

Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen

Antonina Balfanz, Bożena Chołuj (Hrsg.)



Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen

Antonina Balfanz, Bożena Chołuj (Hrsg.)

Frankfurt (Oder)/Słubice 2016

*Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Frankfurt (Oder)/Stubice 2016*

Herausgeberinnen: *Antonina Balfanz, Bożena Chołuj*

Lektorat: *Carolin Piorun, Ulrich Räther, Astrid Kapler, Samanta Gorzelniak*

Wissenschaftliche Begutachtung: *Prof. Dr. Marion Brandt*

Copyright: *Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)*

Verlag: *Lehrstuhl für deutsch-polnische Kultur- und Literaturbeziehungen und Gender Studies*

Grafische Gestaltung und Satz: *Piktogram Polska*

ISBN: *978-3-00-050285-9*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

*Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie:
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> kostenlos abrufbar.*

DEUTSCH	POLSKO
POLNISCHE	NIEMIECKA
WISSENSCHAFTS	FUNDACJA
STIFTUNG	NA RZECZ NAUKI

Gefördert aus den Mitteln der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 7 *Antonina Balfanz:*
Bilder eines Kaleidoskops. Interkulturalität und die Wissensvermittlung an Hochschulen

1. Hochschule als Gefüge der Vielfalt

- 17 *Bożena Chołuj:*
Ambivalenzen der Interkulturalität in Lehre und Forschung

- 29 *Samanta Gorzelniak:*
Ein Stolpern in einer Welt der Gleichen: über die Konfrontation mit Machtstrukturen in der akademischen Lehre

- 41 *Anna Kasten:*
Transkulturelles Training als Lehr- und Lernmethode im Hochschulbereich. Pädagogik der „Entunterwerfung“?

2. Literatur als Medium interkultureller Lernprozesse

- 55 *Cécile Millot:*
Literatur in der Fremdsprache – Parteichinesisch in der Literatur. Bevor man zwischen den Zeilen liest, muss man die Zeilen lesen

- 63 *Lothar Quinkenstein:*
„But the station is gone...“. Eine Spurensuche im Nach-Gedächtnis – dargestellt am Beispiel des Liedes „Görlitzer Park“ von Daniel Kahn & The Painted Bird

- 73 *Beate Baumann:*
Kulturbezogenes Lernen im internationalen universitären Kontext. Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienischsprachigen transkulturellen Literatur

3. Neue Formate in der Wissensvermittlung

- 87 *Brigitta Godel/Rudi Camerer:*
Multikulturelle Lerngruppen & Communities of Practice

- 97** *Ksymena Filipowicz-Tokarska:*
Über Antidiskriminierungspolitik im Unterrichtsfach Polnisch als Fremdsprache
- 107** *Grażyna Strzelecka:*
**Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Diplomatie.
Zur praxisbezogenen Vermittlung interkultureller Kompetenzen
jenseits des landeskundlichen und kulturwissenschaftlichen Unterrichts**
- 119** *Anne Kirschbaum/Franziska Liebetanz:*
Schreiben fördern – aber wie? Writing-Fellows in der Fachlehre
- 129** *Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath/Corinna Wulf:*
**Differenz und Variation als Gegenstand historisch-kritischer sowie sprach- und kultursensibler
Auseinandersetzung mit dem archivarischen Nachlass der Familie Engels**
- 141** *Helga Meise:*
**Interkulturalität und Wissensvermittlung – die Licence d'allemand Eurorégions
an der Université Reims Champagne-Ardenne URCA**

4. Internationalität im Hochschulalltag

- 155** *Joachim Franz:*
**Ein Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik.
Erfahrungen mit einem Betreuungs- und Lehrkonzept**
- 171** *Christine de Gemeaux/Daniel Baric:*
**Schlaglichter auf den binationalen Masterstudiengang – „Diskurse und Praktiken
der Kulturvermittlung“ Tours an der Université Francois-Rabelais Tours
und der Ruhr-Universität Bochum**
- 189** *Corinna Krieger/Bernadetta Matuszak-Loose:*
**Der Zusammenprall von Bildungssystemen am Beispiel des Bachelor-Studiengangs
Interkulturelle Germanistik an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder)
und der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań**
- 199** *Julia Stelniec/Joanna Trzaskowska/Katarzyna Widawska:*
**Zwei Universitäten, ein Ziel, keine Grenzen...?
Eindrücke von Studierenden der Interkulturellen Germanistik**
- 208** **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

Bilder eines Kaleidoskops.

**Interkulturalität
und die Wissensvermittlung**
an Hochschulen

Antonina Balfanz

Ist es möglich, über Kulturen zu sprechen und zu forschen, ohne Stereotype zu reproduzieren? Diese Frage beschäftigt Hochschullehrende, die angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Universitäten versuchen, ihre didaktischen Ansätze und wissenschaftlichen Methoden konzeptionell anzupassen. Verstärkt gilt dies für die Arbeit in bi-, tri- und multikulturellen Studiengängen, in denen unterschiedliche Erwartungen täglich aufeinander treffen, die sich aus verschiedenen Traditionen der Wissensvermittlung ergeben.

Aus der eingangs gestellten Frage resultiert erheblicher Klärungsbedarf im Hinblick auf den Umgang mit Differenzen, und zwar nicht bloß im Sinne der Konfliktbewältigung, sondern vor allem im Sinne der Erweiterung der kulturellen Horizonte aller Beteiligten. Akademischer Wissenschaftsbetrieb als didaktische Praxis und Forschungsobjekt in den interkulturellen Studiengängen steht im Zentrum des vorliegenden Bandes. Wir fragen, wie sich beides in multikulturell zusammengesetzten Seminaren realisieren lässt. Anstatt Interkulturalität und Kulturbegriffe immer wieder neu zu definieren, versuchen wir zu ergründen, wie mit Differenzen unterschiedlicher Provenienz in der Lehre umgegangen wird. Welche Strategien entwickeln Dozierende in der Wissensvermittlung, sobald sie auf Differenzen im Kontakt mit Studierenden stoßen? Werden Differenzen im Kontakt mit Studierenden aus unterschiedlichen Weltregionen in die Lehrveranstaltungen einbezogen und thematisiert oder ignoriert? Oder werden sie gar als persönliche Ungeschicklichkeiten interpretiert?

Es können Differenzen unterschiedlicher Art sein: Nation, Gender, Konfession, soziale Herkunft, Profession, körperliche und geistige Verfassung, individuelle psychische Merkmale. Welche Rolle spielen sie in den zwischenuniversitären Verhandlungen, wenn interkulturelle Studiengänge organisiert werden? Welche Korrekturen ergeben sich aus praxisrelevanten Erkenntnissen, die bei Initiierung und Realisierung der interkulturellen Forschung und Lehre gesammelt werden? Welche Strategien wären zu entwickeln, um strukturelle Differenzen in Konflikt- und Verhandlungssituationen auf unterschiedlichen Ebenen (auch auf Verwaltungsebenen) zu bewältigen?

„Wenn ich meine Studenten sehe, habe ich eine neue Spezies vor Augen, die jetzt entsteht, sie bilden ein europäisches Subjekt aus vielen Klängen, sind mehrsprachige Bürger eines multinationalen Europas, abgeschlossen in ihrer Art zu leben, die Orte zu wechseln und theoretisch zu denken,“¹ sagt die französische Literaturwissenschaftlerin und Philosophin Julia Kristeva. Es ist ein Satz, der jedoch, möchte man sagen, unendliche Möglichkeiten an Kombinationen und Wirkungen, einen nimmer endenden Prozess des Austausches und der wechselseitigen Inspiration impliziert. An den Universitäten studieren, lehren und forschen Menschen, die mit Erfahrungen aus unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen kommen, die in unterschiedlichen Denk- und Wissensordnungen leben und agieren. Es geht schon lange nicht mehr darum, einen Ausgleich zu schaffen, festzustellen, welche der Ordnungen die gültige sei, um diese dann systematisch zu verfolgen. Vielmehr geht es darum, aus den Voraussetzungen, die die Studierenden und Dozierenden mitbringen, zu schöpfen, sie in Diskussionen und Erkenntnisprozessen in der Lehre und Forschung einzusetzen. Diese Erkenntnisse werden

¹ Julia Kristeva im Interview mit der ZEIT-Autorin Elisabeth von Thadden, ZEIT online vom 9.01.2014, <http://www.zeit.de/2014/02/europa-julia-kristeva> (Zugriff: 18.05.2015).

wahrscheinlich, ähnlich der Ausgangssituation, kaleidoskopischer Art sein. Aber können diese Momente der Begegnung, Verschmelzung und Entstehung neuer Ideen, Erkenntnisse, gar Tatsachen festgehalten werden? Können diese Prozesse konzeptualisiert werden? Welche Modelle ergeben sich daraus, welche Theorien? Das sind Fragen, die sich aus der wissenschaftlichen und didaktischen Praxis am Collegium Polonicum und an internationalen Universitäten wie die Europa-Universität Viadrina ergeben und die durch die meisten Autorinnen und Autoren der vorliegenden Beiträge auf der Tagung „Internationalität und Wissensvermittlung in der Germanistik und anderen interkulturellen Studiengängen“ in Słubice 2015 diskutiert wurden. Auf der anderen Seite erkennt man nicht nur in den europäischen Geisteswissenschaften immer wieder, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten und unverrückbaren Tatsachen gibt. Selbst wenn es also möglich wäre, eine (neue?) Theorie zu erarbeiten, die alle einzelnen Kaleidoskop-Steinchen umfasst und berücksichtigt, wäre sie mit der nächsten Bewegung des Rohres nicht mehr aktuell.

So scheint die Methode in der Vielfalt und der Dynamik zu liegen, oder anders gesagt: es wird wohl weder eine allgemeingültige Methode noch eine allumfassende Theorie in diesem Bereich geben. Der Versuch, dieses umfangreiche Kaleidoskop zu ergründen, ist jedoch sehr verlockend und sollte von möglichst vielen Forscherinnen und Forschern, gar Kollektiven unternommen werden.

Für die Untersuchung von Wissensvermittlungstraditionen wird zum Beispiel auf historische Kontextualisierung zurückgegriffen werden, die unter Anderem die Bedeutung des kollektiven Gedächtnisses im Kontext des kulturellen Wissens skizziert. Es zählt dazu weiterhin die soziokulturelle und politische Kontextualisierung mit den Dimensionen von sozialen, materiellen und mentalen Wertvorstellungen.² Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Ideen und welches Wissen wie produziert wird. Nicht zuletzt könnte es auch um die Frage der Vermittlungswege gehen, z.B. in welche Sprachen ein Text (ein Konzept/Modell) übersetzt wurde, wie wurde er (es) in der Zielsprache/dem Zielkulturkreis rezipiert, auch medialisiert? Dies schließt auch die Frage nach der Kanonisierung von Texten in den jeweiligen Kulturkreisen ein, und – sich daraus ergebend – die uns immer wieder interessierende Frage nach der Rolle von Institutionen, nicht nur akademischen, in diesem Prozess.³ In den letzten zwei Dekaden fanden umfassende Reformen des mittel- und westeuropäischen Schul- und Hochschulwesens statt, deren Verlauf und Folgen Bedeutung für die Gestaltung von Erkenntnisprozessen haben. Daher ist es wichtig, in diesem Zusammenhang die Lehr- und Lerntraditionen in verschiedenen Kulturkreisen fortdauernd zu untersuchen, bzw. die bereits gewonnenen Erkenntnisse zusammenzutragen. Hierauf zielt der vorliegende Band *Interkulturalität und Wissensvermittlung an Hochschulen – didaktischer Umgang mit Differenzen* mit seinen Berichten aus der Hochschulpraxis.

Die Beiträge gliedern sich in vier Themenblöcke. Zunächst wird die Hochschule als Raum der Vielfalt skizziert. So stellt Bożena Chołuj am Beispiel des BA-Studiengangs Interkulturelle Germanistik ein Konzept der zwischen-

² Vgl. Neumann/Nünning in: Gymnich, Marion / Neumann, Birgit und Nünning, Ansgar, *Kulturelles Wissen und Intertextualität*. Trier 2006, S. 3-28.

³ Vgl. Bollack, Jean, *Die kritische Potenz der Wissenschaftsgeschichte*. In: König, Christoph / Lämmert, Eberhardt, *Literaturwissenschaft von Geistesgeschichte 1910 bis 1925*. Frankfurt a.M. 1993, S. 111-120.

universitären Zusammenarbeit in der Lehre vor, in dem man das Potential der Differenzen erkennt und versucht, dieses Potential für eine neue Konzeptualisierung der Interkulturalität zu nutzen. Samanta Gorzelnik beschäftigt sich in ihrem Text mit Erfahrungen und Überlegungen in/zu universitären Lehrveranstaltungen hinsichtlich des Machtgefälles einerseits zwischen den Studierenden selbst – und andererseits zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Autorin geht von einem weiten Interkulturalitätsbegriff aus und hinterfragt anhand einer Momentaufnahme die Machtkonstellationen, die sich aus Differenzen ergeben. Anna Kasten zeichnet eine Skizze für das transkulturelle Training als eine Methode der pädagogischen „Entunterwerfung“. Sie präsentiert den theoretischen Entwurf für das transkulturelle Training als eine didaktische Methode innerhalb der Hochschullehre. Die Verortung des Begriffs Kultur in der Theorie der Transkulturalität und die Heranziehung der postkolonialen Theorien zur Ausarbeitung der Konzeption für das Training bedeuten für die Autorin eine Aufhebung der essentialistischen Definition von Kultur und eine Sichtbarmachung von Macht, Wissen und kulturellen Differenzen.

Literatur wird allgemein als Medium interkultureller Lernprozesse eingesetzt, besonders gern auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht.⁴ Praxiserprobte Beispiele bieten Anregungen zur didaktischen Praxis auch in kultur- und literaturwissenschaftlichen Seminaren. So bespricht Cécile Millot in ihrem Beitrag die Annäherung an die Sprache und Realität der DDR anhand eines Gedichts von Volker Braun. Dieses Gedicht aus einem totalitären Staat ist ein Beispiel für die Doppelbödigkeit eines jeden Textes. Gerade in der interkulturellen Germanistik sollen die verschiedenen Stufen des Lesens den aus einer anderen Sprache und einer anderen Kultur kommenden Lesenden erlauben, Schicht für Schicht den Sinn eines Textes zu entdecken. Ein einziger Text – ein Gedicht, ein Liedtext – kann als Vorwand für das Nachdenken über kulturgeschichtliche und soziale Prozesse, die im urbanen Raum stattfinden, dienen. „Im Raum lese ich die Zeit“.⁵ Diesen Gedanken von Karl Schlögel nimmt Lothar Quinkenstein auf und analysiert das Lied „Görlitzer Park“ von Daniel Kahn & The Painted Bird. Die Interpretation entwickelt sich zu einer kulturgeschichtlichen „Lektüre“ des Raumes.

Ein Beispiel für Einsatz von Literatur in einem internationalen Projekt stellt Beate Baumann in ihrem Beitrag vor. In dem vom Dipartimento di Scienze Umanistiche der Universität Catania und dem Institut für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin realisierten Projekt bestand der Ausgangspunkt und das Hauptanliegen darin, sich nicht nur auf theoretischer Ebene mit Interkulturalität auseinanderzusetzen, sondern diese anhand eines Austausch- und Begegnungsprojektes in eine konkrete Studien-, Berufs- und Lebenserfahrung umzusetzen und erlebbar zu machen.

Im dritten Teil stellen die Autor_innen neue, von ihnen zum Teil entworfene und erprobte Formate in der Wissensvermittlung vor. Aufgrund eigener Lehrerfahrung argumentieren Brigitta Godel und Rudi Camerer, dass die bei internationalen Lerngruppen oft anzutreffenden pädagogischen Herausforderungen nicht vor schnell auf verallgemeinernde Feststellungen über „Kulturen“ zurückgeführt werden sollten. Stattdessen ge-

⁴ Eine ausgearbeitete Übersicht über Tendenzen und mögliche Einsätze literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch bietet Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung. Zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010.

⁵ Schlögel, Karl, *Im Raume lesen wir die Zeit*. München 2004.

hen sie von einem Kulturbegriff aus, der auf *discourse communities* zielt. Individuen bewegen sich demnach in zahlreichen *discourse communities* und sind in diesem Sinne selbst „multi-kulturell“. Dieser Ansatz eröffnet praktische Möglichkeiten für die erfolgreiche pädagogische Arbeit mit kulturell diversen Lerngruppen. Ksymena Filipowicz-Tokarska arbeitet im Unterricht Polnisch als Fremdsprache mit Situationen und Texten, die Studierenden eine kulturelle Interpretation und sprachliches Agieren in lebensweltlichen Momenten erleichtern sollen. Dazu nutzt sie die Projektmethode, in der sie authentische Liedtexte, Kabarettstücke und andere Artefakte heranzieht. Eine weitere Möglichkeit zur Vermittlung interkulturellen Wissens im Wirtschaftsdeutschunterricht für Germanistikstudierende des MA-Studiums an der Universität Warschau thematisiert Grażyna Strzelecka. Sie geht der Frage nach, wie man einen praxisbezogenen kulturorientierten Wissensstand bei den Lernenden erzeugen kann, der sich nicht auf theoretisches kulturwissenschaftliches oder landeskundliches Wissen beschränkt, sondern im Berufsleben praktisch anwendbare Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst. Anne Kirschbaum und Franziska Liebetanz stellen ein Projekt des Zentrums für Schlüsselkompetenzen, dem das EUV-Schreibzentrum angehört, vor. 2013 haben die Schreibzentren der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) das Writing-Fellows Programm eingeführt, um Studierende in ihren Schreibfähigkeiten zu unterstützen und Schreibdidaktik in die Fachlehre zu integrieren. In ihrem Beitrag stellen beide Autorinnen das Programm vor, schildern seine positiven Effekte auf alle Beteiligten, aber auch die Herausforderungen bei seiner Umsetzung.

„Die Darstellung der theoretischen Vorannahmen und didaktischen Paradigmen im Umgang mit im weitesten Sinne kultureller Differenz und Variation, wie sie in den Forschungs- und Interventionsprojekten der *Forschungsstelle Jugend - Werte - Medien* an der Technischen Universität Dortmund und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg realisiert werden“, ist Anliegen des Beitrags von Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath und Corinna Wulf. Im Zentrum ihrer Forschung steht die Hochschullehre, veranschaulicht sie an einem beispielhaften Kooperationsprojekt zwischen Universität, Schule und Archiv, das die Familiengeschichte des bekannten Sozialtheoretikers und Industriellen Friedrich Engels aus Wuppertal in den Blick nahm. Der Umgang mit Archivalien im Kontext der Wissensvermittlung ist ebenfalls Thema des Beitrages von Helga Meise. Feldpostkarten aus dem Ersten Weltkrieg werden zum Medium des Wissens über Kultur, Geschichte, Stadt und Menschen. Dieses Projekt wurde im Rahmen des 2012 eingeführten Studiengangs *Licence d'allemand Eurorégions* an der Université de Reims Champagne-Ardenne URCA realisiert und ist ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie akademische Wissensvermittlung nicht nur in den Mauern der Alma Mater funktioniert.

Internationalität und Interkulturalität ist ein gelebter Alltag an europäischen Hochschulen. Wie geht man mit den oft unbekanntem und unerwarteten Differenzen in der Praxis um? Die Beiträge des vierten Teils des Bandes schildern verschiedene Lösungsansätze für das system- und sprachübergreifende Miteinander an deutschen, französischen und polnischen Universitäten. Joachim Franz stellt das Betreuungs- und Lehrkonzept für internationale Studierende der Germanistik vor, welches am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Mannheim entwickelt wurde. Das zentrale Element des Konzepts ist ein regelmäßig als Lehrveranstaltung angebotenes *Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik*. Das Propädeutikum soll die Teilnehmerin-

nen und Teilnehmer auf die Anforderungen, die sie an einer deutschen Germanistik erwarten und die hinsichtlich Veranstaltungsdesign und Prüfungsformen oft deutlich von ihren bisherigen Erfahrungen abweichen, vorbereiten. Damit erfüllt die Veranstaltung zugleich einen interkulturellen Zweck und vermittelt einen Eindruck davon, wie sich Studieren in Deutschland gestaltet.

In einer Zeit der weltweiten Vernetzung des Wissens, in der es vermehrt zu internationalen Kooperationen kommt, immer mehr Menschen im Ausland arbeiten, Philologien und Kulturwissenschaften nicht mehr allein aus nationaler Perspektive betrachtet werden können, in der Germanistik nicht mehr eine Nationalphilologie sein und die Auslandsgermanistik viel bieten kann, empfehlen sich multinationale Studiengänge geradezu. Dies stellt aber eine wissenschaftliche, pädagogische und organisatorische Herausforderung dar, wie sie von Christine de Gemeaux und Daniel Baric am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Tours und Bochum besprochen wird. Auch Bernadetta Matuszak-Loose und Corinna Krieger schildern in ihrem Beitrag die Erfahrungen aus dem binationalen Universitätsalltag. In ihrem Artikel skizzieren sie die Perspektiven und Herausforderungen, die die Einrichtung eines neuen interkulturellen, bilateralen und bilingualen Studiengangs mit sich bringt und explizieren dies am Beispiel des bereits im Beitrag von Bożena Chołuj erwähnten deutsch-polnischen Studiengangs Interkulturelle Germanistik an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań.

Die Stimme der Studierenden darf in einer Diskussion über die Gestaltung der Lehre an kulturoffenen Universitäten nicht fehlen. Drei Studierende und mittlerweile Absolventinnen der Interkulturellen Germanistik – Julia Stelnic, Joanna Trzaskowska und Katarzyna Widawska berichten über ihre Eindrücke vom Studieren und Leben zwischen und in zwei Kulturen. Sie greifen Themen wie das Schulsystem und Unterschiede zwischen Polen und Deutschland auf. Sie gehen in ihrem Beitrag ebenfalls auf die Kommunikation zwischen den Studierenden untereinander und die Beziehung zu den Dozierenden ein.

Die Diskussion über die möglichen Gestaltungsvarianten moderner, interkulturell sensibler Wissensvermittlung an Hochschulen steht historisch erst an ihrem Beginn. So verstehen sie die Autor_innen des vorliegenden Bandes. Sie sehen ihre Erfahrung, Forschung und ihre Beiträge als eine die vielfältigen Prozesse begleitende Stimme, als eine Momentaufnahme der Wissensvermittlungskultur im stetigen Wandel, den sie wahrnehmen und reflektieren.

Antonina Balfanz

Wir trauern

Kurz vor der Fertigstellung dieses Bandes erreichte uns die traurige Nachricht über den Tod von Brigitta Godel. Mit Frau Godel verlieren wir nicht nur eine engagierte Befürworterin der Vielfalt an den Hochschulen, eine geschätzte Forscherin, die sich immer wieder aufs Neue mit der Thematik der Sprachvermittlung auseinandergesetzt hat, sondern vor allem eine warmherzige Kollegin und eine Freundin. Wir vermissen sie.

Die Herausgeberinnen



1. Hochschule als Gefüge der Vielfalt



Ambivalenzen der
Interkulturalität
in Lehre und Forschung

Bożena Chołuj

Abstract

The text has been inspired by the observations of a university operating in a specific international context, namely in the Polish-German cross-border region in Frankfurt/Oder and Słubice. Students who come here from all over the world bring different cultural competencies, of which they are not aware at the beginning of their studies. Only in conflict situations do they ask themselves questions about cultural differences. The mobility of students and academics has increased significantly after the year 1989. Correspondingly, the differences between universities all over Europe have become more frequent. For the above reason, it is worth considering how the positive potential resulting from these differences should be included in the academic research and teaching activity.

Folgende Überlegungen ergeben sich aus Beobachtungen des akademischen Betriebs in dem speziellen internationalen Raum Frankfurt (Oder)/Ślubice an der deutsch-polnischen Grenze, an die Studierende aus unterschiedlichen Erdteilen kommen. Sie bringen verschiedene kulturelle Kompetenzen mit, derer sie sich am Anfang des Studiums nicht bewusst sind. Erst in Konfliktsituationen stellen sie sich die Frage nach kulturellen Differenzen.

Entsprechende Strukturen wie das Internationale Büro der Universität, Koordinator_innen der Studiengänge oder Studiendekane der Fakultäten nehmen kulturelle Unterschiede meistens als Schwierigkeiten wahr und versuchen sie aufzufangen, als wollten sie den Dozierenden alle Probleme abnehmen, damit die Lehre reibungslos verläuft. Dies funktioniert jedoch nur in begrenztem Maße. Durch die Mobilität der Studierenden und des akademischen Lehrpersonals nach 1989 hat das Ausmaß an Differenzen an Universitäten in Europa mächtig zugenommen. Daher wäre es ratsam und interessant, kulturelle Differenzen nicht mehr als eine Störung zu verstehen, sondern ihr Potenzial in Lehre und Forschung einzubinden. Wie aber kann man dabei die Gefahr vermeiden, diese Unterschiede vorschnell auf nationale Kulturen zu beziehen und somit Stereotype zu verfestigen? Es gibt mehrere interkulturelle Studiengänge in Deutschland, u.a. auch die Interkulturelle Germanistik in Frankfurt (Oder)/Ślubice. Es gibt auch viele wissenschaftliche Publikationen über interkulturelle Phänomene. Darin setzt man jedoch immer noch ein Kulturverständnis voraus, nach welchem Kulturen als verschiedene, voneinander abgegrenzte Einheiten verstanden werden, was sie eigentlich nicht sind. Sowohl Sprachen als auch Sitten und Lebenswelten überhaupt sind nicht statisch; sie gehen ineinander über, haben eher fließende Grenzen. Wenn man Kulturen Homogenität zuschreibt, hat man im Grunde genommen den Kanon nationaler Literaturen, Hochsprachen, kurz den kulturellen Mainstream im Sinn.

Das Präfix „Inter-“ bzw. „Trans-“ impliziert die Existenz zweier voneinander deutlich abgegrenzten Entitäten. Interpersonale Beziehungen setzen wenigstens zwei Personen voraus, internationale Beziehungen zwei Nationen. Diese lassen sich auch leicht identifizieren, manchmal irrtümlicherweise mit Rückbezug auf die Nationalstaaten, die bekanntlich nicht immer mit den dazugehörigen Sprachgemeinschaften deckungsgleich sein müssen, wie es in der Schweiz der Fall ist. Bei interkulturellen Beziehungen stockt man aber, weil man einerseits nicht sagen kann, dass Kulturen amorphe Phänomene seien, sie andererseits jedoch auch nicht eindeutig definieren kann. Und obwohl Eva Neuland 2013 feststellt: „Interkulturalität ist eine zentrale Leitvokabel und ein aktuelles Schlagwort in einer Zeit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung moderner Gesellschaften“,¹ bleibt die Frage danach, was Kultur ist, offen. Im Zusammenhang mit internationalen Beziehungen ist das Verständnis von Kultur jedenfalls immer noch nationalstaatlich orientiert. Dafür werden Kulturstandards (Alexander Thomas²)

¹ Neuland, Eva, *Interkulturalität – immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*. 2(2013), 2, S. 161-177, hier 161 (auch: [http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2\(2013\)/Zeszyt_2_\(2013\)](http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2(2013)/Zeszyt_2_(2013))), (Zugriff: 6.06.2016).

² Thomas, Alexander, *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen 2005.

und Kulturdimensionen (Geert Hofstede³) ausgearbeitet, die im Berufsleben beim Umgang mit kulturellen Differenzen behilflich sein sollen. In der akademischen Debatte um diese Differenzen schien noch vor kurzem die Überzeugung zu herrschen, dass die Kategorie *Nation* zunehmend obsolet werde. Deswegen ziemte es sich nicht, von Nationen zu sprechen, sondern man behalf sich mit *Kultur*, in der Hoffnung, auf diese Weise der Schärfe der Begriffe auszuweichen, ähnlich wie beim Begriff des „Fremden“, welchen man im Begriffspaar „das Eigene und das Fremde“ eine Zeitlang durch den Begriff des „Anderen“ ersetzte, um diesem Begriffspaar seinen konfrontativen Charakter zu nehmen.

Im Falle der Germanistik, Romanistik, Polonistik u.a.m. gilt jedoch immer noch die Bezeichnung Fremdphilologie in der Eigenkultur, und nicht „andere Philologie“, obwohl Germanistik in Deutschland tatsächlich anders ist als Germanistik in Polen, Polonistik in Polen anders als eine in Deutschland oder Frankreich usw. Die politische Funktion von nationalen Philologien hat in politisch entspannten Zeiten ihren Feindbild prägenden Charakter bis zur Unkenntlichkeit verloren. Deswegen nimmt man die Fremdheit der anderen Philologien als eine neutrale Bezeichnung wahr, ohne sich dabei Gedanken darüber zu machen, dass damit die Fremdheit der anderen kulturellen Leistung noch vor kurzem im Gegensatz zu der eigenen nationalen gesehen wurde.

In der organisatorischen Universitätspraxis tritt jene Fremdheit oder Andersheit aber deutlich und erfahrbar hervor, etwa bei Gestaltung internationaler Studiengänge mit Kooperationspartnern aus verschiedenen Ländern. Als ein solches gemeinsames Programm wurde der BA-Studiengang Interkulturelle Germanistik 2010 am Collegium Polonicum an der deutsch-polnischen Grenze in Ślubice, d.h. auf der polnischen Seite der Oder gegründet. Es ist eines der Ergebnisse der Zusammenarbeit der Europa Universität Viadrina (Frankfurt (Oder)) mit der Adam Mickiewicz Universität (Poznań), für die das Collegium Polonicum als gemeinsamer Raum für deutsch-polnische akademische Initiativen gedacht ist. Dieser Studiengang unterliegt beiden Universitätsverwaltungen gleichzeitig. Dank dieser Lösung bekommen die Absolvent_innen des Studiengangs zwei Abschlussdiplome, ein deutsches und ein polnisches. Obwohl es ein gemeinsames Studium ist, gilt es an der Viadrina in Frankfurt als ein eigenständiger Studiengang, auf der polnischen Seite jedoch als eine Spezialisierung im Rahmen eines philologischen Studiums, das als Auslandsgermanistik geführt wird. Damit verbinden sich automatisch strukturelle Unterschiede in der Verwaltung des Studienganges. Es fängt mit den unterschiedlichen Studienordnungen beider Universitäten an und endet bei der Gestaltung des Curriculums. Das, was auf der deutschen Seite an studentischen Angelegenheiten der Prüfungsausschuss regelt, behandelt auf der polnischen Seite die Dekanin bzw. der Dekan. Ein gemeinsamer Prüfungsausschuss kann daher nicht gegründet werden, weil solch ein Gremium an polnischen Universitäten nicht vorgesehen ist. So gibt es in Ślubice nun einen deutschen Prüfungsausschuss mit einem polnischen Kollegen mit beratender Stimme. Die Beschlüsse des Ausschusses werden von der Posener Universität nicht anerkannt. Dies sind nur einige Ungereimtheiten, die im universitären Alltag der Interkulturel-

³ Hofstede, Geert, *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations across Nations*. London/Neu Delhi. Auch sein Ansatz wird durch Heringer kritisiert, der ihm und Thomas Festigung der Stereotype vorwirft. Heringer, Hans Jürgen, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Kompetenzen*. Tübingen 2010. Siehe auch: ders., *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen 2012.

len Germanistik bewältigt werden müssen. Diese zu beheben, würde bedeuten, dass beide Systeme einander tendenziell anzugleichen wären, was nicht nur vom guten politischen Willen beider Universitäten oder von deren Rechtslage abhängen würde, sondern auch die Nivellierung von Unterschieden mit sich bringen würde. Ob institutionell etwas Drittes dabei entstehen könnte, ist schwer zu sagen, denn beide Universitäten versuchen seit Jahren eine gemeinsame Fakultät am CP zu gründen, und die Arbeiten gehen nur im Schnecken tempo voran. Manchmal entsteht der Eindruck, dass die Universitätsverwaltungen sich für die letzte Bastion nationaler Souveränität in der EU halten, weil ihnen die Erteilung von Ausnahmeregelungen äußerst schwer fällt. Ihre erste Antwort auf die Versuche, solche einzuführen, lautet meistens: „Bei uns geht das nicht, rechtlich nicht!“ In Spannungssituationen nehmen Organisator_innen und Koordinator_innen solche Reaktionen der administrativen Universitätsinstanzen – beinahe wie Studierende – als einen persönlichen Unwillen des Gegenübers wahr. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die ablehnende Haltung der Verwaltungsmitarbeiter_innen eher auf einer Überforderung beruht, weil sie zum einen die Verwaltungsgepflogenheiten in anderen Ländern nicht kennen, und zum anderen in ihrer Ausbildung die Pflege des Vorhandenen eine weit größere Rolle spielt als die Begleitung von Veränderung. Außerdem ist auf Integration ausgelegte internationale Zusammenarbeit im Bildungsbe reich ein recht junges Phänomen. Die Verwaltungen kommunizieren miteinander nicht direkt, sondern nur über das federführende akademische Personal, das die Aufgabe auf sich nimmt, solche Studiengänge zu organisieren und zu leiten. Diese Leute stoßen im Kontakt mit ihren Verwaltungen dann auf rechtliche Hindernisse und inneruniversitäre Regelungen, die ihnen als Wissenschaftler_innen nicht geläufig waren. Den administrativen Unwillen, Sonderregelungen einzuführen, nehmen sie als Abwehrreaktion einer überbelasteten Verwaltung wahr, oder als institutionelle Schwerfälligkeit der Universitätsstrukturen, welche ihnen als Systeme materieller und ideeller Besitzstandswahrung entgegentreten. Dies bildet den Hintergrund, vor welchem die organisierenden Akademiker_innen nolens volens zu ihrer eigenen – eher praktischen als rechtlich fundierten – Entscheidungsmacht greifen, mit der sie die Grenzen der gewohnten Ordnung überschreiten und damit vollendete Tatsachen herstellen, damit der Studiengang überhaupt funktionsfähig wird. Diese werden später in langwierigen, zeitraubenden Aushandlungsprozessen mit höheren Gremien entweder anerkannt oder zurückgenommen. Dieser insgesamt sehr umständliche Weg der Etablierung der neuen bi- oder multinationalen Studiengänge ergibt sich daraus, dass es für solche Aushandlungsprozesse noch keine Prozeduren gibt, obwohl die europäischen Universitäten aufgefordert werden, ihre Internationalisierung zu intensivieren.

Im Bereich der Lehre haben die Dozierenden der Interkulturellen Germanistik in Frankfurt (Oder)/Słubice es vor allem mit einer bislang unbekanntem Heterogenität der Gruppen zu tun, durch die es zu unterschiedlichen Spannungen im Seminarraum kommt. Auf die Gruppendynamiken mit einer großen kulturellen Vielfalt unter den Studierenden sind sie nur begrenzt vorbereitet, weil ihre eigenen kulturellen Kompetenzen sich höchstens auf zwei Kulturräume beschränken. Im Fall des BA Interkulturelle Germanistik sind es Polen und Deutsche, die diesen Studiengang als Dozierende aus den beiden Universitäten bestreiten, wobei ihre nationalen Zugehörigkeiten sich nicht immer mit dem nationalstaatlichen Standort ihrer Universitäten decken. Die meisten Dozent_innen gehören einer Generation an, die zu ihrer Studienzeit nicht so mobil war wie die

heutige Jugend. Diese Generation hat den Umgang mit der Interkulturalität weder studiert noch selbst in dem Ausmaß erfahren wie ihre Studierenden. Doch es liegt in ihrer Hand, was mit der Heterogenität ihrer Gruppen geschieht, ob deren Potential in die Lehre eingebunden oder eher als Störung verdrängt wird und die Studierenden damit selbst fertig werden müssen. Dies fällt ihnen nicht leicht, denn die Studierenden bringen zwar unterschiedliche kulturelle Kompetenzen mit, aber nicht automatisch das Bewusstsein dafür. Erst in direkter Konfrontation mit anderen oder spätestens in Konfliktsituationen merken sie, dass sie Schwierigkeiten mit interpersonaler Kommunikation mit Kommilitonen aus anderen Ländern haben. Ihre erste Reaktion darauf ist meistens die Beschränkung der Kontakte mit diesen Studierenden auf die gemeinsamen Lehrveranstaltungen, ansonsten verweilen sie unter den eigenen Landsleuten. Die Studierenden merken nach einiger Zeit, dass sich ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen auf eine für sie unverständliche Art und Weise verhalten, auf sie reagieren. Bei Missverständnissen greifen sie meistens auf Stereotypen zurück, was den Weg zur Verständigung kaum beschleunigt, nur das Gefühl vermittelt, dass sie über ein Wissen verfügen, das in neuer Umgebung sofort einsetzbar ist. Weil sie dabei keinen Erfolg haben, entwickeln sie eine Abneigung den Anderen gegenüber, ihre Faszination für sie tritt erst dann ein, wenn beiden Seiten eine erfolgreiche Kommunikation gelingt. Sowohl negative als auch positive Reaktionen werden unter Studierenden zu Anfang persönlich genommen. Ihr kultureller Ursprung wird von den Beteiligten selten mitgedacht. Manche Studierende reflektieren zwar über die Differenz zwischen der persönlichen und kulturellen Prägung, aber die meisten sehen in erster Linie nicht, dass bestimmte Reaktionen weniger mit kulturellen Differenzen der Fremden zusammenhängen, als damit, wie man selbst das Andere, Fremde wahrnimmt oder dieses in der Abwehrsituation selbst konstruiert, um Schwierigkeiten in direkten Kontakten auszuweichen.

Probleme der ausländischen Studierenden, sich in der neuen Umwelt zurechtzufinden, versuchen an der Viadrina Tutoren, das Internationale Büro der Universität, Koordinator_innen einzelner Studiengänge und Studiendekane aufzufangen. Jene kommunikativen und didaktischen Schwierigkeiten aber, die in der Lehre auftreten, müssen Dozent_innen und Studierende selbst lösen. Nicht alle problematischen Situationen lassen sich im Vorfeld der Seminare lösen. Es geht letztendlich nicht um die Beseitigung kultureller Differenzen, die den eigentlichen Hintergrund der Interkulturalität des Studiums ausmachen sollten. In Programmen wird zwar auf Differenzen und Vielfalt der Kulturen der Hauptakzent gesetzt und im Rahmen des Bologna-Prozesses wird die Internationalisierung von Universitäten stark gefördert, aber Erfahrungen der Seminarteilnehmer_innen und die daraus resultierende Gruppendynamik werden in der akademischen Alltagspraxis nur selten berücksichtigt, wie man es sowohl den Curricula als auch den Beschreibungen der interkulturellen Studiengänge entnehmen kann.

Beides, Lernen und Lehren durch Erfahrung,⁴ stellt im Falle der internationalen Zusammensetzung von Seminargruppen sowohl in der akademischen Praxis als auch im wissenschaftlichen Umgang mit diesem Problem immer noch ein Desiderat dar, weil sie keinen wissenschaftlichen Status haben, was zur Folge hat, dass sie in Seminaren kaum direkt thematisiert werden. Erkenntnisse werden im geisteswissenschaftlichen Studium vor allem den Lektüren entnommen. Individuelle Erfahrungen machen jedoch einen großen Teil des interkulturellen Studiums unabhängig vom Curriculum aus, auch wenn man darüber inhaltlich nicht arbeitet. Für die programmatische Einbindung der Erfahrungen in die Lehre spricht jedoch die Basis solcher Studiengänge, d.h. ihre Interkulturalität. Ram Adhar Mall schreibt über die Interkulturalität folgendes:

Eigentlich ist die Interkulturalität der Name einer Haltung, einer Einstellung, die die überlappende Einheit, aber nicht die Einheitlichkeit stiftet, indem sie die Differenz der Kulturen weder stufentheoretisch noch reduktiv traktiert. Darüber hinaus ist die Interkulturalität ein intuitives Erlebnis der Übergänge zwischen den Kulturen. Dies sind phänomenologisch aufweisbare, metonymische Übergänge.⁵

Wenn man dieses Zitat mit den Worten Ernst Cassierers aus *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* von 1910 verbindet, die er in Bezug auf die wissenschaftliche Erkenntnis und Wirklichkeit formulierte, öffnet sich der Raum für individuelle Erfahrungen. Cassierer schreibt: „Und dennoch bildet zumindest das System des Erfahrungswissens eine ursprüngliche Einheit, die sich all jenen Gegensätzen zum Trotz als solche erhält und behauptet.“⁶

Beide Denker sprechen von einer Einheitlichkeit bzw. Einheit, die sich nicht aus der theoretischen Erkenntnis ergibt, sondern aus dem, was ein Individuum leisten kann, indem es Erfahrungen sammelt und eine Haltung entwickelt. Cassierer schreibt so gar:

Somit lautet die Frage nicht länger, welche Trennung im Absoluten den Gegensätzen des „Innen“ und „Außen“, der „Vorstellung“ und des „Gegenstandes“ zugrunde liegt, sondern lediglich, aus welchen Gesichtspunkten und welcher Notwendigkeiten heraus das Wissen selbst zu diesen Scheidungen kommt.⁷

⁴ Auf die Bedeutung der Erfahrung verweist Wilfred R. Bion in seiner Theorie. Vgl.: W. R. Bion, *Lernen durch Erfahrung*. Über. von Erika Krejci, Frankfurt am Main 2016, 6. Auflage, S. 37-158. In der Beschreibung seiner psychoanalytischen Praxis schreibt er auch über die Schwierigkeiten der Arbeit mit den Erfahrungen, die seine Patienten in den Sitzungen mit ihm als Psychoanalytiker machen. Er gehört zu den wenigen Psychoanalytikern, die die Erfahrung als Methode seiner psychoanalytischen Behandlung aufbaut. Vgl. W. R. Bion, *Die italienischen Seminare*. Über. aus dem Englischen von Elisabeth Vorspohl, Frankfurt am Main 2007.

⁵ Ram Adhar Mall, *Kulturbegegnungen in der Geschichte – zur Hermeneutik der Interkulturalität*. In: *Mit Eroberungen leben. Reflexionen zu einem neuzeitlichen Syndrom*. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. 48. Jg. 1993/Nr. 1/2 S. 16-22, hier S. 21.

⁶ Ernst Cassierer, *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*. Berlin 1910, S.360, <https://archive.org/stream/substanzbegriffu00cassuoft#page/458/mode/2up> (Zugriff: 7.07.2016)

⁷ Ebenda.

Gesichtspunkt und Haltung stehen sich so nahe, dass auch Cassierers Worte zu Gegensatz und zu Identität, die er in dem zitierten Werk mit dem Begriff der Wirklichkeit entwickelt, auch im Zusammenhang mit der Interkulturalität im Sinne Ram Adhar Malls gelesen werden können. Gegensätze seien nach Cassierer „nicht der räumlichen, sondern gleichsam dynamischer Natur“.⁸ Und: „Die Identität, der der Gedanke fortschreitend zustrebt, ist nicht die Identität letzter substantieller Dinge, sondern die Identität funktionaler Ordnungen und Zuordnungen.“⁹

Hier geht es zwar um Bedeutung von Identität, die nicht mehr die Substantialität der zu erkennenden Dinge im wissenschaftlichen Prozess benennt, sondern funktionale Ordnungen und Zuordnungen. Diese Verschiebung der Identität von der Substantialität zur Funktionalität könnte aber auch in Bezug auf Erfahrung verwendet werden, weil in der Erfahrung es nicht so sehr darum geht, was, sondern wie erfahren wird. Das würde bedeuten, dass jegliche Differenzen es mehr mit der situierten Wahrnehmung, mit der individuellen Konstruktion/Projektion des Fremden/Anderen zu tun haben, als mit dessen substanzieller Natur.¹⁰ Studierende erkennen nach einiger Zeit, dass bestimmte Verhaltensweisen ihrer Mitstudierenden weniger mit kulturellen Differenzen der Fremden zusammenhängen, als damit, wie sie selbst das Andere, Fremde wahrnehmen, dieses in der Abwehrsituation selbst konstruieren, um Schwierigkeiten in direkten Kontakten auszuweichen.

Situierte Wahrnehmung ist wie situiertes Wissen im Sinne von Donna Haraway von mehreren Aspekten abhängig, die eine – um das Vokabular von Ram Adhar Mall nochmals zu bemühen – *Standorthaftigkeit* eines *Subjektes* ausmachen. Durch *Standorthaftigkeit* wird der Begriff des Fremden obsolet, aber das Territoriale und die damit verbundenen Merkmale können in den Diskurs über die Interkulturalität hinübergerettet werden, ohne dass man von *einer* Kultur sprechen muss. Wichtiger als Kultur scheinen im Zusammenhang mit den Erfahrungen Strategien der Problembewältigung der Studierenden (*standorthafter Subjekte*), die sie in ihrer Lebenswelt praktizieren. Diese versuchen sie in der neuen Umgebung, in der sie mit einer Verdichtung von Differenzen aus unterschiedlichen Kulturen, u.a. aus Geschlechterkultur, Streitkultur, Wissensvermittlungskultur u.v.m. konfrontiert werden, anzuwenden. Wenn man diese Strategien in den Lehrveranstaltungen identifiziert und analysiert, fördert man bei den Teilnehmer_innen das Bewusstsein, welche von ihren erlernten Verhaltensweisen auf einem neuen Territorium sich bewähren und welche korrigiert werden müssen. Interkulturalität wäre demnach im Sinne von Ram Adhar Mall nicht als „Konkretheit einer bestimmten Kulturalität“ zu verstehen, denn „in ihr wird man nicht geboren, wie in einer konkreten Lebens- und Kulturwelt. Sie ist auch nicht ein Synkretismus von

⁸ Ebenda, S. 31.

⁹ Ebenda. Cassierer schreibt das in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnis, was auf einer ähnlichen Gedankenlinie liegt wie jene, auf der Ludwik Fleck sein wissenschaftstheoretisches Konzept der wissenschaftlichen Tatsache entwickelt. Fleck schreibt, dass eine Erkenntnis zur wissenschaftlichen Tatsache durch Benennung wird, und die Benennung liegt am Ende des wissenschaftlichen Strebens nach Identität dessen, was durch Erkenntnis hervorgebracht wird. Vgl. Ludwik Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt am Main 2015. 10. Auflage.

¹⁰ Situierte Wahrnehmung leite ich von Donna Haraways Begriff situiertes Wissen. Vgl. Donna Haraway, *Situiertes Wissen ab. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer Partialen Perspektive*. Über. von Helga Kelle, In: Dies., *Die Neuerfindung der Natur. Primaten Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main 1995, S. 73-97.

Kulturen und Philosophien.“¹¹ Erfahrungen gewinnen vor diesem Hintergrund an Bedeutung, denn sie sind mit Handeln verbunden, und dieses ist situativ, ergibt sich nicht aus *einer* Kultur, sondern aus einem dynamischen Zusammenhang von mehreren Aspekten. Durch Erfahrungen sind Strategien modifizierbar, was in interkulturellen Kontakten zwischen Menschen mit unterschiedlicher *Standorthaftigkeit* direkt gefördert werden kann. Die Förderung und Unterstützung der Modifizierungsprozesse dürfte in interkulturellen Studiengängen zu einer Flexibilisierung der Verhaltensweisen im Umgang mit Unterschieden jeglicher Art führen.

Am Anfang eines solchen Bildungsprozesses machen sich also zuerst jene Probleme der Lehrenden in Lehrveranstaltungen der interkulturellen Studiengänge bemerkbar, die mit der Erwartung der Studierenden zusammenhängen, dass sie in der neuen Lern- und Lehrsituation Strategien anwenden können, die sie nach der Tradition der Wissensvermittlung und Organisation der Lehre an ihrem Herkunftsstandort erlernt haben. Ähnliche Erwartungen entstehen im interuniversitären organisatorischen Bereich des Lehr- und Verwaltungspersonals, das mit den unterschiedlichen Gesetzeslagen und Traditionen der miteinander kooperierenden Universitäten konfrontiert wird. Gemeinsame Vereinbarungen der leitenden Gremien dieser Universitäten legen nur grundsätzliche Angelegenheiten fest, aber den akademischen Alltag müssen die Dozent_innen im ständigen Prozess der Aushandlung und Annäherung auf eigene Faust regeln.

Wenn man diesen Prozess bei der Entwicklung und Leitung interkultureller, international organisierter Studiengänge zielbewusst begleitet und mitgestaltet, müsste die Vermittlung von etlichen Kulturdefinitionen und -auffassungen bzw. -theorien um eine aktive Arbeit mit der Gruppendynamik und den Wahrnehmungsweisen der Studierenden direkt in den Lehrveranstaltungen ergänzt werden. Zusammen mit der Analyse von Artefakten und wissenschaftlichen Texten animiert diese Arbeitsweise zur individuellen Reflexion und Verarbeitung der eigenen Erfahrungen.

Die Einbindung der Erfahrungen der Studierenden in die Lehre hilft dabei, dass die voreilige Operationalisierung der Differenzen vermieden wird, und man läuft nicht Gefahr, dass diese sich allzu schnell zu Stereotypen verfestigen. Stereotype spielen zwar, wie ich selbst 1997 schrieb, eine wichtige Rolle bei den Erstkontakten.¹² In ihnen kommunizieren Vertreter_innen z.B. unterschiedlicher Länder miteinander, indem sie über ihre eigenen Landsleute häufig in der dritten Person sprechen. Auf diese Weise tasten sie sich langsam voran, um zu erkennen, welches Verhältnis die Gesprächspartner_innen zu diesen haben, um später sich selbst entsprechend zu positionieren, als jemand, der sich von den eigenen Landsleuten distanziert oder als jemand, der sich mit ihnen identifiziert.

Ähnlich verhalten sich die Studierenden aus unterschiedlichen Ländern in den ersten Gesprächen. Diese Funktion der Stereotype kann aber nur in begrenztem Rahmen in den interkulturellen Trainings oder in den ersten Lektüreseminaren eingesetzt werden. Literarische Texte können dabei als Texte von Dritten besprochen werden. Die Rolle des Dritten wird dabei den Autoren oder Autorinnen bzw. Erzählinstanzen zugewiesen. Vor

¹¹ Ram Adhar Mall, *Kulturbeggnungen in der Geschichte...*, S. 20.

¹² Chołuj, Bożena, *Gemeinschaft durch Reduktion. Über die Rolle der Stereotype bei interkulturellen Erstkontakten*. In: Reinhold Schmitt, Gerhard Stickel (Hg.): *Polen und Deutsche im Gespräch*. Tübingen 1997, S. 169-180.

dem Hintergrund des Dritten verlieren die Differenzen unter den Studierenden an Schärfe. Sogar wenn sie zum Vorschein kommen, können sie als neue Leseperspektive gedeutet werden und dadurch nicht als Abgrenzung, sondern als Bereicherung der gemeinsamen Lektüre erscheinen. Eine Sichtweise aus einer anderen Perspektive bewirkt eine zeitweilige Dekontextualisierung des literarischen Werkes, was beim gemeinsamen Interpretieren sowohl Mangel als auch Gewinn sein kann. Je nachdem können historische, soziale und andere Kontexte beim *close reading* entweder ergänzt oder korrigiert werden. In fortgeschrittenen Gruppen wird jeder literarische Text, auch wenn er aus ihrem Herkunftsland stammt, als eine Form der Entfremdung vom Eigenen wahrgenommen. Durch jene Entfremdung wird das Eigene, das wegen seiner lebensweltlichen Selbstverständlichkeit sich der individuellen Erkenntnis entzieht, identifizierbar.

Wenn von der Vorstellung der Homogenität von Kulturgruppen Abstand genommen wird, kann die Kultur in Anlehnung an Armin Paul Frank als ein mehrdimensionales affektives Bezugsfeld verstanden werden, das einem ständigen Wandel unterliegt. Dieser Wandel lässt sich an literarischen Texten im Kontext der Interkulturalität beobachten, anhand unterschiedlicher Umgangsmodelle mit Literaturbeziehungen einüben, an direkter Beziehung zwischen den Autoren aus unterschiedlichen Ländern (z.B. Stanisław Przybyszewski und Richard Dehmel) erkunden, oder an den Beziehungen, die zwischen den Autor_innen oder Texten durch politische Maßnahmen zustande kommen (Leon Kruczkowski, Bertold Brecht) analysieren, und an der Beziehung, in welche die Texte z.B. im Rahmen der Motivforschung, einer Übersetzungsanalyse gesetzt werden, fördern. Durch Faszinationen der Autoren und Autorinnen (Hans Magnus Enzensberger, Tina Strohecker), die z.B. Polen als ein für sich unbekanntes Land bereisen und es in ihren Texten beschreiben, kommt auch der Wandel der Wahrnehmung zum Vorschein.

Literatur spielt im performativen Lese-Akt eine doppelte Rolle: Sie ist sowohl Objekt der Analyse als auch – durch ihre Polyvalenz – eine Erfahrung des Möglichen. Uwe Japp schreibt in „Hermeneutik“ in Bezug auf literarische Texte: „Die Wörter vervielfachen sich, sobald sie aus der Eindeutigkeit des Lexikons in die Latenz und Virtualität des Satzes überwechseln“.¹³ Das tun die Wörter auch in der Diskussion über literarische Werke im Zusammenhang mit Differenzen. Diese Vervielfachung der Wörter bringt jene Differenzen in Bewegung, die nicht nur, wie Andrea Leskovec 2010 schreibt, zu einer „Umorientierung und Infragestellung des Bisherigen“ führen können,¹⁴ sondern auch erträglich werden, selbst wenn sie nicht nachvollziehbar, nicht verständlich sind, lassen sie sich aushalten.¹⁵

Es gibt mehrere interkulturelle Studiengänge in Deutschland, u.a. „Internationale Migration – Interkulturelle Beziehungen“ in Osnabrück oder „Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen“ in Fulda und Interkulturelle Germanistik in Frankfurt (Oder)/Stubice oder „Transkulturelle Studien“ in Bremen.

¹³ Uwe Japp, *Hermeneutik. Der theoretische Diskurs, die Literatur und die Konstruktion ihres Zusammenhangs in den philologischen Wissenschaften*, München 1977, S. 42.

¹⁴ Leskovec, Andrea, *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, S. 237-255, hier S. 246.

¹⁵ Julia Kristeva formuliert es radikal im Titel des Textes „Fremde sind wir uns selbst“, Frankfurt am Main 1990.

Es gibt auch mehrere wissenschaftliche Texte über interkulturelle Paarbeziehungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Bei all diesen Benennungen bestätigt sich, dass die Kultur eine Variable ist, d.h. ihr Verständnis bzw. ihre Definition von theoretischen Ansätzen und von wissenschaftlichen Disziplinen abhängt.

Auch wenn man dem Begriff der Interkulturalität nicht zuschreiben will, dass ihm „ein holistischer Kulturbegriff zugrunde“ liegt, „der binnenkulturelle Differenzierungen“ ignoriert, und dass „kulturelle Zugehörigkeiten im Sinne kollektiver Identität eindimensional und essentialistisch festgeschrieben“ werden und „Kulturen als ab- und ausgrenzend gegenüber anderen Kulturen“ gelten, was sich im binären und dichotomischen „Verständnis von ‘Eigenem‘ versus ‘Fremden‘“ zeigt,¹⁶ kann man die Dominanz eines solchen Kulturverständnisses im nichtwissenschaftlichen Bereich nicht leugnen. Meine Gespräche mit den Anfänger_innen der Interkulturellen Germanistik ergeben immer wieder, dass die meisten unter Kultur eine homogene Einheit verstehen, die aus einem Kanon nationaler Literaturen, Hochsprachen, Normen, Wertsystemen, religiösen Sitten und Gebräuchen besteht. Ihnen ist nicht bewusst, dass es der kulturelle Mainstream ist, dessen Funktion es ist, die Heterogenität der Verhaltensweisen und Weltanschauungen unter den Menschen auf einem Territorium unter einen Hut zu bringen. Er hat eine soziale und politische Funktion im Zusammenhang mit Machtverhältnissen des jeweiligen Staates. Solange die Studierenden die Differenzen in dieser Homogenität ihrer eigenen Umgebung nicht erkennen, und sie nicht zum Gegenstand ihrer Reflexion machen, werden diese sowohl von ihnen als auch von den Dozierenden als Störung wahrgenommen, weil z.B. chinesische Studierende vieles nicht verstehen, polnische sich auf Deutsch nur mit großer Schwierigkeit ausdrücken und alle beide zusammen mit den französischen Kommiliton_innen auf die Autorität des Dozierenden hoffen, auf dass er oder sie alles nochmals und deutlich erklären möge, während deutsche Studierende eher mitreden wollen und nicht verstehen, warum die anderen es nicht tun, wenigstens in Form von Fragen.

Diese alltägliche Erfahrung in Stubice zeigt, dass die sogenannte interkulturelle Kommunikation nicht nur von Studierenden, sondern auch von Dozierenden bewusst eingeübt werden muss, damit sich ihre Projektionen von Fremdheit, Identität, Alterität relativieren und Differenzen in eine Vielfalt aufscheinen, mit der sie bewusst umgehen. Durch einen aktiven Umgang mit Differenzen kann ein dritter Raum aufscheinen, d.h. eine hybride studentische Gruppe, die sich zu einem kleinen Denkkollektiv entwickelt, das sich darüber klar wird, dass die Identität nichts Stabiles ist. Vor diesem Hintergrund könnte man die Schlussfolgerung von Corinna Albrecht weiter denken, die unterschiedliche Konzepte der Interkulturalität kritisch zusammenfasst und schreibt: „Wenn als zentrale Kategorie das Konzept der Differenz übernommen wird, wären dessen Implikationen und Konsequenzen für ein Konzept von Interkulturalität zu durchdenken und zu reflektieren, insbesondere ob und wie ein „Inter“ dann gefasst werden könnte.“¹⁷ Wenn also Differenzen nicht als stabile, sondern als dynamische und mobile Einheiten zu sehen sind, dynamisiert sich auch jenes „Inter“. Es wird zu einem

¹⁶ Corinna Albrecht, *Interkulturalität. Ein Konzept in der Diskussion*. In: Silke Pasewalk / Dieter Neidlinger / Terje Loogus (Hrsg.): *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen*. Tübingen 2014, S. 25-33, hier S. 26.

¹⁷ Ebenda, S. 32.

Augenblick, einem Kurzschluss von Differenzen, zum divergierenden oder zum konvergierenden Moment. Was Corinna Albrecht in Bezug auf Literaturwissenschaften folgendermaßen zusammenfasst: „Aus der Perspektive der beteiligten Subjekte ließe sich Interkulturalität dann als ein Bewusstseins- und Erkenntnisprozess verstehen, der aus dieser selbstreflexiven Wahrnehmung und Erfahrung kultureller Pluralität erwächst [...]“,¹⁸ lässt sich auf die Lehre beziehen, jedoch nicht unbedingt die Überzeugung, dass dieser Prozess es ermöglicht, wie Albrecht schreibt: „in der je eigenen Wirklichkeitskonstruktion und im eigenen Handeln die Perspektive des je anderen mitzudenken und zu antizipieren“.¹⁹

Eine Studentin der Interkulturellen Germanistik hat dies auf einer Tagung der Deutschen Akademie für Dichtung und Sprache 2014 in Frankfurt (Oder) auf interessante Weise ausgedrückt: Sie habe sich als Deutsche mit polnischem Hintergrund verstanden und sei nach Ślubice gekommen, um in dem Studiengang Interkulturelle Germanistik an der deutsch-polnischen Grenze zu erfahren, was ihr anderer polnischer Teil der Identität sei. Als Studentin des vierten Semesters habe sie endlich aufgehört, nach ihrer Identität zu suchen und fühle sich endlich frei, weil sie sich nicht mehr als deutsch oder polnisch, bzw. deutsch und polnisch definieren müsse. Dies nicht als Verlust, sondern als Gewinn zu erleben, verlangt nach einer radikalen Aufwertung der Vielfalt von Differenzen, die sich nicht in duale Ordnungen einsortieren lassen, sondern als intersektionale Phänomene gelten können.

¹⁸ Ebenda, S. 30.

¹⁹ Ebenda.

Ein Stolpern in einer Welt der Gleichen:

über die Konfrontation
mit Machtstrukturen
in der akademischen Lehre

Samanta Gorzelniak

Abstract

On the basis of a broad concept of interculturality, the author in her contribution summarizes her experiences and thoughts with/about academic courses regarding the imbalance of power, on the one hand, among the students themselves – and, on the other hand, between lecturers and students.

Man kann also von einer Gesellschaft von Emanzipierten träumen [...]. Eine solche Gesellschaft würde die Trennung zwischen denen, die wissen, und denen, die nicht wissen, [...] ablehnen. Sie würde nur tätige Geister kennen: Menschen, die etwas machen, die darüber sprechen, was sie machen, und somit all ihre Werke in Mittel umformen, Menschlichkeit zu signalisieren, die ihnen wie allen eignet.¹

Jacques Rancière

Ein Stolpern

Mit diesem Beitrag möchte ich meine persönlichen Gedanken und Fragen zum Thema Interkulturalität in der universitären Lehre formulieren und teilen. Dabei gehe ich von einem weiten Interkulturalitätsbegriff aus, der die jeweils in Augenschein genommene Kultur vielschichtig und mehrdimensional begreift: So etwa als soziale Kultur (darunter zählen menschliche Organisationsformen), als materiale Kultur (konkrete Produkte menschlicher Tätigkeit) oder eine mentale Kultur (Einstellungen, Bewusstseinsformen). Somit ist jede zwischenmenschliche Begegnung eine interkulturelle Begegnung. Der Mensch, so Clifford Geertz, ist ein Wesen, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist. Sich dessen bewusst zu sein und in der Begegnung mit Anderen reflektiert aus der eigenen Verstricktheit heraus zu agieren, sehe ich als unerlässlich an. Kultur ist nicht mehr nur Hochkultur und auch lange nicht mehr allein an ethnische Zuschreibungen gebunden. Gemeint sind eine „kulturelle Herkunft, Geschichte, Normen, Symbole und Werte, Schwächen und Stärken“, die es gilt, „sich bewusst zu machen und zu reflektieren.“²

Außerdem ist mir in diesem Beitrag daran gelegen, meine Versuche, die ich unternahm, um mit Machtstrukturen, die sich in Momenten interkultureller Begegnung im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen auftaten, umzugehen, offen zu legen und zu diskutieren. So stellt sich etwa eine große Herausforderung darin, Seminare mit Inhalten anzuleiten, die Machtkritik üben (Kolonialismus, Sexismus, Rassismus, Wissenschaftsgeschichte, Heteronormativität, Sprache und Macht können Themen solcher Seminare sein) – und gleichzeitig ist ein großer Teil der Seminarteilnehmenden einer Bewertung/Notengebung unterworfen, während die Bewertungskriterien auch offen verhandelbar sind. Eine einzelne Person, die sogenannte Lehrende, hat ebenso das Machtgefälle zu reflektieren, beziehungsweise versucht, dieses transparent zu machen und innerhalb eines Semesters (eine viel zu kurze Zeitspanne, um derart eingeschliffene Erwartungshaltungen anzutasten) zusammen mit den Studierenden einen den Inhalten des Seminars angemessenen Umgang mit der vorgegebenen Struktur zu finden. Hierarchien zeigen sich also nicht nur unter Studierenden, was an sich schon ein Themenkomplex ist, auf den Lehrende oft nicht vorbereitet sind und für den Umgang damit nicht sensibilisiert wurden, sondern auch in Hinblick auf

¹ Rancière, Jacques, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien 2009, S. 88.

² Prengel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden 2006, S. 84.

die lehrende Person – an dieser Stelle besteht der Generalunterschied, der anfänglich in jeder Seminargruppe installiert ist. Wie soll Machtkritik vermittelt werden, wenn Art und Weise sowie die Inhalte, die Bewertungskriterien (und dass es welche geben muss), von einer Person bestimmt werden, vor allem wenn das zudem nie anders erlernt wurde, also weitere Handlungsoptionen nicht denkbar sind?

Im Vorwort des 2006 erschienenen Sammelbandes *Pädagogik der Vielfalt* schreibt Otto Dann: „Kein anderer Leitbegriff war wie der der Gleichheit dazu geeignet, traditionale Gesellschaftsstrukturen aufzubrechen, Privilegien in Frage zu stellen und emanzipatorische Bewegungen zu legitimieren“.³ Dann geht es hier um die Idee der universellen Gleichheit aller Menschen im Zuge der europäischen Neuzeit. Diese Idee der Gleichheit war zweifelsfrei Motor vieler emanzipatorischer Bewegungen. Dennoch sind wir, wie eingangs erwähnt, mit permanenter Differenz, stets mit Differenzierungsprozessen beschäftigt, beobachten sie, kreieren sie, erkennen und verkennen sie. Wir gehen bewusst mit ihnen um oder übersehen sie schlichtweg. Eine Gleichheit unter Menschen gibt es nicht, aber es existiert eine Idee davon. Sollten wir nicht besser versuchen, mit der im Moment der Begegnung entstehenden Ungleichheit und der damit latenten, potentiellen Krise wohlwollend umzugehen? Ein gelungenes Umgehen zeigt sich meines Erachtens dann, wenn alle Beteiligten an der Gestaltung einer Situation (etwa einer Lehrveranstaltung) teilhaben.

Maria Muhle schreibt im Vorwort zu Rancières *Aufteilung des Sinnlichen*: „Der Begriff des Politischen nimmt also die [...] Aufteilung zwischen jenen [...] auf [...], die am Raum der politischen Sichtbarkeit teilhaben, weil sie über den *logos* verfügen, und jene anderen, die nicht daran teilhaben, weil sie nicht über ihn verfügen.“⁴ Teilhabe ist, folgen wir dieser Definition, am Sprachbesitz gemessen: Besitzen alle Beteiligten Sprache oder verstehen sie sie lediglich?⁵ Wie ist es zu bewerkstelligen, dass alle am Gemeinsamen teilhaben? Und welchen Beitrag leisten Institutionen zur Herstellung von Differenz? Entsteht die Differenz nicht erst im jeweiligen Raum, je nachdem, wie er vorstrukturiert ist, mehr, als dass Differenz da hineingetragen wird?

Ein gutes Beispiel bietet hier das Thema der migrationsbezogenen Benachteiligung.

Das typische Benachteiligungsmuster, das durch den Migrationshintergrund angezeigt wird, basiert dabei auf den Faktoren Sprachkompetenz und Sprachverwendung sowie bildungsbezogener und sozioökonomischer Familienhintergrund [...]. Aus dieser Datenlage resultierend werden in der aktuellen Bildungsforschung zum einen die benachteiligte sozioökonomische Lage und zum anderen mangelnde Kompetenzen in der deutschen Verkehrssprache – und nicht der Migrationshintergrund als solcher – als erklärende Faktoren gewertet [...].⁶

³ Prengel, S.7.

⁴ Rancières, Jacques / Muhle, Maria, *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2008, S.10.

⁵ Ebenda, S. 26.

⁶ Hormel, Ulrike, *Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität. Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem*. In: Vinz, Smykalla (Hrsg.): *Intersektionalität zwischen gender und diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. S. 216–230, hier S. 223.

Dabei, so Hormel weiter, seien eigentlich der monolinguale Habitus der Bildungseinrichtung und die Einwanderungs- und Sozialpolitik der Bundesrepublik entscheidend für eben jene Zuschreibungen, die zu Privilegierungen führen. Auch universitäre Strukturen sehen sich, so höre ich oft, in letzter Zeit zunehmend mit dem Phänomen des Interkulturellen konfrontiert, die Diskussion entzündet sich vornehmlich an der gehäuften Wahrnehmung Studierender mit nicht-deutschsprachigem Background.

Die Migrantin – ein hybrides Subjekt, um mit Bhabhas Worten zu sprechen? Eben eine solche Frage ist im Prozess zu beantworten und kontextabhängig, denn das Markieren des Besonderen sagt oft mehr über den stigmatisierenden Kontext aus und über die strukturelle Verfasstheit der Umgebung als über das Subjekt, über das verhandelt wird und das bezeichnet wird. Per se ist eine Migrantin keine Migrantin, erst im entsprechenden, an dieser Marginalisierung interessierten Kontext wird sie dazu gemacht:

[...] und wenn man mir zum Beispiel die Frage stellt: »Ist eine Migrantin ein hybrides Subjekt?«, so sage ich: Ja, die Migrantin ist ein hybrides Subjekt, jedoch ist es für den Nachweis der Hybridität nicht hinreichend zu sagen, dass die Person teils Hindu, teils Christin, teils Parsin, teils Österreicherin, teils Slowenin usw. ist – das ist für mich nicht Hybridisierung. Mir geht es vielmehr darum, wie die Teile miteinander und mit äußeren Kräften der Gemeinschaftsbildung in Verhandlung treten, wie diese Interaktionen stattfinden. Hybridisierung ist folglich für mich ein Prozess, eine Bewegung [...].⁷

Hierbei ist es mir wichtig nochmals zu betonen, dass auch Interkulturalität im Sinne eines intersektionalen Ansatzes schon jeher unsere Lehrveranstaltungen bestimmte, nicht erst seit einem vermehrten Erscheinen von Studierenden mit sichtbarem Migrationshintergrund in den Seminaren. Doch die Aufmerksamkeit dafür, dass zum Beispiel Studierende mit akademischem Hintergrund andere Selbstverständlichkeiten an den Tag legen wie Studierende aus etwa einer Arbeiterfamilie, ist noch lange nicht flächendeckend.

Nicht nur in der Wissenschaft, auch im Bereich der außerschulischen und – universitären machtkritischen Bildungsarbeit ist Intersektionalität bzw. die Verflechtung mehrerer Machtverhältnisse oder Kategorien zunehmend ein (explizites) Thema. Vielen Auftraggebenden ist klar, dass der Fokus auf nur ein Machtverhältnis wie Rassismus oder Heteronormativität zu eng ist und die Verflechtungen mit anderen einbezogen werden müssen. Konzepte wie Diversity oder Intersektionalität werden aufgegriffen und Fortbildungen dazu nachgefragt.⁸

Aber meine Frage lautet nach wie vor: Kriert die Institution die Differenz nicht vielmehr selbst?⁹ Die Bildungseinrichtungen müssen ihre Strategien überdenken. Aber vielleicht nicht nur die Strategien, sondern be-

⁷ Bhabha, Homi K. / Menke, Kathrina / Babka, Anna, *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Wien 2012, S. 65-66.

⁸ Goel, Urmila / Stein, Alice: *Mehr als nur ein Machtverhältnis. Machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität*. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schlusseltexte/goelstein/> (Zugriff: 15.01.2016)

⁹ Siehe auch Hormel, S. 224.

sonders die eigene Verfasstheit. Im folgenden Zitat wird in diesem Sinne von der notwendigen Entwicklung umfassender Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz gesprochen:

Die Vielfalt von Lebenslagen und das damit verbundene komplexe Ineinandergreifen von Privilegierungen und Diskriminierungen stellt Forscher/innen wie (Gleichstellungs)Politiker/innen vor die Aufgabe, Konzepte und Arbeitsweisen zu überdenken und umfassende Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz zu entwickeln.¹⁰

Festzuhalten ist, dass Inhalt und Form von Lehrveranstaltungen aus meiner Perspektive oft nicht übereinstimmen. Allerdings sind Inhalte viel besser vermittelbar und erlangen für alle Beteiligten (hoffentlich im wahren Sinne des Wortes beteiligt) persönliche, erlebbare Relevanz, wenn die Form dem Inhalt kongruent ist, so meine Annahme.

Eine Sammlung von Ideen

Wie bereits angedeutet, ist davon auszugehen, dass die gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen selbst Ungleichheiten nicht adäquat thematisieren und somit verstärken. Hiermit stellt sich die „[...] aufgeworfene Frage der Komplexität von Ungleichheitsstrukturen auf der Ebene der Gesellschaft rückzubinden an das Problem multireferenzieller Prozesse der In- und Exklusion durch das eigenrationale Operieren von Organisationen“.¹¹ Hormel fragt weiterhin in ihrer umfassenden Analyse zu *Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität. Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem*, „inwiefern sich organisationsspezifische Benachteiligungsmuster und -mechanismen entlang der sozialen Klassifikationen [...] herausbilden.“¹² Mir scheint es vorrangig überhaupt eine Möglichkeit von Teilhabe zu schaffen und denkbar/erfahrbar zu machen, um darauf aufbauend über jene benachteiligungsrelevanten Unterscheidungen sprechen zu können.

In mehreren Lehrveranstaltungen bat ich die Studierenden eingangs gemeinsam zu notieren, was für sie passieren müsste, damit sie am Ende des Semesters sagen können, es wäre für sie eine gelungene und zufriedenstellende Veranstaltung gewesen. Sehr oft fixierten wir Stichpunkte wie: eine entspannte, angstfreie Atmosphäre, anregende Inhalte und Diskussionen, das Gefühl, gern teilgenommen zu haben. Diese Punkte wurden zu Bewertungskriterien ausformuliert und am Ende des Semesters wieder hervorgeholt. Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit werden somit zur Voraussetzung zum reflexiven Umgang mit Privilegien und Machtverhältnissen, mit sogenannter interkultureller Begegnung. Letztendlich geht es um den Abbau von Herrschaft. Die

¹⁰ Smykalla, Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen gender und diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster 2012, S. 9.

¹¹ Hormel, S. 216-217.

¹² Ebenda, S. 217.

Teilnehmenden unterschiedlichster Sozialisierung sind angehalten, sich aus den „partikularen Befangenheiten ihrer kulturellen Traditionen herauslösen“:

Aus internationaler Perspektive wird nach den Möglichkeiten des Abbaus von Herrschaft vom Menschen über den Menschen gefragt. Rationales Begreifen und das Durchdenken von Unterdrückung, Ausbeutung, Sklaverei, Klassenherrschaft und Randgruppendifferenzierung soll zu Bewusstseinsänderungen im Sinne von Solidarität, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen.¹³

Der Begriff des inzwischen vielfach besprochenen pädagogischen Kulturrelativismus kann hierzu weiterhin erhellend dienen, denn es geht eben nicht um ein Erzielen von (unmöglicher) Gleichheit oder lediglich eine Toleranz von Unterschiedlichkeit, sondern vielmehr um das Willkommen-heißen kultureller Vielfalt/Unterschiedlichkeit:

Interkulturelle Erziehung in ihrer tendenziell kulturrelativistischen Variante bemüht sich darum, die Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen. Mit dieser Option für kulturelle Pluralität unterscheidet sie sich von allen zur Herstellung von Einheitlichkeit tendierenden, segregierenden, assimilatorischen und universalistischen pädagogischen Tendenzen [...].¹⁴

Die Kenntnis der eigenen Kultur – auch deren Wandel – ist hiermit ausschlaggebend. Wie sieht zum Beispiel unsere Wissenschaftskultur aus? Wie hat sie sich verändert, wie veränderbar ist sie in Zukunft? Und vor allem: In wessen Hände wird Veränderung gelegt? In den Seminaren halte ich es für wichtig, dass die Studierenden sich als Gruppe verstehen und solidarisch und basisdemokratisch, interessiert aneinander, den Verlauf des Semesters gestalten. Auf eine verpflichtende Teilnahme wurde nicht bestanden, dennoch waren zu allen Sitzungen fast alle Teilnehmenden – mit sehr wenigen, von sich aus begründeten Ausnahmen – freiwillig zugegen. Inhalte wurden von mir als Lehrende lediglich angeboten, viele Wünsche und Anregungen brachten die Studierenden selbst ein. Somit waren die Veranstaltungen von den individuellen Interessen aller Teilnehmenden gesteuert, die Themen wurden zum Teil (und immer mutiger) persönlich eingebracht und somit wuchsen gegenseitiges Interesse und Aufmerksamkeit für die Inhalte.

Aus der Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen sowie ihrer Prozesshaftigkeit leitet interkulturelle Pädagogik die Aufgabe her, das Bewusstsein eigener kultureller Identität zu fördern. Das bedeutet nun nicht etwa isoliertes nebeneinander Herleben, sondern mit der Kenntnis der eigenen Kultur soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kulturen unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt werden, daher der Name interkulturelle Pädagogik.¹⁵

¹³ Prenzel, S.85.

¹⁴ Ebenda, S. 82-83.

¹⁵ Ebenda, S. 85.

Erfahrungsbericht aus der Praxis

Die „Kategorien, mit denen Bildungsforschung operiert“, um einer interkulturellen Pädagogik gerecht zu werden, sind derzeit hauptsächlich die „Merkmale Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Geschlecht, sozio-ökonomische und sozial-räumliche Lage, die als soziale Differenzierungslinien offensichtlich in ihrem Zusammenwirken spezifische Benachteiligungsmuster erzeugen.“¹⁶ Hormel schreibt in diesem Zusammenhang außerdem von „multiple[n] Ungleichheitsrelationen“, womit sie die Überschneidung und Verflechtung der genannten Kategorien in verschiedenen Situationen meint.

Um zu der als Beispiel eingangs erwähnten Ungleichheitsrelation Bewertete/Bewertende in Lehrveranstaltungen zurückzukommen, möchte ich das erprobte Verfahren weiter schildern. Am Ende des Semesters gab es zusammenfassende, rückblickende Sitzungen. Sobald es um die Bewertung ging, habe ich die Studierenden zur Diskussion mit ihren eigens zu Beginn festgelegten Bewertungskriterien allein im Raum gelassen. Die Aufgabe war oftmals eine große Herausforderung und führte dazu, dass ich 40-50 Minuten im Gang warten durfte: Die Teilnehmenden sollten sich als Gruppe eine gemeinsame Note geben. Das wussten sie zwar seit Beginn des Semesters, aber der Moment dieser ungewohnten Handlungsaufforderung zu Eigenverantwortlichkeit in der Gruppe ließ zuallererst eine Unsicherheit aufkommen, die sich in einer in allen Fällen gemeinsamen erhitzten Diskussion (wie mir später dankenswerter Weise berichtet wurde, spann sich die Diskussion bei einer der Gruppen zum Beispiel über Unsinn und Sinn von Notengebungen) entlud.

Allgemein habe ich beobachten dürfen, dass mit zunehmender Angstfreiheit (etwa Angst, etwas Falsches zu sagen) in den Seminaren heftigere Auseinandersetzungen über Inhalte und Positionen geführt wurden. Vor allem Menschen, deren Privilegien thematisiert wurden, zeigten sich konfrontativ und diskussionslustig. Diese Beobachtung korrespondiert mit der Beobachtung zweier Trainerinnen im Antidiskriminierungskontext, die ihre Erfahrungen im Artikel *Mehr als nur ein Machtverhältnis. Machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität* niedergeschrieben haben.

In unserer Bildungsarbeit treffen wir immer wieder auf einen großen Wunsch nach Konfliktfreiheit und Harmonie in der eigenen Gruppe und im Lernkontext. In unserer Beobachtung möchten gerade jene, die sich für eine gerechtere Welt einsetzen, sich im Bildungskontext in einem Raum bewegen, der für sie verletzungsfrei und sie würdigend ist. Gerade jene, die sich engagiert gegen Machtverhältnisse einsetzen, welche sie selber marginalisieren, suchen Räume der Zugehörigkeit, des Vertrauens und Schutzes. Sie wollen sich in ihren Gruppen wohlfühlen und eine Gemeinsamkeit spüren, die ihnen in anderen Kontexten verwehrt wird. Sie brauchen einen sicheren Rückzugsort, um Kraft (nicht nur) für ihre Arbeit zu sammeln. Zudem werden Gruppen, deren Mitglieder sich gut verstehen, die harmonisch sind,

¹⁶ Hormel, S. 216.

nicht nur als angenehm, sondern auch als besonders effektiv erlebt, weil es wenig Konflikte gibt, die von dem ablenken, was als wichtige Arbeit angesehen wird.¹⁷

Diesem Zitat gebe ich an dieser Stelle viel Raum, weil es zu einem wesentlichen Punkt hinleitet, der mir immer wieder begegnete. In den von mir geleiteten Lehrveranstaltungen lässt sich eine regelrechte Verdrängung von Machtverhältnissen beobachten. Erst mit einem Aufbrechen der bekannten Organisationsstrukturen werden die Teilnehmenden mutiger und gehen konfliktfreudiger, diskussionslustiger miteinander um, was ich für eine gute Voraussetzung halte, um über Inhalte diskutieren zu können, sie sich gemeinsam anzueignen, die eigene Position zu schärfen oder zu verändern. In jedem Fall jedoch: unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen anzuerkennen, zu respektieren, hören zu können.

Aus einer intersektionalen Perspektive ist aber klar, dass jede Gruppe, selbst dann, wenn sie sich durch Gemeinsamkeit definiert, auch durch Unterschiede geprägt wird. Die einzelnen Gruppenmitglieder bringen nicht nur unterschiedliche biographische Erfahrungen mit, sie sind auch in den verschiedenen Machtverhältnissen unterschiedlich positioniert. Die Imagination von allumfassender Gemeinsamkeit, von der Abwesenheit unterschiedlicher Interessen und von Harmonie untereinander kann daher nur aufrecht erhalten werden, wenn die Unterschiede und Konflikte innerhalb der Gruppe verleugnet bzw. verdrängt werden.¹⁸

Auch die Autorinnen Goel und Stein sprechen sich demnach für ein Offenlegen von Unterschieden und für eine Konfliktfreudigkeit aus. Es ist oft nicht einfach, eine Reibung als produktiv und zielführend anzuerkennen oder gar willkommen zu heißen, sie respektvoll und interessiert zu gestalten. Das haben wir in unseren akademischen Laufbahnen oft nicht gelernt. Eher sind unsere Erfahrungen geprägt von Unterordnung, Hierarchisierung und nach-dem-Munde-reden.

Ansätze zum Weiterdenken?

Eine Lösung, dem Problem der automatischen Höherstellung der lehrenden Person zu entkommen, wäre es, Personen mit Mehrfachdiskriminierungserfahrung zu diesen Aufgaben gezielt zu befähigen. Diese Einsicht kursiert bereits länger in den Debatten bezüglich der allgemeinen Schulpolitik, an Universitäten begegnete sie mir jedoch selten:

¹⁷ Goel / Stein, online.

¹⁸ Ebenda.

Auf der personellen Ebene ist die Einstellung von Angehörigen der minoritären Kulturen erforderlich, damit Lehrende da sind, die die Schülererfahrung auch aus diesen Kulturen von innen kennen, muttersprachlich unterrichten können und über das zugehörige Sachwissen verfügen, da es ja im monokulturellen Ausbildungsgang der dominanten Kultur kaum vermittelt werden kann.¹⁹

Diese Idee halte ich für eine sehr wertvolle und zukunftssträchtige. Aber mir scheint, solange die Strukturen der Lehrveranstaltungen (etwa die Idee der Notwendigkeit von Bewertung an sich) keine Änderung erfahren, und die Lehrende den Studierenden so dermaßen strukturell übergeordnet auftritt, wird Benachteiligung aufgrund interkultureller Unterschiede, so meine These, immer wieder neu zementiert. Solange die lehrende Person ihre Höherstellung nicht thematisiert, offenlegt und versucht, gemeinsam mithilfe der Gruppe am Abbau dieses Herrschaftsverhältnisses zu arbeiten, wird sich an den bestehenden Zuständen nicht viel ändern und Inhalte, die sich mit Machtstrukturen auseinandersetzen sollen, drohen zu verpuffen. Auch der Ansatz, multipel Betroffene bewusst in der Lehre zu engagieren, kann damit scheitern. Daher möchte ich noch einmal mit Rancière argumentieren. Er arbeitet ebenfalls mit dem Gleichheitsbegriff, jedoch stellt er ihn positiv zur Disposition und schafft damit eine Utopie, die es zu überdenken gilt, solange wir mit dem Ideal der Gleichheit operieren. Im oben bereits erwähnten Vorwort von Muhle heißt es:

Einer dieser zentralen Begriffe, die gleichermaßen im politischen und ästhetischen Komplex des rancièreschen Denkens behandelt wird, ist der Begriff der Gleichheit, die, wie bereits gesagt, nicht als ein zu erreichendes Ziel verstanden wird, sondern als Axiom, als *gegebene Voraussetzung* für politische – oder intellektuelle – Emanzipation. Sie ist kein grundlegendes Prinzip, sondern muss stets und aufs Neue aktualisiert werden. Gleichheit, so Rancière, ist nicht genuin politisch, doch sie ruft Politik hervor und stellt die gängige Aufteilung des Sinnlichen, die Hierarchien der sozialen Ordnung, die Zuordnung der Plätze, Räume und Lebensrhythmen in Frage.²⁰

Diese eingeforderte radikale Gleichsetzung muss zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit Unterschieden führen. Die „radikale Gleichsetzung von Allem mit Allem, von Jedem mit Jedem“ ist demnach der „Entstehungsmoment des Politischen“.²¹ Die Krise ist also ein Herstellungsmoment von Emanzipation und sollte im Zusammenkommen (stets unterschiedlicher) Menschen als zwangsläufig auftretend und willkommen geheißen werden, sofern ein gegenseitiges Verständnis im Sinne einer interkulturellen Begegnung erwünscht ist. Diese Prozesse können schmerzhaft sein und zu Konflikten und Disharmonie führen, die im Rahmen des Trainings nicht immer vollständig bearbeitet und aufgelöst werden können. Die Auseinandersetzung mit Macht, Differenz und Diskriminierung ist immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Eigenen, dem eigenem Machtvoll-Sein, dem eigenen

¹⁹ Prengel, S. 86.

²⁰ Rancière / Muhle, S. 13.

²¹ Ebenda, S. 14.

Marginalisiert-Sein, eigenen Verletzungen und Gefühlen wie Schuld, Angst und Scham.²² Sich verletzlich zeigen ist im universitären Kontext ebenso ungewöhnlich wie selbstbestimmtes Agieren. Eher wird ein kontrolliertes Auftreten, eine selbstsichere Erscheinung honoriert. Bildung im Sinne eines Sich-Bildens ist jedoch vielleicht einfacher zu bewerkstelligen, wenn Affekte und Emotionen in den Prozess einbezogen werden. Rancière schreibt hierzu: „Der hauptsächliche Dienst, den der Mensch vom Menschen erwarten kann, liegt in der Fähigkeit, sich Freude und Schmerz, Hoffnung und Furcht mitzuteilen, um gegenseitig davon berührt zu werden“ [...].²³

Das liest sich zugegebener Maßen nicht besonders einladend – sich mit Verletzungen, Schuldgefühlen, Schmerzen aber auch Hoffnungen und Freude in den gut geregelten, bewährt strukturierten Unialltag zu begeben. Jedoch ist es wichtig und sinnvoll, Disharmonien und menschliche Regungen als Teil von Begegnungen anzuerkennen und positiv zu nutzen.

Abschließend möchte ich ausblickend noch einen Gedanken anbringen, der durch eine Tagungsankündigung angeregt wurde. Der Titel der Tagung lautete: *Prozesse und Perspektivität des (Nicht-)Verstehens im Kulturkontakt*. Die Veranstaltung fand in Kiel am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien statt (16.07.2015 – 17.07.2015). In der Beschreibung ist zu lesen: „In Abgrenzung zur klassischen Hermeneutik tendieren aktuelle geisteswissenschaftliche Forschungen dazu, das Nichtverstehen im Kulturkontakt nicht notwendigerweise als Defizit, sondern als eine eigene Interpretationskategorie aufzufassen.“ Weiterhin wird danach gefragt, „wie sich anhand interkultureller Begegnungen gewohnte Verstehensweisen in Frage stellen lassen und wo sich unter diesem Gesichtspunkt neue Perspektiven eröffnen“. Die Idee des Nichtverstehens als eigene Interpretationskategorie führt einerseits weg vom Verständnis einer gelungenen Interkulturalität, die auf größtmögliche Annäherung abzielt. Andererseits erkennt sie radikal an, dass Unterschiede und Dissonanzen existieren und reflektiert werden müssen, mit dem Ziel, sie verhandelbar zu machen.

Otto Dann geht es ebenso um die Gestaltung der Gegebenheiten, um eine Sichtweise, um eine Möglichkeit, miteinander umzugehen:

Der Begriff der Gleichheit bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen oder Gegenständen, die grundsätzlich verschieden voneinander sind: Sie sollen in einer bestimmten Hinsicht als gleich betrachtet oder behandelt werden. Bei der Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichheit geht es also nicht um die Herstellung eines Zustandes, sondern um eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Wirklichkeit.²⁴

Eben das sollte die Universität leisten: Subjekte dazu ermuntern, selbstbestimmt und im Miteinander Handlungsoptionen auszuloten. Dazu muss der hierarchische organisatorische Rahmen grundlegend überdacht werden. Eine Studierendengruppe fragte mich nach der Selbstbewertungsrunde halb ungläubig halb scherzhaft, ob das ein Experiment gewesen sei, und ob versteckte Kameras im Raum angebracht seien. Ich konnte sie beruhigen.

²² Goel / Stein, online.

²³ Rancière, S. 89.

²⁴ Prengel, S. 9.



Transkulturelles

Training als Lehr- und Lernmethode
im Hochschulbereich.

Pädagogik der „**Entunterwerfung**“?

Abstract

Trans-cultural training is a rare teaching and learning method in university teaching. In the context of higher education, it is primarily taught for the acquisition of soft skills (intercultural competence). This overlooks the fact that trans-cultural training opens up a space for pedagogy of desubjugation. This paper presents a theoretical framework for trans-cultural training as a teaching method in higher education for students within the social work discipline. The framework is based on the concept of culture which comes from the transculturality theory and from the postcolonial theory, both of which call to end the essential definition of culture. Furthermore, the training develops this concept to discuss the connection between power, knowledge and difference in reflections of culture.

Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen.

Ernst Lange¹

Einleitung

Katharina arbeitet als Schulsozialarbeiterin.² Während ihrer Arbeit wird sie immer wieder mit der Aussage konfrontiert: „Schüler_innen mit Migrationshintergrund weisen Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache auf.“ Es fällt ihr weiterhin auf, dass diese Defizite bei der Sprachbeherrschung mit Defiziten in der Erziehung und dem Festhalten derer Normen und Werten erklärt werden.³ Aus ihrem Studium weiß sie, dass Defizite in den Einrichtungen der Einwanderungsgesellschaft sehr viel seltener wahrgenommen werden,⁴ und dass die Probleme der Menschen ohne Migrationshintergrund in anderer Weise auf die Gesamtheit der Mehrheitsgesellschaft verallgemeinert und kulturalisiert werden.⁵ Im Kontext kultursensibler Hochschullehre entsteht die Frage, wie diese konzipiert werden kann, damit sie beim Aufbau einer anständigen Gesellschaft mitwirkt, die Avishai Margalit als eine Gesellschaft definiert, „deren Institutionen die Menschen nicht demütigen“.⁶

Wie kann während des Studiums der Sozialen Arbeit kultursensibel gelehrt und gelernt werden, damit die Sozialarbeiter_innen erkennen, dass es sich bei solchen Äußerungen (mit denen Katharina während ihrer Arbeit konfrontiert wird) um „eine einseitige Defizitperspektive [handelt], die oft zugleich kulturalisierend und individualisierend wirkt“?⁷ Wie kann während des Studiums der Sozialen Arbeit kultursensibel gelehrt und gelernt werden, sodass die Sozialarbeiter_innen in der Lage sind, Handlungsstrategien zu entwickeln, um den kulturalisierenden Äußerungen den Raum zu entziehen? Interkulturelle Trainings verstehe ich als ein Transaktionsfeld zwischen Wissen und Macht, in dem die Materialität der kulturellen Differenzen hervorgebracht

¹ Lange, Ernst, *Einführung*. In: Freire, Paulo, *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin 1971, S. 7-28, hier S. 17.

² Das Beispiel habe ich aus dem Aufsatz von Rudolph Leiprecht entnommen und für die Bedürfnisse des Artikels modifiziert: Leiprecht, Rudolf, *Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit*. In: „Sozial Extra“, 11-12/2008, S. 15-23. Ich stelle hier ein Beispiel aus der Praxis der Sozialen Arbeit dar. Die Frage, wie kultursensibel gelehrt und gelernt werden kann, bezieht sich ebenfalls auf die Forschungspraxis. Wie die Forschungspraxis kultursensibel gestaltet werden kann, diskutiere ich in meinem Dissertationsprojekt, in dem ich den rechtlich-politischen Diskurs alleinerziehender Mutterschaft in Deutschland und Polen untersuche.

³ Leiprecht (wie Anm. 2), S. 15.

⁴ Ebd. nach Gomolla, Mechthild, *Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen*. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach am Taunus 2009, S. 25-44.

⁵ Leiprecht (wie Anm. 2), S. 16 nach Hamburger, Franz, *Migration und Jugendhilfe*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*. München 2002, S. 6-46.

⁶ Margalit, Avishai, *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Frankfurt a.M. 1999, S. 15.

⁷ Leiprecht (wie Anm. 2), S. 15.

wird. Wie kann interkulturelles Training als Lehr- und Lernmethode konzipiert werden, damit die Materialität der kulturellen Differenzen erkannt und reflektiert werden kann?

In diesem Aufsatz stelle ich die erste theoretische Skizze des von mir entworfenen Konzeptes für ein transkulturelles Training vor, das ich für die Bedürfnisse der Hochschullehre der sozialen Arbeit überlegt habe. Ich spreche vom transkulturellen Training, da die theoretischen Grundlagen des Trainings aus der Transnationalisierungsforschung und der postkolonialen Theorie stammen. Eine solche Konzeption des Trainings subsumiere ich unter dem Begriff der Pädagogik der „Entunterwerfung“. „Entunterwerfung“ bedeutet in meinem Aufsatz das „an der Schnittstelle von Epistemologie und Ontologie ansetzende[...] Kritikprojekt[...]“, um „die intime Verquickung von Macht, Wissen und Seinsweisen herauszuarbeiten, eben um zu klären, inwieweit unsere epistemologischen Gewissheiten als Unterstützung einer Strukturierungsweise von Welt fungieren, die alternative Möglichkeiten des Ordners, des Seins, des Wissens und Denkens verwirft.“⁸ Wenn sich Pädagogik nach Jack Halberstam als System des Wissens⁹ oder als Feld der Disziplinierung¹⁰ begreifen lässt, dann kommt die Frage auf, wie Pädagogik als Pädagogik der „Entunterwerfung“ gedacht und praktiziert werden kann. Eine Annäherung an diese Frage stellt für mich die Konzeption transkultureller Trainings dar. Interkulturelle und auch transkulturelle Trainings lassen sich als eine Form des pädagogischen Feldes im Rahmen der Hochschullehre begreifen. Interkulturelle/Transkulturelle Trainings bilden insofern ein pädagogisches Feld, dass sie auf die "Erziehung eines interkulturell/transkulturell kompetenten Menschen" abzielen.

Vom interkulturellen zum transkulturellen Training

Interkulturelle Trainings haben sich im Hochschulbereich etabliert.¹¹ Unter dem Begriff „interkulturelles Training“ werden üblicherweise alle „Arten von Interventionsmaßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zusammengefasst“.¹² Unter interkultureller Kompetenz wird die „Fähigkeit [verstanden], effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens,

⁸ Hark, Sabine, *Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute*. In: „Feministische Studien“, 1/2009, S. 22-35, hier S. 31-32.

⁹ Halberstam, Jack, *„A path so twisted‘: thinking wildly with and through punk feminisms*. Vortrag am 19.01.2015 an der Humboldt Universität zu Berlin.

¹⁰ Foucault, Michel, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M. 1994.

¹¹ Hiller, Gundula Gwenn, *Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen*. In: Hiller, Gundula Gwenn / Vogler-Lipp, Stefanie, *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden 2010, S. 19-31, hier S. 19.

¹² Rathje, Stefanie, *Interkulturelles Training als Vermittlungsmethode interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich*. In: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Nothnagel, Steffi (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld 2010, S. 215-240, hier S. 216.

Fähigkeiten und Einstellungen“.¹³ Interkulturelle Kompetenz gilt inzwischen als eine Basiskompetenz für alle Menschen, die durch Globalisierung und Internationalisierung zunehmend mit Diversität konfrontiert werden. Seit der Bologna-Reform gehören interkulturelle Kompetenzen zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen in der universitären Ausbildung.¹⁴

Im Hochschulbereich wird interkulturelles Training „als eine Lehrmethode zur Vermittlung des vielschichtigen Lernziels interkultureller Kompetenz mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen, die auf die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen vorbereiten“¹⁵, definiert. Stefanie Rathje entwirft vier Kriterien für Training als Vermittlungsmethode im Hochschulbereich: Komplexität (bezieht sich auf das vielschichtige Lernziel), Aktivität (umfasst die Ausführung der Übungen durch die Studierenden selbst), Systematik (meint den Bezug der einzelnen Aktivitäten auf die Lernziele) und Realitätsbezug (zielt auf die Anwendungsorientierung der Aktivitäten ab).¹⁶

Beim Definieren des interkulturellen Trainings wird der Bezug zu den Sportwissenschaften hergestellt.¹⁷ Das bedeutet, dass mit dem interkulturellen Training eine bestimmte Leistung und Effektivität verbunden wird und ebenfalls, dass interkulturelle Kompetenzen erlernbar sind.

Im call for papers zur Konferenz *Internationalität und Wissensvermittlung in der Germanistik und anderen interkulturellen Studiengängen*¹⁸ wird ebenfalls Bezug auf interkulturelle Trainings als Vermittlungsmethode genommen: „Interkulturelle Trainings sind zwar für die Kommunikation in den Studierendengruppen nützlich, jedoch nicht ausreichend in der akademischen Lehre“. Interkulturelle Trainings werden somit zum einen als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Studierenden begriffen. Zum anderen werden sie im zweiten Teil des Satzes als „nicht ausreichend“ für die akademische Wissensvermittlung gesehen. Maryna Brywczyńska führt ebenfalls diese Unterscheidung durch und zählt drei Formen der Lehre auf: akademische Lehre, Lehre mit Workshopcharakter und Training.¹⁹ Durch diese Unterscheidung lässt sich eine Differenzlinie zwischen dem, was eine akademische Lehre ausmacht, und dem, was sie nicht ausmacht, erkennen. Wie Rudolf Leiprecht schreibt, lassen sich an Differenzlinien Essentialisierungen beobachten.²⁰ Peter Appelbaums Antwort auf den Umgang mit der Differenzlinie ist, die Essentialisierung zu dekonstruieren und Strategien zu

¹³ Deardorff, Darla K., *Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh 2006, S. 13-42, hier S. 14.

¹⁴ Hiller (wie Anm. 11), S. 19.

¹⁵ Rathje (wie Anm. 12), S. 217.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd. und Brywczyńska, Maryna, *Co każdy trener wiedzieć powinien?* In: Lipińska, Marzena (Hrsg.), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych. Podręcznik dla trenerów*. Warszawa 2008, S. 10-26.

¹⁸ Es handelt sich um die Konferenz „*Internationalität und Wissensvermittlung in der Germanistik und anderen interkulturellen Studiengängen*“, die vom 18. bis zum 20. Februar 2015 am Collegium Polonicum in Stubice stattgefunden hat.

¹⁹ Brywczyńska (wie Anm. 18), S. 10.

²⁰ Leiprecht (wie Anm. 2), S. 17.

entwickeln, essentialisierende Hierarchien zu unterminieren.²¹ Mit der These, dass es sich bei interkulturellen Trainings nicht um eine Vermittlung akademischen Wissens, sondern um Erwerb interkultureller Kompetenzen handelt, kann verschleiert werden, dass das Wissen über kulturelle Differenzen längst zur „intellektuellen Ware“²² geworden ist.

María do Mar Castro Varela thematisiert, dass Gewalt, Rassismus und Macht nur am Rande in der Debatte um interkulturelle Kompetenzen diskutiert werden, und Techniken, Methoden, Ziele und Störfaktoren pädagogischer Maßnahmen zu den dominierenden Themen gehören.²³ Susanne Preuschoff kommentiert kritisch die theoretischen Grundlagen der interkulturellen Trainings:

Die Veröffentlichungen von Hall, Trompenaars und Hofstede bieten keine ausreichenden Erklärungsmodelle mehr für die heute benötigte interkulturelle Kompetenz. „Händeschüttelnde Japaner und kenianische Feministinnen werden vom Gros der Interkulturalisten ausgeblendet. Stereotype oder Banalitäten über andere Kulturen werden in pseudowissenschaftliche Gewänder gepackt, mit einem psychologischen Experiment hier und einer Umfrage dort untermauert und zur Krönung mit Zitaten von Kulturautoritäten wie Konfuzius, de Toqueville oder Max Weber versehen. Der Fokus liegt auf Unterschieden, nicht Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen. Im gleichen Zuge werden andere Gesellschaften mystifiziert [...]“²⁴

Die de-konstruktivistische Perspektive auf Kultur lässt sich aus den Konzepten der Transnationalisierungsforschung und der postkolonialen Theorie schöpfen. Die Definition von Kultur ist insofern bedeutend, als sie die Basis für die Konzeption eines Trainings bildet. Sowohl Multikulturalität als auch Interkulturalität gehen von der Vorstellung von Kulturen als getrennten, geschlossenen Einheiten aus.²⁵ Das Konzept der Multikulturalität zielt auf die Anerkennung der kulturellen Unterschiede ab und unterstreicht die Existenz verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft.²⁶ Das Interkulturalitätskonzept betont die Bedeutung des Austauschs, des Dialogs,

²¹ Ebd. nach Appelbaum, Peter Michael, *Multicultural and diversity education. A reference handbook*. Santa Barbara 2002.

²² Hark (wie Anm. 8).

²³ Castro Varela, María do Mar, *Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise*. In: Aurenheimer, Georg (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen 2002, S. 35-48, hier S. 36-37.

²⁴ Preuschoff, Susanne, *Interkulturelle Kompetenztrainings – Was kommt nach 20 Jahren Hofstede?* In: „Journal Hochschuldidaktik“ 1/2003, S. 10-12, hier S. 10. Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26828/1/Kompetenztraining.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).

²⁵ Saal, Britta, *Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität*. In: Mae, Michiko / Saal, Britta (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 21-48, hier S. 36.

²⁶ Kretz-Sandberg, Susanne, *Exkurs: Transkulturelle Genderforschung und interkulturelle Kompetenz. Strategien in der virtuellen Lehre aus der Perspektive von Studierenden*. In: Mae, Michiko / Saal, Britta (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*. 1. Aufl. Wiesbaden 2007, S. 53-74, hier S. 65.

aber auch des Konflikts zwischen verschiedenen Kulturen.²⁷ Solch eine Definition von Kultur stellt Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur her.²⁸ Die statische Beschreibung kultureller Differenzen repräsentiert unseriöse Verallgemeinerungen.²⁹ Das transkulturelle Modell widersetzt sich der essentialistischen Definition von Kultur.³⁰ Der dualistische Charakter von eigener und fremder Kultur wird aufgehoben. Die Konzeptualisierung des Trainings in Anlehnung an das transkulturelle Modell geht nicht von der Annahme aus, dass es eine Essenz gibt, die ausmacht, was z. B. die polnische oder die deutsche Kultur ist. Das transkulturelle Modell eröffnet den Raum für eine Reflexion darüber, unter welchen Bedingungen Kultur als eine Differenzkategorie verwendet wird und welche Rolle Macht dabei spielt.

Die zweite theoretische Grundlage bilden die *Postcolonial Studies*. Bei postkolonialen Theorien handelt sich um eine transdisziplinär wirkende Erkenntnisperspektive³¹ und um machtkritische Ansätze, die auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam machen und dadurch zu ihrer Aufhebung beitragen.³² Ziel der postkolonialen Theorie ist die Dezentrierung des eurozentrischen³³ Wissens- und Textkanons der verschiedenen Disziplinen.³⁴

Bei der Definition kultureller Differenz lehne ich mich an das Konzept des Dritten Raums von Homi K. Bhabha an.³⁵ Er versteht kulturelle Differenz als einen andauernden Aushandlungsprozess dessen, was eine spezifische Kultur ausmacht.³⁶ Kulturelle Differenz ist für Bhabha der Äußerungsprozess von Kultur, etwas Wissensfähiges, also etwas, das auch verändert werden kann.³⁷ Er grenzt den Begriff der kulturellen Differenz von dem der kulturellen Diversität ab. Kulturelle Diversität bedeutet für ihn die Anerkennung vorgegebener kultureller Inhalte und Bräuche, und diese Anerkennung führt dann zu liberalen Begriffen wie Multikulturalismus, kultureller Austausch oder die Kultur der Menschheit.³⁸

²⁷ Saal (wie Anm. 25), S. 36.

²⁸ Ebd.

²⁹ Breidenbach, Joana / Nyiri, Pal, Kulturelle Kompetenz im Wochenendseminar? In: Triebel, Armin (Hrsg.), *Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben*. SSIP Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin 2004, S. 22-29.

³⁰ Z.B. Glick Schiller, Nina, *Transnationality*. In: Vincent, Joan / Nugent, David (Hrsg.), *A Companion to the Anthropology of Politics*. Hoboken 2008, S. 448-467.

³¹ Dietze, Gaby, *Postcolonial Theory*. In: von Braun, Christina / Stephan, Inge (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln 2005, S. 304-324, hier S. 305-306.

³² Kerner, Ina, *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg 2012, S. 12.

³³ Aus historischen Gründen wird die postkoloniale Theorie in Europa immer einen starken Europabezug aufweisen (Kerner wie Anm. 30, S. 166).

³⁴ Ebd., S. 12-13.

³⁵ Bhabha, Homi K., *Die Verortung der Kultur*. In: Borgards, Roland (Hrsg.), *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Stuttgart 2010, S. 233-249.

³⁶ Bhabha (wie Anm. 35), S. 233.

³⁷ Ebd., S. 240.

³⁸ Ebd.

Die Erkenntnis der kulturellen Differenz kann als Disziplin nur dann institutionell effektiv sein, wenn sie in die Lage versetzt wird, das Andere vorwegzunehmen; Differenz und Andersheit werden so zur Phantasievorstellung von einem bestimmten kulturellen Raum oder letztlich sogar zur Gewißheit einer Variante des theoretischen Wissens, das den epistemologischen „Vorsprung“ („edge“) des Westens dekonstruiert.³⁹ [Hervorh. im Orig.]

Transkulturelles Training fragt unter anderem: Wie wird kulturelle Differenz materialisiert; Welche globalen Ordnungen werden mit Hilfe kultureller Differenzen konstituiert; Welche Grenzen werden durch kulturelle Differenzierungen erkennbar und legitimierbar; Welche Machtverhältnisse lassen sich durch die hierarchische Grenzziehung zwischen Kulturen erkennen; wodurch nehmen wir kulturelle Differenzen wahr; Über welche Machtpositionen verfügen welche Akteur_innen aufgrund kultureller Differenzen; Welche Lebensbereiche regelt Kultur und welche regelt sie nicht; Für welche Personengruppen wirkt sich diese Regelung auf welche Weise aus?

Das Ziel des interkulturellen Trainings ist der Erwerb interkultureller Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff bezieht sich entweder auf die Persönlichkeitsentwicklung oder auf den Handlungssteuerungsprozess.⁴⁰ Kann es beim transkulturellen Training adäquat um den Erwerb von transkulturellen Kompetenzen gehen? Was würde dann heißen, transkulturell kompetent zu sein? Transkulturelles Training verfolgt zwei Ziele. Das erste Ziel umfasst die kultursensible Perspektive in der Forschung oder in der Praxis. María do Mar Castro Valera gibt konkrete Beispiele interkulturell kompetenten Handelns unter Berücksichtigung des Machtaspekts aus der Berufspraxis:

[...] Interkulturell kompetent ist die Psychologin, die an einem Punkt der Therapie erkennt, dass sie sich ignorant verhalten hat, weil ihre Perspektive durch Eurozentrismus vernebelt war; der Sozialarbeiter, der seine eigene Position hinterfragt, die oft so gestaltet erscheint, dass geltendes Unrecht dabei stabilisiert wird; die Leiterin, die die mangelnden Deutschkenntnisse der Schüler/innen nicht Müttern und Vätern anlastet, sondern gegen die monokulturelle Ausgerichtetheit der Schule rebelliert; der Pädagoge, der die Problematisierung von Bi- und Multilinguismus skandalisiert.⁴¹

Für das Konzept des transkulturellen Trainings stellt sich hier die Frage, inwiefern es sich bei dem Begriff „kompetent“ um einen gouvernementalen Begriff, also einen Begriff aus dem Wortschatz der Technologien des Selbst handelt und inwiefern es bei der Konzeption der inter- bzw. transkulturellen Trainings um Steuerungsmechanismen der neoliberalen Regierungstechniken geht. Das zweite Ziel basiert auf der Idee vom transkulturellen Training als einer Intervention in den gegenwärtigen hegemonialen Diskurs zu kulturellen Differenzen.

³⁹ Ebd., S. 234-235.

⁴⁰ Preuschoff (wie Anm. 24), S. 10-11.

⁴¹ Castro Valera (wie Anm. 23), S. 42.

Um Differenzen gerecht zu werden, ihnen aber auch ihre separatistische Bestimmungsmacht zu entziehen, scheint es notwendig, der abgrenzenden Wirkungsmacht von Kultur entgegenzuwirken⁴². Auf diese Weise wird transkulturelles Training nicht als eine bloße pädagogische Maßnahme begriffen, die eine Kompetenz sichert und eine Steigerung auf der „Lernspirale *transkulturelle Kompetenzen*“ garantiert. „Der Raum, der durch das Schweigen [über Gewalt, Rassismus, über die Kulturalisierung von sozialen Problemen, über das Fabrizieren des Osten und des Westen, des Nordens und des Südens] entsteht, wird institutionell [und durch den hegemonialen Diskurs] besetzt und geregelt“⁴³.

Das Unausgesprochene kann zwar einen Raum für eine Vielfalt von Interpretationen schaffen, aber wenn sie durch institutionelle Vereindeutlichungen über kulturelle Differenzen entstehen, gehören sie nicht zum Raum „jenseits der symbolischen Ordnung“⁴⁴, d.h. einem Raum mit einem unbekanntem „Potential von etwas grundsätzlich Anderem, was sich in Worte nicht fassen lässt. Diese sind schon immer ein Teil der symbolischen Ordnung“⁴⁵. Transkulturelles Training soll einen Raum zur kritischen Praxis an der Konstruktion kultureller Differenzen eröffnen.

Pädagogik der „Entunterwerfung“

Transkulturelles Training kann sowohl als Lehr- wie auch als Lernmethode im Hochschulbereich begriffen werden. Darüber hinaus handelt es sich beim transkulturellen Training um ein Transaktionsfeld, in dem das Wissen über kulturelle Differenzen neu produziert und verhandelt wird. Kann transkulturelles Training somit zum Instrument einer Pädagogik der „Entunterwerfung“ werden? Ist es überhaupt gerechtfertigt von Pädagogik der „Entunterwerfung“ zu sprechen, wenn Pädagogik als die Komplizin der Disziplinierung und der Unterwerfung fungiert? Eine mögliche Antwort könnte in der Anmerkung von Sabine Hark liegen: „Paradigmatisch für diese kritische Tradition ist vor allem Karl Marx' Einsicht, dass Kritik immer immanente Kritik ist. Es gibt, mit anderen Worten, keinen Standpunkt außerhalb; man lebt, wie Theodor W. Adorno kommentiert, „von der Kultur, die man kritisiert, dennoch muss man diese „rücksichtslos‘ kritisieren“⁴⁶.

⁴² Saal (wie Anm. 25), S. 44.

⁴³ Chołuj, Bożena, *Die Macht des Schweigens über Maria*. In: Czarnecka, Mirosława / Ebert, Christa / Szewczyk, Grażyna Barbara, *Archetypen der Weiblichkeit im multikulturellen Vergleich. Studien zur deutschsprachigen, polnischen, russischen und schwedischen Literatur*. Wrocław, Dresden 2006, S. 151-161, hier S. 154.

⁴⁴ Chołuj (wie Anm. 44), S. 153.

⁴⁵ Ebd., S. 151.

⁴⁶ Hark (wie Anm. 8), S. 30.

Wie im Konzept der *Pädagogik der Vielfalt*⁴⁷ steht auch in der *Pädagogik der Unterdrückten*⁴⁸ die Schule als ein pädagogisches Arbeitsfeld im Fokus der Analyse. Annedore Prengel entwickelte 17 Thesen, mit denen das Ziel erreicht werden soll,

[...] für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten.⁴⁹

Paulo Freire vergleicht Erziehung mit einer Bankiersmethode:

Aus dem Bankiers-Verständnis des Bewusstseins folgt logischerweise, daß die Rolle des Erziehers darin besteht, die Art und Weise zu regulieren, in der die Welt in die Schüler eingeht. Es ist seine Aufgabe, einen Prozeß zu organisieren, der bereits spontan vor sich geht, nämlich die Schüler in der Weise zu „füllen“, daß er Einlagen von solchen Informationen macht, die er zur Erzeugung echten Wissens für wesentlich hält. Und da die Menschen die Welt wie passive Wesen „empfangen“, muß die Erziehung sie noch passiver machen und sie an die Welt anpassen. Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt.⁵⁰

Der Erziehung, die auf der Bankiers-Methode basiert, setzt Freire eine problemformulierende Bildung entgegen, in der eine kritische Denkweise entwickelt wird, d.h. die Welt wird nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess begriffen.⁵¹

Beim transkulturellen Training handelt es sich ebenfalls um ein pädagogisches Arbeitsfeld, nämlich die Hochschullehre. Das Konzept der Pädagogik der „Entunterwerfung“ verstehe ich als eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen über kulturelle Differenzen im Rahmen der Hochschule.

In ihrem Aufsatz *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend* befasst sich Judith Butler mit dem Kritikkonzept von Michel Foucault. Für Foucault bedeutet eine kritische Haltung „die Kunst, nicht regiert zu werden, bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“.⁵² Kritik beginnt „mit der „Infragestellung der Forderung nach absolutem Gehorsam und mit der rationalen und reflektierenden Bewertung aller Pflichten,

⁴⁷ Prengel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.

⁴⁸ Freire, Paulo, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek bei Hamburg 1973.

⁴⁹ Prengel (wie Anm. 48), S. 183-184.

⁵⁰ Freire (wie Anm. 49), S. 61.

⁵¹ Ebd., S. 67.

⁵² Foucault, Michel, *Was ist Kritik?* Berlin 1992, S. 12.

die den Subjekten von Staats wegen auferlegt werden“.⁵³ Sabine Hark bestimmt (feministische) Kritik „als ein Projekt der Aufhellung der Beziehungen zwischen Wissen, Macht und Seinsweisen, als eine Praxis, die Regime der Verständlichkeit – auch die eigenen – befragt, die regulieren, was lebbar ist und was nicht“.⁵⁴ Für transkulturelles Training sind diese Überlegungen von Bedeutung, da sie Fragen aufwerfen, wie z.B. welche subalternen Stimmen in den neoliberalen Regierungstechnologien produktiv eingesetzt werden (können) und welche verworfenen Leben fabriziert werden, um bestimmte Ordnungen zu konstituieren. Butlers und Harks Rezeption von Foucaults Aufsatz ist insofern interessant, als dass sie zwei Überlegungen aufwirft. Die erste Überlegung betrifft ihre subjektontologische Argumentation. Butler diskutiert die Herausbildung des Selbst und die „Entunterwerfung“, die sich paradoxerweise gleichzeitig ereignen.⁵⁵

Man geht nicht für eine erregende Erfahrung an die Grenzen oder weil Grenzen gefährlich und sexy sind oder weil uns das in prickelnde Nähe zum Bösen bringt. Man fragt nach den Grenzen von Erkenntnisweisen, weil man bereits innerhalb des epistemologischen Feldes in eine Krise des epistemologischen Feldes geraten ist, in dem man lebt.⁵⁶

Die zweite Überlegung knüpft an die erste an und bezieht sich auf die Frage, ob Subjektivierung vorrangig als Unterwerfung gedacht werden muss oder ob sich Subjektivierung auch in der „Entunterwerfung“ ereignen kann.⁵⁷ Es wäre zu erforschen, inwiefern transkulturelles Training im Rahmen der Hochschule das ermöglichen kann. Dieser Beitrag stellt die ersten Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen eines transkulturellen Trainings dar. Es bedarf einer weiteren Untersuchung, um den Terminus Pädagogik der „Entunterwerfung“ und den Zusammenhang zwischen diesem Konzept und dem transkulturellem Training zu konkretisieren.

⁵³ Butler, Judith, *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tino (Hrsg.), *Was ist Kritik?* Frankfurt am Main 2009, S. 221-246, hier S. 231.

⁵⁴ Hark (wie Anm. 8), S. 31.

⁵⁵ Butler (wie Anm. 54), S. 225.

⁵⁶ Ebd., S. 226.

⁵⁷ Die These, dass sich die Subjektivierung auch in der „Entunterwerfung“ ereignet, habe ich von Mike Laufenberg übernommen (Laufenberg, Mike, *Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge*. Berlin/Bielefeld 2014). Er argumentiert, dass sich Homosexuelle über eine „Entunterwerfung“ subjektivierten, „als sie sich von den Kategorien und Gesetzen der Allianz sowie den Repressalien der juristischen Macht loszureißen suchten“ (Ebd., S. 157-158).



2. Literatur als Medium interkultureller Lernprozesse



Literatur in der Fremdsprache
– **Parteichinesisch**
in der Literatur:

Bevor man zwischen den Zeilen liest,
muss man die Zeilen lesen

Cécile Millot

Abstract

The analysis of a poem by Volker Braun, whose object is the work in a GDR factory of electric cables, shows, beyond the description of the work and beyond the praise of an exemplary socialist personality demanded by the party, how it is precisely the language of the party which is the object of the poem and the object of criticism. As a matter of fact, the language that he masters thoroughly, does not allow the speaker to express his needs and his point of view. The text, written in a totalitarian state, is a clear example of the double language in any text. It is precisely within the framework of cross-cultural Germanic studies that successive stages could allow the reader from another language and from another culture to discover the meaning of the text and the purpose of the author layer after layer.

Beim Lesen von DDR-Literatur sind die Verständnisbarrieren bei nicht-deutschsprachigen Lesenden vielfach. Zu den sprachbedingten Missverständnissen kommen auch diejenigen hinzu, die von den Differenzen zur deutschen Kultur herrühren. Dazu gesellen sich diejenigen, die mit den Eigenarten der DDR-Kultur verbunden sind. Diese teilen die nicht-deutschsprachigen, westlich sozialisierten Lesenden mit den westdeutschen, heute (im historischen Rückblick) wie früher zu Lebzeiten der DDR (aufgrund des ideologischen und gesellschaftlichen Abstands). Im Zeichen der interkulturellen Germanistik geht es nicht darum, diese Missverständnisse als Hindernisse zu bedauern, sondern sie als Gegenstand einer Analyse aufzufassen und den Umgang mit ihnen zu erlernen. Gerade der große Unterschied, der zwischen der DDR-Literatur und der übrigen deutschsprachigen Literatur besteht, erfordert eine genaue Analyse der kulturellen und sprachlichen Hintergründe. Die in diesem hier vorgestellten, besonders deutlichen Fall erarbeiteten Methoden können dann auf Situationen angewendet werden, bei denen ein kleinerer kultureller Unterschied die Orientierung der Lesenden erschwert.

Es muss natürlich berücksichtigt werden, welche Funktionen der Literatur in der DDR zugeordnet waren, nämlich u.a. eine Propagandafunktion, von der sie sich erst mit den Jahren vorsichtig entfernt hat. Manche Erzählungen aus der Zeit des sozialistischen Realismus lassen sich quasi als Dokumente der offiziellen Ideologie lesen. Im Laufe der 1960er Jahre entwickelte sich die Literatur in der DDR aber zu einem Öffentlichkeitsersatz. Sie wurde zu einem Ort, an dem Schreibende und Lesende die Möglichkeit hatten, sich mit gesellschaftlichen oder individuellen Problemen auseinanderzusetzen, die das Regime am liebsten totschweigen würde. In den 1970er und 1980er Jahren haderte wiederum die Literatur auf direktere Weise mit der offiziellen Ideologie. Die Schreibenden inszenierten Situationen, die nur bedingt mit den Richtlinien der SED zu vereinbaren waren. In der Konsequenz bedienten sie sich einer Sprache, die nicht ganz der offiziellen Sprache adäquat ist.

Mit anderen Worten und um den merkwürdigen Untertitel dieses Beitrags zu erklären: Parteichinesisch nennt man die offizielle Sprache, die Sprache der Parteifunktionäre, wenn sie sich dermaßen von der Wirklichkeit abgekoppelt hat, dass sie für Außenstehende unverständlich wird. Jede_r in der DDR sozialisierte Deutsche konnte Parteichinesisch. Er (oder sie) konnte es erkennen, wenn es gesprochen wurde, oder sie konnte es sprechen, wenn es die Situation erforderte, er (oder sie) konnte sich auch – auf eigenes Risiko – mehr oder weniger davon distanzieren, sich mehr oder weniger weigern, es da zu sprechen, wo es gesprochen werden sollte, es mehr oder weniger ironisieren oder verzerren. Umso mehr kann man dies vom Schriftsteller, vom literarischen Text behaupten.

Für die Generation der Künstler, die in der DDR sozialisiert wurden (d.h. entsprechend die in den 1930er, 1940er Jahren geborenen) gilt grundsätzlich, dass sie sich zu der DDR bekannten und sie unterstützten. Für sie kam eine offene Opposition, eine direkte Kritik nicht in Frage. Diese hätte die DDR geschwächt und sie zur Emigration gezwungen, oder zum Rückzug in die „Nische“¹ – keine von diesen Lösungen wollten sie. Aber für manche Autoren dieser Generation war die Literatur das Medium, in welchem man sich von der Parteisprache distanzieren und artikulieren konnte, dass man sich eine DDR wünscht, in der die Sprache freier wäre.

¹ Der Ausdruck „Nischengesellschaft“ wurde von Günter Gaus geprägt: Gaus, Günter, *Wo Deutschland liegt. Eine Ortsbestimmung*. Hamburg 1983.

Für die Lesenden, vor allem die Fremdländischen, heißt das, dass man zunächst das Parteichinesisch verstehen können sollte, um wahrnehmen zu können, wann der Schreibende sich von ihm distanziert. Hier soll ein Textbeispiel exemplarisch analysiert werden, in dem sich ein Sprecher vor einem ideologischen Hintergrund von der ideologischen Sprache und vom ideologischen Inhalt distanziert. Diese Arbeit, diese Textanalyse und -interpretation kann selbstverständlich auch mit Studierenden durchgeführt werden. Als Beispiel wurde ein Gedicht von Volker Braun gewählt.² Volker Braun wurde 1939 geboren und gehört somit der oben kurz beschriebenen Generation der kritischen Intellektuellen in der DDR-Gesellschaft an. Das Gedicht *Die Gummiknechanlage* erschien 1979 im Band *Training des Aufrechten Gangs*³ – ein programmatischer Titel.

Das Gedicht ist ein Zeitdokument. Es berichtet über eine historisch bestimmbare Wirklichkeit: die Arbeitswelt in der DDR 1979. Der junge Volker Braun war nach dem Abitur drei Jahre lang Fabrikarbeiter; von dieser direkten Erfahrung zehrte seine literarische Produktion jahrelang. Das erwähnte Kabelwerk gibt es, davon zeugt eine Fußnote.⁴ Dieser Hinweis verwurzelt das Gedicht in der Wirklichkeit; es ist ein Zeitdokument, das eine reale Praxis beschreibt. Es ist ein Leichtes, die Studierenden auf die Suche nach diesen sachlichen Elementen zu schicken. Der Text gibt genaue Angaben über die konkrete Arbeit: die Gummiplatten, die Walzen und das Fließband werden genannt (Z.12, 16, 23). Die Arbeitsbedingungen werden nicht geschönt – Staub, Schmutz, Hitze, Gestank und Lärm werden erwähnt (Z. 8, 10, 11, 26), ihre Folgen werden nicht verschwiegen: die Müdigkeit und der physische Verschleiß (die „zerknautschten Knochen, die Lungen“, Z. 7).

Das sind charakteristische Merkmale der Literatur der Arbeitswelt. Damit wird die Fabrik literaturfähig, ja als poesiefähig erklärt. Gerade das wird aufgewertet, was die bürgerliche Gesellschaft immer verachtet hat, nämlich die Arbeit und noch mehr: die Fabrikarbeit. Das ist für die Literatur der DDR ein wichtiges Anliegen. Dieses Gedicht scheint also ein sehr konformes zu sein.

Es ist aber auch ein ideologisches Dokument, und da wird uns seine Analyse noch weiter führen, als wir es vielleicht dachten. Das Gedicht gibt sehr viel vom ideologischen Hintergrund der Arbeit preis – mehr, als westlichen Lesenden auf den ersten Blick bewusst ist. Der auf diesem Gebiet geschulte DDR-Leser erkennt dieses Gedicht sofort für das, was es ist, nämlich eine eisern durchgeführte Predigt über marxistisch-leninistische Ökonomie. Der westliche Leser braucht Hilfe – und muss zum Beispiel zur Begriffsbestimmung den Umweg über ein Nachschlagewerk nehmen. Durch solche Nachschlagewerke kann man die Studierenden auch auf die Suche schicken, das ist eine lohnende Arbeit. Auf diesem Weg wird dem Lesenden klar, dass sich das ganze Gedicht innerhalb einer ideologisch bestimmten Darstellung der Arbeitswelt bewegt, innerhalb einer Argumentation, in der manche Begriffe fast automatisch zueinander führen.

² Eine Analyse dieses Gedichts befindet sich schon in Autor, *Le texte littéraire comme exemple de l'idéologie vécue: deux poèmes de Volker Braun en introduction à l'étude de la RDA*, in: Fabre-Renault, Catherine / Goudin, Elisa / Hähnel-Mesnard, Carola (Hrsg.), *La RDA au passé-présent – Relectures critiques et réflexions pédagogiques*. Paris 2006, S.143-169.

³ Braun, Volker, *Training des aufrechten Gangs*. Halle 1979, S. 51-52, auch in *Gedichte*. Frankfurt a.M. 1979, S. 92-94.

⁴ „Die Rede ist vom Kabelwerk Oberspree. Nach einem Zeitungsbericht.“

Gegen Ende des Gedichts steht das Wort „Kleinrationalisierung“ (Z. 27), das eindeutig dem ökonomischen Wortschatz zugehörig und ein guter Anfang für die Analyse ist. Das *Wörterbuch der Ökonomie*⁵ gibt unter „Sozialistische Rationalisierung“ folgende Definition:

Gesamtheit von Maßnahmen in den Betrieben, Einrichtungen und Zweigen der sozialistischen Volkswirtschaft sowie in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, die darauf gerichtet sind, den Nutzeffekt der gesellschaftlichen Arbeit zu erhöhen. [...] Mit der weiteren *Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen* wird die Produktionskultur erhöht und gleichzeitig die Voraussetzungen zur weiteren *allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit* der Werktätigen geschaffen. [...] Das wird vor allem erreicht [...] in enger Verbindung mit der schrittweisen Beseitigung körperlich schwerer Arbeiten, der besseren Gestaltung der Arbeitsplätze und -räume, der *Vermeidung von Lärm-, Hitze- und Staubbelastigung und der Gewährleistung des Umweltschutzes*. [...] Die s. R. unterscheidet sich grundlegend von der kapitalistischen Rationalisierung. Unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen führt die Rationalisierung zur verstärkten Ausbeutung, zur Steigerung der Arbeitshetze, zur Entlassung von Arbeitskräften und anderen für die Werktätigen schädlichen Folgen, weil es sich um eine Rationalisierung im Interesse der Ausbeuterklasse handelt. [...]“ [Hervorh. d. Verf.]

Die Darstellung der sozialistischen Rationalisierung führt sofort sehr weit weg von der wirtschaftlichen Effektivität hin zu den wichtigsten Zielen der sozialistischen Gesellschaft. Bei der Beschreibung der Arbeitsbedingungen ist jedoch zunächst die Ähnlichkeit der konkreten Elemente auffallend: Im Lexikonartikel tauchen genau dieselben Belastungen auf, die das Gedicht erwähnt. Sie scheinen zu einer Standardbeschreibung der Situation zu gehören. Dem Umweltschutz wird im Lexikon ein besonderer Wert zugestanden. Im Gedicht ist er jedoch nicht mit den anderen zu beseitigenden Belastungen zusammen zu finden, sondern in einer indirekten Form und am Anfang, also in einer Schlüsselstellung: „Im letzten Jahrhundert, das die Bäche noch nicht / Zumauern muss“ (Z. 3-4). Der Autor wollte ihn wahrscheinlich besonders hervorheben, aber dieser Hinweis auf die Flussbegradigung erscheint in einem sonst sehr zusammenhängenden Text über die Arbeit im Kabelwerk als willkürlich. Es entsteht der Eindruck, dass der Umweltschutz nur deshalb in der „Pflichtübung“ über die Rationalisierung zu finden ist, weil er nicht fehlen durfte. Dieser Verdacht legt nahe, vor allem mit Hilfe anderer Stellen aus dem *Wörterbuch der Ökonomie* nach weiteren Versatzstücken im Gedicht zu suchen.

Auf der Suche nach Material über die „allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“ finden wir zum Beispiel im Artikel „Sozialistische Gemeinschaftsarbeit“:

Formen der *kameradschaftlichen* und gleichberechtigten Zusammenarbeit der Werktätigen im Sozialismus, die sich objektiv aus dem Charakter der sozialistischen Produktionsverhältnisse ergeben. Die s. G. [...] führt [...] zur ständigen

⁵ *Wörterbuch der Ökonomie – Sozialismus*, Berlin 1973, S.819-821. Der SED Verlag Dietz, der dieses Wörterbuch veröffentlichte, gab die Werke von Marx und Engels und die Schriften von Rosa Luxemburg und Lenin heraus sowie zahlreiche Lehrbücher und Lexika zur gesellschaftswissenschaftlichen und politischen Bildung in der DDR.

Vertiefung des *sozialistischen Bewusstseins* [...]. Die s. G. zwischen Arbeitern und wissenschaftlich technischer Intelligenz trägt dazu bei, die *kameradschaftlichen und freundschaftlichen* Beziehungen zwischen ihnen zu vertiefen. Das neue, *sozialistische Bewusstsein*, die moralischen Normen und Gefühle der Werktätigen werden zu starken Triebkräften der s. G. [...].⁶

Oder aber in „Gesellschaftliches Bewusstsein“:

[...] Das sozialistische Bewusstsein [...] ist Erkenntnis und Anleitung zum Handeln, ist objektive Wahrheit und *leidenschaftliches Bekenntnis* [...]. Im Verlauf des Ausbaus des Sozialismus und Kommunismus wird das *sozialistische Bewusstsein* in wachsendem Maße wissenschaftlich exakte Widerspiegelung der gemeinsamen Lebensbedingungen, Interessen und Ziele der unter *Führung der Arbeiterklasse* politisch und moralisch zusammengeschlossenen befreundeten Klassen und Schichten [...]. Die ständige Entwicklung des *sozialistischen Bewusstseins* ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung *sozialistischer Persönlichkeiten* und der sozialistischen Gemeinschaft und erhebt die Werktätigen zu *bewussten, freien Schöpfern ihres gesellschaftlichen Lebens* [...].⁷

Die „Führung der Arbeiterklasse“ bringt uns dazu, unter „Volkseigentum“ nachzuschauen:

[...] Das V. vereinigt die verschiedenen Betriebe und Zweige der Volkswirtschaft zu einem einheitlichen Ganzen, in dem die Werktätigen als Produzenten und *Eigentümer* schöpferisch wirken und das sozialistische Eigentum schützen und mehren. [...] Als Produzent und kollektiver Eigentümer entwickelt der Arbeiter nicht nur für seinen Arbeitsplatz *Verantwortungsbewusstsein*, sondern [...] es entwickelt sich der *Stolz* auf das Geschaffene [...].⁸

Das Gedicht verwendet viele dieser Begriffe in geradezu verdichteter Form. Es rückt das „Bewusstsein“ in den Vordergrund (Z. 18, 19), das in den Artikeln „Sozialistische Gemeinschaftsarbeit“ und „Gesellschaftliches Bewusstsein“ expliziter als „sozialistisches Bewusstsein“ erscheint. Der Sprecher im Gedicht charakterisiert das Werk als „sein Werk“ (Z. 17), bekennt sich also zum Prinzip des „Volkseigentums“. Das in diesem Artikel genannte „Verantwortungsbewusstsein“ wird vom Willen des Sprechers, sich „zur Verfügung [zu] stellen“ (Z. 6) demonstriert. Er behauptet auch von sich, dass „er hier bestimmt“ (Z. 21), dass „er hier (herrscht)“ (Z. 24), bekennt sich also zum Prinzip der „Führung der Arbeiterklasse“, das im Artikel „Gesellschaftliches Bewusstsein“ auch erscheint. Der in „Volkseigentum“ zitierte „Stolz [des Arbeiters] auf das Geschaffene“ taucht im Gedicht an mehreren Stellen auf. Die letzten zwei Strophen sind geradezu das „leidenschaftliche Bekenntnis“, das im Artikel „Gesellschaftliches Bewusstsein“ heraufbeschworen wird. In diesen Versen behauptet der Sprecher, dass seine

⁶ Wörterbuch (wie Anm. 5), S. 810.

⁷ Ebd., S. 336-338.

⁸ Ebd., S. 962-963.

Arbeit „sein Leben ist“ (Z. 29), dass er „bei nichts anderem so bei sich [ist]“ (Z. 35), also dass er in der Tat eine „sozialistische Persönlichkeit“ und der „bewusste frei Schöpfer [seines] gesellschaftlichen Lebens“ ist, wie im Artikel „Gesellschaftliches Bewusstsein“ beschrieben. An früherer Stelle im Gedicht zeugen Ausdrücke wie „würde ihm etwas fehlen“ (Z. 13) und „braucht er das“ (Z. 20) ebenso von dieser Selbstverwirklichung des sozialistischen Arbeiters durch seine Arbeit. Dieser pflegt auch das „Kameradschaftliche“ (in „Sozialistische Gemeinschaftsarbeit“): „[E]r weiß nichts Besseres / Als neben den Kollegen zu stehen und sie neben sich zu wissen“ (Z. 31), er fragt sich, „ob euch das helfen kann, Kameraden“ (Z. 34).

Am Ende erscheint der Sprecher wie ein vorbildlicher Arbeiter, tatsächlich als eine bewundernswerte, allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit, wie sie in den Klassikern des Marxismus-Leninismus zu finden ist. Folglich besteht das Gedicht aus lauter Stereotypen; es ist eine Propagandarede, die leer läuft – das reinste Parteichinesisch?

Mitnichten, und da fängt es an, interessant zu werden. Das Gedicht ist ein virtuoses Spiel mit der Propaganda. Hinter dieser Kulisse der Parteisprache, sozusagen dank dieser Tarnung, lautet die Aussage des Gedichts, dass man vor lauter marxistisch-leninistisch geprägter Weltbeschreibung nicht das sagen kann, was man möchte und sich nicht selbst als Person ausdrücken kann. Da entdecken wir unter der Oberfläche des Textes, zwischen den ideologisch überladenen Zeilen, den Versuch einer individuellen Rede.

Wer spricht im Gedicht? Kein lyrisches Ich, der Lyriker ist andeutungsweise in der Fußnote erwähnt, als derjenige, der „nach einem Zeitungsbericht“ seinen lyrischen Bericht geschrieben hat. Er spielt hier, wenn auch indirekt, die Rolle, die er in der DDR zu spielen hat, nämlich die des Reporters aus der Arbeitswelt. Das Gedicht ist ausschließlich in der indirekten Rede geschrieben; ein „er“ spricht. Dieses „er“ ist allgegenwärtig, erscheint in sechsunddreißig Versen dreiundzwanzigmal, siebenunddreißigmal wenn man die Possessivpronomina der ersten Person mitzählt, und zwar immer häufiger (einmal in der ersten Strophe, zweimal in der zweiten, viermal in den Strophen 8 und 9, fünfmal in Strophe 7). Die dritte Person und die indirekte Rede verdecken das, was sonst sofort auffallen würde: die Allgegenwart des Ichs. Im Gegensatz zu dem, was der Titel erwarten lässt (die Beschreibung einer Industrieanlage), wird der Leser mit dem Redefluss eines Individuums konfrontiert – beziehungsweise mit dessen Behinderung. Das Gedicht inszeniert geradezu die Unmöglichkeit der Figur, über sich selbst zu sprechen. Nur in der dritten Person, und nur indem er behauptet, sie zu verschweigen, kann der Sprecher seine Wünsche, seine eigenen Bedürfnisse, auch seine Widersprüche nennen, die nicht identisch mit den oben genannten marxistisch-leninistischen Prinzipien sind. Ausdrücke wie „abgesehen davon“, „mal ausgeklammert“, „ungeachtet“ und weitere Synonyme kommen im ganzen Gedicht dreizehnmal vor.

Wovon spricht der Arbeiter, obwohl er weiß, dass er davon nicht sprechen soll? Er spricht von seinem Wunsch, alles sausen zu lassen – die Arbeit, das Werk, die sozialistische Produktion – und die Füße in den Fluss hängen zu lassen (Z. 1-4), von seinen privaten Geldbedürfnissen, von seinen Beziehungen zu Frauen, die im Portrait des mustergültigen sozialistischen Arbeiters keinen Platz haben (sollten) (Z. 14-16), von seiner physischen Erschöpfung, aber auch von der psychischen (Z. 7-8, 18-19, 22-23, 25, 27). Ebenso berichtet er von seinem persönlichen Engagement für die sozialistische Sache und für das Arbeitskollektiv (Strophen 8 und 9), und davon, dass er

manchmal daran (ver-)zweifelt: „dass er was anderes lieber täte“ (Z. 1); „die [...] Quälereien“, „den einkalkulierten Irrsinn“, (Z. 22-23); „dass ihn das einmal umbringt“ (Z. 25); „dass er nicht weiß, ob ihn einer versteht“ (Z. 28) – das heißt von seinem ganzen Leben. Der offizielle Diskurs, den der Sprecher vollkommen beherrscht, wird angeklagt, nichts Persönliches durchzulassen – nicht einmal die individuelle Form des sozialen Engagements der Figur. Eines sozialen Engagements, das manchmal doch kritische Anklänge hören lässt, wenn der Sprecher die Möglichkeit erwähnt, es „würde“ (Z. 9) oder „wäre“ (Z. 36) „anders“ – womit das Gedicht auch endet. Dieses Ende ist ein Vorwurf an den Sozialismus, der sein Versprechen nicht gehalten hat, die Welt zu verändern – oder dabei auf halber Strecke stecken geblieben ist. Der Sprecher beherrscht also die offizielle Sprache hervorragend. Obwohl er die DDR ausdrücklich unterstützt, steht er doch leicht abseits, wie der Dichter selbst, insofern als dass er der Obstruktion des ideologischen Diskurses gegenüber die Möglichkeit einer gewissen Redefreiheit beansprucht.

Dieses Gedicht aus einem totalitären Staat ist ein besonders klares Beispiel für die Doppelbödigkeit eines Textes. Die DDR-Öffentlichkeit war darin geschult, Texte zu verstehen, die unter Zensur geschrieben waren. Beim Lesen, im Theater oder im Kabarett identifizierte das Publikum die ideologische Sprache augenblicklich. Es nahm auch sofort wahr, inwiefern der Text sich von ihr distanzierte, sie ins Lächerliche zog oder kritisierte. Die westliche oder Nach-Wende-Leserschaft muss das zuerst rekonstruieren, weil diese Sprache und diese Inhalte nicht zu ihrer Sozialisierung gehören. Zu einem doppelten Diskurs gehört ein doppeltes Lesen. Bevor wir zwischen den Zeilen lesen, müssen wir die Zeilen lesen lernen. Dabei ist jede Sprache, jede Literatur mehrdeutig, jeder Text beinhaltet implizite, kulturell bedingte Andeutungen, Sprach- oder Denkgewohnheiten. Nicht jede Kodierung ist aber so einfach wie die ideologisch bedingte – dabei kann gerade die Dekodierung eines gegen die Zensur getarnten Textes helfen, eine Herangehensweise an jede Art von Text zu finden. Gerade in der interkulturellen Germanistik sollen auch verschiedene Stufen des Lesens den aus einer anderen Sprache und einer anderen Kultur kommenden Lesenden erlauben, Schicht für Schicht den Sinn des Textes und die Intention des Autors zu entdecken.

„But the station is gone ...“

Eine Spurensuche

im Nach-Gedächtnis – dargestellt
am Beispiel des Liedes „Görlitzer Park“
von Daniel Kahn & The Painted Bird

Weit von wo ...?

Lothar Quinkenstein

Abstract

The article presents an interpretation of the song “Görlitzer Park“ by Daniel Kahn & The Painted Bird. The song was subject of a university class at the end of a seminar, which dealt with the phenomena of “Cultural Transfer in Central European Regions“ (Interkulturelle Germanistik, third year). On the base of the song, the students had the opportunity to exercise the “reading“ of topography. The structure of the article follows the structure of the lesson, reflecting the step by step-analysis that led to the understanding of the song.

Der vorliegende Beitrag geht auf eine Sitzung des Seminars *Kulturtransfer im mitteleuropäischen Raum* zurück, das ich im Wintersemester 2014/15 im Rahmen des Studiengangs Interkulturelle Germanistik (Europa-Universität Viadrina und Adam-Mickiewicz-Universität Poznań) angeboten hatte. Die abschließende Seminarsitzung war der Stadt Berlin gewidmet; vorgestellt wurden verschiedene (historische wie gegenwärtige) Facetten einer „Metropole des Transfers“. Um an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen, wie „aktuell“ sich eine kulturgeschichtliche Lektüre des Raumes darstellen kann¹, wählte ich das Lied *Görlitzer Park* von Daniel Kahn & The Painted Bird.²

Görlitzer Park ist auf dem Album *Lost Causes* (2010) zu finden.³ Caspar Battegay beschreibt das Lied als „ruhige Folk-Ballade, die sparsam mit Ukulele, Mundharmonika, Schlagzeug, Kontrabass und Geige instrument[...]iert ist und mit seinem scheppernden Zirkus-Ton [...] deutlich an Tom Waits erinnert“.⁴ Nicht zuletzt auch dieses Arrangements wegen eignet sich *Görlitzer Park* für eine Interpretation im Rahmen einer Seminarsitzung; der Gesang ist in allen Passagen gut zu hören und wird nicht von den Instrumenten überdeckt.

Die Seminargruppe erhielt zunächst keinerlei weitere Informationen zum Lied – als vorausgesetzt galt jedoch, dass zur Entschlüsselung des Textes das während des Semesters erworbene Wissen angewandt werden sollte. Nach dem ersten Hören und einem ersten Blick auf den Text hielten die Studierenden folgende Beobachtungen fest:

- a) Der Text mischt zwei Sprachen (Deutsch und Englisch);
- b) es existiert (vermutlich) ein Zusammenhang zwischen dem Park als zentralem Ort des Liedes und dem verschwundenen Bahnhof, mit dessen Erwähnung der Refrain einsetzt: „But the station is gone...“

Ortskundige konnten diese Vermutung bestätigen. Die Geschichte des Görlitzer Parks wurde dann anhand einiger Fotos, die die Referentin vorbereitet hatte, im Detail rekonstruiert: Auf dem Gelände des heutigen Parks befand sich der Görlitzer Bahnhof, der nach 1945 zunehmend an Bedeutung verlor. Nach dem Bau der Mauer wurde er eine Weile noch als Güterbahnhof genutzt, ehe seine völlige Stilllegung erfolgte. Die meisten Gebäude wurden abgerissen; Reste der Geleise sind heute noch im Parkgelände zu sehen. Der Ort des Liedes – an dem das lyrische Ich „wartet“ („so I'll wait for You on / the ruins of Görlitzer Park“) – gibt sich also als „Lücke“ zu erkennen, als Ort, an dem etwas verschwunden ist. Abwesenheit – möglicherweise auch Sehnsucht –, so die vorläufig formulierte Vermutung, könnten in dem Lied von Bedeutung sein.

Bei einem näheren Blick auf die einzelnen Strophen, nun auch unter Zuhilfenahme der Interlinearübersetzung der englischen Passagen, die die Referentin angefertigt hatte, trat die dialogische Struktur zu Tage: Es gibt

¹ Schlögel, Karl, *Im Raume lesen wir die Zeit*. München 2003.

² Mein Dank an dieser Stelle gilt noch einmal der damaligen Referentin, Larissa Zeigerer, für die Vorbereitung und Gestaltung der Sitzung.

³ Der Videoclip ist auf YouTube zu sehen. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=6VoMrvOzYQC> (Zugriff: 24.04.2015).

⁴ Battegay, Caspar, *Jewish Atlantic. Diaspora und Popmusik*. Online: <http://www.pop-zeitschrift.de/2014/11/05/jewish-atlanticdiaspora-und-popmusikvon-caspar-battegay5-11-2014/> (Zugriff: 24.04.2015). Für die Vorbereitung der Seminarsitzung stand dieser Beitrag Battegays noch nicht zur Verfügung, die Gruppe war jedoch bereits vertraut mit ausgewählten Kapiteln seines Buches: Battegay, Caspar, *Judentum und Popkultur*. Bielefeld 2012.

ein „Ich“, das in den Ruinen des Parks wartet, und ein „Du“ – wahrscheinlich eine Frau, denn in der letzten Strophe wird das „Du“ als „my murderer’s daughter“ angesprochen.

Diese Stelle am Ende des Liedes bestätigt zugleich noch einmal die beiden Identitäten – eine jüdische und eine deutsche, nichtjüdische –, deren Begegnung das Lied reflektiert. Den deutlichsten Aufschluss hierzu gibt bezeichnenderweise eine Zeile, die gerade nicht davon spricht, wer „Ich“ und „Du“ sind, sondern phantasiert, wer sie wären, wenn sie die Rollen tauschen würden. Ausgelöst wird diese Phantasie durch die geschlossenen Augen des „Du“: Wenn die nichtjüdische Identität ‚nicht hinschaut‘, kann die jüdische – und sei es für Momente nur – die Bilder neu mischen: „ich seh‘, deine Augen sind zu / so I'll be the Wilhelmine Baron & you can be the ewiger Jew“. Das jüdische „Ich“ weist dem nichtjüdischen „Du“ das Stereotyp zu, das die nichtjüdische Zuschreibung geschaffen hat. Mit anderen Worten: Es gibt die Rolle zurück, die ihm über Jahrhunderte hinweg aufgezwungen wurde. Nicht zufällig wohl bewegt sich Daniel Kahn im Videoclip zu dieser Zeile balancierend, einen Schritt lang in Gefahr auch, das Gleichgewicht zu verlieren, bis er schließlich zu den Worten „& you can be the ewiger Jew“ den Hut lüftet, als verbeuge er sich vor seinem Publikum nach einem gelungenen Zaubertrick. Die Phantasie des Rollentausches setzt sich über die fatale Macht der Klischees hinweg, in einem Moment, in dem die Mechanismen der „Veränderung“ außer Kraft gesetzt sind.

Im Seminar konnte an dieser Stelle an Leonard Cohens Lied *Is This What You Wanted* erinnert werden, das im Rahmen einer früheren Sitzung zur Illustration eines Kulturtransfers im Bereich der Popkultur gedient hatte. Die Bewegung dieses Transfers verlief aus dem osteuropäischen Judentum (dem Cohens Eltern entstammten) in die USA und von dort zurück nach Europa. Dieser „Re-Import“ fiel in die Leere nach der Shoah, weshalb die entsprechenden Inhalte (in der alten Bundesrepublik) häufig nur vage – wenn überhaupt – erkannt wurden. Die Dominante der Erinnerung war in den 1970er und 1980er Jahren die Destruktion – ein Aspekt, der gerade im Hinblick auf den Schulunterricht in seiner Tragweite kaum überschätzt werden kann. Vermittelt wurde einzig und allein die Shoah (in den 1970er/1980er Jahren noch unter dem Begriff „Holocaust“), Inhalte jüdischer Geistesgeschichte aber, die etwa in humanistischen Fächern hätten auftauchen müssen – als Teil einer europäischen Geistesgeschichte – blieben ausgespart.⁵ Wenn allein die Zerstörung präsent ist, suggeriert die stete Wiederholung dieses Wissens, eben dies sei das Wesentliche, was es zur jüdischen Kultur zu erfahren gälte – dass sie zerstört wurde. Die am schwersten wiegende Folge solcher Akzentsetzungen ist das Missverständnis, die Shoah habe etwas mit jüdischer Geschichte zu tun.

Der Rückgriff auf Leonard Cohens Lied *Is This What You Wanted* erwies sich als hilfreich; in Erinnerung an die „Gespenster“ des „Ich“ und des „Du“ („Is this, what You wanted / To live in the house, that is haunted / by the ghosts of You and me?“) konnten die Studierenden die Identitäten der Protagonisten von *Görlitzer Park* im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Eigendefinition reflektieren. Den belastenden Spuk der Klischeebilder löst Kahn für Momente im Balanceakt einer Zeile auf – spielerisch, als müsste es nichts bedeuten, und mit eben dieser Leichtigkeit der Worte, dem ‚Zaubertrick‘ des Rollentauschs, macht er das Gewicht einer Geschichte spürbar, in der der „Wilhelminische Baron“ vielleicht ein glühender Anhänger Wilhelm Marrs gewesen ist.

⁵ Hierzu z. B. Hahn, Barbara, *Die Jüdin Pallas Athene. Auch eine Theorie der Moderne*. Berlin 2005.

Vertauschen lassen sich diese Rollen nur, wenn der nichtjüdische Blick den Juden für diesen einen Augenblick entlässt aus der seit Jahrhunderten eingeübten – „ewigen“ – Zuschreibung.⁶

Eine Studentin verwies auf die leitmotivische Wiederkehr der Farbe Rot in Verbindung mit den Haaren der Frau: „as red as the glow / of the fire that fell from the sky“; „und du mit den blutigen Haaren“. Die erste Nennung, so ihr Deutungsvorschlag, könnte sich auf die Bombardierungen Berlins beziehen (Feuer, das vom Himmel fällt); die zweite Nennung ließe sich mit dem Bewusstsein deutscher Schuld in Verbindung bringen. Die Referentin griff den Gedanken auf und erinnerte an einen weiteren literarischen Text, in dem die Zuschreibung (nichtjüdischer) deutscher und jüdischer Identität über das Motiv der Haare erfolgt: Paul Celans *Todesfuge* („dein goldenes Haar Margarete / dein aschenes Haar Sulamith“). Das Moment des Abwesenden, vorrangiges Kennzeichen des Görlitzer Parks, gewann somit im Laufe der Interpretation neue Dimensionen: die Erinnerung an den verschwundenen Ort wird zur Erinnerung an die Ermordeten.

Auch die beiden Sphären, die den Refrain strukturieren – über der Erde / unter der Erde –, lassen sich einer solchen Poetik des Gedenkens zuordnen. Verständlich wird dann vor allem auch die eigenartige Spannung in folgenden Zeilen: „& the trains of Berlin / they run her und hin / through tunnels below in the dark / *but* [Hervorh. d. Verf.] the station is gone / so I'll wait for you on / the ruins of Görlitzer Park“. Aus dem Zusammenhang verkehrstechnischer Abläufe heraus ist der adversative Anschluss nicht nachvollziehbar – warum sollten die beiden Satzteile durch ein „aber“ verbunden werden? Schlüssig jedoch ist das Wort *but*, wenn die unterirdische Bewegung als Dynamik eines Gedächtnisses verstanden wird, das (vergeblich) seinen Ort sucht. Dann ist das „her und hin“ der „trains of Berlin“ im Dunkel unter der Stadt die Unruhe einer noch nicht vergangenen Vergangenheit, die über der Erde, in der Gegenwart des Heutigen, nur mehr als Abwesenheit erfahrbar ist. Das Warten in den Ruinen weiß von der Unwiderruflichkeit des Geschehenen, und es entwirft die eigene Existenz aus diesem Wissen heraus auf die Zukunft hin – im Warten auf ein „Du“. Wenn die saugende Macht der Leerstelle gebannt werden kann, dann nur in Form einer dialogischen Auseinandersetzung – wie schwer sich diese auch gestalten mag.

In zwei weiteren Hinweisen verdichtet sich die Erinnerung an die Shoah: zum einen in der Nennung des Bahnhofs Grunewald – von Gleis 17 dieses Bahnhofs führen die Deportationszüge in die Ghettos und Vernichtungslager –, zum anderen im Blick auf die Stolpersteine, die in die Trottoirs eingelassen sind („where the sun is as gold as the names on the ground“). Von der Erinnerung an die Shoah und dem Motiv des Unterirdischen und der Dunkelheit geleitet, schlug die Referentin vor, die Bewegung der Züge in den Tunneln mit der „verlassenen Couch“ in Verbindung zu bringen („on the derelict couch we sat down“). Auffällig ist die Umkehr der geläufigen Wortfolge (des Reimes wegen), die die Fahrt der Züge ziellos wirken lässt: „her und hin“. „Oben“ nehmen zwei Menschen auf einer alten Couch Platz, unter ihnen (im Dunkeln) findet ruhelose Bewegung statt – die Referentin schlug von hier aus den Bogen zur Couch der Psychoanalyse. Der Austausch zwischen dem „Ich“ und dem „Du“, so ihr Deutungsvorschlag, habe etwas von einem analytischen Gespräch, in dem verdrängte Vergangenheit,

⁶ Vgl. z. B. Schoeps, Julius H., „*Du Doppelgänger, du bleicher Geselle*“. *Deutsch-jüdische Geschichte durch drei Jahrhunderte: 1700-2000*. Berlin/Wien 2004.

Schuld und (möglicherweise) Abwehrversuche zum Tragen kämen. Im Licht der Geschichte, für die der Ort des Liedes steht, erfährt das zunächst unverfängliche Alltagsobjekt Couch eine bedeutungsvolle Aufladung.⁷ Die beiden Protagonisten agieren damit auch als Vertreter einer überindividuellen Erinnerung, die im Stadtraum ihre Echos und Spiegelbilder findet, ja mehr noch, es scheint, als wollten sich die Grenzen zwischen den beiden Akteuren und der Stadt sogar auflösen. Insbesondere die Identität der Frau verschmilzt mit der Topographie des Ortes; das „Du“, das an sie gerichtet ist, geht in das „Du“ über, das die Stadt Berlin meint. Und die Zuneigung des Mannes, unterlegt mit allen Zwiespältigkeiten, die den Schatten der Geschichte entspringen, gilt ohne Frage beiden. Eine ähnliche Erweiterung des individuellen Erfahrungsraumes erlebt auch das lyrische Ich, das mit dem Verweis auf den „Ewigen Juden“ als Gegenentwurf der Ortlosigkeit erscheint, als Verkörperung einer ständigen Antithese gegenüber jeder Etablierung. In der Schlusswendung fließen die Identitäten im Stadtraum zusammen, der zum einen mit seiner Dauer trotz allem einen Halt verspricht, zugleich aber auch als dauerhaft zwiespältig erfahren wird, denn dieses „Ich“ und dieses „Du“ können sich in einer Stadt, über der die Sonne so golden leuchtet wie die Namen der Ermordeten, die auf den Gehwegen zu lesen sind, nur in einem Zustand der Spannung begegnen: „our city of love and of slaughter / wird immer noch heißen Berlin“. Der Reim an dieser Stelle – „(my murderer’s) daughter“ / „slaughter“) – klingt als düstere Resonanz sowohl aus dem Raum der Stadt als auch aus der Identität der Frau.

Das Zwiespältige der Stadtgeschichte kommt – als Spiegelbild der Kulturgeschichte⁸ – noch an einer weiteren Stelle zum Ausdruck. Unmittelbar auf die besagte Phantasie des Rollentauschs folgt eine ernüchternde Konfrontation mit der Realität. Der Kontrast auf der Ebene des Textes wird von einem schroffen Wechsel der musikalischen Begleitung unterstrichen. Der Balanceakt war von ruhigen, sparsam gesetzten Klängen untermalt, nun folgen scharfe, dissonant wirkende Akzente, die vor allem die Violine setzt: „From the ivy of Grunewald station to the Treptower Soviet blade / you built your triumphant narration from the stones of the Mendelssohn grave“. Von Bedeutung ist der Bogen, der hier durch Berlin geschlagen wird – über die ehemalige Grenze der Mauer hinweg – vom Ort der Deportation der Berliner Juden zum Sowjetischen Ehrenmal im Treptower Park.

Zur Kontextualisierung des Ortes hatte die Referentin ein Foto mitgebracht: Das Ehrenmal zeigt einen Soldaten der Roten Armee, der auf dem linken Arm ein Kind trägt und in der rechten ein (gesenktes) Schwert hält. Er schreitet – als Sieger und Befreier – über ein zerbrochenes Hakenkreuz hinweg. Der Liedtext streicht die „Klinge“ heraus („blade“), die sich im wahren Sinne des Wortes als zweischneidig erweist: Es ist die Waffe des Siegers über das nationalsozialistische Regime – zugleich aber auch die Klinge, die Europa zerschneidet – die Klinge von Jalta. An dieser Stelle konnte der Liedtext in Verbindung gebracht werden mit dem Themenkomplex „Mitteleuropa“, der zu Beginn des Seminars zur Diskussion gestanden hatte. Das Bild der „Klinge“ erinnerte zudem konkret

⁷ Zu Aspekten der Verdrängung, Missverständnissen in Bezug auf „Bewältigung“ und Vergessen der Vergangenheit, zur komplizierten Schichtung des Nach-Gedächtnisses sowie zum memorialen Kulturtransfer infolge der Shoah vgl. z. B. den Film *Hannas Reise* (Regie: Julia von Heinz, 2013).

⁸ Vgl. hierzu Hahn (Anm. 5).

an den Umschlag eines 1988 erschienenen Buches – *Myśli o naszej Europie*⁹ –, das ebenfalls als Textgrundlage diente. Auf diesem Umschlag ist ein Ausschnitt Mitteleuropas zu sehen, über den Scheren hinweggehen. Sie verdeutlichen die gekappten Linien und stehen damit für den Verlust des Gedächtnisses, gegen den die Intellektuellen des „Ostblocks“ deshalb so vergeblich anschrieben, weil der „Westen“ kaum Verlust empfand. Hierzu kamen in den einführenden Sitzungen des Seminars außerdem zur Sprache: György Konráds *Mitteeuropäische Meditationen*, Milan Kunderas *Un occident kidnappé oder Die Tragödie Zentraleuropas*“, Karl Schlögels *Die Mitte liegt ostwärts* sowie Juri Andruchowytchs *Mittelöstliches Memento*.¹⁰

In der Verschränkung der beiden Orte (Bahnhof Grunewald / Treptower Ehrenmal) kommt die Verstümmelung Europas zum Ausdruck. Die deutschen Verbrechen haben das europäische Judentum fast vollständig vernichtet – in den Ländern, die nach 1945 in den Einflussbereich der „Sowjetklinge“ gerieten, stand die Erinnerung unter den Vorzeichen einer manipulativen Gedächtnispolitik bzw. diese Erinnerung wurde mittels politischer Repressionen auch gezielt unterdrückt (wie etwa in der Volksrepublik Polen im Zusammenhang mit den „März-Ereignissen“ des Jahres 1968). Auf die Verwüstung folgte das Vergessen. Insofern stehen sowohl der Bahnhof Grunewald als auch das Treptower Ehrenmal für den Ausschluss jüdischen Gedächtnisses aus den „Meistererzählungen“ des 20. Jahrhunderts. Wie tief dieser Ausschluss reicht, sagt das Bild, das Kahn an der Stelle verwendet: Wenn die „Steine des Mendelssohn-Grabes“ benutzt werden, um die „triumphant narration“ der Stadt zu schaffen, ist die Auslöschung nahezu unumkehrbar. Wo selbst die Gräber verschwinden, verliert das Gedächtnis alle Anhaltspunkte. Von besonderer Bedeutung ist hier auch die Person Mendelssohns: Der Protagonist der jüdischen Aufklärung wurde lange ausgeschlossen aus der (preußischen) Meistererzählung der Stadt, die sich als Zentrum eben jener Strömung – der Aufklärung – verstand.

Der Ort des Liedes befindet sich mitten im Kontext der „Tragödie Zentraleuropas“ (Milan Kundera). Die „Ruinen“ des Görlitzer Parks sind eine Folge der gekappten Verbindungen. Von dem Bahnhof, den es nicht mehr gibt, fuhren die Züge nach Breslau und Wien, in Städte also, die als Sinnbilder mitteleuropäischer Topographie gelten dürfen (im Laufe des Seminars hatten wir uns u.a. auch mit dem Breslau-Buch von Norman Davies und Roger Moorhouse beschäftigt).¹¹ Das Lied orientiert sich im Duktus seiner Erinnerung an der „ostwärts liegen-

⁹ Ruch Społeczny Solidarność (Hrsg.), *Myśli o naszej Europie* (o.O.). Der Band enthält dreizehn Essays, u.a. von Jan Józef Lipski, Jan Józef Szczepański, Josef Švkorecký, Józef Tischner und Dawid Warszawski. Im Seminar fand insbesondere der Beitrag von Warszawski Erwähnung: *Na skrzydłach mitu* [Auf den Flügeln des Mythos], S. 76-78, der Mitteleuropa im Spannungsverhältnis zwischen Verklärung („Arkadien“) und historischer Realität („ein Alptraum“) beleuchtet.

¹⁰ Das Konzept Friedrich Naumanns war im Seminar als Phänomen seiner Zeit skizziert worden (Naumann, Friedrich, *Mitteleuropa*. Berlin 1915), der Schwerpunkt lag im Folgenden dann auf den 1980er Jahren sowie – mit dem Beitrag von Andruchowytch – auf Überlegungen, die bereits nach 1989 formuliert wurden. Vgl. im Einzelnen: Andruchowytch, Juri, *Mittelöstliches Memento*, in: Andruchowytch, Juri / Stasiuk, Andrzej, *Mein Europa. Zwei Essays über das sogenannte Mitteleuropa*. Frankfurt/Main 2004; Konrád, György, *Antipolitik. Mitteleuropäische Meditationen*. Frankfurt/Main 1985; Konrád, *Die Erweiterung der Mitte. Europa und Osteuropa am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien 1999; Konrád, *Der dritte Blick. Betrachtungen eines Antipolitischen*. Frankfurt/Main 2001; Kundera, Milan, *Un occident kidnappé oder Die Tragödie Zentraleuropas*. 1983; Schlögel, Karl, *Die Mitte liegt ostwärts*. München 1986. Vgl. hierzu etwa auch den Dokumentarfilm *Herr Zwilling und Frau Zuckermann* (Regie: Volker Koepp, 1999).

¹¹ Davies, Norman / Moorhouse, Roger, *Die Blume Europas. Breslau, Wrocław, Vratlavía. Die Geschichte einer mitteleuropäischen Stadt*. München 2002.

den Mitte“, was insofern von Bedeutung ist, als damit eine Denkschablone unterlaufen wird, die die Mauer zum Anhaltspunkt nimmt, die Teilung als deutsch-deutsches Phänomen fokussiert und den mitteleuropäischen Kontext entsprechend aus den Augen verliert. Dass Kahns Blick auf Europa um die östlichen Schwerpunkte des Gedächtnisses weiß, verrät schon der Name der Band: *The Painted Bird* ist der Titel eines Romans von Jerzy Kosiński, dessen Handlung im besetzten Polen während des Zweiten Weltkriegs spielt.¹² Kosiński, 1933 in Łódź geboren, emigrierte 1957 in die USA – zumeist wird er als US-amerikanischer Schriftsteller polnisch-jüdischer Herkunft bezeichnet. Mit dem Namen der Band bringt Kahn ein Stück des jüdisch-polnischen Gedächtnisses nach Europa zurück, und gerade für das Lied *Görlitzer Park* kann die Verbindung zu Kosińskis Roman als programmatisch verstanden werden.

Es bedurfte der Sensibilität eines 1978 in Detroit geborenen jüdischen Musikers und Songwriters, um die Vielschichtigkeit einer Berliner Topographie wahrzunehmen, deren wesentliches Merkmal die „Lücke“ ist, das Moment des Verschwundenen. Mit dem Gehör einer Fledermaus registriert Kahn die Schwingungen, die von der Unwiderruflichkeit des Geschehenen erzählen. Die Vergangenheit als „quiet disease“ – als stille/schleichende Krankheit – ist mehr als nur ein Subtext dieser Zeilen. Vielmehr ist es die Substanz des Liedes selbst, das Bewusstsein der Leere, das versucht, Worte zu finden für ein Fehlen von derart verheerendem Ausmaß. Die dialogische Struktur des Liedes betont die Bedeutung einer fortwährenden Auseinandersetzung mit dem ‚historischen‘ Geschehen; in der Verbindung der beiden Sprachen wiederum kommen sowohl die Mehrsprachigkeit als wesentliches Merkmal jüdischer Geistesgeschichte zum Tragen als auch die Erfahrung von Flucht und Migration.

In der Gegenwart Berlins sind es nicht mehr die Krähen (die Todesvögel), die den Himmel verdunkeln, sondern die Spatzen bestimmen (als Inbegriff der Harmlosigkeit) den Alltag der Stadt („where the air is filled up with sparrows when once it was clouded with crows“) – einer Stadt, die das logistische Zentrum des NS-Terrors war, die im geteilten Europa zum Sinnbild der Folgen des Krieges wurde und die 1989 mit der feiernden Menge auf der Mauer erneut Symbolcharakter erlangte. Das Bild der folgenden Zeile – der „Schlafwandler“ inszeniert sein eigenes Verschwinden – deutete die Referentin als Anspielung auf Hermann Brochs Romantrilogie *Die Schlafwandler* und damit – in einem über die Handlung der Trilogie hinausweisenden Sinne –, als Metapher für das „kurze zwanzigste Jahrhundert“, das bereits im Begriff ist, sich der Gegenwart des 21. Jahrhunderts zu entziehen.

Die Verwüstungen sind nicht mehr rückgängig zu machen, beeinflussen lässt sich nur mehr die Art und Weise, wie die Ruinen wahrgenommen werden, und einer der wichtigsten Schritte wäre, sie überhaupt als solche wahrzunehmen – mit anderen Worten: zu bemerken, dass so entsetzlich viel fehlt.

In der Beschäftigung mit dem Lied konnten einige wesentliche Aspekte des Seminars aufgegriffen und gebündelt werden. Zum einen ging es darum, die Studierenden zu motivieren, das während des Semesters erworbene kulturwissenschaftliche Wissen praktisch anzuwenden (im Zuge der Interpretation des Liedtextes), zum anderen sollten sie sensibilisiert werden für die Möglichkeiten einer kulturgeschichtlichen Lektüre der Räume,

¹² Kosiński, Jerzy, *The Painted Bird*. Boston 1965; dt. Ausgabe: *Der bemalte Vogel*. Bern 1965; poln. Ausgabe: *Malowany ptak*, Warszawa 1989.

durch die wir uns bewegen. Das Beispiel aus der Popkultur, das einen ‚stadtbekanntem‘ Ort Berlins in den Blick nimmt, führt mit seinem differenzierten Zugang vor Augen, welche Schichtungen sich im alltäglich Vertrauten verbergen. Vor allem bringt es auch einen wesentlichen Gedanken zu Bewusstsein, der außerhalb des universitären Rahmens um einiges interessanter ist als im Seminarraum: Ob dieser Palimpsest-Charakter der Wirklichkeit wahrgenommen wird oder ob die so genannte Gegenwart sich in der Flüchtigkeit des Hier und Jetzt erschöpft, hängt einzig und allein vom Rezipienten ab.



Kulturbezogenes Lernen **im internationalen universitären** **Kontext.** Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienischsprachigen transkulturellen Literatur

Beate Baumann

Abstract

The processes of internationalization, which by now have become an integral part of university life, have also encouraged academics in the humanities in Italy to take up new challenges, including those in the field of foreign language teaching. Although the didactic principle concerning the authenticity of students' experience is not being called into question, its concrete realization often appears as a problematic one. Whereas, on one hand, the adoption of real-life textual excerpts – easily available thanks to the web – has almost become an obvious practice for both teaching and learning techniques, on the other hand it is not always easy to concretely encompass authenticity within the same learning environment. On the light of this, the German-Italian student exchange project represents an attempt to effectively actualize both internationalization processes as well as intercultural encounters within the sphere of foreign language teaching at university level.

Zur Einführung

Zahlreiche Beispiele aus dem Alltag akademischer Lehre und Forschung bestätigen, dass Internationalisierung im Hochschulbereich auf vielfältige Art und Weise erfolgen kann, ebenso wie der Kontakt und die Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden, die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Kontexten und Wissenschaftskulturen angehören. Nicht zuletzt die in diesem Band versammelten Beiträge vermitteln einen deutlichen Eindruck davon.

Als ein weiteres Beispiel hierfür soll ein internationales Projekt vorgestellt werden, das vom Dipartimento di Scienze Umanistiche der Universität Catania und dem Institut für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin durchgeführt wurde. Der Ausgangspunkt und das Hauptanliegen dieses Projektes bestanden darin, sich nicht nur auf theoretischer Ebene bzw. innerhalb des notgedrungen begrenzten Rahmens des Klassenzimmers mit Interkulturalität auseinanderzusetzen, sondern diese anhand eines Austausch- und Begegnungsprojektes in eine konkrete Studien-, Berufs- und Lebenserfahrung umzusetzen und erlebbar zu machen.

Kernelement des empirisch angelegten Vorhabens war vor allem eine Zusammenarbeit im didaktischen Bereich, und zwar mit fortgeschrittenen DaF- bzw. Italienisch-L2-Studierenden (Ausgangsniveau B2 GER) und Lehrenden (gleichzeitig Projektleiterinnen). Diese besuchten im Studienjahr 2014/15 jeweils die Masterkurse *Deutsche Linguistik und Übersetzung* (Fremdsprachen- und Literaturstudiengang) an der Universität Catania und *Kompetenzorientierung im Italienischunterricht* (Lehramtsstudiengang) an der Freien Universität Berlin.

Im Folgenden sollen nun die Ziele und Inhalte, der theoretisch-wissenschaftliche Bezugsrahmen, die unterschiedlichen Phasen sowie die inter- bzw. transkulturelle Dimension des Projektes selbst dargelegt werden. Abschließend soll auch ein Einblick in die Evaluation des Projektes seitens der Studierenden gegeben werden, auch wenn diese in Bezug auf einen erfolgreichen kulturbezogenen Lernprozess und die Erweiterung der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen vorerst als nur bedingt aussagekräftig zu bewerten ist.

Zuvor sei aber in Bezug auf die Verwendung der Begrifflichkeiten „interkulturell“ bzw. „transkulturell“, die in den letzten Jahren auch im Bereich der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik zunehmend Verbreitung gefunden haben¹, erläuternd angemerkt, dass beide Bezeichnungen in diesem Beitrag parallel zum Einsatz kommen. Anders als Wolfgang Welsch, der Interkulturalität und Transkulturalität auf grundsätzlich unterschiedliche Kulturkonzepte zurückführt², teile ich mit Überzeugung die Forderung nach der Notwendigkeit eines Perspekti-

¹ Vgl. u.a. Altmayer, Claus, *Was ist „deutsche Kultur“? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive*. In: Martinson, Steve A. / Schulz, Renate A. (Hrsg.), *Transcultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges*. Bern u.a. 2008, S. 25-37; Antor, Heinz (Hrsg.), *Inter- und Transkulturelle Studien: Theoretische Grundlagen und Interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg 2006; Eckert, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. 2003, S. 41-51; Freitag, Britta, *Transkulturelles Lernen*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2010, S. 125-129.

² Vgl. hierzu u.a. Welsch, Wolfgang, *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld 2010, S. 39-65.

venwechsels. Dieser soll allerdings nicht darauf abzielen, „die Begriffswelt des „Inter“ nun etwa pauschal durch die Perspektivik des „Trans“ zu ersetzen“, sondern „die Problemhorizonte des „Interkulturellen“ [...] durch eine transkulturelle Perspektive“³ zu ergänzen, wobei beiden Begriffen ein nicht-essentialistisches, heterogenes, dynamisches Kulturkonzept zugrunde gelegt wird.

Projektziele und -inhalte

Ausgehend von der heute in der Fremdsprachenerwerbsforschung gemeinhin geteilten Grundannahme, dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht auf die Aneignung sprachlicher Strukturen reduziert werden kann, stellt unser Projekt das kulturbezogene Lernen in den Mittelpunkt.⁴ Das übergeordnete Ziel bestand somit in der Erweiterung der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen durch kooperative Lernprozesse bei fortgeschrittenen Fremdsprachenstudierenden des Deutschen und Italienischen, indem „das in kommunikativen Handlungen als selbstverständlich vorausgesetzte lebensweltliche Hintergrundwissen“⁵ explizit und damit den Lernenden bewusst gemacht werden sollte.

Das Projektziel sollte durch die Auseinandersetzung mit deutsch- und italienischsprachigen Texten der so genannten transkulturellen Literatur erreicht werden.⁶ Diese wurden für besonders geeignet befunden, um die Studierenden zum Auf- bzw. Ausbau von fremdkulturellen (Text-)Verstehenskompetenzen anzuregen, die den Ausgangstexten zugrunde liegenden präsupponierten außersprachlichen Wissensbestände zu rekonstruieren und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster nachvollziehbar zu machen. Die Beschäftigung mit der immanenten Mehrsprachigkeit und Vielschichtigkeit der kulturellen Perspektiven, die die Spezifik und Komplexität transkultureller Literaturtexte ausmachen, erfolgte u.a. auch mithilfe eines gemeinsamen Arbeits- und Aufgabenleitfadens, der jedoch z.T. zwischen den beiden Gruppen divergierte. Dies war bedingt durch die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Studiengänge: Catania bewegte sich dementsprechend auf der Ebene der sprachlich-stilistischen Analyse und Übersetzung der Texte, Berlin auf der ihrer didaktischen Nutzbarmachung im Italienisch-L2-Unterricht, doch stets mit Blick auf den Erwerb einer *cultural* und *language awareness*, die die ausschlaggebende Grundlage für die Verwirklichung des Ziels der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzerweiterung darstellen.

³ Schulze-Engler, Frank, *Von 'Inter' zu 'Trans': Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge*. In: Antor, Heinz (Hrsg.), *Inter- und Transkulturelle Studien: Theoretische Grundlagen und Interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg 2006, S. 41-52, hier S. 41.

⁴ Selbstverständlich wurde auch sehr großen Wert auf die Erweiterung und Perfektionierung rein sprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen gelegt, wobei systematisch alle fünf Fertigkeiten miteinbezogen wurden.

⁵ Altmayer, Claus, *Kultur als Hypertext*. München 2004, S. 187.

⁶ Vgl. hierzu Esselborn, Karl, *Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur*. In: Schmitz, Helmut (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam/New York 2009, S. 43-58.

Der theoretisch-wissenschaftliche Bezugsrahmen

Das Projekt lässt sich auf unterschiedlichen Forschungsebenen ansiedeln, was auf den komplexen Charakter des Forschungsgegenstandes auch hinsichtlich seiner theoretisch-wissenschaftlichen Ausrichtung verweist. Zum einen musste in Bezug auf die fremdsprachendidaktische Konzeption des Projektes selbst der entsprechende Bezugsrahmen abgesteckt werden. Die zweite Ebene bezieht sich hingegen auf die Inhalte des Projektes, die aus einer kulturwissenschaftlichen und fremdsprachen- bzw. literaturdidaktischen Perspektive beleuchtet werden. Der dritte Komplex fokussiert den Bereich der empirischen Erforschung kulturbezogenen Lernens und die diesbezüglichen Forschungsmethoden des qualitativen Paradigma, die für das Projekt gewählt wurden und zum Einsatz kamen.

So orientiert sich die fremdsprachendidaktische Konzeption des Projektes an den Prinzipien

- a. der Mehrsprachigkeitsdidaktik⁷;
- b. des Konstruktivismus als Lerntheorie⁸;
- c. des Projektunterrichts, insbesondere in Bezug auf virtuelle Begegnungsprojekte⁹;
- d. des kooperativen Lernens¹⁰;

⁷ Vgl. hierzu u.a. Delanoy, Werner, *Mehrsprachigkeit. Englisch und Literatur(unterricht)*. In: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 1/2014, S. 63-76. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf> (Zugriff: 22.04.2015); Hufeisen, Britta, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M. 2006, S. 530-537; Meißner, Franz-Joseph, *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Werlen, Erika / Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler 2007, S. 81-101; Roche, Jörg, *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation*. Tübingen 2013.

⁸ Vgl. hierzu u.a. Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. 2000; Wolff, Dieter, *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* In: „Die neueren Sprachen“ 93/1994, S. 407-429.

⁹ Vgl. hierzu u.a. Baumann, Beate, *La scrittura dell'altro*. Roma/Acireale 2006; Hoffmann, Sabine, *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen 2008; Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth, Marita, *Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin 2004, S. 89-108; Scharf, Michael, *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache* (Mit CD). Baltmannsweiler 2003; Legutke, Michael K., *Projektunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel 2003, S. 259-263.

¹⁰ Vgl. hierzu u.a. Carrell, Angela, *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. Münster u. a. 2006; Legutke, Michael K., *Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung*. In: Legutke, Michael K. / Rösler, Dietmar (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen 2003, S. 209-245; Würffel, Nicola, *Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren*. In: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 1/2008. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm> (Zugriff: 22.04.2015).

- e. eines integrativen Konzepts der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen, das einerseits Michael Byrams Strukturmodell zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz zur Grundlage hat, andererseits den kulturwissenschaftlichen Ansatz der kulturellen Deutungsmuster und der *symbolic competence* berücksichtigt.¹¹

Bei der zweiten, inhaltlichen Ebene des Projekts geht es insbesondere um

- a. die Auseinandersetzung mit Kultur und Kulturkonzepten¹²;
- b. (Transkulturelle) Literatur und Fremdsprachenunterricht¹³;
- c. Aspekte der Textverstehensforschung¹⁴;
- d. die sprachlich-stilistische Analyse in DaF¹⁵;

¹¹ Vgl. hierzu u.a. Byram, Michael, *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon Hall 1989; Byram, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Hall 1997; Altmayer, Claus, *Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 3/2002. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> (Zugriff: 22.04.2015); Altmayer (wie Anm. 3); Altmayer, Claus, *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“*. In: „Fremdsprachen lehren und lernen“ 35/2006, S. 44-59; Kramsch, Claire, *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: „The Modern Language Journal“ 2/2006, S. 249-252; Kramsch, Claire, *Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence*. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 107-121; Kramsch, Claire, *The symbolic dimensions of the intercultural*. In: „Language Teaching“ 44/2011, S. 354-367.

¹² Vgl. hierzu u.a. Welsch (wie Anm. 1); Geertz, Clifford, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M. 1987.

¹³ Vgl. hierzu u.a. Bredella, Lothar, *Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens*. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.), *Texte im Fremdspracherwerb*. Tübingen 1996, S. 127-151; Cerri, Chiara, *Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht*. In: „Info DaF“ 38/2011, S. 391-413; Esselborn (wie Anm. 4); Esselborn, Karl, *Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner*. In: Chlosta, Christoph / Jung, Matthias (Hrsg.), *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008*, Göttingen 2010, S. 33-48; Fäcke, Christiane, *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt a.M. 2006; Schiedermaier, Simone, „... wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. *Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: „DaF“ 1/2010, S. 31-38.

¹⁴ Vgl. hierzu u.a. Finkbeiner, Claudia, *Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozess*. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.), *Texte im Fremdspracherwerb*. Tübingen 1996, S. 91-109; Iser, Wolfgang, *Die Appellstruktur der Texte*. In: Warning, Rainer (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*. München 1975, S. 228-252; Meireles, Selma M., *Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers*. In: Blühdorn, Harderik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin 2006, S. 299-314; Schnotz, Wolfgang, *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik*. In: Blühdorn, Harderik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin 2006, S. 222-239; Teepker, Frauke, *Literatur im Fremdsprachenunterricht – DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*. Marburg 2009.

¹⁵ Vgl. u.a. Fix, Ulla / Poethe, Hannelore / Yos, Gabriele, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M. 2003; Foschi, Marina, *Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco e italiano)*. Pisa 2009; Sandig, Barbara, *Textstilistik des Deutschen*, Berlin 2006.

- f. einen umfassenden Übersetzungsbegriff, der sowohl sprachbezogen als auch kulturwissenschaftlich im Sinne einer „kulturellen Übersetzung“ zu verstehen ist.¹⁶

Der dritte Komplex bezieht sich auf die empirischen Forschungsmethoden, die für das Projekt gewählt wurden und zum Einsatz gekommen sind bzw. noch kommen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei insbesondere die Bereiche der

- a. empirischen Forschung und des kulturbezogenen Lernens¹⁷;
- b. Methoden der qualitativen Forschung.¹⁸

Projektstruktur

Das Gesamtprojekt bestand aus drei Makrophasen, die jeweils auch auf einer Mikroebene strukturiert waren. So wurden in der Vorbereitungsphase (Kooperation der Projektleiterinnen, Zeitraum: Oktober 2013 bis September 2014) zunächst organisatorische Aspekte auf institutioneller Ebene geregelt, d.h. das Projekt wurde durch ein Kooperationsabkommen zwischen den beiden Universitäten in einen institutionellen Rahmen eingebettet. Die Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Stellen erfolgte in erheblichem Maße durch die vermittelnde Funktion der beiden Projektleiterinnen.

¹⁶ Vgl. hierzu u.a. Bhabha, Homi K., *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 2000; Bachmann-Medick, Doris, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg 2010, S. 238-283; Bassnett, Susan, *Translation Studies*. New York 2002; Baumann, Beate, *Fra lingue e ponti. Culturemi, creatività linguistica e implicazioni traduttive*. In: *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del 13. Congresso SILFI: riassunti e testi in cd, raccolti da Francesco Paolo Macaluso, Palermo 2014, 20 S.; Schiewer, Gesine Lenore, *Von der Literatursprache zu „Bücher(n), die ihren Lesern Tore öffnen“: Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft an der Schnittstelle von Translationswissenschaft und Wissenssoziologie*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder und Perspektiven*. München 2011, S. 60-78; Vorderobermeier, Gisela / Wolf, Michaela, *Einleitung: „Bleiben, um zu gehen?“ Zum Prozesscharakter von Übersetzen und Migration*. In: Vorderobermeier, Gisela / Wolf, Michaela (Hrsg.), *„Meine Sprache grenzt mich ab...“ Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*. Wien 2008, S. 7-18; Wagner, Birgit, *Kulturelle Übersetzung. Erkundungen über ein wanderndes Konzept*. In: „Kakanien revisited“ 2009. Online: <http://www.kakanien.ac.at/beitr/postcol/Bwagner2.pdf> (Zugriff: 22.04.2015).

¹⁷ Vgl. hierzu u.a. Altmayer, Claus, *Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 123-138; Frederking, Volker (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen an die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008; Hu, Adelheid, *Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen*. In: Berndt, Annette / Kleppin, Karin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a.M. 2010, S. 61-71.

¹⁸ Vgl. hierzu u.a. Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Johannes H. (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie*. Frankfurt a.M. 2010; Baumann, Beate, *La ricerca empirica nell'acquisizione linguistica*. Rom 2009; Baumann, Beate / Hoffmann, Sabine / Nied, Martina (Hrsg.), *Qualitative Forschung in DaF*. Frankfurt a. M. 2009; Bohnsack, Ralf, *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen 2011; Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2007.

Gleichzeitig fand eine Zusammenarbeit in Bezug auf die Inhalte und konkrete Durchführung des Projektes statt. Dabei ging es in erster Linie um das Abstecken des theoretisch-wissenschaftlichen Bezugsrahmens unter Berücksichtigung der drei oben dargestellten Forschungsbereiche, die Festlegung der Kursziele und -inhalte sowie eines detaillierten Stundenplans mit fünf gemeinsamen Videokonferenzen und der empirischen Erhebungsmodalitäten, die zur Anwendung kommen sollten. Zudem wurden die notwendigen technischen Arbeits- und Kooperationsinstrumente eingerichtet, wie beispielsweise Online-Arbeitsplattformen (Blackboard an der FU, STUDIUM in Catania) sowie der virtuelle Raum für Videokonferenzen (DFNVideoConference, Verein zur Förderung eines Deutschen Forschungsnetzes e.V.).

In der zweiten Makrophase, dem eigentlichen Herzstück des Projektes (Zeitraum: Wintersemester 2014/15), wurden die zuvor entwickelten Kursinhalte mit unterschiedlich strukturierten Kooperationsphasen, die u.a. auch fünf virtuelle Face-to-Face-Begegnungen in Form von Videokonferenzen umfassten, konkret umgesetzt. Die erste Videokonferenz, in der sich die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer vorstellen und kennen lernen sollten, fand ca. zwei Wochen nach Kursbeginn statt, das zweite virtuelle Treffen weitere zwei Wochen später. Thema war die gegenseitige Vermittlung der unterschiedlichen theoretisch-wissenschaftlichen Ausgangspunkte (Catania: Kulturkonzepte, linguistisch-stilistische Textanalyse, Übersetzung – Berlin: interkulturelles Lernen, didaktische Aspekte). Der theoretische Kontext, an dem sich die Auseinandersetzung mit den deutsch- und italienischsprachigen Texten der transkulturellen Literatur orientieren sollte, wurde jeweils in kursinternen Gruppen erarbeitet; hierbei war noch keine Kooperation zwischen den beiden Gruppen vorgesehen. Die Auseinandersetzung mit den literarischen Texten¹⁹, Kerngegenstand der weiteren drei Videokonferenzen, erfolgte dagegen in der Zusammenarbeit von deutsch-italienischen Tandems.

Zu Beginn der didaktischen Phase wurde auf Initiative der Studierenden aus Catania eine geschlossene Facebook-Gruppe eingerichtet, die die schnelle Übermittlung von aktuellen Informationen und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. der Studierenden untereinander ermöglichen sollte und diese Funktion auch hervorragend erfüllt hat.

In der dritten Makrophase²⁰ wird das zuvor ermittelte Datenmaterial gesichtet, systematisiert, analysiert und ausgewertet. Dabei wird auch das Verfahren der Datentriangulation verwendet, um nicht nur individuelle und kollektive Sinngabungsprozesse zu dokumentieren, sondern valide Erkenntnisse bzgl. individueller kulturbezogener Lernprozesse und damit einer möglichen Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen zu gewinnen.

Im Einzelnen wurden folgende Daten zusammengestellt, die durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden erhoben wurden:

¹⁹ In Catania wurden Texte von Emine Sevgi Özdamar, Franco Biondi, Rafik Schami und Yoko Tawada behandelt, in Berlin Texte von Mario Fortunato / Salah Methnani, Ingy Mubiayi, Laila Wadia, Fabrizio Gatti, Fabio Geda, Elvira Mujčić und Zhu Qifeng.

²⁰ Unmittelbar im Anschluss an die didaktische Phase wurden die Schritte zur Auswertung der Daten grob geplant. Da die Berliner Projektpartnerin aus beruflichen Gründen sich an dieser Arbeitsphase nicht mehr beteiligen konnte, war im Nachhinein eine Umoorientierung erforderlich, sodass der Abschluss dieses Teils zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrags noch nicht absehbar ist.

1. (Sprach-)Biografische Interviews (Videografien);
2. Aufzeichnung der Videokonferenzen;
3. Unterrichtsbeobachtungen, d.h. Nachbesprechungen der Videokonferenzen (Videografien);
4. unmittelbare Kursprodukte (in Gruppenarbeit erstellt): Präsentationen der beiden Gruppen (Videos, Fotos); PPT-Präsentationen der Gruppenarbeiten; Übersetzungen deutschsprachiger Literaturtexte ins Italienische; Hausarbeiten (Leistungsnachweis Catania);
5. Metaprodukte: Fragebögen zur Evaluation der Gruppenarbeit und Kurserfahrung; Lerntagebücher; Kommunikationen über Facebook-Gruppe und E-Mail.

Ziel ist es, durch die Triangulation der Daten kulturbezogene Lernprozesse nachvollziehbar und rekonstruierbar zu machen, indem beispielsweise Änderungen von Deutungsmustern, Perspektivenkoordination und -wechsel, Empathiefähigkeit und Selbstrelativierung aufgezeigt werden.

Die inter- bzw. transkulturelle Dimension des Projektes selbst

Dass dieses Austausch- und Forschungsprojekt selbst in mehrfacher Hinsicht eine interkulturelle bzw. transkulturelle Dimension aufweist, ist bereits in der Vorbereitungsphase, ganz besonders aber in der Durchführungsphase deutlich geworden.

Diese mehrschichtige Dimension der Inter- bzw. Transkulturalität lässt sich auf mehreren Ebenen ansiedeln. Zunächst war hiervon der institutionelle Rahmen betroffen, da es sich um ein internationales Projekt handelt, das zwischen dem deutschen und italienischen akademischen Kontext entwickelt und durchgeführt wurde.

Zudem involvierte diese inter- bzw. transkulturelle Dimension auch die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer. Dies geschah einerseits durch die Zusammenarbeit der Dozentinnen, die gleichzeitig auch das Projekt leiteten und, wenngleich beide deutscher Herkunft, in zwei unterschiedlichen akademischen und sprachlich-kulturellen Kontexten leben und tätig sind. Auf der anderen Seite kam es zu einer Kooperation von Studierenden im Masterbereich. Gemeinsam ist ihnen das Studieren von Fremdsprachen, allerdings besitzen ihre Studiengänge unterschiedliche zielsprachliche und fachspezifische Ausrichtungen. Sowohl der Catania- als auch der Berliner Kurs setzte sich aus einer herkunftsheterogenen Gruppe zusammen (Catania: eine Studierende aus Weißrussland und eine in Deutschland aufgewachsene Remigrantin. Berlin: eine Studierende mit deutsch-italienischen Eltern, ein aus Genua stammender Studierender). Diese Tatsache stellte einen Vorteil hinsichtlich des kulturellen Lernens als Unterrichtsschwerpunkt dar, indem von Anfang an das Phänomen der Heterogenität als Grundprinzip eines zeitgemäßen Kulturkonzeptes die konkrete Lernumgebung prägte.

Einen ausgesprochen inter- bzw. transkulturellen Charakter wies auch die Ebene der Kursinhalte auf. Zentraler Lerngegenstand waren für beide Gruppen Texte der transkulturellen Literatur, in denen Migrationserfahrungen und Themen wie kulturelle und sprachliche Identität, Heterogenität, Hybridität, Integration usw.

im Mittelpunkt stehen. Zudem bestand ein weiterer Arbeitsschwerpunkt in Catania in der Übersetzung der deutschsprachigen Literaturtexte in die italienische Sprache, was den Einbezug eines dritten sprachlichen und kulturellen Kontextes implizierte, nämlich den der Herkunftskultur der Studierenden. Dies bedeutete nicht nur die Auseinandersetzung mit konkreten sprachlich-stilistischen Fragestellungen, sondern auch mit komplexen fremdkulturellen Phänomenen und eine Hinterfragung eigenkulturell geprägter Sichtweisen seitens der italienischsprachigen Lernenden.

Die Komplexität dieser mehrschichtigen inter- bzw. transkulturellen Dimensionen und die damit verbundenen Schwierigkeiten waren bereits zu Beginn der Projektarbeit zu Tage getreten, wenn auch nur bis zu einem gewissen Grad. So war es beispielsweise gar nicht so leicht, u.a. auch aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungs- und Kursschwerpunkte einen gemeinsamen Arbeitsleitfaden für die Bearbeitung der Texte innerhalb der gemischten Gruppen zu erstellen. Hierbei wurde ein Spannungsfeld sichtbar, das von der Notwendigkeit geprägt war, möglichst viele Berührungspunkte für ein gemeinsames Vorgehen zu schaffen. Gleichzeitig aber sollten bzw. wollten beide Gruppen auch ein autonomes, voneinander unabhängiges Handeln bewahren, so dass die jeweils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen immer wieder gemeinsam ausgehandelt, aneinander angenähert und angepasst werden mussten. Die Entscheidung seitens der Projekt- und Kursleitung im Vorfeld, den Studierenden diesbezüglich bei der konkreten Umsetzung der Aufgaben freie Hand zu lassen, hat sich im Nachhinein als vorteilhaft erwiesen.

Einblick in erste (vorläufige) Zwischenergebnisse und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags ist es noch nicht möglich, valide Aussagen bzgl. der individuellen Lernprozesse und des Erfolgs der dabei erzielten Ergebnisse zu treffen. Nach der Ordnung und Systematisierung der Daten ist die Phase ihrer Erkundung und Analyse mithilfe der Verfahren der qualitativen Forschung, insbesondere der qualitativen Inhaltsanalyse²¹, noch nicht abgeschlossen. Die Auswertung ist auf das Ziel ausgerichtet, Erkenntnisse sowohl auf theoretisch-wissenschaftlicher Ebene abzuleiten als auch Rückschlüsse für die Konzeption des Fremdsprachenunterrichtes zu ziehen.

Deshalb können die Beispiele, die im Folgenden vorgestellt werden, als Tendenz für erste, vorläufige Zwischenergebnisse bewertet werden. Die diesbezüglichen, noch nicht triangulierten Daten wurden von den Studierenden aus Catania geliefert. Sie stammen aus dem Datensatz der Endevaluation des Projekts, die anhand eines Fragebogens mit insgesamt 13 Fragen zu methodischen und inhaltlichen Aspekten sowie einer Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses vorgenommen wurde. Obgleich die aus diesen Daten abgeleiteten Aussagen keineswegs Anspruch auf Validität erheben, können sie dennoch in gewissem Maße als richtungweisend angesehen werden. Die folgenden exemplarisch angeführten Stellungnahmen beziehen sich auf die Fragen „Hat

²¹ Mayring (wie Anm. 18).

die Arbeit mit diesen Texten zu einer Veränderung bzw. Erweiterung Ihrer interkulturellen Kompetenz beigetragen?“ und „Wie würden Sie diese Veränderung beschreiben?“²²:

Natürlich hat die Arbeit mit den Texten der Migrationsliteratur dazu beigetragen, meine *interkulturellen Kenntnisse zu verbessern*, denn bevor ich diesen Kurs besuchte, dachte ich, dass das Hauptproblem im Erlernen der Sprache und den damit verbundenen Schwierigkeiten bestehen würde. Natürlich wusste ich schon, dass es Schwierigkeiten gibt, denen man in einem neuen Land begegnen kann, aber vielleicht habe ich dabei *nie das Problem der Identität berücksichtigt, das ist der eigentliche Knotenpunkt der Frage* [...] Das hat mir zu verstehen gegeben, dass wirklich jeder von uns seine eigene Geschichte hat, und daher ist genau deswegen jeder von uns anders [...] dank diesem Kurs schaue ich die Menschen *mit anderen Augen* an und betrachte das Erlernen all dieser Elemente als *kulturelle und persönliche Bereicherung*, ich bin wirklich glücklich darüber, dass ich die Möglichkeit hatte, an diesem Projekt teilzunehmen [...].²³ (Denise. Hervorh. d. Verf.)

Die Themen und sprachlichen Eigenheiten der Literaturtexte haben mich auf besondere Weise berührt und mich zum *Nachdenken* gebracht. Mit den Texten der Autoren italienischer Herkunft habe ich mich besonders *identifizieren* können, da diese die *persönliche Erfahrung meiner Familie* widerspiegeln. (Federica. Hervorh. d. Verf.)

Ich habe gelernt, die anderen *mit anderen Augen* zu sehen. Eine Person, der ich begegne, nicht als Träger einer, sondern mehrerer Identitäten, die aus mehreren Kulturen, Sprachen und Geschichten bestehen, zu betrachten. Und deshalb glaube ich behaupten zu können, dass ich demzufolge begonnen habe, auch *mich selbst mit anderen Augen zu sehen: die Öffnung und der Kontakt mit anderen Wirklichkeiten formen tagtäglich meine Persönlichkeit* und lassen auch mich in gewisser Weise zu einem *Teil der transkulturellen Welt* werden.²⁴ (Giulia. Hervorh. d. Verf.)

Dies sind nur drei Beispiele, doch sie enthalten wichtige Elemente, die auf einen positiv eingeschätzten Lernprozess hindeuten. Hierzu gehören die Thematik der kulturellen Identität (Denise: „Problem der Identität [...] das ist der eigentliche Knotenpunkt der Frage“; Giulia: „die Öffnung und der Kontakt mit anderen Wirklichkeiten

²² Den Studierenden war freigestellt, die Fragen des Evaluationsbogens in ihrer Muttersprache oder in der Fremdsprache zu beantworten. Die deutschen Übersetzungen der italienischen Texte stammen von mir, der Verfasserin des Beitrags. Zur Veröffentlichung der Daten wurden zu Kursbeginn die notwendigen Einverständniserklärungen der Studierenden eingeholt.

²³ Original: Chiaramente lavorare sui testi della letteratura di migrazione ha contribuito a migliorare le mie conoscenze interculturali, perché prima di frequentare questo corso pensavo che il problema principale fosse la lingua da apprendere e le difficoltà legate a questo. Naturalmente sapevo già che le difficoltà che si possono incontrare in un nuovo paese ci sono, ma forse non avevo mai considerato il problema dell'identità, che invece è il nodo centrale della questione, e dipende da tantissimi fattori, compreso quello linguistico. [...]. Questo mi ha fatto capire che davvero ognuno di noi ha una propria storia, e quindi ognuno di noi è diverso proprio per questo [...] adesso grazie a questo corso guardo diversamente le persone e considero l'apprendimento di tutti questi dati un arricchimento culturale e personale, e sono sinceramente felice di avere avuto l'opportunità di partecipare a questo progetto [...].

²⁴ Original: Ho imparato a vedere gli altri con occhi diversi. A considerare ogni persona che mi passa davanti non come portatrice di una sola ma di più identità, composte da più culture, più linguaggi e più storie. E dunque credo di poter dire che conseguentemente ho cominciato a vedere anche me stessa con occhi diversi: l'apertura ed il contatto con altre realtà plasmano ogni giorno la mia personalità, e rendono anche me, in un certo modo, parte del mondo transculturale.

formen tagtäglich meine Persönlichkeit“), die Fähigkeit, über die „Kultur“ der anderen zu reflektieren, eigenkulturell geprägte Sichtweisen wahrzunehmen (Giulia: „mich selbst mit anderen Augen zu sehen“) und dadurch einen bewussten Perspektivenwechsel zu vollziehen, der durch die wiederholt verwendete metaphorische Formulierung „mit anderen Augen sehen“ zum Ausdruck gebracht wird. Die Folge dieses Perspektivenwechsels ist eine offene Haltung gegenüber (trans)kulturellen Veränderungen der heutigen Gesellschaft (Giulia: „Teil der transkulturellen Welt“), die nicht als Bedrohung, sondern als „kulturelle und persönliche Bereicherung“ (Denise) empfunden werden.

Nicht zu unterschätzen ist das Identifikationspotential, das von den Texten selbst ausgeht. Sei es, dass die Lernenden sich grundsätzlich ebenso wie die literarischen Figuren mit einer fremden Sprache und Kultur konfrontiert sehen, sei es, dass sie ihre konkreten persönlichen Lebenserfahrungen ansprechen (vgl. Federica): Deutlich wird, dass sie die Lernenden auf einer ausgesprochen emotionalen Ebene involvieren.

So lässt sich trotz aller Vorbehalte eine allgemeine Tendenz erkennen, die eine durchgehend positive Abschlussbilanz und damit einen von den Studierenden selbst als erfolgreich wahrgenommenen kulturbezogenen Lernprozess und eine Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen widerspiegelt.

Natürlich waren auch einige Schattenseiten zu verzeichnen, die u.a. die Kooperationserfahrung mit den Berliner Partnerinnen und Partner betrafen. Beispielsweise vermerkten einige Studierende in ihren Lerntagebüchern und Gruppenarbeit-Evaluationen diverse Kommunikationsprobleme während der gemeinsamen Kooperationsphasen. Kritische Stimmen wurden auch nach dem zweiten Videokonferenz-Treffen laut. Bei diesem Treffen ging es um die gegenseitige Vermittlung der theoretischen Arbeitsgrundlagen der beiden Kurse. Während die catanesischen Studierenden diese komplexen Inhalte in der Fremdsprache Deutsch formuliert hatten, kommunizierte die Berliner Gruppe ebenfalls auf Deutsch, d.h. in ihrer L1. Ihren Unmut darüber brachten die Studierenden aus Catania in der Nachbesprechung zum Ausdruck, die das Prinzip des sprachlichen Austauschs nicht gewahrt sahen.

Wenn ich auch zum Zeitpunkt der Publikation dieses Beitrages noch nicht in der Lage bin, wirklich aussagekräftige, sichere Resultate zu liefern, sondern nur Ergebnisse andeuten kann, glaube ich dennoch behaupten zu können, dass diese Projekterfahrung für alle Beteiligten in mehrfacher Hinsicht ausgesprochen bereichernd war. Ganz bewusst möchte ich dabei auch die Rolle der Projekt- und Kursleiterin miteinbeziehen, die sich mit der Problematik von Aushandlungsprozessen konfrontiert sieht. So musste im konkreten Fall ein Konsens gefunden werden im Hinblick auf die Bewahrung einer gewissen Autonomie bzgl. der fachspezifischen Ausrichtung der Kurse und ihrer internen Organisation, aber auch im Bereich der Forschung (z.B. bei der Erhebung der empirischen Daten). Demzufolge führten der Wunsch nach einer gewissen Unabhängigkeit im Bereich der Lehre und Forschung und die Bereitschaft, eine Kooperation zur Verwirklichung der gemeinsamen Zielsetzung einzugehen, zu einem Spannungsfeld, das ich als „Autonomie in der Kooperation“ bezeichnen möchte und das es immer wieder auszuloten galt. Und möglicherweise besteht genau darin die Herausforderung von Kooperationsprojekten im internationalen Kontext.

3. Neue Formate in der Wissensvermittlung



Multikulturelle Lerngruppen & Communities of Practice

Rudi Camerer, Brigitta Godel

Abstract

This essay argues that essentialist concepts of „cultures“ may be of little help when it comes to working with culturally mixed groups of learners. Based on their own teaching experience the authors suggest a concept of „culture“ which connects with discourse communities and explains a person’s individuality in terms of the diverse number of discourse communities to which he or she relates. Thus, each individual can be seen as a „multi-cultural“ person in him/herself. This approach allows the use of practical ways of dealing with specific pedagogical challenges often associated with culturally mixed groups. In this context communities of practice, a concept by E. Wenger (1999), provides helpful suggestions.

Universitäten sind heute international. Daher gehören Interkulturalität, gekoppelt mit entsprechenden Wissenslücken sowie Missverständnissen sprachlicher, kultur-, sozial- und verhaltensbedingter Art, zum Studienalltag. Unterrichtende wie Studierende sind davon gleichermaßen betroffen, auftretende Konflikte scheinen häufiger als früher mit kulturellen Aspekten verbunden zu sein.

Hilfreich für die Konfliktbewältigung sind allerdings nur *Kulturkonzepte*, die nicht von essentialistischen Begründungen und stattdessen vom Individuum ausgehen. Unser theoretischer Ausgangspunkt ist daher ein Verständnis von „Kultur“, das die konkreten (Sprech- und anderen) Handlungen analysiert, durch die Kulturen in täglicher Kommunikation und Interaktion kreiert werden.¹ Diesem Ansatz zufolge entsteht individuelle Identität aus der Beziehung jedes Individuums zu zahlreichen Makro-, Mikro-, Sub- und anderen Kulturen, was stereotype Zuschreibungen zu essentialistisch verstandenen „Kulturen“ vermeidet.

Was Differenzen insbesondere in kritischen Situationen betrifft (Gender, Nation, soziale Schicht, Religion), sollten nicht nur Strategien entwickelt werden, kulturell geprägte Konflikte erkennbar zu machen und nach Möglichkeit zu minimieren, sondern sie produktiv zu nutzen. Denn Differenzen eignen sich auch zur Erweiterung des kulturellen (u.a.) Wissens aller Betroffenen, zur Wahrnehmung, Reflexion und Akzeptanz des Andersseins.

Kulturelle Etikettierung allerdings wird nur selten, wenn überhaupt jemals, der komplexen Wirklichkeit gerecht. Hier ein Beispiel aus uns vertrauten pädagogischen Milieus: Bekanntlich gibt es kulturell geprägte Lehr- und Lernstile, die durch vorwiegend monologisches Vortragen der Lehrenden und vorwiegend passiv-rezeptives Verhalten der Lernenden gekennzeichnet sind. Solche Beschreibungen liegen für asiatische Kulturen, z.B. China, in recht großer Zahl vor.² Allerdings findet sich eine Lehr- und Lernkultur, auf die eine solche Beschreibung zutrifft, auch in Deutschland. So hat beispielsweise 2006 die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) auf der Grundlage einer Videostudie von rund 200 Unterrichtsstunden die durchschnittliche Sprechaktivität von Schülerinnen und Schülern im deutschen Englisch-Schulunterricht dokumentiert. Bezugnehmend auf die Videoaufnahmen wurde die Sprechaktivität pro Schüler und Schülerin pro Unterrichtsstunde mit durchschnittlich 43 Sekunden berechnet. Als interessanter Nebenaspekt sei angemerkt, dass sich die Selbsteinschätzung der an der Studie beteiligten Lehrkräfte bezüglich ihrer eigenen Sprechanteile als deutlich unrealistisch erwies.³

Kann es also sein, dass monologisierende Lehrende und schweigende Lernende zur typisch „deutschen Lernkultur“ gehören? Wie immer ist die Antwort: Ja und Nein. Denn kulturell begründete allgemeine Zuordnungen

¹ Vgl. Scollon, Ron / Scollon, Suzanne Wong/Jones, Rodney H., *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 2011; Hörning, Karl H. / Reuter, Julia, *Doing culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. 2004.

² Vgl. Egmond, Marieke van. *Mind and Virtue. A Cross-Cultural Analysis of Beliefs about Learning*. 2012; Egmond, Marieke C. / Kühnen, Ulrich / Li, Jin. *Mind and Virtue: The meaning of learning, a matter of culture?* In: *Learning, Culture and Social Interaction* 2. 2013, S. 208-216.

³ DESI-Konsortium (Hg), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M. 2006, S. 47. Der Berechnung liegen folgende Annahmen zu Grunde: Englischsprachiger Zeitanteil der Schüler/innen pro 45 Minuten laut Videostudie: 23,5%. Angenommene mittlere Klassengröße: 24,6 (vgl. OECD-Studie Bildung auf einen Blick 2013. Kapitel D).

sind nun einmal meistens falsch. Dies gilt insbesondere für Aussagen, die Kultur mit Nation verwechseln, also von deutscher, chinesischer, US-amerikanischer und anderen „nationalen Kulturen“ sprechen. Die Wirklichkeit ist nun einmal komplexer als stereotype Zuordnungen es nahelegen.

Andererseits heißt dies jedoch nicht, dass kulturelle Unterschiede keine Rolle spielten. Beispielsweise ist es nachweislich vorgekommen, dass ein Student aus Ghana eine amerikanische Sprachlehrerin als Rassistin bezeichnete, weil sie sein Englisch als „nicht ausreichend“ bewertete. Ebenso wurde beobachtet, dass deutsche Studenten sich über das stoische Schweigen mexikanischer Kommilitonen im Seminar lautstark lustig machten, was die Atmosphäre nachhaltig vergiftete. Es ist aber ebenso belegt, dass eine in hohem Maße multikulturelle Lerngruppe eine harmonische und kreative Lernerfahrung miteinander hatte. Was genau also macht den Unterschied aus?

Ein erster Antwortversuch mag darin bestehen, dass Hinweise auf unterschiedliche „Kulturen“ meistens nicht ausreichen. Ein zweiter Antwortversuch zur Episode mit dem ghanaischen Student könnte die mögliche Überbewertung linguistischer Korrektheit durch die amerikanische Sprachlehrerin betreffen. Als dritter Antwortversuch zur gelungenen Kooperation in der multikulturellen Lerngruppe könnte ein intensiver Teambuildingprozess zu Beginn der Lehrveranstaltung vermutet werden.

Auf jeden Fall lohnt es sich, konkret zu werden und die spezifische Lerngruppe, ihre Zusammensetzung und sonstige Bedingungen ins Auge zu fassen. Unserer Erfahrung nach beginnt dies bereits mit der Frage nach der sprachlichen Homogenität: Welche gemeinsame Sprache wird gesprochen und geschrieben (lingua franca)? Wie gut wird diese Sprache von den Gruppen-Mitgliedern beherrscht? Gibt es gravierende Unterschiede? Zweitens: Außer kulturellen Unterschieden gibt es auch individuelle. Nicht jeder Lernende, der sich sprachlich zurückhält, tut dies aufgrund kultureller Prägung. Und drittens können Erwartungen (aus welcher Quelle auch immer) für das Verhalten von Lernenden und Lehrenden eine Rolle spielen.

Dies führt zur grundlegenden Frage, wie sich Kultur und Individualität zueinander verhalten. Am Beispiel eines fiktiven Herrn Kim, das wir den Unterrichtsmaterialien CRITICAL ISSUES entnehmen, soll dies verdeutlicht werden.⁴

- Herr Kim lebt in Seoul, ist verheiratet und hat zwei Kinder. Seine Ansichten zu Fragen der Erziehung, seiner gesellschaftlichen Stellung ebenso wie zur Familie können allgemein als konfuzianisch geprägt bezeichnet werden.
- Herr Kim ist in den späten Vierzigern. Seine Eltern haben somit die japanische Besatzung und bedrückende Armut erlebt. Demgegenüber wachsen seine Kinder in wohlhabender Umgebung auf.
- Herr Kims Freizeitverhalten ist durch verbreitete männliche Rituale geprägt, wozu gelegentlicher starker Alkoholgenuß gehört.
- Herr Kim arbeitet als Ingenieur in einer angesehenen Firma und ist Mitglied eines Berufsverbands für Ingenieure.

⁴ Das Beispiel ist einem Arbeitsblatt aus ICE-CRITICAL ISSUES entnommen, das sich anlehnt an Ron Scollon / Suzanne Wong Scollon, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. 2nd ed. p.181f. 2001. <http://elc-consult.com/ICE-Downloads/CRITICAL-ISSUES-material> (Zugriff: 20.01.2017)

- Vor nicht allzu langer Zeit wurde Herr Kim für zwei Jahre nach Frankfurt/Main als Leiter eines internationalen Projekts entsandt. Der Auslandseinsatz wurde als erfolgreich bewertet; während dieser Zeit kehrte er insgesamt fünfmal nach Seoul zurück.

Verallgemeinernd gesagt, umfasst Herr Kims kulturelles Profil die Zugehörigkeiten zu mindestens den folgenden Diskursgemeinschaften:

1. Koreanische Sprachgemeinschaft
 2. Konfuzianische Wertegemeinschaft
 3. Generations-spezifische Diskursgemeinschaft
 4. Geschlechts-spezifische Diskursgemeinschaft
 5. Firmenkultur-spezifische Diskursgemeinschaft
 6. Berufskultur-spezifische Diskursgemeinschaft
- Seine internationale Erfahrung in Frankfurt/Main könnte
7. als Zeichen seiner funktionalen Diskurskompetenz gewertet werden.

Weitere Merkmale von Herrn Kims Individualität, über die wir absolut nichts wissen, könnten seine Interessen, Hobbies und andere Tätigkeiten betreffen. Wichtig ist zudem, dass jede einzelne der oben angesprochenen Gemeinschaften ihrerseits eine Vereinfachung darstellt: Weder gibt es eine einzige homogene koreanische Sprachvariante, noch kann von einer homogenen konfuzianischen Wertegemeinschaft ausgegangen werden. Entsprechendes gilt für alle übrigen Diskursgemeinschaften, denen sich Herr Kim zugehörig fühlt. So unvollständig Herr Kims Profil also auch ausfällt, ein derartiges Persönlichkeitsprofil dürfte die kulturellen Prägungen Herrn Kims deutlich differenzierter umreißen als eine bloße Zuordnung seiner Person zur „Kultur Koreas“.

Was am Beispiel von Herrn Kim verdeutlicht werden soll, ist ein Konzept von Individualität, das die Zugehörigkeit jedes menschlichen Individuums zu einer Vielzahl kultureller Gemeinschaften (Diskursgemeinschaften) berücksichtigt, also einen individuellen „Kulturen-Mix“ meint. Ein derartiger Ansatz hilft, essentialistische Zuschreibungen zu vermeiden, ohne in naive Gleichmacherei überzugehen.

Bezogen auf unser Thema der multikulturellen Lerngruppen hat ein solcher Ansatz wichtige Konsequenzen, denn mehr als um Angehörige „nationaler Kulturen“ geht es um die konkrete Lerngruppe. Hier hat sich in den letzten Jahren das von Etienne Wenger vorgeschlagene Konzept einer *Community of Practice* bewährt, das ler-



My Personality and My Culture(s)

Meet Mr. Kim



Adapted from Ron Scollon & Suzanne Wong Scollon (2001). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, 2nd ed. p. 181f

© 2014 European Language Competence Framework and Model 2014
Photo: Shutterstock.com

INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH 40

nende Gruppen meint – in Betrieben ebenso wie in Bildungseinrichtungen.⁵ Bei dieser Art von Pädagogik werden Praxis, Gemeinschaft, Identität und Bedeutung in Lehr- und Lernprozessen bewusst miteinander verbunden („Learning is doing/practice/, Learning is belonging/community/, Learning is becoming/identity/, Learning is experience/meaning/“).⁶ Die wichtigste Botschaft dieses pädagogischen Ansatzes besteht darin, dass der Herausbildung der Lerngruppe, einer gemeinsamen Identität, oder anders: einer Diskursgemeinschaft, genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Die Schaffung einer *Community of Practice* ist insbesondere bei kulturell gemischten Gruppen wichtig. Außer der thematischen Arbeit im Rahmen akademischer Wissensvermittlung und -verarbeitung sollten auch die kulturellen Vorverständnisse und persönlichen Erfahrungen der Beteiligten (Studierenden) thematisiert werden. Ziel ist ein vertieftes gegenseitiges Kennenlernen, was zu einem erhöhten Interesse aneinander sowie zur eigenen Identitätsfindung in der Lerngruppe beitragen kann. Nach unseren Erfahrungen kann ein entkrampfter Umgang miteinander eine Verbesserung des Lernens voneinander, eine vermehrte Aufgeschlossenheit für fremde, beispielsweise kulturell bedingte Sichtweisen, und mögliche Korrekturen eigener, bis dahin unhinterfragter Denkansätze befördern. In anderen Worten: kollektive Intelligenz wird zu individueller Intelligenz und kann sich in individuelles Wissen verwandeln.⁷

Ausgehend von dem dargestellten individuumszentrierten Verständnis von Kultur und dem pädagogischen Ansatz einer *Community of Practice* wäre als nächstes zu fragen, wie im universitären Umfeld ausreichend homogene Lerngruppen geschaffen werden können. Es geht also nicht ausschließlich um mögliche Erwartungen hinsichtlich kulturell unterschiedlicher Lehr- und Lernkulturen. Vielmehr sollen Methoden vorgestellt werden, wie mit ausgeprägter Diversität in Hochschulveranstaltungen praktisch umgegangen werden kann.

Als erstes ist eine kritische Klärung der räumlichen, zeitlichen und anderer organisatorischer Voraussetzungen nötig, denn die deutschen Hochschultraditionen werden den angedeuteten Anforderungen nur selten gerecht. Schon die räumlichen Bedingungen der meisten Hörsäle und Seminarräume erschweren andere als frontale Unterrichtsformen. Auch die üblichen zeitlichen Vorgaben machen es schwer, auf die spezifischen Erfordernisse multikultureller Lerngruppen einzugehen, beispielsweise in Form einer angemessen langen Gruppenfindungsphase. Allgemein muss gesagt werden, dass die gewachsenen Hochschultraditionen für die Gestaltung effizienten Lehrens und Lernens in multikulturellen Lerngruppen nur selten förderlich sind.

⁵ Wenger, Etienne, *Communities of practice: learning, meaning, and identity* / Etienne Wenger [18. pr.] 2008. Wenger, Etienne/McDermot, Richard/ Snyder, William M. *Cultivating Communities of Practice*. 1999.

⁶ <http://wenger-trayner.com>

⁷ Wenger, Etienne, *Communities of Practice: Learning as a social system*. In: *Systems Thinker*, Juni 1998; Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. 2000; Wenger, Etienne / McDermott, Richard / Snyder, William M., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. 2002.

Als nächstes erscheinen folgende drei Schritte wichtig:

1. Diagnose und Förderung sprachlicher Homogenität
2. Aktive Förderung von Gruppen-Integration
3. Aktive Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenzentwicklung

1. Diagnose und Förderung sprachlicher Homogenität

Eine Grundvoraussetzung zur Erzielung annähernd einheitlicher sprachlicher Kompetenzen ist ein diagnostischer Sprachstandstest. Dem Studium vorgeschaltete Sprachkurse tragen zur Förderung sprachlicher Homogenität bei, darunter insbesondere eine Förderung spezifisch kommunikativer Sprachkompetenzen.⁸

Drei Ansätze sind hierbei denkbar:

- a) Die Lehr-/Lernsprache ist – wie im Falle der Viadrina – Deutsch oder Polnisch. Angemessene Sprachkenntnisse wären vorher festzustellen (s.o.), wobei vor allem dem Erwerb von Strategien des Reparierens, der Kompensation und der Mediation als pragmatische und funktionale kommunikative Sprachkompetenzen ein zentraler Platz eingeräumt werden sollte.⁹
- b) Die Lehr-/Lernsprache ist Englisch als Lingua franca. Diese Methode hat sich häufig als fragwürdig erwiesen und ist umstritten (z. B. angesichts der manchmal besseren Englischkenntnisse der Studierenden im Vergleich zu denen der Unterrichtenden).
- c) Vielsprachigkeit (Multilingualität) in der Lehr-/Lernsprache. So könnten Deutsch, Polnisch, Englisch in einer multilingualen Arbeitsgruppe verwendet werden. Obwohl dies im Geschäftsleben oft tägliche Praxis ist, scheint es in Hochschulveranstaltungen aufgrund komplexerer Zusammenhänge eher als problematisch.

Dessen ungeachtet lohnt sich ein genauerer Blick auf diesen dritten Aspekt, den *Multilingualismus*.¹⁰ Denn Team-Identität, *Community of Practice* kann auch durch Vielsprachigkeit gefördert werden. So besteht ein Vorteil des Multilingualismus darin, ein Werkzeug für Integration, Zusammenhalt und gegenseitiges Verständnis sowie zur Steigerung des Einfallsreichtums der Studierenden zu sein. Wenn alle Beteiligten in ihrer Sprache sprechen, können Effizienz, Gerechtigkeit und Partizipation zunehmen, der Wissenserwerb durch die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen ("decoder of complexity", eher „hard“ als „soft“ skills¹¹) kann erhöht werden. Die funktionale Konzeption des Multilingualismus als Fähigkeit, in Alltagssituationen in mehreren Fremdsprachen – auch unvollkommen – kommunizieren zu können, entspricht darüber hinaus den Forderungen des „Gemein-

⁸ Vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen/Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (GER/CEFR). Straßburg 2001, 4.4.1, 4.4.2 u.a.

⁹ Ebd.

¹⁰ Anschaulich und überzeugend dargestellt in: DYLAN Project, Main Findings 2006-2011, Booklet (*Language dynamics and management of diversity*), S. 1-36.

¹¹ Ebd., S. 18.

samen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ des Europarats. Dennoch kann Multilingualismus wegen des Risikos von Missverständnissen kein genereller Ersatz für professionelle Übersetzertätigkeit sein.

2. Aktive Förderung von Gruppen-Integration

Die aktive Schaffung einer *Community of Practice* kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Ein erster Schritt kann der Einstieg in die Fachthematik über mehrsprachige Begriffsklärungen sein. In einem uns bekannten Beispiel hat die Diskussion des Begriffs „Freiheit“ in den europäischen und etwa in den chinesischen Sprachen zu größerem Erkenntnisgewinn und gegenseitigem Verstehen beigetragen – ein Beispiel also, wie die Vielsprachigkeit der Studierenden genutzt werden kann.

Die Herausforderung für die Unterrichtenden besteht darin, Aktivitäten zur Förderung der Gruppen-Identität zu finden, die in den thematischen Zusammenhang der jeweiligen Lehrveranstaltung passen. Die aktive Einbeziehung der Studierenden in solche Findungs- und Arbeitsphasen könnte für die Gruppen-Integration außerordentlich förderlich sein.

3. Aktive Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenzentwicklung

Interkulturelle Kompetenz ist nicht gleichzusetzen mit Sprachkompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist vielmehr die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen erfolgreich eine vertrauensvolle Beziehung gestalten zu können, und meint eine effektive Kombination von Wissen, Wollen und Können.¹² Andererseits ist „sprachlose“ interkulturelle Kompetenz nicht denkbar. Die Fähigkeit zur höflichen Kommunikation, verstanden als die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen bzw. zu bewahren, ist das Schlüsselement interkultureller Kompetenz. Solche Fähigkeiten aktiv zu schulen (und auch zu bewerten¹³) könnte ein explizites Lehr- und Lernziel von Hochschulveranstaltungen sein.

Unser letzter Hinweis betrifft die Grenzen interkulturellen Lernens. Denn nicht alle interkulturell begründeten Missverständnisse und Konflikte dürften vermeidbar oder lösbar sein. Und nicht alles an kultureller Vielfalt und Andersartigkeit – kulturell, individuell oder situativ begründet – kann für uns akzeptabel sein. Zur Förderung des Lernerfolgs multikultureller Lerngruppen gehört es daher auch, sich der eigenen Grenzen von Toleranz und Akzeptanz zu versichern. „Was tue ich, wenn ich meine Grenzen erreiche?“ ist eine berechtigte Frage und

¹² Camerer, Rudi/Mader, Judith, *Intercultural Competence in Business English*. Berlin 2012.

¹³ Entsprechende Bewertungskriterien wurden von elc – European Language Competence, Frankfurt am Main, entwickelt und werden mit Erfolg angewendet.

bedarf einer überlegten Antwort. Wäre ich beispielsweise bereit, eine mit Burka vollverschleierte Studentin in meiner Lehrveranstaltung zu akzeptieren und/oder zu prüfen? Dies wäre ein Problem, mit dem ich nicht alleine umgehen könnte. Nicht zuletzt dürfte die Hochschulleitung dazu Stellung beziehen wollen und möglicherweise allgemeine Regeln für solche Fälle bereithalten. Oder wie gehe ich mit Plagiaten um, die nach unseren Regeln geahndet werden, während sie in anderen Regionen der Welt manchmal durchaus positiv bewertet werden. Wann und bis wohin gelten ausschließlich unsere Regeln und sollten als solche durchgesetzt werden – in diesen und anderen Zusammenhängen?

Eine reflektierte Diskussion solcher Fragen halten wir für unabdingbar.

Über Antidiskriminierungs-
politik im Fach
Polnisch als Fremdsprache

Ksymena Filipowicz-Tokarska

Abstract

The paper is based on the concept of including gender issues in the curriculum of Polish Studies for International Students – the programme taught at the Collegium Polonicum in Słubice. The concept has already been introduced in my article on *Including gender-related issues in the cycle of teaching Polish as a foreign language*. In the paper I will ask fundamental questions: why in general, and – if yes – when and how the anti-discrimination policy should be discussed during the classes with the international students of Polish Studies? In the final part of my paper I will set out the proposals for new topics to be used in university courses.

Es ist aus vielerlei Gründen notwendig, in Lehrveranstaltungen mit ausländischen Studierenden Themen aus dem Bereich der Antidiskriminierungspolitik zu behandeln. An der deutsch-polnischen Grenze haben diese Themen eine große Bedeutung und wirken sich unterstützend auf die Entwicklung der sogenannten Grenzkompetenz aus. Wie bereits im Aufsatz *Berücksichtigung von Genderinhalten im Curriculum von Polnisch als Fremdsprache*¹ erwähnt, erfordert das angestrebte Absolvent_innenprofil moderner geisteswissenschaftlicher Studiengänge, zu denen Polonistik als Fremdphilologie gehört, eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Chancengleichheit gehört zum Standard sowie zum breit angelegten Ziel der Europäischen Kommission und sollte im Prozess der Vermittlung eines modernen Lehrprogramms berücksichtigt werden. Die Kenntnis des Antidiskriminierungsdiskurses, inklusive Genderfragen, ermöglicht die Beteiligung am interdisziplinären Dialog im weiteren Studium an europäischen Universitäten.

Rasante Veränderungen universitärer und außerakademischer Realitäten erfordern die Entwicklung flexibler Programme und Lehrinhalte. Diese Diagnose wird in den Angeboten von Inlands- und Auslandspolonistiken sichtbar², daher kann es sein, dass wir in der nächsten Zeit Zeug_innen einer Dekonstruktion des *stricte* philologischen Diskurses werden, und möglicherweise dann auch des sprachdidaktischen. Die Berücksichtigung von Antidiskriminierungsinhalten, z.B. von Gender, wird zum obligatorischen Element der modernen Hochschuldidaktik und eine Antwort auf Fragen unserer Zeit.

Voranstellend möchte ich betonen, dass die Antidiskriminierungsproblematik keine dominierende Frage der Seminare im Studiengang Polonistik als Fremdphilologie ist, sie wird jedoch mit Sicherheit als eine ergänzende und abschließende Frage behandelt. Die Einführung dieser Thematik bedarf einer sensiblen und geschickten Moderation der Diskussion seitens der Dozierenden, gerade angesichts der multiethnischen und multikulturellen Zusammensetzung der Gruppen. Die Notwendigkeit der Einführung von Genderthematiken begründet sich auch im Kriterium der modernen polnischen Soziokultur.

Jedes Programm und jedes Lehrbuch *müssen* von der dozierenden Person ergänzt werden, da sie zweifellos die Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Inhalten spielt. Eine optimale Situation entsteht dann, wenn alle Elemente des glottodidaktischen Prozesses in der Gleichstellungsdimension zusammentreffen. Resümierend geht es also um eine flexible Sicht auf die Realität, was eine große Bedeutung bei der Entwicklung eines neuen sprachdidaktischen Prozesses spielt. Darum kann und soll der/die Dozent_in die Lehrbuchmaterialien entsprechend modifizieren oder selbst Materialien erstellen. So wird im Fall der Polonistik als Fremdphilologie verfahren. Wir fügen Antidiskriminierungsinhalte in unterschiedliche Lernsituationen ein. In diesem Beitrag möchte ich einige Vorschläge dazu vorzustellen.

¹ Filipowicz-Tokarska, Ksymena, *Włączanie zagadnień gender w cykl kształcenia języka polskiego jako obcego*. In: Filipowicz-Tokarska, Ksymena / Chojnowski, Przemysław (Hrsg.), *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Słubice 2012, S. 21-31.

² Als symptomatisch kann die Entwicklung interdisziplinärer Polenstudien bzw. kulturwissenschaftlicher Polonistiken an vielen westeuropäischen Universitäten betrachtet werden, bei gleichzeitiger Stilllegung traditioneller Polonistiken.

Ein relativ einfach einsetzbares Mittel ist das Angebot von fakultativen Workshops³ oder Vorträgen⁴, die von externen Expert_innen durchgeführt werden und die verschiedene Themen aus der gegenwärtigen Sicht unter Verwendung von Genderkriterien interpretieren. Wir bieten Lesungen mit Schriftsteller_innen an, die in ihren Werken Geschlechterproblematiken behandeln⁵ oder organisieren besondere Projekte unter Verwendung der Aufgabenmethode.⁶ Darüber hinaus beinhalten die Kurse Polnisch als Fremdsprache im dritten Studienjahr ausdrücklich Inhalte, die der Gender- und Antidiskriminierungspolitik zugeordnet werden können. Fortgeschrittene Studierende, deren Sprachkenntnisse dem Niveau B2 entsprechen, sind bereits geisteswissenschaftlich geprägt. In ihren Kursen werden drei von den hier besprochenen vier vorgeschlagenen Themenkomplexen mit den genannten Inhalten angeboten. Wie viele einzelne Themenkomplexe aufgegriffen werden, hängt vom Kommunikationsniveau der Gruppe, vom Interesse für die Problematik und – natürlich – vom gesamten Programm ab. Im Folgenden reflektiere ich meine eigenen Erfahrungen und möchte die in der letzten Zeit realisierten Themen präsentieren.

Thema I: Frau und Mann

Dieses Thema knüpft mühelos an die interkulturelle Perspektive der Analyse von Genderkommunikation an, aus der „die Aufteilung auf männliche und weibliche Konversationsstile hervorgeht“.⁷ Dies passiert, weil die Bewusstmachung, dass „Frauen und Männer nicht gleich sind, sich durch unterschiedliche Werte, definierte Ziele, Stile der verbalen und nichtverbalen Kommunikation unterscheiden können“⁸, eine Grundlage zum Erwerb von kulturellen Kompetenzen bilden kann. Ein lebendiges Beispiel, das ich gern für die Analyse von Konversationsstilen nutze, ist das Programm des Kabarets *Hrabi: Frau und Mann*⁹, bereits in früheren Aufsätzen besprochen.¹⁰ Das Genre ist zugleich attraktiv und anspruchsvoll, es bedarf einer Sensibilisierung der dozierenden Person für Nuancen sowie ent-

³ An dem am 21. März 2013 von Joanna Krajewska und Maciej Duda im Collegium Polonicum Stubice durchgeführten Workshop haben mehrere Dutzend Personen teilgenommen.

⁴ Vortrag von Monika Talarczyk-Gubała: „Gender“ in der polnischen Filmkomödie der letzten Jahre. Gehalten am 21. November 2011 im Collegium Polonicum Stubice.

⁵ Lesungen mit den Autor_innen Joanna Bator und Esther Kinsky (13.03.2012), mit Brygida Helbig (11.06.2013 und 27.05.2015), Angelika Kuźniak (20.11.2014), Inga Iwasiów (11.04.2014), Ignacy Karpowicz (29.10.2014) und Olga Tokarczuk (21.04.2015) im Collegium Polonicum Stubice.

⁶ Als Beispiel kann hier die studentische Ausstellung *Meine Liebe verkehrt. Die russische Homomoderne. Gedichte zum ersten Mal übersetzt*, die im Collegium Polonicum vom 30.04. bis zum 30.08.2013 zu sehen war. Die Ausstellung präsentierte Übersetzungen russischer homoerotischer Lyrik von Cwietajewa, Parnok, Jesienin, Kuźmin, die vor 100 Jahren entstand und digital dokumentiert wurde. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=qV143Fmg578> (Zugriff: 30.01.2015). Dieses interessante Projekt verband viele Aspekte glottodidaktischer, translatologischer und gendersensibler Arbeit.

⁷ Majka-Rostek, Dorota *Komunikacja genderowa jako komunikacja międzykulturowa*, In: Kuczyńska, Alicja / Dzikowska, Elżbieta K. (Hrsg.), *Zrozumieć płęć. Studia interdyscyplinarne II*. Wrocław 2004, S. 265.

⁸ Ebd.

⁹ Das Programm des Kabarets *Hrabi: Frau und Mann* wurde zum ersten Mal am 10.09.2007 gezeigt.

¹⁰ Vgl. Filipowicz-Tokarska (wie Anm. 1).

sprechender Erklärung. Bei diesem Konzept werden nicht nur Konversationsstile, sondern auch ein Vorschlag, der von Grażyna Zarzycka im Aufsatz *Kultura, Linguakultur, Soziokultur im Unterricht Polnisch als Fremdsprache*¹¹ behandelt wurde – „das Aufzeigen von spezifischen Sprachmerkmalen: Verniedlichungen, Titularformen sowie Trennung: Geschlechter-asymmetrie (anders sprachlicher Sexismus oder Androzentrismus genannt)“¹² besprochen. Die Autorin empfiehlt dabei die Arbeit *Geschlechterlinguistik* von Małgorzata Karwatowska und Jolanta Szpyra-Kozłowska. Dem Vorschlag von Grażyna Zarzycka folgend, biete ich den Studierenden Textfragmente aus dem Aufsatz *Wie eine Polin mit einem Polen – sprachliche Barrieren in der Kommunikation zwischen den Geschlechtern*¹³ als Diskussionsgrundlage an, von welcher ausgehend die Studierenden die Thesen der Sprachwissenschaftlerinnen mit den Beispielen für Geschlechterasymmetrie in ihren Sprachen vergleichen können. All das dient der Entdeckung lingualkultureller Ressourcen (sprachliches Bild von Werten, Symbolen und Sinngewebungen, die für ein Sprachgebiet charakteristisch sind). Die Kenntnis von Fragen weiblichen Schreibens überträgt sich auf eine mögliche darauf folgende Diskussion im Rahmen von Kursen zur Geschichte der Gegenwartsliteratur, da Charakteristika von Biolekten häufig für die Rezeption durch Frauen geschriebener Literatur von Bedeutung sind. Die Diskriminierung von Frauen in der polnischen Sprache zeigt sich unter anderem in Schwierigkeiten bei der Flexion weiblicher Namen oder bei Berufsbezeichnungen. In feministischen Diskursen wurde zunächst eine Neutralisierung der Berufsbezeichnungen angestrebt, gegenwärtig wird eher die weibliche Form unterstrichen, die für ihre Anwenderinnen identitätsstiftend wirkt. Im öffentlichen Diskurs tauchen ebenfalls Formen auf, die bis vor Kurzem noch inakzeptabel waren (*psycholożka* – *Psychologin*, *socjolożka* – *Soziologin*) und in offiziellen Texten finden sich immer häufiger Formulierungen, bei der beide Geschlechter gleichsam angesprochen werden („Werte Zuhörerinnen und Werte Zuhörer“). Seit einigen Jahren titulieren sich einige Politikerinnen als Ministerin, Premierministerin oder Marschallin (*ministra*, *premierka*, *marszałkini*). Das inspirierte die Feuilletonistin Hanna Samson der Frauenzeitschrift *Wysokie Obcasy*, einen Artikel mit dem Titel *Ministra wkracza do gry* (*Die Ministerin kommt ins Spiel*)¹⁴ zu schreiben. Ich nutze dieses Feuilleton häufig, denn ein Thema, dargereicht in journalistischer Form, ist verständlicher. Hier ein Fragment aus der Mitte des Textes:

In Deutschland wurden Forschungen angestellt, deren Ergebnisse man bei uns berücksichtigen sollte. Man hat zwei Gruppen dieselben Fragen folgender Art gestellt: Welchen Politiker schätzt du am meisten? Wer ist dein Lieblings-Romanheld? Mit dem Unterschied, dass die erste Gruppe die Fragen so gestellt bekam, wie eben angegeben, und bei der zweiten zusätzlich die weibliche Form verwendet wurde: Welche/n Politiker/in schätzt du am meisten? Wer ist deine Lieblings-Romanheld/in? Und was hat sich herausgestellt? In den Antworten der ersten Gruppe tauchten fast keine Frauen auf, in den Antworten der zweiten oft.¹⁵

¹¹ Zarzycka, Grażyna, *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. In: Seretny, Anna / Lipińska, Ewa (Hrsg.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w jpjo*. Kraków 2008, S. 143-160.

¹² Ebd., hier S. XXX.

¹³ Bartmiński, Jerzy / Majer-Baranowska, Urszula (Hrsg.), *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*. Lublin 2005.

¹⁴ Online: http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,11355812,Ministra_wkracza_do_gry.html (Zugriff: 01.06.2015).

¹⁵ Ebd.

Die durch dieses Beispiel ausgelöste Diskussion eröffnet viele Interpretationsmöglichkeiten in der weiteren Arbeit mit dem Feuilleton, das nicht nur Wissen über aktuelle öffentliche Debatten in Polen vermittelt, sondern auch über eine Reihe von Thesen, die unmittelbarer Geschlechterasymmetrien in der polnischen Sprache betreffen.

Thema II: Prost auf die Frauen, zum Wohl, den Sekt trinken wir gleich aus, meine Herren!¹⁶

Das Hauptanliegen bei diesem Thema ist die Vorstellung der Feierlichkeiten anlässlich des Frauentags in der Volksrepublik Polen und dessen moderner Antithese, der sogenannten März-Manifestationen (*manifa*), die durch die feministische Bewegung organisiert werden. Zu diesem Zweck stelle ich einige Fragmente der Polnischen Filmchronik aus den 1950er und 1960er Jahren von der DVD *VRP-Propaganda: Die Frau in der VRP*¹⁷ vor. Diese DVD beinhaltet unter anderen das im Titel erwähnte Lied von Edward Hulewicz sowie folgende Stücke: *An diesem Tag, Abgehakt, In Frauenhand*. Die Fragmente zeigen den Frauentag auf karikative Art und Weise und bilden einen interessanten Kontext für das Besprechen der *manifas*. Dafür kann man Filme und Diskussionen zu den März-Manifestationen, die in vielen polnischen Städten stattfinden, nutzen.¹⁸ Die Begehung des Frauentages stellt einen festen Bestandteil der polnischen gesellschaftlichen Realität dar und die Medien zeigen sehr oft die *manifas* mit Gegendemonstrationen im Hintergrund. Hier kann eine gewisse Kontinuität zwischen der Zeit der VRP und der Gegenwart wahrgenommen werden. Ein/e Ausländer_in sollte die Möglichkeit haben, das Phänomen dieser volksfestlichen Konzepte kennenzulernen, ansonsten könnte er/sie Schwierigkeiten haben (ähnlich wie im Fall der Begehung der Unabhängigkeitsfeier), die Kontexte der spezifischen Situation zu verstehen. Das Anbringen der *manifas* als eine bestimmte Art Happening erklärt ihre Form, ihre antisystemischen Grundsätze und ihre interpretative Offenheit in Hinblick auf diverse Geschlechterdiskriminierungen, z.B. junger Frauen aufgrund ihrer Sexualität, Mütter auf dem Arbeitsmarkt, Managerinnen in Bezug auf die sogenannte gläserne Decke oder älterer Frauen in Zusammenhang mit ihrer „Unsichtbarkeit“.

Als interessant erweist sich eine sprachliche Interpretation der Slogans, die während der *manifas* gerufen und auf Transparente geschrieben werden: „Dziewczyny, potrzebne są czyny” (Mädchen, Taten sind gefragt), „Chcemy całej pensji i połowy władzy” (Wir wollen das ganze Gehalt und die halbe Macht), „Mam tego dość – Matka Polka” (Ich habe es satt! Mutter Polin), „Demokracja bez kobiet to pół demokracji” (Demokratie ohne Frauen ist halbe Demokratie), „Dość wyzysku! Wymawiamy służbę” (Genug der Ausbeutung! Wir kündigen den Dienst), „Dość przekrętów w sprawie alimentów” (Genug geschwindelt beim Unterhalt), „Alimenty to twój czas

¹⁶ Zitat aus einem in den 1960er und 1970er Jahren populären Lied zum 8. März – Anm. d. Ü.

¹⁷ Kabarett Grube Ryby, *Propaganda PRL'u. Kobieta w PRL'u* (2006).

¹⁸ Online: http://www.nina.gov.pl/ninateka/wideoteka/detal/2012/03/26/Kultura_glupcze_11_03_2012_odc_21 (Zugriff: 30.01.2015).

honoru“ (Unterhaltszeit ist deine Ehrenzeit¹⁹), „Mam gender i nie zawaham się go użyć“ (Ich habe gender und scheue nicht, es zu benutzen), „Równości fala od morza do Podhala“ (Eine Gleichheitswelle – vom Meer bis nach Podhale), „Chcemy medycyny nie ideologii“ (Wir wollen Medizin, keine Ideologie), „Nie znaczy nie“ (Nein heißt Nein), „Żłobki zamiast broni“ (Krippenplätze statt Waffen), „Przekażmy sobie znak równości“ (Die Gleichheit sei mit dir). Die in Gruppen aufgeteilten Studierenden besprechen mögliche Interpretationen der Slogan und stellen sie danach im Plenum vor. Einige Studierende gehen ein Stück weiter und präsentieren eigene Devisen, die stilistisch und inhaltlich an die angeführten anknüpfen.

Eine weitere Ergänzung kann die Analyse und Interpretation von Memen der Autorin Marta Frej bilden. Die Meme stellen ebenfalls ein Medium für Antidiskriminierungsinhalte dar. Sie werden im Internet auf der Seite der Autorin veröffentlicht. Die Meme können in Themenblöcke gruppiert werden und es kann sich z.B. ein Gespräch zu ihrer Hauptbotschaft entwickeln. Bei der Einführung von Memen müssen wir voraussetzen, dass die Studierenden eine ikonographische Interpretation vornehmen können. Sie umfasst nicht nur den Sinn der Worte, sondern auch den visuellen Kontext und Beziehungen, die zwischen dem Bild und dem Wort entstehen. Die Meme von Marta Frej sind ironisch, sie sollen zum Lachen animieren, aber auch zur Reflexion. Sie sind also ein weiteres Beispiel für die Strategie der Anwendung von komischen Effekten im Antidiskriminierungsdiskurs.

Thema III: Die arbeitende Frau

Als eine ergänzende Aufgabe könnte in diesem Zusammenhang ein Vorschlag aus dem Lehrbuch *Per aspera ad astra*²⁰ von Anna Seretny verwendet werden, die die gegenwärtige Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt thematisiert. Hier sind Begriffe enthalten, die oft in den Medien sowie in öffentlichen Beiträgen von Politiker_innen anzutreffen sind. Die grundlegenden Begriffe werden durch mich in einer Präsentation definiert, z.B. „Gläserne Decke“, „gender mainstreaming“, „Heimchen am Herd“ oder „Mutter Polin“. Der letzte Teil des Themenkomplexes beinhaltet eine kurze Diskussion über die Gleichstellung im heutigen Polen und in den Herkunftsländern der Studierenden. Der Text aus Anna Seretnys Lehrbuch entstand auf der Grundlage eines Vortrages von Małgorzata Skrzek-Lubasińska, der auf der Seite www.femina.org.pl zu finden ist und im Jahr 2006 in Wrocław gehalten wurde. Darin wird eine Analyse von Daten des Polnischen Statistischen Hauptamtes vorgestellt, die an vielen Punkten für die Studierenden erschreckend sein kann, mit Sicherheit jedoch inspirierend für selbständige Recherchen. In der Einleitung des Artikels ist zu lesen:

¹⁹ Im Polnischen knüpft *czas honoru* (wörtlich mit „Ehrenzeit“ übersetzt) an die gleichnamige TV-Serie an, die sich enormer Popularität erfreut. Die Handlung spielt vorwiegend im besetzten Polen während des Zweiten Weltkriegs. Der Widerstand und Kampf gegen das Dritte Reich ist für die Filmhelden Ehrensache.

²⁰ Seretny, Anna, *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*. Kraków 2008, S. 51-53.

Nach der Analyse der Brutto-Durchschnittseinkommen der vollbeschäftigten Arbeitnehmer kann man feststellen, dass Männer im Durchschnitt 20% mehr verdienen als Frauen. Die größten Unterschiede sind bei dem Vergleich in Bezug auf den Bildungsstand zu sehen, wobei je höher die Ausbildung desto größer die Unterschiede. Eine Frau mit dem wissenschaftlichen Grad eines Professors oder Doktors verdient durchschnittlich 67% der Bezüge eines Mannes; mit dem eines Magisters – 65%, nach einer Berufsausbildung mit Hochschulreife – 79%, mit Hochschulreife – 85%, mit Berufsausbildung – 71%, und mit Grundausbildung – 73%.²¹

Es ist ratsam, das erste Fragment des Textes zu diskutieren, bevor man sich an die Arbeit am Text macht, weil der Rezeptionsbeginn die weiteren Thesen formt. Einerseits ist der Fakt, dass es in Polen Gehaltsunterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, allgemein bekannt, im Detail ist das Wissen darum andererseits nicht sehr verbreitet. Das Verhältnis von Lohn und Bildungsgrad ist für viele Studierende überraschend. Dank der Sensibilisierung für die Details in diesem Text ist die weitere Lektüre tiefgründiger.

Nach der Inhaltsbesprechung wird für gewöhnlich eine Aufteilung in Gruppen vorgeschlagen, um folgende Fragen vorab zu diskutieren²²:

- Warum arbeitet die polnische arbeitslose Frau (paradoxe Weise) oft sehr schwer?
- Warum hat die Hausarbeit, welche 30% des staatlichen Bruttoeinkommens generiert, in Polen einen diskriminierenden Charakter?
- Wie wird in Polen eine Frau wahrgenommen, die ihre Kinder erzieht?

Die nächste Etappe des Themas *Die arbeitende Frau* ist eine kurze Diskussion zur Gleichstellung in Polen und in den Herkunftsländern der Studierenden, das Animieren der Kursteilnehmer_innen zur selbständigen Suche nach weiteren Informationen zu diesem Thema und einer Zusammenstellung der statistischen Daten nach dem Vorbild der zur Verfügung gestellten Vorlage aus dem Buch von Anna Seretny. Als abschließendes, humorvolles Element dient ein Fragment der Kultserie *Czterdziestolatek* mit Irena Kwiatkowska in der Rolle der „arbeitenden Frau“: unabhängig, dennoch das Klischee einer emanzipierten Frau der Volksrepublik Polen parodierend. Dieses Thema kann eine gute Einführung zum letzten vorgeschlagenen Thema sein.

Thema IV: *Die Feministin*

Die größten Emotionen, was nicht verwundert, ruft das Thema mit dem Titel *Feministin* hervor. Die Studierenden sollen vor allem Stereotype, die mit den Begriffen Feministin und Feminismus verbunden sind, kennenlernen. Diese Thematik verlangt von der dozierenden Person einen sensiblen Umgang mit der Gruppe und ihrer Zusam-

²¹ Ebd., S. 51.

²² Fragen aus einer Reihe von Vorschlägen der Lehrbuchautorin.

mensetzung sowie eine ausgewogene Herangehensweise an die Interpretationsmöglichkeiten. Als Ausgangsmaterial kann hier der Sketch *Die Drachin Kazimiera* des Kabarettis *Hrabi*, eine Internetumfrage zum Stereotyp einer Feministin²³ sowie der Text *Feministin = männerhassende Lesbe?*²⁴ von einer NGO-Seite dienen. Hier ist jedoch zu beachten, dass dieses Thema für Gruppen geeignet ist, die bereits ein Wissen über Gleichstellung erworben haben.

Ein kontroverses Stück ist ein Sketch unter dem Titel *Die Drachin Kazimiera*. Allein der Titel birgt ein paar Diskussionsansätze: weibliche Sprachformen (ein emotionsgeladenes Thema nicht nur unter ausländischen Studierenden) sowie die Hauptfigur, die sich leicht mit der aus den Medien für ihre scharfen Urteile und streitbaren Aussagen bekannten Feministin Kazimiera Szczuka²⁵ assoziieren lässt. In diesem Stück wird sie als eine nach männlicher Aufmerksamkeit lechzende Frau dargestellt, die ihre Position für erotische Zwecke missbraucht. Diese Rollenverschiebung sollte in der Absicht der Kabarettist_innen dem männlichen Publikum bewusst machen, was ähnliche Situationen für Frauen bedeuten können. Meiner Beobachtung nach unterstützt das witzige Zerrbild solche Interpretationen jedoch nicht, sondern vertieft eher das Stereotyp, als dass es dies zerschlägt. Den Kabarettkünstler_innen zufolge ist eine Feministin eher ein Mann und wird Entscheidungen treffen, die Männern zugeschrieben werden:

Andrzej (Protagonist): – *Frau Kazimiera...!*

Aśka (Protagonistin): – *Sag Kaziu²⁶ zu mir!*

Andrzej: – *Kazik²⁷, komm, du bist eine Frau, denk' dran.*

Aśka: – *Eine freie Frau! Sehr frei!*

Andrzej: – *Tja, Irrwege des Feminismus!²⁸*

Die Analyse dieses Kabarettstücks kann in zwei Strängen verlaufen. Zum einen kann die Belästigung von Frauen durch Männer, die wegen der „gläsernen Decke“ häufiger die dominante Rolle am Arbeitsplatz spielen, analysiert werden; zum anderen den Versuch identifizieren, den feministischen Diskurs aus dem öffentlichen Raum durch verschiedene *backlash*-Formen zu verbannen. Zum Schluss lesen die Studierenden eine Umfrage, die 17 Fragen beinhaltet und analysieren die Ergebnisse. Sowohl die Umfrage als auch der Text über das Über-

²³ Umfrage über Feministinnenstereotype. Online: <http://www.ankietka.pl/ankieta/25254/stereotyp-feminizmu.html> (Zugriff: 30.01.2015).

²⁴ Online: <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/558801.html> (Zugriff: 30.01.2015).

²⁵ Neben Magdalena Środa und Wanda Nowicka ist Kazimierza Szczuka heute noch die „Feministin vom Dienst“ in den Medien, obwohl ihre Anfänge in der feministischen Literaturkritik liegen. Bereits damals wandte sie eine Strategie an, die ich „ich – der Text – die Welt – ich“ genannt habe. (Siehe: Filipowicz-Tokarska, Ksymena, *Projekty krytycznoliterackie w twórczości recenzenkiej polskich feministek*. In: „Tekstualia“ 4/2010, S. 37-47). Eine Zeit lang war Kazimiera Szczuka eine Ikone der stereotypisch „Feministin“ aufgrund ihrer scharfen Äußerungen in den Massenmedien und ihrer Teilnahme beim TV-Wettstreit *Najstabsze ogniwo*.

²⁶ *Kaziu* ist eine Vokativ-Form für den weiblichen Namen Kazimiera und zugleich Nominativ- und Vokativform für den männlichen Namen Kazimierz – Anm. d. Ü.

²⁷ Eindeutig männliche Form – Anm. d. Ü.

²⁸ Online: <http://www.hrabi.pl/index/index.html> (Zugriff: 30.01.2015).

winden von Stereotypen über Feministinnen bilden den Abschluss des Themas. Es besteht keine Notwendigkeit, den Fragebogen auszufüllen, wichtig ist die Analyse und ggf. sprachliche Interpretation der Fragen.

Ein Lichtblick als Ausblick

Am Ende muss hinzugefügt werden, dass die Gleichstellungsproblematik mehrfach zum kulturellen Kontext verschiedener Seminare, nicht nur in den Lehrveranstaltungen der PaF-Kurse, geworden ist. Die hier beschriebenen Projekte zu den vier Themen werden in verschiedenen Konfigurationen, je nach Gruppenzusammensetzung, durchgeführt. Die Gruppe und ihre Einstellung zu den präsentierten Inhalten spielen dabei eine Schlüsselrolle und haben Einfluss auf die Entscheidung der dozierenden Person darüber, ob im Kurs die Genderproblematik oder aber eher ethnische Stereotype besprochen werden. Bei fakultativen Kursen für an der Genderthematik interessierte Studierende stellt sich diese Frage nicht. Abschließend kann also wiederholt werden, dass der glot-todidaktische Prozess vor allem von der Flexibilität und fachlichen Kompetenz der dozierenden Person abhängt. Das Lehrbuchmaterial sollte dabei eines tun: nicht im Wege stehen. Zum Glück bietet der polnische Buchmarkt, der sich mit der Vermittlung der polnischen Sprache als Fremdsprache beschäftigt, bereits interessante Lehrbücher an, die Gleichstellungsaspekte berücksichtigen, was optimistisch stimmt. Die Sensibilisierung dafür ist eine natürliche Konsequenz der Arbeit an der deutsch-polnischen Grenze mit Ausländer_innen und das Resultat einer sich vor unseren Augen ändernden polnischen Soziokultur.

*Aus dem Polnischen von
Antonina Balfanz, Samanta Gorzelniak und Carolin Piorun*

Interkulturelle Kommunikation

in Wirtschaft und Diplomatie.

Zur praxisbezogenen **Vermittlung**

interkultureller Kompetenzen

jenseits des landeskundlichen

und kulturwissenschaftlichen

Unterrichts

Grażyna Strzelecka

Abstract

The paper raises the question of transferring intercultural competences during a German business language course for students of German Philology, postgraduate studies at Warsaw University. It analyses practical knowledge of cultural differences and similarities of the language and linguistic behavior which will be more useful in professional life than theoretical knowledge of German-speaking countries and their culture. This paper presents examples of exercises aimed not only at learning the language, but also at forwarding practical knowledge in oral and written communication with partners in business and diplomacy. The summary of each class is a group discussion, of which the intention is not to assess and evaluate, but to bond and create a deeper understanding.

In dem vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, was Interkulturalität für die Studierenden der Germanistik an der Universität Warschau bedeutet und wie man sie dort *live* erfährt. Interkulturalität wird hierbei als ein ständiges Sich-im-Dialog-Befinden verstanden. Es ist ein Dialog unterschiedlicher und doch auch sehr ähnlicher Kulturen; ein polnisch-deutscher bzw. deutsch-polnischer Dialog. In der an das interkulturelle Training anschließenden Diskussion, die in den Gruppen geführt wird, geht der Kulturtransfer in beide Richtungen. Die Reflexion, die hier stattfindet und sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen betrifft, erweitert das Wissen über die Anderen und über sich selbst. So kann vorweg genommen werden, dass in interkulturellen Gruppen alle voneinander lernen können. In dem Artikel wird gezeigt, wie dies in der Praxis erfolgt, welche Herausforderungen es an die Teilnehmer_innen dieses Prozesses stellt und welche Auswirkungen dies auf die akademische Wissensvermittlung haben kann. Wie verbindet man sprachliche Kompetenz mit der interkulturellen Kompetenz? Können unsere Erfahrungen, didaktisch aufgearbeitet, zu einem System werden?

Die Erörterungen beziehen sich auf den Unterricht mit Studierenden des ersten und zweiten Semesters des Masterstudiums, hauptsächlich auf das Fach Wirtschaftsdeutsch, zu dessen Geschichte im Folgenden einige einleitende Bemerkungen angeführt werden. Es werden auch Erfahrungen aus dem Bereich Diplomatie, die Thema einiger anderer Veranstaltungen am Institut für Germanistik war, mit einbezogen. Besonders in der schriftlichen Kommunikation scheinen die beiden Bereiche Wirtschaft und Diplomatie gar nicht weit voneinander entfernt.

Geschichte und Gegenwart

Wirtschaftsdeutsch ist am Institut für Germanistik Bestandteil des praktischen Deutschunterrichts im Rahmen der sogenannten Spezialthemen, die in der Abteilung für Sprachpraxis nach der Wende, Mitte der 1990er Jahre eingeführt wurden. Dies war in Polen wie in Deutschland eine Phase großer politischer und wirtschaftlicher Umwälzungen. Firmen aus Deutschland strömten geradezu auf den polnischen Markt. Es etablierten sich nacheinander: Bosch, Siemens, Bayer, Henkel (alle 1991), MAN (1993), Metro (1994), Mercedes (1996) und später viele andere; daneben entstanden sogenannte auslandspolnische Unternehmen bzw. Joint-Ventures. In Polen herrschte wirtschaftliche Aufbruchsstimmung und Absolvent_innen der Germanistik hatten gute Aussichten auf dem Arbeitsmarkt. Die Abteilung für Sprachpraxis, die am Institut für Germanistik für die Vermittlung von Sprachkenntnissen in Wort und Schrift zuständig ist, hatte Erfolge zu verzeichnen, da die Studierenden nach insgesamt 6 Semestern allgemeinen praktischen Deutschunterrichts im BA-Studium recht fließend Deutsch sprechen konnten. Doch sie sprachen allgemeines, gar literarisches Deutsch, das sie in ihrem Studium gelernt hatten, in dem sie vor allem schöngeistige Literatur lasen und in der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen viel über die Sprache lernten. Sie kannten allerdings die Sprache nicht, die in deutschen Unternehmen den täglichen Umgang miteinander prägte. Es fehlten oftmals der passende Wortschatz, die Fähigkeit einen korrekten Geschäftsbrief zu verfassen, das wirksame Telefonieren zu führen und etwa die Kenntnis der in der Wirtschaftssprache üblichen Abkürzungen (AG, GmbH, i.A., i.V., p.p. und viele andere mehr). So reformierte man die Abteilung und führte nach

6 Semestern allgemeinen Sprachunterrichts die sogenannten Spezialthemen ein, die eine Öffnung zum Arbeitsmarkt bedeuteten und u.a. auch Fachtermini vermitteln sollten. Unter den Themen, die von Jahr zu Jahr variierten, war das Fach Wirtschaftsdeutsch mit den folgenden Aspekten vertreten:

1. Werbung, Handel und Marketing;
2. Export und Import;
3. Banken und Geld;
4. Handelskorrespondenz;
5. Verfassen und Übersetzen von Dokumenten.

Die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu den ersten drei thematischen Bereichen war Bedingung, um die eigene Textproduktion in den Bereichen 4 und 5 üben zu können. Die Lehrveranstaltung zu Handelskorrespondenz behandelte die Eigenschaften von Dokumenten wie Geschäftsbriefe aller Art, Verträge und notarielle Urkunden, damals häufig die Grundstückpacht betreffend. Das Übersetzungsseminar war für Studierende vorgesehen, die die ersten vier Kurse bereits belegt hatten. Heute werden am Warschauer Institut für Germanistik im Rahmen der Spezialthemen Inhalte angeboten, die die folgende Übersicht zeigt:

Spezialthema	Wirtschafts-Deutsch	Amtsdeutsch	Wirtschafts-deutsch	Pressedeutsch	Diplomaten-Deutsch
I Semester	Werbung und Touristik	Amtssprache	Business	Pressesprache	Diplomatisches Protokoll
II Semester	Geschäfts-korrespondenz	Amtssprache	Management	Pressesprache	Diplomatische Korrespondenz

Es würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen, auf alle in der Tabelle aufgeführten Themen eingehen zu wollen. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass alle Angebote zum einen ein Versuch sind, dem Arbeitsmarkt und den Wünschen der Arbeitnehmer entgegen zu kommen und sie zum anderen interkulturell geprägt sind. Überall sind ein Vergleichen von Texten und Dialogen sowie eine interkulturelle Diskussion möglich. Das neu eingeführte Thema „Werbung und Touristik“ scheint besonders viele Anlässe dazu zu geben. Das Spezialthema „Diplomatendeutsch“ findet wiederum zurzeit nur im Rahmen des Studentischen Wissenschaftskreises für interessierte Studierende statt, da es – wie es bei der Planung hieß – eine eher begrenzte Zielgruppe betrifft. Interkulturell gesehen ist dieses Thema jedoch nicht weniger interessant. Die Auswahl der Themen zeigt auch, dass nicht nur Wirtschaft, sondern auch andere thematische Richtungen für den Arbeitsmarkt relevant sein können.

Interkulturelle Ziele

Bei den Spezialthemen geht es darum, den Studierenden praxisorientiertes Spezialwissen (Fachwissen und Fachwortschatz) sowie die dazu passenden sprachlichen Fähigkeiten (richtiges sprachliches Verhalten in entsprechenden Situationen) zu vermitteln. Gerade in den für den vorliegenden Beitrag gewählten Bereichen Wirtschaft und Diplomatie stellt sich die Frage, wie man einen praktischen, kulturorientierten Wissensstand bei den Lernenden erzeugen kann, ohne dabei die eher theoretischen Inhalte anderer Fächer des Curriculums, wie etwa Kulturwissenschaft oder Landeskunde, lediglich zu wiederholen. Stattdessen stehen interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten sowie sprachliche Verhaltensweisen im Vordergrund, für die angehende Germanist_innen besonders sensibilisiert werden können, außerdem Strukturen der geschriebenen Sprache, die sie kennen und später im Beruf anwenden sollten. Dieses Wissen kann sie vor kulturellen *Faux-pas* im späteren Berufsleben schützen und vermittelt ihnen einen kulturbedingten Hintergrund für ihre guten Sprachkenntnisse. Gerade an der Universität sollte im Sprachunterricht nicht allein die Sprache vermittelt werden, sondern auch praxisnahes Wissen über den Umgang mit Geschäftspartnern und ihre Mentalität, die jeweilige Wirtschaftskultur und diplomatische Umgangsformen (Etikette) sowie über die Art, schriftlich miteinander zu kommunizieren. Das alles gehört zu den Grundlagen interkultureller Kompetenz und hilft, sich in der gegebenen Situation angemessen zu verhalten.

Der Wirtschaftsdeutschunterricht im Germanistik-Studium soll im Gegensatz zu dem Unterricht an einer Fachhochschule, etwa an einer Hochschule für Wirtschaft, kein terminologischer Unterricht sein. Das Hauptaugenmerk liegt daher nicht auf der Erstellung von thematischen Glossaren und der Aneignung des Fachwortschatzes, sondern auf situationsbedingtem Handeln und Reagieren in entsprechenden Situationen sowie auf der kritischen Auseinandersetzung mit den gängigen Mustern. Dafür ist das Fach Wirtschaftsdeutsch bestens geeignet. Wer das Fach kennt oder selbst unterrichtet, weiß, dass es ein sehr weit gefasstes ist und eine Vielzahl von Kommunikationsbereichen, Sprachhandlungstypen und Textsorten beinhaltet.¹ Sie bieten eine Fülle von nachzuvollziehenden Situationen und Gelegenheiten zur interkulturellen Diskussionen. Um von Klischeehaftem Abstand zu nehmen, sollte dabei eine Wertung und Beurteilung vermieden werden. Im Gegenteil, es sollte ständig die Bereitschaft vorhanden sein, anderen Verhaltensweisen offen entgegen zu treten. So werden Stereotype geschwächt und nicht verfestigt.

¹ Ziebart, Horst, *Fachsprachenkurs Wirtschaftsdeutsch – ein Erfahrungsbericht*. In: „Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji“. Olecko 2001, S.125.

Interkulturelle Gruppen

Eine wichtige Frage, die der/die Dozierende sich stellt, wenn er/sie eine neue Studierendengruppe übernimmt, ist die nach ihrer Zusammensetzung. Die Gruppen umfassen ca. 25 Studierende, die entweder das Germanistikstudium fortsetzen oder nach dem Grundstudium von anderen Fakultäten bzw. Hochschulen an das Institut für Germanistik wechseln. Darunter gibt es auch solche, die bereits Wirtschaftsfächer absolviert haben und gar von der renommierten Wirtschaftshochschule SGH (Szkoła Główna Handlowa) in Warschau kommen. Solche Studierenden haben geringere Deutschkenntnisse, bringen aber ihre BWL- und VWL-Kenntnisse mit, über die Studierende der Germanistik nicht verfügen. Dieses andere Vorwissen ist die fachliche Differenz, die entsteht. Auch ihre Erwartungshaltung kann anders sein: Sie wollen vor allem ihre Sprachkenntnisse vervollkommen und ihre Ausdrucksweise auf ein besseres Niveau (ein „germanistisches Niveau“) heben. Für sie ist es interessanter, ein diplomatisches Schreiben als einen Geschäftsbrief zu verfassen; Germanist_innen wiederum sind mehr an den fachlichen Inhalten, die für sie neu sind, als an der Stilistik interessiert. Neben der fachlichen Differenz gibt es unter den Studierenden auch Herkunftsunterschiede. Dies variiert von Gruppe zu Gruppe und von Jahr zu Jahr, doch im Durchschnitt gibt es mindestens einige, die aus Deutschland kommen oder mehrere Jahre dort gelebt und/oder in der deutschen Kultur – aus welchen Gründen auch immer – sehr gut bewandert sind. Darüber hinaus sind zunehmend Studierende aus dem europäischen Osten, wie Ukraine und Weißrussland, Teil der Lerngruppen.

Im Unterricht erscheinen also Studierende, deren Vorwissen, Herkunft und Erwartungen heterogen sind. Das unterschiedliche Vorwissen auszugleichen und den differenten Erwartungen zu entsprechen ist eine Herausforderung, doch der Mix an Kulturen ist sehr vielversprechend, besonders in Hinsicht auf die geplanten Diskussionsrunden. Auch aus diesem Grund sollte man nicht dem Wahn eines terminologischen Unterrichts verfallen (wie er heutzutage etwa im Schulunterricht im Bereich „Deutsch für den Beruf“ angeboten wird), sondern den Diskussionen genügend Zeit einräumen. So können Unterschiede und Konflikte, wenn sie entstehen, offen angesprochen und definiert werden. Dies wird der akademischen Wissensvermittlung gerecht, da vorgelegtes Material nicht einfach angeeignet wird, sondern kritisch reflektiert werden kann. Der Umgang mit den Differenzen sollte dabei (wie oben betont) dem Grundsatz folgen: Nicht werten, sondern versuchen zu verstehen.

Interkulturelles Training

Im Folgenden soll anhand von einigen Beispielen gezeigt werden, wie ein interkultureller Unterricht verläuft und welche Übungen konkret eingesetzt werden. Dies sind nur einige Beispiele, die sich auf Muster aus gängigen Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien stützen. Die Gesamtheit der Übungen ist allgemein als „interkulturelles Training“ bekannt, hier soll jedoch betont werden, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen nicht ein Ziel in sich darstellt, sondern lediglich den Ausgangspunkt für die gemeinsame, deutsch-polnische oder auch deutsch-

polnisch-ukrainisch-weißrussische Diskussion bildet, in der Unterschiede und Gemeinsamkeiten definiert und erörtert werden. Die Aufgaben des Trainings sind eindeutig definiert; sie umfassen Fähigkeiten, wie: per Telefon, Brief und E-Mail potentielle Partner in Wirtschaft bzw. Politik ansprechen, wirtschaftliche oder diplomatische Kontakte aufnehmen, in Außenhandelsinstitutionen oder im Außenministerium arbeiten, im Management Aufgaben übernehmen oder sich ungezwungen in diplomatischen Kreisen bewegen, schließlich auch korrekt dolmetschen und übersetzen, falls man dieses Berufsfeld wählt. Nach dem Training werden in der von der dozierenden Person eingeleiteten und betreuten Diskussion interkulturelle Fragen behandelt. Darin spielt nicht mehr die Übung selbst die ausschlaggebende Rolle, sondern die Eigenerfahrung und die Vielfalt an persönlichen Perspektiven der Studierenden sowie eine gewisse Sensibilität für Kultur(en).

Dies sind Beispiele für Übungen im Rahmen des interkulturellen Trainings:

Skill 1: Visitenkartenspiel

Die polnischen Germanistikstudierenden merken sich in Gesprächen die deutschen Namen in der Regel nicht. Das ist eine Erfahrung, die alle, besonders in geschäftlichen Situationen, einmal erleben. Sie wundern sich, dass sich die deutschen Geschäftspartner_innen die schwierigsten, „zungenbrecherischen“ polnischen Namen merken. Das will geübt werden; hier mit Hilfe von selbsterstellten internationalen Visitenkarten.

Skill 2: Telefongespräch

Diese Übung ist schwieriger als viele zunächst glauben. Sie wird mit Hilfe eines Films angeleitet und dann in einem Rollenspiel durchgeführt. Dabei müssen folgende Fähigkeiten diskutiert und geübt werden: Begrüßung am Telefon, Anwendung von Standardfloskeln, Anfertigung von Telefonnotizen. Die Studierenden üben die im Polnischen unübliche Anrede mit dem Nachnamen und müssen sich das „Hallo“ als Begrüßungsformel abgewöhnen.

Skill 3: Terminkalender

Das Vereinbaren von Terminen mit Gesprächspartnern, das Eintragen der Termine in den Terminkalender und die Berücksichtigung der in Deutschland üblichen Kalenderwochen sind der Inhalt dieser Übung. Auch sie wird in Partnerarbeit durchgeführt.

Skill 4: Geschäftliche Verhandlungen vs. diplomatische Gespräche

Bei dieser Übung lernen die Studierenden, ein Gespräch zu strukturieren und richtige Verbformen, Zeiten und Ausdrücke anzuwenden: im Indikativ sprechen, Relativierungen (wenn, aber, vielleicht) in geschäftlichen Gesprächen vermeiden und in diplomatischen anwenden, richtige Signale senden. Manche Verbformen signalisieren Vorsicht, Unsicherheit, Zurückhaltung, Distanz, Offenheit (wäre, könnte, hätten wir), manche eine verkappte Absage (wir müssen es unserem Management vortragen; wir werden unser Bestmögliches tun). Die hier aufgeführten Punkte können gerade von angehenden Germanist_innen auch kritisch reflektiert werden. Des Weiteren werden folgende Fähigkeiten geübt und diskutiert: Ge-

sprächsverlauf planen, Gespräch beginnen, (ggf. früher) beenden, den Gesprächspartner unterbrechen, den/die Partner_in zu einer Erklärung eines Sachverhalts auffordern, den/die Partner_in um einen Kommentar bitten oder (in einem diplomatischen Gespräch) geschickt das Thema wechseln.

Der Ausgangspunkt für eine Diskussion kann eine der zwei folgenden Fragen sein:

1. Wie ist der Wichtigkeitsgrad der folgenden Kriterien in geschäftlichen Verhandlungen/diplomatischen Gesprächen: angenehmer Ort, abgesprochene Rollen, angemessene Kleidung, guter Empfang, vorbereiteter Gesprächsentswurf, Höflichkeit und Kompromissbereitschaft, systematische Gesprächsstruktur, Einhaltung des Zeitplans?²
1. Wie ist die Atmosphäre des wirtschaftlichen bzw. politischen Gesprächs (Gesprächsszenen eines Films werden vorgeführt): gespannt, steif, formell, misstrauisch, entspannt, unpersönlich, ungezwungen, persönlich, sachlich, informell, freundlich, offen, feierlich?³

Skill 5: Themen zur interkulturellen Diskussion ohne vorangehende Übungen

Um eine längere Diskussion zu einem Thema anzuregen, müssen von dem/r Dozierenden Impulsfragen gestellt oder Behauptungen aufgestellt werden. Während der Beantwortung und der Stellungnahme entwickelt sich in der Gruppe zumeist ein reger Meinungs austausch.

1. Thema: Frauen in der Wirtschaft/in der Politik

Beispiele für Fragen und Thesen: Sehen Sie oft Frauen in Führungspositionen (PL, D)? Sehen Sie oft Frauen in der Politik/Diplomatie (PL, D)? „Harte Verhandlungen sind Männersache“ oder „Frauen verbessern das Gesprächsklima“.

2. Thema: Treffen (PL-D)

Beispiele für Diskussionsthemen: Kleidung, private Einladungen, Gastgeschenke, Händeschütteln, Titel, Siezen-Duzen, Trink- und Esskultur, Pünktlichkeit, beste Besuchszeit, beste Anrufzeit, Verabschiedung, Besprechungen an Wochenenden, Rolle des Geschäftsbriefes.⁴

Die Ausarbeitung der Unterschiede in den Diskussionsrunden hat keine kontrastive Aufstellung von Stereotypen zum Ziel; die Teilnehmer dürfen vielmehr auch nach Gemeinsamkeiten suchen.

² Krause, Wolfgang / Schneider, Jürgen, *Geschäftsverhandlungen, Begleitbuch*. Berlin/München/Wien 2000, S. 61.

³ Ebd., S.11.

⁴ Krause, Wolfgang / Bayard, Ann-Christin, *Geschäftskontakte, Begleitbuch*. Berlin/München/Wien 2000, S. 60.

Interkulturelle schriftliche Kommunikation

1. Geschäftskorrespondenz

Die Bewältigung der Korrespondenz ist allem Anschein zum Trotz für die Studierenden eine sehr schwierige Aufgabe, die auch (inter)kulturell geprägt ist, da es dabei wieder nicht allein um die Sprache geht. Die Germanistikstudierenden lernen bereits im BA-Studium einen perfekten allgemeinsprachlichen Brief anzufertigen. Geht es jedoch um das Verfassen eines Geschäftsbriefes, sind viele hilflos angesichts der Aufgabe und übernehmen einfach viele Elemente eines gewöhnlichen Briefs. Auch sind bei den Lernenden die polnischen Muster stark verankert, die, zumeist nicht ganz korrekt, ins Deutsche übersetzt und in den zu schreibenden Geschäftsbrief einfach verwendet werden. Es geht um solche problematischen Sachen wie: Ausrufezeichen, falsche Anredeformeln, ausgelassene Titel oder Amtsfunktionen, mehrfache Entschuldigungen, fehlende oder im Gegenteil zu herzliche Abschlussformeln. Oft fehlt wie bei den oben beschriebenen Verhandlungen auch die grundsätzliche Strukturierung des Inhalts. Um dies zu ordnen, werden im Unterricht folgende Punkte erarbeitet und mit Mustern deutscher Korrespondenzen belegt: 1. Formelles; 2. Anrede- und Grußformeln; 3. Beginn- und Abschlussformeln; 4. ein Organigramm mit den wichtigsten Briefarten. Trotz der Tatsache, dass dieses Thema wegen der starken Formalisierung scheinbar indiskutabel ist, können auch hier interkulturelle Diskussionen geführt werden – z.B. anhand von Fragen wie: Spiegelt ein Geschäftsbrief den Charakter eines Menschen wider? Kann man an einer geschäftlichen E-Mail-Korrespondenz die Herkunft eines Menschen erkennen?

2. Diplomatische Korrespondenz

Während die Geschäftskorrespondenz sehr stark formalisiert ist, bietet das Thema Korrespondenz im Bereich Diplomatie angehenden Germanist_innen umso mehr die Möglichkeit, ihre sprachliche Kompetenz zu beweisen. Hier bleibt neben den vorkonzipierten Mustern weit mehr Spielraum übrig und die Studierenden können neben der Anwendung der Formeln auch ihre eigene „literarische“ Kreativität anbringen.

Hier wird nun direkt an die Durchführung diplomatischer Korrespondenz im Unterricht angeknüpft. Den Studierenden werden zuerst Musterbeispiele von diplomatischen Briefen präsentiert, darunter auch die am stärksten formalisierten, d.h. Briefe, die zwischen Behörden kursieren und entsprechend unpersönlich verfasst werden (Verbalnoten, Rundnoten). Diese Art der Korrespondenz ist den Studierenden (und allen Laien) unbekannt, dabei ist sie in beiden Sprachen (PL-D) recht ähnlich. Für Germanist_innen, auch wenn nur wenige von ihnen in ihrem zukünftigen Beruf Diplomat_innen werden, sind jedoch nicht nur Schreiben von Interesse, die zwischen Ämtern gewechselt werden, sondern auch und vor allem Briefe zwischen amtierenden Personen aus Politik und Kultur. Hier wird den Germanist_innen mehr Raum für ihre Übersetzungskünste gelassen als in der Geschäftskorrespondenz. Nachdem die Studierenden unter Anleitung des/r Dozierenden ihre Glossare erstellt haben, können sie ihre im bisherigen Germanistikstudium erworbene, stilistisch perfekte Ausdrucksweise und ihre literarischen Talente anwenden. Bevor nach dem theoretischen Teil des Unterrichts eigene Briefe verfasst bzw. diplomatische Briefe übersetzt werden dürfen, ist jedoch auch hier eine Diskussion zugelassen. Als Beispiel

für den „fachlichen“ Inhalt einer Übung können die möglichen Briefanfänge und die Anreden wie auch die möglichen Briefabschlüsse dienen.

Im Rahmen eines interkulturellen Trainings, aber auch einer eingeleiteten Diskussion bieten sich hier Möglichkeiten für kontrastive Übungen an. Es werden Ausdrücke in polnischen und deutschen Briefen verglichen oder Briefe, die in Übersetzung vorliegen, kritisch reflektiert. Beispielsweise können zwei zu einem ähnlichen Anliegen verfassten Briefe, die an den/die Botschafter_in eines Landes adressiert sind (PL an D und D an PL), dazu dienen, sprachlich und kulturell miteinander verglichen zu werden.

Fazit und Ausblick

Die Erörterungen haben gezeigt, dass in kulturell heterogenen studentischen Gruppen Interkulturalität in jedem Unterricht in Erscheinung tritt und Differenzen wie Gemeinsamkeiten angesprochen und diskutiert werden. Diese dialogische Aufgabe ist nur unzureichend durch den landeskundlichen Unterricht im Studium gedeckt. Es geht hier nämlich nicht um theoretisches landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder, wie es grundsätzlich im Germanistikstudium angeboten wird, sondern um erlebte Interkulturalität auch auf der sprachlichen Ebene, die es erlaubt, Schattierungen und Nuancen der Sprache zur Geltung zu bringen, was für Germanist_innen von großem Interesse ist.

In dem vorliegenden Beitrag wurde ein Erfahrungsbericht aus dem Unterricht an einer Auslandsgermanistik präsentiert, die anders ausgerichtet ist als eine interkulturelle Germanistik. Am Warschauer Institut für Germanistik können zwar Studierende aus verschiedenen Ländern studieren und es sind tatsächlich auch viele immatrikuliert, doch die Gruppen bleiben verglichen mit einer Hochschule im Grenzgebiet eher monokulturell als multikulturell. Der Unterricht und die kommunikativen Situationen erfolgen zwar auf Deutsch und es sind deutsche Muster von Gepflogenheiten und Gewohnheiten in mündlicher und schriftlicher Kommunikation, die hier aber nur aus dem polnischen Blickwinkel erörtert und trainiert werden. Ein solches Training, das grundsätzlich in nur eine Richtung verläuft, ist in der akademischen Wissensvermittlung nicht ausreichend. Deshalb wird stets eine Diskussion vorgeschlagen, die sich nicht lediglich die Zusammenstellung von kulturellen Unterschieden als Ziel setzt. Für Philolog_innen geht nämlich die Kenntnis der Fremdsprache weit über den Zweck der bloßen Verständigung und die rein technischen Fertigkeiten hinaus.

Es sprengt wohl nicht den Rahmen, hier die Überlegung einbringen zu wollen, was heutzutage die verbreitete Art ist, Fremdsprachen zu unterrichten. „Sie zielt nämlich aufs Allergrößte: dass man sich halbwegs darin verständigen kann, ohne die grausamsten Fehler zu machen“.⁵ Das reicht natürlich nicht, um Germanist_in zu sein. Die Germanist_innen werden es nämlich sein, die im späteren Berufsleben, sei es in der Wirtschaft oder Diplomatie, die kulturellen Brücken zwischen den Akteur_innen schlagen oder als Dolmetscher_innen und

⁵ Brehm, Alfred, *Über den Umgang mit der Sprache*. In: „Studien zur Deutschkunde“, 19. Band, Warszawa 2000, S. 24.

Übersetzer_innen die Nuancen der Sprache kennen und die Sprachkenntnisse der Gesprächspartner_innen ergänzen können.

Daher kann abschließend festgestellt werden, dass ein Sprachunterricht mit interkulturellen Aspekten, gerade in speziellen thematischen Bereichen zeitgemäß und notwendig ist. Es muss fortwährend daran gearbeitet werden, ein System zu etablieren, das die Vermittlung von Sprache *und* Interkulturalität noch mehr in Einklang bringen kann. Die vorliegenden Erwägungen können einen Beitrag zu einer Diskussion darüber leisten, wie ein System für den Unterricht geschaffen werden könnte, das beide Ziele gleichermaßen berücksichtigt.

Zum Abschluss sei hier noch ein persönlicher Eindruck festgehalten. Das Interesse, das seitens der Studierenden Lehrveranstaltungen entgegengebracht wird, die neben sprachlichen und fachlichen auch interkulturelle Kompetenzen vermitteln, ist groß. Das ist an ihrer Bereitschaft zur Kooperation und zur Eigenleistung zu erkennen. Der Faktor interkulturelle Kommunikation wird nicht nur als eine große Bereicherung der Kursprogramme empfunden; Sprachkurse mit interkulturellen Aspekten sind aufgrund der steigenden Mobilität der Studierenden und Absolvent_innen regelrecht begehrt. Wie aus den Erfahrungen im Unterricht in Wirtschaftsdeutsch mit den Germanistikstudierenden hervorgeht, bereiten solche Veranstaltungen auf ein internationales Berufsleben vor und lehren mehr als nur den perfekten Umgang mit der Fremdsprache. Sie lehren den Umgang mit anderen Menschen im gemeinsamen Europa und sind ein Beitrag zur gegenseitigen Toleranz.



Schreiben **fördern**

– aber wie?

Writing-Fellows in der Fachlehre

Anne Kirschbaum, Franziska Liebetanz

Abstract

In 2013, the Writing Centers of the universities of Frankfurt (Oder) and Frankfurt (Main) implemented the Writing-Fellow Program. The program aims at supporting students' writing skills and at backing the use of writing didactic methods in the disciplines. This is achieved with students trained to be writing tutors accompanying a seminar. During the course of one semester, these so called Writing-Fellows give written as well as oral feedback on their fellow student's writing assignment. In the following article, the program will be presented in detail by referring to its goals, the profile of the Writing-Fellows, the course of the program during a semester and its positive effects as well as challenges faced while carrying out the program. In a concluding section, first results of the Writing-Fellow Program in Frankfurt (Oder) will be presented.

Ein Auftrag der Hochschule besteht darin, Studierende in das wissenschaftliche Arbeiten und somit in das wissenschaftliche Schreiben einzuführen. Wissenschaftliches Schreiben ist ein Mittel zum kritischen Denken, Forschen und Diskutieren. Jedoch ist die Schreibkompetenz besonders von Studienanfänger_innen sehr heterogen. Die Studierenden haben unterschiedliche Schulsysteme durchlaufen, kommen aus unterschiedlichen Wissenskulturen und besitzen teilweise keine oder wenige Vorkenntnisse im akademischen Schreiben. An der Hochschule setzen sie sich häufig zum ersten Mal intensiv damit auseinander, sie müssen sich die Regeln und das Handwerkszeug des Schreibens aneignen und sich darin üben, fachspezifische Inhalte zu diskutieren und schriftlich festzuhalten. Darüber hinaus müssen sie die Sprache der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft erlernen. Ein konkretes Modell, Studierende beim Ausbau ihrer Schreibfähigkeiten zu unterstützen, sie in das wissenschaftliche Arbeiten einzuführen und ihnen somit den Eintritt in die Wissenschaftsgemeinschaft zu ermöglichen, ist das Writing-Fellow Programm. Das Konzept der Writing-Fellows wurde Ende der 1980er Jahre an US-amerikanischen Hochschulen entwickelt und dort seitdem vielfach an standortspezifische Gegebenheiten angepasst.¹

2013 haben das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und das Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main in Kooperation mit dem Writing Center of Madison-Wisconsin (USA) an ihren Universitäten das Programm erstmalig in Deutschland eingeführt.

Das Schreibzentrum der Viadrina – ein Überblick

Das Schreibzentrum der Viadrina versteht sich als Dach für alle Aktivitäten rund um die Schlüsselkompetenz Schreiben an der Europa-Universität Viadrina. Es wurde 2007 von Dr. Katrin Girgensohn gegründet. Das Schreibzentrum ist eine fakultätsübergreifende Einrichtung, die seit 2012 dem Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen angegliedert ist.

Im Schreibzentrum werden Studierende, Promovierende und Lehrende dabei unterstützt, das Schreiben als Medium kritischen Denkens zu nutzen sowie selbstbewusst und überzeugend zu kommunizieren. Individuelle Gespräche über die eigenen Schreibprojekte sowie schreibdidaktisch geleitete Gruppen, Seminare und Workshops bieten Studierenden, Promovierenden und Lehrenden aller drei Fakultäten der Viadrina die Möglichkeit, sich mit anderen Schreiber_innen auszutauschen und mit den eigenen Schreibprozessen auseinanderzusetzen. Weitere Kernbereiche des Schreibzentrums sind die Forschung im Bereich Schreibdidaktik und Schreibprozessforschung, die wiederum in der Betreuung Dozierender Anwendung finden. So werden gemeinsam mit Lehren-

¹ Vgl. Haring-Smith, Tori, *Changing Students' Attitudes: Writing-Fellows Programs*. In: McLeod, Susan H. / Soven, Margot (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Newbury Park, CA 1992, S. 123-131, hier S. 123; Hall, Emily / Hughes, Bradley, *Preparing Faculty, Professionalizing Fellows: Keys to Success with Undergraduate Writing-Fellows in WAC*. In: „The WAC Journal“ 22/2011, S. 21-40, hier S. 21-22.

den Seminare entwickelt, in denen das Schreiben als Hilfsmittel zur Erreichung der Lernziele eine zentrale Rolle spielt und Programme wie das Writing-Fellow Programm durchgeführt.²

Das Profil der Writing-Fellows

Im Mittelpunkt des hier vorgestellten Modells steht ein Seminar, in dem Studierende Texte als Leistungsnachweise verfassen müssen. Dabei sind am Writing-Fellow Programm vier Akteure maßgeblich beteiligt: die jeweiligen Dozierenden, ihre Seminarteilnehmenden, die Writing-Fellows und das Schreibzentrum.

Writing-Fellows sind Studierende, die an der Universität eine Ausbildung zum/zur Schreib Peer Tutor_in durchlaufen haben. Diese umfasst 4 Module (insgesamt erhalten die Studierenden 12 ECTS) und ist in das Curriculum der Viadrina integriert.³ Im Rahmen der Ausbildung beschäftigen sich die zukünftigen Schreib Peer Tutor_innen mit Regeln und Techniken des wissenschaftlichen Schreibens, Team- und Wissensproduktionsprozessen sowie mit der Theorie und Praxis der Schreibberatung. Des Weiteren erhalten die Schreib Peer Tutor_innen, die als Writing-Fellows eingesetzt werden, ein zusätzliches Training zum Verfassen von konstruktivem schriftlichen Textfeedback. Nur die Schreib Peer Tutor_innen, die bereits in der studentischen Schreibberatung gearbeitet und Erfahrungen im Begleiten von Schreibprozessen haben, werden als Writing-Fellows eingesetzt. Sie begleiten dann ein Fachseminar, in dem die Studierenden zwei Texte unterschiedlichen Formats einreichen müssen. So wurden in den acht Kursen, die an der Europa-Universität Viadrina seit 2013 von Writing-Fellows betreut wurden, Exposés, Essays, Artikel, kürzere Hausarbeiten und juristische Gutachten geschrieben.⁴ Dabei ist ein Writing-Fellow in der Lage, innerhalb von einer Woche Feedback auf bis zu 15 Seiten Text von 10 bis 12 Studierenden zu geben.

Alle Studierenden des Seminars erhalten von ihren Writing-Fellows individuelles schriftliches Feedback auf die Texte, welches sie anschließend in einer 1:1 Konsultation mit ihnen besprechen. Die Writing-Fellows sind trotz ihrer schreibdidaktischen Ausbildung auch Studierende, die mit ihren Kommiliton_innen auf Augenhöhe zusammenarbeiten können. Diese weitgehende Abwesenheit von Hierarchien zwischen den beiden Akteuren soll dazu beitragen, dass Studierende in einen tiefen Lern- und Reflexionsprozess treten können und das gemeinsame Lernen als Strategie der Wissensproduktion kennenlernen.⁵ Der gesamte Feedbackprozess des Programms und die intensive Beschäftigung mit den eigenen Texten sollen dazu dienen, dass sich die Studierenden

² Nachzulesen auf der Homepage des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Online: <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/index.html> (Zugriff: 09.06.2015).

³ Vgl. *Viadrina Peer Tutor_in werden*. Online: <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/peer-tutoring/PT-werden/index.html> (Zugriff: 11.06.2015).

⁴ Vgl. Kirschbaum, Anne, *Drei Semester als Writing-Fellow – ein Erfahrungsbericht*. In: „Journal der Schreibberatung“ 9/2015, S. 71-77, hier S. 71.

⁵ Vgl. Bruffee, Kenneth A., *Collaborative Learning and the Conversation of Mankind*. In: „College English“ 7/1984, S. 635-652, hier S. 637-638.

mit den sprachlichen und textsortenspezifischen Konventionen des jeweiligen Fachs vertraut machen und sie die Möglichkeit bekommen, das Gelernte direkt zu erproben.

Während des gesamten Feedbackprozesses fungieren die Writing-Fellows als wohlwollende Lesende. Im Zentrum steht dabei, die Rückmeldung auf die Seminartexte in einer Weise zu gestalten, die den Lernprozess der Studierenden unterstützt. Auf diese Weise sollen die Studierenden, aber auch die Dozierenden der von Writing-Fellows betreuten Seminare zum Reflektieren und zum Dazulernen über ihre Schreib- und Arbeitsprozesse angeregt werden. Die dabei gewonnenen Kompetenzen sind für beide Gruppen nützlich und können von ihnen im Rahmen zukünftiger Projekte und Seminare angewendet werden.

Ablauf des Writing-Fellow Programms

Das Programm an der Europa-Universität Viadrina ist in mehrere Schritte gegliedert, die wir im Folgenden genauer vorstellen möchten.

1. Zuerst bewerben sich Lehrende beim Schreibzentrum darum, Writing-Fellows zur Begleitung ihres Seminars zur Seite gestellt zu bekommen. Sie reichen einen Fragebogen ein, auf dem sie die inhaltlichen und methodischen Lernziele ihres Seminars angeben und die geplanten Schreibaufgaben skizzieren.
2. Nachdem die Dozierenden ausgewählt wurden, nehmen sie an einer Fortbildung oder einem individuellen Gespräch mit dem/der Koordinator_in des Programms teil. Dabei werden sie mit den Grundlagen und Rahmenbedingungen des Writing-Fellow Programms und den Arbeitsabläufen im Semester vertraut gemacht. Entsprechend der Anzahl der Seminarteilnehmenden werden den Dozierenden für ihr Seminar ein/e oder mehrere Writing-Fellows zugeteilt.
3. Vor Beginn des Semesters treffen sich die Dozierenden mit ihren Writing-Fellows. Bei diesem Treffen stehen – neben dem gegenseitigen Kennenlernen und der Planung der gemeinsamen Arbeit – die beiden Schreibaufgaben, die von den Studierenden des Kurses im Laufe der Vorlesungszeit bearbeitet werden sollen, im Fokus. Die Writing-Fellows geben den Lehrenden einerseits aus ihrer studentischen und andererseits aus ihrer schreibdidaktischen Perspektive Feedback auf die Schreibaufgaben. Sie achten darauf, dass diese so formuliert sind, dass die Studierenden genau verstehen, was sie schreiben sollen und welche Kriterien für die Dozierenden bei der Bewertung entscheidend sind. Unklarheiten und Missverständnisse zwischen Dozierenden und Studierenden bezüglich des Schreibauftrages sollen dadurch weitestgehend vermieden werden. Außerdem legen Dozierende und Writing-Fellows gemeinsam Feedbackkriterien für die von den Studierenden eingereichten Texte fest. Ein weiterer Schwerpunkt des Gesprächs besteht darin, gemeinsam zu überlegen, ob die Schreibaufgaben und die Feedbackkriterien im Einklang mit den Lehr- und Lernzielen des Seminars stehen. Unter anderem durch diese Arbeitsschritte werden die Dozierenden dazu eingeladen, ihre Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben – sowohl allgemein als auch fachspe-

zifisch – explizit zu machen und so das wissenschaftliche Schreiben und seine Vermittlung stärker in den Vordergrund ihrer Fachlehre zu stellen. Die enge Einbindung nicht nur der Studierenden, sondern auch der Lehrenden in das Programm führt dazu, dass die Verbindung zwischen Fachinhalten, Denken und Schreiben für alle beteiligten Gruppen deutlich wird. Die zwischen Writing-Fellows und Dozierenden ausgehandelten Schreibaufgaben werden den Studierenden schließlich während des Seminarverlaufes in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt.

4. Zu Beginn der Vorlesungszeit stellen die Writing-Fellows sich und den Ablauf des Programms in den von ihnen begleiteten Seminaren vor. In Absprache mit dem/der Dozent_in können sie dabei auch kursrelevante schreibdidaktische Informationen, wie etwa zum Schreibprozess oder einzelnen Schreibmethoden und Strategien, vermitteln. An den weiteren Sitzungen des Seminars nehmen sie jedoch nicht teil.
5. Die Bearbeitung der beiden Schreibaufgaben des Semesters erfolgt dann nach einem festen Schema: Zwei Wochen vor dem Fälligkeitsdatum der Endversion reichen die Studierenden ihre Rohfassung bei den Dozierenden ein. Zusätzlich geben sie einen *Fragebogen I* ab, in dem unter anderem abgefragt wird, was ihnen ihrer Einschätzung nach gelungen ist und an welchen Stellen sie beim Schreiben Schwierigkeiten hatten. Während einige der darin gestellten Fragen die Studierenden zum Reflektieren über ihren Schreibprozess und den entstandenen Text anregen sollen, sind andere geeignet, dem/der Writing-Fellow Hinweise für seine/ihre Arbeit zu geben. So kann die Antwort auf die Aufforderung „Liste hier die Punkte auf, auf die ich besonders beim Feedback achten soll!“ genutzt werden, um eine den individuellen Bedürfnissen angepasste Rückmeldung zu verfassen.
6. Die Dozierenden geben den Writing-Fellows die Rohfassungen und den *Fragebogen I*. Diese lesen die Texte und verfassen innerhalb von einer Woche ein schriftliches Feedback. Dabei orientieren sie sich an strukturellen Aspekten der Texte, den Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens und den Anforderungen der jeweiligen Textsorte, geben jedoch keine Rückmeldung auf fachinhaltliche Aspekte.⁶ Sie korrigieren die Texte auch nicht. Das Feedback ist wie ein Brief aufgebaut, in dem der oder die Studierende persönlich angesprochen wird. Zuerst werden positive Aspekte aufgezählt und dann zwei bis drei Aspekte, die einer Überarbeitung bedürfen. Es wird sehr explizit gemacht, an welchen Stellen und warum – aus der Sicht eines interessierten Lesers, nicht aus fachlicher Sicht – etwas überarbeitet werden sollte.
7. Nach Erhalt des schriftlichen Feedbacks treffen sich die Studierenden und ihre jeweiligen Writing-Fellows zu einer 1:1 Konsultation. Bei dieser 30-minütigen Schreibberatung besprechen sie die Leseindrücke sowie das Feedback des/der Writing-Fellow und erstellen gemeinsam einen Überarbeitungsplan. Im Fokus des Feedbacks stehen die sogenannten Higher Order Concerns, also die Rückmeldung auf Struktur, Stringenz des Textes, Verständlichkeit etc. Auf diese Weise bleibt der/die Verfasser_in weiterhin selbst verantwortlich für ihren/seinen Text.⁷

⁶ Vgl. Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana, *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren 2012, S. 101-102.

⁷ Vgl. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, *Handbuch für Writing-Fellows*. Frankfurt (Oder) 2015 (internes Material).

8. Zwei Wochen nach Abgabe der Rohfassung reichen die Studierenden schließlich eine überarbeitete Endversion ihres Textes bei ihrer oder ihrem Dozierenden ein. Des Weiteren erhalten die Lehrenden die Rohfassung, die Kommentare der Writing-Fellows sowie einen *Fragebogen II*. Wie der erste Fragebogen enthält dieser selbstreflexive Fragen an die Studierenden, diesmal jedoch zum Überarbeitungsprozess. Der gesamte geschilderte Ablauf wiederholt sich ein zweites Mal mit einem anderen Schreibauftrag, sodass die Studierenden am Ende der Vorlesungszeit zwei überarbeitete Texte verfasst haben.
9. Zum Ende des Seminars wird das Programm von den Studierenden mit Hilfe eines anonymen Fragebogens evaluiert. Das Schreibzentrum der Viadrina evaluiert alle seine Angebote und sammelt Daten, die ausgewertet werden und zur Forschung dienen. Eine Auswertung durch Dozierende, Writing-Fellows und die Koordinator_innen des Programms erfolgt in Form eines Abschlusstreffens, bei dem die Akteure aller von Writing-Fellows betreuten Kurse sich austauschen.

Die Writing-Fellows werden während des gesamten Prozesses von der Koordination des Schreibzentrums unterstützt. Außerdem finden regelmäßige Teamtreffen mit den Koordinator*innen des Programms und allen Writing-Fellows statt.

Positive Effekte

Die Erfahrungen mit dem Writing-Fellow Programm in Frankfurt (Oder) zeigen, dass sich seine positiven Effekte auf alle beteiligten Akteure auswirken. So fördert die auf die individuellen Bedürfnisse jedes Schreibenden abgestimmte Begleitung durch die Writing-Fellows die Schreibkompetenz der Studierenden: Durch die ausführliche Arbeit an ihren Texten beschäftigen sie sich intensiv mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Sie erfahren durch das schriftliche und mündliche Feedback, die Fragebögen und die individuellen Konsultationen, dass wissenschaftliches Schreiben gelernt werden kann und es Schreibprozesse gibt, die in kleine Schritte aufgeteilt werden können. Weiterhin erleben sie im Programm, dass das Sprechen und Reflektieren über das eigene Schreiben und die entstandenen Texte Teil des wissenschaftlichen Schreibens ist und ihre Schreibkompetenz fördert. Die explizite Benennung ihrer Stärken stärkt das Selbstvertrauen der Studierenden und motiviert sie dazu, Schreiben als etwas Angenehmes zu erleben. Gleichzeitig beschäftigen sie sich mit ihren Schwächen und finden Lösungen. Des Weiteren lernen sie, dass es beim wissenschaftlichen Schreiben auf allen Niveaus dazu gehört, Feedback zu erhalten und Überarbeitungsschleifen auch jenseits akademischer Titel notwendig sind. Eine amerikanische Studie hat zudem gezeigt, dass die Studierenden während des Writing-Fellow Programms nicht nur ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens entwickeln, sondern ebenfalls fachspezifische Schreibkompetenzen erwerben.⁸

⁸ Vgl. Rossman Regaignon, Dara / Bromley, Pamela, *What Difference Do Writing-Fellows Programs Make?* In: „The WAC Journal“ 22/2011, S. 41-63, hier S. 49.

Von der Beschäftigung mit dem eigenen Schreiben am Beispiel der beiden Seminartexte können die Studierenden somit auch bei zukünftigen Schreibprojekten profitieren. Aufgrund des Peer-Verhältnisses zwischen Writing-Fellow und Studierenden entstehen weitere für den Ausbau der individuellen Schreibkompetenzen förderliche Aspekte. So kommen etwa Fragen und Aspekte zur Sprache, die die Studierenden gegenüber der Autoritätsperson des Lehrenden vielleicht nicht thematisieren würden.

Neben der Förderung der Studierenden ist ein weiteres Ziel des Writing-Fellow Programms, die Dozierenden schreibdidaktisch zu unterstützen und sie zugunsten ihrer Fachlehre zu entlasten. Dies geschieht einerseits dadurch, dass die Qualität der von den Studierenden eingereichten Endfassungen merklich erhöht wird,⁹ da die Writing-Fellows durch ihr Peer-Feedback dafür sorgen, dass die Studierenden ihre Texte bewusst und zielgerichtet überarbeiten. Andererseits profitieren die Dozierenden von dem Programm, da sie sich ausführlich mit der Formulierung der Schreibaufgaben und den Bewertungskriterien für die Texte beschäftigen. Indem schreibdidaktisch geschulte Studierende sie dabei unterstützen, können sie überprüfen, ob ihre Anforderungen explizit genug und somit für die Studierenden verständlich sind. Des Weiteren erhalten sie Einblick in die schriftlichen Kommentare der Writing-Fellows und werden so angeregt, ihre eigenen Feedbackgewohnheiten zu reflektieren. Auf diese Weise setzen sie sich automatisch und nachhaltig mit dem Formulieren von sinnvollen Schreibaufgaben, Feedbackkriterien und Feedbacktechniken auseinander, ohne dafür an einer zusätzlichen Fortbildung teilnehmen zu müssen. Das Writing-Fellow Programm trägt somit dazu bei, die effektive Vermittlung von Schreibkompetenzen in den Fachdisziplinen zu fördern.¹⁰ Darüber hinaus soll es auch generell zur Anwendung schreibdidaktischer Methoden und Techniken in der Lehre anregen.

Doch nicht nur Studierende und Lehrende, auch die Writing-Fellows selbst profitieren von der Teilnahme am Programm. Sie erhalten die Möglichkeit, in einen professionellen Dialog mit Dozierenden zu treten und nehmen eine Vermittlerposition zwischen Studierenden und Lehrenden ein. Dies ermöglicht ihnen, die Lehre an den Fakultäten vor Ort mitzuprägen. Zusätzlich erhalten sie einen Einblick in die Themenvielfalt von Forschung und Lehre an der Universität, indem sie durch die Zusammenarbeit mit ihren Kommiliton*innen Fachinhalte der Seminare kennen lernen. Im Rahmen des Programms übernehmen sie zudem ein hohes Maß an Verantwortung. Aufgrund des engen zeitlichen Ablaufs in der Feedbackphase wird außerdem ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation geschult. Auf diese Weise werden sie in das Arbeitsleben (an der Hochschule) eingeführt und erwerben während ihrer Tätigkeit als Writing-Fellows weitere arbeitsmarktrelevante Kompetenzen.¹¹

Bei allen Beteiligten trägt die intensive Beschäftigung mit dem Geben und Empfangen von schriftlichem Feedback zur Etablierung beziehungsweise Stärkung einer respektvollen und effektiven Feedbackkultur bei. Der Fakt, dass beim Writing-Fellow Programm nicht nur die Studierenden etwas lernen, sondern auch ihre Dozie-

⁹ Vgl. Rossman Regaignon, Dara / Bromley, Pamela, *What Difference Do Writing Fellows Programs Make?* In: „The WAC Journal“ 22/2011, S. 41-63, hier S. 48.

¹⁰ Vgl. Hall / Hughes (wie Anm. 1), S. 27.

¹¹ Vgl. *Dokumentation des Writing-Fellow Programms an der Europa-Universität Viadrina – Eine Bilanz nach drei Semestern*. Frankfurt (Oder) 2015, S. 5 (internes Material).

renden, überzeugte auch die Jury des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft, die dieser Kooperation zwischen Frankfurt (Oder) und Frankfurt (Main) im August 2014 die Auszeichnung *Hochschulperle des Monats* verlieh.¹² Auch sind die Programmkoordinatorinnen der beiden Schreibzentren mit dem Writing-Fellow Programm im Kolleg *Lehren. Das Bündnis für Hochschullehre* vertreten. Somit ist das Writing-Fellow Programm eines der wenigen Programme in Deutschland, das ein renommiertes Stipendium erhalten hat, um den Transfer an andere Universitäten zu ermöglichen.

Herausforderungen

Eine Herausforderung, die in den Writing-Fellow Programmen verschiedener Hochschulen festgestellt werden kann und bereits Eingang in den Fachdiskurs gefunden hat, besteht darin, dass die Rollen und Aufgaben der Writing-Fellows immer wieder erklärt werden müssen.¹³

Für viele Studierende ist das Programm neu, ebenso wie die intensive und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreiben. Sie müssen daher durch die jeweiligen Dozierenden und Writing-Fellows gut in das Programm eingeführt werden. Viele kennen bisher nur die traditionellen Tutorien, in denen doch oft der oder die Tutor_in als Hilfslehrer_in agiert. Die Studierenden könnten daher denken, die Writing-Fellows fungierten ebenfalls als Hilfslehrer_innen und erwarten deshalb von ihnen, dass sie Fachinhalte erklären und vermitteln. Sie sind dann, wie die Kommentare einiger Studierender in den anonymen Evaluationsbögen belegen, enttäuscht über das fehlende inhaltliche Feedback.¹⁴

Es kommt auch vor, dass die Studierenden die Writing-Fellows aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen als hierarchisch übergeordnet empfinden und so weniger ungehemmt über ihre eigenen Schreibprozesse und ihre geschriebenen Texte sprechen und reflektieren. Ein weiterer Aspekt, der das Wahrnehmen der Writing-Fellows als Peers erschwert, besteht darin, dass die Studierenden verpflichtet sind, an den Abläufen des Programms teilzunehmen. Hier kann es zu Widerständen ihrerseits kommen, mit denen umzugehen nicht immer leicht für die Writing-Fellows ist und in gewisser Hinsicht die Peer-Ebene von Schreibberater_in und Studierendem_r in Frage stellt.

Ähnliche Missinterpretationen der Funktion der Writing-Fellows kann es auch auf Seiten der Dozierenden geben. Diese versuchen dann, den Writing-Fellows Lehraufgaben zu übertragen, die über den eigentlichen Tätigkeitsbereich der Writing-Fellows hinausgehen, wie etwa die Vermittlung methodischer oder fachinhaltlicher Kenntnisse oder die Benotung der Texte.¹⁵ Um zu vermeiden, dass die Writing-Fellows bewusst oder unbewusst

¹² Vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, *Frankfurter Writing-Fellows. Die Hochschulperle des Monats August 2014*. Online: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulperle/2014/2014-08/index.html (Zugriff: 11.06.2015).

¹³ Hall / Hughes (wie Anm. 1), S. 26.

¹⁴ *Evaluation der Peer-Tutoring-Angebote des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Frankfurt (Oder): Writing-Fellows*. Frankfurt (Oder) 2015 (internes Material).

¹⁵ Vgl. Hall / Hughes (wie Anm. 1), S. 26.

für Textkorrekturen oder fachinhaltliches Feedback in Anspruch genommen werden, ist es – ebenso wie beim Kontakt mit den Studierenden – wichtig, die Aufgabenbereiche der verschiedenen Akteure stets klar zu kommunizieren.

Bilanz und Ausblick

Aus den sieben Semestern, in denen das Writing-Fellow Programm in Frankfurt (Oder) bisher durchgeführt werden konnte, lässt sich eine überwiegend positive Bilanz ziehen. In dieser Zeit wurden an der Juristischen, Kulturwissenschaftlichen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät insgesamt 22 Seminare mit ca. 233 Studierenden durch Writing-Fellows betreut.¹⁶ Die anonyme Befragung der teilnehmenden Studierenden durch Fragebögen ist zwar aufgrund der geringen Fallzahlen noch wenig aussagekräftig, bestätigt in ihrer Tendenz jedoch die oben genannten positiven Effekte: Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab an, mit dem Programm zufrieden zu sein und bei der Teilnahme viel gelernt zu haben. Ebenso schätzten sie die Lernbegleitung durch die Writing-Fellows als hilfreich zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen ein.¹⁷ Auch Lehrende und Writing-Fellows äußerten sich in den Abschlusstreffen zu Semesterende durchgehend positiv gegenüber dem Grundkonzept und den Effekten des Programms. So gaben einige der Lehrenden an, dass sie angeregt worden seien, sich mit ihren eigenen Feedbackgewohnheiten intensiv auseinanderzusetzen. Viele der Schreib Peer Tutor_innen sagten, dass sie während der Arbeit als Writing-Fellow selbst einiges gelernt hätten.¹⁸

Angespornt durch diese Erfolge arbeiten Writing-Fellows und Koordinator_innen des Schreibzentrums der Europa-Universität derzeit in enger Kooperation mit dem Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main an der Weiterentwicklung des Programms.

¹⁶ Vgl. Dokumentation (wie Anm. 11), S. 3.

¹⁷ Vgl. *Evaluation der Peer-Tutoring Angebote* (wie Anm. 14).

¹⁸ Vgl. *Dokumentation* (wie Anm. 11), S. 5.

Differenz und Variation

als Gegenstand historisch-kritischer
sowie sprach- und kultursensibler
Auseinandersetzung mit dem
archivarischen **Nachlass**
der Familie Engels

Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath, Corinna Wulf

Abstract

The focus of the following article is the didactic impact of a teaching-topic called „diversity and variation“ that deals with heterogeneity in multi-perspective approaches. Being exemplified in a cooperation project of archive, university and school, it will be demonstrated how students and pupils could develop intrinsic motivation as regards a subject that seems to be far away from their own living environment: the family-history of the ancestors of Friedrich Engels, a social reformer in Wuppertal during the 19th century, demonstrated in the correspondence by family members. Our paper will show how interpreting diversity and variation as a kind of super structural didactic setting offers new chances for identification, collective responsibility and self-affirmation that allow the insight of a constructive heterogeneity of history and society.

Einleitung

„Statt Interkulturalität und Kulturbegriffe immer wieder neu zu definieren, möchten wir ergründen, wie mit kulturellen Differenzen in der Lehre umgegangen wird.“ Dieser Anspruch an die Beiträger_innen stand über der internationalen Konferenz *Internationalität und Wissensvermittlung in der Germanistik und anderen interkulturellen Studiengängen*, die im Februar 2015 in Słubice stattfand. Ziel dieses Beitrags ist daher nicht die differenzierte Darstellung des Kooperationsprojektes zwischen Universität, Schule und Archiv, das die Familiengeschichte des Sozialtheoretikers und Industriellen Friedrich Engels aus Wuppertal untersuchte. Stattdessen stehen die den Forschungs- und Interventionsprojekten der *Forschungsstelle Jugend – Werte – Medien* an der Technischen Universität Dortmund und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zugrunde liegenden theoretischen Vorannahmen und didaktischen Paradigmen im Umgang mit im weitesten Sinne kultureller Differenz und Variation im Vordergrund. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Hochschullehre.

Das hier vorzustellende Projekt fügt sich in den Kontext der Bildungspartnerinitiative des Schulministeriums des bundesdeutschen Landes Nordrhein-Westfalen¹ ein, die Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Institutionen unterstützt. Im vorliegenden Projekt *Engels in Love* wurde der Grundgedanke dieser Initiative aufgegriffen und eine Kooperation zwischen dem Archiv Wuppertal und der Technischen Universität Dortmund (in zwei aufeinander folgenden Seminaren *für Didaktik Deutsch*) initiiert. Ziel war es, gemeinsam mit einer weiterführenden Schule ein Konzept zu entwickeln, um die dortigen Schüler_innen an historisches Material heranzuführen und sie anzuleiten, dieses Archivmaterial „für sich zu entdecken“, also vergleichend und identifizierend aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus zu aktualisieren. Zugleich sollte dieses Projekt ein Verständnis für den Umgang mit Heterogenität, Kulturdifferenz und historischer Relativität gesellschaftlicher Norm- und Wertevorstellungen vermitteln.

Darüber hinaus war ein erklärtes Ziel des Projekts, im Rahmen der schulischen Medienerziehung² eine umfassende Medienkompetenz,³ d.h. einen souveränen und selbstbestimmten Umgang mit Medien⁴ als technische, ästhetische, kognitive und kritische Kompetenz, in einem handlungs- und produktionsorientierten Deutsch-

¹ Detaillierte Informationen zum Bildungspartner NRW sind im Internet zusammengestellt. Online: <http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de> (Zugriff: 09.03.2015).

² Spanhel, Dieter, *Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik. Band 3*. Stuttgart 2006; Tulodziecki, Gerhard, *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn 1989; Tulodziecki, Gerhard / Schlingmann, Andrea / Mose, Katja / Mütze, Christa / Herzig, Bardo / Hauf-Tulodziecki, Annemarie, *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn 1995; Rath, Matthias, *Medienerziehung*. In: Meister, Dorothee / Gross, Friederik / Sander, Uwe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. Online: <http://www.erzwissonline.de> (Zugriff: 10.03.2015).

³ Vgl. Baacke, Dieter, *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, Antje von (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn 1996, S. 4-10.

⁴ Vgl. Rath, Matthias / Marci-Boehncke, Gudrun, „Geblickt?“ – *Medienbildung als Coping-Strategie*. In: Schavan, Annette (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt a. M. 2004, S. 200-229.

und Geschichtsunterricht⁵ zu vermitteln. Dabei wurde ein breiter Text-⁶ und Medienbegriff⁷ vorausgesetzt und der eigenständigen Medienproduktion⁸ der Schüler_innen große Bedeutung eingeräumt. Das Projekt sollte auch gezielt Kompetenzen im *Medienpass NRW für die Sekundarstufe I* fördern.⁹

Die archivalische Basis stellte der Briefwechsel von Mitgliedern der Wuppertaler Industriellenfamilie Engels dar. Diese Familie Engels gehörte zu den Pionieren der Industrialisierung im Ruhrgebiet, v.a. im Bereich der Textilindustrie,¹⁰ und erlangte darüber hinaus durch den Sozialtheoretiker Friedrich Engels (1820-1895) Bedeutung, selbst Industrieller und zugleich zusammen mit Karl Marx Kritiker des Kapitalismus und Begründer des Marxismus.¹¹ Vor allem wurden Teile des Briefwechsels von Johann Caspar Engels (1753-1821), dem Großvater des Sozialtheoretikers Friedrich Engels (junior), sowie seines Vaters Friedrich Engels senior (1796-1860) untereinander und mit Außenstehenden ausgewählt. Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützten die Durchführung und mediale Produktion vor Ort. Dafür wurden die Studierenden im Vorfeld durch zwei Seminare zu Vermittlungsaspekten von Literatur und Medien sowie zu Diagnose, Förderung und Differenzierung im Unterricht auf das Projekt vorbereitet. Das Gesamtprojekt wurde zudem von den Verfasser_innen dieses Beitrags evaluiert.

Die didaktischen Materialien *für die konkrete Projektarbeit der Schüler_innen* sowie didaktische Handreichungen für die Lehrkräfte sind online verfügbar.¹²

Theoretische Vorannahmen

Das Projekt setzt einige theoretische Vorannahmen voraus, die das Vorgehen, aber auch die methodische Anlage des Projekts mitbestimmen. Primäres diversitätstheoretisches Ziel unseres Forschungsansatzes ist

⁵ Vgl. Spinner, Kasper H., *Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Frederkind, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler 2010, S. 319-334.

⁶ Vgl. Kallmeyer, Werner / Klein, Wolfgang / Meyer-Hermann, Reinhard / Netzer, Klaus / Siebert, Hans-Jürgen, *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung*. Königstein i. Ts. 1974.

⁷ Vgl. Marci-Boehncke, Gudrun, *Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs*. In: Lecke, Bodo (Hrsg.), *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt a. M. 2008, S. 79-94.

⁸ Niesyto, Horst, *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse*. Weinheim/München 1991.

⁹ Vgl. Kompetenzrahmen zum Medienpass NRW/Sekundarstufe I. Online: <http://medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> (Zugriff: 05.04.2015).

¹⁰ Vgl. Schleper, Thomas, *Ermen & Engels in Engelskirchen. Industrialisierung einer ländlichen Region*. Köln 1987; Schleper, Thomas, *Mit Engels ins Industriezeitalter. Von Wasserkraft, Fabrikarbeit und Baukunst*. Köln 1993, allgemein vgl. Kiesewetter, Hubert, *Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren*. Wiesbaden 2004.

¹¹ Vgl. Mayer, Gustav, *Friedrich Engels. Eine Biographie (1919/1932)*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1975; Hunt, Tristram, *Friedrich Engels. Der Mann, der den Marxismus erfand*. Aus dem Englischen von Klaus-Dieter Schmidt. Berlin 2012.

¹² Marci-Boehncke, Gudrun / Wulf, Corinna / Dette, Thorsten (Hrsg.), *Engels in Love. Unterrichtsmaterialien Geschichte und/oder Deutsch der Sekundarstufe I (9./10. Klasse)*. Dortmund 2015. Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/33907> (Zugriff: 09.03.2015).

die Auflösung eines sozialontologischen Vorurteils, das die Wahrnehmung von Andersheit als Fremdheit fasst und heterogene Wahrnehmungen nach den Dichotomien „wahr – falsch“ bzw. „richtig – falsch“ verkürzt. Vor allem in heterogenen Lerngruppen führen Dichotomisierungen dieser Art zur Abgrenzung und Ausgrenzung. Die Erfassung der Fremdheit des Anderen und der daran anschließende Umgang mit Andersheit sind eine pädagogische Aufgabe. Mit Schäffter¹³ unterscheiden wir u.a. die beiden Kategorisierungen von Andersheit „dynamische Selbstveränderung“ und „komplementäre Ordnung“ als Chance, die Vielfalt im Umgang mit Andersheit für die je eigene Identitätsbildung fruchtbar zu machen. Vor allem vom Blickpunkt der Inklusion aus als Zielgröße der Bildungspolitik im Allgemeinen¹⁴ und des schulischen Unterrichts im Besonderen¹⁵ ist dies sowohl für den Bereich Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf als auch für die Berücksichtigung von kulturellen und sozialen Unterschieden (Migration, Milieu, Bildungsaspiration etc.) relevant. Neben diesen eher pädagogischen Vorannahmen stehen die Forschungs- und Interventionsprojekte der *Forschungsstelle Jugend – Werte – Medien* unter dem methodischen und wissenschaftsethischen Konzept der Aktionsforschung.¹⁶ Intervention und Forschung werden dabei als die verkoppelten Aspekte eines Bildungsnetzwerks (hier Schule, Hochschule, Archiv) charakterisiert, in dem die verschiedenen Bildungs- und Forschungspartner_innen gemeinsam Medienbildung gestalten.

Als normativ-bildungstheoretisches Prinzip setzen wir das Konzept sozialer „Anerkennung“ an. Dabei wird die Auflösung des oben genannten sozialontologischen Vorurteils durch die Wahrnehmung von gegenseitiger Anerkennung in der gemeinsamen Projektarbeit geleistet. Axel Honneth hat im Nachgang zu Hegel auf die besondere sozialphilosophische Bedeutung der Anerkennung hingewiesen.¹⁷ Die normative Forderung geht dabei nicht auf eine häufig emotional begründete Sympathie, Solidarisierung oder Empathie, sondern auf die notwendige gegenseitige Anerkennung des Anderen als Subjekt, der seinerseits diese Anerkennung nur als Subjekt gewähren kann.

Die Verwirklichung von Freiheit bedeutet, zu einem Zugewinn an Handlungsmacht zu gelangen, indem durch die Bestätigung von Seiten des Anderen das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse gefördert wird. Wenn wir uns diesen Vorgang nun als ein wechselseitiges Geschehen zwischen zwei Subjekten vorstellen,

¹³ Schäffter, Ortfried, *Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen 1991, S. 11-42.

¹⁴ UNESCO – Deutsche Kommission, *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2009. Online: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 10.03.2015).

¹⁵ Klemm, Klaus / Preuss-Lausitz, Ulf, *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen/Berlin 2011. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_/index.html (Zugriff: 10.03.2015).

¹⁶ Vgl. Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias, *Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen*. In: Hartung, Anja / Schorb, Bernd / Niesyto, Horst / Moser, Heinz / Grell, Petra (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden 2014, S. 231-251.

¹⁷ Vgl. Honneth, Axel, *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M. 1992.

wird leicht verständlich, warum für Hegel intersubjektive Beziehungen nicht eine Beschränkung, sondern eine Bedingung von subjektiver Freiheit bilden müssen: Zur Entwicklung von Autonomie ist der Einzelne nur in dem Maße fähig, in dem er Beziehungen mit anderen Subjekten unterhält, die ihrer Form nach eine wechselseitige Anerkennung von bestimmten Persönlichkeitsanteilen ermöglichen.¹⁸

Das Individuum erlebt sich also als anerkannt nur von ihrerseits anerkannten Akteuren. Der Projektcharakter ermöglicht das aktive Erleben dieser gemeinsamen Anerkennung im Prozess der medialen Produktion.

Didaktische Paradigmen

Ausgangspunkt für die Aufbereitung des historischen Materials war die Vorannahme der „Fremdheit“, die dieses für heutige Schülergenerationen bietet. Denn sowohl formal wie inhaltlich bietet der historische Briefwechsel kaum Anknüpfungspunkte an das Vorwissen und die Interessen von Jugendlichen. Im Original sind die Faksimile durch schwer lesbare Kurrent-Handschrift für ungeübte Leser_innen verschlüsselt. Darüber hinaus bieten die Briefe auch sprachlich und kontextuell viele Herausforderungen, die ohne didaktische Vorbereitung weder motivatorisch noch auf der Basis der vorhandenen bzw. erwartbaren Schüler_innen-Kompetenzen zu überwinden wären. Bereits die Studierenden im 5. und 6. Studiensemester Germanistik benötigten intensive Hilfe zum Verständnis der Texte. Jenseits der editorischen Aufbereitung des historischen Materials stellte sich aber vor allem die Frage, wie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit intrinsischer Motivation¹⁹ überhaupt hergestellt werden kann. Dafür müssten Kompetenzerfahrung, Autonomie und ein Bezug zur eigenen Situation ermöglicht werden. Dieses Ziel bestimmte die weitere didaktische Planung. Das historische Material stand damit im „Didaktischen Dreieck“ (Herbart)²⁰ von „Schüler“, „Lehrstoff“ und „Lehrkraft“ in der Spannung zwischen den Kompetenzanforderungen des Lehrplans NRW für die Fächer Deutsch / Geschichte²¹ und den Themeninteressen von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren. Letztere wurden als entscheidende Komponente zur Aufbereitung definiert. Basierend auf den Vorstellungen, dass Bedeutung herzustellen ein individueller und konstruktiver Prozess ist (vgl. Ernst von Glasersfeld) und dies gleichermaßen für Lernprozesse gilt (vgl. Jean Piaget, Lev Vygotski, John Dewey und Jerome S. Bruner), wurde das Material auf der Folie von Themeninteressen und Wertpräferenzen von Jugendlichen betrachtet:

- Freunde / Liebe,
- Familie,

¹⁸ Honneth, Axel, *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. In: „Eurozine“, 17.01.2007. Online: <http://www.eurozine.com/articles/2007-01-17-honneth-de.html> (Zugriff: 10.03.2015).

¹⁹ Ryan, Richard M. / Deci, Edward L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: „American Psychologist“ 1/2000, S. 66-78.

²⁰ Vgl. Schlüter, Steffen, *Johann Friedrich Herbart über die vier Stufen des Interesses und Unterrichts*. In: Moning, Elke / Petersen, Jendrik (Hrsg.), *Wandlungen komplexer Bildungssysteme*. Frankfurt a. M. 2010, S. 25-46.

²¹ Vgl. *Lehrplannavigator – Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I NRW*. Online: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/> (Zugriff: 05.04.2015).

- Medien,
- Heimat und soziale Verantwortung²²

gelten schulartübergreifend als zentral für jugendliche Interessen. Diese Aspekte sind auch konstitutiv für die Bewältigung adoleszenter Aufgaben im Kontext der Identitätsbildung.²³ „Lernen“ soll dabei als kommunikativer Prozess gestaltet werden, in dem die Jugendlichen eine zentrale Rolle bei der Formulierung des Outputs spielen. Es sollte das Ergebnis ihrer Auseinandersetzung sein, was am Ende das Lernziel darstellt. Diese Auseinandersetzung intensiv, ernsthaft und mehrperspektivisch zu gestalten, war Aufgabe der vorbereitenden Didaktik, die in zwei aufeinander folgenden Seminaren mit Studierenden der Germanistik erfolgte. Dazu gehörte zum einen die didaktische Aufbereitung und Reduktion des Materials: Der Briefwechsel wurde dazu thematisch vorsortiert, durch den Archivar in Wuppertal kritisch ediert und von den Studierenden typographisch modern gestaltet. Jenseits der typographischen Lesbarkeit galt es aber vornehmlich, das Verständnis der Texte aus dem sprachlichen und historischen Kontext des 18. und 19. Jahrhunderts zu ermöglichen. Dazu mussten weitere Arbeitshilfen vorbereitet werden. Bearbeitbar gemacht wurden die Aspekte

- historische Fremdheit (Lebensverhältnisse im 18. und 19. Jahrhundert)
- mediale Fremdheit (Briefkultur)
- sprachliche Fremdheit (allgemeiner sowie z.T. rheinisch-westfälisch geprägter Wortschatz, Romanismen, Phraseologie etc.) sowie
- kulturelle Fremdheit (angesichts mehrkultureller Lehr- / Lerngruppen),

sodass die Schüler_innen gefordert, aber nicht überfordert wurden. „Das Andere“ sollte immer an „Eigenes“ anknüpfbar bleiben. Deshalb wurde dieses Projekt handlungs- und produktionsorientiert für eine viertägige Projektumgebung geplant, die kontinuierliches Arbeiten in kleinen Gruppen unter größtmöglicher zeitlicher Souveränität ermöglichte.

Technische Voraussetzung war dazu eine digitale Lernumgebung. Die Schüler_innen benötigten ein internetfähiges Arbeitsgerät und einen WLAN-Zugang. Gearbeitet wurde unter den Bedingungen von BYOD,²⁴ also der Nutzung der privaten digitalen Endgeräte der beteiligten Schüler_innen. Angesichts aktueller Mediennutzungsstudien²⁵ konnte davon ausgegangen werden, dass zum Zeitpunkt des Projekts mehr als 50% aller Schüler_innen ein eigenes digitales mobiles und internetfähiges Endgerät besitzen. Inzwischen kann von einer fast vollständigen

²² Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), JIM 2012: *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart 2012, S. 9, und Hildebrand, Ursula, *Heimat ist, wo ich mich wohlfühle. Themenblätter im Unterricht der Bundeszentrale für politische Bildung*, Nr. 25/2003. Online: www.bpb.de/system/files/pdf/CNY-HM6.pdf (Zugriff: 05.04.2015).

²³ Schmidt, Jan-Hinrik, *Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet*. In: Technische Universität Dortmund / Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V.(Hrsg.), *Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 - Chancen, Grenzen, Herausforderungen*. Dortmund 2015, S. 11-38, hier S. 29. Online: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf (Zugriff: 05.04.2015)

²⁴ Vgl. die Stellungnahme der Medienberatung NRW zu *Bring-Your-Own-Device* an Schulen. Online:<http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Lern-IT/Ausstattung/Bring-Your-Own-Device/> (Zugriff: 05.04.2015).

²⁵ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012 (wie Anm. 21), S. 6 und 8.

Durchdringung der betroffenen Kohorten mit Smartphones ausgegangen werden.²⁶ Bereits 35% der Schüler_innen konnten 2014 eigene Smartphones zur unterrichtlichen Nutzung einsetzen und 20% ein eigenes Tablet.²⁷

Die thematische Fremdheit des Materials wurde über die schülerorientierte, digital gestützte Arbeitsweise zu überwinden gesucht. Dazu wurden die Materialien ebenfalls digital zur Verfügung gestellt – was bedeutete, dass der Faksimile-Druck eines Originalauszugs vergrößerbar und damit leichter lesbar wurde. Die Transkription in aktuelle Sprache zur Sicherung des Textverständnisses konnte ebenfalls über digitale Ressourcen²⁸ unterstützt werden. Auch zur weiteren Information über historische Gegebenheiten wurde explizit auf die Nutzung digitaler Ressourcen verwiesen.

Allerdings wurde den Schüler_innen die Bearbeitung des Materials nicht komplett freigestellt. Die Studierenden hatten in den Hochschulseminaren und in ihrer Auseinandersetzung mit den Archivalien vier Themenschwerpunkte profiliert, die für die Arbeit mit der Schule aufbereitet wurden. Das Thema „Liebe“ wurde hierzu motivatorisch in den Mittelpunkt gerückt. Entsprechend lautete der Titel der gesamten Projekts: *Engels in Love*. In den vier Gruppen ging es um

- die Familienkonstellation innerhalb der drei Engels-Generationen und die Charakterbilder der Familienmitglieder,
- die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollenbildern der Zeit und den Bedingungen der Eheschließung,
- die Rahmenbedingungen des Familien- und Firmenstandorts Wuppertal in der Perspektive von „Einheimischen“, „Weggezogenen“ und „Angeheirateten / Zugezogenen“,
- die sozialen Ungleichheiten im Rahmen der Industrialisierung sowie die Maßnahmen der Familie Engels, diese auf der ideologischen Basis des Protestantismus auszugleichen.

Alle vier Themen greifen die Interessenschwerpunkte der Schüler_innen wieder auf und sollten mit einem medialen Endprodukt abgeschlossen werden. Die Studierenden wählten dazu

- eine vernetzte Powerpoint-Präsentation mit Familienstammbaum, in die zusätzliche Filme und Töne montiert wurden,
- ein digitales Poster im Druckformat DIN A0 zur grafischen Darstellung von historischen Entwicklungen und Abhängigkeiten,

²⁶ Zwischen 2012 und 2014 hat sich der Besitz von Smartphones in dieser Altersgruppe verdoppelt. Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), *JIM 2014: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart 2014, S. 8. 87% der Jungen und 90% der Mädchen können seit 2014 auf ein derartiges, eigenes Endgerät zurückgreifen.

²⁷ BITKOM (Hrsg.), *Digitale Schule – Vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin 2015. Online: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM-Studie_Digitale_Schule_2015.pdf, S. 11 (Zugriff: 05.04.2015).

²⁸ Die Schüler_innen nutzen im Wörterbuchnetz der DFG sowohl das *Rheinische Wörterbuch* (Online: <http://woerterbuchnetz.de/RhWB/>, Zugriff: 05.04.2015) als auch die digitale Ausgabe des Deutschen Wörterbuchs von Jakob und Wilhelm Grimm (Online: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>, Zugriff: 05.04.2015).

- ein theatral gestaltetes, digital aufgezeichnetes Rollenspiel, bei dem sich Protagonisten aus drei Generationen und unterschiedlichen sozialen Gruppen begegneten, sowie
- gefilmte und dreisprachig vertonte bzw. in Gebärdensprache aufbereitete Stadtrundgänge in Wuppertal mit Erklärungen zu Lebensbedingungen und familialen Bindungen.

Die verschiedenen digitalen Arbeiten gehörten zwar zum Interessenspektrum der Jugendlichen, waren aber weder für sie noch für die Studierenden ohne Übung gestaltbar. Diese Medienkompetenz war sozial bekannt, konkret jedoch fremd. Über soziale und jugendkulturelle Akzeptanz waren die technische Herausforderung unter Nutzung entsprechender digitaler Hilfsmaterialien jedoch gut zu meistern. Fremdes wurde als Variante eigenen Könnens verstanden und so erlernbar.

Solche selbständige und komplexere mediale Arbeit gehört bisher selten zum Spektrum schulischer Computernutzung. Lehrkräfte wünschen sich dazu mehr geeignete Materialien, fächerübergreifende Szenarien und eine stärkere Berücksichtigung solcher Möglichkeiten im Lehrplan.²⁹ Grundsätzlich fehlt es jedoch vornehmlich an der Fähigkeit, auch digital vernetztes schulisches Arbeiten zu denken und zu gestalten.³⁰ Zentral ist hierbei, dass nicht nur ein Medium im Mittelpunkt steht, sondern mediales Arbeiten digital und analog ganzheitlich gedacht wird, ohne dass eine spezielle mediale Aktivität besonders hervorgehoben wird. Ziel ist dabei nie Medienkompetenz allein, sondern immer dient die mediatisierte Umgebung dazu, Themen mit den aktuellen technischen Möglichkeiten zu erschließen. Konstruktiv wird dabei von uns der Aspekt medialer Kommunikation gesehen.

Besondere Berücksichtigung fand in der Arbeit mit Studierenden und Schüler_innen der Aspekt der kulturellen Heterogenität, denn sowohl die Studierendengruppe als auch die Schülergruppe waren mehrkulturell zusammengesetzt. Inhaltlich wurde die besondere kulturelle Fremdheit gegenüber „deutscher Geschichte“ vor allem in der Gruppe zur Wuppertaler Geschichte berücksichtigt. Das Vertraute war hier die Entdeckung im Briefwechsel, dass auch für die angeheirateten Ehefrauen von Johann Caspar und Friedrich Engels (senior) die Stadt Wuppertal und die bergische Industrielandschaft fremd waren und beide Männer brieflich und praktisch einiges leisten mussten, um diese Fremdheit für ihre Ehefrauen zu überwinden. Die Großmutter des Sozialkritikers Friedrich Engels, Louise Noot, hat diese Fremdheit nie ganz überwunden. Sie litt trotz unterschiedlicher Versuche ihres Ehemannes und ihrer Freundinnen, diese Fremdheitserfahrung kognitiv und emotional abzumildern, zeitlebens in Elberfeld unter psychosomatischen Störungen.

Was „Heimat“ heute bedeutet und welche Rolle Orte dabei spielen, wurde über eine „literarische Brücke“ für Schüler_innen mit deutscher und nichtdeutscher Familiengeschichte erarbeitet. Bindeglied stellten Gedichte

²⁹ Vgl. BITKOM (wie Anm. 25), S. 47.

³⁰ Initial ist zu nennen Jenkins, Henry, *Convergence Culture: Where old and new media collide*. New York 2006; vgl. auch Marci-Boehncke, Gudrun, *Positiv-sein: Vernetztes Lernen mit literarischem Kern*. In: Wermke, Jutta (Hrsg.), *Literatur und Medien*. München 2003, S. 252-262; Dies.: *Fragebogen als Metatexte*. In: „Praxis Schule“ 5-10/2008, S. 36-40. Weitere Vorschläge auch in Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (Hrsg.), *Jugend – Medien – Bildung: Das Modell*. Weinheim 2009.

des Wuppertaler Schriftstellers und US-amerikanischen Germanistik-Professors Peter Uwe Beicken³¹ dar. In seinem Gedichtband *Kindheit in W.*³² greift er in moderner Lyrik sowohl die Geschichte Wuppertals mit Bezug zur Familie Engels auf als auch seine eigene Beziehung zur Stadt seiner Kindheit und Jugend, aus der er Ende der 1960er Jahre in die USA ausgewandert ist. Sowohl formal als auch inhaltlich wurde so ein Zugang zu identifikatorischer Auseinandersetzung mit dem Heimatlichen von Lebensumgebungen und kulturellen Bindungen über deutsche Landesgrenzen hinaus eröffnet.

Literarische, speziell lyrische Texte ermöglichen gerade wegen ihrer formalen Verfremdung und Verdichtung leichter eine emotionale Gestaltung als Prosatexte, von denen autobiographische Perspektivierungen erwartet werden. Auch hier wurde Differenz (in der Form) konstruktiv als Gestaltungsmerkmal aufgegriffen, ja hergestellt, um die Variationen (in der Erfahrung) überhaupt erst diskutabel zu machen.

Ebenfalls aufgegriffen wurde die Heterogenität in der genutzten Sprache in dieser Gruppe – denn die filmischen Endprodukte wurden nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Türkisch, Englisch und mit einmontierter Gebärdensprache vertont. Die Studierendengruppe hat die eigene Arbeitssituation mit einer gehörlosen Studierenden nicht nur für die Seminararbeit, sondern auch für die Unterrichtseinheit produktiv gemacht. So erfolgte die Auseinandersetzung nicht nur über die Inhalte, sondern auch über die Besonderheiten der verschiedenen Sprachen (Kompetenzbereich: Reflexion über Sprache). Auch andere Schülergruppen berücksichtigten von sich aus die inklusive Lehrsituation und unterlegten ihre gesprochenen Texte im Familienstammbaum mit Schriftbändern.

Zusammenfassung

Die Chance der oben vorgestellten Lehr-/Lernsituation wurde darin gesehen, die große Fremdheit des Materials über eine identifikatorische Brücke (Anknüpfung an Themenschwerpunkte und Medien der Jugendkultur) zugänglich zu machen und das Material damit als Impuls zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle zu setzen. Damit wurde manche vermeintliche „Differenz“ zur erlebbaren „Variation“ und es ergaben sich andererseits selbstgesteuerte Lernprozesse, die zwar zunächst sozial induziert waren, aber mit den vermittelten Kompetenzen auch fachlich bearbeitbar wurden. Die Gratifikationsangebote lagen für die Studierenden wie für die Schüler_innen damit in erster Linie auch im sozialen Bereich. Die vernetzte Auseinandersetzung mit dem Fremden wurde sozial relevant, ermöglichte in der gelungenen Produktion das Erleben von „Selbstwirksamkeit“³³ als Erfolg, Selbstbestätigung und daraus abgeleitet Verständigung und Anerkennung. „Diversität“ und „Variation“ wurden zur didaktischen Super-Struktur über dem konkreten historischen und textlichen Lerngegenstand. Die

³¹ Vgl. Artikel „Peter Beicken“. In: Wikipedia. Online: http://de.wikipedia.org/wiki/Peter_Beicken (Zugriff: 05.04.2015).

³² Beicken, Peter, *Kindheit in W.* Wuppertal 2009.

³³ Vgl. grundlegend Bandura, Albert, *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. In: „Psychological Review“ 2/1977, S. 191-215.

konzipierte, durchgeführte sowie die evaluierte Einheit und Materialaufbereitung setzten dabei konsequent bei der Forderung an, die Fremdheit des Lerngegenstands selbst in den Mittelpunkt zu stellen und in der Herstellung von individuellen Bezügen zur Lebenswelt der Studierenden und der Schüler_innen Lernmotivation und lebensweltliche Relevanz zu erzeugen. Die Evaluation der Einheit bei Schüler_innen und Studierenden, die in einer Vorher-Nachher-Befragung mit standardisierten Fragebögen stattgefunden hat, zeigt bei der Selbsteinschätzung eine deutliche Zunahme von Wissen. Der hohe Vorbereitungsaufwand, den die Studierenden bereit waren, über zwei Semester zu erbringen, wurde als „inkorporiertes kulturelles Kapital“³⁴ selbst zur Gratifikation. Das tatsächlich realisierte Projektziel, bei dem die Studierenden alle zu Mitautor_innen der Lernmaterialien geworden sind, wird individuell umso wertvoller, je größer der eigene Aufwand eingeschätzt wurde.

Alle vier Einheiten und die Materialien stehen kostenlos über den Dokumentenserver ELDORADO der TU Dortmund im Netz bereit.

³⁴ Vgl. Bourdieu, Pierre, *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen 1983, S. 183-198.



Interkulturalität und Wissensvermittlung

– die Licence d'allemand Eurorégions
an der Université Reims Champagne-
Ardenne URCA

Helga Maria Meise

Abstract

The subject of the paper is the use of archive materials in didactic processes. The field postal service from the 1st World War provides the knowledge of the culture, history, city and its people. The project was carried out with the students of Euroregional German Studies in Reims. The paper also presents a new study programme – *Licence d'allemand Eurorégions* – at Université de Reims Champagne-Ardenne URCA in France, created in response to the decreasing interest in traditional Studies of German as a Foreign Language.

Gegenstand des Beitrags sind Erfahrungen mit der Lehr- und Lernsituation, die die Neuausrichtung der Licence d'allemand/Bachelor Germanistik an der Université de Reims Champagne-Ardenne URCA seit ihrer Einführung 2012 mit sich bringt. Der erste Abschnitt schildert die Lage der Germanistik an der Universität Reims, die spätestens seit 2008 die Lehrenden des Département d'études germaniques mit dem Einbruch der Studierendenzahlen und der offensichtlich sinkenden Attraktivität des Faches konfrontierte. Der zweite Teil stellt die 2012 eingeführte Licence d'allemand Eurorégions vor. Der dritte Teil berichtet von dem Ausstellungsprojekt Dessus – dessous. Cartes postales et Grande Guerre. Es eröffnete Studierenden und Lehrenden des Département im Herbst 2014 die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit einem Reimser Bildpostkartensammler, seinem Verleger und der Médiathèque Jean Falala Reims, der zentralen Stadtbibliothek, eine Ausstellung über deutschsprachige Bildpostkarten für die der Kathedrale direkt gegenüberliegende Médiathèque zu erarbeiten. Bildpostkarten waren für alle Kriegsparteien des Weltkrieges von zentraler Bedeutung; Wie die Sammlung Jean-Pierre Procureurs belegt, nutzten auch an der Front im Département Marne deutsche Soldaten das Medium, um in Kontakt mit Deutschland zu bleiben. Mit der Ausstellung konnte das Département d'études germaniques zu den Gedächtnisfeierlichkeiten der Region zur 100. Wiederkehr des Beginns des Ersten Weltkrieges im Département Marne beitragen. Reims erwies sich einmal mehr als „der deutsch-französische Gedächtnisort“,¹ suchten doch viele deutsche Bildpostkarten die schwere Beschädigung der Kathedrale durch den Brand, den die deutsche Artillerie am 19. September 1914 ausgelöst hatte, in Bild und Text ungeschehen zu machen.

Zur Lage der Germanistik an der Universität Reims Champagne-Ardenne URCA 2008-2015

Bereits 2008 hatten die Lehrkräfte des Département d'études germaniques/Institut für Germanistik an der Université de Reims Champagne-Ardenne begonnen, angesichts sinkender Studierendenzahlen und der Schwierigkeit, für die Absolventen der Licence d'allemand attraktive Berufsperspektiven jenseits des Lehrerberufs zu definieren, über Notwendigkeiten und Möglichkeiten zu diskutieren, die Strukturen des überkommenen Deutschstudiums und der Licence LLCE Allemand² zu überdenken. Angesichts der Rahmenbedingungen, eine Licence³ in Deutsch sowohl als Ein-Fach für Germanisten_innen, die sogenannten spécialistes, als auch in der Fächerkombination mit Englisch im Studiengang LEA Langues Etrangères Appliquées/Angewandte Fremdsprachen anzubieten, entschied sich das Département 2011 dafür, dem Ein-Fach eine zusätzliche Spezialisierung beizugeben. Das bedeutet den Erwerb einer Zusatzkompetenz, die das herkömmliche Studium des Deutschen,

¹ Le Goff, Jacques: *Reims, Krönungsstadt*. Aus dem Französischen von Bernd Schwibs. Berlin 1997. (Kleine Kulturwissenschaftliche Bibliothek, 58). Paris 1986.

² Das Akronym LLCE steht für *Langues, littératures et civilisations étrangères*. Es wird auf alle Fremdsprachenphilologien angewandt.

³ Da die in Frankreich an Universitäten vergebene Licence seit jeher drei Studienjahre umfasste, verzichtete man darauf, den Terminus Licence durch den von der Bologna-Reform verlangten Terminus Bachelor zu ersetzen.

das Sprache und Landeskunde, Literatur und Ideengeschichte umfasste, erweitern und zuspitzen sollte: und zwar um Kenntnisse über die besondere Austausch- und Kommunikationssituation der deutschen Sprache in Grenz-, genauer in Euroregionen, und um die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit diesem Phänomen.⁴ Die Idee trug dem Umstand Rechnung, dass das Département seit langem mit Partnern zusammenarbeitete, die in Euroregionen verankert waren. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre bestand ein intensiver Austausch mit dem Institut für Neuere Deutsche Literatur der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule RWTH Aachen. In diesem Rahmen hatten die Studierenden der Licence d'allemand im dritten Studienjahr die Möglichkeit, ihr gesamtes drittes Studienjahr im Rahmen des Erasmus-Programms an der RWTH zu absolvieren. Auch Studierende mit der Fächerkombination LEA Deutsch-Englisch entschieden sich häufig, in diesem Rahmen ein oder zwei Semester ihres dritten Studienjahres an der Viadrina, der Europa-Universität Frankfurt an der Oder, zu studieren. Vollkommen unabhängig von den Überlegungen am Département d'études germaniques verstärkte die Universitätsleitung der Universität Reims zum gleichen Zeitpunkt die Kooperation mit den Nachbarregionen, insbesondere mit der Euroregion Ardennen-Wallonie.

In Anbetracht aller dieser Umstände beschloss das Département d'études germaniques das Phänomen der Situation der deutschen Sprache in Euroregionen aufzugreifen und programmatisch in den Studiengang Licence d'allemand für Germanisten_innen einzubauen, und zwar in den Lehrplan des dritten Studienjahres. Die Lehrveranstaltungen sollten die Frage nach der Situation des Deutschen in Euroregionen theoretisch und exemplarisch zum Gegenstand machen, und zwar in allen Teilgebieten des Faches. Das Studienjahr selbst sollte außer der Möglichkeit, wie zuvor ein oder zwei Auslandssemester in einer Euroregion zu studieren, zusätzlich um das Angebot erweitert werden, ein Praktikum in einer Euroregion abzulegen. Das Département beschloss, im Hinblick darauf, weitere Partner in Euroregionen zu gewinnen. Auf der Grundlage bereits bestehender wissenschaftlicher, akademischer und persönlicher Kontakte zur Universität Paris Lodron (Salzburg/Österreich) und zur West University Timisoara (Rumänien) kam es auf der Basis bereits bestehender Erasmus-Verträge zu neuen Kooperationsverabredungen.

Der neue Reimser Studiengang Licence d'allemand Eurorégions zeichnete sich damit gleich durch zwei Alleinstellungsmerkmale aus. Während viele Départements die schwierige Situation des Deutschstudiums an französischen Universitäten durch das Angebot von bi-licences vor Ort, etwa durch die Kombination von Deutsch-Englisch, Deutsch-Geschichte oder Deutsch-Philosophie, auffingen und zusätzlich neue Masterprogramme auflegten, setzte das Département d'études germaniques von Reims auf die Umstrukturierung des Studienganges durch eine inhaltliche Neuausrichtung zum einen und seine Internationalisierung durch die Zusammenarbeit mit insgesamt vier verschiedenen Partnerinstitutionen im Osten und Süden Europas zum anderen. Im Zuge des Ausbaus der internationalen Beziehungen der Universität insgesamt war der neue Studiengang LLCE Allemand Eurorégions hochwillkommen. Er wurde unmittelbar nach seiner positiven Evaluierung im Zuge der Akkreditierung

⁴ Meise, Helga/Trégomain, Pierre de, *Licence Allemand – Eurorégions: ein neuer Bachelor an der Universität Reims*. In: DAAD (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen 2012, S. 137-146.

der Studiengänge Fremdsprachenphilologien und LEA genehmigt und mit Beginn des Studienjahres 2012 für die Laufzeit 2012-2016 eingeführt. Der Abschluss wird mit Ablauf des Studienjahres 2014/15 zum dritten Mal vergeben. Im Rückblick stechen folgende zwei Momente besonders positiv heraus: Die Studierenden nehmen das Angebot, in einer Euroregion ein Praktikum abzuleisten, begierig auf. Und auch die größere Wahlmöglichkeit unter den Partneruniversitäten stößt auf wachsende Zustimmung. Die Germanist_innen brechen verstärkt nach Frankfurt (Oder) und Timisoara auf; umgekehrt kommen erstmals Germanist_innen von diesen Universitäten an die Universität von Reims, auch in der Kombination mit anderen Fächern. Zu bedauern ist, dass die meisten Studienanfänger_innen, wie zuvor auch, aus der Region Champagne-Ardenne stammen; nur wenige kommen aus anderen Teilen Frankreichs.

Die Licence d'allemand Eurorégions

Die Neuerungen der Licence d'allemand Eurorégions betreffen insbesondere das dritte Studienjahr. Unabhängig von dem Entwurf des neuen Studiengangs, den das Département d'études germaniques vorlegte, wurde im Zuge der Akkreditierung 2012 die Licence LLCE insgesamt reformiert, außer der Germanistik auch die Anglistik und die Romanischen Sprachen. Die neue Studienordnung für das Studium der Fremdsprachenphilologien und der Angewandten Fremdsprachen unterstellt jedes Studienjahr einem Stichwort, mit dem Ziel, in ihrer Abfolge die Sicherung, die Vertiefung und die Spezialisierung der Kenntnisse zu erreichen. Die Vorgabe wirkt sich auf den formalen Aufbau des Studiums nicht aus. Die Licence umfasst drei Studienjahre mit je zwei Semestern. Jedes Semester besteht aus fünf Modulen, für die je 6 ECTS vergeben werden, so dass mit Abschluss des sechsten Semesters die erforderliche Punktzahl von 180 ECTS-Punkten erreicht ist. Festgelegt wurde gleichzeitig, dass die spécialistes und die Studierenden der Angewandten Fremdsprachen das erste Studienjahr gemeinsam ablegen und sich mit seinem Abschluss endgültig für den Verbleib in LLCE oder LEA entscheiden.

Diese Umstellung verleiht dem ersten Studienjahr den Charakter eines Propädeutikums. Erklärtes Ziel ist die Sicherung der am Gymnasium erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich von zwei europäischen Sprachen und Kulturen; parallel führt es in wissenschaftliche Arbeitstechniken ein. In beiden Semestern sind vier der fünf Module fächerübergreifend. Das erste Modul umfasst als Pflichtveranstaltung für alle Studierenden in LLCE Germanistik und in LEA Angewandte Fremdsprachen die Festigung schriftlicher Kompetenzen im Französischen, das Einüben in Methoden und Hilfswissenschaften sowie den Erwerb einer zweiten Fremdsprache mit der Möglichkeit zum Erlernen einer dritten Fremdsprache und den Erwerb von EDV-Kenntnissen. Das zweite Modul führt in einer Vorlesung und zwei Seminaren in die Kultur und Geschichte Europas ein. Zwei weitere Module wenden sich an die Studierenden in LLCE Germanistik und LEA Angewandte Fremdsprachen mit der Fächerkombination Deutsch und Englisch mit Grammatik- und Übersetzungsveranstaltungen. Allein das fünfte Modul richtet sich mit Literatur- und Landeskundeveranstaltungen an die spécialistes, die Germanist_innen, bzw. mit Veranstaltungen zu EDV, Recht und Übersetzung an die Studierenden in LEA Deutsch-Englisch.

Nach der erfolgten Entscheidung für LLCE Germanistik oder LEA Deutsch-Englisch dient das zweite Studienjahr der Vertiefung fachspezifischer Themen. Das erste Modul umfasst in beiden Semestern Pflichtveranstaltungen zum Erwerb der zweiten Fremdsprache, die Belegung eines Wahlfaches und die Erarbeitung eines eigenen berufsbezogenen Projektes; im zweiten Semester sieht das Modul zwei Lehrveranstaltungen vor, den Erwerb der zweiten Fremdsprache und die Belegung eines Wahlfaches. Die vier weiteren Module der beiden Semester wenden sich entweder an Germanisten oder an Studierende in LEA Deutsch-Englisch. Die *spécialistes* absolvieren Lehrveranstaltungen zu Landeskunde bzw. Geschichte der deutschsprachigen Länder sowie zu Sprachwissenschaft, Literatur, Übersetzung und Grammatik; interkulturelle Aspekte der jeweiligen Themenfelder werden angesprochen. Die Studierenden in LEA Deutsch-Englisch vertiefen ihre EDV-Kenntnisse der deutschen Sprache, Recht und Übersetzung, Veranstaltungen zur Ökonomie kommen hinzu.

Die Spezialisierung der Germanist_innen auf *Allemand Eurorégions* erfolgt im dritten Studienjahr; das Thema Euroregion bestimmt den Lehrplan. Zwei Module der beiden Semester vertiefen den Erwerb des Deutschen mit Veranstaltungen zu Linguistik, Grammatik und mündlichem bzw. schriftlichem Ausdruck. Ein zweites Modul dient dem Erwerb der Fremdsprache und trainiert die Übersetzung Deutsch-Französisch/Französisch-Deutsch; hinzu kommt ein Wahlpflichtfach.

Die drei übrigen Module behandeln in beiden Semestern das Phänomen Euroregion unter verschiedenen Gesichtspunkten. Zwei Module mit zwei bzw. drei Lehrveranstaltungen sind Einführungen in Interkulturalität. Eine Vorlesung präsentiert und diskutiert philosophische und kulturwissenschaftliche Konzeptionen für die Beziehungen zwischen den Kulturen (Begriffe wie Kultur, Kulturtransfer, *histoire croisée* etc.). Drei Seminare veranschaulichen und prüfen die Anwendbarkeit verschiedener Begriffe und Konzeptionen anhand konkreter Fallbeispiele und vertiefen die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit ausgewählten grundlegenden Arbeiten zu Interkulturalität in den Fachgebieten Landeskunde⁵ und Literaturwissenschaft,⁶ Ideengeschichte⁷ und Linguistik.⁸ Das Themenspektrum selbst ist breit gefächert. Es reicht von der Darstellung Europas in Geschichte, Kunst und Literatur über den Kulturraum Hanse und die Kulturgeschichte von Rhein und Donau bis zum Nationalismus aus deutsch-französischer Perspektive und Aspekten der deutsch-polnischen Geschichte oder der Geschichte des Weimarer Dreiecks.

Ein drittes Modul ergänzt diese beiden Module durch die Thematisierung der Euroregion. Eine Vorlesung erörtert die Entwicklung der Europäischen Union 1945-2015, die Entstehung der Euroregionen und der Hand-

⁵ Hamann, Christof/Sieber, Cornelia (Hrsg.), *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim, Zürich, New York 2002; Bhaba, Homi K., *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 1997.

⁶ Mecklenburg, Norbert, *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München 2008; Hofmann, Michael, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. München 2006.

⁷ Zimmermann, Peter (Hrsg.), *«Interkulturelle Germanistik». Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main 1989; Wierlacher, Alois (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985.

⁸ Ehlich, Konrad, *Interkulturelle Kommunikation*. In: Goebel, Hans (Hrsg.), *Kontaktlinguistik*. Berlin, New York 1996, S. 920-931; Lorentz, Sabine, *Übersetzungstheorie, Übersetzungswissenschaft, Übersetzungsforschung*. In: Ludwig, Heinz Arnold und Detering, Heinrich (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München 1996, S. 555-569.

lungsräume, über die sie verfügen.⁹ Ein Seminar widmet sich den vier Euroregionen unserer Partneruniversitäten¹⁰ und leitet die Studierenden bei der Wahl ihres Praktikums an. Das Praktikum umfasst 8 Wochen und soll in der Semesterpause zwischen den beiden Semestern in einer Euroregion (z. B. in Kultur- oder Bildungseinrichtungen, Stadtverwaltung, Verein, Betrieb, Schule) durchgeführt werden. Der mindestens 20 Seiten umfassende Abschlussbericht ist im Sommersemester zu verfassen und in einer mündlichen Prüfung zu verteidigen. Ein zweites Seminar fragt nach den kulturellen Besonderheiten der Region Champagne-Ardenne und der Euroregion Champagne-Ardenne-Wallonie. Es arbeitet deren Bedeutung für die europäische Geschichte heraus, etwa den Stellenwert einzelner Orte für lokale, regionale und nationale Gedenkpolitiken (Reims, Sedan, Valmy als Gedenkorte). Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Euroregion wird während des Praktikums und/oder Auslandssemesters fortgeführt.

Ein Ausstellungsprojekt im Spannungsfeld von Interkulturalität und Wissensvermittlung: *Dessus-Dessous: cartes postales et Grande Guerre/Recto-verso/ Bildpostkarten und Erster Weltkrieg*

Als sich der Reimser Verleger und Herausgeber Dominique Fradet im Frühjahr 2013 an das Département wandte, um die Studierenden um einige Übersetzungen aus dem Deutschen zu bitten, schreckten diese zurück. Fradet hatte mehrere Werke zur Geschichte der Stadt und des Champagner herausgebracht. Er plante zur 100. Wiederkehr des Beginns des Ersten Weltkriegs gemeinsam mit Jean-Pierre Procureur, einem ausgewiesenen Kenner von Bildpostkarten aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, dessen Sammlung im Laufe der Jahre auf einige Zehntausend Exemplare angewachsen war, eine Publikation von Bildpostkarten über die Region Marne im Ersten Weltkrieg, in die auch deutsche Bildpostkarten aufgenommen werden sollten. Der handschriftliche Text auf der Rückseite der in Deutschland gedruckten Karten war in der Regel auf Deutsch verfasst; einen Übersetzer/eine Übersetzerin hatten Verleger und Sammler vorerst nicht zur Hand. Fradets Vorstoß, mehr noch die Bildpostkarten selbst, ließen die Studierenden zurückweichen. Die Karten waren alt und verblichen, einige wiesen starke Gebrauchsspuren auf. Die Bilder auf der Vorderseite wirkten fremd, ebenso das Druckbild der Bildlegenden. Noch schlimmer wurde es, wenn man die Karten umdrehte. Die handschriftlichen Texte auf der Rückseite waren meist verblasst, die Schriften schwer oder kaum leserlich, allein die Adressen zu entziffern schien unmöglich.

⁹ Böttger, Karin, *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Europa*. Tübingen 2006; Kriele, Almut (Hrsg.), *Politisches Handeln in transnationalen Räumen*. Baden-Baden 2005.

¹⁰ Entwicklungs- und Handlungskonzept *Viadrina 2007*. Euroregion pro Viadrina. Frankfurt an der Oder: Euroregion pro Viadrina 2006.

Aber die Bildpostkarten ließen einigen Lehrenden keine Ruhe. Sie baten Dominique Fradet und Jean-Pierre Procureur um eine neuerliche Sichtung der Kästen, in denen die Sammlung untergebracht war. In Gesprächen mit ihnen, aber auch mit Olivia Mercier, einer Bibliothekarin der Médiathèque, an der zum Schuljahresbeginn 2014 eine große Ausstellung über *Les enfants dans la guerre* geplant war, wuchs die Begeisterung und die Erkenntnis, dass die Bildpostkarten einen wahren Schatz darstellen. Die Idee einer Ausstellung, in der die Studierenden deutsche Bildpostkarten aus der Region Marne präsentieren sollten, war geboren. Sie wurde den *spécialistes* der licence umgehend unterbreitet. Nun wurden auch sie neugierig, versprach ein solches Projekt doch vor allem Abwechslung im Lehrbetrieb: neue Unterrichtsformen, die Arbeit mit anderen, unbekanntem Dokumenten und Medien, am Ende ein Produkt zum Anfassen mit Vernissage und öffentlichem Auftritt.

Die Rahmenbedingungen waren schnell geklärt. Die Ausstellung sollte eher klein sein, in einer Galerie der Médiathèque direkt neben den Freihandbeständen Platz finden und von November 2014 bis Januar 2015 hängen, über die Weihnachtsferien und den Jahreswechsel hinweg. Sie sollte die deutschen Bildpostkarten als ganze ausstellen, also ihre Vorder- und Rückseite, und gleichzeitig ihre Erschließung durch die Studierenden dokumentieren. Diese sollte die Transkription der handschriftlichen und gedruckten Texte auf Deutsch, ihre Übersetzung ins Französische und die Erstellung eines Kommentars umfassen, der die gewonnenen Erkenntnisse über jede Karte wiederum auf Deutsch und Französisch festhielt. Die Bildpostkarten würden so als Artefakte erfahrbar. Absender_innen und Empfänger_innen könnten an Profil gewinnen, ebenso Zeichner_innen und Fotograf_innen, aber auch Bildmotive und drucktechnische Details.

Bei der zweiten Sichtung der Kästen hatten sich mehrere Karten einer solchen Erforschung gleichsam aufgedrängt. Etwa die fünf Karten an einen „Bürgermeister G. Wagner“, deren Absender mit demselben Namen unterschrieben waren. Ihre Bildmotive waren verschieden, zu sehen war meist Reims aus verschiedenen Blickrichtungen und zu verschiedenen Zeiten, vor und im Krieg. Sodann Karten mit Szenen aus dem Alltag in Lagern und Schützengräben, Soldaten im Einsatz, explodierende Bomben, der Kaiser bei einem Besuch an der Front. Einen weiteren Block bildeten Karten mit Bildern von Brücken oder Glocken nebst dazugehörigem Gedicht.

Die Lehrenden schlugen den Studierenden vor, eine ihrer Lehrveranstaltungen für das Projekt zu reservieren und in der entsprechenden Sitzung je ein oder zwei Bildpostkarten in Kleingruppen zu erschließen. Die Grenzen zwischen den Fachgebieten entfielen, drei Lehrveranstaltungen in Landeskunde, Literaturwissenschaft und Übersetzung und vier Wochen insgesamt würden reichen, um die handschriftlichen Texte zu transkribieren, zu übersetzen und Text und Bild im Einzelnen zu untersuchen. Die 20 aus den Kästen ausgewählten Karten wurden nach Gefallen aufgeteilt. Die Studierenden des ersten Studienjahres wählten die Karten von „G. Wagner“; es traf sich, dass deren handschriftliche Texte nur Angaben zu Ort und Zeit machten. Brücken und Glocken gingen an das zweite Studienjahr, das dritte Studienjahr übernahm Karten mit vollkommen unterschiedlichen Motiven aus dem Leben an der Front.

Die Durchführung des Projektes wurde unweigerlich zu einer Einführung in Interkulturalität. Spielten die normalerweise strikt eingehaltenen Grenzen zwischen den Fachgebieten Geschichte/Landeskunde und Literaturwissenschaft schon keine Rolle mehr, trat nun die unmittelbare Erfahrung von Interkulturalität ins Zentrum der Lehrveranstaltungen. Denn die Karten waren gleich doppelt fremd. Einige Studierende hatten solche Karten

zwar schon einmal in ihren Familien gesehen, kannten aber nur französische Exemplare und wussten wenig darüber hinaus.¹¹ Die ihnen nun vorliegenden Exemplare waren indes deutsche Bildpostkarten, die ihrerseits beide Kulturen ins Spiel brachten, indem sie einerseits französische Motive – französische Soldaten, Städte und Dörfer, die namentlich genannt waren – zeigten, andererseits aber von deutschen Soldaten stammten, die ihre handschriftlichen Texte auf der Rückseite auf Deutsch verfasst hatten.

Je mehr die Studierenden über das Medium und seine Verbreitung im Ersten Weltkrieg in Erfahrung brachten, umso stärker schälten sich weitere Aspekte von Interkulturalität heraus. Schon aufgrund ihrer Materialität Träger von Interkulturalität, hielt die Bildpostkarte auch durch ihre Medialität die Beziehungen zwischen den beiden Kulturen aufrecht. Wie die handschriftlichen Texte belegten, etablierte sie zumindest auf privater Ebene trotz und neben den kriegerischen Handlungen einen Austausch zwischen Deutschland und Frankreich. Die deutschen Bildpostkarten, die aus Deutschland stammten, wurden an der Front von der Armee an ihre Soldaten ausgegeben oder frei verkauft, um von den Soldaten wieder nach Deutschland geschickt zu werden. Zeigten sie auf der Vorderseite ein Bild von der anderen Kultur – entweder als schon eroberte oder als noch zu erobernde –, vermittelten die handschriftlichen Texte auf der Rückseite bei ihrer portofreien Rückkehr nach Deutschland die Erfahrungen der Soldaten nicht nur mit dem Krieg, sondern auch mit der Kultur des Landes, in dem sie sich befanden. Hinzu kamen die Beziehungen zwischen Bild und Text als solchen. „Die Motive konnten den auf der Rückseite geschriebenen Worten bildliche Nachrichten hinzufügen bzw. andeuten, was in Worte nicht gefasst werden konnte“.¹²

Als massenhaft verbreitetes Medium – „Allein die deutsche Feldpost beförderte im Durchschnitt aller Kriegsjahre täglich etwa 9,9 Millionen Sendungen aller Art von der Heimat an Front und Etappe und ungefähr 6,8 Millionen Sendungen aller Art in der umgekehrten Richtung“¹³ – war die „illustrierte Postkarte ein ideales Propagandainstrument und wurde als solches von Anfang begriffen und eingesetzt“.¹⁴ Die Karten erfüllten diese Rolle insbesondere zu Beginn des Krieges, bis sie von anderen Medien zurückgedrängt wurden, vor allem von illustrierten Zeitungen.¹⁵ Die Bildpostkarten prägten damit auch die Beziehungen zur anderen Kultur wesentlich mit, auch und gerade in der Zeit des Krieges. Sie reagierten auf das aktuelle Kriegsgeschehen in Bild und Kommentar, nahmen Stellung zu den politischen Vorgängen im Inland und unterstützten Gesinnung und Imagination in der Heimat und an der Front mit der Schaffung von Feindbildern:

¹¹ Metken, Sigrid, «Ich hab' diese Postkarte im Schützengraben geschrieben ...». *Bildpostkarten im Ersten Weltkrieg*. In: Rainer Rother (Hrsg.), *Die letzten Tage der Menschheit. Bilder des Ersten Weltkrieges*. Ausstellungskatalog zu der gleichnamigen Ausstellung im Alten Museum Berlin, 10.6.-28.8.1994. Berlin, Deutsches Historisches Museum Ars Nicolai, 1994, S. 137-149.

¹² Brandt, Susanne, *Postkarte*. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hrsg.), *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn, München, Wien, Zürich 2004, S. 780-781.

¹³ Metken, Karte (Anm. 11), S. 138. Vgl. auch Klaus Latzel, *Feldpost*. In: *Enzyklopädie Erster Weltkrieg* (Anm. 12), S. 473-474, S. 473: «Den weitaus größten Anteil an diesem Postverkehr hatten die portofreien Postkarten und Briefe.»

¹⁴ Metken, Karte (Anm. 11), S. 138.

¹⁵ Metken, Karte (Anm. 11), S. 139.

Nicht ganz so zahlreich wie in Deutschland waren die Verlage, die in Frankreich Bildpostkarten herstellten. Die meisten hatten ihren Sitz in Paris. Ist es Zufall, daß einige unter chauvinistischen Namen wie „Gloria“, „Pro Patria“, „Patriotic“ oder gar als „Revanche“ firmierten? England, das zuvor sehr viele Karten aus dem graphisch führenden Deutschland bezogen hatte, kurbelte während des Krieges die eigene Produktion mächtig an. Auf verbliebenen Vorkriegskarten wurde das verkaufshemmende „Made in Germany“ mit saftigen Kriegsparolen überdruckt. Im übrigen mußte zu Kriegsbeginn zwischen England und Deutschland – anders als für die beiden „Erbfeinde“ Deutschland und Frankreich – der Haß künstlich geschürt werden. Das englische und das preußische Königshaus waren verwandt. Wilhelm II., der 1901 ans Sterbebett seiner Großmutter, Königin Victoria, geeilt war, genoß eine gewisse Sympathie in der britischen Bevölkerung. So mußten Schlagworte die kriegsnotwendige Feindschaft anheizen. Bildpostkarten übernahmen auf beiden Seiten dieses traurige Geschäft.¹⁶

Bildpostkarten prägten kulturelle Identitäten, aber auch das kollektive Gedächtnis. Wie beides zusammenspielt, veranschaulichen exemplarisch die Karten von Gottlieb Martin Wagner (1888-?),¹⁷ die dieser aus der Gegend von Reims oder von Reims aus an seinen gleichnamigen Vater Gottlieb Martin Wagner (1854-1926),¹⁸ den Bürgermeister von Grötzingen bei Karlsruhe, sandte.¹⁹ Drei seiner Karten zeigen Reims, aber auf sich widersprechende Art und Weise. Eine Karte reproduziert eine Zeichnung. Sie zeigt die Stadt von einem außerhalb gelegenen Standpunkt im Vordergrund aus; der ländliche Charakter strahlt auf die im Hintergrund erscheinende Stadt ab und verleiht ihr ihrerseits die Züge einer Idylle. Kathedrale und Fabriktürme ragen auf, die Stadt ist unzerstört, ein Befund, den die am unteren Bildrahmen der Karte links und rechts eingerückten Legenden „Blick auf Reims“ und „1914/15“ vermeintlich bestätigen. Denselben Eindruck erweckt eine Postkarte von Erich Blank, die „Reims“ überschrieben ist.²⁰ Sie ist im Querformat gestaltet; im oberen Drittel ist die Stadt als Schattenriss vor gelbem Hintergrund zu sehen, die beiden unteren Drittel der Vorderseite sind frei. Wieder sind die Türme der Kirchen, allen voran die Kathedrale, und der Fabriken intakt, die Stadt stellt sich als geschlossenes, unbeschädigtes Ensemble von Gebäuden dar. Die Worte G. Wagners, die darunter erscheinen, erlauben eine genauere Datierung: „Erinnerung an Reims, 18. Juni – 11. Nov[ember] 1915. G. Wagner“. Hielt die Zeichnung von „1914/15“ vielleicht noch ein intaktes Bild der Stadt fest, war dies nun, zum Zeitpunkt seines Aufenthaltes vom Sommer bis zum Herbst 1915, längst keine Realität mehr. Die Stadt lag unter ständigem Feuer, und insbesondere die Kathedrale war schwer beschädigt, vor allem durch den Beschuss der deutschen Artillerie seit dem 14. September, der am 19. September 1914 einen Brand auslöste, der das Dachgebälk

¹⁶ Metken, Karte (Anm. 11), S. 139.

¹⁷ Stadtarchiv Karlsruhe 3/B Standesbücher O/II/6: Heirats-Register 1910-1915, Nr. 13; Stadtarchiv Karlsruhe 3/B Standesbücher O/III/7: Heirats-Register 1916-1922, Nr. 3.

¹⁸ Stadtarchiv Karlsruhe 3/B Standesbücher O/III/8: Sterberegister 1923-1932/18, Nr. 34.

¹⁹ Asche, Susanne, *Eintausend Jahre Grötzingen. Die Geschichte eines Dorfes. Mit Beiträgen von Brigitte Baumstark und Angelika Sauer.* Karlsruhe 1991, S. 148, S. 171-172.

²⁰ Leider war über den Künstler nichts zu ermitteln.

aus dem 15. Jahrhundert zum Einsturz brachte.²¹ Der Abstand dieser beiden Karten zu der dritten Karte, die Wagner nach Deutschland sandte, könnte nicht grösser sein, und zwar im Hinblick auf Form und Inhalt. Der Zeichnung des unbekanntes Künstlers B. und dem künstlerisch ambitionierten Schattenriss Blanks steht eine Schwarz-Weiß-Fotografie gegenüber, deren Konturen verschwommen sind. Betitelt "Reims vom Graben aus gesehen", ist die Karte selbst zweigeteilt, durchschnitten von dem Stacheldraht, der durch das Bild läuft. Im Vordergrund erscheint unscharf das Schlachtfeld, im Hintergrund, jenseits des Stacheldrahtes, die Stadt, deren Türme wiederum hervorragen. Das Gegengewicht zu dem schwarz-grauen Ungefähr des Vordergrundes bildet einmal der helle, aber merkwürdig blasse Himmel, der über der Stadtsilhouette liegt, zum andern ein Lichtfleck, eventuell eine Bombe, die in unmittelbarer Nähe der Kathedrale hochzugehen scheint. Die Karte zeigt den Schrecken des Krieges unverstellt und direkt, sie nimmt Bezug auf das moderne Medium Foto, das zunehmend die Berichterstattung über den Krieg übernimmt, bis hin zu den immer häufigeren Einsätzen der Fotografen auf den Schlachtfeldern selbst.²²

Stellt man die drei Karten von Reims, die Gottlieb Martin Wagner nach Grötzingen schickt, sowie die beiden anderen von ihm versandten Karten, eine topographische Darstellung von Reims nebst Umland und eine offensichtlich eigenhändige Skizze der zerstörten Kirche von Cernay-lès-Reims, nebeneinander, ist festzuhalten, dass sich die Bilder eines heilen Reims, jenseits des Krieges, und Bilder vom Krieg die Waage halten; die topographische Darstellung steht gleichsam dazwischen. Ob der Absender die voneinander abweichenden Motive bewusst gewählt hat, um zu der in ganz Europa entfachten Diskussion über die Barbarei der Deutschen, die selbst vor der Zerstörung von Kulturdenkmälern nicht zurückschrecken,²³ Stellung zu nehmen, muss offen bleiben.

Dass die Karten letztlich nicht deutbar waren, dass sie keine endgültige Wahrheit über den Krieg und seine Bedeutung für den Absender einer Bildpostkarte enthüllten, war eine Erfahrung, mit der auch die Studierenden der anderen Studienjahre konfrontiert wurden. Geling es bei den Karten mit den Marne-Brücken und der Glocke von Vauquois noch, über den Symbolwert der Bildmotive die Karten miteinander zu verknüpfen und Aussagen zu ihrer Bedeutung zu machen, die durch das Gedicht zu der Glocke von Vauquois zusätzlich gestützt werden konnten, blieben die anderen Karten als Einzelstücke für sich stehen. Ihre Absender blieben fremd, auch wenn ihre Berichte über den Alltag und ihre Sorgen an der Front nachvollziehbar wurden. Die Erarbeitung der Ausstellung führte auf diese Weise zum einen in verschiedene Aspekte der Interkulturalität ein, die die Bildpostkarte als Produkt und Artefakt prägen, unabhängig von Themen und Bildmotiven, Zeichnern und Techniken. Zum anderen erlaubte sie, im Zuge der Aneignung eines Wissens über ein bislang unbeachtet gebliebenes oder unbekanntes Medium, grundlegende Fragestellungen der einzelnen Fachgebiete der Germanistik bewusst zu machen und zu diskutieren. Von der Notwendigkeit, die illustrierten Postkarten als

²¹ Harlaut, Yann, *La ville la plus meurtrière de France*. In: *Reims 14-18. De la guerre à la paix*. Strasbourg 2013, S. 153-165; Demouy, Patrick, *Notre-Dame de Reims. Sanctuaire de la royauté sacrée*. Paris 2008, S. 23ff; Le Goff, Reims (Anm. 1), S. 101.

²² Holzer, Anton, *Die andere Front. Fotografie und Propaganda im Ersten Weltkrieg*. Darmstadt 2007; Sayag, Alain, «Wir sagten Adieu einer ganzen Epoche.» *Französische Kriegsfotographie*. In: Rother (Hrsg.), *Tage* (Anm. 11), S. 187-197; Metken, Karte (Anm. 11), S. 139f.

²³ Vgl. den Überblick von von Ungern-Sternberg, Jürgen, *Wissenschaftler*. In: *Enzyklopädie Erster Weltkrieg* (Anm. 12), S. 169-176, S. 171.

materielles und mediales Produkt zu beschreiben und zu begreifen, über die, sie in ihren historischen Kontext zu stellen, bis hin zu der Erfahrung, dass Sinn und Bedeutung, den die Absender der Bildpostkarten – Metken bezeichnet sie sehr schön auch als “Verbraucher”²⁴ – ihrer Tätigkeit beilegte, nur zum Teil erschließbar sind. Interkulturalität und Geschichte bzw. Landeskunde, Interkulturalität und Übersetzung, Interkulturalität und Literaturwissenschaft ließen sich kurzschließen.

²⁴ Metken, Karte (Anm. 11), S. 147ff.

4. Internationalität im Hochschulalltag



Ein **Propädeutikum** für
ausländische Studierende
der Germanistik. **Erfahrungen mit
einem Betreuungs- und Lehrkonzept**

Joachim Franz

Abstract

The paper presents a coaching and teaching concept developed for international German Studies students by the Department of German Philology at the University of Mannheim. The main element of this concept is a regularly offered preparatory course called *Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik*. The primary target of this course is to prepare the participants for the demands which are placed upon them when studying German Studies at a German university, an experience which often differs significantly from what the students are accustomed to back home. At the same time, the course also fulfils a cultural studies aspect, as it gives an impression of how studying at a German university is actually organised.

Ausgangslage: Freundliche Ahnungslosigkeit

Das Verhältnis der Mannheimer Germanistik zu ihren – zu diesem Zeitpunkt noch nicht allzu zahlreichen – ausländischen Studierenden vor etwa einem knappen Jahrzehnt ließe sich vielleicht mit „freundlicher Ahnungslosigkeit“ umschreiben. Freundlich, hilfsbereit und teilweise mit erheblichem persönlichem Engagement verbunden war in der Regel der Umgang der Lehrenden mit den einzelnen internationalen Studierenden, die in ihren Seminaren auftauchten – und sich dort zumeist schwer taten. An der Bereitschaft zu ausgedehnten Beratungsgesprächen in Sprechstunden, zur Hilfe bei der Suche nach aussichtsreichen Prüfungs- und Hausarbeitsthemen oder zur wohlwollenden Berücksichtigung eines nicht-muttersprachlichen Hintergrunds bei der Korrektur mangelte es nicht.

Ziemlich ahnungslos und weitgehend indifferent allerdings waren das Seminar und der Großteil der Lehrenden gegenüber den Hintergründen dieser überdurchschnittlich betreuungsintensiven Studierendengruppe. Es blieb unklar und wurde auch nicht weiter debattiert, weshalb etwa die Deutsch-Kompetenz der Internationalen so stark variierte oder warum immer wieder Austauschstudierende in Veranstaltungen erschienen, in denen sie von vornherein völlig überfordert schienen. Und auch die bei jedem neuen Fall im Raum stehende Frage blieb unbehandelt, ob man keine andere Wahl habe, als mit diesen Studierenden genauso zu verfahren wie mit den regulär in unseren Studiengängen eingeschriebenen. Das würde nämlich bedeuten, ihnen am Ende des Semesters Prüfungen abzunehmen, bei denen ein Scheitern vorprogrammiert war.

Wir wussten kaum etwas darüber, innerhalb welcher Austauschprogramme, von welchen Partneruniversitäten und damit aus welchen Studiensystemen die internationalen Studierenden kamen, die unsere Lehrveranstaltungen besuchten. In ihrer Mehrzahl reisten diese Studierenden (wie auch heute noch) auf dem Ticket von Erasmus-Kooperationen oder Universitätspartnerschaften, die andere Fachbereiche unserer Universität geschlossen hatten, kamen also etwa von französischen, spanischen oder italienischen Universitäten, mit denen das Romanische Seminar der Universität Mannheim eine Kooperation aufgebaut hatte. In solchen Fällen wussten beispielsweise die Kolleginnen und Kollegen in der Romanistik recht genau über die Verhältnisse an der Partnerabteilung Bescheid – und damit wussten auch die Mannheimer Romanistik-Studierenden, die ihrerseits im Austausch an diese Universitäten gingen, was sie erwartete. Die Studierenden, die im Gegenzug von dort nach Mannheim kamen (und kommen), studierten daheim oft in irgendeiner Form Deutsch oder Germanistik. Kontakte zwischen unserer und ihrer heimischen Germanistik-Abteilung gab es jedoch nicht. Zur ersten Berührung zwischen diesen Studierenden und unserem Seminar für Deutsche Philologie, an dem sie dann studieren wollten, kam es in der Regel, wenn sie bei uns in einer Lehrveranstaltung auftauchten.

An diesem Punkt schien es geboten, sich nicht weiterhin immer nur mit mehr oder minder problematischen Einzelfällen zu befassen, sondern einmal diese spezielle Gruppe unserer internationalen Studierenden, und besonders der „Incomings“, der Austauschstudierenden auf Zeit, insgesamt in den Blick zu nehmen. Daraus ist ein eigenes Beratungs- und Lehrangebot speziell für ausländische Studierende der Germanistik entstanden, das im Wesentlichen auf zwei Komponenten beruht: der Installation eines Vertrauensdozenten für ausländische Studierende und der Einführung einer speziellen Lehrveranstaltung mit dem Titel *Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik*.

Wozu ein eigener Vertrauensdozent für ausländische Studierende?

Die Formulierung „Vertrauensdozent“¹ impliziert offenkundig zunächst einmal, dass es da jemanden gibt, an den sich die internationalen Studierenden bei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrem Studium in Mannheim wenden können. Austauschstudierende haben nicht mehrere Semester Zeit dafür, allmählich herauszufinden, wer genau für welche Frage die geeignete Kontaktperson ist. Die Benennung eines Vertrauensdozenten schafft einen Ansprechpartner, der eindeutig als für sie zuständig erkennbar ist und den sie genau dort antreffen, wo ein Großteil der Fragen und Probleme entsteht: in inhaltlicher und räumlicher Nähe zu den Lehrveranstaltungen, die sie besuchen. Man muss zwar damit rechnen, dass die Studierenden den Zuständigkeitsbereich des Vertrauensdozenten gelegentlich über den fachlichen Bereich hinausgehend interpretieren und auch bei Schwierigkeiten mit der Veranstaltungsanmeldung in anderen Fächern, Problemen mit Formularen der Ausländerbehörde oder unerwarteten Gebührenbescheiden der GEZ die Sprechstunde aufsuchen. Aber problematisch dürfte das in den seltensten Fällen werden: In der Regel kostet einen Dozenten, der mit den relevanten Strukturen innerhalb wie außerhalb der Universität vertraut ist, eine zielführende Hilfestellung in solchen Fällen nur einen Bruchteil der Mühe, die die Incomings aufwenden müssten, um die Dinge alleine zu klären. Auch bei fachfremden Problemen unkompliziert Unterstützung anzubieten, trägt im Übrigen dazu bei, tatsächlich ein Vertrauensverhältnis zwischen Austauschstudierenden und Vertrauensdozent entstehen zu lassen. Und das ist von einiger Bedeutung: Denn meistens wird der Vertrauensdozent nicht damit zu kämpfen haben, dass er zu viel in Anspruch genommen wird, sondern vielmehr damit, dass gerade die Incomings, für die gesonderte Beratung besonders wichtig wäre, aus Gründen der Zurückhaltung oder Unsicherheit sein Angebot nicht aktiv wahrnehmen. Gerade da ist es dann besonders hilfreich, wenn vom Vertrauensdozenten auch eine regelmäßige Lehrveranstaltung speziell für Austauschstudierende angeboten wird, in der die Incomings mehr oder minder zwangsläufig mit ihm in Kontakt kommen.

Es hat sich mittlerweile herumgesprochen, dass ein solches Kümmern und Entgegenkommen von Seiten der Institution seinen Sinn hat. Die Zahl der „angelockten“ internationalen Studierenden ist ein wichtiger Faktor im universitären Wettbewerb geworden. Gab es zu dem Zeitpunkt, da wir mit unseren Maßnahmen begonnen haben, eine Beratung speziell für internationale Studierende eigentlich nur im Akademischen Auslandsamt, ist inzwischen am Dekanat unserer Fakultät – die damit sicher nicht alleine steht – ein ganzes Team für internationale Angelegenheiten entstanden. Das erleichtert den Studienalltag von Austauschstudierenden, kann die Betreuung im Fach aber natürlich nicht ersetzen.

¹ Während ansonsten durchgängig geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt werden, bitte ich um Nachsicht dafür, dass hier regelmäßig nur vom Vertrauensdozenten in männlicher Form die Rede ist. Der Grund dafür ist schlicht, dass auch die allgemeiner gefassten Aussagen auf meinen eigenen Erfahrungen, mithin denen eines einzelnen, männlichen Vertrauensdozenten, beruhen. Beide Ebenen, die der konkreten Erfahrungen und die der daraus abgeleiteten Überlegungen allgemeinerer Art, sprachlich jedes Mal zu trennen, würde die Lesbarkeit des Textes zu stark beeinträchtigen.

Diese hat zudem eine wichtige Nebenwirkung: Die Einrichtung einer Anlaufstelle für die ausländischen Studierenden des Seminars für Deutsche Philologie eröffnet die Möglichkeit, Informationen zu den Incomings (ihre Heimatuniversitäten, Ausrichtungen ihrer Studiengänge etc.) zu sammeln, auf deren Basis sich das Studium dieser Gruppe sinnvoll lenken lässt. Der Vertrauensdozent erhält einen Überblick, von welchen Universitäten regelmäßig Studierende ans Seminar kommen. Auf diese Weise kontaktieren die Incomings ihn auch schon vor ihrer Ankunft, um sich nach individuell geeigneten Veranstaltungen zu erkundigen. Vor allem dieser letzte Punkt bietet die Möglichkeit, die Studierenden rechtzeitig in ihrer Veranstaltungsplanung zu beraten und so Frustration durch Fehleinschätzungen bei der Kurswahl zu vermeiden. Wir haben daher Sorge getragen, dass diese vorherige Anfrage obligatorisch wird, indem sich Austauschstudierende überhaupt nur über eine Mail an den Vertrauensdozenten für Lehrveranstaltungen der Mannheimer Germanistik anmelden können. Das ist im Übrigen auch die fairere Variante, da viele Incomings ohnehin zum Zeitpunkt des Online-Anmeldeverfahren noch nicht über die nötigen Zugangsrechte verfügen und daher auf diesem Weg nicht gleichberechtigt mit den übrigen Studierenden um die Plätze konkurrieren könnten. Dagegen ist es bei gesonderter Entgegennahme der Incomings-Anmeldungen möglich, Plätze in den gewünschten Seminaren freizuhalten. Vor allem aber kann man Studierenden von Seminaren abraten, in denen sie aufgrund ihrer Sprachkompetenzen – die sich oft bereits an den Mails, die sie schreiben, ablesen lassen – wenig Freude haben würden. Der Vertrauensdozent kann ihnen Alternativen aufzeigen und Studierende, die – was häufig vorkommt – viel zu viele Veranstaltungen belegen wollen, einen schlankeren Stundenplan nahelegen.

Von großem Nutzen sind die Einblicke, die für den Vertrauensdozenten dabei abfallen: Wie ist das Studium an den jeweiligen Heimatuniversitäten aufgebaut? Welche Lehrveranstaltungen werden vielleicht in erster Linie gewählt, weil ihr Titel so ähnlich klingt wie eine Pflichtveranstaltung des Heimatstudiums und daher sichere Anerkennung verheißt? Welche Vorgaben bekommen die Studierenden von Zuhause? Und welche Heimatuniversität verfährt dabei am rigidesten? Solches Hintergrundwissen macht es bedeutend leichter, die Studierenden so zu beraten, dass ihr Auslandsaufenthalt erfolgreich und erfreulich verläuft.

Auch wird dabei deutlich, dass die Situation der Incomings oft kaum mit derjenigen der deutschen Outgoings zu vergleichen ist. So stellt die Auswahl der Veranstaltungen, die im Auslandssemester besucht werden, für unsere eigenen Studierenden in der Regel keine große Schwierigkeit dar: Bereits zu Studienbeginn dahingehend beraten, dass sie die Veranstaltungen in ihrem Studium so verteilen sollen, dass für das geplante Auslandssemester einige nicht allzu eng definierte übrig bleiben, finden sie dann an der Gastuniversität verhältnismäßig leicht eine äquivalente Lehrveranstaltung. Bei vielen Incomings gilt dagegen, dass mit der Wahl des Semesters, in dem sie ins Ausland gehen, von vornherein ziemlich genau festgelegt ist, was sie dann dort studieren müssen. In immer noch zahlreichen Fällen ist nämlich davon auszugehen, dass ihr Studium an der Heimatuniversität, auch wenn es inzwischen Bachelor getauft und auf ECTS-Punkte umgestellt worden ist, weiter nach Studienjahren geregelt ist, zwischen denen keine Veranstaltungen hin- und hergeschoben werden können. Meist kommt hinzu, dass die Studierenden nach Möglichkeit tatsächlich alle im jeweiligen Zeitraum vorgesehenen Veranstaltungen im Ausland exakt so wie im heimatlichen Curriculum vorgesehen abschließen sollen. Als Resultat ergibt sich

für Studierende, die erhebliche Sprachprobleme und noch manche anderen Eingewöhnungsschwierigkeiten zu überwinden haben, meistens ein in Umfang und Zusammensetzung absurdes Studienprogramm. Bei diesen Problemen kann dann zwar auch ein Vertrauensdozent für ausländische Studierende nur begrenzt helfen, aber immerhin kann er den Studierenden mit Verständnis für ihre speziellen Schwierigkeiten begegnen und diese auch anderen Lehrenden am Seminar vermitteln.

Überhaupt erschöpft sich die Funktion des Vertrauensdozenten nicht nur darin, die internationalen Studierenden bei der Akklimatisierung an ihrer Gastuniversität zu unterstützen, sondern erstreckt sich auch darauf, die eigene Institution für die spezielle Situation ihrer Incomings zu sensibilisieren. Wer etwas genauer darüber Bescheid weiß, wie die an seinen Lehrveranstaltungen teilnehmenden Austauschstudierenden zu Hause studieren und als Ersatz für welche dortigen Studienleistungen sie diese Veranstaltungen einbringen, kann auch spezielle Prüfungsformen und angepasste Bewertungsmaßstäbe begründen. Auf diese Weise werden die Leistungen von Incomings ins Verhältnis zu ihrer Studiensituation gesetzt. Denn die vermeintlich gerechte Lösung, Austauschstudierende grundsätzlich nach den Vorgaben der Studienordnungen, die für die eigenen Vollzeitstudierenden gelten, zu prüfen und zu bewerten, ignoriert einen wichtigen Punkt: Diese Vorgaben basieren darauf, dass zuvor auch eine dazu passende Studieneingangsphase absolviert wurde. Konsequenterweise müsste man dann bereits an die Zulassung von Austauschstudierenden die gleichen Bedingungen hinsichtlich akademischer Vorbildung und Sprachkompetenzen stellen, wie sie für ausländische Bewerberinnen und Bewerber um einen regulären Studienplatz gelten. Und das würde den Studierendenaustausch zwischen Inlands- und Auslandsgermanistiken erheblich einschränken.

Als wir an unserem Seminar die Aufgabenbereiche des neuen Vertrauensdozenten für ausländische Studierende festlegten, war geplant, das Beratungs- und Lehrangebot auch auf Vollzeitstudierende mit einem nicht-deutschen Schulhintergrund und/oder Erststudium auszurichten. Grundsätzlich gilt das auch weiterhin, allerdings hat sich gezeigt, dass diese Gruppe deutlich schwieriger zu erreichen ist. Wenn bei ausländischen Studierenden, die ein komplettes Germanistik-Studium bei uns absolvieren, spezifische Probleme auftreten, die sich auf sprachliche und/oder kulturelle Hintergründe zurückführen lassen, ist in der Regel ein recht intensives und individuelles Coaching nötig.² Zum Teil ist das dann deutlich mehr, als ein Vertrauensdozent in Beratungsgesprächen in der Sprechstunde leisten kann – auch wenn er immerhin, wenn seine Unterstützung in Anspruch genommen wird, helfen kann, Probleme zu erkunden und mögliche Lösungswege aufzuzeigen. Teilweise ist aber auch zu erkennen, dass sich diese Studierenden überhaupt nur zurückhaltend auf zusätzliche Angebote einlassen, weil sie neben ihrem bereits überfordernden Studienprogramm gar keine Freiräume mehr sehen, zum Beispiel noch eine zusätzliche freiwillige Veranstaltung zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu besuchen.

² Vgl. dazu prinzipiell die von Jörg Roche im Hinblick auf die Sprachdidaktik angeführten „Probleme bei der Einführung eines interkulturellen Ansatzes“, die sich auch auf das Gebiet einer Fachpropädeutik für internationale Studierende übertragen lassen: Roche, Jörg, *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen 2001, S. 163-165.

Was kann also, um dies kurz zu resümieren, die Installation eines speziellen Betreuers für internationale Studierende – mag man ihn nun Vertrauensdozent nennen oder nicht – an einem germanistischen Seminar bewirken?

- Unterstützung bei Schwierigkeiten im Studienalltag;
- Beratung zur Wahl eines passenden Studienprogramms;
- Erwerb interkultureller Kompetenzen seitens der Gastuniversität.

Wozu ein Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik?

Der zweite wesentliche Baustein für einen bewussteren Umgang mit unseren ausländischen Studierenden war die Einführung eines *Propädeutikums für ausländische Studierende der Germanistik*. Es handelt sich dabei um eine jedes Semester angebotene Lehrveranstaltung im Umfang von 2 SWS (Semesterwochenstunden), die unabhängig von den Studienordnungen der germanistischen Studiengänge angeboten wird. Studierende dieser Studiengänge können das Propädeutikum als freiwillige Zusatzveranstaltung besuchen, Austauschstudierende können es als reguläre Germanistik-Veranstaltung belegen und durch Erbringen einiger Prüfungsleistungen 6 ECTS-Punkte erwerben. Es lässt sich feststellen, dass in Folge dieser Regelung nahezu alle Incomings unseres Seminars an diesem Propädeutikum teilnehmen, dagegen nur sehr wenige Vollzeitstudierende (offensichtlich aus den oben genannten Gründen, dass sich diejenigen, für die dieses Angebot sinnvoll wäre, ohnehin bereits hoffnungslos überlastet fühlen). Die Unterrichtssprache im Propädeutikum ist Deutsch. Der Kurs kann zwar zusätzlich zu seinen bereits recht heterogenen Funktionen nicht auch noch ein Sprachkurs für Wissenschaftsdeutsch sein, durch die gemeinsame fachliche Arbeit auf Deutsch immerhin aber ein wenig an den Austausch in anderen germanistischen Lehrveranstaltungen heranführen. Das Sprachniveau der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist sehr uneinheitlich, es reicht oft von A2 bis C1. Vielfältig ist auch die Herkunft der Studierenden: Sie kommen aus aller Welt, mehrköpfige Teilnehmergruppen kommen regelmäßig – aufgrund der Schwerpunkte der internationalen Partnerschaften der Fakultät – aus Italien, der Türkei, Japan, Kolumbien sowie den USA. Im Laufe des Semesters ist häufig zu beobachten, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Propädeutikums über Nationalitäten- und Sprachgrenzen hinweg zu einer engen Gemeinschaft zusammenschließen, gewissermaßen zum jeweiligen Jahrgang der Germanistik-Austauschstudierenden, der sich sonst schwerlich in dieser Weise konstituieren würde. Das ist ein netter Nebeneffekt der Veranstaltung. Wünschenswert wäre sicherlich, diese strukturgebenden Effekte des Propädeutikums weiter auszubauen, um auch die Kontakte der Incomings zu den deutschen Studierenden im Fach zu stärken. Geplant ist, das Propädeutikum und das Beratungsangebot durch den Vertrauensdozenten durch ein Mentorenprogramm zu ergänzen, in dem sich Mannheimer Germanistik-Studierende jeweils eines/einer oder einiger weniger Mentees annehmen.

Das vorrangige Ziel des Propädeutikums als Lehrveranstaltung besteht darin, die Teilnehmenden auf die Anforderungen vorzubereiten, die sie in ihren anderen germanistischen Lehrveranstaltungen zu erfüllen haben. Diesem Zweck wäre es sicherlich dienlich, das Propädeutikum zumindest teilweise als Block vor Beginn der Vorlesungszeit abzuhalten. Das ist leider nicht praktikabel, weil die meisten Austauschstudierenden erst kurz vor Vorlesungsbeginn eintreffen. Ein zweites Ziel des Propädeutikums ist es, auch den Studierenden, die ansonsten möglicherweise nur Sprachkurse und (fast) keine germanistischen Veranstaltungen besuchen, in diesem Kurs einen Einblick zu vermitteln, wie es in einem Germanistik-Studium in Deutschland zugeht und worauf es dabei ankommt – in vielen Fällen sicher in merklichem Kontrast zu Ablauf und Schwerpunkten des heimatlichen Fremdsprachenphilologie- oder German-Studies-Studium. Auch dieser gewissermaßen landeskundliche Aspekt einer Einführung in Hochschulkultur und Wissenschaftsbetrieb des Gastlandes hat seine Berechtigung, wenn der Studienaufenthalt mehr sein soll als nur ein Sprachurlaub.

Inhaltlich unterteilt sich das Propädeutikum in zwei Teile: Im ersten Teil, der etwa zwei Drittel der Sitzungen umfasst, geht es um das Einüben von Arbeitstechniken oder Schlüsselkompetenzen, wie sie in germanistischen Lehrveranstaltungen an der Universität Mannheim – die sich nicht allzu sehr von Seminaren an anderen deutschen Universitäten unterscheiden dürften – verlangt werden: um das Ausarbeiten und Präsentieren von Referaten, um wissenschaftliches Schreiben (insbesondere das Schreiben der für viele Austauschstudierende fremden und eher einschüchternden Hausarbeiten) sowie um Literaturrecherche als unabdingbare Voraussetzung für sowohl Referate wie Hausarbeiten. Der zweite Teil im letzten Drittel der Vorlesungszeit bildet anschließend einen kleinen Einstieg in das selbständige Arbeiten an konkreten germanistischen – linguistischen wie literaturwissenschaftlichen – Aufgabenstellungen.

Teil 1 des Propädeutikums: Vermittlung von Arbeitstechniken und Schlüsselkompetenzen

Der Teil des Propädeutikums, der sich mit Arbeitstechniken befasst, ist in Workshop-Blöcke zu den drei Themen Referate, Literaturrecherche und Hausarbeiten untergliedert. Die Bezeichnung als Workshops soll deutlich machen, dass in diesen Einheiten überwiegend mit aktivierenden Methoden gearbeitet wird. Die Zusammensetzung der Studierenden, die an einem Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik teilnehmen, liefert besondere Gründe dafür, auf aktivierende Lehrmethoden und Gruppenarbeitsphasen zu setzen. Zum einen schafft das Propädeutikum damit einen Ausgleich zu den anderen Lehrveranstaltungen, in denen sich die Incomings aus nachvollziehbaren Gründen meist eher zurückhaltend verhalten. Zumindest in diesem Kurs

werden sie in jedem Fall aktiv – und möglicherweise gibt das dann Anstöße, auch in anderen Veranstaltungen gelegentlich eine etwas aktivere Mitarbeit zu wagen. Zum anderen sind Kleingruppenarbeit sowie Phasen des eigenständigen, problemorientierten Arbeitens eine Möglichkeit, mit dem heterogenen Sprachniveau der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umzugehen. Nicht selten lässt sich beobachten, dass sprachlich schwächere Studierende aus kurzen Impulsvorträgen oder aus Merkblättern – die ansonsten durchaus sinnvoll sind – nur sehr wenig mitnehmen. Bei der selbständigen Arbeit allein oder in der Gruppe erhöhen sich die Chancen auf Lernerfolge. Nebenbei lässt sich in den Gruppenarbeitsphasen leicht einer möglichen Grüppchenbildung entlang der Herkunftsländer und -regionen entgegenwirken.

Der erste der Workshops läuft unter der Überschrift *Referate konzipieren – Referate halten*. Die Aufgabe, Präsentationen für das Studium vorzubereiten, ist den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern grundsätzlich vertraut. Im Auslandssemester wird das Referieren in der Fremdsprache aber zu einer besonderen Herausforderung, die häufig angstbesetzt ist. Daher besteht der erste Schritt des Workshops darin, das vorhandene Wissen der Studierenden, worauf es bei einem Vortrag ankommt und was man vermeiden sollte, zu aktivieren. Das geschieht in Form eines Themenzirkels, in dem die Studierenden selbst Poster zu den einzelnen Arbeitsphasen eines Referats erstellen. In Gruppen erarbeiten sie die wichtigsten Arbeitsschritte, Tipps und mögliche Fehler in den drei Phasen *Vorbereitung und Recherche, Schreiben bzw. Ausarbeitung* und *Vortrag des Referats*, in die man die Arbeit an einem Referat unterteilen kann. Nach einer bestimmten Zeit wechseln die Gruppen reihum zum nächsten Poster und damit zur nächsten Arbeitsphase. Sie überarbeiten und erweitern nun die von ihren Vorgängern auf den Postern hinterlassenen Ergebnisse. So entsteht eine kollektive Sammlung von Tipps und Regeln für gelungene Referate, die abschließend gemeinsam diskutiert und in Merksätzen gebündelt werden.

Zweites Element des Workshops ist das unterstützte Ausarbeiten eines Mini-Referats, das sich thematisch um einen Aspekt der Geschichte und Kultur des Studienorts Mannheim dreht. Zu diesem Zweck wird der Seminarraum in einer Sitzung des Propädeutikums durch mitgebrachte Bücher in eine kleine Fachbibliothek zur Stadtgeschichte Mannheims umgewandelt. Die Studierenden haben dann die Aufgabe, sich unmittelbar vor Ort die Informationen für ihr Thema zu suchen und gleich in der Sitzung damit zu beginnen, ein Kurzreferat zu erarbeiten. Auf diese Weise kann diese Phase unter Anleitung des Dozenten durchgeführt werden. In der folgenden Sitzung werden die Referate vorgetragen, mit dem erwünschten Nebeneffekt, dass die Teilnehmer ein wenig über ihren aktuellen Studienort und seine Besonderheiten erfahren. Als Abschluss erhalten die Referentinnen und Referenten vom Dozenten eine präzise Rückmeldung zu ihrem Referat – in der Regel in Form eines Feedback-Bogens, um heikle offene Kritik im Plenum zu vermeiden.

Im Anschluss an den Referate-Workshop folgt eine kleine *Einführung in die Literaturrecherche*. Aus einer großen Menge von Forschungsliteratur systematisch nach für ein Thema geeigneten Titeln zu suchen, ist für die meisten Teilnehmer offensichtlich ungewohnt. In vielen Fällen ist davon auszugehen, dass sie an ihrer Heimat-Abteilung die Fähigkeit zur selbständigen Literaturrecherche erst am Ende des Studiums, beim Abfassen der

Abschlussarbeit, anwenden müssen oder dass ihnen dort ohnehin nur eine eng begrenzte Auswahl an germanistischer Fachliteratur zugänglich ist.

Um zumindest einen Eindruck zu vermitteln, wie man das an einer umfassend ausgestatteten deutschen Universität handhaben kann bzw. unter Umständen muss, werden in einer Sitzung des Propädeutikums, die in einen Computerraum verlagert wird, fachbezogene Möglichkeiten der Literaturrecherche vorgeführt und von den Studierenden in kleinen Rechercheaufgaben eingeübt. Ergänzend dazu findet eine andere Sitzung des Propädeutikums in der Bereichsbibliothek für Sprach- und Literaturwissenschaften statt, wo man es nicht nur mit virtuellen, sondern mit leibhaftigen Büchern zu tun hat. Hier erschließen eine Führung und eine kleine Rallye die Möglichkeiten, die die Universitätsbibliothek bietet. En passant erfahren die Studierenden dabei, dass zu diesen Möglichkeiten die Nutzung des Medienzentrums zählt, das interaktive Sprachlernprogramme sowie Filme und Fernsehkanäle in unterschiedlichen Sprachen bietet.

Der dritte und umfassendste Workshop-Abschnitt ist dem Thema *Hausarbeiten erstellen* gewidmet. Die studentische Hausarbeit, wie sie an deutschen Universitäten in den Geistes- und Kulturwissenschaften üblich ist und auf eine lange Tradition zurückblicken kann,³ ist den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines propädeutischen Kurses für Studierende auslandsgermanistischer Studiengänge in der Regel ziemlich bis völlig unbekannt. Je nach heimischer Studientradition verbinden sie schriftliche Aufgaben entweder mit der Anforderung, gelerntes Wissen wiederzugeben (und am besten möglichst viel davon), oder mit freier Erörterung eines Themas unter dem Label Essay-Writing.⁴ Im Propädeutikum soll den Studierenden zumindest ansatzweise vermittelt werden, worin in Abgrenzung dazu die spezifischen Anforderungen bei diesen seltsamen Hausarbeiten bestehen: nicht in reiner und möglichst umfassender Wissensreproduktion, sondern in selbständiger Anwendung fachwissenschaftlicher Kompetenzen und auch nicht in freiem Assoziieren und Erörtern, sondern in der Teilnahme am fachwissenschaftlichen Diskurs gemäß den darin geltenden Konventionen und unter Berücksichtigung anderer Beiträge in diesem Diskurs.⁵ Diese Merkmale sind zunächst Thema eines Impulsvortrags, anschließend erhalten die Studierenden die Aufgabe, anonymisierte Auszüge fremder Hausarbeiten zu korrigieren und selbst anzumerken, was sie an ihnen für gut und was für weniger gut gelungen halten. Die Ergebnisse werden gesammelt und mit dem an unserem Seminar gängigen Leitfaden für das Erstellen von Hausarbeiten verglichen. Dabei sind die Studierenden aufgefordert, den Leitfaden auf der Basis ihrer Ergebnisse zu präzisieren und zu ergänzen.

Eine zweite Sitzung des Workshops befasst sich mit der Aufgabe, überhaupt erst einmal ein Thema für eine Hausarbeit zu finden und angemessen einzugrenzen. Eine von allen Studierenden gemeinsam durchgeführte Übung soll vermitteln, wie man mit Hilfe der Visualisierung eines Themenfeldes und seiner zugehörigen Aspekte zu einer für eine Hausarbeit brauchbaren Fragestellung aus dem Bereich dieses Oberthemas kommen kann –

³ Vgl. dazu Pohl, Thorsten, *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg 2009.

⁴ Vgl. ebd., S. 14 sowie S. 145-146.

⁵ Vgl. zu den geschichtlichen Hintergründen dieser Ausrichtung, vor allem zur Verknüpfung der studentischen Hausarbeit mit dem seminaristischen Prinzip ebd., v.a. S. 39-43, 48-51 und 66-74.

und damit weg von einer wesentlichen Gefahr: dass nämlich in der Hausarbeit am Ende verschiedene heterogene Aspekte eines Themas behandelt werden, ohne eigene Schwerpunktsetzung und verbindende Fragestellung.

Die Übung läuft in Form eines Gruppenpuzzles ab: Zu einem übergeordneten Thema, das der inhaltliche Schwerpunkt eines germanistischen Seminars sein könnte, in dem eine Hausarbeit geschrieben werden soll, werden verschiedene Informationsblätter zu je einem Teilaspekt des Oberthemas ausgegeben. In kleinen Gruppen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Texte dazu durch. Anschließend werden neue Gruppen zusammengestellt, in denen je ein Mitglied aus den vorherigen Gruppen vertreten ist und somit je ein Experte zu jedem behandelten Teilaspekt. Diese Mischgruppen erhalten die Aufgabe, eine Cluster-Zeichnung zum Oberthema zu erstellen,⁶ indem sie ihre Expertenkenntnisse zusammenfügen. Anschließend gilt es, anhand dieses Clusters mögliche Fragestellungen für Hausarbeiten zu formulieren. Dabei wird erkennbar, wie sich aus den verschiedenen Teilaspekten eines Themas, die durch Reflexion in mehr oder minder strukturierten Ideenfindungsprozessen zusammengetragen werden, und ihrer Kombination ganz unterschiedliche Fragestellungen ergeben können.

Ein dritter Abschnitt des Hausarbeiten-Workshops bietet Übungen zum konkreten Formulieren kleinerer Textabschnitte einer germanistischen Hausarbeit. Ein Hauptproblem, nicht nur für ausländische Studierende, scheint dabei das ausgewogene Kombinieren von 1.) Zitaten, Beispielen und Belegstellen mit 2.) darauf bezogenen eigenen Aussagen, Deutungen, Interpretationen und 3.) der notwendigen Bezugnahme auf Äußerungen anderer zum Thema (also dem Einbezug von Sekundärliteratur) zu sein.⁷ Der Lösungsvorschlag dazu im Propädeutikum lautet, sich beim Verfassen der konkreten Textpassagen der eigenen Arbeit an einem „3-Schritt-Modell“, das die eben genannten Element enthält, zu orientieren bzw. dieses Modell immer wieder als Folie zur Selbstkontrolle an das bereits Geschriebene anzulegen. Das ist auch eine mögliche Antwort auf die immer wiederkehrende Frage, wie viel in einer Hausarbeit zitiert und wie viel selbst geschrieben werden darf bzw. soll⁸ – indem man darauf achtet, dass die drei Elemente regelmäßig in Bezug zueinander vorkommen. Dazu ein Beispiel aus einem im Propädeutikum verwendeten Übungsblatt (Tab. 1).

⁶ Vgl. Esselborn-Krumbiegel, Helga, *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn 2014, S. 37-44.

⁷ Der vorgeschlagene Dreischritt steht in Verbindung mit der für wissenschaftliches Schreiben kennzeichnenden „Koordination und Vermittlung dreier Komplexitätsdimensionen [...] : Gegenstandskomplexität, Diskurskomplexität und Argumentationskomplexität“ (Pohl, wie Anm. 3, S. 15).

⁸ Vgl. ebd., S. 92-93.

Schritt 1: Zitat oder paraphrasierende Wiedergabe aus dem behandelten Text	Dem <i>Hessischen Landboten</i> zufolge gehen die wohlhabenden Herren in Darmstadt in „schönen Kleidern“, verziert mit „zierlichen Bändern“ spazieren, während das Leben der Armen im Land mit ihren „hungernden Weibern und Kindern“ durch „Schweiß“ und „Schwielen“ geprägt ist.
Schritt 2: eigene Analyse / Interpretation / Deutung der behandelten Textstelle	Alleine schon indem der Text diese krassen Gegensätze der Lebenswelten der Armen und der Reichen unmittelbar einander gegenüberstellt, macht er deutlich, dass es sich dabei um eine unerträgliche Ungerechtigkeit handelt, die geändert werden muss.
Schritt 3: Auseinandersetzung mit der einschlägigen Forschungsliteratur und/ oder Zitat aus der Forschungsliteratur	Büchner macht das „in der abrupten Umblendung von der parasitären Existenz der Müßiggänger zum unwürdigen Dasein und der Sklavenarbeit der Bauern“ ¹ anschaulich. ¹ Knapp, Gerhard P.: <i>Georg Büchner</i> . Stuttgart 2000, S. 80.

Tab. 1: 3-Schritt-Modell für wissenschaftliches Schreiben

Die im Hausarbeiten-Workshop gewonnenen Erkenntnisse und erworbenen bzw. aufgefrischten Schreibkompetenzen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Propädeutikums auch in einer eigenen kurzen Hausarbeit anwenden. Diese Hausarbeit stellt neben den Referaten die wesentliche Leistung dar, die die Austauschstudierenden zum Erwerb der ECTS-Punkte erbringen müssen, und ist zugleich, worauf ich später noch eingehen werde, ein aufschlussreicher Indikator für den Lernerfolg. Bevor sie in Angriff genommen wird, steht aber zunächst Teil 2 des Propädeutikums an.

Teil 2 des Propädeutikums: Sprach- und literaturwissenschaftliches Arbeiten in der Germanistik anhand von Fallbeispielen

Die Studierenden sollen das in den Workshop-Blöcken Eingübte nun selbständig auf beispielhafte germanistische Fragestellungen anwenden. Ihre Themen wählen sie (jeweils in Gruppen von zwei bis vier Personen) aus einer Übersicht, die linguistische wie literaturwissenschaftliche Themen enthält. Das ist alleine deshalb schon wichtig, damit sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Propädeutikum später an ihrer Heimatuniversität flexibel für unterschiedliche Pflichtveranstaltungen, seien sie linguistisch, literaturwissenschaftlich oder auch landeskundlich orientiert, anerkennen lassen können. Inhaltlich sind die Themenvorgaben noch recht weit gefasst. Für den sprachwissenschaftlichen Bereich lauten Sie beispielsweise *Dialekt und Standardsprache – klare Grenzen oder fließende Übergänge?* oder *Jugendsprache(n) – nur eine Ansammlung von Szeneausdrücken oder kreative Praxis alternativen Sprechens?* Im Bereich Literaturwissenschaft stehen Themen wie *Kafkas Erzählungen „Die Verwandlung“* und *„Das Urteil“ – die Verbindung von Realismus und Phantastik* oder *Ödön von Horváth – „treuer Chronist“ der deutschen Gesellschaft in den 1920er und 1930er Jahren* zur Auswahl.

Bei den linguistischen Themen steht der Aspekt der „enormen Variation, die eben in authentischer Sprache/ Kultur anzutreffen ist“⁹, im Vordergrund: Die deutsche Sprache erscheint in ihnen nicht als starres System, in dem nur richtige und falsche Entscheidungen getroffen werden können, sondern als Feld, auf dem, wie bei allen lebendigen Sprachen, viele Varianten und Varietäten ihren Platz haben und für ständigen Wandel in der täglichen Kommunikation sorgen. Untersuchungen dieser sprachlichen Varianz mit ihren sozialen und funktionalen Hintergründen stehen in der Auslandsgermanistik, wo es erst einmal darum geht, die Fremdsprache in ihrer Standardausprägung möglichst korrekt zu erlernen, eher im Hintergrund. Dass die Schwerpunkte beim Studium an einer Germanistik-Abteilung im deutschsprachigen Raum oft anders gesetzt sind – zumal in Mannheim, wo es eine enge Kooperation mit dem ebenfalls dort ansässigen Institut für Deutsche Sprache gibt –, sollen diese Themen erfahrbar machen.

Im literaturwissenschaftlichen Bereich hat es sich bewährt, mit vom Umfang her überschaubaren Texten wie kurzen Erzählungen oder Dramen zu arbeiten, die sprachlich bereits nah am heutigen Deutsch und damit auch für Nicht-Muttersprachler gut zugänglich sind. Zugleich darf aber der historisch-kulturelle Abstand so groß sein, dass sie, anders als es von den Studierenden oft bei Gegenwartsliteratur empfunden wird, gewissermaßen von sich aus ein in irgendeiner Form interpretierendes Herangehen erfordern. Auch kommt es, wie sich gezeigt hat, den Erwartungen und Wünschen der Austauschstudierenden entgegen, wenn mit kanonisierten Texten der deutschen Literaturgeschichte gearbeitet wird.

Zu ihren jeweiligen Themen erhalten die Gruppen nur wenige zusätzliche Angaben, die Anregungen für mögliche Vertiefungen in die eine oder andere Richtung liefern sollen, und erst nach einer ersten eigenen Literaturrecherche auch einige Literaturhinweise. Ziel ist, dass sich die Studierenden in ihrer Gruppe eigenständig einen Einstieg ins Thema erarbeiten und dabei selbst gewichten, was ihnen wichtig, untersuchens- und mitteilenswert erscheint, und dann genau das in einer Präsentation für die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufbereiten. Beratung durch den Dozenten können sie natürlich zu jedem Zeitpunkt in Anspruch nehmen. Dabei kommen immer sehr unterschiedliche, aber oft recht gute Ergebnisse zu Stande.

Die Hausarbeit als Indikator für den Lernerfolg

Der nächste und letzte Schritt besteht, wie bereits erwähnt, darin, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer eine Kurzhausarbeit verfasst. Die Aufgabenstellung dafür ist selbst zu erarbeiten: In Einzelarbeit sollen die Studierenden das Thema ihrer Gruppenpräsentation als Oberthema reflektieren und idealerweise mit Hilfe der im Propädeutikum erörterten Themenfindungstechniken auf einen Teilaspekt und eine Untersuchungsfrage eingrenzen, mit der er/sie sich noch genauer auseinandersetzen möchte. Die entsprechende Hausarbeit ist im Anschluss an die Vorlesungszeit auszuarbeiten.

⁹ Roche (wie Anm. 2), S. 163-164.

Im Anschluss an den Hausarbeiten-Workshop kommt es dabei vor allem auf das selbständige Eingrenzen des Themas, die Formulierung eigener Aussagen, die nachvollziehbar anhand von Zitaten belegt werden, und den korrekten Einbezug von Forschungsliteratur an. Daran zeigen sich dann auch Erfolg oder Misserfolg des kleinen, in das Propädeutikum integrierten Schreibkurses. Meistens sind die Ergebnisse jedes Semester aufs Neue sehr heterogen und lassen sich in drei Gruppen einteilen: Da gibt es zum einen unterhaltsame und originelle Essays, die aber kaum von den erörterten Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens Gebrauch machen. Daneben stehen Texte, die leider aussehen, als hätten ihre Urheberinnen und Urheber die entsprechenden Übungen nie mitgemacht: weitgehend wörtlich übernommene Textblöcke (aus der Literatur oder oft aus dem Internet), ohne aktive Verknüpfung oder Bezug auf eine klar definierte Fragestellung zusammengestellt. Als dritte Gruppe finden sich aber auch immer Hausarbeiten, die sich – auf unterschiedlichstem sprachlichem Niveau – erkennbar um Umsetzung der erarbeiteten Richtlinien bemühen und damit die Mühen des Kurses rechtfertigen.

Unabhängig von der Erfolgsquote ließe sich freilich auch fragen, wie sinnvoll es überhaupt ist, Austauschstudierende mit diesen „sehr deutschen“ Anforderungen einer wissenschaftlichen Hausarbeit zu quälen, wenn sie außer in diesem einen Auslandssemester damit größtenteils nichts mehr zu tun haben werden. Da liefert aber der angesprochene Doppelcharakter des Propädeutikums belastbare Argumente: Während einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Propädeutikum tatsächlich als Trainingskurs nicht nur für die weiteren Veranstaltungen während ihres Auslandsaufenthalts nutzen, sondern gelegentlich schon im Hinblick auf ein eventuelles Aufbaustudium in Deutschland, haben die übrigen Studierenden immerhin den erwähnten landeskundlichen Lerneffekt, einmal am eigenen Leib zu spüren, womit man im (Germanistik-) Studium in Deutschland konfrontiert ist¹⁰.

Resümee: Was kann ein Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik erreichen?

Eine solche Veranstaltung hat zunächst einmal bereits für sich selbst genommen und unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf die anderen Lehrveranstaltungen des Fachs einen Wert für Austauschstudierende. Sie steht gewissermaßen zwischen den Sprachkursen und den „harten“ germanistischen Fachseminaren und bietet denjenigen, die sich an die letzteren nicht herantrauen, zumindest einen Einblick in das Germanistik-Studium in Deutschland. Und für diejenigen, die viele Credits mit nach Hause bringen müssen, ist sie eine Entlastung: Wer das Propädeutikum belegt, muss dann vielleicht nur drei statt vier eigentlich zu schwere Proseminare absolvieren.

¹⁰ Unter diesem Aspekt leistet eine solche Veranstaltung zumindest eine Konfrontation mit Konzepten wie „Lernerautonomie“, „Lerneraktivität“ und „kritisches Denken“, die „in der westlichen Pädagogik weit verbreitet sind“ (Roche, wie Anm. 2, S. 164).

Daneben hält das Propädeutikum – vielleicht auch nicht ganz unwesentlich – die Incomings bei Laune: Es ist eine Veranstaltung, in der sie sich von Anfang an nicht überfordert fühlen müssen und nicht nur unter Kommilitoninnen und Kommilitonen sitzen, die mit allem viel besser zurechtkommen. Oft trägt das Propädeutikum übers Semester dazu bei, dass sich ein starkes Gemeinschaftsgefühl unter den Austauschstudierenden bildet, das auch über manche Schwierigkeit hinweghilft.

Zu diesen weichen Faktoren kommt der eigentlich propädeutische Nutzen: Die meisten Austauschstudierenden der Germanistik treffen in ihrem Auslandssemester in Deutschland auf Konzepte hinsichtlich Veranstaltungsdesign, Formen der Lehre, Leistungsüberprüfung usw., mit denen sie kaum vertraut sind. Ein Propädeutikum für ausländische Studierende der Germanistik kann helfen, auf diese ungewohnten Anforderungen vorzubereiten und überhaupt erst einmal bewusst zu machen, worin genau die Unterschiede bestehen. Im schlechtesten Fall sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumindest weniger überrascht davon, was sie in den anderen Seminaren erwartet. Im besten Fall sind sie vorbereitet und trainiert für das, was sie dort für den Scheinerwerb leisten müssen.

Zur Person: Joachim Franz, M.A.

Germanist. Auslandsbeauftragter und Vertrauensdozent für ausländische Studierende, Dozent für Literaturwissenschaft am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Mannheim. Forschungsinteressen: Theatralität und Inszeniertheit als soziales Phänomen im Spiegel der Literatur und in der Alltagskommunikation, Literatur des Vormärz, Literatur der 1920er/30er Jahre, Antikenrezeption.

Abstract

In today's connected world of knowledge, where the networking of sub-national and foreign players and especially the networking of the university sphere increases, philologies and cultural studies can no more be looked at from a national perspective. German studies are highly concerned: bi-national cooperation and bi-national university courses are now essential. But this also means a major scientific, educational and organizational challenge which we propose to exemplify with the cooperation between Tours (France) and Bochum (Germany) and their joint Master's Degree in interculturality and cultural mediation. Various issues are dealt with. We show that the courses take different particular approaches, and especially the historical approach, which proves to be useful. The presentation concentrates at the end on main problems and critical reflexions.

Schlaglichter auf den
binationalen Masterstudiengang
Diskurse und Praktiken
der Kulturvermittlung
an der Université Francois-Rabelais Tours
und der Ruhr-Universität Bochum

Christine de Gemeaux, Daniel Baric



Die besondere Bedeutung
des historischen Ansatzes in
**interkulturellen
Programmen**

Christine de Gemeaux

In einer Zeit der weltweiten Vernetzung des Wissens, in der es vermehrt zu internationalen Kooperationen kommt, immer mehr Menschen im Ausland arbeiten, Philologien und Kulturwissenschaften nicht mehr allein aus nationaler Perspektive betrachtet werden können, in der Germanistik nicht mehr Nationalphilologie sein und die Auslandsgermanistik viel bieten kann, empfehlen sich binationale oder trinationale Studiengänge geradezu. Der transnationale Dialog soll dadurch angeregt werden.

In Tours haben wir mit der Partneruniversität Bochum seit 2011 einen binationalen Master-Studiengang aufgebaut, der sich der Thematik der interkulturellen Kommunikation widmet. Es geht vornehmlich um die Vermittlung von deutsch-französischem Expertenwissen im europäischen Kontext. Vergeben wird ein Doppel-Masterabschluss „Diskurse und Praktiken kultureller Vermittlung“. Dieser Studiengang mit starker kulturgeschichtlicher und literarischer Prägung dient dazu, die europäische, insbesondere deutsch-französische Dimension des Studiums im genannten Themenspektrum zu vermitteln. Er leitet die Studierenden dazu an, wissenschaftliche, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen im Bereich der Kulturvermittlung zu erwerben. Konkrete Absichten sind die Befähigung zu einer aktiven Auseinandersetzung im beruflichen Leben und die Förderung des Forschungsgebiets der interkulturellen Kommunikation. Ziel ist es, Wissen zu vermitteln; die Studierenden zu Kenner_innen und Expert_innen zu qualifizieren, und dies sowohl in der Forschung als auch in der binationalen Praxis. Der Studiengang kann zu einer Promotion oder zum unmittelbaren Einstieg ins Berufsleben führen: Kulturinstitutionen oder der Medienbereich werden anvisiert.

Der Studienverlauf umfasst für deutsche und französische Studierende Aufenthalte an beiden Universitäten. Sie nehmen ihr Studium zunächst an ihrer jeweiligen Heimatuniversität auf. Diese Phase dient zur Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt. In der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem 1. und 2. Semester kommen die Studierenden aus Tours nach Deutschland: Dort findet ein achtwöchiges Praktikum statt (für die Studierenden aus Bochum wird das Praktikum in den Sommerferien angeboten – d.h. zwischen dem 2. und 3. Semester), worüber ein schriftlicher Bericht abzufassen ist. Dann kommen die Studierenden aus Tours und Bochum an der Ruhr-Universität zusammen. Hier wird ein gemeinsames Zwischenkolloquium in Form einer „journée d'étude“, einer wissenschaftlichen Konferenz in kleinerem Format, durchgeführt. Dabei wird ein Überblick über Themen, Konzepte und methodische Herangehensweisen des Studiengangs in Bochum vermittelt. Auf diese Weise bilden die Studierenden im 2. und 3. Semester eine gemeinsame binationale Gruppe zunächst in Bochum, dann in Tours. Das letzte Semester verbringen sie schließlich an der jeweiligen Partneruniversität, um dort auch ihre in der Sprache des Partnerlandes zu verfassenden schriftlichen Abschlussarbeit anzufertigen.

Die Transferbeziehungen zwischen Frankreich und Deutschland und die Kulturvermittlung zwischen beiden Ländern stehen im Mittelpunkt. Die Studierenden sollen sich theoretisches und praktisches Wissen (d.h. Fähigkeiten, Kompetenzen) aneignen: erstens durch akademische Bildung, zweitens durch den Kontakt mit Studierenden aus der Partneruniversität im binationalen Unterricht sowie auch durch die bereits erwähnten Praktika im Partnerland.

Drei Ansätze der Wissensvermittlung

Die fundierte theoretische Reflexion dient zur Analyse der Differenzen und Konflikte: Ausgangspunkt des Lehrinhaltes in meinem Seminar „Interkulturelles Management“ ist in dieser Hinsicht die Kulturkontaktthese. Diese These macht jegliche Differenz zwischen Menschen zum Gegenstand der produktiven Auseinandersetzung, also z.B. Geschlechterdifferenz, soziale Differenz, intellektuelle Differenz usw. Im Seminar beziehen wir uns auf kulturelle Differenzen. Ein solches Verständnis von Kultur steht in komplementärem Gegensatz zu dem Begriff der Leitkultur/Mutterkultur als nationale Kultur (siehe die Konzepte bei Hans Merrens und Jacques Demorgon¹). Im Lehrprogramm des Studienganges wird ein Wissen vermittelt, das sich von dem der Mutterkultur unterscheidet und distanziert. Nationale Klischees und Vorurteile sollen hinterfragt werden, ohne Stereotype zu reproduzieren.

Dazu sind drei Ansätze hilfreich. Sie sind wissenschaftlich grundlegend und pädagogisch zu empfehlen, da sie die Probleme, die bei interkulturellem Austausch stattfinden, relativieren. Sie machen die Studierenden auf Differenzen aufmerksam.

1. Der analytische Ansatz beinhaltet insbesondere die Auseinandersetzung mit der Theorie von Edward T. Hall,² wonach Kultur Kommunikation ist. Dieser Punkt wird übrigens in meinem zweiten Seminar „Rhetorische Tradition und Kommunikation“ weiter ausgeführt. Edward T. Hall betont die implizite Kommunikation in Frankreich (*high context*, Indirektheit der Sprache) vs. explizite Kommunikation in Deutschland (*low context*, Direktheit der Sprache). Edward T. Hall weist dabei auch auf die nordamerikanische Kultur hin: ich verweise ergänzend auf die spanische Kommunikationsform. Die Theorien von Geert Hofstede über Kulturdimensionen und Kulturstandards,³ von Michael Werner und Michel Espagne über Transferformen,⁴ von Jacques Pataud,⁵ Jacques Demorgon⁶ und Hans-Jürgen Lüsebrink⁷ über interkulturelle deutsch-französische Zusammenarbeit werden schließlich herangezogen. Die Bedeutung der unterschiedlichen Machtdistanz, die in Frankreich größer ist; die Bedeutung der Begriffe Prestige (in Frankreich) und Effizienz (in Deutschland); die Bedeutung der deutschen Konsenskultur im Gegensatz zur autoritären, revolutionären Kultur in Frankreich werden im Seminar hervorgehoben.

¹ <http://www.ofaj.org/paed/texte2/intmanag/intmanag2.html> (Zugriff: 28.10.2015).

² Hall, Edward T. / Hall, Mildred Reed / Brealey, Nicholas, *Understanding Cultural Differences – Germans, French and Americans*. Yarmouth 1990.

³ Hofstede, Geert, *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management*. Wiesbaden 1993.

⁴ Espagne, Michel / Werner, Michael, «Deutsch-Französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jh.»: Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C.N.R.S., in: *Francia* 13 (1985), S. 502–510. Und: *Transfers. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (xviiiè-xixè siècles)*, Paris 1988.

⁵ Pataud, Jacques, *Die seltsame Alchimie in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen: aus der Praxis des interkulturellen Managements*. Frankfurt am Main 1999.

⁶ Demorgon, Jacques, *Histoire interculturelle des sociétés*. Paris 2002.

⁷ Lüsebrink, Hans-Jürgen, *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert 2004.

2. Der soziologische Ansatz wird insbesondere mit den Werken von Norbert Elias,⁸ Max Weber⁹ und Pierre Bourdieus Begriff des Habitus behandelt.¹⁰ Der Habitus wird als Einfluss der Sozialstruktur auf die Entwicklung der sozialen Persönlichkeit, als System verinnerlichter Muster erklärt. Die Studierenden werden dazu angeregt, sich des eigenen Habitus bewusst werden, um eigene und fremde Habitusformen anzuerkennen: Sie lernen, dass der Habitusbegriff zwischen den elementaren Lebensbedingungen und den Praxisformen eines sozialen Akteurs (Lebensstile, Denkweisen) vermittelt. Die Doppelfunktion des Habitus wird gemeinsam in den Seminaren untersucht: Habitus wird als *opus operatum* (Produkt des Handelns) und zugleich als *modus operandi* (Art des Handelns) für die Praxis gedeutet. Der Begriff hilft den Studierenden, sich der eigenen Kulturstandards bewusst zu werden, die Handlungsmuster von Deutschen und von Franzosen besser zu verstehen und die Differenzen im Partnerland, an der Partneruniversität und in der jeweiligen Wissensvermittlung zu akzeptieren.
3. Der grundlegende Ansatz ist der geschichtliche bzw. kulturgeschichtliche. Er erlaubt es schließlich, die strukturellen historischen Dimensionen der Kultur zu durchschauen, einen genauen Überblick zu bekommen und den Horizont zu erweitern. So wird im Unterricht klar, dass Differenzen zwischen Deutschland und Frankreich nicht *naturgegeben*, sondern durch entscheidende *historische* Merkmale geprägt sind, wie:
 - die Entwicklung des deutschen Föderalismus und des französischen Zentralismus,
 - die Entstehung des Protestantismus in Deutschland und die Nachhaltigkeit des Katholizismus in Frankreich,
 - die Neigung zur Revolution in Frankreich und die Tendenz zu Reformen in Deutschland.

Die Studierenden sollen sich der Bedeutung der historischen Tradition bewusst werden. Sie sollen auch verstehen, warum Wissensvermittlung in beiden Ländern unterschiedliche Formen annimmt. So ist in Frankreich der Einfluss der rhetorischen Tradition und des Jesuiten-Kollegs groß – was sich unter anderem in der Form des Lernens oder des Verfassens von Aufsätzen bemerkbar macht: z.B. wird generell französischen Studierenden beigebracht, wie man argumentative Aufsätze nach strengen rhetorischen Regeln erstellt. Dies wird von deutschen Studierenden oft als Zwang kritisiert. Im Seminar „Rhetorische Tradition und Kommunikation“ komme ich auf diese Frage zurück.

⁸ Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Basel, 1939; *Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königstums und der höfischen Aristokratie*. Neuwied/Berlin, 1969.

⁹ Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. München 2010.

¹⁰ Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethologischen Grundlage der Kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main 1976.

Anregungen zur Diskussion über die Praxis der deutsch-französischen Kommunikation

Die Studierenden werden allgemein angehalten, sich mit Konflikten in den Seminaren, in der binationalen Gruppe sowie mit den Erfahrungen während der Praktika im Partnerland auseinanderzusetzen. Diskussionen über den Unterschied im Austragen von Konflikten werden insbesondere gefördert.

Zur Anregung der Diskussion über deutsch-französische Differenzen werden schließlich ergänzend ganz konkrete Beispiele aus der Sendung *Karambolage*¹¹ auf ARTE herangezogen. Der Sender thematisiert in der Tat sehr pädagogisch die deutsch-französischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Es geht in der Sendung darum, mit Humor Neugier zu wecken und beide Kulturen im Rahmen der Freundschafts- bzw. Versöhnungspolitik einander näher zu bringen. Folgende vielsagende Beispiele aus den Sendungen von ARTE werden von mir im Modul „Interkulturelles Management“ kritisch betrachtet:

- der Vergleich der Eröffnung einer feierlichen Sitzung in der Nationalversammlung und im deutschen Bundestag,
- der Vergleich des Arbeitszimmers eines französischen und eines deutschen Staatsministers,
- die Analyse des bescheidenen Kleidungsstils der Kanzlerin im Kontrast zum französischen Prestigestil,
- die Bedeutung der stilvollen Verpackung des *bouquet de fleurs* in Frankreich und des einfachen Blumenstraußes in Deutschland.

Aus diesen Beispielen soll ein Gefühl für die Bedeutung des unterschiedlichen historischen Kontexts, sowohl im offiziellen als auch im privaten deutschen und französischen Leben (Betonung der Effizienz/ Betonung der edlen Tradition) entspringen.

Organisatorische Fragen und Überlegungen

Zur konkreteren Einsicht in den Studienganginhalt sind hier die Module aufgelistet, die in Tours belegt werden müssen:

- Modul „Transfertheorien und deutsch-französische Transfers im historischen Rückblick“ (von der Renaissance und der Aufklärung bis heute)
- Verschiedene Module über den Transfer und die Wechselbeziehungen in der Literatur als besonderer Ort der Kulturübertragung (Literatur- & Kulturvermittler bis heute)
- Modul „Transfertheorien im politischen Denken“
- Modul „Transfers in der Kunst seit der Renaissance: Frankreich, Holland, Deutschland“

¹¹ Die Gründung des europäischen Fernsehkanals ARTE 1992 stellte einen Meilenstein zur Belebung des interkulturellen Dialogs zwischen Frankreich und Deutschland. Dabei stellt die Sendung *Karambolage* ein *Highlight* dar.

- Modul „Translatorik: Geschichte der Übersetzung und Übersetzung als Transfer“, sowie praktische Sprach- und Übersetzungsübungen
- Ein Wahlpflichtmodul für die individuelle Spezialisierung
- Modul „Rhetorische Tradition und Kommunikation“
- Modul „Interkulturelles Management“; dieses Modul hat die Umsetzung von interkulturellen Denk- und Handlungsweisen im Arbeitsalltag multinationaler Unternehmen zum Gegenstand.

Aus dieser Liste wird ersichtlich, dass die Studierenden – in Frankreich und insbesondere im Masterstudiengang Tours – generell viele Kurse absolvieren müssen. Strukturell kann bemerkt werden, dass man an den französischen Hochschulen viel Wert auf breitere Kenntnisse legt, während es in Deutschland auf die Vertiefung von Wahlthemen ankommt. Das hat zur Folge, dass die Studierenden in Frankreich oft (passiv?) viel Wissen anhäufen, während deutsche Studierende manche überraschende Lücken in den Kenntnissen aufweisen, dafür aber über mehr Selbständigkeit verfügen. An den deutschen Universitäten, so auch in Bochum wird mehr Wert auf selbständige Arbeit¹² gelegt. Es gibt noch weitere Unterschiede. An den französischen Universitäten wird systematischer als in Deutschland benotet: Ohne Benotung gibt es keinen Schein. Die Studierenden werden bei ungenügenden Leistungen nicht weiter zugelassen. Sie müssen Prüfungen nachholen, wie am Gymnasium. Man kann eine relativ verschulte Organisation der französischen Hochschulen nach dem Modell des Jesuitenkollegs feststellen. Überhaupt sind akademische Regelungen in Frankreich und Deutschland sehr unterschiedlich. Es beginnt mit der Organisation der Semester. In Frankreich gibt es eine sehr kurze Semesterpause im Frühjahr (eine Woche), dafür lange Sommerferien. Das stellt ein Problem dar, wenn eine deutsch-französische Studierendengruppe zusammengebracht werden soll. Außerdem sind die deutschen Studierenden durchschnittlich reifer als ihre französischen Kommiliton_innen, da sie meistens erst in der 13. Klasse Abitur gemacht haben – ein Jahr später als französische Schüler_innen. Hinzu kommt, dass die deutschen Schüler_innen – im Gegensatz zum französischen Prinzip der Chancengleichheit – im letzten Jahr der Grundschule eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn bekommen. So gehen sie dann entweder aufs Gymnasium oder besuchen eine Real- oder Hauptschule, bzw. vergleichbare Schulform. Aus diesem Grund ist das Niveau der deutschen Abiturient_innen und Studierenden homogener. Sie treten – vielleicht gerade deswegen – im Durchschnitt selbstbewusster auf und scheuen keine Konflikte mit den Hochschullehrenden. Sie scheinen eine Konfliktkultur zu verkörpern, die in Frankreich jedoch bisweilen als Frechheit empfunden wird.

Aus all diesen Unterschieden zwischen der französischen und der deutschen Hochschullandschaft, Differenzen, die unseren Beobachtungen entsprechen, ergeben sich Konsequenzen nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Zusammenarbeit zwischen den Hochschullehrenden auf beiden Seiten des Rheins. Interkulturalität ist für die Träger_innen des Studienganges nicht immer einfach. Was die strukturellen Schwierigkei-

¹² Das spiegelt sich u.a. in der Prüfungsformen wider. Während an den französischen Universitäten Klausuren die Regel darstellen, wird das studentische Wissen in den geisteswissenschaftlichen Fächern überwiegend durch Hausarbeiten zur Entwicklung animiert.

ten betrifft, sollte eine bessere Angleichung auf europäischer Ebene stattfinden, angefangen mit der Semesterorganisation. Mit der Bologna-Reform gibt es diese Anpassung teils, doch wird sie auf nationaler Ebene unterschiedlich umgesetzt. Im Kooperationsstudiengang bleibt z.B. die verschiedene Art der Benotung – strenger und normativer in Tours als in Bochum – ein Problem.

Schlussbemerkungen

Vergleichende historische Kulturgeschichte, soziologische Ansätze, Theorien über Interkulturalität in der Literatur, in der Kunst und im Berufsleben, Analysen aus den Erfahrungen des Alltags und der Praktika bilden die sich ergänzende Grundlage unseres Studienganges. Die wissenschaftlichen Ansätze bewähren sich in ihrer strategischen Anwendung, wobei in meiner Perspektive der historische Ansatz besonders ergiebig ist. Auf dem Weg zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation sind eingehende historische Kenntnisse besonders hilfreich. Es ist in der Tat erforderlich, die europäische Geschichte gut zu kennen, um historischen Abstand nehmen und die eigene Tradition überblicken und überdenken zu können. Selbst die psychologischen Anpassungsschwierigkeiten im Partnerland können meiner Erfahrung nach durch dieses globale historische Verständnis zum Teil überwunden werden: Unmittelbares personenbezogenes Empfinden wird durch den historischen Kontext relativiert. Klischees, Stereotype und Vorurteile werden somit leichter reflektiert und abgebaut. Im Berufsleben kann und soll dann dieses Experten-Wissen gezielt und erfolgreich angewendet werden.

Die französische und die deutsche akademische Tradition erweisen sich schließlich als sehr unterschiedlich; unterschiedlicher, als es auf den ersten Blick scheint, denn je umfassender die Kenntnis der anderen Kultur ist, desto größer erscheint der Abstand. Aufschlussreiche Feinheiten zeichnen sich im Studium ab. Gerade deshalb sind binationale Studiengänge und ausgebildete Expert_innen in multikulturellem Austausch notwendig. Da solche Studiengänge eine enge Zusammenarbeit und ein Zusammenwachsen der deutsch-französischen Studierendengruppe erfordern, stellen sie eine sehr anregende Herausforderung dar.



Eine Umsetzung

der Theorie in die Praxis:

Wie multikulturelle Elemente

ihren Weg in **binationale**

Studienkurse finden

Daniel Baric

Die Anzahl der deutsch-französischen Studiengänge ist in den letzten Jahren rasant angestiegen, nicht zuletzt dank der materiellen Unterstützung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) und der internen Anforderungen der Universitäten, die um eine wachsende Internationalisierung der Studiengänge und somit ihrer allgemeinen Attraktivität bemüht sind. Studierende der Geisteswissenschaften der beiden Länder werden in die Geschichte und Gegenwart einer Zusammenarbeit eingeführt, die als Modell einer Versöhnungspolitik gilt.

Ausgehend von kollektiven und persönlichen Erfahrungen im Laufe der Gestaltung und Umsetzung eines binationalen Lehrprogramms im Rahmen des Master-Studienganges zwischen der Universität Tours und der Ruhr-Universität Bochum wurden Eindrücke gewonnen und Reflexionen angesammelt, die hier kritisch beleuchtet werden sollen. Die deutsch-französische Versöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg und die gemeinsame Gründung der europäischen Gemeinschaften in den 1950er Jahren gelten als Paradebeispiel für eine gelungene Partnerschaft. Es werden gemeinsame Schulbücher für das identitätsstiftende Fach Geschichte geschrieben,¹³ die Erfahrungen der deutsch-französischen Annäherung nach Kriegserfahrungen werden europäischen Jugendlichen als mögliche Herangehensweise in anderen, aktuellen konfliktgeladenen Regionen präsentiert.¹⁴ Die deutsch-französische Zusammenarbeit auf europäischer Ebene wird von der öffentlichen Meinung in beiden Ländern seit Jahrzehnten als fester Bestandteil der jeweiligen Politik wahrgenommen. Als beunruhigend gilt eine mögliche Infragestellung dieser gemeinsamen Politik, die aufgrund wachsender wirtschaftlicher Divergenzen an Aktualität gewinnen könnte.¹⁵ Die deutsch-französischen Beziehungen werden deshalb oft implizit und explizit als politisches und kulturelles Modell untersucht, sowohl von den Dozenten_innen als auch von den Studierenden, wobei der breitere europäische und globale Kontext, aus dem sich die Exemplarität deuten lässt, oft stillschweigend unbeachtet bleibt.¹⁶ Ein Teil des Curriculums wurde deshalb so konzipiert, dass sowohl die französischen als auch die deutschen Studierenden nicht nur mit Hilfe eines Vergleichs über ihre eigene Kultur reflektieren, sondern auch die deutsch-französische Geschichte als Modell hinterfragen.

¹³ Droit, Emmanuel, *Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire*, in: *Histoire de l'éducation*, Bd. 114, 2007, S. 151-162. Online: <http://histoire-education.revues.org/1251> (Zugriff: 13.09.2015).

¹⁴ Siehe die Südosteuropa-Initiative des DFJW (Deutsch-französisches Jugendwerk), <http://geschichte-erinnerung.dfwj.org/programm/memory-lab-transeuropäische-plattform-zum-austausch-über-geschichte-und-erinnerung> (Zugriff: 13.09.2015)

¹⁵ Gougeon, Jean-Pierre, *France-Allemagne: une union menacée?* Paris 2012.

¹⁶ Dies gilt allerdings nicht für die Historiographie, die sich mit den deutsch-französischen Beziehungen befasst, die die Missverständnisse und Lücken in dieser Zusammenarbeit zu beleuchten vermag. Somit erfolgt ein kritischer Umgang mit der Modellfunktion des deutsch-französischen Tandems. Siehe stellvertretend dafür: Defrance, Corine / Pfeil, Ulrich (Hrsg.), *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée*. Paris 2013.

Die Form des Unterrichts: frontal oder interaktiv?

Es hat sich im Laufe der Jahre herausgestellt, dass generell die Hochschuldidaktik nach französischer Tradition für Studierende aus Deutschland, wie übrigens auch für Kolleg_innen der Partneruniversität, zunehmend erklärungsbedürftig geworden ist. Eine für die französischen Universitäten typische Wissensvermittlung, wie sie traditionell gang und gäbe war, d.h. ausschließlich im Rahmen eines Unterrichts *ex cathedra*, verschwindet immer mehr. Das gilt insbesondere für kleinere Gruppen von Studierenden, wie meistens in binationalen Studiengängen der Fall ist. Dies gilt auch an der Universität François-Rabelais in Tours.

Es wird sicherlich nicht mehr von den französischen Studierenden erwartet, passives Mithören und vor allem Gelenkigkeit beim Mitschreiben vorzuzeigen, sondern auch aktive Teilnahme an den Diskussionen, die mittlerweile in Frankreich von den Dozent_innen positiv bewertet wird. Die Tatsache, dass der persönliche Einsatz der Studierenden in französischen Hörsälen manchmal ausbleibt, ist sicherlich auf die frühere Erfahrung der französischen Studierenden zurückzuführen, die im Gymnasium verhältnismäßig stärker als in Deutschland dazu tendieren, sich eher passiv während des Unterrichts zu verhalten – siehe die vorherigen Bemerkungen von Prof. de Gemeaux über die anvisierten umfassenden Kenntnisse und den Einfluss des Jesuiten-Kollegs. Mit der Einführung des binationalen Studienganges entsteht zweifelsohne eine neue Dynamik, wobei auch Diskussionen der Studierenden untereinander leichter stattfinden können. Das Besondere bei einem binationalen Studiengang sollte aber darin bestehen, dass die Vorteile der beiden Systeme, in denen die Studierenden leben und lernen, voll ausgenutzt werden. In diesem Sinne ist die Form des Unterrichts auch gut dafür geeignet, um die Erwartungen, die als selbstverständlich gelten, in Frage zu stellen. Das Gewicht anzueignender rhetorischer Fertigkeiten ist im französischen Schulsystem nicht zu übersehen, sowohl für deutsche, als auch für französische Studierende Schwierigkeiten bereitet. Dem wird dadurch abgeholfen, indem auf die Historizität dieser Rhetorik in einem besonderen Kurs „Rhetorik und Kommunikation“ eingegangen wird, damit die Zielsetzungen eines solchen rhetorischen Apparats für die Studierenden, auch in Hinsicht einer praktischen Verwendung, klarer werden. Aus der Tradition der Vermittlung von rhetorischen Tropen soll ein bewusstes Umgehen mit der Allgegenwart von Slogans, neuen Ausdrucksweisen und Gepflogenheiten (bedingt durch die digitale Materialität, zum Beispiel das Verfassen von E-Mails) entstehen.

Wir Dozent_innen sind nicht immer bereit, die Lehrveranstaltungen von Kolleg_innen zu besuchen, um aus erster Hand Erfahrungen mit den pädagogischen Ansätzen unserer Kooperationspartner_innen zu sammeln. Es wird - teilweise fälschlich - davon ausgegangen, dass der Frontalunterricht immer noch in den französischen Hörsälen als übliche Form der Lehre gepflegt wird, was die deutschen Studierenden vor solchen Veranstaltungen abschrecken kann. Andererseits herrscht in Frankreich unter Lehrer_innen und Universitätsdozent_innen eine gewisse Skepsis gegenüber den in Deutschland geführten Dialogen und Debatten im Klassenzimmer beziehungsweise im Seminarraum, die zuweilen als Zeitverschwendung zuungunsten der reinen Wissensvermittlung empfunden werden.

Das Ziel des Unterrichts: durch den Vergleich über sich selbst (und die eigene Kultur) reflektieren

Was heißt denn eigentlich interkulturell? Bei den deutsch-französischen Studiengängen wird vom Begriff der Interkulturalität gerne Gebrauch gemacht, wobei dessen konkrete Umsetzung nicht immer selbstverständlich ist. Eine Erweiterung des pädagogischen Horizontes wurde mit der Heranziehung eines dritten Elements, nämlich des Vergleichs, in das Curriculum eingeplant. Um die Singularität der deutsch-französischen Verständigung besser zu verstehen, werden auch Kurse zur deutsch-polnischen Geschichte angeboten und Essays zur deutsch-slawischen Geschichte geschrieben; um die Rolle der Goethe-Institute und der Instituts français besser zu umreißen, wird in den Vorlesungen das Netzwerk der Österreich-Bibliotheken ins Bild gebracht. Dabei häufen sich die Schwierigkeiten bei der Aneignung von neuen Kenntnissen (angefangen bei den diakritischen Zeichen). Warum kennt in Frankreich kein Mensch, und dies gilt natürlich auch für die Studierenden, Lech Wałęsa, die Gewerkschaft Solidarność und den Regisseur Andrzej Wajda – wohl aber einen gewissen „Lesch Walesa“, die historische Rolle von „Solidarnosc“ und Filme von „André Waschda“, wobei dies in Deutschland wohl seltener zu trifft? Die Aussprache von französischen Familiennamen und Toponymen ist übrigens auch für Muttersprachler nicht immer selbstverständlich, sodass fremde Wörter grundsätzlich ein bewusst erhöhtes Fehlerpotential mit sich bringen. Trotzdem existiert auf dem französischen Buchmarkt kein gängiges Hilfsmaterial, das dem Duden *Aussprachewörterbuch* ähnlich wäre. Auf osteuropäische diakritische Zeichen verzichten französische Zeitungen und Zeitschriften, sogar wissenschaftliche Verlage wesentlich öfter als in Deutschland, selten in Österreich.¹⁷ Das sind Fragen, die im Vorfeld des Unterrichts gestellt werden, und im Laufe des Semesters diskutiert werden.

Eine Erweiterung des Horizontes: Wie wird die Fähigkeit entwickelt, multikulturell zu denken und zu handeln?

Eine Reihe von Veranstaltungen beleuchtet, die multikulturelle Dimension der deutsch-französischen Geschichte und Gegenwart. Darunter der in Tours angebotene Kurs *Die deutsch-französischen und die deutsch-polnischen Beziehungen im Vergleich*.

Die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen seit dem Zweiten Weltkrieg gehört seit Jahrzehnten zum festen Bestandteil der französischen und deutschen schulischen Curricula in Geschichte. Methodologisch schien es aber anspruchsvoller, diese bilaterale Geschichte von vornherein nicht als eine in sich geschlossene Einheit zu präsentieren, sondern gleich mit einem östlichen Pendant, nämlich den deutsch-polnischen Bezie-

¹⁷ *Le Monde*, *Libération* und *Le Figaro* benutzen im Unterschied zur *Süddeutschen Zeitung*, zur *Zeit* oder zum *Standard* grundsätzlich nie diakritische Zeichen.

hungen. Dadurch gerät die deutsch-französische Geschichte außerhalb ihrer gewöhnlichen Deutungen.¹⁸ Die angebliche Unvermeidlichkeit der Versöhnungspolitik wird hinterfragt: Durch eine Kontextualisierung der Annäherungspolitik werden die Hindernisse auf dem Wege zu ihrer Verwirklichung, wie die Unterzeichnung des Élysée-Vertrags oder die Gründe für die gescheiterten Projekte seit den 1950er Jahren, wie die gemeinsame Armee und die Verteidigungspolitik, klarer. Das deutsch-französische Tandem als Motor der europäischen Vereinigung wird ebenfalls kritisch unter die Lupe genommen, indem die Rolle von anderen europäischen Staaten miteinbezogen wird. Der angebotene Vergleich fordert von den Studierenden einen neuen Blick aus einer ungewöhnlichen Perspektive auf die schon mehr oder minder bekannten Tatsachen. Dahinter steht das Ziel, dass die deutsch-französische Geschichte dadurch wieder spannender wird, sobald sie nicht mehr eine Selbstverständlichkeit empfunden wird, sondern als Konstrukt und Einführung in ein allgemeineres, europäisches und globales Verständnis kultureller Begebenheiten.

Schon die Formulierung „deutsch-französische Aussöhnung“ klingt im multilateralen Kontext nicht mehr so vertraut.¹⁹ In diesem Rahmen werden Fragen zur Verankerung im historischen Gedächtnis solcher Ereignisse wie Versöhnungsmessen, die jeweils als Zeichen für eine historische Wende interpretiert werden können, gestellt: Charles de Gaulle und Konrad Adenauer in Reims am 8. Juli 1962, kurz vor der Unterzeichnung des Élysée-Vertrags am 22. Januar 1963; Helmut Kohl und Tadeusz Mazowiecki in Kreisau/Krzyżowa, unmittelbar nach dem Fall der Berliner Mauer, am 12. November 1989.

Die parallele Entwicklung gemeinsamer Einrichtungen (Deutsch-Französisches Jugendwerk seit 1963 und Deutsch-Polnisches Jugendwerk seit 1991) sowie von Stiftungen, die sich um die Vertiefung der bilateralen Beziehungen kümmern, erlaubt es den Studierenden, eine europäische Dynamik zu verfolgen (Deutsches Historisches Institut, zunächst in Paris seit 1958, dann in Warschau ab 1993; ein polnisches Äquivalent in Deutschland, das Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften wurde 2006 gegründet). Den politischen Auftrag deutscher Stiftungen hat unlängst eine Studie dem französischen Publikum am Beispiel der unterstützten Projekte in Polen erklärt.²⁰

Stereotype verdienen es, als solche untersucht zu werden. Aus dem Vergleich ergibt sich eine aussagekräftige unterschiedliche Gewichtung historischer Phänomene. Der Umgang mit dem Mittelalter etwa erweist sich als weniger bestimmend in Frankreich in der Herausbildung eines Klischees zum deutschen Nachbarn als in

¹⁸ Für einen fundierten Bericht über die Rolle der eigenen und gemeinsamen Geschichte bei der Annäherung deutscher und französischer Jugendlicher, siehe: Kraus, Jeanne, *Die Animation deutsch-französischer Begegnungen und die Bedeutung der Geschichte. Eine Problemskizze*, Berlin/Paris 2002. Eine Einsicht in die vielen pädagogischen Vorteile, die eine Erweiterung der deutsch-französischen Zusammenarbeit mit Hilfe eines dritten Partners mit sich bringt, bietet der Sammelband: Demorgon, Jacques / Wulf, Christoph (Hrsg.), *Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen*. Berlin/Paris 2002. Diese beiden Publikationen stammen vom DFJW; die Ergebnisse können aber auch für eine ältere Zielgruppe gelten.

¹⁹ Siehe die ernüchternde Analyse von Robert Picht des Begriffs „Freundschaft“ im deutsch-französischen politischen Kontext in Leenhardt, Jacques / Picht, Robert (Hrsg.), *Esprit/Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. München/Zürich 1989, S. 126-131. Nach dem Modell dieser Publikation ist ein deutsch-polnisches Handbuch entstanden: Kobylińska, Ewa/ Lawaty, Andreas / Stephan, Rüdiger (Hrsg.), *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe*. München/Zürich 1992.

²⁰ Dakowka, Dorota, *Le pouvoir des fondations. Des acteurs de la politique étrangère allemande*. Rennes 2014.

Polen, wo die Erinnerung an den Deutschen Orden als Gruppierung landraubender Krieger bis in die Zeit der Volksrepublik weiterlebte, als ein Bild von Adenauer in schwarzem Ordensmantel für Aufregung sorgte. Ein französisches Pendant wäre eher in der Rolle Preußens nach dem verlorenen Krieg von 1870/71 zu suchen, wobei die Pickelhaube als Abschreckungsbild galt. Das sind Anlässe zum Nachdenken über die eigene Nationalgeschichte und die Herstellung von Feindbildern und Erzfeinden, die propagandistischen Zwecken entsprach.²¹ Diskussionen unter den Studierenden über die Wissensvermittlung historischer Tatsachen in den Schulen in Deutschland und Frankreich führen zur Relativierung der eigenen Erfahrungen und Einsicht in die notwendige Normierung der Lehrpläne nach bestimmten impliziten Deutungsmustern, die es explizit zu formulieren gilt. Durch beispielsweise diese deutsch-französischen Debatten in unseren Seminarräumen bildet sich bei unseren Studierenden das Bewusstsein heraus, dass auch sie in ihrem jungem Alter über eine gewisse historische und kulturell spezifische Erfahrung verfügen.

Eine zusätzliche Gelegenheit zum kritischen Umgang mit dem eigenen Curriculum ist die Erweiterung des geographischen Horizontes des studierten Gegenstandes. Die fast ausschließliche Fokussierung des Deutschunterrichts in Frankreich und des Französischunterrichts in Deutschland auf die deutsch-französischen Beziehungen führt nämlich dazu, dass ganze Kulturen wegen ihrer Randlage (sowohl in der Frankophonie als auch im deutschsprachigen Raum) ausgeblendet werden. Dies kann konterkariert werden, indem zum Beispiel in das binationale Deutungsmuster die österreichische Komponente in Mittel- und Osteuropa miteinbezogen wird. Im Rahmen von Veranstaltungen zum Thema deutsch-böhmische Beziehungen seit dem 19. Jahrhundert oder zur Kulturgeschichte der deutschsprachigen Literatur und der kulturellen Einrichtungen über die Grenzen der Bundesrepublik hinaus kann die Vielfalt der politischen Konstellation angesprochen werden, in denen deutschsprachige Bevölkerungen gelebt und Spuren hinterlassen haben. Auch hier kommt der deutsch-französische Vergleich zum fruchtbringenden Einsatz. Bei einer Analyse der vom österreichischem Außenministerium eingerichteten Österreich-Bibliotheken kann der Frage nach dem berechtigten Unterschied einer solchen, als österreichisch konzipierten Bibliothek nachgegangen werden.²² Dabei stellt sich in der Regel heraus, dass für die meisten Studierenden, und zwar aus beiden Ländern, die Spezifik der österreichischen Literatur und Kultur zunächst nicht unbedingt wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung mit Österreich-Bibliotheken im Vergleich mit denen eines Goethe-Instituts wirft auch die Frage nach dem Buchbestand der Bibliothek eines Institut français im Ausland, und des Anteils der frankophonen Autor_innen in solchen Einrichtungen auf. Aus diesen aufeinander anknüpfenden Fragen ergeben sich Überlegungen zum Wiener Akzent und zum Kolonialismus, somit wird die relative Lage einer Standardsprache und einer Leitkultur kontrastiv beleuchtet.

Dass diese Überlegungen über die Erweiterung um eine trinationale Dimension des Unterrichtsstoffes in einem zweisprachigen Masterstudiengang kein theoretischer Luxus oder gar eine Anmaßung der Dozent_in-

²¹ Der neuere Begriff «Erbfreund» kann übrigens genauso kritisch diskutiert werden. Siehe Bergdorf, Wolfgang (Hrsg.), *Erbfreunde. Deutschland und Frankreich im 21. Jahrhundert*. Weimar 2007.

²² Diese Analyse stützt sich auf eine Studie, die zum Teil veröffentlicht wurde: Baric, Daniel, *Die Österreich-Bibliotheken: une coopération culturelle en réseau*, in: *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, Bd. 44, Nr. 2, April-Juni 2012, S. 225-240.

nen sind, beweisen die Lebenswege und Arbeitsweisen der Studierenden selbst. Einem unserer Studierenden in Tours, der in Bochum im Rahmen des Austauschprogramms studiert hatte, wurde zum Beispiel nach einem Praktikum in Dortmund eine feste Stelle in Polen (Wrocław) angeboten, wo er Mitarbeiter_innen einer internationalen Firma sprachlich berät, damit sie ihre Französisch- und Deutschkenntnisse (und die damit verbundenen Gepflogenheiten) verbessern. Eine weitere Studentin hat ein Praktikum in Prag bei einer amerikanischen Firma absolviert, die gerade ihre Mehrsprachigkeit und binationalen Fähigkeiten als höchst willkommen eingestuft hat.

Durch diese Beispiele angespornt, denken wir über die Perspektiven nach, die sich aus dieser Realität der Wirtschaftswelt ergeben: Die Kenntnis eines binationalen Verhältnisses eignet sich bestens dafür, die Studierenden in die Vielfalt als solche einzuführen, als Tatsache und Herausforderung der Gegenwart,²³ wofür sie die Kenntnis eines binationalen Komplexes bestens eignet. Eine parallele Erfahrung bei der Arbeit mit mehrsprachigen, aus verschiedenen Ländern stammenden Studierenden in Maribor (Slowenien) und Triest (Italien) im Rahmen von Seminaren²⁴ war für mich eine willkommene Gelegenheit, die Schwierigkeiten und Vorteile der Vermittlung einer komplexeren interkulturellen Perspektive zu präsentieren.

Bei dem Seminar zum Thema „Joseph Roth in Frankreich“ stellte sich heraus, dass der Schriftsteller und Journalist erwartungsgemäß bei Germanistik-Studierenden in Maribor wohl bekannt war, insbesondere als Autor des *Radetzkymarsches*, in dem die Hauptfigur Spross einer slowenischen Familie ist. Dabei sind die kleinen Unwahrscheinlichkeiten, die bei der Topographie und der Namensgebung auftauchen – dass die Endungen der vermeintlich slowenischen Namen eher kroatisch, und eben nicht slowenisch klingen etwa – slowenischen Leser_innen wohl bewusst. Diese kritische Distanz erlaubt es, den Studierenden der Germanistik in Slowenien (und fast nur dort), spontan differenziert über die eigentlich lückenhafte Kenntnis Roths über slowenische Verhältnisse und dessen Fähigkeit, trotzdem ein literarisch überzeugendes Porträt zu entwerfen, nachzudenken. Vorkenntnisse für die Texte, die J. Roth über Südfrankreich geschrieben hat (seine Artikel für die *Frankfurter Zeitung* und das Tagebuch unter dem Titel *Die weißen Städte*, beide aus den 1920er Jahren) haben sie notwendigerweise nicht. Das Interesse verlagerte sich im Laufe der Diskussion auf die Erwartungen, die Joseph Roth mit Südfrankreich verbunden hat. In diesem Sinne konnten die slowenischen Studierenden ihre eigene Kenntnis vom Idealbild, das die Provence und Marseille für einen österreichischen Autor der Zwischenkriegszeit verkörperte, mit der Sehnsucht nach dem Süden, nach einer Poetik des Meers in der slowenischen Literatur der Zwischenkriegszeit vergleichen, wobei im Laufe der Diskussionen ein Vergleich zwischen Marseille und Triest in der deutschsprachigen und slowenischen Literatur angestellt wurde.

Die starke Anziehungskraft von Triest hatte ich auch in Seminaren vor Ort zu spüren bekommen, als von der Adria in der deutschsprachigen Literatur und Kultur die Rede war. Dabei stellte sich heraus, an der Universität Triest die Mehrheit der Studierenden im Masterstudiengang Literatur aus slowenischen, kroatischen und öster-

²³ Dies ganz im Sinne von: Merrens, Hans / Demorgon, Jacques / Gebauer, Gunter (Hrsg.), *Kulturelle Barrieren im Kopf. Bilanz und Perspektiven des interkulturellen Managements*. Frankfurt/ New York 2004.

²⁴ Diese fanden im Zeitraum 2008-2014 anlässlich eines Erasmus-Austauschprogramms mit Prof. Matjaž Birk und Prof. Maria Carolina Foi statt, beide an den Germanistischen Instituten ihrer Heimatuniversitäten.

reichischen Studierenden bestand, die es vorzogen, Germanistik am Lehrstuhl vom nun emeritierten Professor für deutschsprachige Literatur Claudio Magris zu studieren, anstatt an einer Universität in ihrer Heimatstadt, sei es in Ljubljana, Zagreb oder Wien. Die Anziehungskraft des Ortes bestand nicht nur in der für die Freizeit günstigen Lage des Adriaufens, sondern – wie ich mich in Diskussionen mit den Studierenden überzeugen konnte – in dem Gefühl, dass sie dieser Grenzort an der Schnittstelle der romanischen und slawischen, wohl auch historisch bedingt von der deutschsprachigen Welt, zu neuen zu neuen Wegen in der Forschung bewegen würde. Zwar ist in Triest nicht zu übersehen, dass auch eine gewisse Anzahl von Studierenden der Germanistik geringes Interesse für die dort zum Greifen nahe slawische Welt zeigen. Die unsichtbar gewordene Grenze nach Slowenien passieren die meisten eher selten. Aus dieser Mischung von Studierenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen entsteht ein Potential für Entdeckungen durch Meinungs austausch untereinander sowie durch die Vermittlung von vergessenen Texten aus der geographischen Nähe. Im Rahmen des Seminars wurde über zum Teil unveröffentlichte Texte gesprochen, die im 19. und 20. Jahrhundert entstanden sind, von Autor_innen, die (zumindest) in zwei Sprachen schrieben. Zwei Schriftstellerinnen lösten die meisten Fragen aus: Caroline Jarnević (1812-1875) und Wilma von Vukelić (1880-1956), die auf Deutsch und dann auf Kroatisch (und umgekehrt) geschrieben haben und die aus heutiger Sicht von mehrsprachigen Studierenden als wichtiger Anhaltspunkt erscheinen mögen, um ihre eigenen Biographien zu reflektieren: Wegen des Jugoslawienkrieges wurden einige von ihnen in Deutschland oder in Österreich geboren oder sind zum Teil dort aufgewachsen, ehe sie nach Kroatien zurückkehrten, um sich dann zu entscheiden, in Triest zu studieren.

Die Lebenswege der Studierenden erklären, warum sie auf der Suche nach einem passenden Forschungsthema für die Masterarbeit, das im Einklang mit ihren Selbstreflexionen steht, gerade für diese Schriftstellerinnen ein starkes Interesse entwickelt haben. Diese literarischen Figuren aus dem 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die von der Germanistik bisher kaum beachtet, weil sie nicht in den Kanon der deutschsprachigen Literatur aufgenommen wurden,²⁵ entsprachen dem Wunsch der Studierenden nach einer Auseinandersetzung mit der Frage nach der Selbstdefinition durch die Sprache(n).

Eine dritte Sprache, sei es das Polnische, Italienische, Slowenische oder Kroatische, kann eine gewichtige und willkommene Rolle bei der Gestaltung von binationalen Studiengängen spielen. Sie bringt nämlich die Konfrontationskraft von zwei Kulturen und Sprachen in einen breiteren Zusammenhang und erlaubt den Studierenden und Dozent_innen, über sich selbst (und gleichzeitig über mehrere Kulturen) aus einer neuen, spannenderen, wenn auch sicherlich anspruchsvolleren Perspektive nachzudenken. Jeder Schritt in diese Richtung kann sich auf binationale Studiengänge positiv auswirken, und sei es nur der Versuch, eine dritte Sprache ansatzweise korrekt auszusprechen.

²⁵ Siehe für eine grundlegende Analyse dieses Korpus: Stančić, Mirjana, *Verschüttete Literatur. Die deutschsprachige Dichtung auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien von 1800 bis 1945*. Wien/Köln/Weimar 2013.

Der Zusammenprall von **Bildungssystemen**

am Beispiel des Bachelor-Studiengangs
Interkulturelle Germanistik an der
Europa-Universität Viadrina
in Frankfurt (Oder) und der
Adam-Mickiewicz-Universität
in Poznań

Corinna Krieger, Bernadetta Matuszak-Loose

Abstract

The paper provides a short overview of the Polish-German joint course Interkulturelle Germanistik for bachelor students at Europa-Universität Viadrina and Adam Mickiewicz University in Poznań. We focus on the intellectual and pedagogical potential, the endeavors, and the challenges of such an inter-cultural, bilingual and bilateral course for Polish and German students, but also for those from abroad.

Die heutigen Studierenden an europäischen Hochschulen sind in gewisser Weise zu Bildungsreisenden in einem ganz klassischen Sinne geworden: Sie erwerben sich Wissen und gewinnen Impulse während ihres Auslandsstudiums und suchen neue Ideen in einer globalisierten Welt. Der Bologna-Prozess hat trotz aller berechtigten Kritik in signifikantem Maße dazu geführt, dass Studiengänge in ganz Europa kompatibler wurden und eine länderübergreifende Studienplanung oftmals überhaupt erst möglich wurde. Im Gegensatz zur Bildungsreise etwa des 18. oder 19. Jahrhunderts ist die Bildungslandschaft jedoch ungleich komplexer, das Angebot vielfältiger und die sprachlichen und soziokulturellen Herausforderungen größer. Nicht mehr eingeschränkte Mobilität und Verwaltungshürden sind das Problem, die Möglichkeiten werden nur noch durch die eigenen Sprachkompetenzen sowie kulturelle und bildungspolitische Spezifika der einzelnen Länder begrenzt. Die moderne Hochschulpolitik mit einer weltoffenen Ausrichtung der Lehre und Forschung bietet nun Chancen, die in den Jahrzehnten der Weltkriege und des Kalten Krieges, das heißt über weite Teile des 20. Jahrhunderts, undenkbar waren. Und so werden die Universitäten selbst zu Pionieren in Sachen Internationalität und Interkulturalität. Die Rückbesinnung auf universitäre bzw. universale Ideale von Wissen und Bildung ist dabei für viele jüngere Hochschulen zugleich auch akademisches Neuland.¹

Am Beispiel eines bilateralen, konkret des deutsch-polnischen Bachelor-Studienganges Interkulturelle Germanistik soll im Folgenden verschiedenen Fragen nachgegangen werden, die sich aus der Bilateralität und Interkulturalität zwangsläufig ergeben – Fragen nach Gemeinsamkeiten, Differenzen und Schwierigkeiten bei der Konfrontation des polnischen und deutschen Bildungssystems auf akademischer wie administrativer Ebene, aber auch nach Verbesserungsmöglichkeiten und Alternativen bei der Durchführung dieses gemeinsamen Studienganges, nicht zuletzt auch nach dem intellektuellen *surplus* eines solchen Studienganges gegenüber den klassischen Philologien.

Erklärung und Erörterung des Begriffs „Zusammenprall“

Reaktionen auf kulturbedingte Andersheit oder Fremdheit werden in der Literatur immer wieder auf sogenannte Kulturschocks zurückgeführt.² Die Beschreibung dieses Phänomens ist in den Kulturwissenschaften relativ jungen Datums, insbesondere hinsichtlich des Verständnisses von Kulturschocks nicht als migrationsbedingte Identitätskrise, sondern als intellektueller Impetus und als Teil zu erwerbender *soft skills* in der interkulturellen Kommunikation.³

¹ Vgl. die Internetpräsenz des Studiengangs. Online: <https://study.europa-uni.de/de/kuwi/bachelorstudiengaenge/InterKultGer/index.html> (Zugriff: 05.05.2015).

² Vgl. hierzu Bock, Philip K., *Culture shock*. New York 1970; Camilleri, Carmel, *Chocs des cultures*. Paris 1989; Pedersen, Paul, *The five stages of culture shock critical incidents around the world*. Westport/Conn. u.a. 1995; Ward, Colleen / Bochner, Stephen / Furnham, Adrian, *The psychology of culture shock*. London 2006; Ferguson, Niall (Hrsg.), *The shock of the global the 1970s in perspective*. Cambridge/Mass. u.a. 2010.

³ Neuliep, James W., *Intercultural communication. A contextual approach*. Thousand Oaks/Cal. u.a. 2006.

Die Entdeckung des Andersseins in einer gewissen Vergleichs- und Konkurrenzsituation war etwas, mit dem das Projektteam der beiden beteiligten Universitäten vor vier Jahren konfrontiert war. Individuen fühlen sich in einer solchen Situation in ihrer Handlungsfähigkeit und ihrem Selbstbewusstsein beeinträchtigt; und bezeichnender Weise trifft dies *mutatis mutandis* auch auf akademische Strukturen zu, was sich in deren Falle an einem entsprechenden Korrespondenzumfang im universitären Alltag ablesen lässt. Dieses unvermittelte Aufeinanderstoßen, eben ein Zusammenprall, und das Konzept des Kulturschocks half und hilft den Lehrenden bei der Suche nach einer angemessenen Methode der Weiterbildung deutscher und polnischer Mitarbeiter_innen sowie der Studierenden im Rahmen des Studiengangs. Der Zusammenprall mit der Kultur des Anderen (will sagen: des Bildungssystems des akademischen Partners), das heißt mit dem, was uns abweichend und seltsam beim Anderen erscheint, wirkt als enthüllender Spiegel für die eigene Kultur und für die Begegnung. Das Konzept bezieht sich auf Reaktionen der Befremdung – aber auch und mehr noch, der Frustration oder gar der Ablehnung, Empörung, zumindest jedoch der Beunruhigung. In positiver Ausprägung sind Reaktionen wie Erstaunen oder Faszination die Folge. Abstrakter gesprochen bezeichnet der Zusammenprall eine zugleich emotionale und intellektuelle Erfahrung, die bei denjenigen auftritt, die sich dem Fremden annähern und sich dabei als außerhalb ihres eigenen soziokulturellen Kontextes gestellt erfahren. Dabei wird der Zusammenprall nicht als eine negative, belastende Erfahrung für beide universitäre Partner verstanden, sondern vielmehr als Kontaktfläche und Konfrontation zweier traditionsreicher und bildungserfahrener Institutionen, und zwar mit einem gemeinsamen Ziel: Personen, die sich regelmäßig beruflich wie lernend in interkulturellen Situationen befinden, das heißt also sowohl das akademische Personal als auch internationale Studierende im Studiengang Interkulturelle Germanistik dafür zu sensibilisieren, kulturelle Unterschiede einschließlich der Unterschiede in den beiden Bildungssystemen zu entdecken und zu verstehen. Die Kontaktflächen ermöglichen es dabei, die eigenen Werte, Normen, Traditionen, Prägungen sowie den eigenen Bezugsrahmen als solche zu akzeptieren, sie zugleich aber auch als Hindernisse bzw. wirksame Filter für das Verständnis und die Kommunikation mit Personen oder Gruppen einer anderen Kultur zu erkennen. In dieser Hinsicht wird die Konfrontation beider Bildungssysteme zur Herausforderung und zum Impuls der Dynamik interkultureller Erfahrungen selbst.

Sowohl das polnische als auch das deutsche Bildungssystem verfügen über ihre eigenen Traditionen, didaktischen Prämissen und wissenschaftlichen Diskurse, die sich im Laufe der politischen, sozialen und historischen Staatsentwicklungen und der sich wandelnden Bildungsaufträge modifizieren, verändern und gestalten ließen und lassen. Zu berücksichtigen sind hierbei auch die erheblichen Transformationsleistungen nach 1989 bei der Überwindung ideologischer Prämissen und Feindbilder in der DDR (Frankfurt/Oder) und der Volksrepublik Polen (Poznań). Eine gemeinsame und nach wie vor aktuelle Errungenschaft stellen die Reformen dar, die in Polen und im vereinten Deutschland seit Anfang der 1990er Jahre durchgeführt wurden und in den folgenden Jahren von einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik im Rahmen des Bologna-Prozesses begleitet worden sind.

Im Studiengang Interkulturelle Germanistik studieren überwiegend junge Polen und Deutsche, aber auch Gaststudierende aus China sowie – ungleich zahlreicher – Erasmus-Stipendiat_innen aus den europäischen Ländern. Was sie alle miteinander verbindet, sind Interesse an der deutschen und polnischen Kultur und vor allem deutsche Sprachkenntnisse, deren Bandbreite jedoch zwischen einem unzureichenden für das Fach Germanistik und einem beinahe muttersprachlichen Niveau variiert.

Erziehungs- und Bildungstraditionen in Deutschland und Polen. Ihr Einfluss auf den Studiengang Interkulturelle Germanistik

Die seit 1991 über zwanzig Jahre in Polen andauernde Reformphase hatte bzw. hat neue Schulstrukturen, autonomere Schulen sowie neue Schulprogramme und schulbezogene Curricula zum Ziel. 2011 trat als letzte Etappe der Reformen das heue Hochschulgesetz in Kraft. Diese Aspekte führen zu neuen Schulformen, die sich durch veränderte Unterrichtsinhalte sowie Lehrmethoden auszeichnen. Über das Maß der Qualitätsverbesserung, also wie gut in den Schulen und Hochschulen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten vermittelt und aufgenommen werden, sollen interne und externe Evaluationen Auskunft geben.⁴ Erklärtes Ziel der Reform des polnischen Hochschulwesens von 2011 sind Hochschulabsolvent_innen der „neuen“ Art, die nicht nur den Lernstoff auswendig lernen können, nur die Hochschule als Lernort kennen und kaum Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Praktisches vermittelt bekommen – sondern junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die offen sind für die Auseinandersetzung mit Wissen und Erkenntnissen, neuen und/oder anderen Lehr- und Lernmethoden, die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, den eigenen Lernstand zu reflektieren und darauf aufbauend Selbstlernprozesse zu initiieren.

Die deutsche Bildungsreform musste gleich zwei Anforderungen gerecht werden: einer strukturellen und inhaltlichen Neugestaltung (ähnlich wie in der Republik Polen) sowie der Umgestaltung im Osten Deutschlands. Die Reformziele sind durchaus vergleichbar mit den polnischen. Auch an deutschen Universitäten und Hochschulen sollen Studentinnen und Studenten „heranwachsen“, Informationen kritisch hinterfragen, dabei mehr und mehr eine partnerschaftliche Position zu den Lehrenden einnehmen können und im Laufe ihres Studiums immer besser in die Lage versetzt werden, Verantwortung für den eigenen Lernprozess und das eigene Studium zu übernehmen. Die hier genannten Kompetenzen Eigentätigkeit und Selbstständigkeit bis hin zu forschendem

⁴ „Ein ebenfalls wichtiges Standbein der Hochschulreform von 2011 ist die transparente wissenschaftliche Karriere und Qualitätssicherung. Dazu gehören [...] die Evaluation aller wissenschaftlichen Mitarbeiter der Hochschule alle zwei Jahre (Professoren alle vier Jahre) unter Einbeziehung des Votums der Studierenden. Sollte die Evaluation zweimal negativ ausfallen, ist der Rektor verpflichtet, das Arbeitsverhältnis aufzulösen.“ Online: <http://www.kooperation-international.de/buf/polen/laenderbericht.html> (Zugriff: 05.05. 2015).

Lernen sind keine Selbstläufer. Im Verlauf des Studiums (teilweise mit Vorkenntnissen aus der Schule⁵) müssen sich beide Kompetenzen entwickeln können: Dies ist ein Prozess, der über verschiedene Bereiche und Stufen verläuft und der geprägt ist von Erfolgen, Rückschlägen, Stagnation, Euphorie, aber auch von Zielgerichtetheit, Perspektivenwechsel, Kooperation und Klarheit. Dieser Lernprozess sollte von den Dozentinnen und Dozenten in den Hochschuleinrichtungen organisiert, getragen, begleitet und moderiert werden. Realistischerweise sollte jedoch angenommen werden, dass es längerer Zeiträume bedarf, solche Lernprozesse tatsächlich zu initiieren und umzusetzen. Die Lehrenden selbst sind teilweise „im Alten verhaftet“, bringen – mehr oder weniger kritisch – überholte Lehrmethoden mit und sind mitunter wenig flexibel in Bezug auf eigene Veränderungen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Inkrafttreten von Reformgesetzen, die Realisierung neuer, anderer Zielsetzungen und die gewünschten, erwarteten Ergebnisse nicht von heute auf morgen deckungsgleich sind, sondern sich über einen längeren oder gar langen Zeitraum annähern (im ungünstigsten Fall eben auch nicht). Derzeit haben wir es in beiden Ländern mit Reformen, das heißt Wünschen zu tun, deren Realisierung sich entweder in einer Anfangsphase (Polen) oder in einer fortgeschrittenen Phase (Deutschland) befindet. Und die „Ergebnisse“ (Studentinnen und Studenten) dieser Entwicklungsphasen sind gerade unser Klientel: eine stark heterogene Gruppe bezüglich vorhandener und anwendbarer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse sowie Kompetenzen. Eine produktive Heterogenität trägt durchaus dazu bei, Lernprozesse in einer Gruppe als positiv zu empfinden, ein „Vorankommen“ zu registrieren. Unproduktiv kann Heterogenität jedoch werden, wenn der überwiegende Teil einer Gruppe sie als hinderlich, sogar als hemmend⁶ empfindet bzw. erfährt und sich aufgrund dessen verweigert oder gar resigniert.

Die Bildungsreformen in Polen und Deutschland sind zwar vorbereitet und verabschiedet, befinden sich gegenwärtig allerdings noch in der „Werdungsphase“. Wir, das heißt die Studierenden und Dozierenden des Bachelor-Studiengangs Interkulturelle Germanistik, sind Teil der Reformbemühungen beider Länder. Inwieweit sich jede_r Dozierende (persönlich) damit einverstanden erklärt, kann nur sie/er selbst entscheiden. Verbindlich hingegen scheint der Auftrag bzw. der Anspruch den Studierenden gegenüber.

⁵ Schulische Bildung: moderne Allgemeinbildung; Verantwortung für eigenes Handeln; Kommunikations- und Kooperationskompetenzen; Informationen kritisch nutzen u. a. Vgl. Klein, Helmut E. / Schöpfer-Grabe, Sigrid, *Was ist Grundbildung? Schulische Anforderungen an die Ausbildungsreife*. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/klein_schoepper-grabe_ft18-ht2013.pdf (Zugriff: 05.05.2015).

⁶ Lernstoff, Anforderungen, Arbeitsstile u.v.a.m. werden beispielsweise als zu leicht oder zu kompliziert eingeschätzt.

Von der Idee zu ihrer Umsetzung: Der Studiengang Interkulturelle Germanistik, sein gegenwärtiger Stand und Studienangebot

Die Interkulturelle Germanistik ist ein Studiengang, der zu den sogenannten innovativen Studiengängen gehört. Seit dem akademischen Jahr 2011/12 studieren junge Menschen diesen Studiengang am Collegium Polonicum. 2014 konnten die ersten von ihnen mit einer Bachelorarbeit ihr Studium abschließen. Es handelt sich insofern um einen einzigartigen Studiengang sowohl in Deutschland als in Polen, da er in enger, grenzüberschreitender und zwischenkultureller Zusammenarbeit zwischen einer deutschen und einer polnischen Universität realisiert wird. Demzufolge verbindet der Studiengang inhaltlich kulturelle und germanistische Kompetenzen überwiegend in Bezug auf Deutschland und Polen und unterscheidet sich dadurch von den interkulturellen germanistischen Studiengängen namentlich an den Universitäten Bayreuth und Jena.

Das Studienprogramm oszilliert um die möglichst breit verstandene Kommunikation zwischen der deutschen und polnischen Kultur und berücksichtigt dabei politisch-historische Gemeinsamkeiten, Konflikte und Schwierigkeiten zwischen beiden Staaten. Nicht zuletzt besitzt sogar der Ort in Sichtweite zur Oderbrücke, die Frankfurt und Słubice miteinander verbindet, eine höchst symbolische Bedeutung. Das Studium wird durch einen intensiven Spracherwerb ergänzt, das heißt von Veranstaltungen wie Deutsch für nichtdeutsche Muttersprachler_innen und von Polnisch entsprechend für deutsche Muttersprachler_innen. Diese Voraussetzungen für eine sprachliche wie kulturell orientierte Kommunikation werden in verschiedenen Etappen eines didaktischen Prozesses realisiert, in dem die Studierenden ihr Wissen einerseits aus den Disziplinen Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaften erlangen, andererseits aber auch erlernen, sich aktiv und in wachsender Selbstständigkeit am Seminarsgespräch zu beteiligen. Darüber hinaus umfasst das Programm den Erwerb einer zweiten Fremdsprache; nicht wenige Studierende lernen zusätzlich eine weitere Sprache wie beispielsweise Spanisch oder Finnisch.

Erklärtes Ziel des Studiums ist der Erwerb kultureller Kompetenz bzw. Kompetenzen, um während des Studiums und danach interdisziplinäre und interkulturelle Phänomene zu erkennen, zu analysieren und zu erforschen, vor allem aus dem Bereich der deutsch-polnischen kulturellen, soziopolitischen und historischen Beziehungen, die zugleich jedoch in einem europäischen Kontext zu verorten sind. Diese Kompetenzaneignung wird in insgesamt 11 Modulen realisiert, z.B.: Grundlagenmodul Interkulturelle Germanistik; Grenz- und Differenzerfahrung; Kontinuitäten, Gemeinsamkeiten und Transfer; Stereotype, Brüche, Kulturkonflikte, Interkulturalitätsdiskurse; Text und Gegenwart (...).⁷

Ziel des Programms ist dementsprechend die Vorbereitung der Absolvent_innen auf ein Masterstudium im Bereich der Kulturwissenschaften und/oder auf eine berufliche Tätigkeit in deutschen, polnischen oder auch

⁷ Das vollständige Programm ist einzusehen unter: <https://www.kuwi.europa-uni.de/de/studium/bachelor/germanistik/StPO/index.html> (Zugriff: 05.05.2015).

internationalen Kulturinstitutionen sowie in Projekten, bei Verlagen, Redaktionen und deutsch-polnischen Wirtschaftsunternehmen. Innovativ ist dabei zweifellos auch der Erwerb zweier Zeugnisse, die in der späteren Fort- und Weiterbildung in Polen und Deutschland gleichermaßen attraktiv sind.

Wissensvermittlung und Ausblick

In Anlehnung an die Ausführungen zu Bildungstraditionen und -reformen orientieren sich im Bachelor-Studiengang Interkulturelle Germanistik die Wissensvermittlung und Wissensaneignung an polnischen und deutschen Lehr- und Lerntraditionen. Wie in den überkommenen, „normalen“ Studiengängen, muss auch hier darauf hingewirkt werden, weniger frontal geführte Seminare anzubieten und kein kurzlebiges, bloßes Faktenwissen zu generieren. Vielmehr geht es darum, die Universität nur als einen von vielen möglichen Lernorten zu begreifen, was im Falle der Interkulturalität des Studienganges ein besonders wichtiger Aspekt ist. Die qualitative Evaluation der kommenden Jahre wird zeigen, in welchem Umfang dies gelingen wird. Umgekehrt verbleiben Studierende ihrerseits nicht selten in bekannten und vertrauten (schulischen) Strukturen und fordern zu selten eine neue, andere, eher studentisch-akademische Umgebung ein bzw. lehnen eine solche ab (vermutlich aus Unkenntnis, Angst, Bequemlichkeit, Unvermögen, Unwillen...).

An der Posener Adam-Mickiewicz-Universität (AMU) steht die Germanistikausbildung in einer langen Lehr- und Lerntradition. An der Frankfurter Europa-Universität Viadrina (EUV) gibt es seit ca. 20 Jahren ein Sprachenzentrum, u.a. mit einem Deutsch-Lektorat, welches akkreditierte Deutsch-Kurse (UNICert^{®8}) auf unterschiedlichen Niveaustufen anbietet.⁹ Die Lehrenden der Mickiewicz-Universität fühlen sich selbstredend den Traditionen ihrer Hochschule verbunden, ebenso gilt das umgekehrt für Lehrkräfte der Viadrina. Beide Gruppen finden sich daher in einer Situation wieder, die eine einvernehmliche Lösung zum Wohle der Studierenden, aber auch im Sinne der Hochschulen verlangt.

In einem wirklich innovativen Studiengang wäre u.a. die Art der Wissensvermittlung deklariert und würde die Lehrenden in die Lage versetzen, dementsprechend innovativ und kreativ zu lehren und zu vermitteln. So aber sind wir daran gehalten, entsprechend der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung der AMU und der EUV vorzugehen, mit anderen Worten: nur stark eingeschränkt handeln zu können. Das bedeutet zum Beispiel die

⁸ Online: <http://www.unicert-online.org/> (Zugriff: 05.05.2015).

⁹ „Die Anforderungen an die Qualität von Waren und Dienstleistungen nehmen angesichts der Liberalisierung des Welthandels sowie der steigenden Ansprüche von Verbrauchern, Unternehmen und Gesetzgebern stetig zu. Ob im Umweltschutz, in der Lebensmittel- oder Elektroindustrie, im Gesundheitswesen oder im Bereich Erneuerbarer Energien – in diesen wie in vielen anderen Wirtschaftsbereichen sind objektive Prüfungen, Kalibrierungen, Inspektionen oder Zertifizierungen daher von großer Bedeutung. Diese Bewertungen stellen sicher, dass die überprüften Produkte, Verfahren, Dienstleistungen oder Systeme hinsichtlich ihrer Qualität und Sicherheit verlässlich sind, sie einem technischen Mindestniveau entsprechen und mit den Vorgaben entsprechender Normen, Richtlinien und Gesetze konform sind. Daher werden diese objektiven Bestätigungen auch als Konformitätsbewertung bezeichnet.“ Online: <http://www.dakks.de/content/was-ist-akkreditierung> (Zugriff: 05.05.2015).

Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache nicht in Anlehnung an die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Studierenden, also nach ihrem (Sprach-)Niveau, sondern nach Studienjahren. Darüber hinaus gilt: keine flexible Themenwahl, unterschiedliches Vorgehen bei der Kenntnisprüfung und -bewertung, getrennte Vorbereitungen von Test- und Prüfungsmaterial, Verunsicherung bei den Studierenden u.a.m.

Es ist im vierten Jahr des Bachelor-Studiengangs Interkulturelle Germanistik also dringend notwendig, den Zusammenprall, die Kontroversen und Meinungsverschiedenheiten auf der Sachebene derart zu lenken und zu führen, dass Begegnung, Austausch und Entwicklung gefördert werden und offen und zielführend ein wirklich entwicklungsfähiger und innovativer Studiengang entstehen kann. Hierzu übernehmen die Leitungsgremien der beteiligten Universitäten (Präsident_in, Dekan_in) bereits bewusst die Verantwortung für den Studiengang Interkulturelle Germanistik. Die Leitungsebene muss die weiteren Ebenen, also Studiengangsleiter_in, Koordinator_in und „Realisierer_innen“ (Dozierende) in die Lage versetzen, einheitlich im Sinne der Studierenden und des Studiengangs tätig werden zu können. Dazu benötigt der Studiengang dringend *eine gemeinsame Studien- und Prüfungsordnung*, eine weitere Auseinandersetzung in Sachfragen, u.a. anhand der Ergebnisse der Evaluation, Gewinnung von Studierenden aus weiteren Ländern, um die Internationalität und Interkulturalität des Studiengangs zu erhöhen, vorgeschaltete Studieneinheiten, wie z.B. ein Propädeutikum. Die aufgezählten Punkte sind weder vollständig noch abschließend.

Zu vielen der oben genannten Anliegen sind die entsprechenden Verantwortlichen im aktiven Gespräch miteinander, in einem respektvollen und zielorientierten Prozess des Aufeinanderzugehens. Dabei sind noch nicht alle Schwierigkeiten gelöst, aber es gibt nach wie vor den erklärten Willen, den Studiengang weiter auszubauen und in seiner strukturellen und inhaltlichen Dimension weiter voranzubringen. Vor uns liegt also eine Zeit voller Erwartungen und Herausforderungen!



Zwei Universitäten,
ein Ziel, keine Grenzen...?
Ein Erfahrungsbericht von Studierenden
der Interkulturellen Germanistik

Julia Stelniec, Joanna Trzaskowska, Katarzyna Widawska

Abstract

In this paper three students of Intercultural German Studies will introduce their impressions of studying and living between two cultures. They will take up subjects like the school system and demonstrate the differences between Poland and Germany. Furthermore, the communication between the students and the relationship to the lecturers is introduced. Thirdly, the students underline what distinguishes their course of studies to the “normal” German Studies. Finally, they introduce the results of a recently carried out survey about the cooperation between the European University Viadrina and the Adam Mickiewicz University which was carried out among the students and lecturers of the Intercultural German Studies.

Der Standort Frankfurt (Oder) / Słubice und das Collegium Polonicum als Studienort geben den Studierenden die Möglichkeit beide Fremdsprachen in ihrer natürlichen Umgebung zu lernen. Es besteht die Gelegenheit, nicht nur mit Studierenden aus Polen und Deutschland zu studieren, sondern auch mit Studierenden aus China, die im Rahmen eines Austauschprogramms mit der Sichuan International Studies University für ein Jahr zu uns kommen. Auch bewerben sich immer mehr Studierende aus Ost-Europa. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass am Collegium Polonicum keine Interkulturelle Germanistik praktiziert wird, wie es an anderen Universitäten der Fall ist. Dieser Studiengang wird von der Europa Universität Viadrina und von der Adam Mickiewicz Universität zusammen geleitet. Hier wird eine Mischung aus traditioneller Germanistik, Polonistik und Kulturwissenschaft angeboten. Des Weiteren wird als Pflichtfach nicht nur Deutsch als Fremdsprache gelehrt, sondern auch Polnisch als Fremdsprache für alle deutschen Muttersprachler_Innen, was eher untypisch für Germanistik ist. Durch all diese Faktoren können wir uns nicht mit der Auslandsgermanistik in, zum Beispiel, Poznań vergleichen. Denn an der Adam-Mickiewicz Universität wählen die Studierenden im 3. Semester ihre Spezialisierung. Zur Wahl steht ihnen zum Beispiel die Literaturwissenschaft oder die Sprachwissenschaft. Der Studiengang, welcher am Collegium Polonicum praktiziert wird, ist in Poznań allerdings bereits eine von solchen Spezialisierungen, die der interkulturellen Kommunikation. Da der Studiengang nicht nur dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz Universität untergeordnet ist, sondern gleichzeitig auch der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität angehört, sind die Studierenden verpflichtet, die Voraussetzungen beider Universitäten zu erfüllen, wenn sie diesen Studiengang studieren möchten und zwei Diplome bekommen wollen, ein polnisches und ein deutsches. Das Programm des Studiums muss genauso Anforderungen beider Unis erfüllen. Auf Grund dessen entsteht eine schon fast unübersichtliche Vielfalt von obligatorischen Seminaren, die sich lediglich am Rande mit der berufsbezogener Praxis befassen. Dies führt aus Sicht der Studierenden dazu, dass Inhalte des Studiums nur oberflächlich behandelt werden und keinerlei Spielraum besteht, sich als Studierender intensiver mit einem neu gewonnenen Interessensfeld auseinanderzusetzen.

Im Folgenden wird das Aufeinandertreffen des deutschen und polnischen Hochschulsystems, aus Sicht der Studierenden vorgestellt, und, ob es wirklich an den beiden Systemen liegt, wenn Schwierigkeiten oder Komplikationen bei der Durchführung dieses gemeinsamen Studiengangs auftreten.

Das Seminar „Deutsch als Fremdsprache“ dient hierzu als Beispiel, sich mit den unterschiedlichen Lehrweisen vertraut zu machen. Das Seminar wird von Dozierenden beider Universitäten unterrichtet mit dem gemeinsamen Ziel, die Studierenden nach dem 5. Semester auf das Sprachniveau C1 zu bringen. Das Ziel ist das gleiche, doch unterscheidet sich die Durchführung. Von der Seite der Adam-Mickiewicz Universität bekommen die Studierenden jedes Semester ein ausgearbeitetes Programm mit klaren Angaben, welches Wissen von ihnen am Ende erwartet wird. Dort wird das Lehrprogramm, welches vom Dozierenden realisiert wird zentral beschlossen, sodass auch die Zwischenziele des dreijährigen Bachelor-Studiums klar strukturiert und für die Studierenden einsehbar sind. An der Europa-Universität gibt es keinen vorgegebenen Lehrplan. Die dozierende Person hat die Aufgabe, einen für die Studierenden und sich effektiven Plan, der kompetenzorientiert ist, auszuarbeiten. Durch diese Konstellation kommen immer wieder Missverständnisse auf. Da den Studierenden kein gemein-

sames Lehrprogramm geboten wird, treten sowohl unter den Studierenden wie auch unter den Dozierenden kommunikative Schwierigkeiten auf, was zur Verunsicherung der Studierenden führt. Die Studierenden warten seit Gründung des Studiengangs im Jahre 2011 auf ein gemeinsames Programm beider Seiten bzw. auf einen Kompromiss im Lehrplan mit klaren Vorgaben, damit sich die Studierenden effektiv auf das Erlernen der deutschen Sprache konzentrieren können und dieser Prozess nicht von Spannungen überschattet wird. Betrachtet man nun die Schwierigkeiten dieses Studiengangs aus der eben geschilderten Perspektive, kann durchaus davon ausgegangen werden, dass es Unterschiede in den beiden Hochschulsystemen gibt. Solange man aber diese Schwierigkeiten nicht beseitigt, nehmen wir institutionelle Möglichkeiten der beteiligten Dozierenden als ihre persönlichen Präferenzen wahr.

In den übrigen Seminaren treten Schwierigkeiten meist nur auf, wenn es sich um das Sprachniveau handelt. Dies folgt daraus, da die Studierenden eine gemischte Gruppe von deutschen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern bilden. Aus diesem Grund ist es zum Beispiel für polnische Studierende zu Anfang schwer, sich in einer mehrsprachigen Gruppe wiederzufinden, was zu Sprachbarrieren führt. Für deutsche Studierende wirkt die Lehrweise in den Seminaren, wie eine Fortsetzung der Schule. Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, ob die Studierenden mit solchen Erwartungen, dass sie hier in homogenen Gruppen studieren, an der Universität richtig sind? Man muss dabei bedenken, dass die Erwartungen und Bedürfnisse deutscher Muttersprachler an einen germanistischen Studiengang grundsätzlich anders sind, als die nichtdeutscher Studierender. Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, haben verständlicher Weise dieses Ziel als Priorität. Deutsche Studierende jedoch erwarten komplexe Fragestellungen, die sich mit germanistischen und kulturwissenschaftlichen Themen befassen. Allerdings drückt das sehr unterschiedliche Niveau der Sprachkenntnisse die Qualität der Diskussionen in den einzelnen Seminaren. Dabei muss es jedoch betont werden, dass es nicht am fehlenden Wissen liegt, sondern am Niveau der gegebenen Unterrichtssprache. Beachtet man diesen Faktor, sollte man sich die Frage stellen, ob der Studiengang als Inlands- oder doch eher als Auslandsgermanistik gehandhabt werden sollte? Denn wenn immer mehr deutsche Studierende den Studiengang aus genau diesem Grund verlassen, sollte man vielleicht die Auslandsgermanistik als Lösung in Betracht ziehen, was etwas paradox wäre, denn eine deutsche Uni kann keinen Studiengang als Auslandsstudengang mit deutschen Studierenden betreiben.

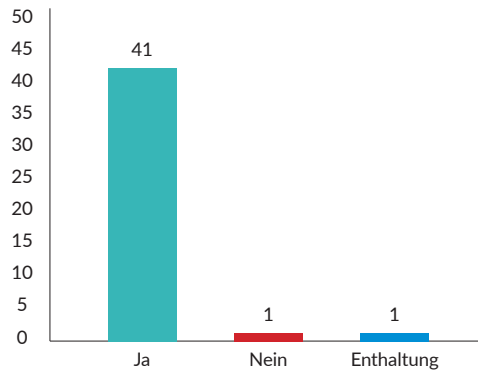
Die Basis einer guten internationalen Zusammenarbeit ist die Kommunikation. Da der Studiengang der Interkulturellen Germanistik so wenige Studierende zählt, verläuft die Kommunikation unter den Studierenden wahrscheinlich auch anders, als in anderen Studiengängen. Jeder kennt jeden und verbringt viel Zeit miteinander, und das nicht nur an der Universität. Dadurch, dass unterschiedliche Muttersprachen in die Gruppe hineingebracht werden, entwickeln die Studierenden auch eine ganz individuelle Kommunikationsweise, was sich auch in der Sprache widerspiegelt. Zum Beispiel hört man oft Sätze wie: „Idę dzisiaj na Sprechstunde.“ („Ich gehe heute zur Sprechstunde“), oder „Jemy dzisiaj na mensie?“ („Essen wir heute in der Mensa?“). Manchmal kommt es auch zu lustigen Situationen, die durch die unterschiedlichen Sprachkenntnisse entstehen.

Wenn es um den Kontakt zwischen den Studierenden und Dozierenden geht, ist die Situation nicht so eindeutig. Aufgrund der geringen Zahl der Studierenden im Studiengang, könnte man davon ausgehen, dass die Studierenden von den Dozierenden als Individuen angesehen werden. Das trifft jedoch aus Sicht der Studierenden leider nicht auf jeden der Dozierenden zu. Viele sind offen für Gespräche und sind jederzeit erreichbar, ob per E-Mail oder persönlich. Doch es kommt auch vor, dass Dozierende, die leitende Positionen belegen, diese Bereiche nicht erfüllen, was sich leider negativ auf die Zusammenarbeit auswirkt. Hinzu kommt, dass es den Studierenden durch die Auslegung des Stundenplans erst in weit fortgeschrittenen Semestern, oder überhaupt nicht, ermöglicht wird, an Seminaren teilzunehmen, die von Dozierenden der Europa-Universität geleitet werden und zudem nicht unmittelbar in die Arbeit des Studiengangs eingebunden sind. Dadurch wird auch fast vollkommen der Weg zur Integration mit der Viadrina versperrt, was für die Studierenden im Hinblick auf die Bachelorprüfung eher weitere Schwierigkeiten aufwirft. Denn, wenn es zur Auswahl der Erst- und Zweitgutachter kommt, kommen die meisten Studierenden auf Dozierende der Adam-Mickiewicz Universität zurück, um sie um Unterstützung bei ihrer Bachelorarbeit zu bitten. Diese Einseitigkeit, die aus der mangelnden Integration mit der Europa-Universität hervorgeht, sollte jedoch nicht die Regel und vor allem nicht das Ziel dieses gemeinsamen Studienganges sein. Die Studierenden plädieren daher für eine ausgewogene Verteilung der Seminare an Dozierende der deutschen und polnischen Universität.

Unter den Studierenden und Dozierenden der Interkulturellen Germanistik wurde eine Umfrage durchgeführt, die die Zusammenarbeit der Adam-Mickiewicz Universität und der Europa-Universität Viadrina am Beispiel unseres Studienganges untersucht. Durchgeführt wurde sie von Martyna Dach und Julia Stelniec. Die Umfrage war anonym und Zugang zu den Antworten hatten ausschließlich Martyna und Julia. Die Teilnehmer_innen wurden auch darüber informiert, dass die gesammelten Antworten in einer Präsentation veröffentlicht werden. Befragt wurden 13 Dozierende und 43 Studierende der Interkulturellen Germanistik in der Woche vom 12.01.2015-16.01.2015. Die Umfrage konzentrierte sich auf die kulturellen Unterschiede auf persönlicher und universitärer Ebene. Im Mittelpunkt stand dabei immer die deutsch-polnische Zusammenarbeit des Studienganges. Die Umfrage wurde so erstellt, dass die Studierenden fast ausschließlich auf geschlossene Fragen geantwortet und die Dozierenden offene Fragen beantwortet haben.

Die erste Frage, ob Unterschiede in der Lehrweise an deutschen und polnischen Universitäten bestehen, beantworteten sowohl die Studierenden, als auch die Dozierenden eindeutig mit „Ja“.

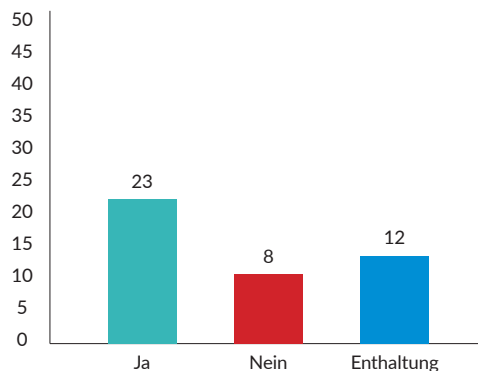
Bist Du der Meinung, dass Unterschiede zwischen der Lehrweise an deutschen und polnischen Univertsitäten bestehen?



Als Begründung nannten die Dozierenden, dass in Deutschland ein föderales System herrscht und in Polen ein zentralistisches, die Studierenden in Deutschland eine größere Autonomie haben und, dass die Distanz zum Dozierenden in Polen beibehalten wird. In der nächsten Frage wurden die Dozierenden nach möglichen Schwierigkeiten während der Seminarvorbereitung befragt, die bei einer monolingualen Gruppe eventuell nicht auftreten würden. Auch hier gab es eine eindeutige Antwort, denn die Dozierenden müssen neben den unterschiedlichen Schulsystemen und der Sozialisierung auch das unterschiedliche Sprachniveau beachten und die Materialien an alle Studierenden anpassen, damit sich niemand überfordert, aber auch nicht unterfordert fühlt.

Die Frage, bei der die Studierenden ihre Meinung begründen konnten, lautete, ob die Zusammenarbeit mit den Dozierenden erfolgreich verläuft. Die Studierenden sind unterschiedlicher Meinung, was diesen Aspekt betrifft.

Ist die Zusammenarbeit mit den Dozierenden erfolgreich? (Warum?)



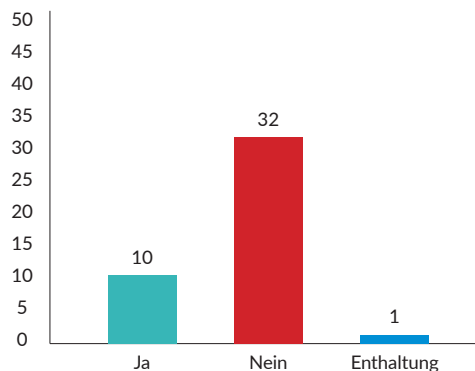
Begründungen der Studierenden, die die Frage mit „Ja“ beantwortet haben, lauten zum Beispiel, dass das Arbeitsklima sehr angenehm ist, wegen der kleinen Gruppen, dass man stets eine Antwort auf eine gestellte Frage bekommt, dass die Dozierenden Informationen wiederholen, bis alle sie verstehen, und dass es aber generell vom Dozierenden abhängt. Die Studierenden, die die Frage mit „Nein“ beantwortet haben, begründeten ihre Meinung damit, dass die Dozierenden wenig anspruchsvoll sind oder die Studierenden von oben herab behandeln, dass es kein sichtbares Hauptkonzept des Studiums gibt, und dass die Dozierenden aus Poznań meistens nur einmal in der Woche da sind, oder in Berlin wohnen, das heißt, sie sind nicht jederzeit „zugänglich“. Die Studierenden, die sich einer klaren Meinung enthielten, bemerkten jedoch auch, dass die Zusammenarbeit nicht ideal ist und sehr von dem einzelnen Dozierenden abhängt.

Die Dozierenden sind der Meinung, dass die Zusammenarbeit mit den Studierenden generell gut verläuft, doch hatten unterschiedliche Meinungen darüber, ob sie dabei kulturelle Unterschiede bemerkt haben. Sprachliche Unterschiede, die Motivation und Selbständigkeit, sowie die Mentalität wurden als Unterschiede in der Zusammenarbeit genannt. Dagegen, sagen einige Dozierende, dass kulturelle Unterschiede schon innerhalb einer Kultur entstehen, und dass die Zusammenarbeit immer vom Studierenden abhängt und nicht von der kulturellen Herkunft.

Die nächste Frage bezieht sich auf das Collegium Polonicum, welches innerhalb des Studiengangs als Ort der Vermittlung von Informationen zwischen der Adam-Mickiewicz Universität und der Europa-Universität gilt und ob diese Rolle aus Sicht der Studierenden erfüllt wird. Lediglich 10 Studierende haben die Frage mit „Ja“ beantwortet, dagegen jedoch 32 mit „Nein“.

Auch waren hier die Dozierenden ähnlicher Meinung. Nur ein geringer Anteil der Dozierenden fühlt sich ausreichend informiert. Die anderen sagen, dass es viele Bemühungen gibt, sich die Kommunikation jedoch schwierig gestaltet. Es gibt aber auch Stimmen, die ganz klar unterstreichen, dass es nicht die Schuld des Collegiums

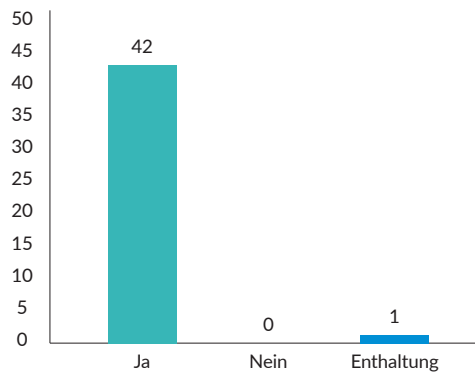
Das Collegium Polonicum gilt als Vermittler von Informationen zwischen beiden Universitäten.
Wird diese Rolle deiner Meinung nach ausreichend erfüllt?



als Einrichtung ist, sondern es am fehlenden Interesse und fehlender Offenheit beider Universitäten liegt. Die Adam-Mickiewicz Universität ist weit weg und zeigt wenig Kompromissbereitschaft in Programm- bzw. Lehrmethodenangleichung und die Viadrina ist zwar nah, doch zeigt sie kein Interesse an dem Studiengang, denn dieser ist bei der Mehrheit überhaupt nicht bekannt.

Die darauffolgende Frage, ob eine gemeinsame Studienordnung die Zusammenarbeit verbessern würde, beantworteten die Studierenden fast einstimmig mit „Ja“.

Würde eine gemeinsame Studienordnung die Zusammenarbeit verbessern?



Die Dozierenden teilen diese Meinung, denn eine gemeinsame Studienordnung würde als Rechtsgrundlage dienen, doch sind es wenig optimistische Aussagen, denn laut der Dozierenden fehlt es noch an ausreichender Kompromissbereitschaft und man müsste zudem das polnische Universitätssystem dezentralisieren, damit eine gemeinsame Studienordnung möglich gemacht werden kann.

Als letzten Punkt der Umfrage hatten sowohl die Studierenden, wie auch die Dozierenden die Möglichkeit Verbesserungsvorschläge zu nennen. Die Studierenden wünschen sich von den Dozierenden mehr Transparenz und klarere Anforderungen, möchten eine freiere Auswahl des Lehrangebots der Viadrina haben und Klarheit über die Aufteilung der Zuständigkeiten unter den Dozierenden bekommen. Die Dozierenden hingegen schlagen mehr gemeinsame Teamtreffen vor, mit aktuellem Informationsaustausch und gegenseitigem Feedback und wollen, dass sich jeder an die gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen hält. Der Verbesserungsvorschlag, der sowohl von Studierenden, wie auch von Dozierenden genannt wurde, ist die gemeinsame Studienordnung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Idee des Studienganges der Interkulturellen Germanistik Potential hat, welches auch neue Studierende anziehen kann, doch im Nachhinein wollen hier nicht viele bis zum Schluss bleiben. Daraus ergibt sich die Frage, ob der Studiengang aus dieser Sackgasse herausfinden wird, oder die Bemühungen im Sand verlaufen?

Antonina Balfanz

Studium der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań/Polen. Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch-Polnische Kultur- und Literaturbeziehungen sowie Gender Studies an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und Koordinatorin des Bachelorstudiengangs Interkulturelle Germanistik, der gemeinsam mit der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań realisiert wird. Forschungsinteressen: Interkulturelle Wissensvermittlung an Schule und Universität; Differenzforschung.

Doz. Dr. Daniel Baric

Studium der Germanistik, Slawistik, Hungarologie und Geschichte in Paris, Berlin und Budapest. Dozent am Institut für Germanistik der Universität François-Rabelais, Tours. Forschungsinteressen: Kulturgeschichte der Habsburger Monarchie, insbesondere die Geschichte der deutschen Sprache im südslawischen Raum, sowie die Formen der Erinnerung an die Antike.

Dr. Beate Baumann

Philologin, Fremdsprachendidaktikerin. Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsche Linguistik und Übersetzung an der Universität Catania. Forschungsinteressen: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, Interkulturelle Studien, Angewandte Linguistik, Empirische Methodenforschung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Kreativität.

Dr. Rudi Camerer

leitet die Beratungsfirma elc-European Language Competence in Frankfurt/Main und Saarbrücken. Autor zahlreicher Publikationen zum interkulturellen Lehren, Lernen und Testen. Die von elc entwickelten Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II *Interkulturelle Kompetenz in Französisch* und *Interkulturelle Kompetenz in Englisch* wurden mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet.

Prof'in. Dr. Bożena ChoŹuj

Literaturwissenschaftlerin, Germanistin, Inhaberin des Lehrstuhls für Deutsch-Polnische Kultur- und Literaturbeziehungen sowie Gender Studies an der Europa-Universität Viadrina und Leiterin des BA-Studiengangs Interkulturelle Germanistik. Forscht zu Grenzen, Differenzen, Subversivität und Gender in Literatur und Kultur, zur Erkenntnis- und Wissenstheorie.

Dr. Ksymena Filipowicz-Tokarska

Literaturwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Literatur des 20. Jh., Literaturtheorie und Übersetzungskunst des Instituts für Polnische Philologie der AMU. Leiterin des Studiengangs Polnisch als Fremdphilologie am Collegium Polonicum. Forschungsarbeiten zum Schaffen von Schriftstellerinnen der Region Mittlere Oder sowie zu modernen glottodidaktischen Methoden im Fremdsprachenunterricht. Literaturwissenschaftliches Interesse am Gynokritischen Diskurs und Narrationen über den „neuen“ Regionalismus.

M.A. Joachim Franz

Germanist. Auslandsbeauftragter und Vertrauensdozent für ausländische Studierende, Dozent für Literaturwissenschaft am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Mannheim. Forschungsinteressen: Theatralität und Inszeniertheit als soziales Phänomen im Spiegel der Literatur und in der Alltagskommunikation, Literatur des Vormärz, Literatur der 1920er/30er Jahre, Antikenrezeption.

Prof'in. Dr. Christine de Gemeaux

Germanistin, Anglistin und Romanistin, auf die deutsche Geschichte und deutsche Ideengeschichte im europäischen Zusammenhang spezialisiert. Tätig am Institut für Germanistik, Universität François-Rabelais, Tours (Frankreich). Forschungsinteressen: Rhetorische Tradition und Beredsamkeit in der deutschen Kultur, deutsch-französische Kulturvermittler, Deutsches Reich und Kolonialreich, Postkolonialismus.

Dr. phil. Brigitta Godel †

Diplomierte Übersetzerin für Russisch und Französisch und Fortbildnerin für Führungskräfte in Deutschland, Mittel- und Osteuropa. Fachliche Schwerpunkte: interkulturelle und genderspezifische Fragen. Arbeitete in den Bereichen Curriculumentwicklung und Testen. Sie gehörte zum Team von elc – European Language Competence.

Dr. Samanta Gorzelniaik

Slawistin und Übersetzerin. 2013-2015 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch-Polnische Kultur- und Literaturbeziehungen und Gender Studies an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder. Freie Übersetzerin geisteswissenschaftlicher und literarischer Texte.

Dipl.-Soz.arb./Soz.päd. (FH) Anna Kasten

promoviert über Konstruktionen alleinerziehender Mutterschaft in Deutschland und Polen am Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Alleinerziehende Mutterschaft in Deutschland und Polen, Diskursanalyse, gendersensible Sozialarbeitswissenschaft, Transkulturelles Training als Lehr- und Lernform.

M.A. Anna Kirschbaum

Studium der Skandinavistik sowie Master of Intercultural Communication Studies. Akademische Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina. Sie befasst sich unter anderem mit der Ausbildung der studentischen Schreibberaterinnen.

Dipl. und M.A. Corinna Krieger

Germanistin, Dozentin für Deutsch als Fremdsprache im BA-Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Studium der Germanistik und Slawistik in Leipzig, Kaluga und Oldenburg. Master NLP. Forschungsinteressen: Didaktik des DaF, interkulturelle und transkulturelle Kommunikationsprozesse.

M.A. Franziska Liebetanz

Leiterin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina. Dieses versteht sich als das Dach für alle Aktivitäten rund um die Schlüsselkompetenz Schreiben an der Europa-Universität Viadrina und bietet unter anderem Schreibberatungen, Workshops und Seminare für Studierende und Promovierende an. Seit 2014 im Vorstand der European Writing Center Association und der International Writing Center Association und seit 2015 im Vorstand der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung.

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Disziplin: Germanistik und ihre Didaktik. Professorin für Neuere Deutsche Literatur, Vermittlungs- und Anwendungsaspekte am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund, Leiterin der Forschungsstelle Jugend – Werte – Medien. Forschungsinteressen: Lese- und Medienforschung und -förderung, Vermittlungs- und Aneignungsaspekte.

Dr. Bernadetta Matuszak-Loose

Literatur- und Kulturwissenschaftlerin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Lehrstuhl für Kultur des deutschsprachigen Raums an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań sowie Dozentin am Collegium Polonicum (BA Interkulturelle Germanistik). Forschungsschwerpunkte: Mediale und visuelle Kulturgeschichte des deutschen Sprachraums, Bild und Textbeziehungen.

Prof'in Dr. phil. Helga Meise

Habilitation in Neuerer Deutscher Literatur an der Philipps-Universität Marburg/L.; Habilitation à diriger des recherches in Études germaniques an der Université Paul Valéry Montpellier 3. Seit 2007 Professorin für Neuere deutsche Literatur und Ideengeschichte an der Université de Reims Champagne-Ardenne URCA.

Cécile Millot

Maître de conférences an der Universität Reims – Champagne-Ardenne.

Forschungsschwerpunkte: Lyrik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die DDR-Literatur, im Besonderen die inoffizielle Literatur in den letzten Jahren der DDR und die Wende- und Nach-Wende-Lyrik sowie die frühe Avantgarde (Rimbaud, Expressionismus, Chlebnikov).

Dr. Lothar Quinkenstein

Studium der Germanistik und Ethnologie in Freiburg im Breisgau. Seit 1999 Dozent am Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań sowie Dozent am Collegium Polonicum (BA Interkulturelle Germanistik). Autor und Übersetzer literarischer Texte.

Prof. Dr. Dr. Matthias Rath

Disziplinen: Philosophie, Erziehungswissenschaft. Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Leiter der Forschungsstelle Jugend – Werte – Medien. Forschungsinteressen: Medienbildungsforschung, Medienethik, Grenzfragen Philosophie und Sozialwissenschaften.

B.A. Julia Stelniec

Studium der Interkulturellen Germanistik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (O.) und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Forschungsinteressen: Heimatmotiv in der deutschen Literatur.

Dr. Grażyna Strzelecka

Studium der Germanistik an der Warschauer Universität und an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Dozentin an der Neuphilologischen Fakultät der Warschauer Universität u.a. mit dem Fach Wirtschaftsdeutsch Werbung und Touristik. War im diplomatischen Dienst der Republik Polen tätig.

B.A. Joanna Trzaskowska


Studium der Interkulturellen Germanistik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (O.) und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Forschungsinteressen: Fehlerlinguistik, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

B.A. Katarzyna Widawska

Studium der Interkulturellen Germanistik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (O.) und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Forschungsinteressen: Mediensprache.

M.Ed. Corinna Wulf

Disziplin: Germanistik und ihre Didaktik. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur, Vermittlungs- und Anwendungsaspekte am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund. Forschungsinteressen: Lese- und Medienforschung und -förderung, Vermittlungs- und Aneignungsaspekte.



Mit dem Sammelband „Interkulturalität und Wissensvermittlung an Hochschulen. Didaktischer Umgang mit Differenzen“ betreten die Herausgeberinnen Neuland. Die zunehmende Internationalisierung der Lehre stellt die Universitäten vor neue Herausforderungen, denen sich die Beiträgerinnen dieses Bandes in unterschiedlicher Weise stellen. Sie geben vielfältige Antworten auf die Frage, wie die Lehre einer Situation gerecht werden kann, in der die Studierenden verschiedene kulturelle Hintergründe und Erfahrungen mitbringen, und zeigen an meist sehr inspirierenden Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis, wie dieses multikulturelle Potential methodisch und thematisch in der Lehre fruchtbar gemacht werden kann. [...]. Als zwei Hauptthemen kristallisieren sich dabei Probleme der bi- und multinationalen Zusammenarbeit zwischen Universitäten in verschiedenen Ländern (Deutschland, Polen, Frankreich, Italien) bzw. binationaler und interkultureller Studiengänge sowie der Didaktik in multikulturellen Lerngruppen heraus. Nicht nur aufgrund der Thematik, sondern auch durch die differenzierte, erfahrungsgesättigte und theoretisch fundierte Reflexion der angesprochenen Probleme wird der Band unter Hochschullehrer_innen (aber sicherlich nicht nur unter ihnen) auf großes Interesse stoßen.

Prof. Dr. Marion Brandt
Universität Gdańsk