

Germanistik im Europäischen Hochschulraum

Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung

HRK Service-Stelle Bologna

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006

Diese Publikation dokumentiert die Tagung „Germanistik im Europäischen Hochschulraum – Studienstruktur, Qualitätssicherung, Internationalisierung“, die vom DAAD und von der Service-Stelle Bologna der HRK zusammen mit dem Deutschen Germanistenverband und der Universität Freiburg im Juni 2005 durchgeführt wurde.

Darüber hinaus enthält die Publikation weiterführende Beiträge zu den Themen Europäische Vernetzung und Kerncurricula, eine Liste der Germanistenverbände weltweit, aktuelle Daten zum Stand der Umstellung auf BA/MA sowie zahlreiche Beispiele von germanistischen Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland und in Europa.

This publication is a documentation of the conference "German language and literature studies in the European Higher Education Area – Study Structure, Quality Assurance, Internationalisation", organised by the German Academic Exchange Service and the Bologna Service Unit of the German Rectors' Conference in cooperation with the *Deutscher Germanistenverband* and the University of Freiburg, held in June 2005.

In addition, this volume contains further texts on the subject of European networking and core curricula. The publication also provides a list of German Studies associations (*Germanistenverbände*) worldwide, statistical data on the implementation of two-tier study programmes as well as examples of Bachelor and Master study programmes in German language and literature studies in Germany and Europe.

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006

Diese Publikation ist im Rahmen des Projektes Service-Stelle Bologna entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Herausgeber:
Eva Chválová (HRK, Service-Stelle Bologna)

Redaktion:
Eva Chválová, Petra Martini

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49(0)228/887-0
Telefax: +49(0)228/887-110
E-Mail: chvalova@hrk.de
Bestellung: readerversand@hrk.de
Internet: www.hrk.de, www.hrk-bologna.de

Bonn, Juni 2006

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rector's Conference.

ISBN 3-938738-12-X

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort

| | |
|----------------------------------|---|
| Dr. Christiane Ebel-Gabriel, HRK | |
| Dr. Christian Bode, DAAD | 7 |

2. Eröffnungsvorträge der Tagung

| | |
|---|----|
| Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Jäger, Universität Freiburg | 11 |
| Prof. Dr. Theodor Berchem, DAAD | 17 |
| Prof. Dr. Peter Gaetgens, HRK | 26 |
| Prof. Dr. Speranța Stănescu, Universität Bukarest | 32 |

3. Europäische Vernetzung und Kerncurricula

| | |
|---|-----|
| 3.1. TUNING Educational Structures in Europe | |
| Prof. Dr. Volker Gehmlich, Fachhochschule Osnabrück | 53 |
| 3.2. Qualifikationsrahmen und Subject Benchmarks | |
| Dr. Achim Hopbach, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland | 62 |
| 3.3. Kerncurriculum B.A. Germanistik | |
| Prof. Dr. Georg Mein, Universität Luxemburg | 76 |
| 3.4. Deutsch als Fremdsprache | |
| Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne, Universität Göttingen | |
| Dr. Eva-Maria Willkop, Universität Mainz | |
| Annegret Middeke, M. A., Technische Universität Dresden | 89 |
| 3.5. Mediävistik: Eckwerte zur Einführung gestufter Studiengänge | 97 |
| 3.6. Mobilität und Anerkennung in Bachelor- und Masterstudiengängen | |
| Dr. Susanne Scharnowski, Freie Universität Berlin | |
| Eva Chvátlová, HRK | 103 |
| 3.7. Informationsaustausch in Europa | |
| Prof. Dr. Martin Huber, FernUniversität Hagen | 111 |

4. Akkreditierungsverfahren in den Geisteswissenschaften

Prof. Dr. Gerhard Lauer, Universität Göttingen 113

5. Bachelor- und Masterstudiengänge in der Germanistik

5.1. Europa

Dänemark, Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (CBS)

Prof. Dr. Peter Colliander 126

Estland, Universität Tallinn

Prof. Mari Tarvas 134

Großbritannien, King's College London

Dr. Christian Fandrych 139

Italien, Università degli Studi di Napoli „L'Orientale"

Prof. Dr. Camilla Miglio, Prof. Dr. Elda Morlicchio, Klaus Peter 151

Niederlande, Universität Leiden

Prof. Dr. Anthonya Visser, PD Dr. Jörg Meier 174

Rumänien, Universität Bukarest

Prof. Dr. George Guțu 183

Tschechische Republik, Universität Olmütz und

Universität Ostrava

Prof. Dr. Ingeborg Fiala-Fürst, PD Dr. Lenka Vanková 192

5.2. Deutschland

Universität Bielefeld

Prof. Dr. Claudia Riemer 204

Universität Greifswald

Prof. Dr. Jürgen Schiewe 223

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Dr. Heidi Hahn, Dr. Beate Laudenberg, Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-

Christoph v. Nayhauss 241

| | | |
|-----------|---|-----|
| 6. | Berichte aus der Tagung | |
| 6.1. | Lehrerausbildung | |
| | Apl. Prof. Dr. Ernst Rohmer, Universität Regensburg | 250 |
| 6.2. | Promotion | |
| | Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer, Universität Freiburg | 255 |
| 6.3. | Zusammenfassung der Podiumsdiskussion | 269 |
| | | |
| 7. | Weitere Beiträge und Informationen | |
| 7.1. | Mobilisierung des Denkens statt Mobilisierung des Gleichförmigen | |
| | PD Dr. Thomas Borgard, Universität Bern | 277 |
| 7.2. | Studien- und Prüfungsordnungen germanistischer Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland | 286 |
| 7.3. | Germanistenverbände in der Welt | 291 |
| 7.4. | Links des Deutschen Germanistenverbandes | 294 |
| 7.5. | Statistische Daten: germanistische BA/MA-Studiengänge in Deutschland | 295 |
| | | |
| 8. | Programm der Tagung | 297 |
| | | |
| 9. | Teilnehmer der Tagung | 303 |

1. Vorwort

Dr. Christiane Ebel-Gabriel, HRK

Dr. Christian Bode, DAAD

Das Hochschulwesen in Europa befindet sich in einem grundlegenden Umstrukturierungsprozess, von dem das Fach Germanistik nicht ausgenommen ist. Die weitreichenden Reformen im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses umfassen zahlreiche Veränderungen, von der Einführung eines gestuften Studiensystems mit Bachelor- und Masterabschlüssen über die Modularisierung und Orientierung auf Lernziele bis hin zur Vergabe von ECTS-Kreditpunkten und Diploma Supplements.

Bei näherer Betrachtung ergeben sich viele Besonderheiten für die Umsetzung in den einzelnen Fächergruppen, so etwa bei den Staatsexamensfächern wie Jura oder Medizin, in den künstlerischen und Musikstudiengängen aber auch in den Geisteswissenschaften und den sog. Kleinen Fächern.

Die Germanistik ist eine traditionsreiche geisteswissenschaftliche Disziplin, die auch an zahlreichen Hochschulen im Ausland vertreten ist. Bei der Einführung der neuen Studienstrukturen müssen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene fachspezifische Fragen sorgfältig diskutiert werden. So ist z.B. für das Fach bisher ein zeitaufwändiges, leseintensives und oft individuelles Studium charakteristisch und ein, abgesehen von dem des Deutschlehrers, nur unscharf umrissenes Berufsbild. Germanisten sollten neben der wissenschaftlichen Ausbildung für alle sprach-, text- und kulturbezogenen Berufe in Bildungseinrichtungen sowie im Kultur- und Wissenschaftsmanagement, im Verlags- und Bibliothekswesen, im Bereich Medien und Kultur, in Verwaltung und Politik qualifiziert werden. Vor diesem Hintergrund muss der Studienverlauf adäquat strukturiert und die neuen Studiengänge ausgestaltet werden. Die intendierte Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und die Diskussion der fachlichen Mindeststandards und Kerncurricula spielen dabei eine wesentliche Rolle. Worin besteht oder worin sollte der Kern der Disziplin Germanistik bestehen, sofern sie als eine einheitliche Disziplin betrachtet werden kann? Und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es auf europäischer Ebene?

Mit Blick auf den Europäischen Hochschulraum ist - bei allen Unterschieden zwischen der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern und der Auslandsgermanistik - eine internationale Abstimmung bei der Konzeption der neuen Studiengänge gefordert. Nur so kann im Rahmen der modularisierten Studiengänge die Anerkennung der im Ausland oder an einer anderen Hochschule im Inland erbrachter Studienleistungen gewährleistet und die Mobilität gefördert werden. Nicht zuletzt wird die nationale und internationale Qualitätssicherung diskutiert, etwa in der Lehrerausbildung oder in der Promotionsphase, aber auch in den grundständigen Studiengängen.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterstützen die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland auf verschiedenen Ebenen, unter anderem durch Beratungsaktivitäten und Veranstaltungsangebote.

Die vom 16. bis 18. Juni 2005 gemeinsam mit dem Deutschen Germanistenverband und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg durchgeführte Tagung „Germanistik im Europäischen Hochschulraum – Studienstruktur, Qualitätssicherung, Internationalisierung“ hatte das Ziel, die Diskussion für das Fach Germanistik zusammenzufassen und ihre Weiterführung auf nationaler und internationaler Ebene zu unterstützen.

120 Fachvertreter der germanistischen Fächer aus 24 Ländern haben dazu im Plenum und in mehreren Arbeitsgruppen über die Zukunft des Faches im Kontext der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses diskutiert. Im Vorfeld der Tagung fand ein internationales Treffen der Vorsitzenden der Germanistenverbände sowie weiterer Vertreter der Auslandsgermanistik statt, nach der Tagung wurde die Arbeit in mehreren Einzeltagungen fortgesetzt.

Die vorliegende Publikation geht über die Dokumentation der Tagung hinaus. Sie enthält zum einen die Eröffnungsvorträge und die Berichte aus den Arbeitsgruppen, zum anderen weiterführende Beiträge zu den Themen Europäische Vernetzung und germanistische Kerncurricula, daneben aber auch eine Liste der Germanistenverbände in der Welt oder statistische Daten zum aktuellen Stand der Umstellung germanistischer Studiengänge in Deutschland. Im Hauptteil des Bandes stellen sich exemplarisch germanistische Bachelor- und Masterstudiengänge in Europa

und in Deutschland vor, weitere Studiengänge können anhand einer Linkliste zu Studien- und Prüfungsordnungen sowie über eine Plattform des Germanistenverbandes recherchiert werden.

Der Bologna-Prozess bietet auch der Germanistik die Chance zum Überdenken der Fachinhalte und Fachkonzepte, zur Abstimmung der sinnvollen Mindeststandards und zur ortsspezifischen Profilierung durch Analyse der Schwerpunkte, Stärken und Schwächen. Wir hoffen, mit der Publikation alle, die an einer effizienten Studienreform in der Germanistik mitwirken möchten, mit Informationen, Beispielen und Vernetzungsangeboten unterstützen zu können.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel
Generalsekretärin der HRK

Dr. Christian Bode
Generalsekretär des DAAD

2. Eröffnungsvorträge der Tagung

Eröffnungsvortrag

Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Jäger, Universität Freiburg

Lieber Herr Kollege Berchem, lieber Herr Kollege Gaehtgens,
sehr verehrte Frau Generalsekretärin Dr. Ebel-Gabriel,
liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich freue mich sehr, so viele Vertreterinnen und Vertreter der in- und vor allem ausländischen Germanistik in Freiburg an der Albert-Ludwigs-Universität begrüßen zu dürfen. Die beeindruckende Teilnehmerliste zeigt, dass es sich heute um ein Spitzentreffen der europäischen Germanistik handelt. Es würde daher kostbare Tagungszeit in Anspruch nehmen, wollte ich alle Präsidentinnen und Präsidenten der vertretenen europäischen Germanistenverbände persönlich begrüßen. Ich bitte daher um Ihr Verständnis, dass ich Sie alle gemeinsam, aber um so herzlicher, willkommen heiße.

Kurz nach der Bergen-Konferenz im Mai dieses Jahres zeigt diese Veranstaltung, welche Anstrengungen der Deutsche Akademische Austauschdienst, die Hochschulrektorenkonferenz und der Deutsche Germanistenverband unternehmen, um den Studienreformprozess und die europaweite Einführung konsekutiver Studiengänge für eine Standortbestimmung und Neuorientierung der Germanistik im Europäischen Hochschulraum zu nutzen. Ich danke allen an der Vorbereitung und Durchführung dieser Tagung Beteiligten sehr herzlich für ihre Arbeit.

Das Programm lässt erwarten, dass wesentliche Impulse von ihr ausgehen werden. Im Einzelnen sollen Kerncurricula der einzelnen Teilfächer der Germanistik diskutiert und entworfen, fachspezifische Schlüsselkompetenzen in das Qualifikationsrahmenwerk eingestellt, zentrale Themen zukunftsweisend diskutiert und vorgedacht werden. Im Vordergrund stehen dabei Begriffe wie Mobilität und Anerkennung, Sprachvermittlung, Lehrerausbildung und Graduiertenschulen. Darüber hinaus verfolgen Sie das ehrgeizige Ziel, europaweit Kompetenzen und Studienstufen abzustimmen und somit den Austausch von Studierenden ausbildungsgemäß und erfolgsorientiert zu gestalten.

Die Albert-Ludwigs-Universität bietet für dieses ambitionierte Programm einen symbolträchtigen Standort an. Als eine der ältesten Universitäten Deutschlands - 2007 begehen wir unser 550jähriges Jubiläum - und als eine klassische Volluniversität kommt den Geisteswissenschaften in ihrer ganzen Breite eine besondere Bedeutung zu. Zudem befindet sich Freiburg in einer für die europäische Geschichte und Kultur zentralen Landschaft und unsere Universität darf als primus inter pares der oberrheinischen Hochschulen in den geisteswissenschaftlichen Fächern angesehen werden.

Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in der Internationalität unserer Studierendenschaft. Die Universität Freiburg liegt mitten in der klassischen Kulturkontaktzone zwischen romanischem und deutschsprachigem Raum, so dass kaum ein Platz geeigneter scheint, um sich über die Rolle der Germanistik in einem zusammenwachsenden Europa Gewissheit zu verschaffen.

Angesichts der immer einseitiger auf ökonomische, rechtliche und technokratische Aspekte ausgerichteten Wahrnehmung Europas, auch in den vielfältigen Europastudiengängen, kommt den philologischen Disziplinen eine zentrale Aufgabe zu. Sie müssen für die Tiefenschärfe des geschichtlichen und kulturellen Bewusstseins sorgen, die gemeinsame Vergangenheit, auch vor der Entstehung der Nationalstaaten, bewusst halten und die historischen Leitkulturen beschreiben, die für die Formierung des kulturellen Bewusstseins Europas konstitutiv waren.

Eingebunden in den EUCOR-Verbund der oberrheinischen Universitäten, hat die Albert-Ludwigs-Universität frühzeitig mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses begonnen und es sich zum Ziel gesetzt, die konsekutiven Studiengänge maßgeblich für die Profilbildung der Universität einzusetzen. Gerade an der Philologischen Fakultät ist dieser Prozess auf der Ebene der Bachelor-Studiengänge nahezu abgeschlossen. Ein ‚European Master in Linguistics‘ und ein trinationaler Masterstudiengang in Skandinavistik bestehen bereits. Noch in diesem Sommer wird der MA ‚Europäische Literaturen und Kulturen‘ die Gremien durchlaufen haben. Zugleich werden Master-Studiengänge in der Anglistik, Romanistik und der literaturwissenschaftlichen Germanistik entwickelt. Zusammen mit

der philosophischen, theologischen, rechtswissenschaftlichen und medizinischen Fakultät entsteht ein mediävistischer Master.

Die berufsqualifizierende Komponente hat ihren Ort im fakultätsübergreifenden „Zentrenverbund für Studienreform und Weiterbildung (ZSW)“, zu dem unser Zentrum für Hochschuldidaktik, das Zentrum für Schlüsselqualifikationen und das Career Center gehören. Diese Zentralisierung der sogenannten BOK-Komponente entlastet die einzelnen Fächer organisatorisch und vernetzt sie zugleich.

Die Initiativen zur Studiengangsentwicklung werden durch ein Incentive-Programm des Rektorats unterstützt, das organisatorische Unterstützung durch Hilfskraftmittel und die Finanzierung von Klausurtagungen zur Studiengangsentwicklung vorsieht.

Dadurch wird die gewünschte Vernetzung der Disziplinen in der Lehre nachhaltig unterstützt. Diese Vernetzung ist wiederum Fundament zum Erhalt der Geisteswissenschaften, insbesondere der so genannten ‚Kleinen Fächer‘, als wesentlicher Säule der Universität Freiburg.

Beispielhaft lässt sich diese notwendige Entwicklung am Fach ‚Lateinische Philologie des Mittelalters‘ beobachten. Die Universität Freiburg führt diese Disziplin in Baden-Württemberg vermutlich als einzige weiter und übernimmt damit eine entscheidende Rolle für Pflege und Erhaltung dieses Faches auf Länderebene. Die Entwicklung neuer konsekutiver Studiengänge führt nun zu einer Vernetzung des Mittellateins mit der Latinistik, der Germanistik, der Geschichte, den Philologien insgesamt und der Graduiertenausbildung, so dass dieser Disziplin im Rahmen des modularisierten Lehrexports ein ganz neues Gewicht zuwächst.

Im tertiären Bereich stehen wir kurz vor der Gründung einer Graduiertenschule. An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg soll ein dreistufiges Modell eingeführt werden, das auf der untersten Ebene Promotions- und Graduiertenkollegs vorsieht, die in Graduiertenklassen auf der nächsten höheren Ebene zusammengefasst werden. Die Graduiertenschule verbindet als oberste Ebene alle Klassen miteinander und ist ebenfalls mit dem fakultätsübergreifenden „Zentrenverbund für Studienreform und Weiterbildung“ (ZSW) verknüpft. Curriculumsbezogene Lehrangebote sind auf allen drei Ebenen angesiedelt. Die einzelnen Promotionskollegs werden -

wo immer möglich - von transdisziplinären Zentren betreut, die das Lehrangebot koordinieren und die Plattform für die internationale Vernetzung und Agentur für die Entwicklung von Drittmittelprojekten sind.

Auch hier zeigt sich das Gewicht der Geisteswissenschaften an der Albert-Ludwigs-Universität, denn als Pilotprojekt zur Vorbereitung wurde die Graduiertenklasse ‚Vor- und frühmoderne Kulturen‘ entworfen. Als Kern dieser ersten Graduiertenklasse sind in der Gründungsphase zwei Promotionskollegs vorgesehen, und zwar „Geschichte und Erzählung. Integrierte Altertumswissenschaften“ und „Lern- und Lebensräume: Hof – Kloster – Universität. Komparatistische Mediävistik 500-1600“. Die Zuständigkeit für die beiden Kollegs liegt beim ‚Zentrum für Antike und Moderne‘ bzw. beim künftigen ‚Mittelalterzentrum‘, die als ‚Centers of Excellence‘ zur Profilbildung der Universität einen wesentlichen Beitrag leisten.

Der Blick auf Graduiertenschule und Zentrenverbund zeigt zweierlei: Der Bologna-Prozess führt einerseits zu einer wünschenswerten Praxis- und Berufsorientierung des Studienangebots, das strukturell seinen Ort im ‚Zentrum für Schlüsselqualifikationen‘ hat. Zugleich bietet er andererseits auch Raum – gerade in den Geisteswissenschaften – für eine Straffung und Intensivierung der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Bildung und Ausbildung sind daher in meinen Augen eine künstliche Opposition und die Berufung auf Humboldt ist im universitären Bereich nach wie vor zukunftsweisend.

Ich zitiere:

„Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben [...] Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da“.

Das Ideal Wilhelm von Humboldts und die Wirklichkeit deutscher Universitäten stehen heute in einem produktiven Spannungsverhältnis. Die Einführung konsekutiver Studiengänge und damit verbunden die Schaffung eines formal einheitlichen Europäischen Hochschulraums, der so

genannte Bologna-Prozess, diszipliniert Lehrende wie Lernende und legt über das Studium ein Netz von Fristen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie Evaluations- und Akkreditierungsroutinen. Die Veränderungen sind notwendig, denn anders als Wilhelm von Humboldt, der eine schmale Spitzengruppe jedes Jahrgangs vor Augen hatte, kommen heute ca. 39% (2003) eines Jahrgangs an die Hochschulen, und dieser Prozentsatz soll noch steigen. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit eines Studiums wird damit aber nicht aufgegeben. Es muss um eine sinnvolle Aufteilung und graduelle Steigerung dieses Anspruchs von der primären (Bachelor) über die sekundäre (Master) bis zur tertiären Studienphase (Promotion) gehen.

Da der Bachelor als erster berufsqualifizierender Studienabschluss gilt, ist der Übergang in ein Master-Studium leistungsabhängig. Nicht jeder BA-Abschluss berechtigt zur Aufnahme eines MA-Studiums, und auch ein formal überdurchschnittlicher Studienabschluss im BA garantiert noch nicht die Aufnahme in das gewünschte Master-Programm, da zusätzliche Leistungsparameter definiert werden können. Zugleich steigt der wissenschaftliche Anspruch der forschungsorientierten MA-Studiengänge im Vergleich zum auslaufenden Magister. Eine konsequente Ausrichtung an diesem Konzept hat zur Folge, dass sich die Verhältnisse im Master- und Promotionsstudiengang dem Humboldtschen Ideal annähern werden. Diese Chance gilt es zu nutzen; zugleich aber ist das Ausbildungskonzept an die veränderten gesellschaftlichen Anforderungsprofile anzupassen. Wir benötigen eine zügige Elitebildung in allen universitären Fächern. Diese Elitebildung darf nicht ausschließlich auf eine akademische Karriere ausgerichtet sein und muss zugleich die Möglichkeit enthalten, die Eignung für bestimmte Berufsfelder zu erproben.

Im Fach Germanistik ist unser Streben darauf ausgerichtet, auf allen universitären Ausbildungsstufen weiterhin Expertinnen und Experten für deutsche Sprache, Literatur und Kultur auszubilden, deren Wert am Arbeitsmarkt von fachlichen Kompetenzen und vom fachlichen Wissen abhängt. Zugleich muss dieses Wissen aber mit Hilfe der erworbenen Kompetenzen operationalisierbar gemacht werden. Die nötige Flexibilität der Arbeitsmarktorientierung ergibt sich hingegen über die intellektuelle Souveränität, die während des Studiums erworben wird, und diese Kompetenz hängt weitgehend von der Wissenschaftsorientierung

der Ausbildung ab. Diese Orientierung an Wissenschaft ist ein Markenzeichen der universitären Ausbildung im deutschsprachigen Raum und muss im künftigen europäischen Hochschulraum erhalten bleiben.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich wünsche Ihrer Veranstaltung ein gutes Gelingen und nachhaltigen Erfolg sowie Ihnen allen einen angenehmen Aufenthalt an der Universität Freiburg! Ich danke Ihnen.

Eröffnungsvortrag

Prof. Dr. Theodor Berchem, DAAD

Liebe Herren Kollegen Jäger, Gaehtgens, Anz und liebe Frau Kollegin Stănescu, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren,

herzlichen Dank, Herr Kollege Jäger, für Ihre freundliche Begrüßung – und für die Gastfreundschaft, die Sie unserer Tagung an diesem Wochenende gewähren. Auch Ihnen, Herr Kollege Schiewer, danke ich sehr für die tatkräftige Hilfe bei der Konzeption und Vorbereitung der Veranstaltung.

Der DAAD engagiert sich (als Mitveranstalter), weil uns die Förderung der Auslandsgermanistik ein besonderes Anliegen ist. Ich bin daher auch sehr froh darüber, dass mehr als 30 Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland die Einladung zu dieser Tagung angenommen haben.

Wir sind bekanntlich mit über 400 Lektoren und mit mehr als 60 Sprachassistenten an Hochschulen im Ausland vertreten. Für die Förderung der Germanistik und der deutschen Sprache stellen wir Jahr für Jahr mehr als 30 Millionen Euro zur Verfügung.

Vielleicht wäre aber noch einmal zu bedenken, ob die Inlandsgermanistik die Fragen und Anliegen der Auslandsgermanistik immer in ausreichender Weise aufnimmt. Es muss aus fachlichen und wissenschaftspolitischen Gründen unser Anliegen sein, auch in Deutschland germanistische Lehr- und Forschungsangebote zu machen, die für Auslandsgermanisten attraktiv und bedarfsgerecht sind.

Meine Damen und Herren, unser Tagungsthema hat mich an das chinesische Zeichen für „Krise“ [weiji] denken lassen, das ein schönes Bild für den Kontext bietet, in dem wir uns austauschen: Das Zeichen setzt sich nämlich seinerseits aus zwei Schriftzeichen zusammen – aus dem Zeichen für „Gefahr“ und dem Zeichen für „Chance“. In eben diesem Spannungsfeld steht unsere Veranstaltung: Einerseits besteht die Gefahr, dass die Germanistik von den strukturellen Reformen à la Bolognese quasi überrollt und – zumindest in Teilen – ihrer Substanz beraubt wird. Andererseits bietet die Situation einiges an Möglichkeiten, an Chancen, um Inhalte und Strukturen des Faches zu verbessern: Oft benötigen durchaus

positive Reformen Impulse von außen, und mit einem solchen Impuls haben wir es sicher zu tun.

Wir sehen uns zurzeit tief greifenden Veränderungen in den verschiedenen nationalen Bildungssystemen gegenüber. Das betrifft insbesondere auch die Hochschulen und die Studiengänge: Die aktuellen Reformen sind sicherlich die einschneidendsten seit Jahrzehnten.

Als Zielsetzungen wären zu nennen:

- ein höheres Maß an Internationalität
- Einrichtung gestufter und modularisierter Studiengänge
- Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes, und nicht zuletzt
- mehr Autonomie für die Hochschulen

Doch zeitgleich sehen wir Entwicklungen, die diesen Reformprozess eher erschweren: Uns allen bestens bekannt sind die quantitative Überlastung der Hochschulen und – jedenfalls in zahlreichen Ländern – eine eklatante Unterfinanzierung.

In Deutschland kommen andere schwierige Themen hinzu, wie etwa die Einführung von Studiengebühren oder die Klärung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern. Davon soll aber hier nicht die Rede sein.

Vielmehr möchte ich mich ganz auf den so genannten Bologna-Prozess konzentrieren, der, so ist jedenfalls die Wahrnehmung bei vielen Hochschulangehörigen, über sie gekommen ist ohne eigenes Dazutun. Von manchen wird er als segensreich begrüßt, von anderen eher als mittlere Landplage betrachtet. Es war und ist jedenfalls für die Harmonisierung der europäischen Hochschulbildung nicht leicht, dass der Bologna-Prozess weitgehend von außen auf die Hochschulen zukam und per Gesetz oder Verordnung implementiert wurde.

Vor allem die Skeptiker fahren denn auch schweres sprachliches Geschütz auf: Die deutschen Hochschulen würden nachgerade ihr wertvollstes historisches Erbe preisgeben, nämlich die Einheit von Forschung und Lehre, das hohe Maß an Freiheit im Studium, die Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit und zur Kritikfähigkeit sowie die Ausbildung von Forscherpersönlichkeiten.

In der Tat: die aktuellen Reformen betreffen nicht pragmatische Dinge allein, sondern reichen in tiefere Schichten: Sie berühren das Selbstverständnis der akademischen Fächer und die Identität der Universitäten. Sie berühren auch, worüber selten gesprochen wird: die Identität und das Wissenschaftsverständnis vieler Hochschullehrer, die unter Umständen ihre Orientierungen bedroht und ihre Qualifikationen entwertet sehen.

Der DAAD hat zu diesem Themenbereich wiederholt Stellung bezogen. Wir stehen durchaus hinter den Zielen des Reformprozesses, wir versuchen, die Umsetzung zu begleiten – und, wo wir es können, die handelnden Akteure zu beraten oder, wie hier, zum Gespräch innerhalb eines massiv betroffenen Faches zusammenzubringen.

Ich möchte im Folgenden kurz auf ein paar grundsätzliche Aspekte zum Bedarf an Hochschulausbildung, einige der Teilthemen des Bologna-Prozesses sowie schließlich auf die Reform innerhalb der Germanistik eingehen.

Wir bezeichnen die modernen Gesellschaften gerne als Wissensgesellschaften, die von qualitativ hoch stehender Bildung und Ausbildung abgänglich sind. Es ist nur folgerichtig, dass fast alle Industrieländer die Zahl der akademisch ausgebildeten jungen Leute erhöhen, in einigen Ländern weit über die Hälfte eines Geburtenjahrganges, in Deutschland sind es zurzeit ca. 35 Prozent.

Ich stehe diesen rein quantitativen Überlegungen und Planungen mit einer gewissen Skepsis gegenüber: Denn ich glaube nicht, dass es belastbare empirische Untersuchungen gibt, die uns sagen, welche Arten von Hochschulausbildung in welchem Umfang in den kommenden zwanzig oder fünfundzwanzig Jahren benötigt werden. Aber wenn man denn dem Argument folgt und immer größere Anteile eines Jahrgangs in die Hochschulen lenkt, dann muss man auch die sich unweigerlich ergebenden Konsequenzen bedenken, die für Studienstruktur, Qualität und spätere Berufsperspektiven erwachsen.

Wir müssen uns fragen, ob 35 oder gar 40 Prozent eines Jahrgangs ein ausreichend hohes Maß an Begabung und Eignung mitbringen können, das sie alle für Spitzenämter in Wissenschaft, Politik oder Administration befähigt. Eine weitere Frage ist, ob die jeweiligen Gesellschaften eine

derart hohe Zahl an Spitzenpositionen zu besetzen haben. Die Realität sieht aller Voraussicht nach so aus, dass derart große Zahlen auch für mittlere Positionen ausgebildet werden.

(In Klammern sei erwähnt: Das Gehaltsniveau, das Hochschulabsolventen erwarten können, hat sich für große Prozentanteile bereits abgesenkt. Hier setzt sich der Markt gegen alle Deklarationen durch – was wir in einer Gesellschaft, die wesentliche Steuerungen ausdrücklich dem Markt anvertraut, auch erwarten müssen.)

Mir scheint, viele der betroffenen Studierenden wissen das längst. Und ihnen ist mit klar strukturierten Studiengängen, die auf berufliche Praxisfelder vorbereiten, besser gedient als mit der vermeintlichen Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Laufbahn, die für ein breites Mittelfeld doch illusorisch bleibt.

Aus diesen Überlegungen ergäben sich Argumente für einen deutlichen Ausbau der Fachhochschulen, bei gleichzeitiger Reduzierung der Studierendenzahl an den Universitäten. Dies müsste jedoch – ich will das nachdrücklich betonen – mit deutlich höheren Ansprüchen an die Qualität einhergehen. Dabei ist allerdings zurzeit fraglich, ob wir in Deutschland diesen Weg gehen.

Es gibt ja auch einen anderen Weg: eine konsequente Reform der Studiengänge. Der Bachelor ist dann der erste berufsqualifizierende Abschluss. Er sollte der Regelabschluss für mindestens 60 Prozent der Studierenden sein. Und diese sollten in Berufen auf mittlerer Höhe ihren Berufseinstieg machen können – wohlgemerkt den Einstieg. Die weitere Karriere hängt dann von weiteren Faktoren ab: von der beruflichen Bewährung, aber auch von der Weiterbildung im Verlauf des Berufslebens. Es wird für die Curriculumsentwicklung der gestuften Studiengänge wichtig sein, dass den Weiterbildungsbedürfnissen dieser Zielgruppe Rechnung getragen wird – dass es also neben wissenschaftlich orientierten Masterstudiengängen auch professionell orientierte Angebote gibt, wie etwa den MBA, der sich international bewährt hat.

Doch zurück zum Bachelor: Ich bin gar nicht so pessimistisch, was die beruflichen Möglichkeiten für den Bachelor angeht. Allerdings werden wir erst in acht oder zehn Jahren wissen, ob der Arbeitsmarkt wirklich

angemessene Perspektiven bietet. Immerhin haben sich prominente Unternehmen zu der Initiative „Bachelor welcome“ zusammengeschlossen. Die Besten und Begabtesten sollten für die Masterstudiengänge und zur Promotion zugelassen werden. Den Hochschulen muss ermöglicht werden, hier wirklich nach Qualität auszuwählen. Künftig wäre auch zu überlegen, ob der Bachelorabschluss womöglich nach Niveaus differenziert werden kann, so wie in den USA und in Großbritannien ein „Bachelor of Honors“ angeboten wird, der mit einer höheren Qualifikation verbunden ist als ein „regulärer“ Bachelor.

Wenn wir den Bologna-Prozess in diesem Rahmen betrachten, dann könnte man ihn auch als eine bedarfsgerechte Anpassung der überkommenen Hochschulstrukturen an aktuelle Bedarfslagen ansehen.

Ich komme kurz zu einigen der Teilthemen, die uns in diesen Tagen beschäftigen werden:

Modularisierte Studiengänge sollten nachvollziehbar gegliedert sein. Selbstverständlich müssen sie fachlich aktuell und wissenschaftlich von hoher Qualität sein. Sie beziehen ihre Gliederungsprinzipien aber nicht vorrangig aus einer innerfachlichen Systematik, sondern aus ihrer Orientierung an den jeweiligen Berufsfeldern. Sie sollten, wenn die Fachleute sich einigen können, ein fachliches Kerncurriculum vermitteln, ansonsten aber durchaus voneinander verschieden sein. Diese differenzierten Profile sollten erkennbar sein und damit den Studenten auch eine begründete Wahl ermöglichen. Gerade das hier vertretene Fach Germanistik ist in sehr verschiedenen Ausprägungen möglich, die gut begründet sind und an denen auch Bedarf besteht: Ich nenne nur die Lehrerausbildung, die Ausbildung für Verlage und Medien, das Kulturmanagement, außerdem in Verbindung mit einer Fremdsprache das Dolmetschen und Übersetzen, die interkulturelle Kommunikation und selbstverständlich auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der sich für die Forschung qualifiziert.

In diesen Studiengängen ist der Studienverlauf besser planbar und die Zahl der Studienabbrecher deutlich geringer.

Das System der Kreditpunkte führt, richtig angewandt, zu einer transparenten Anerkennung von Studienleistungen und zu einem hohen Maß an

Vergleichbarkeit. Es dürfte auch noch einmal einen Beitrag leisten zu einer Verkürzung der Studiendauer, die aus verschiedenen Gründen zu wünschen ist. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass auch unter den neuen Strukturbedingungen ein vernünftiger Fächerkanon beibehalten wird – was niemand wünschen kann, das ist eine Aufsplitterung der Inhalte in Kleinstmodule.

Wenn sich ergänzend zum bisherigen Zeugnis das Diploma Supplement etabliert, ist auch dies ein Beitrag zu mehr Transparenz. Die Kenntnisse und Qualifikationen von Absolventen sind dadurch genauer und aussagekräftiger beschrieben als durch die bisherigen Zeugnisse.

Ein Thema bereitet mir indessen größere Sorge: nämlich die Mobilität, die Möglichkeit also, ein Semester oder mehr an einer Hochschule in einem anderen Land zu verbringen. Die modularisierten Studiengänge verengen hier die Möglichkeiten, weil das Studium nur den geplanten und vorgesehenen Verlauf erlaubt. Eine Lösung dürfte in vielen Fällen darin bestehen, dass die deutschen Hochschulen mit einer Partnerhochschule im Ausland klare Verabredungen treffen und die im Ausland erbrachten Studienleistungen mit dem eigenen Curriculum verzahnen.

Lassen Sie mich nun spezifischer auf Aspekte der Germanistik eingehen: In Deutschland ist die Germanistik eines der größten Fächer, zurzeit mit ca. 90.000 Studierenden. Zu den schmerzlichen Wahrheiten gehört, dass ein hoher Prozentsatz dieser Studierenden das Fach eher aus Verlegenheit gewählt hat. Die Zahl der Abbrecher ist so groß, dass allein diese Tatsache uns schon zum Nachdenken über dringend nötige Reformen veranlasst.

Das Selbstverständnis des Faches ist unscharf geworden. Die Nationalphilologien haben als national basierte akademische Disziplinen ihre historische Aufgabe ebenso eingebüßt wie ihre unbefragte innere Systematik. Neben die klassischen Gegenstandsbereiche ältere Literatur, neuere Literatur und Sprache sind Medienwissenschaft, Kulturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, allgemeine Kommunikationswissenschaft und andere Disziplinen getreten. Zahlreiche Kongresse zum Thema „Selbstverständnis des Faches“ lassen zwar die große Bandbreite erkennen, aber kaum noch konsensfähige und systematisch begründbare Fachkonturen. Es wäre einmal einer genaueren Untersuchung wert, worin

dieser Verlust an Verbindlichkeit und an Definitionsmacht seine tiefere Ursache hat. Die Bandbreite, in der wir auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene Pluralismus zulassen, ist extrem weit geworden. Man mag die daraus resultierende Vielfalt begrüßen – aber mit dem Verlust an Verbindlichkeit zahlen wir auch einen beträchtlichen Preis dafür.¹

Jedenfalls lässt sich das akademische Fach mit verbindlichem Gegenstandsbereich und definierten Methoden nicht wiederherstellen – weder durch administrative Vorgaben noch durch Kraftanstrengungen oder Entscheidungen der Wissenschaftler. Was ich eben schon für die Studienreform allgemein sagte, gilt für die Germanistik insbesondere: Wünschenswert wären nachvollziehbare, transparente Profile mit begründeten Schwerpunkten, die sich von Hochschule zu Hochschule durchaus unterscheiden dürfen. Zu den Herausforderungen, die zu meistern schwierig wird, zählen, soweit ich sehe:

- Eine kluge Verzahnung von wissenschaftlicher und berufsorientierter Ausbildung. Ich glaube, da können wir von Partnern in einigen der hier vertretenen Länder manches lernen.
- Ein ganz neues Nachdenken über die Lehrerbildung. Ich halte rückblickend die Auflösung der pädagogischen Hochschulen für einen Fehler. Die Lehrerbildung muss mehr denn je eine klug gewichtete fachliche und pädagogische Ausbildung sein, wobei gerade im Bereich der Didaktik vieles verbesserungswürdig ist. Im internationalen Rahmen gesehen ist die Qualität unserer Schulausbildung nicht zufriedenstellend. Wir müssen aber, so scheint mir, über die Schulausbildung im engen Sinne hinaussehen: Angesichts unübersehbarer Symptome einer gesellschaftlichen Verwahrlosung muss die Aufgabe der Schulen insgesamt dringend neu definiert und die Lehrerbildung erneuert werden. Dabei kommt den Deutschlehrern eine wirklich prominente Rolle zu. Das sprachliche Vermögen der nachwachsenden Generation ist alles andere als zufriedenstellend.

¹ Vgl. dazu auch den Beitrag von Thomas Borgard in diesem Band ab Seite 277.

- Der Zugang zum zweiten und dritten Studienabschnitt, also zum Masterstudium und zur Promotion, sollte den Hochschulen eine Steuerung erlauben. Dabei sollten wir uns nicht scheuen, in diesem Zusammenhang das Wort „Elite“ zu verwenden: Für moderne Gesellschaften ist Ausbildung von höchster Qualität letztlich überlebenswichtig. Wir tun uns keinen Gefallen, wenn wir mit gut gemeinten Argumenten vor allem das Mittelfeld fördern und die besten sich selbst überlassen.
- In allen Studiengängen wird heute eine Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen vorgesehen. Deren Beschreibung ist wohl in den letzten Jahren sowohl konzeptuell als auch fachlich-konkret immer besser gelungen, insbesondere bei naturwissenschaftlichen und technischen Fächern. Was jedoch die Germanistik zur Ausbildung solcher Qualifikationen fachspezifisch beitragen kann, müsste wohl noch konkreter bedacht werden. Vielleicht ist es eine annehmbare Richtung, wenn man über historische Kompetenz, ästhetische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit hohem Anspruch an mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung nachdenkt.

Abschließend ein paar Sätze zum Verhältnis von innerdeutscher Germanistik und Germanistik im Ausland: Die Germanistik in Deutschland bleibt sicherlich einer der wichtigsten Bezugspunkte für die Germanistik im Ausland. Schließlich wenden sich beide den gleichen Gegenständen zu: der deutschen Sprache, Geschichte und Literatur. Aber die Fragestellungen sind nicht identisch, denn sie resultieren immer aus zwei Quellen: den Gegenständen selbst und der gesellschaftlichen Konstellation. Und differente Konstellationen lassen denn auch ein differentes fachliches Selbstverständnis und differente Forschungsfragen entstehen.

Wo das Deutsche Schulfremdsprache ist, da gehört zur Germanistik auch eine Lehrerausbildung, die ich mir in vielen Ländern spezifischer vorstellen könnte. Es wäre wohl auch noch einmal zu überlegen, ob dafür nicht die Vertreter der Fremdsprachenphilologien hier in Deutschland interessante Gesprächspartner wären.

Die Germanistik im Ausland muss sich einem Problem stellen, das die deutsche Germanistik ausklammert: nämlich der sprachlichen Ausbildung der Studierenden. Wenn die Studierenden nicht schon gute Deutsch-

kenntnisse mitbringen, dann erfordert die Sprachausbildung große Anteile der verfügbaren Zeit.

Und schließlich qualifiziert die Germanistik im Ausland ihre Studierenden auch für Berufsfelder, für die die deutsche Germanistik nicht ausbildet, so etwa für die Bereiche Tourismus, für Wirtschaft und Diplomatie, in kombinierten Studiengängen für grenzüberschreitendes Recht, und deutlich häufiger als in Deutschland für das Dolmetschen und Übersetzen.

Es kommt hinzu, dass im Ausland sprachliche und landeskundliche Vorbereitung für Studierende zu leisten ist, die zu einem Teilstudium nach Deutschland gehen. Auch auf diesem Feld könnte die Germanistik im Ausland wichtige Aufgaben wahrnehmen, die das Fach und die zum Teil bedrohten Abteilungen oder Lehrstühle stabilisieren könnten.

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen: Es ist viel zu tun: Spannende Themen! Reizvolle Aufgaben! Und um noch einmal auf das chinesische Zeichen für Krise zurückzukommen: Lassen Sie uns eher auf den rechten Bestandteil sehen – auf das Zeichen für Chance!

Eröffnungsvortrag

Prof. Dr. Peter Gaetgens, HRK

Magnifizenz, Herr Prorektor, lieber Herr Berchem, Frau Stănescu, Herr Kollege Anz,

es ist so viel Kluges, Ausführliches und Erschöpfendes gesagt worden zu dem Thema, das heute hier bearbeitet wird, dass mir eigentlich nicht so sehr viel bleibt, außer Sie zunächst selbstverständlich als Vertreter der Mitveranstalter, der Hochschulrektorenkonferenz, sehr herzlich zu begrüßen und Ihnen dafür zu danken, dass Sie gekommen sind. Man könnte freilich auch sagen, dass das vorzüglich in Ihrem eigenen Interesse steht, denn das, was ansteht und was im Rahmen des Bologna-Prozesses für ein solches Fach wie die Germanistik zu leisten ist, ist nicht sehr viel weniger als eine Selbstreflexion über den Sinn und Gehalt dieser Disziplin überhaupt. Im zweiten Schritt geht es dann um die Frage, was aus dem Ergebnis dieser Selbstreflexion den Studierenden zu vermitteln wäre.

Es ist schon mehrfach angedeutet worden, dass wir in deutscher Universitätstradition im Zeichen von Wilhelm von Humboldt eine bestimmte Konzeption von akademischer Ausbildung mit uns tragen, die diesem vielleicht polaren Begriffspaar von Bildung und Ausbildung eine besondere Bedeutung gibt. Ich bin mit dem Rektor der Freiburger Universität einer Meinung, dass Bildung ein elementarer Bestandteil von Ausbildung sein und bleiben muss – von akademischer Ausbildung in besonderer Weise. Allein schon deswegen, weil das Rückgrat akademischer Ausbildung die intellektuelle Bewältigung der Wissenschaft oder der wissenschaftlichen Methode und die Erlernung dieser wissenschaftlichen Methode dasjenige Instrument ist, das auch für die berufliche Tätigkeit außerhalb des akademischen Bereichs qualifiziert.

Heute sind es mehr als 30 Prozent und vielleicht sollten es sogar 40 oder noch mehr Prozent eines Altersjahrgangs sein, der durch die Universitäten hindurchgeht. Dies im Vergleich zu den vielleicht 5 Prozent zu Zeiten Wilhelm von Humboldts und auch noch zu der Zeit, als ich studiert habe, übrigens an dieser Universität. Die Tatsache, dass ich beispielsweise in einer akademischen Laufbahn geblieben bin, heißt überhaupt nicht, dass

das, was ich erlernt hätte, anders hätte aussehen müssen, wenn jemand in das Berufsfeld außerhalb der Academia geht.

Wir sind, glaube ich, alle gemeinsam der Überzeugung, dass das Instrumentarium der Wissenschaft – die Fähigkeit zum analytischen Denken, zur Zusammenführung des Analysierten zu einer Systematik – eine Fähigkeit ist, die eigentlich in allen Führungspositionen der Gesellschaft erforderlich ist. Insofern ist es auch eine nicht nur zufällige Tradition der deutschen akademischen Ausbildung, dass man nicht nur deswegen promoviert, weil man anschließend in eine akademische Laufbahn eintritt, sondern durchaus auch, um in Führungspositionen des öffentlichen Lebens insgesamt in dieser Gesellschaft tätig zu sein.

Der Bologna-Prozess befindet sich derzeit etwa in der Halbzeit: 1999 formal begonnen und das Zieljahr 2010 anstrebend, befinden wir uns in einer Situation, in der wir schon bilanzieren können, gleichzeitig aber die Bilanz auch nutzen müssen, um die vor uns liegenden Aufgaben besser zu bewältigen. Und in einem Fach wie der Germanistik ist das von besonderer Bedeutung.

Die Germanistik zählt zu denjenigen Disziplinen, die in den Universitäten von den größten Zahlen von Studierenden gewählt werden. Dies ist übrigens in Europa ganz anders als etwa in den USA, die uns ja immer als Beispiel vorgehalten werden. Dort ist es so, dass die Geisteswissenschaften eher ein Problem haben, an den Universitäten zu überleben, auch durch die abnehmenden Zahlen von Studierenden, die sich für diese Disziplinen entscheiden. Das ist bei uns in Europa anders. Auch das zeigt die Wichtigkeit der geisteswissenschaftlichen Traditionen in Europa, ich sage ganz bewusst im „alten Europa“, und ich denke, wir sollten das mit Selbstbewusstsein und auch mit einem gewissen Stolz attestieren, dass das so ist.

Auf der anderen Seite macht es auch erforderlich, dass wir uns in einer zunehmend globalisierten Welt, in der wir, wie gesagt, fast 40 Prozent eines Altersjahrgangs an den Universitäten ausbilden, sehr wohl selbstverantwortlich und der Gesellschaft gegenüber verantwortlich darüber klar werden müssen, zu welchem Zweck das Studium eigentlich durchgeführt wird. Man könnte bei dieser Fragestellung Schiller zitieren. Da

war es die Geschichtswissenschaft, die in der Rede stand, aber sie hatte die gleiche Aufgabe.

Was ist Sinn, Zweck und Ziel der akademischen Ausbildung im Bereich der Germanistik? Man müsste in der Tat selbstkritisch konstatieren, dass diese Selbstprüfung vielleicht nicht im ausreichenden Maße stattgefunden hat, und daher zu Problemen geführt hat, die wir heute eigentlich nicht mehr akzeptieren können.

Von der Zahl der Abbrüche ist bereits die Rede gewesen, ebenso von der Tatsache, dass das Studium überlang dauert, so lange dauert, dass der Begriff der Regelstudienzeit eigentlich ein völlig unnützer Begriff geworden ist. Und wenn im Mittel das Studium der Germanistik nach 13 Semestern mit einem formalen Abschluss beendet wird und die Regelstudiendauer eigentlich 9 Semester ist, dann fragt man sich, wie dieser Unterschied von zwei Jahren eigentlich erklärbar ist.

Dazu ist es ja so, dass es ein Fehlurteil wäre, wenn wir davon ausgingen, dass die Germanistik an allen deutschen Universitäten etwa die gleiche Disziplin wäre. Auch im Studienangebot sind ihre drei elementaren Anteile, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Mediävistik durchaus mit unterschiedlichen Schwerpunkten an den verschiedenen Universitäten repräsentiert. Die Frage ist, ob dies so oder anders sein sollte und die Frage ist auch, ob in der Auslandsgermanistik eine andere Gewichtung stattfinden muss. Angesichts der Situation, in der wir damit konfrontiert sind, dass das Interesse an der deutschen Sprache und Literatur im Ausland, auch in Europa, stark abnimmt, müssen wir uns ernsthaft folgende Frage stellen: Wie können wir durch eine Neugestaltung des Studiums dazu beitragen, diesem Verlust entgegenzuwirken? Das ist im Interesse unseres eigenen tradierten Bildungsbegriffs und der Vorstellung davon, dass es im Grunde nicht nur für diejenigen, die das Fach im Ausland studieren, sondern auch für die Germanistik im Mutterland eine große Bedeutung hätte, hierüber eine bessere Perspektive zu entwickeln.

Der Bologna-Prozess wird sehr oft formal als die Einführung gestufter Studiengänge verstanden. Natürlich umfasst er viel mehr, er umfasst die Begriffe der Qualitätssicherung und legt großen Wert auf die Entwicklung von mehr Mobilität in Europa angesichts der Entwicklung der Welt und der Arbeitsmärkte. Dies in einer besonderen Weise, in der heute von

jemandem, der in akademische Berufe einsteigt, Qualifikationen verlangt werden, die sich vor 20-30 Jahren in dieser Form nicht als Problem gestellt haben. Die Universitäten stehen vor der Herausforderung, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. Zum Teil ignorieren sie sie dadurch, dass die Repräsentanz der akademischen Disziplinen im Studiengang bei der Gestaltung eines Curriculums im Vordergrund steht, und nicht primär die Frage, was eigentlich am Ende des Studiums an Qualifikationen von einem Absolventen oder einer Absolventin erreicht worden sein soll. Das, was wir technisch als den so genannten Qualifikationsrahmen bezeichnen, müsste eigentlich am Anfang solcher Überlegungen stehen. Deshalb hat diese Tagung einen sehr guten Sinn, nämlich sich darüber Gedanken zu machen, was eigentlich erforderlich wäre, wenn man den Studiengang der Germanistik auf eine moderne Welt ausrichten und neu gestalten wollte.

Die Universitäten haben hier der Gesellschaft gegenüber eine Bringschuld. Dass manches in den vergangenen Jahren vernachlässigt wurde, ist bereits gesagt worden. Umso dringlicher ist der Bedarf, darüber in einer Form nachzudenken, in der auch das, was Tradition ist, auf den Prüfstand gestellt wird. Deswegen, weil es immer schon so war, muss es nicht in Zukunft auch so bleiben. Und das Argument, dass die deutschen Universitäten doch schon seit 600 Jahren das tun, was sie tun, ist kein Beleg für die Qualität dessen, was sie heute noch tun. Es muss schon zu rechtfertigen sein. Erst recht dann, wenn (wie bisher) überwiegend die allgemeine Gesellschaft die Trägerin dessen ist, was an den Hochschulen passiert, und der Steuerzahler dafür zur Kasse gebeten wird.

Bildung und Ausbildung, da stimme ich Magnifizenz Jäger zu, muss kein Widerspruch in sich sein, aber sie müssen verstanden werden. Deswegen besteht die wichtige Aufgabe darin, bei der Gestaltung des Curriculums sehr wohl eine künftige berufliche Tätigkeit im Auge zu haben, dabei aber die Wissenschaftlichkeit nicht zu verlieren. Es wird eine Kunst sein, diesen schmalen Weg zu gehen, die Studiengänge klug zu gestalten und dabei vieles zu vermeiden, was vielleicht durch die griffigen technischen Begriffe der Umwandlung in dieser Reform falsch vermittelt wird.

Zum Beispiel dieser schreckliche Begriff der Berufsqualifizierung: Es dürfte sehr schwierig sein, klar zu sagen, auf welchen Beruf hin eigentlich

ein Germanist oder eine Germanistin ausgebildet wird, wenn er oder sie nicht Lehrer wird. Wenn wir nachschauen, wo Germanisten letztlich auf dem Arbeitsmarkt landen, ist es ein derart großes Spektrum von Berufen, dass man kaum eine spezifische Formulierung finden können wird. Umso wichtiger ist die Erkenntnis, dass die allgemeine wissenschaftliche Ausbildung der Kern des Curriculums ist.

Ein zweiter Begriff, der mich sehr stört, und der vorhin schon wieder gefallen ist, ist der des Regelabschlusses. Ob der Bachelor künftig ein Regelabschluss sein wird oder nicht, kann weder die Universität bestimmen noch der Staat. Es wird davon abhängen, welche Qualifikation der Bachelor am Ende seiner Ausbildung erreicht hat und in welchem Umfang diese Qualifikation dem entspricht, was außerhalb der Universität im allgemeinen Berufsleben auf dem Arbeitsmarkt gebraucht wird. Daher haben wir auch eine moralische Verpflichtung gegenüber den Studierenden, dafür zu sorgen, dass die künftigen Absolventen nicht brotlos werden. Das ist eine Aufgabe, der sich die Universität öffnen muss, die sie in der Vergangenheit vielfach nicht ausreichend wahrgenommen hat.

Wir wollen heraus aus dem Elfenbeinturm und das heißt: Notiz nehmen von dem, was außerhalb der Mauern der Akademie existiert, und darauf hinwirken, dass unsere Verantwortung gegenüber den Studierenden in eine entsprechende Studiengestaltung umgesetzt wird. Diese bietet den Studierenden dann nicht nur die Risiken, sondern, wie Präsident Berchem gesagt hat, auch die Chancen der Ausbildung in einem akademischen Studiengang. Denn über Folgendes müssen wir uns immer noch im Klaren sein: Die Berufs- und Lebenschancen, die jemand bekommt, die Perspektive, auf die jemand zugeht, der eine akademische Ausbildung hinter sich gebracht hat, sind nach wie vor immer erheblich größer, als die Lebenschancen und Berufschancen dessen, der nicht durch eine akademische Ausbildung gegangen ist. Insofern genießen wir, Absolventen der Universitätsausbildung, ein Privileg, und es ist unsere Verantwortung, auch die Verantwortung der akademischen Disziplin, dieses Privileg so zu nutzen, dass tatsächlich eine Lebensperspektive auch im Sinne einer erfolgreichen beruflichen Tätigkeit in dem gewaltigen Spektrum der Möglichkeiten daraus entsteht.

Eine ganze Reihe von Problemen und Themen wurden aufgelistet, die es zu bewältigen gilt und die in dieser Tagung zu bearbeiten und zu diskutieren sein werden. Wir können uns alle nur eine erfolgreiche Diskussion darüber wünschen. Ich bin der festen Überzeugung, dass, wenn wir diese Diskussion nicht allein auf die formalen Aspekte konzentrieren, sondern vor allen Dingen auf die inhaltlichen Fragen, eine solche Tagung erfolgreich sein wird.

Ich wünsche Ihnen in ganz besonderer Weise, aber damit auch uns allen, den besten Erfolg dieser Tagung.

Prof. Dr. Speranța Stănescu, Universität Bukarest

Die rumänische Germanistik und der Bologna-Prozess

1. Eine besondere Germanistik

Die Aufgaben der bodenständigen rumänischen Germanistik werden 1976 von einem ihrer namhaften Vertreter, Johann Wolf, umrissen. Darin zeigt sich einerseits ihre Verbundenheit mit Aufgaben einer allgemeinen, wie es heißt „Inlandsgermanistik“ und andererseits ihr besonderes Selbstverständnis als so genannte „Auslandsgermanistik“:

„Außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebietes haben germanistische Studien nicht die gleichen Aufgaben wie innerhalb seiner Grenzen. In [...] Rumänien kommt hinzu, dass eine deutsche Bevölkerungsgruppe mit dem rumänischen Volk zusammen lebt und zusammen arbeitet. [...], ihre Muttersprache pflegen kann und ein eigenes Schrifttum in deutscher Sprache hervorgebracht hat. Damit ist über die allgemeinen Zielsetzungen hinaus eine Fülle besonderer Forschungsaufgaben gegeben [...], verbunden mit dem Umstand, dass die deutsche Sprache und die deutschsprachige Literatur, so wie sie hier im Lande lebendigen Bestand hat, Gegenstand der Forschung sein kann. Sie entsteht aber auch aus der Erfüllung jener Sonderaufgabe, die den germanistischen Studien außerhalb des deutschen Sprachgebiets zukommt: die deutsche Sprache und Literatur anderssprachigen Menschen zu erschließen und dadurch zwischen verschiedenen Kulturen und zwischen Völkern zu vermitteln.“²

Die rumänische Germanistik betrachtete sich über viele Jahre hinweg durch ihren deutschsprachigen Gegenstand, durch ihre vorwiegend deutschstämmigen Vertreter und Adressaten als eine besondere Form von Germanistik und verhielt sich in Lehre und Forschung unflexibel. In der Hochschullehre entsprach das zentralistische Curriculum nach wie vor dem Konzept einer traditionellen philologisch gedachten Inlandsgermanistik. Die lokale Bevölkerungsstruktur und die sich daraus ergebende deutsch muttersprachliche oder fremdsprachliche Herkunft der Germanistikstudenten blieben unberücksichtigt. Die Lehrveranstaltungen wur-

² Zitat aus Johann Wolfs Beitrag „Germanistische Studien in Rumänien bis zum Jahr 1944“, *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 1/1976. 5-37.

den konsequent in deutscher Sprache gehalten. Das Germanistikstudium sollte bei den Studenten in gleichem Maße eine sprach- wie literaturwissenschaftliche Kompetenz sicherstellen. Diesem Muster entsprechend wurde an allen fünf großen Universitäten, an denen es auch eine Germanistikabteilung gab, in București/Bukarest, Cluj/Klausenburg, Iași/Lassy, Sibiu/Hermannstadt, Timișoara/Temeswar, in deutscher Sprache unterrichtet, obwohl in dem einen oder anderen Landesteil eher ein Unterricht in Deutsch als Fremdsprache angebracht gewesen wäre. Kein Lehrstuhl war bereit, eine Revision der Lehrpläne und Curricula anzuregen, sich dadurch zu einer „Auslandgermanistik“ mit DaF-Aufgaben „degradieren“ zu lassen. Damit tun wir uns immer noch schwer.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine germanistische Forschung im breiteren Sinne auch von Nicht-Germanisten, d.h. von Romanisten, Komparatisten, Historikern, Philosophen meist in rumänischer Sprache betrieben wurde, die vieles auf dem Feld der Erforschung deutsch-rumänischer Kulturbeziehungen leisteten.

Das fachinterne Geschehen unterliegt bekanntlich externen Fakten, wirtschaftlichen, politischen, bildungspolitischen Entscheidungen. Die Gültigkeit des oben Zitierten wird im Laufe der Zeit teilweise eingeschränkt, teilweise sogar verändert. Unter anderem hat die starke Auswanderung der Rumäniendeutschen die germanistische Forschung und Lehre ebenso wie die Entwicklung der deutschen Sprache in Rumänien nachhaltig beeinflusst. Der Forschungsbereich umfasst eine Vielfalt neuer Themen, die hier aus Raumgründen nicht einmal genannt werden können. Deutsch als Kultursprache und als internationales Kommunikationsmittel in allen Bereichen behält seine Gewichtung und das Interesse für seine Erlernung bei. Für schnelle, an der Geschichte der rumänischen Germanistik interessierte Leser gibt es im bibliographischen Teil Hinweise auf einige neuere Texte darüber.

Um ein Beispiel externer Beeinflussung, um die Auswirkungen des Bologna-Prozesses für die rumänische Germanistik, genauer für die Hochschulgermanistik, soll es hier gehen. Kurze Einblicke in die Beziehung zwischen der Hochschule und den zentralen Bildungseinrichtungen und zum Standort des Deutschen im rumänischen Schulwesen lassen einerseits erkennen, welches die Aufgaben der rumänischen Germanistiklehre

sind und andererseits wie viele Entscheidungsmöglichkeiten es gibt, wenn es um die Umsetzung der Bologna-Prinzipien in der Germanistik geht.

2. Deutschunterricht in Rumänien

Verfassungsrechtlich ist in Rumänien die kulturelle Entfaltung der mitwohnenden Ethnien sichergestellt, so dass es „Schulen in der Sprache der Minderheiten“ gibt. So gibt es neben Zeitungen, Fernsehen und Theater und neben einem freien literarischen Schaffen in deutscher Sprache auch die sogenannten **deutschen Schulen** (im Folgenden DaM-Schulen genannt). Allerdings sind es immer weniger deutsche und immer mehr rumänische Schüler, die diese Schulen aufsuchen, weil sie dort das Deutsche als Fremdsprache unter besonderen Bedingungen besser und schneller lernen können. Für Schüler dieser Lyzeen gibt es außerdem die besondere Regelung, dass sie in 8 Prüfungszentren neben dem rumänischen Bakkalaureat/Abitur auch ein deutsches Abitur und das Deutsche Sprachdiplom II ablegen können.

Deutsch wird außer den genannten DaM-Schulen in Schulen mit rumänischer Unterrichtssprache oder in den Schulen der anderen mitwohnenden Minderheiten als erste oder zweite **Wahl-Fremdsprache** unterrichtet, teilweise schon beginnend mit der Grundschule. Es gibt im Land auch einige **rumänische** Lyzeen mit intensivem Deutschunterricht, d.h. mit höherer Wochenstundenzahl und einige Lyzeen mit bilinguaem Unterricht, wo die naturwissenschaftlichen und einige geisteswissenschaftliche Fächer in deutscher Sprache unterrichtet werden. Auch für die Schüler dieser Klassen gibt es ein rumänisches DaF-Zertifikat und begrenzt den Zugang zum Deutschen Sprachdiplom II.

Die **Deutschlehrer** all dieser Klassen kommen, je nach Schultyp, aus den deutschsprachigen pädagogischen Lyzeen, aus dreijährigen Kollegien oder aus der Hochschul-Germanistik. Da es generell an Deutschlehrern mangelt, gibt es seit einigen Jahren auch die Möglichkeit der „Umschulung“ innerhalb eines Programms zwischen der Universität Bukarest und dem Goethe-Institut, durch das deutschsprachige Absolventen nichtphilologischer Hochschulen zum Unterricht des Deutschen auf niedrigeren Schulebenen befähigt werden. Da es auch zu wenig deutschsprachige Lehrer in den naturwissenschaftlichen Fächern gibt, kamen nach der

Wende 1989 zahlreiche „Programmlehrer“ innerhalb von Lehrersensendeprogrammen aus Deutschland zu Hilfe. Dass und wie diese Sachlage auch auf den Unterricht von Deutsch an der Hochschule Einfluss übte, werde ich etwas später zeigen.

Bislang bieten die fünf großen Universitäten București/Bukarest, Cluj/Klausenburg, Iași/Lassy, Sibiu/Hermannstadt, Timișoara/Temeswar Deutsch in achtsemestrigen Studiengängen als Haupt- und als Nebenfach an den Lehrstühlen für deutsche Sprache und Literatur oder Lehrstühlen für Germanistik der unterschiedlich benannten, aber insgesamt philologisch konzipierten Fakultäten an. An sechs weiteren kleineren, z.T. nach 1989 neugegründeten Universitäten gibt es innerhalb von „Lehrstühlen für Fremdsprachen“ auch das Angebot von Deutsch als Nebenfach. Es werden zwei Sprachen oder seltener eine Sprache mit einem naturwissenschaftlichen Fach kombiniert. Die Studenten dieser Fakultäten können sich für eine gesonderte pädagogische und methodisch-didaktische Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer entscheiden, wonach sie ein Abschlusszeugnis erhalten, dass sie zur Ausübung des Lehrerberufs befähigt. Ansonsten wird vorausgesetzt, dass durch die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken Mittel zur kreativen, selbstständigen Lösung späterer Fachprobleme geboten werden. Ein solches Studium bleibt notwendigerweise allgemein berufsvorbereitend, nicht berufsqualifizierend.

In adäquater Reaktion auf die Forderungen der rumänischen Gesellschaft nach der Wende 1989 haben die Fremdsprachenfakultäten außerdem immer mehr **berufsorientierte Studiengänge/Abteilungen** entwickelt. So gibt es neue Abteilungen für Dolmetscher und Übersetzer, Abteilungen für Angewandte Fremdsprachen und - teils in der Philologie, teils in getrennten Fakultäten der Universitäten - Studiengänge für Journalismus, Kommunikationsmanager, Bibliothekonomie, Archivistik usw., wo die Fremdsprachen eine wichtige Rolle spielen und von den Lehrkräften der Fremdsprachenfakultäten gelehrt werden. Deutsch ist stets dabei, wird auf jeden Fall alternativ zu oder in Kombination mit Englisch und Französisch angeboten.

Dieses 8-Semesterstudium endet mit einer Lizentiatsprüfung bzw. einem entsprechenden Diplom. Die darauf folgenden 1-jährigen sog. **vertiefenden Studien** oder die anderthalb oder zweijährigen, hauptsächlich

interdisziplinären „Masterate“ an den Hochschulen führen zu einem weiteren Diplomabschluss, der bislang nur als eine fakultative höhere Qualifizierung angeboten wurde. Ein solches Diplom war bis vor einem Jahr auch nicht Bedingung für die Zulassung zum **Doktorat**, das allerdings im Anschluss an ein maximal 7 Jahre andauernden Forschungsprogramm und der abschließenden Verteidigung einer Dissertation zu einem schwerwiegenden Titel verhilft und noch in der alten Form bis zum ersten „Bologna-Abgang“ in dieser Form bestehen wird. Der Dokortitel war/ist Bedingung für die Besetzung bestimmter Positionen in der akademischen Lehre, in der Forschung und „macht sich gut“ in der Wirtschaft wie im sonstigen Alltag.

Besonders wichtig sind die berufsorientierten natur- und ingenieurwissenschaftlichen sowie die wirtschaftswissenschaftlichen **Studiengänge in deutscher Sprache**, die in Klausenburg an 11 Fakultäten, in Temeswar und Bukarest an der TU und in Bukarest an der Akademie für Wirtschaftswissenschaften existieren. Viele sind in Institutspartnerschaften entstanden, ermöglichen Berufspraktika in Deutschland, erfolgen in einem regen Studenten- und Dozentenaustausch. Das Abschlussdiplom ist gleichwertig mit dem Diplom der rumänischen Abteilungen, hat jedoch zusätzlich eine Spezifizierung der Ausbildung in deutscher Sprache. Die Bestätigung der sprachlichen Kompetenzen scheint für junge Leute, d.h. Studenten, Jungwissenschaftler, Fachleute der unterschiedlichsten Fachgebiete äußerst attraktiv zu sein, da sie zum einen das Stipendienangebot der deutschsprachigen Länder wahrnehmen möchten, zum anderen auf dem Arbeitsmarkt viel bessere Chancen haben. Solche Abschlüsse stehen mit ihren Zielsetzungen, Methoden und Inhalten in Konkurrenz zum traditionell philologisch ausgerichteten Studium, dem die Lehrerausbildung allein als explizite spezifische Aufgabe zusteht. Es ist mit ein Grund, weshalb die meisten Abiturienten, die sehr gut Deutsch sprechen, nicht in die Germanistik sondern zu solchen Fakultäten zum Studium gehen wollen.

Deutsch wird außerdem in der Philologie als dritte fakultative Fremdsprache angeboten oder als obligatorische **Wahlfremdsprache studienbegleitend im nichtphilologischen Unterricht**. Auch diese Stunden werden zum größten Teil von den Germanistiklehrstühlen übernommen, soweit es

in der jeweiligen Fakultät keinen eigenen Lehrstuhl für Fremdsprachen gibt.

Soweit „Deutsch an der Hochschule“ und darin die „Germanistik“ in Rumänien. Ihrer Beeinflussung durch den Bologna-Prozess wollen wir uns nun zuwenden. Es gibt kein Pro oder Kontra, die Annahme der neuen Studienstruktur und aller weiteren Bologna-Beschlüsse steht gesetzlich fest. Bei all dem begrüßens- oder bedauernden Drumherum gibt es sicherlich die Lösung der alten Streitfrage um die Unterscheidung von Innen- und Auslandsgermanistik, geht es doch mit Nachdruck um Anerkennung zwischen In- und Ausland, um transferierbare Credite (ECTS), um Mobilität, die erst durch gegenseitige Anerkennung in Gleichheit möglich wird. Qualitätssicherung ist der schließende oder öffnende Schlüssel oder sollte es unbedingt sein. Kann man sie bei den institutionellen aber auch wirtschaftlich-kulturellen und menschlichen Vorgaben gewährleisten?

3. Drei Projekte zur Qualitätssicherung in der Germanistik

Mit dem festen Wunsch nach Qualitätssicherung haben die rumänischen Germanisten in unterschiedlichem institutionellen und damit finanziellen Rahmen und Umfang drei große Projekte gestartet. Ihnen liegt ein einheitliches Konzept zugrunde sowie der Wunsch, die Chance einer institutionellen Reform zu nutzen, um aus anhaltenden Traditionen Gutes mit den Forderungen der Gegenwart in Einklang zu bringen. Ganz im Sinne der Wendung „wenn schon, denn schon“.

3.1. Studien begleitend

Als erstes konnte 2004 ein im Rahmen des Stabilitätspaktes finanziertes Projekt zur Erstellung eines **Rahmencurriculums für den studienbegleitenden DaF-Unterricht an Hochschulen und Universitäten in Rumänien** führen, das unter Berücksichtigung von landesspezifischen Gegebenheiten die in den nichtphilologischen Studiengängen gesetzten Ziele und Lehr- und Lernprozesse im DU in gewissem Umfang neu gestalten kann und in Rumänien aber auch über die Landesgrenzen hinaus vergleichbar macht.

Zu früh vor ministeriellen Beschlüssen konzipiert und durchgeführt, liegt es nun da, auch wenn das kommunikations- und handlungsorientierte, lernorientierte, auf Lernautonomie zielende, interkulturelle und fach- und

berufsbezogene Unterrichtskonzept, die Lernziele und -inhalte sowie die Lehr-/Lernmethoden im Sinne ihrer Aktualität unantastbar sind. Es muss einerseits in Bezug auf die realistisch angesetzten Ausgangsniveaus (A1 bzw. B1) als auch auf die Zielniveaus angepasst werden, da mittlerweile „von oben“ festgelegt wurde, dass die Fremdsprachen in den Lehrplänen der nichtphilologischen, technischen Bereiche zu den **komplementären Disziplinen** gehören, denen insgesamt zwischen 10-15 % der Gesamtwochenstunden zugeordnet werden dürfen. So werden den Wahlfremdsprachen zwar Credits zugewiesen und das Studium hat mit einem „Zeugnis der fremdsprachlichen Kompetenz“ zu enden, doch kommt es nicht auf mehr als 2 Wochenstunden und bestenfalls auf zwei Semester Sprachstudium pro Fremdsprache, wenn - so mancherorts - zwei Fremdsprachen während des Studiums belegt werden müssen. Mit dieser Entscheidung sind die Fremdsprachen-/Deutschlehrer sehr unzufrieden, zumal in so knapper Zeit auch kein befriedigendes Sprachniveau erreicht werden kann. Dieses knappe Stundenangebot steht allerdings auch im Widerspruch zu der an anderer Stelle im Gesetz formulierten Forderung, dass die Bewerber zu einem i.S. von Bologna neuartigen Masterstudien-gang ein C1-Sprachniveau vorweisen müssen. Schnell denkende bzw. handelnde Fakultäten und Lehrstühle philologischer Ausrichtung nützen die Situation: Sie planen Sprachkurse und Zertifikatsprüfungen für Nichtphilologen gegen Gebühren ein und bessern ihren Haushalt auf. Sie haben hier ein neuartiges Beispiel von einem Bologna-Effekt.

3.2. Lehrer ausbildend

Das zweite Projekt konkretisierte sich in der vom DAAD finanzierten Tagung zur **Lehrerausbildung in der Germanistik und Bologna**. Auch sie war damals, im **Dezember 2004** etwas früh, aber sehr nützlich für all das, was sich später in der rumänischen Germanistik daraus ergab.

Die Tagung entwickelte sich zu einem ersten Forum aller rumänischen Germanistiklehrstühle, in dessen Verlauf wichtige gemeinsame Standpunkte im Zusammenhang mit dem Standort der Lehrerausbildung für Deutsch in Rumänien und besonders in der germanistischen Ausbildung ausgehandelt und festgehalten wurden. Bei der Fülle der zu besprechenden - auch die Germanistik generell betreffenden - Aspekte kam es nicht mehr zu einer Diskussion von Masterstudiengängen. Man konzentrierte sich nur auf den Bachelor, an dessen Ende die Absolventen lt. dem Ge-

setz 288/Juni 2004 für den Unterricht in der Grundschule und am Gymnasium befähigt sein sollen. Als Ziele der Lehrerbildung im BA wurden die Heranbildung von allgemeinen fachspezifischen Kompetenzen und methodisch-didaktischen Grundkenntnissen und Fertigkeiten für den Unterricht von Deutsch als Fremd-/Muttersprache in der Grundschule und im Gymnasium festgehalten. Der Standort der Lehrerbildung für den DaM-Unterricht ist auch heute noch ungeklärt. Es wurde empfohlen, dass sie als Aufgabe an eine einzige Universität z.B. Sibiu/Hermannstadt gehen sollte. Dort gibt es schon seit einigen Jahren Studiengänge, die bereits zum Anfang des 8-Semesterstudiums mit Blick auf die Ausbildung für den Lehrerberuf gestaltet sind.

Es erübrigt sich, über alles aus der damaligen Diskussion zu referieren. Heute stehen bereits einige Dinge fest.

Mittlerweile ist es offiziell erlaubt, dass die Lehrerbildung nicht von den 180 Credits des Bachelor zehrt, sondern außerhalb derer, in einem gesonderten 30-Credits-Modul angeboten wird. Dieses Modul erstreckt sich über die drei Studienjahre und umfasst sowohl einen theoretischen Teil als auch das Unterrichtspraktikum. Hier bleibt allerdings das Problem des Studiums in zwei Sprachen jeweils als Haupt- bzw. Nebenfach offen, da alle Fremdsprachenfakultäten darauf bestehen, dass der Hochschulabschluss in zwei, nicht nur in einer Fremdsprache besteht.³ Noch hat das Ministerium nichts dagegen eingewendet, doch darüber w.u. Im Zusammenhang mit den 30 Credits der Lehrerbildung steht auch noch nicht fest, ob sie an beide oder nur an eine der studierten Sprachen gehen.

Zu diesem Zeitpunkt, sechs Monate nach der Dezember-Tagung, stehen schon die Inhalte für das akademische Jahr 2005/2006 fest. Das modularisierte Studiensystem bietet durch die Zusammenarbeit mit den anderen Fremdsprachenphilologien Möglichkeiten, in der Lehrerbildung, aber nicht nur, auch mit der geringen Studentenzahl Kunstgriffe im finanziellen Bereich zu tun. Auch wird die „höhere“ Lehrerbildung bedacht. Z.B. wird sie in Bukarest in einem Masterstudiengang zur angewandten Linguistik (in dieser Übergangsphase zunächst einjährig) angeboten. Es

³ Bekanntlich wird für die Ein-Fach-Ausbildung plädiert; das gilt für alle anderen Domänen. In der Philologie halten wir noch an zwei Sprachen fest.

gibt einen für alle Fremdsprachen gemeinsamen Grundstock und dann die spezielle methodisch-didaktische Ausbildung nach Fremdsprachen differenziert. Allerdings erfolgt der Unterricht im Grundstock in englischer Sprache, weil der Lehrstuhl für Anglistik den Master organisiert, wodurch die Teilnahme von der Kenntnis des Englischen abhängig wird. Bei späteren zweijährigen Lehrerausbildungsmasteraten besteht die Möglichkeit einer erweiterten/zyklischen Wiederaufnahme von Themen aus dem BA bzw. durch die Hinzufügung aktueller Thematiken, z.B. der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Andererseits gibt es an der Universität in Hermannstadt seit einigen Jahren bereits Studiengänge, die gleich vom Anfang des 8-Semesterstudiums mit Blick auf die Ausbildung für den Lehrerberuf gestaltet sind.

3.3. Germanisten bildend

Vieles im Diskussionsforum zur Lehrerausbildung vom Dezember 2004 stolperte daran, dass eine Diskussion über Aufgaben, Ziele der Germanistik insgesamt, die logischerweise vorher hätte stattfinden müssen, noch nicht stattgefunden hatte. Im Februar 2005 fand daher in Sighișoara/Schäßburg ein weiteres Germanistentreffen statt zum Thema: **Ein umfassendes Curriculum der Germanistik im Hinblick auf den Bologna-Prozess.** Es war ein nicht minder engagiertes Gespräch, eine nicht minder erfolgreiche Begegnung. Auch ihre Ergebnisse hatten damals Vorläufigkeitswert, da zu jenem Zeitpunkt die nach den Wahlen im November 2004 eingesetzte neue Regierung ihre Beschlüsse und Verordnungen noch nicht getroffen hatte. Sie kamen dann lawinenartig ab Februar 2005. Diese Tagung wird im Folgenden in die Darstellung der umfassenderen institutionellen Folgeereignisse eingefasst und unter dem Aspekt des Bleibenden auch aus den anderen Projekten mitgesprochen.

4. Zusammenfassende Betrachtungen zu Fakten und Desideraten

4.1. Unumgänglich

Bei der Bestandsaufnahme der Tatbestände an den einzelnen Universitäten zeigte sich, dass es - nicht nur für Germanisten - mehrere **unumgehbare Hürden** auf dem Weg aller noch so interessanten Unternehmungen gibt und das sind (auch im Nachfeld jener Diskussionen unverändert):

- die institutionellen hierarchischen Strukturen (Ministerium, Rektorat, Dekanat) und die damit verbundene, trotz universitärer Autonomie eingeschränkte Entscheidungsfreiheit auf tieferen Ebenen, d.h. auch/ vor allem auf der Ebene der einzelnen Lehrstühle,
- **das Gesetz 288/Juni 2004 und der Regierungsbeschluss 88/2005**, denen zufolge das in 3 Zyklen abgestufte Studium bzw. die Fachbereiche und die eingefassten Disziplinen mit den geforderten Credits festgelegt und ab dem akademischen Jahr 2005/2006 verpflichtend sind,⁴
- die Einbindung der Fremdsprachen/**Germanistik**Lehrstühle in Fakultäten und ihre Abhängigkeit von deren Vorgaben (identische Studienpläne für alle Fremdsprachenabteilungen, fakultätsinterne Verteilung der Studienplätze u.a.),
- **finanzielle Überlegungen und Vorgaben** verschiedenster Art den Umfang der Deputatsaufträge, die Mindestanzahl der Studenten in einer Studiengruppe u.a. betreffend ⁵ und speziell für die Lehrerausbildung

⁴ Es ist die bekannte Stufung in Bachelor/rum Lizenz 3+ Masterat 2+Doktorat 3 Jahren, bzw. die $180 + 120 = 300$ -Credits-Pflicht für den BA und Master zusammen. Kleine Rechnungstricks innerhalb des B.A. werden zugelassen. Die weiteren allgemeinen Bestimmungen stehen mit den allgemeinen Beschlüssen der Bologna- und Nachfolgeentscheidungen im Einklang und müssen daher hier nicht eigens genannt werden. Im Gesetz 288/2004 wird einzig die Ausübung des Lehrerberufs streng geregelt, u.zw. durch die oben besprochene Forderung eines Nachweises von 30 Credits in spezieller pädagogischer und methodisch-didaktischer Ausbildung für die Grundschule und für das so genannte Gymnasium (V.-IX.Klasse) und von weiteren 30 Credits für das Lyzeum/dt. Gymnasium und für die die Hochschule.

⁵ Es besteht kein Zweifel, dass die neue Studienstruktur langfristig zur Reduzierung der Studentenzahl und damit verbunden der Arbeitsstellen im Hochschulunterricht führen wird.

Man sprach davon, dass Finanzierungsprobleme eine Lösung in der Stärkung von Interdisziplinarität und von Modularität finden könnten. Damit verbunden sind aber auch Schranken unserer tradierten Denkweisen. Notwendig ist das Wegdenken von den jetzigen starren didaktischen Normen der Lehrkräfte. Das modularisierte System wird bestehende Lehrstuhl- und Fakultätsstrukturen zerrütteln: durch die individuelle, wahrscheinlich ganz freie Studienganggestaltung durch die Studierenden, durch die angestrebte Mobilität und den sich daraus ergebenden Kombinationsmöglichkeiten im Studium. Ein harter Konkurrenz- und Überlebenskampf beginnt mit aller Wahrscheinlichkeit recht bald. Hier stellt sich wieder die Qualitätsfrage. Mit der Zeit wird nur der überleben, der mit Weitblick und Phantasie attraktive und flexible Studienangebote und auch eigene Finanzierungsquellen ausfindig machen kann.

- die aufgrund des Unterrichtsgesetzes (1995) an allen Universitäten getrennt bestehenden Departements für Pädagogik und Psychologie.⁶

4.2. Modifizierbar

Aus den sehr analytischen und kritischen Gesprächen sind an dieser Stelle einige **allgemeine Aspekte des Germanistikstudiums in Rumänien** zu erwähnen.

4.2.1 Kandidaten

Das Sprachniveau der Studenten ist im Sinken, geht bereits bis hin zum Nullstand. Das ist langfristig gesehen auch auf die starke Auswanderung der Rumäniendeutschen zurückzuführen. In den letzten Jahren spielen jedoch auch finanzielle Überlegungen verstärkt eine Rolle und wir sehen uns gezwungen, auch absolute Anfänger zum Studium v.a. im Nebenfach zu akzeptieren. Trotz allem war man sich in den Begegnungen einig, dass **realistische Einstufungskriterien und entsprechende Curricula** notwendig sind.

Die meisten Fakultäten im Land haben auf eine schriftliche **Aufnahmeprüfung** zum Germanistikstudium verzichtet, dafür andere Kriterien formaler Art statuiert. Die in Bukarest zum Unterschied von anderen Fremdsprachenfakultäten im Land noch stattfindende Aufnahmeprüfung wird im September das Können auf der A2 Stufe als Voraussetzung ansetzen. Eine zweite genauere Einstufung soll dann unter den zugelassenen Studenten erfolgen. Angestrebt ist am Ende des BA das Niveau B2 ggf. C1. Laut höheren Verordnungen müssen die Masteranden aller Fakultäten, egal ob philologisch oder nicht v.a. Englisch, Französisch, Deutsch auf C1 nachweisen können. Das gilt verständlicherweise mit Nachdruck für die Fremdsprachenmasterate. An allen Germanistiklehrstühlen im Land besteht freilich Sorge um die Möglichkeiten, nach 3 Jahren BA-

⁶ Diese sind sehr daran interessiert, die methodisch-didaktische Fremdsprachenlehrerausbildung, die jetzt noch von den meisten Fremdsprachenlehrstühlen selbst sichergestellt wird, an sich zu reißen. Allerdings gibt es Lehrstühle, die diese bereits an das Dpt. abgetreten haben, z.B. Cluj, Timisoara. Dieses Problem muss auf der Ebene aller Fremdsprachen gemeinsam und auch auch mit anderen Fakultäten intra- und dann interuniversitär diskutiert werden.

Studium arbeitsmarktreife Absolventen zu haben. Keiner gibt auf, freilich.

4.2.2 Marginalisierung

Gesprochen wird auch davon, dass die Germanistik in Gefahr einer zunehmenden Marginalisierung gegenüber anderen Fremdsprachenphilologien (v.a. Englisch und Französisch) sei, was die eigene interne Modernisierung notwendig mache. Es müssen Angebote gemacht werden, die das Germanistikstudium und die Ausbildung für den Lehrerberuf bereits im Studium attraktiv und mit Angeboten zur Ausbildung für andere Berufe konkurrenzfähig machen. Die Germanistik müsse wettbewerbsfähig bleiben, jeder Lehrstuhl müsse sein Niveau im Hinblick auf die Evaluierung und Akkreditierung durch Agenturen halten.

4.2.3 Lehre

Auf der Schäßburger Tagung wurde betont, dass wir **diesen Bologna-Prozess weniger als Reform der Struktur als der Lehre und weniger als Zwang als eher eine Chance** aufnehmen sollten.

- Das betreffe unter anderem auch eine **Änderung der Hochschuldidaktik**, eine Umorientierung von der Lehrerzentriertheit (weg mit dem Frontalunterricht!) zur Zentrierung auf den Studenten und seinen Bedürfnissen. Der Unterricht sollte möglichst interaktiv und integrativ sein, die Initiative und Kreativität der Studenten fördern. Damit verbunden stellte sich mit Nachdruck das **Problem der methodisch-didaktischen Ausbildung der Hochschullehrer**, die weder dem Goethe-Institut noch dem DAAD zu Stehen komme („GI darf nicht, DAAD tut nicht“). Die Hochschullehre sei weitestgehend der Intuition und der Nachahmung eigener Lehrer überlassen. Daher sollte man den lehrstuhlinternalen Austausch und das didaktisch-methodische Selbststudium pflegen. Das Modell eines zweiwöchigen Methodentrainings für Bosch-Lektoren in Rumänien wurde uns als leider unerreichbar vorgeführt.
- Von einer jungen Lehrkraft kam den Einwand, **Hochschuldidaktik allein ohne einen Umdenkprozess im Bereich der konkreten Lehrinhalte sei ungenügend**. Der Student müsse zu Sach-, Fach- wie auch methodischen und sozialen Kompetenzen hingeleitet werden. Selbst wenn das Studium keine direkt spezifische Berufsausbildung bietet,

sollten Kompetenzen in allen Kommunikationsformen geschaffen und für das lebenslange Lernen bereitgestellt werden. **Sprachwissen und Sprachkönnen** sollten im Gleichgewicht gehalten werden. Durch die Arbeitsformen in den Lehrveranstaltungen können sowohl entsprechende Deutschkenntnisse als auch weitere Kompetenzen gepflegt werden.

4.3. Denkbar

4.3.1 Rahmencurriculum

Die Idee eines **gemeinsamen Rahmencurriculums** wurde generell begrüßt, bleibt noch ein Desiderat und kann in einer Nachfolgetagung nach der Klärung institutioneller Regelungen angestrebt werden. Ebenso wurden zwischenuniversitäre Austauschbegegnungen vorgeschlagen, wozu allerdings wieder das liebe Geld fehlt. Ein reicher Sponsor ist gefragt. Es stellte sich auch die Frage nach der Qualitätssicherung, nach vorhandenen oder geplanten internen Evaluierungsmaßnahmen der germanistischen Lehre.

4.3.2 Sprachtheorie und Sprachpraxis im Tandem

Hierzu ein mir nahestehendes Beispiel als Versuch auf dem Weg zu einem neuen Curriculum in der Germanistik. Am Bukarester Lehrstuhl für Germanistik haben wir für den gesamten BA-Studiengang ab 2005/2006 innerhalb der Fakultätsvorgabe von Benennungen und Wochenstundenzahlen⁷ die Inhalte und das Vorgehen für zwei der sog. **Sprachdisziplinen** aus dem sprachlichen Ausbildungsteil entworfen. Das ist zum einen der sich über 6 Semester erstreckende Vorlesungsstrang (2 Wstd. und dazugehörigem Seminar von 1 Wstd.) zu **Sprachstrukturen**, in denen Phonetik, Lexikologie, Morphosyntax und Textlinguistik vorwiegend theoretisch besprochen werden. Zum anderen geht es um den Seminarstrang **Sprachpraxis**, der sich gleichfalls über 6 Semester erstreckt,

⁷ An der Fakultät für Fremdsprachen der Universität Bukarest sind 26 Wochenstunden Präsenzstudium vorgesehen, von denen im Allgemeinen 4 für allgemein bildende, z.T. in rumänischer Sprache für mehrere Abteilungen gehaltene Vorlesungen und 10 für das Nebenfach vergeben werden. Von den 30 Credits pro Semester gehen 17 an das Haupt- und 13 an das Nebenfach. Aus meiner Sicht unrealistisch ist die Vergabe von 4-5 Credits pro Hauptfach-Vorlesung und von nur 1-3 Credits an das gesamte Modul „Sprachpraxis“, für das auch keine Prüfung sondern nur „durchgehende Kontrolle“, also ein nicht-festgelegtes Test- und Evaluierungsverfahren, vorgesehen ist.

parallel zu dem anderen jedoch mit ihm abgestimmt. Darin ergänzen sich in einer notwendigen Einheitlichkeit praktische Übungen zu Übersetzung, Grammatik, mündliche und schriftliche kommunikative Strategien und Texte in unterschiedlicher Stundenverteilung gegenseitig.

Bei der Aufstellung des Studienplans dieser beiden Module haben wir im Sprachkollektiv **Prinzipien, Ziele, Inhalte und methodisches Vorgehen im Einklang mit dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und mit den Forderungen aus dem Europass** festgelegt, dortige Deskriptoren verwendet. Eine Diskussion mit dem Literaturkollektiv zwecks Angleichung der Unterrichtsziele und -methoden sollte demnächst erfolgen.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch, dass im Studienplan der Bukarester Fremdsprachenfakultät die deutsche Sprachgeschichte und die Vergleichende Sprachwissenschaft erhalten geblieben sind, allerdings in der Mitte der BA-Zeit, wenn die Sprachkenntnisse als verbessert zu erhoffen sind. Zwei einführende Vorlesungen in Sprach- und Literaturwissenschaft jeweils im 1. und 2. Semester gehören gleichfalls zur theoretischen Fachausbildung.

4.3.3 Postgraduierte Studien

Eine Arbeitsgruppe beschäftigte sich in Schäßburg (Februar 2005) mit den bestehenden **vertiefenden Studien** und möglichen künftigen Masteraten. Fazit:

- Fast alle Lehrstühle bieten Masterate im kulturwissenschaftlichen Bereich an, nicht ausgerichtet an dem „Kundenbedarf“, sondern aus der Notwendigkeit heraus, Normen/Deputate zu füllen.
- **Attraktivität**, d.h. „Kundenfreundlichkeit und Profit“ als Zukunfts- und gar Existenzvoraussetzung seien miteinander zu verstricken; dabei könnten Umfragen nach Erwartungen und Wünschen bei den potenziellen Kandidaten sowie Werbemaßnahmen und ein gegenseitiger Austausch zwischen den Germanistiklehrstühlen im Land von Nutzen sein.
- Notwendig wäre z.B. ein durchorganisierter Lehrerausbildungsstudien-gang vom BA zum MA (vgl. auch 4.2.). Der Masterstudiengang könne

auch als Kompensation für Mängel des BA verstanden werden. So könnte der MA zu einer Nachwuchsschmiede werden.

4.3.4 Nicht staatlich subventioniertes Studium

Zu diesem Zeitpunkt hat das Ministerium die vom Haushalt bezahlten Studienplätze auf die Hochschulinstitutionen für Lizentiat, Masterat und Doktorat verteilt (OM 3295/21.02.2005). Die weitere Verteilung erfolgt innerhalb der universitären Autonomie aufgrund von Senatsbeschlüssen nach Studienbereichen und Fakultäten (n.B. die Anzahl der Studienbereiche ist ebenfalls gesetzlich festgelegt. Lt. HG 88/10.02.2005 gehören Fremdsprachen in den Bereich „Geisteswissenschaften“ zusammen mit Philosophie, Geschichte und Kulturelle Studien). In den Fakultäten wurden die Plätze von den Dekanaten bzw. Professorenräten an die Lehrstühle nach harten Rechnungen und Berechnungen vergeben. Daraus ergibt sich eine Differenzierung zwischen den einzelnen Universitäten und implizit zwischen den Germanistiken. Die von den Universitäten eingereichten Vorschläge warten noch auf den ministeriellen Segen.

Die Germanistiklehrstühle haben im Durchschnitt zwischen 20 und 40 Plätze für das Hauptfach im I. BA-Jahr erhalten. Bei den Fakultäten liegt auch die Entscheidung, ob die Germanistiken Deutsch als A-Fach und/oder nur als B-Fach anbieten und in welcher Sprachen-Kombination. Die Kombination mit nichtphilologischen Berufen ist nicht vorgesehen. Wenn erwünscht, dann nur gegen getrennte Studiengebühr. Die Lassier Universität allein schlägt eine sehr flexible interne Bereichskombination vor. Daraus ergibt sich auch in der Germanistik das Sonderangebot: Deutsch kann allein für 180 Credits oder als Hauptfach für 120 Credits mit einer anderen Fremdsprache bzw. Rumänisch oder einem beliebigen Fach von der Lassier Universität als Nebenfach mit 60 Credits kombiniert werden. Freilich kann es unter gleichen Bedingungen als Nebenfach bei den anderen Fächern erscheinen. Die 60 Credits befähigen allerdings nicht zu einer späteren Berufsausübung, sondern erfüllen die minimale Voraussetzung zum Besuch eines Masterstudienganges in der Germanistik.

Es ist ebenfalls Sache der Fakultäten und Lehrstühle, ob außer der Ausbildung zum DaF-Lehrer weitere und welche Angebote gemacht werden, z.B. für Übersetzer und Dolmetscher, für Angewandte moderne

Sprachen, wobei für diese Studiengänge das Lehrerausbildungsmodul ausgeschlossen ist.

Die Germanistik übernimmt DaF-Unterricht auch studienbegleitend, soweit von den nichtphilologischen Universitäten schriftlich Anträge gemacht und die Finanzierung sichergestellt werden (wir nennen das Bestellungen). Dazu gilt die w.o. in 3.1. mitgeteilte Regelung, dass Fremdsprachen als komplementäre Disziplinen einen sehr kleinen Anteil innerhalb der Studienpläne haben.

Zur Bewältigung der sich aus den geringen Budget-Studenten ergebenden finanziellen Probleme besteht die Möglichkeit auch **bezahlte Studienplätze** in BA wie auch im MA auszuschreiben. Gesetzlich ist allerdings geregelt, dass das im Einklang mit den Einschulungskapazitäten, mit den Forderungen des Arbeitsmarktes, mit dem strategischen Plan und den Qualitätsforderungen der einzelnen Universitäten erfolgt. So darf die Anzahl der nichtsubventionierten Plätze das Verhältnis von 150 % gemessen an der Gesamtzahl der subventionierten Plätze per Universität nicht überschreiten. Diese Zahlen bedürfen also gleichfalls einer offiziellen Genehmigung.

4.3.5 Wissenschaftlicher Nachwuchs

Die jungen Kollegen aller Lehrstühle gaben ihrer Angst Ausdruck, sie könnten untergehen, einerseits durch die Marginalisierung der Germanistik, andererseits durch die vom Bologna-Prozess ausgelösten Maßnahmen der Finanzierungseinschränkung.

Zum Zeitpunkt Februar gab es die nun bestehende nahezu totale Neuregelung zum Doktorat nicht (O.M. 4491/2005). Neueste Haushaltsregelungen im August 2005 haben die Zahl der staatlich subventionierten Doktorate stark eingeschränkt und für rumänische Verhältnisse schwere finanzielle Bedingungen offen gelegt (bis zu 2000 Euro im Jahr, allerdings frei bestimmbar durch die Senate der Universitäten). Freilich ist nicht nur die Germanistik davon betroffen.

4.3.6 Weitere Desiderata

Was die **Qualitätssicherung** betrifft, gibt es innerhalb der Lehrstühle keine eigenen Kriterien, sondern die administrativ auferlegten und die sind unterschiedlich in den einzelnen Universitäten, wenn auch unter

Gesetzesvorgabe. Mangelnde Transparenz wurde generell beklagt. Noch bleibt die Qualität eine Gewissensfrage des Einzelnen.⁸

Und noch einige Worte zur **Mobilität**. Es gibt durch verschiedene europäische Programme, vor allem durch Sokrates und Erasmus, die Möglichkeit des Austausches von Studenten und Dozenten. Von rumänischer Seite können die beiden europäischen Programme allerdings nur begrenzt wahrgenommen werden, insoweit als die Eltern der Studenten das Geld haben, die große Differenz zwischen Stipendium und realem Bedarf in Deutschland zu decken. Ansonsten ist das Echo im Zusammenhang mit dem Wissen und dem Engagement unserer Studenten nach den mitgebrachten Scheinen positiv. Es hat sich schon eingespielt, dass unsere Studenten gezielt ihre Vorlesungen und Seminare so auswählen, dass sie auch in ihren rumänischen Studienplan passen. Bedauerlicherweise ist der Besuch unserer Germanistik durch deutsche Studenten, gelinde gesagt, sehr gering. Es kommen hauptsächlich Praktikanten für das Lehramt, gehen aber dann sehr zufrieden nach Hause.

4.4. Zukunftsträchtig

Viele Hochschullehrer teilen den Standpunkt, dass der von außen auferlegte Bologna-Prozess als offene Chance der Modernisierung von Lehrinhalten und Methoden ohne einen totalen Bruch mit guten eigenen Traditionen des Faches akzeptiert werden könne. Die in Rumänien wie weltweit sehr lebhaft geführten Diskussionen zu einem erwünschten Rahmencurriculum sollten auf der Suche nach Lösungen auch die Studenten einbeziehen. In diesem Sinne haben Germanistikstudenten aus Bukarest im Rahmen eines allerdings textlinguistisch auf Textsorten zentrierten Projektes aus Anlass einer Werbeaktion für die Germanistik interessante und anregende Informationen zusammengetragen. Sie haben eine Umfrage unter Germanistikstudenten und unter Germanistikabsolventen gemacht, um u. a. auszukundschaften, welche Erwartungen sie mit dem Studium der Germanistik verbunden haben und wie das Studium mit dem (erhofften oder gegebenen) Berufsleben abgestimmt ist. Nahezu ausnahmslos erwarten junge Leute vom Studium neben wissenschaftlichen Informationen zu Sprache und Literatur auch „Soft skills, weil man

⁸ Freilich gibt es Programme „von oben“. Nach unten kommen sie als Aufträge oder in Form von auszufüllenden Vordrucken.

sie an der Arbeitsstelle braucht“. Das sind in ihren Erwartungen funktionsübergreifendes, ganzheitliches Denken, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Teamfähigkeit, Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, kommunikative Eigenschaften, Mobilität, Eigeninitiative. Die Studenten haben als abgerundetes Ergebnis ihres Projektes die Struktur einer Webseite vorgelegt, deren Logo „Deutsch Macht’s“ und „Deutsch + 1001 mögliche Karrieren“ lautet. Ein Kommentar erübrigt sich.

5. Auswahlliteratur zu Deutsch in Rumänien und zur rumänischen Germanistik

- Born Joachim/Sylvia Dickgießer (1989): Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim. (Institut für deutsche Sprache im Auftrag des Auswärtigen Amtes).
- Bottesch, Martin (1997): Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen. Sibiu/Hermannstadt. (Schulkommission des Regionalverbandes Siebenbürgen des Demokratischen Forums der Deutschen in Rumänien).
- Broschüre 2000: Rumänisches Bildungsministerium (Hg.): Programm zur Ausweitung des Deutschunterrichts als Mutter- und als Fremdsprache in Schulen, Lyzeen und an Hochschulen. București.
- Corbea-Hoșie, Andrei (1995): Für eine richtige Auslandsgermanistik. Die Lage des Faches in Rumänien. In: Christoph König (Hg.), Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945-1992. Berlin. 168-182.
- DAAD (2002/2003): Deutscher Akademischer Austauschdienst/ Schindler-Kovats, Beate (Hg.): Deutschsprachige Studiengänge an Hochschulen in Rumänien. 2. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe. București.
- Faltbogen 2000: Bildungsministerium Rumänien (Hg.): Deutsch in Rumänien, București.
- Frisch, Helmuth (1983): Beiträge zu den Beziehungen zwischen der europäischen und der rumänischen Linguistik. Eine Geschichte der rumänischen Linguistik des 19. Jahrhunderts. Bochum/ Bukarest.
- Gădeanu, Sorin (1998): Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg (Theorie und Forschung Bd. 574. Sprachwissenschaften Bd. 8).

- Guțu, George/Speranța Stănescu (Hg.) (1997): Beiträge zur Geschichte der Germanistik in Rumänien. București. (GGR-Beiträge zur Germanistik 1).
- Isbășescu, Mihai/Kisch, Ruth/Mantsch, Heinrich (1973): Zu den Merkmalen der gesprochenen deutschen Sprache in Rumänien. In: Moser Hugo (Hg.) Gesprochene Sprache. Jahrbuch des IDS 1972. Düsseldorf. 229-244.
- König, Walter (Hg.) (1996): Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen. In: Germanistische Beiträge 5. Sibiu. 86-103.
- Schuller Anger, Horst (1998): Deutschlernen in Rumänien. In: Grusza Franciszek (Hg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Warszawa. 110-116.
- Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hg.) (1996): Deutsche Sprache und Literatur in Südosteuropa: Archivierung und Dokumentation. Beiträge der Tübinger Fachtagung vom 25.-27. Juni 1992, München.
- Stănescu, Speranța (2003): Rumänische Germanistik: der Blick auf das Deutsche von innen und von außen. In: Stickel Gerhard (Hg.) Deutsch von außen, Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2002, Berlin /New York etc. 2003. 171-190.

6. Hinweis auf offizielle Papiere im Zusammenhang mit dem rumänischen Bildungswesen und mit dem Bologna-Prozess in Auswahl

Die Angaben stehen in zeitlicher Reihenfolge. Der genaue Titel wird durch eine knappe deutsche Beschreibung ersetzt, da für die Auffindung in den Bibliotheken die Aktennummer und das Publikationsdatum reichen. Folgende Abkürzungen bedeuten:

- HG = Hotărâre guvernamentală – Regierungsbeschluss.
- MEdC = Ministerul Educației și Cercetării – Ministerium für Bildung und Forschung.
- OG = Ordin guvernamental – Regierungsverordnung.
- OMedC – Ordin al Ministrului Educației și Cercetării – Verordnung des Ministers für Bildung und Forschung.
- 1995: Gesetz Nr. 84/1995: Das Unterrichtsgesetz (mit späteren Änderungen und Ergänzungen).
- 1997 HG nr. 690/1997 zum Doktorat.

- 1997: Gesetz Nr. 128/1997 als Satzung des Lehrpersonals.
- 1999 HG Nr. 49/29.01.1999 und OMEdC Nr. 3422/17.03.1999 zum Nationalen Zentrum der Anerkennung und Angleichung von Diplomen aus dem Ausland.
- 2000: HG Nr. 238/31.03.2000 Methodologie zur Evaluierung individueller beruflicher Performanz des Lehrkörpers im Hochschulwesen.
- 2001: Gesetz Nr. 441/2001 zum universitären und postuniversitären Unterricht mit Studiengebühren.
- 2004: Gesetz Nr. 287/2004 der Universitätskonsortien.
- 2004: Gesetz Nr. 288/2004 zur Organisation des universitären Studiums.
- 2004: OMEdC Nr. 4821-4825/30.09.2004 regelt das Funktionieren des Nationalen Rates der Akkreditierung der Titel, Diplome und der universitären Zertifikate.
- 2005: HG Nr. 223/24.03.2005 zu Organisation und Funktionsweise des MEEdC.
- 2005: HG Nr. 87/2005 zu den Einschulungszahlen für den präuniversitären und universitären Unterricht im Schuljahr 2005/2006.
- 2005: HG Nr. 88/2005 zur Organisation der Lizenzstudien (es gibt die 14 Bereiche („domenii“) im Lizenzstudium an).
- 2005: OMEdC Nr. 3295/2005 zur Verteilung der Einschulungszahlen nach Hochschuleinrichtungen im Hinblick auf die Zulassung in das akademische Jahr 2005/2006.
- 2005: OMEdC Nr. 3617/16.03.2005 über die allgemeine Anwendung des ECTS.
- 2005: OMEdC Nr. 3714/29.03.2005 zur Einführung des Diploma Supplement beginnend mit den Absolventen des Jahrganges 2005/2006.
- 2005: OMEdC Nr. 3861/13.04.2005 zu den Programmen postdoktoraler Forschung.
- 2005: OMEdC Nr. 3928/21.04.2005 im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung der Bildungsdienstleistungen in den Hochschuleinrichtungen [Es gibt auf der Webseite des MEEdC auch einen Gesetzesentwurf zur Qualitätssicherung im Bildungswesen allgemein].
- 2005: OMEdC Nr. 3993/28.04.2005 zum Nationalen Katalog der Experten im Hochschulwesen und in der Forschung.
- 2005: OMEdC Nr. 4168/25.05.2005 zum CEEEX, Exzellenzforschung

- 2005: HG Nr. 567/2005 zu den Doktoratsstudien.
- 2005: OMEdC Nr. 4491/6.07.2005 zur Organisation der Doktoratsstudien im akademischen Jahr 2005/2006.

3. Europäische Vernetzung und Kerncurricula

3.1. TUNING Educational Structures in Europe

Prof. Dr. Volker Gehmlich, Fachhochschule Osnabrück

Projektübersicht

„Tuning Educational Structures in Europe“ ist ein von der Europäischen Kommission im Rahmen des Socratesprogramms gefördertes Pilotprojekt von inzwischen mehr als 140 Hochschulen. Die Projektidee wurde in Hochschulen als Antwort auf die Bologna-Erklärung vom Juni 1999 entwickelt, denn die Erklärung wendet sich ausdrücklich auch an die einzelnen Universitäten mit ihren Netzwerken.

Das Tuningprojekt verfolgt als Ziel, Wege aufzuzeigen, wie einzelne Aktionslinien im Gesamtzusammenhang der Bologna-Erklärung umgesetzt werden können, wie zum Beispiel leicht zu verstehende und vergleichbare Abschlüsse, ein zweistufiges System, Einführung eines „Credit“-Systems. Hauptziel ist es, einen Referenzrahmen für die Lernergebnisse zu schaffen, die als Kompetenzen von Absolventen des ersten bzw. zweiten Zyklus erreicht werden sollten, und zwar bezogen auf die Fachdisziplinen Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Geologie, Geschichte, Mathematik, Physik und Chemie. Die erarbeiteten Lernergebnisse sollten als Orientierungspunkte für die Curriculumgestaltung und Evaluation beschrieben werden, um im europäischen Hochschulraum durch eine gemeinsame Sprache bei der Beschreibung der Zielsetzung des Curriculums ein besseres Verständnis zu erreichen, ohne dass die Autonomie der einzelnen Hochschule beeinträchtigt wird. Damit wird deutlich, dass nicht eine Harmonisierung, sondern eine „verständliche Unterschiedlichkeit“ in den Hochschulen des Europäischen Hochschulraums angestrebt wird, so wie es die Erklärung von Salamanca bei der Einrichtung der „European Universities Association“ 2001 als

„Organising Diversity“ hervorhebt. Der gewählte Projektname unterstreicht diese Zielsetzung.

Inzwischen ist „Tuning 3“ (2005-2006) von der Europäischen Kommission bewilligt worden. In diesem Projektteil geht es besonders um die Validation, Verbreiterung und Vorstellungen zur weiteren Projektentwicklung, nachdem „Tuning 2“ (2003-2004) die Qualitätssicherung und Evaluation als Arbeitsschwerpunkte hatte, wobei weitere Hochschulen aus Bewerber- und Beitrittsländern der EU sowie auch weitere Disziplinen, Europäische Studien und Pflegewissenschaften hinzugezogen wurden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse von „Tuning 1“, da die grundlegenden Erkenntnisse auf ihre Übertragbarkeit auf „Germanistik“ überprüft werden können.

Arbeitsmethode und Arbeitsplan

Die Arbeit der beteiligten Hochschulen erfolgt in vier Phasen:

In der abgeschlossenen ersten Phase standen die „Employability“ (Beschäftigungs-, Arbeitsmarktfähigkeit) im Vordergrund der Untersuchung. Drei Ziele waren formuliert, um den Begriff besser erfassen zu können. Zunächst konzentrierte sich die Arbeit auf die Erstellung eines Referenzrahmens für Lernergebnisse/Kompetenzen (Ziel 1). Dazu wurde ein Fragebogen erarbeitet, der an Hochschulabsolventen, Arbeitgeber und Akademiker versendet wurde. Um Aussagen zum zweiten Ziel, ein ECTS-basiertes Verfahren zur Ermittlung der Arbeitsbelastung zu machen, wurde ein Überblick über die akademischen Hochschulgrade und Fachdisziplinen erstellt, und zwar auf der Basis von Sekundärliteratur mit der Diskussion dieser Übersichten in den einzelnen nach Fachdisziplin gegliederten Arbeitsgruppen des Projekts. Damit eine Grundlage einer gemeinsamen Terminologie geschaffen werden konnte (Ziel 3), erstellten die einzelnen Facharbeitsgruppen durch Gruppendiskussion Arbeitsdefinitionen.

Der erste Zyklus (Stufe) eines zweistufigen Systems bildete den Fokus der zweiten Phase. Dazu sollte eine Methode zur Definition der Struktur der Hochschulgrade eingeführt werden. Zunächst war es erforderlich, einen Konsens über die Struktur entsprechend der Bologna-Erklärung zu erzielen, aber auch die Hindernisse aufzuzeigen, die dem entgegenstehen könnten (Ziel 1). Das zu vermittelnde Wissen sowie die angestrebten

Fertigkeiten und Fähigkeiten der Studierenden am Ende der ersten Stufe wurde fachbezogen erarbeitet (Ziel 2). Dieses Ziel beinhaltet:

- die Darstellung der Inhalte und Progression der Curricula
- Charakterisierung der Beziehung zu ECTS Credits
- Kennzeichnung der Lehr- und Lernmethoden
- Beschreibung der Methoden der Beurteilung und der Darstellung

Entsprechend konzentrierte sich die Phase drei auf die Lernergebnisse der zweiten Stufe, wobei insbesondere die Abgrenzung zur ersten Stufe deutlich werden sollte. Dies sollte durch die Fertigstellung der Methodik zur Definition der Struktur der Hochschulabschlüsse (Konsens gemäß Bologna-Prozess) sowie die Definition der Lernergebnisse für diesen Zyklus verdeutlicht werden. Entsprechend wurden die Ziele analog zur Phase 2 festgelegt.

In der vierten Phase wurden die erzielten Ergebnisse analysiert und Konsequenzen daraus ausgearbeitet. Als Ziel standen dabei die Transparenz der Aussagen sowie ihre Kommunizierbarkeit im Vordergrund.

Grundsätze

Da bereits in der Phase 1 die erwarteten bestehenden terminologischen Differenzen deutlich wurden, und auch die Ermittlung der Struktur eines akademischen Jahres die unterschiedlichen Kulturen hinsichtlich der Arbeitsbelastung von Studierenden belegte, wurden während der verschiedenen Arbeitsschritte grundlegende Begriffe definiert. Das so erstellte Glossar befindet sich im Anhang der Publikation zum Tuning 1 - Projekt.

In den folgenden Ausführungen spielen die Begriffe Lernergebnisse/ Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Im Tuningprojekt sind sie wie folgt zu verstehen, wobei sich die Teilnehmer des Tuning-Projekts sehr wohl bewusst sind, dass auch andere Erklärungen gegeben werden könnten:

- **Lernergebnisse** werden vom Lehrenden antizipiert und definiert = Soll auf modulbezogener Ebene
- **Kompetenzen** werden vom Lernenden durch den Lernprozess erworben = Ist auf personenbezogener Ebene

Durch Addition und Integration von Modulen zu einem Lernprogramm erwirbt der Lernende weitere Kompetenzen, die sich z.B. durch eine wissenschaftliche Abschlussarbeit überprüfen lassen (systemische Kompetenzen insbesondere).

Modul

Es umfasst einen in sich abgeschlossenen, formal strukturierten Lernprozess mit thematisch bestimmtem Lernen und Lehren, festgelegten, kohärenten Lernergebnissen, vorgegebener Arbeitsbelastung (ausgedrückt in Leistungspunkten) und eindeutigen Beurteilungskriterien. Ein Modul ist keine Addition bestehender Lehrveranstaltungen, es kann allerdings sehr wohl durch eine Integration von Lehrveranstaltungen gebildet werden. Es ist ein Wesensmerkmal der Modularisierung und dient als Baustein individueller Studienprogramme und eröffnet unterschiedliche Wege zu festgelegten Abschlussprofilen (keine Cafeteria, sondern Menü).

Profil

Das Profil eines Studiengangs ergibt sich aus der Bündelung der Kompetenzen, die ein Absolvent bei erfolgreichem Studium erworben hat. Abgeleitet aus den Wertevorstellungen der Gesellschaft, die mit einem Studium verbunden werden sowie der im Bologna-Prozess besonders betonten „Arbeitsmarktfähigkeit“ sind die entsprechenden Lernergebnisse zu erarbeiten, Modulen zuzuordnen und diese zu Studienprogrammen zu verbinden. Programme der ersten und zweiten Stufe sind dabei zunächst völlig unabhängig voneinander zu entwickeln.

Spezifische Ergebnisse von Tuning

Zusätzlich zu den erwarteten Ergebnissen ergaben sich in der Projektlaufzeit eine Reihe wesentlicher Ergebnisse, die für die Entwicklung eines „Europäischen Bildungsraums“ zu beachten sind. Viel zu wenig, so wurde deutlich, sind die Hochschulen bei der curricularen Entwicklung „nachfrageorientiert“, d.h. überlegen, inwieweit die angebotenen Studienprogramme für bestimmte Interessengruppen in Frage kommen, und zwar trifft dies nicht nur für Lernangebote der zweiten Stufe zu. Regelmäßig könnten die eigenen Entwicklungen evaluiert werden, zum Beispiel auf der Basis von „Benchmarking“, wobei diese Methode nicht vorrangig einen Vergleich zwischen Hochschulen beinhaltet, sondern vielmehr nach

„Best Practice“-Beispielen sucht, auch in ganz anderen Wirtschafts- und Gesellschaftsbereichen.

In beiden Stufen kann festgestellt werden, dass Studienprogramme, die berufsbezogen sind, eher kohärente Lerninhalte aufweisen, und zwar vor allem dann, wenn es sich um Berufe handelt, die europaweit ausgeübt werden können (Erziehungswissenschaften).

Ein vierjähriger Bachelorstudiengang wird offensichtlich insbesondere als Möglichkeit angesehen, Raum für Vertiefungen/Schwerpunkte (Umfang von 30 Credits), Wahlpflichtfächer, Praxissemester sowie Auslandsstudium zu schaffen.

Diese curricularen Überlegungen haben jedoch nur dann Sinn, wenn sie auf der Grundlage von erarbeiteten Lernergebnissen angestellt werden. Als wesentliche generische Kompetenzen werden angesehen, Probleme zu lösen, die Fähigkeit zu analysieren und Synthesen zu bilden sowie die Fähigkeit zu lernen.

Aufgrund der im Tuning-Projekt gewonnenen Erfahrungen scheint es sinnvoll zu sein, die folgenden Fragen unter Auswertung der Fragebögen und Benchmarks (vgl. Tuning-Arbeitsmethode), sowie der Besprechung mit Experten zu beantworten, um die Lernergebnisse erfassen und beschreiben zu können:

Wissenserwerb und –verbreiterung

- Welche Lerngebiete sind charakteristisch für diese Abschlussgrade?
- Welche Lerngebiete sind unentbehrlich, so dass niemand bei ihrem Fehlen den Abschlussgrad als authentisch bezeichnen würde?

Wissenserwerb und –vertiefung

- Welche Lerngebiete können sinnvoll in einen vertikalen, horizontalen oder lateralen Bezug gebracht werden?

Wissenserschließung

Instrumentell (Unterstützende Lernmodule)

- Was ist weiterhin erforderlich, um Themenbereiche zu identifizieren und sie auf unterschiedliche Art und Weise darzustellen bzw. zu erklären und zu lösen?
- In welcher Weise kann ein quantitativer Ansatz helfen?

Interpersonell (Organisations- und Kommunikationsmodule)

- Wie kann ich mich organisieren und auch in Teams lernen?
- Wie kann ich am besten präsentieren/mich ausdrücken?

Systemisch (Transfermodule)

- Wie kann ich lernen zu lernen?
- Wie können Innovationen gefördert werden?
- Wie kann Theorie und Praxis zusammengeführt werden?

Bei der Beschreibung ist es sinnvoll, das Vokabular zu standardisieren. So könnte z. B. Wissenserwerb und –verbreiterung durch folgende Verben gekennzeichnet werden: definieren, beschreiben, identifizieren, bezeichnen, listen, umschreiben, wiedergeben, erinnern, auswählen, konstatieren, präsentieren, extrahieren, organisieren, erzählen, schreiben, erkennen, messen, unterstreichen, wiederholen, beziehen, bringen.

Lernergebnisse

Die am Tuning-Projekt beteiligten Fachgebiete Betriebswirtschaft, Chemie, Erziehungswissenschaften, Geographie, Geologie, Geschichte, Physik, Pflegewissenschaften und Europäische Studien kamen aufgrund der Ergebnisse zu folgenden Schlussfolgerungen hinsichtlich ihrer Studienprogramme:

Ein gemeinsamer Rahmen für Studienprogramme der zweiten Stufe scheint kontraproduktiv zu sein, was aber nicht ausschließt, dass Partnerschaften, Strategische Allianzen wie in der ersten Stufe gebildet werden. Es kann aber auch bedeuten, dass die Entwicklung eines individuellen Profils auf einem festgelegten Niveau der zweiten Stufe erfolgt, z. B. mit

- Vertikaler Beziehung (Spezialisierung: BA in Recht; Master in EU-Recht)
- Horizontaler Beziehung (Addition: BA in Germanistik, MA in Anglistik)
- Lateraler Beziehung (Kombination: BA in Naturwissenschaften, (Berufserfahrung, MBA).

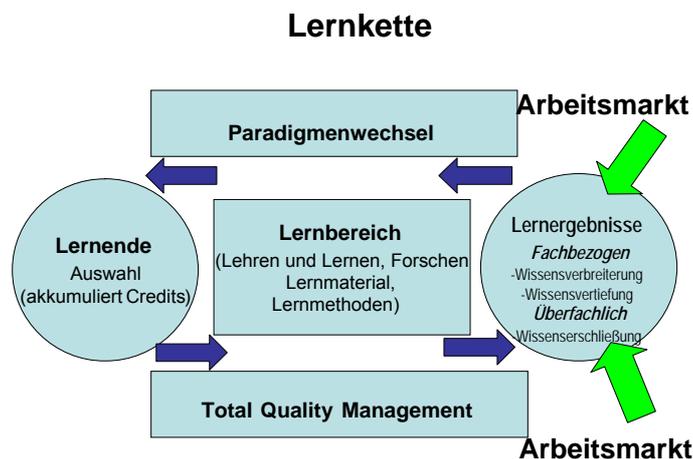
Aufgaben und Fragen für Studienprogramme „Germanistik“

Abgeleitet aus dem „Tuningprojekt“ müsste die Frage beantwortet werden, was einen akademischen Abschluss in Germanistik definiert, und zwar auf allen Stufen, einschließlich der Promotion (dritte Stufe). Zu prüfen wäre, welche vertikalen, horizontalen und lateralen Zuordnungen als sinnvoll erscheinen, um den Germanistikabschluss attraktiv zu gestalten. Wie könnte ein Masterstudiengang erarbeitet werden, der einen Schwerpunkt auf das Wissen und die erworbenen Kompetenzen aus der ersten Stufe setzt, z. B. Vertiefung besonderer Sprachentwicklungsphasen (vertikale Verbindung)? Wäre nicht auch eine horizontale Zuordnung möglich, d. h. eine Verbreiterung der bereits in der ersten Stufe erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten (Germanistik und Anglistik) oder wäre sogar eine laterale Verbindung sinnvoll, um die Arbeitsmarktfähigkeit zu verbessern? Dafür wäre das Angebot eines Masterstudiengangs in Betriebswirtschaft für Absolventen der ersten Stufe in Germanistik eine mögliche Überlegung, besonders wenn zwischendurch Berufserfahrung erworben wurde. Zu beachten ist, dass das in Deutschland in der Regel unterstellte Konsekutivmodell sich im Tuning-Projekt nicht bestätigte.

Dazu wäre es angebracht, den Begriff der „Arbeitsmarktfähigkeit“ für Germanistikabsolventen zu definieren, und zwar nicht nur aus der Sicht der Lehrenden, sondern insbesondere aus der Sicht der Lernenden bzw. der Absolventen und der potentiellen Arbeitgeber. Die Ergebnisse dieser Antworten könnten in Studienprogramme „übersetzt“ werden, die dazu dienen, dass die erwarteten und nachgefragten Kompetenzen auch erreicht werden können. Ist zum Beispiel das Nebenfach (bzw. Nebenfächer), das man zur Germanistik im Hauptfach studieren muss, zwingend dazu fachlich gebunden oder kann auch ein „freies Nebenfach“ (bzw. Nebenfächer) studiert werden? Wie ist Germanistik als Nebenfach zu gestalten? Wie sind die Überlegungen für Deutsch als interpersonale Kompetenz z. B. in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang? Ist Deutsch als Fremdsprache ausreichend im verpflichtenden Lehrangebot von Studiengängen unter Beachtung der Zunahme ausländischer Studierendenzahlen? Welche Besonderheiten sind zu berücksichtigen, wenn Deutsch als Lehrfach angeboten werden soll?

Besteht zum Beispiel ein allgemein akzeptiertes „Kerncurriculum“/ein „Kernsyllabus“ für Germanistik? Gibt es allgemein akzeptierte „Referenzpunkte“ für fachliche bzw. überfachliche Kompetenzen auf den unterschiedlichen Stufen (vgl. Qualifikationsrahmen/Benchmark Papers)? Sind bereits Cluster von Lernergebnissen/Kompetenzen gebildet worden? Wie ist die Beziehung zwischen Lernergebnissen und ECTS verdeutlicht worden? Wie sind die Verbindungen zwischen Lehren/Lernen/Forschen in der Germanistik geklärt? Gibt es Überlegungen bezüglich des nicht-formalen und informellen Lernens und des „Work-Based Learning“? Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung sind eingeleitet worden?

Nach Festlegung der Lernergebnisse ist der zeitliche Rahmen festzulegen, in dem diese Ergebnisse erreicht werden sollen. Auf dieser Basis kann dann die inhaltliche und methodische Ausgestaltung vorgenommen werden, wobei das Profil der Lernenden zu beachten ist, die typischerweise diesen Studiengang erfolgreich studieren könnten. Diese Vorstellungen können aus der folgenden Darstellung abgeleitet werden, aus der der angestrebte Paradigmenwechsel deutlich wird. Erkennbar ist auch die verbesserte Transparenz des Angebots, wodurch Spielräume für Qualitätsverbesserungen eröffnet werden:



Zur Beantwortung der zahlreichen Fragen kann der Europäische Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum (nicht zu verwechseln mit dem Vorschlag der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen, der auch die berufliche Bildung umfasst) wichtige Orientierungshilfen liefern. Auch die von der britischen Quality Assurance Agency veröffentlichten „Subject Benchmark Paper“ helfen, wobei allerdings für Germanistik kein Vorschlag vorliegt. Es kann aber auf andere Disziplinen, z. B. „History“ verwiesen werden. Auch die Ergebnisse der Tuning-Arbeitsgruppe Geschichte (oder anderer) könnten heran gezogen werden, wobei besonders auf das Abstimmungsdokument zwischen Tuning und der QAA für die Bereiche History, Geology und Business and Management mögliche Ansatzpunkte bieten. Für den Erwerb von Sprachen im Sinne des Hörens, Verstehens, Sprechens und Schreibens ist das European Language Framework das geeignete Referenzpapier.

Dennoch: Diese Aussagen und Verweise können nur unterstützend sein. Der entscheidende Erfolgsfaktor wird durch die Fachvertreter und Fachvertreterinnen verkörpert, die die durch den Bologna-Prozess aufgezeigten Entwicklungslinien möglich machen möchten. Das Projekt Tuning hat dies unter Beweis gestellt und wiederum verdeutlicht, dass die Hochschulen selbst „ihr Bologna“ gestalten und entwickeln, und zwar im Rahmen der gemeinsamen Zielsetzung, einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen.

3.2. Qualifikationsrahmen und Subject Benchmarks

Dr. Achim Hopbach, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

1. Das Mandat der Berlin-Konferenz

Die Entwicklung des Europäischen Hochschulraums hat durch die Beschlüsse der Bologna-Folgekonferenz im September 2003 in Berlin erheblich an Dynamik gewonnen.⁹ Neben dem Stock-Taking-Prozess, mit dem die Ministerinnen und Minister sich verpflichteten, bis zur Konferenz in Bergen im Jahr 2005 über die Fortschritte bei der Umsetzung der zentralen Reformvorhaben des Bologna-Prozesses zu berichten, setzten sie mit einem weiteren zentralen Arbeitsauftrag einen neuen Akzent im Bologna-Prozess:

„Die Ministerinnen und Minister empfehlen den Mitgliedsstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Innerhalb eines derartigen Rahmens sollten Abschlüsse zu unterschiedlichen, festgelegten Ergebnissen führen. Die beiden Studiengänge des zweistufigen Systems sollten unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktanforderungen zu entsprechen. Die Abschlüsse des ersten Studienzyklus sollten im Sinne des Lissabon-Abkommens den Zugang zum

⁹ Der Vortrag basiert auf Achim Hopbach, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: Wolfgang Benz et al. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004f, B 4.4.

zweiten Zyklus, Abschlüsse des zweiten Zyklus den Zugang zum Doktorandenstudium ermöglichen.“¹⁰

2. Umsetzung in Deutschland

Zur Umsetzung des Arbeitsauftrags der Bologna-Folgekonferenz von Berlin hat die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz eingesetzte „Nationale Bologna-Arbeitsgruppe“ im Dezember 2003 eine eigene Arbeitsgruppe unter Leitung der Hochschulrektorenkonferenz beauftragt, gemeinsam mit weiteren Sachverständigen einen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Im Frühjahr 2005 legte die Arbeitsgruppe einen Entwurf vor, der nach Verabschiedung durch HRK und KMK der Bologna-Folgekonferenz in Bergen unterbreitet wurde.

2.1. Prinzipien und Ziele

Die Arbeitsgruppe orientierte sich eng am Arbeitsauftrag und beschränkte sich auf eine Darstellung der an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland erworbenen Abschlüsse im Hinblick auf die Elemente Arbeitsbelastung (Workload), Niveau (Level), Lernergebnisse (Outcome), Kompetenzen (Competencies, Skills) und Profile (Profiles). Berücksichtigung fand auch die „Anschlussfähigkeit“ des Qualifikationsrahmens zu anderen Bildungsbereichen, indem Zugangs- und Ausgangspunkte sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen definiert wurden.

Folgende Ziele wurden für den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse definiert:

- Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Studienabschlüsse durch Beschreibung der Qualifikationsarten und -niveaus
- Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten

¹⁰ Realising the European Higher Education Area. Comminqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.bologna-bergen2005.no>.

- Unterstützung der Curriculumsentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens
- Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext

2.2. Struktur und Deskriptoren

Bei den Festlegungen zu Struktur und Deskriptoren orientierte sich die Arbeitsgruppe an bereits vorhandenen Projekten und natürlich an den einschlägigen Entscheidungen im Bologna-Prozess: Für das Erreichen der Bachelor-Ebene sind mindestens 180 ECTS-Punkte erforderlich, wobei eine Spannweite bis zu 240 ECTS-Punkten besteht. Das Masterniveau wird bei 300 ECTS-Punkten erreicht, wobei mindestens 60 ECTS-Punkte in einem der Masterebene zugeordneten Studiengang erworben werden müssen. Für die Promotionsphase sind keine ECTS-Punkte vorgesehen.

Die Beschreibung und Qualifizierung der Lernergebnisse (learning outcomes) orientiert sich vor allem an den *Dublin Descriptors* der *Joint Quality Initiative*; für die Kategorisierung der Kompetenzen wurde das Projekt *Tuning Educational Structures* (TUNING) als Vorlage gewählt. Als Referenzpunkte dienten auch die Zwischenergebnisse der Arbeiten der offiziellen europäischen „Bologna-Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen“ sowie bereits bestehende Nationale Qualifikationsrahmen.¹¹

3. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Der Qualifikationsrahmen¹² ist in drei Abschnitte unterteilt. In der Einleitung werden die formalen Grundlagen der Studienstruktur an deutschen Hochschulen beschrieben. Im Hauptteil folgen dann die Beschreibungen der drei Niveaustufen Bachelor, Master und Doktoratsebene nach identischem Muster:

Die linke Spalte enthält Angaben zu „Wissen und Verstehen“, unterteilt

¹¹ Zu den Arbeiten auf europäischer Ebene siehe auch Jürgen Kohler zum Europäischen Qualifikationsrahmen in: Wolfgang Benz et al. (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin 2004f, B 4.4, (D 1.4), zu den Dublin Descriptors siehe die kritische Würdigung von Rudolf Nägeli (3.1). Umfangreiches Quellenmaterial steht in der Dokumentation des Bologna-Seminars „The Framework for Qualification of the European Higher Education Area“ in Kopenhagen am 13. und 14. Januar 2005 zur Verfügung: <http://www.bologna-bergen.de>

¹² Für den kompletten Text siehe Anhang.

in Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Sie beschreibt nach dem Vorbild des TUNING-Projektes die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb.

In der mittleren Spalte werden die Kompetenzen des „Könnens“ oder der „Wissenserschließung“ beschrieben, unterteilt nach instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen. Diese Kategorie umfasst die Kompetenzen der Wissensanwendung (Methodenkompetenz) sowie kommunikative und soziale Kompetenzen.

In der dritten Spalte werden nochmals die wichtigsten „formalen Aspekte“ wie Workload etc. aufgeführt. Hier sind vor allem die Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten hervorzuheben, die von besonderer Bedeutung für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen sind.

4. Beziehungen zu anderen Qualifikationsrahmen

4.1. Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene

Wenn der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse einen relevanten Beitrag zur Schaffung des Europäischen Hochschulraums leisten soll, muss er zwingend mit dem von der Bologna-Follow-up-Group entwickelten übergreifenden Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Europäischen Hochschulraum (EHR-Qualifikationsrahmen) kompatibel sein, da andernfalls die Aussagekraft hinsichtlich Transparenz und Anerkennungsfähigkeit stark eingeschränkt wäre.¹³ Um dieser Gefahr zu begegnen, haben sich die Ministerinnen und Minister darauf geeinigt, dass jeder nationale Qualifikationsrahmen im Hinblick auf seine Kompatibilität mit dem EHR-Qualifikationsrahmen „verifiziert“ werden muss. Die Zuständigkeit hierfür verbleibt aber auf der nationalen Ebene selber, wobei an den Verifizierungsprozess Transparenz- und Plausibilitätskriterien angelegt werden.

¹³ Zum Verhältnis zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen und dem Qualifikationsrahmen des EHR siehe ausführlich den Beitrag von Jürgen Kohler zum Europäischen Qualifikationsrahmen in: Wolfgang Benz et al. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004f, D 4.1.

4.2. Der nationale (Gesamt-)Qualifikationsrahmen

Da bei der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse bereits Vertreter der beruflichen Praxis beteiligt waren und die Anschlussfähigkeit zu anderen Bildungsbereichen eines der grundlegenden Prinzipien war, steht die Ausweitung des Qualifikationsrahmens auf alle Sektoren und Stufen des deutschen Bildungssystems unweigerlich auf der bildungspolitischen Agenda der nahen Zukunft. Ohne Zweifel stellt dies eine erhebliche Herausforderung für die bildungspolitischen Akteure in Deutschland dar. Traditionell sind die Bildungswege im deutschen Bildungssystem zu einem wesentlichen Anteil institutionell orientiert, was zu einer weitgehenden Separierung der einzelnen Bildungsbereiche voneinander führte.

4.3. Fachspezifische Ausgestaltung: Das Beispiel der „Subject Benchmark Statements“

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschränkt sich auf fächerübergreifende Aussagen und enthält keinerlei Angaben zu fach- oder disziplinspezifischen Qualifikationen.

Die deshalb wiederholt vorgetragene Forderung nach einer fachspezifischen Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens erscheint auf den ersten Blick plausibel. Mit diesem Schritt könnte der Übergang von der Lehrer- zur Lerner-Orientierung, von der Input- zur Outcome-Orientierung bei der Gestaltung von Studiengängen und bei der Beurteilung von Absolventen fachspezifisch unterfüttert komplettiert werden.

Jedoch gibt es gewichtige Gründe, die gegen die Realisierung eines solchen Vorhabens sprechen: Die „traditionellen“ wissenschaftlichen Disziplinen machen zunehmend einen Prozess der Diversifizierung und Spezialisierung durch. Hierdurch und ebenso durch teilweise wachsende Forderungen nach spezialisierter Ausbildung angesichts entsprechender Veränderungen der Berufsfelder bedingt, ist von einer erheblichen Anzahl von unterschiedlichen Kompetenzbündeln auszugehen, die mit zunehmender Spezialisierung größer werdende Bereiche der Überlappung aufweisen würden. Insbesondere auf der Ebene der Masterstudiengänge ist diese Entwicklung unübersehbar. Angesichts dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie weit die Zuordnung von Kompetenzbündeln zu spezialisierten Studiengängen aus pragmatischen Erwägungen hinsichtlich des

hierfür zu betreibenden Aufwands getrieben werden sollte und könnte. Und es stellt sich die Frage, welche Aussagekraft oder operationale Bedeutung diese Kompetenzbündel haben können, sollten sie auf wenige grundlegende Studiengänge beschränkt bleiben.

Grundlegende Bedenken beziehen sich auch auf den Zweck und die hieraus resultierenden Wirkungen solcher fachspezifischer Deskriptoren. Die in solchen Deskriptoren liegende normative Wirkung birgt die Gefahr der Inflexibilität in Bezug auf Berücksichtigung neuer Forschungsrichtungen und –erkenntnisse sowie auf neue Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Das gleiche gilt für die Forderung nach verstärkter profilorientierter Ausgestaltung der Studiengänge.

Das Beispiel der fachspezifischen Deskriptoren in Großbritannien, der „Subject Benchmark Statements“, zeigt für die deutsche Diskussion Möglichkeiten und Grenzen auf.¹⁴

Seit 1997 wurden für 46 Studienabschlüsse auf Bachelor Honours Niveau, für drei Masterabschlüsse und als Sonderfall für 16 Abschlüsse aus dem Bereich des Gesundheitswesens solche Statements entwickelt. Der Aufbau gliedert sich in der Regel in folgende Kapitel:

- 1) The nature and content of (the subject)
- 2) The aims of degree programmes in (the subject)
- 3) Subject knowledge and understanding
- 4) Subject-specific skills and other skills
- 5) Learning, teaching and assessment
- 6) The benchmark levels
 - Threshold level
 - Modal level

Beschrieben werden also Art und (Mindest-)Standard für Qualifikationen, die ein Absolvent nach Abschluss des Studiengangs im Regelfall erworben haben sollte.

¹⁴ Siehe hierzu ausführlich und mit der Darstellung der einzelnen Subject Benchmark Statements <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>.

Die Subject Benchmark Statements dienen Hochschullehrern und Hochschulen als Referenzpunkte für die Curriculumsentwicklung und sind eine von mehreren Quellen für die Überprüfung der Einhaltung der akademischen Standards.

Die Beschreibung des Anwendungsbereichs ist von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Zweck und Auftrag dieser Benchmarks. Es handelt sich um *Statements*, die als *Referenzpunkte* unter anderen dienen, um die Erreichung eines akademischen Standards zu beurteilen. Sie sind somit nicht selber der akademische Standard. Sie entfalten dabei keine eigene regulatorische Wirkung. Als Vorbild für verbindliche Vorgaben taugen die Subject Benchmark Statements somit nicht.¹⁵

Anhang (S. 69 ff.):

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen

Vorbemerkung:

Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse. In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens mit einbezogen werden.

¹⁵ Siehe auch Jürgen Kohler, Outcomes Orientation and Accreditation of Study Programmes http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/WSII_Kohler.pdf.

| Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum | | |
|---|---|--|
| Qualifikationsstufen | Formale Aspekte | Abschlüsse des Hochschulstudiums, Hochschulgrade und Staatsexamina ¹⁶ |
| 1. Stufe: Bachelor-Ebene | Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewer- bung für Master-Programme | B. A., B. Sc., B. Eng.; B.F.A., B. Mus., LLB Diplom (FH), Staatsexamen |
| 2. Stufe: Master-Ebene | Grade auf Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master-Ebene; Typen von Master- Abschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungsorientiert, künstlerisches Profil, Lehramtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben ¹⁷ | M. A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LLM, etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen, Nichtkonsekutive und weiterbildende Master ¹⁸ |
| 3. Stufe: Doktoratsebene | (Grade bauen in der Regel auf einem Abschluss auf Master- Ebene, also von 300 ECTS- Punkten oder mehr auf) ¹⁹ | Dr., Ph. D. |

¹⁶ Auflistung siehe Anlage 1. Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet; allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten.

¹⁷ Dies gilt nur eingeschränkt für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen.

¹⁸ Die Abschlussbezeichnungen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z.B. MBA.

¹⁹ Besonders qualifizierte Bachelor- und Diplom (FH)-Absolventen können auch direkt zur Promotion zugelassen werden.

Stufe 1: Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)

| Wissen und Verstehen | Können (Wissenserschließung) | Formale Aspekte |
|---|---|---|
| <p><u>Wissensverbreiterung:</u></p> <p>Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u></p> <p>Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige</p> | <p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse | <p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung²⁰ <p><u>Dauer:</u> (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)</p> <p>Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u></p> <p>Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p> <p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u></p> <p>Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der</p> |

²⁰ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003.

²¹ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003.

| | | |
|--|---|---|
| vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen | berücksichtigen - selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten | jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht ²¹ . |
| | <u>Kommunikative Kompetenzen:</u> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen - Verantwortung in einem Team übernehmen | |

Stufe 2: Master-Ebene (300 ECTS-Punkte, nach Abschluss auf Bachelor-Ebene 60, 90, 120 ECTS-Punkte)

| Wissen und Verstehen | Können (Wissenserschließung) | Formale Aspekte |
|--|---|--|
| <p><u>Wissensverbreiterung:</u> Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezial-</p> | <p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben - sich selbständig neues Wissen und Können anzueignen | <p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u> Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung²² <p>Für die Master-Ebene: Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen</p> <p><u>Dauer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte) - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 |

²² Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003.

| | | |
|------------|---|---|
| bereichen. | <ul style="list-style-type: none"> - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen | <p>ECTS Punkte)</p> <ul style="list-style-type: none"> - für Studiengänge mit Staatsexamen²³ |
| | <p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen | <p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u></p> <p>Promotion, Weiterbildungsoptionen</p> <p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u></p> <p>Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht²⁴.</p> |

²³ Siehe Anlage 1.

²⁴ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003.

Stufe 3: Doktoratsebene

300 ECTS +

| Wissen und Verstehen | Können (Wissenserschließung) | Formale Aspekte |
|---|--|--|
| <p><u>Wissensverbreiterung:</u></p> <p>Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u></p> <p>Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p> | <p>Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Fragestellungen selbständig zu identifizieren - die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen - den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben <p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln - ein Team zu führen | <p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <p>Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH</p> <p>Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p> |

Anlage 1

Übersicht: Staatsexamen

- Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (6 - 7 Sem.)
- Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7 – 9 Sem.)
- Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7 – 9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Sem.)
- Sonderpädagogische Lehrämter (8 – 9 Sem.)
- Rechtswissenschaften (9 Sem.)
- Medizin (13 Sem.)
- Zahnmedizin (11 Sem.)
- Veterinärmedizin (11 Sem.)
- Pharmazie (8 (- 9) Sem.)
- Lebensmittelchemie ((8 -) 9 Sem.)

Anlage 2

Übersicht: Hochschulzugangsberechtigungen

- allgemeine Hochschulreife
- Fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife (ggf. fachgebunden bzw. studiengangbezogen)
- Länderrechtlich geregelte Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

3.3. Kerncurriculum B.A. Germanistik

Prof. Dr. Georg Mein, Universität Luxemburg

Kerncurriculum B.A. Germanistik

In Arbeitsgruppen der germanistischen Teilfächer wurde auf der Freiburger Tagung ein übergreifendes Kerncurriculum BA-Germanistik diskutiert. Trotz der bereits weit fortgeschrittenen Modularisierung des Germanistikstudiums, die in vielen Hochschulen zur ersten Festlegung eines Curriculums geführt hat, schien es gerade mit Blick auf den europäischen Hochschulraum sinnvoll, die Debatte im Fach weiterzuführen. Nachfolgendes Papier ist das Ergebnis einer Arbeitstagung an der Universität Bielefeld im Januar 2006 zum Kerncurriculum im BA-Germanistik (Organisation: Prof. Dr. Georg Mein, Luxemburg). Verschiedene Vertreter der germanistischen Teildisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik, Mediävistik und Fachdidaktik erstellten dabei einen Vorschlag zur curricularen und studententechnischen Ausgestaltung eines BA-Germanistik. Ziel dieses Grundlagenpapiers ist es, den Diskussionsprozess innerhalb der Germanistik anzuregen und für künftige Diskussionen und hochschulinterne Planungsprozesse Orientierung zu bieten.²⁵

1. Vorschlag zur strukturellen Gestaltung eines BA-Germanistik Studiengangs

Aufteilung der Studienanteile in einem BA-Kernfachstudium

Das Verhältnis von Pflicht- und Wahlpflichtbereich (nur bezogen auf das Kernfach) sollte in etwa bei 40% zu 60% liegen.

Der **Pflichtbereich** bezieht sich jeweils zur Hälfte auf die Gegenstände Sprache und Literatur. Diese beiden Gegenstände werden von den drei Teildisziplinen Germanistische Linguistik, Literaturwissenschaft und Mediävistik bedient. Die Mediävistik versorgt die älteren Sprachstufen sowohl im Bereich Sprache als auch im Bereich Literatur.

²⁵ Eine durch Grundlagenpapiere der verschiedenen germanistischen Teildisziplinen deutlich erweiterte Fassung des vorliegenden Vorschlags für ein Kerncurriculum für den BA-Studiengang Germanistik ist veröffentlicht unter: Georg Mein (Hg), Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses, Bielefeld: Transcript 2006.

Pflichtbereich (40%) – ca. 40-44 LP

| | |
|------------------------------------|---|
| Sprache/ Linguistik (10-15%) | Literatur/ Literaturwissenschaft (10-15%) |
| Mediävistik (10-15%) | |

Im **Wahlpflichtbereich** haben die Studierenden mit Germanistik als Hauptfach die Möglichkeit, Schwerpunkte in den germanistischen Teilbereichen Linguistik, Literaturwissenschaft und Mediävistik oder in einem Anwendungsbereich (einschließlich der Fachdidaktik) zu bilden. Unabhängig von der Schwerpunktbildung sollten die drei fachlichen Säulen in folgendem Mindestumfang fortgeführt werden: 10% Linguistik + 10% Literaturwissenschaft + 10% Mediävistik + 30% Schwerpunkt = 60%.

Wahlpflichtbereich (60%) ca. 58-62 LP

| | | |
|--|----------------------|---------------------|
| Individuelle Schwerpunktbildung (bei Lehramtsoption insbesondere Fachdidaktik) (30%) | | |
| Literaturwissenschaft (10%) | Mediävistik (10%) | Linguistik (10%) |

2. Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung der fachlichen Schwerpunkte in den Teildisziplinen der Germanistik

2.1. Literaturwissenschaft

Präambel: Lektürekompetenz (Leselisten), Vermittlung, Entwicklung von Modulen mit der Mediävistik

I. Modul: Grundlagen der Literaturwissenschaft

- Fachstruktur (Überblick der Arbeitsgebiete ND, inkl. Literaturgeschichte)
- Methoden der Textanalyse (gattungsbezogen)
- Textproduktion und Edition
- Arbeitstechniken

II. Modul: Literaturgeschichte

- Epochenüberblick (16.-21. Jahrhundert)
- Systematische Aspekte: Epoche, Gattungen, Rhetorik/Poetik/Ästhetik
- Exemplarische Textanalysen

III. Modul: Literatur- und Kulturtheorie

- Text und Interpretation
- Theoriekonstellationen (keine Revue)
- Intertextualität, Intermedialität, Interkulturalität

IV. Wahlmodul Medien/Kultur/Wissen

- Literatur in kulturellen und medialen Kontexten
- Text-Bild-Beziehungen
- Fach- und Wissenschaftsgeschichte
- Kulturelles Leben der Gegenwart
- Theater

2.2. Linguistik

- Kenntnisse der Struktur der deutschen Sprache vor dem Hintergrund sprachlicher Verschiedenheit (Sprachtypologie, Sprachvariation) und sprachlicher Dynamik (Sprachwandel, Sprachentwicklung, Sprachkontakt)
- Kenntnisse verschiedener linguistischer Theorien und Methoden
- Fähigkeit zur Analyse sprachlicher Äußerungen und sprachlicher Strukturen (Schwerpunkt grammatischer Analysekompetenz)

Teilgebiete des sprachlichen Pflichtbereichs**Phonetik/Phonologie**

- Die Studierenden erwerben grundlegende phonetisch-phonologische Kompetenzen. Zum einen geht es um die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen in Laute zu segmentieren und diese durch das Internationale Phonetische Alphabet (=IPA) darzustellen sowie um Grundlagen der artikulatorischen Eigenschaften gesprochener Sprachen. Zum anderen geht es um universelle und einzelsprachliche phonologische Gesetzmäßigkeiten, nach denen Lautsysteme aufgebaut sind: syntagmatische und paradigmatische Eigenschaften der bedeutungsunterscheidenden Einheiten eines Sprachsystems. Darüber hinaus wird ein Überblick über gängige phonologische Theorien vermittelt.

Morphologie

- Die Studierenden bekommen einen Einblick in die Wortstruktur des Deutschen. Es geht u. a. um die typologische Abgrenzung des Deutschen anhand seiner morphologischen Eigenschaften. Im flexionsmorphologischen Bereich erwerben die Studierenden die Fähigkeit, die in einer Wortform enthaltenen Flexionsmerkmale zu bestimmen. In der Wortbildung stehen die verschiedenen Wortbildungsarten und ihre Produktivität im Deutschen sowie die Analyse komplexer Wörter durch die Ermittlung ihrer unmittelbaren Konstituenten im Vordergrund. In einem Überblick über morphologische Theorien wird u. a. die Rolle der morphologischen Komponente in der linguistischen Theorie skizziert.

Syntax

- Die Studierenden erwerben grundlegende Kompetenzen zur Analyse von Sätzen und syntaktischen Strukturen. Hierbei geht es sowohl um den linearen (Topologie) als auch um den hierarchischen Aspekt von Sätzen (Konstituentenanalyse). Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Bestimmung syntaktischer Funktionen von Konstituenten. Darüber hinaus wird ein Überblick über die verschiedenen syntaktischen Theorien (Dependenzgrammatik, Valenzgrammatik, Generative Grammatik ...) vermittelt.

Semantik/Pragmatik

- Die Studierenden erwerben grundlegende Kompetenzen zu Bedeutungseigenschaften sprachlicher Ausdrücke in systematischer und kontextabhängiger Hinsicht. Weiterhin erlangen sie Grundkenntnisse in semantischen und pragmatischen Theorien sowie der Verzahnung zwischen beiden Gebieten.

Kommunikationstheorie

- Die Studierenden machen sich mit Grundlagen von Kommunikationsmodellen vertraut und den empirischen Methoden der Kommunikationsanalyse.

Wahlpflichtbereich

Der Wahlpflichtbereich umfasst bei einem linguistischen Schwerpunkt die folgenden Bereiche:

- Vertiefung der im Pflichtbereich erworbenen fachlichen Kompetenzen.
- Vertiefte Kenntnisse der Eigenschaften des Systems der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen, Ausweitung der Fähigkeiten zur Analyse sprachlicher Daten, Erweiterung der Methodenkenntnisse, Ausweitung der Sprachbetrachtung in Bereiche wie Psycholinguistik, Soziolinguistik und Schriftlinguistik.
- Empirische Ansätze zur Sprachbetrachtung.
- Entwicklung einer fachbezogenen Anwendungskompetenz, z.B. in den Bereichen Lexikographie, Orthographie, Kommunikationstraining, Spracherwerb, Medienkommunikation.
- Kenntnisse interdisziplinären Arbeitens, z.B. in den Bereichen Lexikographie, Textlinguistik, Varietätenforschung, Spracherwerb.
- Reflexion zur Fachgeschichte.

2.3. Mediävistik

I. Modul: Einführungsmodul

- Beherrschung der älteren Sprachstufen des Deutschen (selbstständiges Verstehen der zentralen Werke der höfischen Literatur)
- Überblick über die sprachhistorische Entwicklung
- Literaturhistorisches Grundlagenwissen

II. Modul: Literaturgeschichte

- Epochenvorlesungen (8.-16. Jahrhundert)
- Literatursystematisches Grundlagenwissen
- Produktions- und Rezeptionsbedingungen der Literatur in der Vor- und Frühmoderne

III. Modul: Theorie und Lektüre

- Analyse zentraler höfischer Texte (z.B. Artusroman, Minnesang, Tristanroman, Heldenepos)
- Historische Einordnung vormoderner Texte
- Grundlinien der Methodendiskussion unter den besonderen Voraussetzungen vormoderner ‚Alterität‘

IV. Modul: Spezialisierungsmodul

- Forschungsparadigmen der Mediävistik
- Exemplarische Lektüre und Analyse ausgewählter Werke der ahd., frühmhd. und spätmittelalterliche Literatur (z.B. Otfrid von Weissenburg, Annotin, Meister Eckhart, Ackermann, Oswald von Wolkenstein und Prosaromane)

2.4. Fachdidaktik

(nur für BA-Studiengänge mit Lehramtsausbildung für alle Schultypen)

| Sprachdidaktik | Literaturdidaktik |
|---|---|
| Ontogenese des Sprechens und Schreibens Lesekompetenz Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache Textproduktion | Systematische Vermittlung von Literatur und Förderung von elaborierten Fähigkeiten im Umgang mit komplexen ästhetischen Gebilden Textverstehen/ästhetische Rezeptionskompetenz gattungsspezifische Didaktik |
| Diagnostik Spracherwerb Sprachstörungen LRS | Textsorten und Aspekte literarischer Wertung Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik |
| Grundlagen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und ihre Reflexion Grammatik und Orthographie Gesprächsanalyse und Gesprächsführung Sprachwandelprozesse | Arbeit am kulturellen Gedächtnis Didaktik der Literaturgeschichte Historische Kanonforschung Geschichte des Deutschunterrichts Literatur im Medienkontext literarische Sozialisation/Mediensozialisation Literatur und Institutionen Filmdidaktik/Didaktik der AV-Medien/Medienproduktion literarisches Leben der Gegenwart und Alltagskultur |

Vorschlag für ein Sprachdidaktikmodul (ca. 10-12 LP)

- I. Veranstaltung: Ontogenese des Sprechens und Schreibens
- II. Veranstaltung: Diagnostik
- III. Veranstaltung: Grundlagen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation

Vorschlag für ein Literaturdidaktikmodul (ca. 10-12 LP)

- I. Veranstaltung: Umgang mit literarischen Texten
- II. Veranstaltung: Aspekte des kulturellen Gedächtnisses
- III. Veranstaltung: Literatur im Medienkontext

3. Rechenvorschläge für unterschiedliche LP-Zuweisungen

Ausgegangen wird von einem 180 LP BA-Kernfachstudium mit 120 LP im Kernfach und 60 LP im Nebenfach. Mindestens 10% der LP-Zahl (18 LP) müssen für den wahlfreien Bereich reserviert werden, die von der LP-Zahl des Kernfachs abgezogen werden. Damit wird im Kernfach von einem *Workload* von 102 LP und im Nebenfach von 60 LP ausgegangen.

Die folgenden Varianten entsprechen dem *Workload*, der in der Regel an europäischen Universitäten zugewiesen wird (vgl. auch den Tuning-Ansatz in den Geschichtswissenschaften).

3.1. Variante I

(alle Veranstaltungen mit 2 SWS)

- Vorlesungen: 2 LP
- Einführungsseminare: 3 LP (ggf. inkl. Tutorium mit 1 LP)
- Hauptseminare: 4 LP (ggf. inkl. Tutorium mit 1 LP)
- BA-Arbeit: 6 LP

- Durchschnittssumme der möglichen Veranstaltungen (ohne Tutorien) im Kernfach:

32 (= 5,3 pro Semester)

Modularisierungsvorschläge:

| | |
|--|---|
| Modultyp I Vorlesung 2 LP Einführungsseminar 2 LP Tutorium 1 LP ----- Summe: 5 LP | Modultyp II Vorlesung 2 LP Hauptseminar 3 LP Tutorium 1 LP ----- Summe: 6 LP |
| Modultyp III Vorlesung 2 LP Hauptseminar 4 LP Hauptseminar 4 LP ----- Summe: 10 LP | Modultyp IV Hauptseminar 4 LP Hauptseminar 4 LP Hauptseminar 4 LP ----- Summe: 12 LP |
| Modultyp V ... | Modultyp VI ... |

Mögliche Verteilung der Modultypen auf ein BA-Kernfachstudium mit 102 LP:

| | | |
|--------------------------|---|-------|
| 4 X Modultyp I (5 LP) | = | 20 LP |
| 2 X Modultyp II (6 LP) | = | 12 LP |
| 4 X Modultyp III (10 LP) | = | 40 LP |
| 2 X Modultyp IV (12 LP) | = | 24 LP |

Summe: 12 Module mit insges. 96 LP + 6 LP BA-Arbeit = 102 LP

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|---|-------------------------|---|-------------------------|
| Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) |
| Modultyp II (6 LP) | Modultyp II (6 LP) | | |
| Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) |
| Modultyp IV (12 LP) als Wahlmodul je nach Profil | | Modultyp IV (12 LP) als Wahlmodul je nach Profil | |

Alternative Verteilung der Modultypen in Variante I auf ein BA-Kernfachstudium mit 102 LP:

| | | |
|--------------------------|---|-------|
| 4 X Modultyp I (5 LP) | = | 20 LP |
| 4 X Modultyp III (10 LP) | = | 40 LP |
| 3 X Modultyp IV (12 LP) | = | 36 LP |

Summe: 11 Module mit insges. 96 LP + 6 LP BA-Arbeit = 102 LP

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) |
| Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) |
| Modultyp IV (12 LP) | Modultyp IV (12 LP) | | |
| Modultyp IV (12 LP) als Wahlmodul je nach Profil | | | |

BA Germanistik als Nebenfach (60 LP) – Variante I

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) | Modultyp I (5 LP) |
| Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) | Modultyp III (10 LP) |

3.2. Variante II

(alle Veranstaltungen mit 2 SWS)

Vorlesungen: 3 LP
 Einführungsseminare: 4 LP (ggf. inkl. Tutorium mit 1 LP)
 Hauptseminare: 5 LP (ggf. inkl. Tutorium mit 1 LP)

BA-Arbeit: 8 bzw. 9 LP

- Durchschnittssumme der möglichen Veranstaltungen (ohne Tutorien)
 im Kernfach:

24 (= 4 pro Semester)

Modularisierungsvorschläge:

| | | | |
|--------------------|------|--------------|------|
| Modultyp I | | Modultyp II | |
| Vorlesung | 3 LP | Vorlesung | 3 LP |
| Einführungsseminar | 3 LP | Hauptseminar | 4 LP |
| Tutorium | 1 LP | Tutorium | 1 LP |
| ----- | | ----- | |
| Summe: | 7 LP | Summe: | 8 LP |
| Modultyp III | | Modultyp IV | |
| Vorlesung | 3 LP | Hauptseminar | 5 LP |

| | | | |
|----------------|-------|-----------------|-------|
| Hauptseminar | 5 LP | Hauptseminar | 5 LP |
| Hauptseminar | 5 LP | Hauptseminar | 5 LP |
| ----- | | ----- | |
| Summe: | 13 LP | Summe: | 15 LP |
| Modultyp V ... | | Modultyp VI ... | |

Mögliche Verteilung der Modultypen auf ein BA-Kernfachstudium mit 102 LP:

| | | |
|--------------------------|---|-------|
| 3 X Modultyp I (7 LP) | = | 21 LP |
| 2 X Modultyp II (8 LP) | = | 16 LP |
| 2 X Modultyp III (13 LP) | = | 26 LP |
| 2 X Modultyp IV (15 LP) | = | 30 LP |

Summe: 9 Module mit insges. 93 LP + 9 LP BA-Arbeit = 102 LP

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|---|-------------------------|---|-----------------------|
| Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) | | Modultyp I (7 LP) |
| | | Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) |
| Modultyp III (13 LP) | Modultyp III (13 LP) | | |
| Modultyp IV (15 LP) als Wahlmodul je nach Profil | | Modultyp IV (15 LP) als Wahlmodul je nach Profil | |

Alternative Verteilung der Modultypen in Variante II auf ein BA-Kernfachstudium mit 102 LP:

| | | |
|--------------------------|---|-------|
| 4 X Modultyp I (7 LP) | = | 28 LP |
| 5 X Modultyp II (8 LP) | = | 40 LP |
| 2 X Modultyp III (13 LP) | = | 26 LP |

Summe: 11 Module mit insges. 94 LP + 8 LP BA-Arbeit = 102 LP

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|---|---|-----------------------|-----------------------|
| Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) |
| Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) |
| Modultyp II (8 LP) als Wahlmodul je nach Profil | | | |
| Modultyp III (13 LP) | Modultyp III (13 LP) als Wahlmodul je nach Profil | | |

BA Germanistik als Nebenfach (60 LP) – Variante II

Verteilungsvorschlag

| Literaturwissenschaft | Linguistik | Mediävistik | Fachdidaktik |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) | Modultyp I (7 LP) |
| Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) | Modultyp II (8 LP) |

3.4. Deutsch als Fremdsprache

Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne, Universität Göttingen

Dr. Eva-Maria Willkop, Universität Mainz

Annegret Middeke, M. A., Technische Universität Dresden

Ergebnisse der Arbeitsgruppe I: Deutsch als Fremdsprache

Im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit stand die Frage nach dem Kerncurriculum im Bereich Deutsch als Fremdsprache.²⁶

1. Voraussetzungen: Funktionen eines Kerncurriculums

Die Notwendigkeit eines Kerncurriculums (oder mehrerer Kerncurricula) wird aus dessen (bzw. deren) Funktionen als Planungshilfe bei der Ausarbeitung neuer Studiengänge und Leitfäden oder Orientierungsraster insbesondere bei „Paket-Akkreditierungen“ ohne DaF-Vertretung abgeleitet. Geklärt werden muss die Frage, welche Instanzen berechtigt sind, curriculare Empfehlungen auszusprechen.

Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) hat zum Zweck der Qualitätssicherung des DaF-Studiums einen BA/MA-Beirat gegründet, der die Umstrukturierungen und den Neuaufbau von DaF-Studiengängen fachpolitisch begleitet.

2. Rahmenbedingungen: Studiengangstypen

Derzeit gibt es in Deutschland ca. 55 Standorte mit einem DaF-Angebot in z. T. sehr unterschiedlichen Profilen, von denen an 9 ein Bachelor- bzw. Bachelor-/Master-Studium angeboten wird. Allen anderen steht diese Studienstrukturreform noch bevor. Mögliche **Bachelor-/Master-Strukturmodelle** (allgemein) sind:

Bachelor: Monofach- (A), Zweifach- (A+B)

Master: Monofach- (A), Zweifach- (A+B), Zweifach- (A+C)

²⁶ Der Workshop stellt die erste internationale Auseinandersetzung mit der Frage nach einem Kerncurriculum vor dem Hintergrund der Neustrukturierung von DaF-Studiengängen im Europäischen Hochschulraum dar. Die curriculare Basis des Fachs wird hier in wissenschaftssystematischen Kategorien erfasst (s. Punkt III. 1: Inhaltliche Kernmodule und Aufteilung der Studieninhalte). In einer späteren, ebenfalls internationalen Auseinandersetzung mit dieser Problematik wurden Kann-Beschreibungen bevorzugt (s. Punkt VII: Anhang).

Aktuell wird der **Bachelor DaF** an (wenigen) großen, der **Master DaF** als Mono- oder Zweifach an ca. 5 Studienstandorten der deutschsprachigen Länder eingerichtet. Das Profil des Master DaF konstituiert sich in Abhängigkeit von bzw. in Abstimmung mit den möglichen vorausgegangenen Bachelor-Studiengängen, so dass erwartbar sind: ein forschungsorientierter Master mit spezifischen Profilsetzungen nach einem Bachelor DaF, ein Haupttyp von DaF-Studiengängen mit stärkerer fachlicher Breite und weniger Profilbildungsmöglichkeiten nach einem Bachelor Germanistik oder Bachelor Lehramt Deutsch, ein fachlich breit angelegter anwendungsorientierter Master DaF nach einem Bachelor anderer Fächer.

DaF als Modul (Studienanteil) sollte einen Minimalumfang haben, der einer Workload von 90 Stunden entspricht (ca. 6 SWS); dieser Umfang kann reduziert werden, wenn die Basiskenntnisse und Fähigkeiten anders erworben werden können. Das entspräche **im Bachelor Lehramt Deutsch** je einer Veranstaltung zu Fremdsprachendidaktik allgemein, S-DaZ speziell (Spracherwerbsfragen, Heterogenität in Grundschulen...), Grammatik- und Textkompetenzvermittlung in S-DaZ und **im Bachelor Germanistik bzw. anderer Philologien** je einer Veranstaltung zu Fremdsprachendidaktik allgemein, E-DaZ speziell (Spracherwerbs- und Lernprozesse im Erwachsenenbereich, Integrations- und Migrationsfragen) oder Kultur- und Literaturvermittlung DaF, Grammatik- und Textkompetenzvermittlung.

3. Kerncurriculum

3.1. Inhaltliche Kernmodule und Aufteilung der Studieninhalte

Die Frage nach den Vor- und Nachteilen der „Festlegung“ auf ein Kerncurriculum bezieht sich auf das **Kernfach DaF**, wie es in den unter Punkt II genannten Bachelor- und Master-Strukturvarianten denkbar ist.

Vor dem Hintergrund der unter Punkt I erfassten Funktionen und des daraus ableitbaren Bedarfs eines **Kerncurriculums** zeichnet sich unter den Fachvertretern trotz ihrer Skepsis, ob dessen Etablierung angesichts der Heterogenität der bisherigen DaF-Studiengänge, der personellen Kapazitäten und auch der Zielgruppen überhaupt realistisch ist, ein Konsens bezüglich eines sehr weit gefassten Kerncurriculums mit folgenden (jeweils weiter zu spezifizierenden) **Modulen** für das Fach DaF als Kernfach ab:

- Grammatik/Angewandte Linguistik
- Fremdsprachendidaktik
- Literatur- und Kulturwissenschaft
- Interkulturalität/Kontrastivität
- DaZ
- Sprachlehr- und Erwerbsforschung/Psycholinguistik
- ggf. Sprachpolitik/Migration/Sprach- und Kulturkontakt

Die inhaltlichen Kernmodule sollten eine minimale Workload von 90 Stunden bzw. den entsprechend festzulegenden Inhalten und Fertigkeiten haben, innerhalb derer jedoch an jedem Standort eine eigene Gewichtung (z. B. die Doppelung eines Bereichs in zwei Modulen) und andere Zusammenstellung der kerncurricularen Inhalte zu Modulen möglich sein sollte.

3.2. Praxismodule

Bei der Frage nach den Studieninhalten sind auch die zwei **Praxismodule Kontrastsprache** und **(Auslands-)Praktikum** zu beachten. Dass sie für die Qualität der Ausbildung unabdingbar sind, gilt als unstrittig. Ob Praktika im Ausland vorgeschrieben werden können, ist umstritten, da sich ein Auslandspraktikum studienverlängernd auswirkt und eine erhöhte finanzielle Belastung der Studierenden bedeutet. Zudem ist juristisch zu klären, ob das Prinzip der Chancengleichheit nicht verletzt wird, wenn es einen Teil der Obligatorik bildet.

Den Auslandsaufenthalt mit einem fachlichen Teilstudium vor Ort zu verbinden, erscheint insofern kaum realisierbar, als nicht garantiert werden kann, dass die benötigten Module gerade dann bzw. an diesem Standort überhaupt angeboten werden. Es sind jedoch bi- bzw. multilaterale curriculare Absprachen innerhalb bestimmter Programme wie Hochschulkooperationen möglich.

3.3. Profilbildung/Schwerpunktsetzung

Durch individuelle Vertiefung der Kernmodule und durch anwendungs- und/oder forschungsorientierte weitere Module, z. B. Lernen mit neuen Medien/E-Learning, historische DaF-Forschung, Mehrsprachigkeitsforschung, Interkulturalität u. v. a., wird eine Profilbildung/Schwerpunktsetzung der einzelnen Standorte erreicht.

4. Übergänge (konsekutiv) Bachelor/Master im In- und Ausland

Wichtig für die Formulierung eines Master-DaF-Kerncurriculums ist eine genaue Definition dessen, was als „schon Gelerntes“ vorausgesetzt wird. Dabei muss, weil die möglichen Kombinationsfächer, v. a. die Germanistik, sich ihrerseits im Umstrukturierungsprozess befinden, die Definition der vorausgesetzten Kompetenzen nach inhaltlichen Kriterien und nicht nach Etiketten/Fachbezeichnungen erfolgen.

Geklärt werden muss ferner die Frage nach „Angleichungsveranstaltungen“ bei fachfernen Bachelor-Absolventen und bei anderen bzw. fehlenden Fachkenntnissen von Bildungsausländern, d. h. ob/dass Module aus Bachelor in entsprechenden Zusatzveranstaltungen nachgeholt werden können. Die Übergänge können durch homogenisierende propädeutische Maßnahmen und ein binnendifferenzierendes Wahlpflichtangebot erleichtert werden. Grundsätzlich obliegt die Formulierung der Aufnahmebedingung für den Master-Studiengang dem Fach selbst. Die Zulassungsbedingungen müssen von allen Kandidaten – Bildungsin- und -ausländern – erfüllt werden.

5. Ausblick(e)

5.1. Selbstverständnis und Pflichten der verschiedenen DaF-Studiengänge

- a) Monofach DaF: Selbstverständnis als eigenständiger Kompetenzbereich mit allen dazugehörigen Angeboten
- b) Doppelfach (DaF+X): Selbstverständnis als Kompetenzbereich; eine optimale kerncurriculare Abstimmung mit den anderen Fächern ist notwendig
- c) Ergänzungsfach DaF: muss seine Modulchance wahrnehmen, den eigenen Standort zu sichern

5.2. Diskussions- und Handlungsbedarf

Zu diskutieren sind

- die Ressourcenprobleme (z. T. lösbar durch regionale und internationale Kooperationen, auch E-Learning-Kooperationen mit anderen DaF-Standorten; durch binnendifferenzierte, ansonsten übereinstimmende

Veranstaltungen in Bachelor- und Master-Studiengängen am eigenen Standort),

- Akkreditierungsfragen, vor allem die Akkreditierungsagenturen, das Procedere und das Gutachterprofil betreffend,
- Detailplanungen wie Auswahlverfahren und NC-Vorgaben, Anerkennung von Studienleistungen aus den „traditionellen Studiengängen“, Diploma Supplement usw.

Es besteht Handlungsbedarf:

- Vorlagen für die Inhalte und Ziele der Module zu liefern,
- anhand dieser Vorlagen die unabdingbaren am Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden zu bemessenden Inhalte und Ziele („can-do-Statements“) für DaF zu formulieren,
- deutliche (exemplarisch an den vorgeschlagenen Modulen orientierte) Ziele für ein DaF-Studium zu etablieren.

6. Maßnahmen

- Der FaDaF hat ein zweijähriges Projekt „Studiengänge Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland“ eingerichtet (s. im Internet unter <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/25899.html> [Stand: 29:08.2005]), das dem Aufbau eines umfangreichen und differenzierten Informationssystems bezüglich der DaF-Studiengänge im europäischen In- und Ausland und damit der Qualitätssicherung des DaF-Studiums dienen soll.
- Im Oktober d. J. findet eine Sitzung des BA/MA-Beirat des FaDaF statt, bei der ein Grundsatzpapier zur Umstrukturierung der DaF-Studiengänge, das auch die Frage eines Kerncurriculums behandelt, erarbeitet und verabschiedet werden soll.
- Im November d. J. findet an der U Hannover eine vom FaDaF organisierte Fachtagung „Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven“ statt, auf der Fachvertreter und BA/MA-Bbeauftragte aus dem In- und Ausland zusammenkommen, um gemeinsam Lösungsansätze für die Kernfragen und -probleme der Studien-

strukturreform für das Fach DaF im europäischen Hochschulraum zu finden.

7. Anhang

Vom 17. bis 19. November fand an der Universität Hannover die internationale Fachkonferenz „Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven“ statt, an der 50 Fachvertreter aus 16 europäischen Ländern teilnahmen. Nach Eröffnungsvorträgen aus dem In- und Ausland folgten Länderberichte, anhand derer die aktuelle und zukünftige DaF-Topographie Europas erkennbar werden sollte. Es zeigten sich eine enorme Vielfalt an Studiengangsprofilen, die sich zudem in verschiedenen Reformstadien befinden, und – angesichts dieser Heterogenität – der dringende Bedarf an regelmäßigem Informationsaustausch, um internationale Kooperationsmöglichkeiten optimieren und nutzen zu können.

Weiterhin wurden aus dem Bereich der BA/MA-Kernprobleme im In- und Ausland vor allem das der Modularisierung, der Qualitätssicherung und der Übergänge von Bachelor und Master besprochen sowie verschiedene Aspekte des Berufsfeldbezugs beleuchtet. In anschließenden Arbeitsgruppen wurden die in Plenarvorträgen erörterten Kernprobleme vertiefend (Übergänge BA-MA und DaF als Modul) wie ergänzend (DaZ-Lehrerbildung und Strukturierte Promotionsstudiengänge) diskutiert. Das gemeinsame Ergebnis aller Arbeitsgruppen war: Es bedarf eines umfassenden, detaillierten, transparenten, jedem zugänglichen Informationssystems bezüglich der DaF-Studiengänge in Europa sowie verstärkter internationaler Kooperation, deren Zustandekommen und erfolgreiches Bestehen wiederum von dem „Wissen übereinander“ (welche DaF-Schwerpunkte und -Profile, Modulangebote, Betreuungsangebote usw. hat ein Lehrstuhl als möglicher Kooperationspartner vorzuweisen?) abhängt. Betont wurde außerdem, dass, wenn neue bzw. neu konzipierte DaF-Studiengänge ein spezifisches Profil besitzen, dies bereits an deren genauer Benennung erkennbar werden sollte. Bereits etablierte DaF-Studiengänge, deren spezifisches Profil sich aus der Kombination mit anderen Ausbildungsinhalten und/oder Schwerpunktsetzungen bestimmter DaF-Elemente ergeben, sind z. B. der seit dem Wintersemester 2003/04 bestehende „Master für Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik“ an der Universität Gießen, der im Dezember 2004 akkreditierte „Master-

studiengang Sprachlehrforschung“ an der Universität Bochum, der „Master in Wirtschaftssprachen und Internationaler Wirtschaftskommunikation“ an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen. Im Rahmen der Konferenz wurde auch der Entwurf eines **Grundsatzpapiers zur Studienstruktureform im Fach DaF** diskutiert, das zurzeit zusammen mit dem BA/MA-Beirat des FaDaF in dem von Prof. Dr. Casper-Hehne Projekt „Studiengänge Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland“ entwickelt wird. In diesem werden die „unverzichtbaren Gegenstände der wissenschaftlichen Beschäftigung in Studiengängen Deutsch als Fremdsprache“ sowie die „zentralen Kenntnisse und Fähigkeiten“ allgemeiner als auf der Tagung „Germanistik im europäischen Hochschulraum“ in Freiburg und außerdem in Kann-Beschreibungen formuliert:

Als unverzichtbare Gegenstände der wissenschaftlichen Beschäftigung in Studiengängen Deutsch als Fremdsprache werden angesehen:

- die deutsche Sprache,
- die Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums in der Fremdperspektive (unter Einbeziehung der deutschsprachigen Literatur),
- Lernprozesse bezogen auf die fremde Sprache Deutsch,
- die Vermittlung der fremden Sprache Deutsch sowie kultureller Inhalte innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums.

Alle Angebote, die sich DaF nennen, müssen mindestens diese Gegenstände beinhalten; abhängig vom gewählten Studiengangsprofil können sie unterschiedlich stark gewichtet sein und vertieft werden.

Im Rahmen eines Bachelorstudiums in Deutsch als Fremdsprache sind folgende **zentrale Kenntnisse und Fähigkeiten (Kompetenzen)**, zu erwerben, die jeweils weiter spezifiziert, gewichtet und ergänzt werden können:

- Theorien, Methoden und Ergebnisse der Erforschung des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache kennen und kritisch mit ihnen umgehen können, sodass dieses Wissen bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit einbezogen werden kann;

- Methoden, Modelle und Theoriekonzeptionen der Sprachwissenschaft kennen und für die vermittlungsbezogene Analyse und Beschreibung des Deutschen als Fremdsprache anwenden können;
- Formen und Funktionen der deutschen Sprache mit „fremden Augen“ sehen und auch im Vergleich mit anderen Sprachen analysieren und beschreiben sowie für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nutzbar machen können;
- Materialien zur Kultur- und Landeskunde der deutschsprachigen Länder recherchieren, dokumentieren, analysieren und für Vermittlungsprozesse didaktisieren können;
- Theorien und Modelle der Literaturwissenschaft kennen und auf die Analyse und berufsfeldbezogene Vermittlung literarischer Texte anwenden können;
- Lehr- und Lernprozesse planen und evaluieren können und dabei Verfahren der Beobachtung, Protokollierung, Planung, Durchführung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen einsetzen können.

Alle für den Bachelor DaF formulierten Basiskompetenzen sind als Grundvoraussetzung für die Master-DaF-Studiengänge anzusehen, die dort vertieft und erweitert werden.

Die Beiträge der Konferenz sowie die endgültige Fassung des Grundsatzpapiers sind in dem Sammelband „Zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven“ zu finden, der in Kürze im Göttinger Universitätsverlag erscheint.

3.5. Mediävistik

Eckwerte zur Einführung gestufter Studiengänge

Die durch die Bologna-Vereinbarungen veranlasste Neustrukturierung und Modularisierung der Studiengänge erfordert eine Besinnung auf die Kerninhalte der Fächer und die in ihnen zu vermittelnden Kompetenzen und Qualifikationen. Das sollte als Chance genutzt werden, und zwar möglichst in einer gemeinsamen Anstrengung, über die einzelne Universität, die Bundesländer und die nationalen Grenzen hinaus. Die derzeitige Situation ist gekennzeichnet durch sehr unterschiedliche Realisierungen des Grundkonzepts und birgt die Gefahr erheblicher Qualitätsdifferenzen in sich. Für die germanistische Mediävistik sind auf einer Tagung, zu der DAAD und DFG eingeladen hatten (Germanistische Mediävistik und Bologna-Prozess, Villa Vigoni/Menaggio, 17.-20.10.2004), daher Überlegungen zu den bei der Einführung gestufter Studiengänge zur Geltung zu bringenden Grundsätzen angestellt worden. Die dort versammelten Mediävistinnen und Mediävisten aus Deutschland, England, Frankreich, Italien, Portugal, Russland, der Schweiz und Spanien haben sich darauf verständigt, dass die folgenden Eckwerte beachtet werden sollen.

1. Grundsätze

Für ein zulängliches, wissenschaftlichen Qualitätsstandards genügendes Studium der Germanistik erbringt die Mediävistik (Ältere deutsche Sprache und Literatur) spezifische Leistungen:

Es ist die Aufgabe der Mediävistik, das Interesse für eine Sprache und Literatur zu fördern, die uns fremd geworden ist, doch zu den Grundlagen unserer Kultur gehört. Insofern vermittelt die Mediävistik Kompetenzen, welche einen historisch reflektierten Umgang mit Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Geschichte, mit dem kulturell Anderen, mit Verschränkungen von Eigenem und Fremdem, mit der Überlagerung von Identität und Differenz ermöglichen. Das Studium der Sprache und Literatur des Mittelalters vergegenwärtigt exemplarisch Prozesse des historischen Wandels. Es sichert das historische Gedächtnis und führt damit zum Verständnis der historischen Bedingtheit von Ordnungsmodellen, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Welt, von Konstellationen von Herrschaft und Macht, von Formen der Konsoziation.

Die historische Fremdheit mittelalterlicher Sprache und Literatur erhöht die analytische Distanz. Die Kompetenz zum literaturanalytischen Umgang mit Texten ist also in der Mediävistik unter günstigeren Bedingungen auszubilden als an einer Literatur, die dem zeitgenössischen Verständnis näher steht. Durch die Ausbildung dieser analytischen Fähigkeiten trägt die Mediävistik zu einer historisch differenzierenden und differenzierten Semiotik und Ästhetik und zur Historisierung von literaturwissenschaftlichen Leitkategorien, wie Text, Autorschaft, Fiktionalität, Literarizität bei. Die genaue Arbeit an diesen Kategorien wiederum führt zu einer kritischen Überprüfung vermeintlicher kultureller Selbstverständlichkeiten und leitet an zum Umgang mit unterschiedlichen Theorieoptionen und Methoden.

Die Erfahrung der Alterität mittelalterlicher Literatur und Kultur ist gebunden an die Kenntnis der älteren Sprache und die Fähigkeit, jene nicht nur oberflächlich, sondern auch in ihren Feinheiten zu verstehen. Die Fremdheit der Sprache prägt die Kompetenz zum mikroskopischen Lesen und fördert mithin in besonderem Maße das für ein angemessenes Textverstehen unabdingbare Ethos der Genauigkeit. Es stellt die Grundvoraussetzung dar für die Lektüre und Interpretation der mittelalterlichen Texte in ihrer besonderen sprachlichen und auch in ihrer handschriftlichen Gestalt. Nur über jene kann sich das Verständnis ausprägen für die historischen Veränderungen des Deutschen und die besondere Medialität und Materialität vormoderner Schriftkultur.

Der historische Erkenntnisprozess bedarf der Tiefenstaffelung. Sprache und Literatur sind gleichermaßen zu betrachten, denn wie die großen Themen und Stoffe der Literatur, wie zahlreiche literarische Muster, Gattungen, Motive und auch Mythen sich erst in ihrer historischen Perspektivierung, sozusagen in ihrer *longue durée*, erschließen, so lässt sich auch die Sprache nicht nur aus der Synchronie oder im Rückgang bis ins 18. Jahrhundert begreifen. Deshalb ist die Mediävistik einerseits eng mit der neugermanistischen Literaturwissenschaft verklammert, andererseits auch mit der Sprachwissenschaft. Sie stellt eine Brücke zwischen beiden dar.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der deutschen Sprache vertieft elementar die muttersprachliche Kompetenz. Zugleich vermittelt die Beschäftigung mit der deutschen Literatur des Mittelalters komparatisti-

sche Kompetenzen, da sie nur im übernationalen Zusammenhang und in der Verbindung mit der übergreifenden Gelehrtenkultur sowie den sich ausdifferenzierenden volkssprachlichen Literaturen zu verstehen ist.

Weil die Mediävistik im Rahmen des Germanistik-Studiums in besonderem Maße dafür geeignet ist, unabdingbare fachspezifische Qualifikationen auszubilden, ist sie in angemessener Weise, d.h. gleichwertig zu den anderen Teilfächern, in die Curricula einzubinden.

2. Bachelor

Im Bachelor-Studiengang ist eine ausreichende philologische und literaturwissenschaftliche Grundausbildung zu gewährleisten. Zu vermitteln sind

- die Beherrschung der älteren Sprachstufen des Deutschen in einem Maße, das das selbstständige Verstehen der grundlegenden Werke ermöglicht und die sprachhistorische Entwicklung zu überschauen erlaubt,
- literaturhistorisches Grundlagenwissen, das zur Einordnung der zu behandelnden Werke befähigt; ihm zuzuordnen sind die dafür notwendigen historischen, insbesondere sozial- und kulturhistorischen Kenntnisse,
- literatursystematisches Grundlagenwissen, das die Bedingungen von Literatur in der Vormoderne zu verstehen erlaubt (Medialität, Funktionalität, Rhetorizität, Gattungslehre etc.),
- Grundlinien der Methodendiskussion unter den besonderen Voraussetzungen vormoderner Alterität.

Erforderlich ist darüber hinaus die Kenntnis ausgewählter exemplarischer Werke aus eigener Lektüre. Studierende, die ihren Schwerpunkt im Bereich der Mediävistik setzen, sollten ausgewählte Werke aus dem Althochdeutschen (z.B. Otfrids von Weißenburg Evangelienbuch), der frühmhd. Literatur (z.B. das Anrolic), der hochhöfischen Literatur (ein Autorcorpus aus Minnesang und Sangspruchdichtung, je einen Artus- und einen Tristanroman und ein Heldenepos) und der Literatur des Spätmittelalters (je zwei Beispiele aus der geistlichen und der weltlichen Literatur, z.B. die Predigten Meister Eckharts und den Ackermann sowie einen Prosaroman und die Lieder Oswalds von Wolkenstein) lesen.

Für die organisatorische Ausgestaltung sind bei einer alle drei Teilbereiche integrierenden Germanistik unterschiedliche Modelle denkbar. Sie sollten aus einer Einführungs- bzw. Basisphase und einer Aufbau- bzw. Vertiefungsphase (mindestens 9 SWS, mindestens 10 CP) bestehen. Wahlobligatorisch kann eine weitere fachspezifische Spezialisierung in der Schwerpunktphase (mindestens 4 SWS, mindestens 6 CP) erfolgen. Ein Modell ist z.B. (bei 2 gleichberechtigten Hauptfächern [je 65 CP]) die Kombination

- eines Grundkursmoduls (4 SWS, 4 CP) im 1. Semester, bestehend aus einer Plenumsveranstaltung (Vorlesung) und einem Seminar, zur Vermittlung der literatur- und sprachhistorischen Grundlagen;
- eines Vertiefungsmoduls (6 SWS, 6 CP) im 2. bis 4. Semester, bestehend aus Vorlesungen und begleitenden Seminaren, zur Vermittlung der literatursystematischen Kategorien und zur Sicherung der Sprachkompetenz;
- eines Schwerpunktmoduls (4 SWS, 4 CP) im 5. und 6. Semester, bestehend aus Vorlesungen und/oder Seminaren, zur Einübung in die Analyse und historische Einordnung vormoderner Texte;
- sowie frei aus anderen mediävistischen Studienangeboten zu wählenden Veranstaltungen bzw. freier Arbeit (Textlektüre) im 4.-6. Semester im Umfang von 4 SWS (6 CP).

[18 SWS / 20 CP]

3. Master

Im Master-Studiengang werden die zuvor erworbenen Kompetenzen mit wissenschaftlicher Zielsetzung erweitert und vertieft. Auf der Basis der breiten Grundausbildung in der Bachelor-Phase kann nun eine begründete Entscheidung für einen der drei Teilbereiche des Faches Germanistik (Spezialisierungsbereich) getroffen werden.

Das Master-Studium führt an den aktuellen Stand der germanistischen Forschung heran und vermittelt die erforderlichen Fachkenntnisse und methodischen Kompetenzen, um an der Forschungsdiskussion teilhaben zu können. Das Studium befähigt zur selbstständigen Vermittlung mediävistischer Kenntnisse und Verfahrensweisen in mündlicher und schriftlicher Form. Es konsolidiert die bisher erworbene Kompetenz im Bereich

der Sprachbeherrschung und baut sie vor allem in folgenden Richtungen aus:

- Erweiterung der methodischen Reflexion, insbesondere durch die Einbeziehung text-, mediengeschichtlicher und kulturwissenschaftlicher Modelle und Erwerb der dafür erforderlichen speziellen Kenntnisse;
- Einbeziehung der für die Literatur der Vormoderne charakteristischen komparatistischen Aspekte und Erwerb der dafür erforderlichen speziellen Kenntnisse (insbes. lateinische und romanische Literaturen);
- Text-Kontext-Relationen: Einbettung von Texten in komplexe zeitgenössische Gattungs-, Diskurs- und Traditionszusammenhänge;
- Vertiefung und Erweiterung der Textkenntnisse aus eigener Lektüre.

Für die organisatorische Ausgestaltung des Master-Studiums sind wiederum unterschiedliche Modelle denkbar. Bei Germanistik als einem von zwei Hauptfächern und bei einer Studiendauer von vier Semestern bietet sich z.B. folgende Struktur an:

- 2 Aufbaumodule im Spezialisierungsbereich Mediävistik (jeweils 2+2 bzw. 4 SWS, je 8 CP): selbstständige, methodisch reflektierte Erarbeitung eines Forschungsthemas in Auseinandersetzung mit der Fachliteratur (auf dem Niveau bisheriger Hauptseminare);
- mindestens 1 Aufbaumodul in mindestens einem der beiden anderen Teilbereiche des Faches (2+2 bzw. 4 SWS, 8 CP): selbstständige, methodisch reflektierte Erarbeitung eines Forschungsthemas in Auseinandersetzung mit der Fachliteratur;
- 1 Forschungsmodul (2-4 SWS, 10 CP): Erarbeitung, Strukturierung und methodische Durchdringung eines komplexen Forschungsfeldes (Vorbereitung der Master-Arbeit);
- frei wählende Veranstaltungen, auch aus anderen mediävistischen oder germanistischen Studienangeboten bzw. freie Arbeit (Textlektüre) (5 SWS, 5 CP).

[21 SWS, 39 CP]

4. Auslandsgermanistik

Aus mehreren Gründen stellt die Auslandsgermanistik ein recht heterogenes Bild dar, das aus Unterschieden hinsichtlich der Grundvoraussetzungen des Studiums, der Distanz zum deutschsprachigen Raum, der jeweiligen universitären Traditionen und der Berufsperspektiven der Ab-

solventinnen und Absolventen resultiert. Es ist daher auch schwierig, einheitliche mediävistische Kerninhalte der im Rahmen des Bologna-Prozesses zu entwickelnden Studiengänge in der Germanistik zu definieren. Gleichwohl ist klar, dass die oben formulierten Grundsätze zu den Leistungen der Mediävistik auch für die Auslandsgermanistik gültig sind. Darüber hinaus, und in Anbetracht der zentralen Rolle, die die Germanistik in den nicht deutschsprachigen Ländern als Vermittlerin zwischen den Kulturen spielt, eröffnet die Beschäftigung mit den älteren Stufen der deutschen Sprache und Literatur verstärkt Möglichkeiten der interkulturellen Verständigung. Für ausländische Studierende der Fremdsprache Deutsch kommt der doppelten Alterität eines mittelalterlichen Textes exemplarische Bedeutung bei dem Erwerb von Kompetenzen zu, indem sie einen reflektierten Umgang mit Fremdheit als historischer und kultureller Kategorie fördert.

In der gegenwärtigen Situation stellt sich die Aufgabe, bei der Konzeption der neuen Studiengänge verbindliche Ausbildungsstandards zu gewährleisten. Das Beharren auf der Ausbildung einer sachorientierten, wissenschaftlich fundierten mediävistischen Kompetenz im Studium der Germanistik wäre zugleich ein wirksamer Gegenhalt gegen die des Öfteren mit der Einführung der gestuften Studiengänge verbundenen oberflächlichen Forderungen nach Ökonomisierung, Wettbewerb, Kundenorientierung, Berufsqualifizierung und Praxisorientierung sowie gegen einen Anspruch auf vermeintlich höhere Effizienz, welche sich allein an den Parametern von Beschleunigung, Organisation und des Outputs an Absolventen und Publikationen bemisst.

Prof. Dr. Beate Kellner, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Klaus Grubmüller, Universität Göttingen
Prof. Ingrid Bennewitz, Universität Bamberg
Prof. Dr. Manfred Eikelmann, Universität Bochum
Prof. Udo Friedrich, Universität Greifswald
Prof. Dr. John Greenfield, Universität Porto

3.6. Mobilität und Anerkennung in Bachelor- und Masterstudiengängen

Dr. Susanne Scharnowski, Freie Universität Berlin

Eva Chválová, HRK

Vorbemerkung: Im Rahmen der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge ist eine besondere Aufmerksamkeit für die Mobilität der Studierenden vonnöten. In Zukunft werden nicht mehr nur Studienleistungen anerkannt, sondern auch Noten aus Prüfungsleistungen angerechnet, da die Prüfungen studienbegleitend ablaufen und die Noten in die Endnote mit einfließen. Aus diesem Grund gibt es die Befürchtung, dass nach Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge die Zahl derjenigen Studierenden, die ein bis zwei Semester während ihres Studiums ins Ausland gehen, in Zukunft eher nachlassen wird. Im vorliegenden Papier soll daher der Versuch unternommen werden, aufzuzeigen, welche konkreten Schritte germanistische Institute im europäischen Hochschulraum unternehmen können, damit die Studierenden weiterhin auch in anderen Ländern studieren können.

Wenn die „Geburtskrankheiten“ der Einführungsphase ausgeheilt sind, bieten die gestuften Studiengänge längerfristig für die Studierenden eine Erleichterung bei der Planung von Auslandsaufenthalten, und für die Hochschulen bei der Anerkennung und Anrechnung auswärtiger Studien- und Prüfungsleistungen. Denn diese Studiengänge werden überschaubarer, die Lehrplanung langfristiger und die Beschreibungen der Lehrveranstaltungsinhalte, Prüfungsleistungen und des Arbeitsaufwandes aussagekräftiger.

Andererseits werden sich sowohl Hochschulen als auch Studierende auf diese längerfristige Planung und sorgfältigere Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes einstellen müssen. Die germanistischen Institute werden sehr viel stärker als bisher darauf zu achten haben, mit welchen Partnern sie Austauschvereinbarungen eingehen. Eine Überprüfung der geplanten, wie auch der bereits bestehenden Partnerschaften mit Blick auf Qualifikationsziele, Studierbarkeit und Anrechenbarkeit deren Studienangebote wird nötig sein. Zudem soll gemeinsam mit den Partnerhochschulen Klarheit darüber herrschen, welche Sprachkenntnisse für ein

erfolgreiches Absolvieren eines Auslandsstudienaufenthaltes erforderlich sind – wiederum im Blick darauf, dass es im Rahmen der neuen Studiengänge darum geht, benotete Prüfungen zu bestehen. Die Studierenden wiederum werden ihre Auslandsaufenthalte stärker im Vorfeld planen und vorbereiten müssen; besonders die so genannten „Free Movers“, d.h. Studierende, die auf eigene Faust einen Auslandsaufenthalt planen, ohne dass eine Partnerschaft der beiden Hochschulen bzw. Institute bestünde. Schon vor dem beabsichtigten Auslandsaufenthalt wird geklärt werden müssen, welche Veranstaltungen an der Gastuniversität angeboten und später an der Heimatuniversität anerkannt und angerechnet werden können. Dabei ist durchaus Handlungsspielraum gegeben: Studienzeiten, Studien- und Prüfungsleistungen können als gleichwertig anerkannt werden, wenn Qualifikationsziele, Arbeitsaufwand und Anforderungen dem Studium an der Heimatuniversität entsprechen und die Inhalte bzw. die erworbenen Kompetenzen vergleichbar sind. Es geht dabei eben nicht um Identität, sondern um Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit.

Zu den anstehenden Problemen gehört neben der Anerkennung und Anrechnung der Studien- und Prüfungsleistungen auch die Frage, inwiefern bei Kombinations-Studiengängen (vor allem auf der Bachelor-Ebene) alle zwei oder drei Fächer an der Gastuniversität studiert werden können.

Bedacht werden muss außerdem die Dauer eines Auslandsaufenthaltes: Gerade für Studierende, die eine fremdsprachliche Philologie studieren und sich intensiv mit der Kultur des Gastlandes auseinandersetzen, kann ein Semester zu kurz sein: Es sollte also überlegt werden, ob und unter welchen Voraussetzungen auch einjährige Auslandsaufenthalte möglich sind.

Der spezielle Fall der Germanistik: Für Studierende der Germanistik, die außerhalb der deutschsprachigen Länder studieren, ist es ohnehin immens wichtig, dass ein (möglicherweise ins Studium integrierter) Studienaufenthalt in Deutschland möglich bleibt; auch für deutsche Germanistikstudenten ist jedoch die Erfahrung, das Fach im Ausland zu studieren, von unschätzbarem Wert, nicht zuletzt, weil durch die Außenperspektive auf die deutsche Kultur wichtige Erkenntnisse über das eigene Fach und seine Gegenstände möglich werden. Zudem studieren viele der deutschen Germanistikstudenten das Fach gemeinsam mit einer

fremdsprachigen Philologie, in deren Rahmen ein Auslandsaufenthalt ohnehin nahe liegt.

1. Mobilität

1.1. Mobilität innerhalb eines Bachelorstudiengangs

1.1.1 Mobilität eigener Studierender (die für eine bestimmte Zeit, i.d.R. ein bis zwei Semester im Ausland oder aber auch an einer anderen deutschen Hochschule verbringen, „outgoing“)

Folgende Schritte seitens des Instituts/der Hochschule können unternommen werden, um die Mobilität zu fördern:

a) Studierende auf die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes zu Studienzwecken hinweisen.

b) Austauschmöglichkeiten mit Partnerinstituten klären: Bei geplanten und auch bei bereits bestehenden Partnerschaften sollten die Studienangebote der Gasthochschule mit Blick auf Studierbarkeit und Anrechenbarkeit überprüft werden. Einzelfragen sind: Welche Module/Lehrveranstaltungen können als äquivalent zum eigenen Studienangebot gelten? Welche Module/Lehrveranstaltungen unseres Studienangebots können sie konkret substituieren? Werden diese zum entsprechenden Zeitpunkt auch angeboten? Sind Studieninhalte, Prüfungsanforderungen und Arbeitsaufwand äquivalent? Gibt es Module/Lehrveranstaltungen, die sich über mehrere Semester erstrecken? Können in dem Fall nur ganze Module oder auch Teilmodule anerkannt werden?

c) Genauere Absprache vor dem Auslandsaufenthalt: Damit auswärtige Studien- und ggf. Prüfungsleistungen reibungslos anerkannt werden können, sollten folgende Fragen geklärt werden: Wer ist in beiden Hochschulen für den Austausch insgesamt und für die Anerkennung im Besonderen zuständig (Erasmus-Beauftragte/r, Projektleiter/in, Prüfungsbüro, Studienfachberatung etc.)? An der eigenen Universität sollte es für die Studierenden leicht sein, diese Informationen im Vorfeld des Auslandsaufenthaltes zu erhalten (z.B. Liste der Anerkennungsinstanzen für alle Fachbereiche/Fakultäten/Institute). Was für Unterlagen müssen die Studierenden an beiden Orten mitbringen? Was sieht der Studienvertrag („Learning Agreement“) vor? Wie werden die absolvierten Studien-

bzw. Prüfungsleistungen bescheinigt (Modulbescheinigung, Transkript, d.h. „Transcript of Records“ etc.)? Sollen die Studierenden ggf. schriftliche Arbeiten aus dem Ausland mitbringen? Können die Noten/Zensuren direkt übernommen werden? Gibt es Vorschläge des Prüfungsamtes über Anerkennung und Anrechnung der Leistungen? (Anmerkung: Diese sollten nach Möglichkeit universitätsweit einheitlich sein, um die Anerkennung der Studien- und Prüfungsleistungen bei Mehrfach- bzw. Kombinationsstudiengängen zu erleichtern.)

1.1.2 Mobilität Studierender von anderen (ausländischen) Universitäten („incoming“)

a) Umfassend und transparent über eigenes Studienangebot

informieren: Das eigene Studienangebot (Modul- und Kursbeschreibungen, Prüfungsanforderungen, Kreditpunkte nach ECTS, Arbeitsaufwand etc.) sollte weit im Voraus und auch im Internet verfügbar sein.

b) Module möglichst so anbieten, dass sie innerhalb eines Semesters absolviert werden können: Module, die sich über mehrere Semester hinziehen, machen die Anrechnung und Anerkennung von Teilmodulen notwendig, die eigentlich nicht vorgesehen und oftmals sogar unmöglich ist (wenn etwa ein Modul, das aus zwei oder drei Teilmodulen besteht, mit einer Modulprüfung abgeschlossen wird).

c) Auf die Zuweisung von ECTS-Punkten zu Modulen/ Lehrveranstaltungen achten (bei der Umstellung auf das BA-System an der eigenen Hochschule: das geht nur universitätsübergreifend): Noch bestehen innerhalb der Bundesrepublik und erst recht innerhalb Europas an den verschiedenen Hochschulen nebeneinander unterschiedliche Systeme bei der Zuordnung von ECTS-Punkten zu Modulen – ein Umstand, der die spätere Anerkennung und Anrechnung erschwert.

d) Module aussagekräftig beschreiben: Die Kursbeschreibungen müssen so beschaffen sein, dass aus ihnen die für die Prozesse der Anerkennung wesentlichen Elemente klar hervorgehen. Zu beachten ist insbesondere, dass ersichtlich ist, zu welchem Studienabschnitt die Kurse gehören und wie das Anforderungsniveau beschaffen ist. Vor allem folgende Elemente sind wichtig:

- Klarheit der Termini und Zugehörigkeit der Lehrveranstaltung zu einem Studienabschnitt (Teilmodule – Module, Grundlagenseminare – Aufbau-seminare – Vertiefungsseminare)
- Welche und wie viele Teilmodule gehören zu einem Modul? Erstreckt sich das Modul über mehrere Semester?
- Bestandteile des Moduls (Wie viele Lehrveranstaltungen und welche Art?)
- Kursinhalte (Neuere deutsche Literatur – Gattungen – Theorien etc.)
- Qualifikationsziele
- Prüfungsleistungen (Art, Umfang, Menge, Beispiel: 90-minütige Klausur)
- Studienleistungen (Anwesenheit, aktive Mitarbeit, Referat, Hausarbeiten etc.)
- Anzahl der Kreditpunkte nach ECTS (1 ECTS entspricht 30 Arbeitsstunden)
- Arbeitsaufwand in Stunden
- Häufigkeit des Angebots (einmal im Jahr, jedes Semester)

e) Ansprechpartner klären und (gut auffindbar) öffentlich machen:

Es muss im Institut geklärt und aus dem Internetauftritt deutlich werden, an wen sich die Studieninteressenten aus dem Ausland wenden können, um weitere Informationen zu erhalten (Studienfachberatung, Erasmus-Beauftragte/r, Auslandsamt etc.) und wer vor Ort für die Partnerschaft bzw. den Studienvertrag zuständig ist.

f) Teilnahmevoraussetzungen rechtzeitig mitteilen: Bevor sich die Studierenden für bestimmte Lehrveranstaltungen anmelden, muss Klarheit darüber bestehen, ob sie die Voraussetzungen (Sprachkenntnisse, fachliche Vorkenntnisse usw.) dafür mitbringen, denn die Studierenden melden sich mit dem (Teil-)Modul zugleich für die dazugehörige Prüfung an, und ein Nichtbestehen hat Konsequenzen. Die Überprüfung der Teilnahmevoraussetzungen kann aus Praktikabilitätsgründen oft nur an der Partneruniversität erfolgen, woraus sich wiederum die Notwendigkeit ergibt, mit den Partnerhochschulen darüber zu verhandeln.

In diesem Kontext sollte auch die Möglichkeit des Studienortwechsels erwähnt werden: Da damit zu rechnen ist, dass manche Gaststudierende Interesse daran haben, ihren Studienschwerpunkt ganz an die deutsche

Gastuniversität zu verlegen, erscheint es sinnvoll, die Voraussetzungen auch dafür im Vorfeld zu klären.

g) Teilnahme sicherstellen: Die aus dem Ausland kommenden Studierenden werden sich zu einem früheren Zeitpunkt als die eigenen Studierenden für Lehrveranstaltungen anmelden müssen. Es ist daher zu klären, ob grundsätzlich Plätze frei gehalten werden, ob es möglich ist, die Gaststudierenden bereits frühzeitig verbindlich anzumelden, wer das tun soll und auf welche Weise (online, schriftlich).

1.2. Mobilität in Masterstudiengängen

a) Eventuelle Konsekutivität und Zielgruppen feststellen: Bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs muss die Frage bedacht werden, in welchem Maße dieser auch für ausländische Studierende bzw. generell für Studierende anderer Hochschulen zugänglich sein soll. Ist dieser Masterstudiengang vorrangig für die eigenen Absolventen, für Absolventen anderer, auch ausländischer Hochschulen oder für alle Zielgruppen gleichermaßen gedacht? Wenn der Masterstudiengang konsekutiv konzipiert ist, zu welchen Bachelorstudiengängen passt er? Es muss geklärt werden, inwiefern der Studiengang auf den eigenen und ggf. anderen BA-Studiengängen aufbauen soll.

b) Zulassungsvoraussetzungen formulieren: Für jeden Masterstudiengang sind rechtzeitig und transparent entsprechende Zulassungsvoraussetzungen zu formulieren. Dies können Sprachkenntnisse, bestimmte (Fach-)Gruppen von erwünschten abgeschlossenen Bachelorstudiengängen, Kenntnisse und Fähigkeiten etc. sein. Weiterbildende Masterstudiengänge setzen eine berufspraktische Erfahrung von i. d. R. nicht unter einem Jahr voraus.

c) Ggf. „Joint Masters“ und integrierte Auslandsaufenthalte planen: Da Masterstudiengänge von vergleichsweise kurzer Dauer sind, ist es sinnvoll, von vornherein Angebote für Auslandsaufenthalte mit ausgewählten Partnerhochschulen in die Studienordnung einzubauen.

2. Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, Anrechnung von Kreditpunkten (ECTS) und Noten

Anerkennung von auswärtigen Studien- und Prüfungsleistungen – Anrechnung von Kreditpunkten und Noten innerhalb eines BA-Studienganges Germanistik/Deutsche Philologie (gilt für ausländische Studierende, die an eine deutsche Universität wechseln wollen, aber auch für die eigenen Studierenden, die nach einem Auslandsaufenthalt zurückkehren)

a) Informationen über die Anforderungen des Partnerinstituts und Arbeitsaufwand des/der Studierenden beschaffen: Das Instrument der ECTS-Punkte vereinfacht längerfristig die Übertragung von Studien- und Prüfungsleistungen. Doch wird es gerade in der Anfangs- und Übergangsphase erforderlich sein, den Arbeitsaufwand der Studierenden und die Anforderungen verschiedener Institute genauer zu betrachten, um festzustellen, ob die Anzahl der jeweils vergebenen ECTS-Punkte äquivalent ist. Man wird z.B. bedenken müssen, dass für einen nicht-muttersprachlichen Studierenden mit einer germanistischen Lehrveranstaltung an einer deutschen Universität unter Umständen ein höherer Arbeitsaufwand verbunden sein wird als für einen Muttersprachler und sollte entsprechend bei der Anrechnung der ECTS-Punkte zunächst eine gewisse Flexibilität walten lassen.

b) Alle Leistungen im Studienvertrag und später im Transkript auflisten: Wichtig ist wiederum die Dokumentation der Studien- und Prüfungsleistungen im Studienvertrag („Learning Agreement“) und im Transkript („Transcript of Records“, „Kontostand“), damit bei der Rückkehr an die Heimatuniversität die Anrechnung erfolgen kann und deutlich wird, dass tatsächlich die vereinbarten Studien- und Prüfungsleistungen erbracht wurden.

c) Bei angestrebtem Studienabschluss Voraussetzungen und mindestens erforderliche Studienleistungen klären: Bei Studierenden von anderen Hochschulen im In- oder Ausland, die an die eigene Universität wechseln wollen, um hier einen Studienabschluss zu erwerben, ist zu fragen, ob es Mindestanforderungen hinsichtlich der Anzahl der Module oder Lehrveranstaltungen oder Kreditpunkte gibt, die die Studierenden an der eigenen Universität absolviert haben müssen, um

den akademischen Grad eines Bachelors von dieser Universität erhalten zu können (mindestens ein Jahr, mindestens 60 KP etc.).

3. Zusammenfassung: Mögliche Schritte der germanistischen Institute zur Förderung der Mobilität

1. Studienangebot, Leistungsanforderungen und Notengebung mit Partnerhochschulen absprechen und ggf. Lehrangebot mit ausgewählten Partnerinstituten gemeinsam planen.
2. Frühzeitige Lehrplanung und Veröffentlichung des Lehrangebotes, auch im Internet (mindestens 1 Jahr im Voraus).
3. Möglichst keine Module anbieten, die sich über zwei Semester erstrecken.
4. Gute und aussagekräftige Modulbeschreibungen veröffentlichen: Beschreibung der Prüfungsleistungen und -anforderungen, der Kreditpunkte (ECTS), des Arbeitsaufwandes, der Modulinhalte etc. (im Internet und Vorlesungsverzeichnis sowie auf den Modulbescheinigungen bzw. im Transcript of Records).
5. Bereitstellung eines guten und übersichtlichen Informationsangebotes über die Partnerhochschulen. Bereitstellung guter Beratungsangebote für die Studierenden über die Schritte bei der Planung und Durchführung eines Auslandsstudiums.
6. Benennung und Bekanntgabe der für die jeweiligen Austauschprogramme zuständigen Personen.
7. Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme an Modulen und bei Master-Studiengängen auch mit den Partnerinstituten klären.

3.7. Informationsaustausch in Europa

Prof. Dr. Martin Huber, FernUniversität Hagen

Zur Verbesserung der Kommunikation der Germanistik im Europäischen Hochschulraum enthält die Website der Gesellschaft für Hochschulgermanistik (GHG) im Deutschen Germanistenverband (DGV)

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/>

in Kürze folgende Angebote:

1. Die Homepage der Gesellschaft für Hochschulgermanistik im Deutschen Germanistenverband bietet eine Rubrik „Europäische Germanistenverbände“.
2. Eine Seite informiert über Tagungen und Termine der Auslandsgermanistik. Über ein Online-Formular können europäische wie außereuropäische Germanistenverbände Informationen dazu selbst eintragen und veröffentlichen. Hierzu ist eine Kooperation mit H-Germanistik unter <http://www.h-germanistik.de/> vorgesehen.
3. Die Homepage der GHG informiert darüber hinaus über Publikationen der Auslandsgermanistik. Bibliographische Angaben und Links auf E-Publikationen können ausländische Germanistenverbände ebenfalls über ein Online-Formular selbst auf dieser Seite einstellen. Die GHG kooperiert hierbei mit dem Fachportal Germanistik: <http://www.germanistik-im-netz.de/>.
4. Die Homepage der GHG bietet eine Informationsplattform über die aktuellen Entwicklungen bei der europaweiten Modularisierung von germanistischen Studiengängen, über Doppelabschlüsse und internationale Promotionen sowie über dafür einschlägige Veranstaltungen und Publikationen.

Für diese Angebote relevante Informationen können direkt an die Geschäftsstelle des DGV übermittelt werden unter:
buerohochschule@germanistenverband.de

Der Vorstand des DGV dankt dem DAAD für die Unterstützung bei diesem Projekt.

4. Akkreditierungsverfahren in den Geisteswissenschaften

Prof. Dr. Gerhard Lauer, Universität Göttingen

Die Wissensgesellschaft und ihre Studiengänge - Zum Verfahren der Akkreditierung modularisierter Studiengänge

Vor fast zwei Jahrzehnten waren ein paar Professoren unzufrieden mit den Studienverhältnissen in Deutschland. Damals schien sich niemand daran zu stören, wenn in einzelnen Studiengängen mehr als 80 Prozent der im ersten Semester eingeschriebenen Studenten im Laufe des Studiums irgendwohin verloren gingen. Ein Institut wie das Münchener Institut für Deutsche Philologie hatte zwar mehr als 6.500 eingeschriebene Studenten. Aber die gerade einmal 50 Arbeitsplätze in der Institutsbibliothek waren zu allen Zeiten ausreichend. Keiner fragte nach, dass das doch schlechterdings in einem Studium der Philologie nicht sein könne. Niemanden, fast niemanden hat dies zu Nachfragen veranlasst. Einigen wenigen war aber doch aufgefallen, dass etwas nicht stimmen konnte an Deutschlands Hochschulen. Solche Irritationen über bildungs- und hochschulpolitische Fragen haben meist keine Konsequenzen. Hier aber trat das Gegenteil ein. Die Vorschläge der Wissenschaftler, Studiengänge müssten auch danach beurteilt werden, was am Ende eines Studiums wirklich beherrscht werde, sie müssten europäisch möglichst durchlässig sein und könnten als Regelfall nicht die Ausbildung zum Universitätsprofessor ansetzen, solche Ideen fanden wider Erwarten Anklang in der Politik. Aus einer Beobachtung wurde ein politischer Prozess. Nicht anders als Augen reibend kann man über die Entstehungsgeschichte des Bologna-Prozesses berichten.

1. Eine kurze Geschichte des Bologna-Prozesses

Aus der Initiative deutscher Hochschullehrer wurde mit der Sorbonne-Deklaration (http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf) 1998 anlässlich der 800 Jahr-Feier der Universität von Paris ein politisch zunächst noch diffuses, aber doch ein Programm. Es wollte die Mobilität der Studenten und Professoren erleichtern, die Vergleichbarkeit und Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse regeln und damit zwischen

Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien bestehende Hemmnisse abbauen. Europas Hochschulen sollten europäischer werden.

Ein knappes Jahr später unterzeichneten 29 europäische Nationen die Bologna-Deklaration (http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf). Für Deutschland hatten damals am 19. Juni 1999 Bund und Länder gemeinsam unterzeichnet. Man wollte eine Systematik der Abschlüsse in Europa erreichen. Auch sollten die erbrachten Studienleistungen einfacher wechselseitig konvertierbar sein und bis etwa 2010 ein europäischer Studienraum entstehen. Die Strukturierung der Studiengänge in eine Bachelor- und eine Masterphase und das European Credit Transfer System (ECTS) waren damit benannt, wenn auch inhaltlich noch wenig bestimmt. Erst in den Nachfolgekongressen in Prag 2001, Berlin 2003 und dann in Bergen 2005 haben es sich die inzwischen mehr als 40 europäischen Unterzeichnerstaaten zur Aufgabe gemacht, die jeweils in den Ländern erbrachten Europäisierungen der Hochschulen und Universitäten wechselseitig abzustimmen und Wege zu suchen, die Qualität der akademischen Ausbildung längerfristig zu sichern, nicht zuletzt auch in Konkurrenz zu den amerikanischen Universitäten, die vergleichbare Verfahren schon länger nutzen. So war aus einem Ungenügen wider Erwarten europäische Bildungspolitik geworden. Wie alle Politik schlägt sie den Königsweg der Moderne ein, der nicht eben verlockend ist, den der Ordnungen und Verfahren.

Mit der 5. Änderung der Hochschulrahmengesetzes waren 2002 in Deutschland die rechtlichen Bedingungen geschaffen, die modularisierten Studiengänge in das Regelangebot der Hochschulen zu überführen. Die Länder setzten dies bald in ihren jeweiligen Hochschulgesetzen um. Fördermittel wurden gewährt, Programme etabliert. Inzwischen sind mehr als ein Viertel der Studiengänge umgestellt, mit ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten in den verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen, die hier den Universitäten vorangehen, mit unterschiedlichen Rahmenvorgaben in den Ländern und Regionen. Hinzu kommt die nicht zu unterschätzende Akademisierung verschiedener Berufe wie Krankenpflege oder Kindergartenerziehung. Die Zahl der Anerkennungsverfahren immer weiterer Studiengänge steigt steil an.

Zur Moderne gehört dann auch die Verstetigung des Prozesses. „Qualitätssicherung“ ist hier das Stichwort, weil man auf den Gedanken ge-

kommen war, die Anerkennung von Studiengängen sei nicht mehr Sache der Ministerien, sondern könne privatwirtschaftlich besser gemacht werden, dafür Stellen im Ministerium längerfristig eingespart werden. Diese Auffassung muss man nicht teilen, kann aber dennoch anerkennen, dass wie auch immer die Akkreditierung erfolgt, diese nicht ohne die Hochschulen und ohne Aufsicht erfolgen könne, gleich ob es um die letztlich immer staatliche Lehrerausbildung oder das Studium der Architektur geht. Die Akkreditierung wurde daher durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz mit der Einrichtung eines nationalen Akkreditierungsrates institutionalisiert. Der Rat stellt die Vergleichbarkeit der Akkreditierungen sicher, vor allem akkreditiert er die einzelnen Akkreditierungseinrichtungen. Als Stiftung, in die er inzwischen überführt ist, bestimmen die Hochschulen durch die HRK, aber auch durch einzelne Vertreter einschließlich der Studenten und durch Vertreter der Ministerien, wie die Anerkennung der neuen Studiengänge erfolgt. Anders gesagt liegt die letzte Aufsicht über die Anerkennungen bei den Hochschulen. Die Agenturen sind daher ihrerseits nur befristet akkreditiert und damit auch rechenschaftspflichtig gegenüber den Hochschulen.

2. Die Agenturen

Inzwischen sind sechs Agenturen in Deutschland mit der Akkreditierung befasst, das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN), Bayreuth, die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS), Bonn, die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA), Hannover und auf bestimmte Fächer spezialisierte Agenturen wie die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit (AHPGS), Freiburg, die Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN), Düsseldorf, und die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), Bonn. Als Rechtsinstitut sind die meisten eingetragene Vereine, wenn auch mit Unterschieden. So ist etwa die ZEVA immer noch vor allem eine Einrichtung des Landes Niedersachsen. Auch haben die Agenturen regionale Schwerpunkte, so etwa die AQAS, 2002 von 46 Hochschulen der Länder NRW und Rheinland-Pfalz gegründet. Die Vorstände und Beiräte der einzelnen Agenturen sind wiederum mit Vertretern der Hochschulen, Ministerien

und Personen des öffentlichen Lebens besetzt. Zudem gewähren sich die Agenturen gegenseitig die Möglichkeit, Vertreter der jeweils anderen Agenturen in den Beirat aufzunehmen. Alle Gremien und ihre Mitglieder werden im Internet namentlich ausgewiesen.

Die Agenturen sind selbst wiederum in internationalen Dachorganisationen zusammengeschlossen, die die Abstimmung der Akkreditierungsstandards im europäischen und internationalen Rahmen gewährleisten sollen, so der Zusammenschluss der Akkreditierungsräte und -agenturen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (D-A-CH), das European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), die im Auftrag der Minister europäische Standards, Verfahren und Richtlinien für die Qualitätssicherung erarbeitet, sowie angemessene Peer-Review-Verfahren für Akkreditierungsagenturen und -institutionen, wobei nationale Rahmenbedingungen sowie institutionelle Autonomie und Verantwortung gewahrt bleiben sollen. Über den europäischen Raum hinaus sind die Agenturen Mitglied im International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). Für einzelne Bereiche wie etwa den MBA-Studiengängen funktioniert das Zusammenspiel so gut, dass hier klare Standards und international etablierte Bewertungen der Studiengänge längst gängige Praxis sind. Für geisteswissenschaftliche Fächer wie die Germanistik sind nur die Agenturen ACQUIN, AQAS und ZEvA zuständig.

3. Das Verfahren

Für die Akkreditierung der einzelnen Studiengänge mag das alles nicht mehr als ein Hintergrund sein. Entscheidender für die Fakultäten und Institute sind die für die Bewertung der Studiengänge maßgeblichen Kriterien und der Ablauf des Akkreditierungsverfahrens. Die Kriterien für eine erfolgreiche Anerkennung lassen sich rasch aufzählen. Jede Kommission wird mehr oder weniger intensiv danach fragen, welches die Ziele und Leitideen des Studiengangs sind, wie diese in einem Curriculum umgesetzt sind, ob dieses Curriculum tatsächlich studierbar ist, welche berufsorientierende Elemente ein solcher Studiengang enthält, ob die Ressourcen der Institute und Fakultäten für die längerfristige Durchführung des Studiengangs ausreichen und durch welche Maßnahmen sichergestellt wird, dass der Studiengang auch längerfristig das leistet,

was er verspricht. Solche Anforderungskataloge sind im Internet zugänglich und werden auf Anfrage auch zugesandt.

Das Verfahren läuft in sechs Schritten ab, die hier am Beispiel der Agentur AQAS erläutert sei, beginnend mit der ersten Beratung vor der offiziellen Eröffnung, dann der offiziellen Antragsstellung der Hochschule bei der Agentur, weiter mit der Eröffnung des Verfahrens, der Benennung der Gutachtergruppe, schließlich der Begehung vor Ort und dem Abschluss des Verfahrens.

Wer immer neue Studiengänge plant, sollte sich rechtzeitig mit der Akkreditierungsagentur in Verbindung setzen, um unnötige handwerkliche Fehler bei der Konzeption zu vermeiden und zugleich eine zunächst noch unverbindliche und kostenlose Beratung zu erhalten. Es gibt längst so genannte Best Practise-Vorlagen, die bei den Agenturen eingesehen werden können, so dass nicht jeder Studiengang sich selbst noch einmal neu erfinden muss.

Die Hochschulleitung setzt sich dann offiziell mit der Agentur in Verbindung und schließt mit der Agentur auch den Vertrag, der den Ablauf des Verfahrens, den Kostenrahmen und Zeitplan regelt. Aufgabe des jeweiligen Faches ist es, auf etwa 30 Seiten anhand eines Leitfadens den Studiengang zu beschreiben, also seine Module, die Studien- und Prüfungsordnungen sowie Beispiele für das Diploma Supplement. Über die Hochschule teilt das Fach der Agentur mit, welches fachliche Profil des Gutachterteams sie für angemessen hält. Die Hochschulleitung bestätigt außerdem schriftlich die im Antrag angegebenen Ressourcen. In der Geschäftsstelle wird eine erste Vorprüfung des Antrags durchgeführt, die sich an den Vorgaben der KMK und an Kriterien der Vollständigkeit orientiert. Gegebenenfalls wird um Ergänzungen oder Verbesserungen schon hier im Vorfeld gebeten.

Eine Agentur wie AQAS fertigt aufgrund dieser Unterlagen einen schriftlichen Bericht zur „Ausgangslage“ des Studiengangs oder bei Paketakkreditierungen auch mehrerer Studiengänge an, in dem die wichtigsten Punkte des Akkreditierungsantrags dargestellt werden. Dieser wird der Akkreditierungskommission gemeinsam mit den Antragsunterlagen vorgelegt, in der Akkreditierungskommission diskutiert und dann entschieden, ob das Verfahren eröffnet wird. Die Agentur informiert anschließend die Hoch-

schule, ob das Verfahren eröffnet wurde und leitet eventuelle Fragen bzw. Monita der Akkreditierungskommission weiter. Wurde das Verfahren nicht eröffnet, wird die Hochschule über die Gründe informiert und kann den Antrag nach einer entsprechenden Überarbeitung nochmals einreichen.

Um ein faires Verfahren sicherzustellen, stimmen Akkreditierungskommission und die Fachausschüsse die personelle Zusammensetzung der Gutachtergruppe ab und melden diese an die Hochschule. Begründete Einwände gegen Mitglieder der Gutachtergruppe müssen zügig schriftlich eingereicht werden. Oft werden schon bei der Antragsstellung bestimmte Namen von Gutachtern ausgeschlossen, etwa wenn es sich um Vertreter konkurrierender Studiengänge handelt, etwa im Bereich der weiterbildenden Master-Studiengänge.

Die Gutachter prüfen in einem ersten Schritt die Antragsunterlagen und geben der Agentur eine schriftliche Rückmeldung, die auch der Hochschule zur Kenntnis gegeben wird. Vor der Begehung, zumeist am Vortag treffen sich die Gutachter zu einer internen Vorbesprechung. Für die anschließende Begehung gibt es einen schematisierten Ablauf, um sicherzustellen, dass von der Hochschulleitung bis zu den Studenten alle Gruppen der Universität zu dem neuen Studiengang befragt werden können. Gerade aus den unterschiedlichen Äußerungen der Beteiligten lässt sich für die Gutachter erschließen, wo Stärken, wo Schwächen des Studiengangs liegen. Einen ersten Eindruck teilen die Gutachter gleich zum Ende der Begehung mit und arbeiten dann einen schriftlichen Bewertungsbericht aus, der eine Akkreditierungsempfehlung enthalten muss, also auch evtl. Auflagen und Empfehlungen auflistet.

Bericht und Empfehlungen gehen dann an die Akkreditierungskommission als Beschlussvorlage zurück, werden hier noch einmal geprüft und diskutiert, bevor ein vorläufiges Ergebnis der Akkreditierung ausgesprochen wird. Die Agentur leitet den Bewertungsbericht der Gutachter sowie die Entscheidung der Akkreditierungskommission an die Hochschule weiter. Sie kann nun gegen das Ergebnis des Akkreditierungsverfahrens schriftlich Widerspruch einlegen. Erfolgt kein schriftlicher Widerspruch, veröffentlicht AQAS das Ergebnis des Akkreditierungsverfahrens und informiert den Akkreditierungsrat. Erfolgt ein Widerspruch, wird das

Verfahren der Akkreditierungskommission in der nächsten Sitzung nochmals vorgelegt. Mit der Verleihung des Siegels des Akkreditierungsrates durch AQAS schließt das Verfahren formal ab. Im Falle einer Nichtakkreditierung ist eine Agentur wie AQAS verpflichtet, den Akkreditierungsrat zu informieren, so dass auch die anderen Akkreditierungsagenturen von dem ablehnenden Bescheid informiert sind. Soweit die Grundzüge des Verfahrens.

4. Probleme und Chancen des Verfahrens

Die Probleme des Akkreditierungsverfahrens liegen auf der Hand. Wie alle Verfahren scheint auch das Akkreditierungsverfahren eine überflüssige Vermehrung der Verwaltung zu sein. Kosten verursacht sie noch dazu. Das alles ist wissenschaftsfeindlich. Das stimmt so weit, wie man glaubhaft machen kann, dass die bestehenden Studienverhältnisse eigentlich passabel sind. Das aber sind sie in vielen Fächern und Fakultäten nicht. Das bestehende System belohnt denjenigen, der sich aus der Pflicht gegenüber den Studenten herauszieht und staatlich subventioniert seinem eigenen Interesse nachgeht. Wem weitgehend gleichgültig ist, was die Studenten am Ende eines Studiums tatsächlich können und ungerührt weiter macht, wenn von hundert Erstsemestern nur noch zwanzig in seinen Prüfungen sitzen, der wird kaum Änderungsbedarf sehen und Aufwand und Kosten zurückweisen. Wenn man der Auffassung ist, solche Zustände sind einer modernen Wissensgesellschaft nicht angemessen, ja eine solche Gesellschaft kann es sich gar nicht erlauben, soviel des öffentlich knappen Geldes so schlecht in die Bildung und Ausbildung der Köpfe zu stecken, der wird Aufwand und Kosten gegenüber dem Nutzen abwägen.

Nicht in den Händen der Hochschulen liegt die Kostenseite der Verfahren. Denn die Agenturen kalkulieren die Kosten der Verfahren knapp, bieten etwa Paketakkreditierungen an, die gleich mehrere Fächer zusammenfassen. Längst ist der Aufwand bei der kostenlosen Eröffnungsberatung anstehender Akkreditierung immens und die personellen Ressourcen der Agenturen demgegenüber schmal bemessen. Wer je als Gutachter an solchen Verfahren mitgewirkt hat, weiß, dass die gezahlten Tagegelder auf Stundenlöhne umgerechnet jede gewerkschaftliche Forderung nach Mindestlöhnen spielend unterbieten. Eigentlich hatte die Politik vorgesehen, Stellen in der öffentlichen Verwaltung abzubauen und die Arbeit

durch wenige, aber professionellere und spezialisiertere Agenturen erledigen zu lassen, nicht zuletzt in der Erwartung die öffentlichen Ausgaben dadurch zu senken. Dass dies vielfach nicht oder noch nicht befriedigend gelingt, wird niemanden verwundern, der die Schwierigkeiten beim Abbau von Verwaltung kennt. Zu erwarten ist, dass die Hochschulen ihre eigenen Abläufe so neu strukturieren müssen, dass in Zukunft nicht einzelne Studiengänge akkreditiert würden, sondern die Prozesse innerhalb einer Hochschule, die die Qualität der Studiengänge sicherstellen, Gegenstand der Akkreditierung sind. Aber bis dahin ist noch ein weiter Weg.

Während die Kostenseite durch die einzelnen Hochschulen und Fakultäten kaum zu beeinflussen ist, hängt viel von ihnen ab, wie das Verfahren abläuft. Es ist an den Fächern, Fakultäten und Hochschulen anderen Kolleginnen und Kollegen verständlich zu machen, warum dieser Studiengang in dieser Aufstellung ein intelligentes Studium ermöglicht. Wenn die regelhaften sechs Semester für den Bachelor nicht ausreichen sollten, muss begründet werden, warum dieser Studiengang vielleicht sieben braucht, ein anderer aber fünf. 30 Leistungspunkte sollen in einem Semester als Regelanforderung nicht überschritten werden. Aber selbstredend gibt es doch in dem einen oder anderen Studiengang angebbare Gründe dafür, warum man vielleicht 35 Punkte vergibt. Nicht wenige Fächer, ob Architekten oder Theologen, Ingenieure oder die Schulen sagen, dass drei Studienjahre nicht für ihren Beruf ausreichen. Dann muss man sagen, wie Bachelor- und Masterstudium ineinander greifen und was diejenigen können, die sich nach dem Bachelor dafür entscheiden, doch anderes zu tun. Denkbar doch, dass jemand nach dem Bachelor-Studium nicht an die Schule gehen will, weil er ihm bis dahin unbekannte Fächer und Fragestellungen kennen gelernt hat und deshalb einen ganz anderen Master, vielleicht auch in einer anderen Stadt studieren will, als er es im anfänglichen Laufbahn-Denken deutscher Studienverläufe geplant hatte. Das sollte möglich sein, wenn wir kreative Köpfe an den deutschen Hochschulen haben wollen. Auch hier kommt es auf den intelligenten Umgang mit der Konzeption des Studiums und einer frühzeitigen Abstimmung mit der Agentur an.

Umdenken muss man freilich bei der Neukonzeption. Denn bislang sind Studiengänge am Idealbild des Wissenschaftlers orientiert. Unterrichtet wird, was zu ihm bildet. Man denkt von den Inhalten her, die innerhalb

einer Disziplin als zentral gelten und den Studenten in einen Wissenschaftler verwandeln. Das gelingt selten und kann nicht die Richtschnur sein. Im Gegenteil ist umzudenken. Ein Studiengang muss von seinem Lernziel her konzipiert sein. Wenn dieses Ziel, die „Learning Outcomes“, der Wissenschaftler ist, dann muss der Studiengang so gebaut sein, dass international konkurrenzfähige Wissenschaftler am Ende des Studiums stehen. Das wird aber nur selten der Fall sein. Der Lehrer wird ziemlich wahrscheinlich anderes brauchen, um im Schulalltag einen guten Unterricht zu erbringen. Also muss der Studiengang, der ihn zum Lehrer macht, auch anders strukturiert sein. In diesem Sinn kommt es auf die Lernziele an.

Es wird immer wieder behauptet, die neuen Studiengänge würden die selbst doch geforderte Internationalisierung unterlaufen. Auch hier kommt es auf die klügere Konzeption an. Es gibt längst Studiengänge, die ein Doppeldiplom zweier, am Studiengang beteiligter Universitäten vergeben. Andere vereinbaren wechselseitig anerkannte, feste Lehrangebote, die das jeweilige Partnerinstitut in sein Curriculum einfügen kann, wie es seinerseits verbindliche Lehrveranstaltungen abhält, die von Kommilitonen des Partnerinstituts genutzt werden kann. Das Erasmus-Programm unterstützt solche Kooperationen ebenso wie auch die Gesetzesänderung zum BAföG eine Mitnahme der BAföG-Ansprüche erlaubt. Der Unterschied zu den bisherigen Studienverläufen ist nur der, dass es nun nicht mehr gleichgültig ist, was ein Student im Ausland lernt und wie sich das dort Gelernte in sein Studium einfügt.

Der anfängliche Variantenreichtum immer neuer Studiengänge und die Erfindung immer neuer Fächer sind längst einer Rückkehr zu den klassischen Fächern gewichen. Den Fächern gemeinsam ist eine deutliche Straffung der Studienpläne. Damit wird das Studium nicht unbedingt kürzer, weil es sehr wohl das Ziel eines Studiengangs sein kann, das Bachelor-Studium mit einem Graduierten-Studium so eng zu verzahnen, dass der Durchstieg in Hochleistungsforscherteams ohne Leerlauf dazwischen, aber deshalb nicht kürzer als bisher verläuft. Man kann das Verschulung nennen, die in der Tat gerade die Spitzenstudiengänge von der Biochemie bis zur Juristenausbildung auszeichnet. Da können Semesterferien auch einmal ausfallen, weil eben mehr zu studieren ist als in den Semestertakt passt.

Straffe Studiengänge profilieren Fächer und Hochschulen. Sie tun es nirgends so sehr wie in der Graduiertenausbildung, also den Master- und Doktorandenstudiengängen. Die primär wissenschaftlich orientierten Fächer sind daher gut beraten, auf die kleineren, aber besonders anspruchsvollen Studiengänge für Graduierte ihr Gewicht zu legen. Längst entstehen nicht zuletzt durch die Exzellenzinitiative an vielen Hochschulen Graduiertenschulen, die gleich mehrere Graduiertenkollegs und Master-Studiengänge zu Klassen zusammenlegen und ihre Studenten aus aller Welt einfliegen lassen. Hier greifen Master- und Promotionsstudiengänge auf ganz neue Weise ineinander. Lösungen liegen dafür schon an vielen Universitäten vor, nicht zufällig an den besten. Genauso offensiv kann man auch jene Studiengänge entwerfen, die dafür gemacht sind, dass man mit Abschluss eines Studiums noch nicht alles gelernt hat. Ein weiterbildender Masterstudiengang für Lehrer, die etwa als Schul-Rektoren vor ganz neue Aufgaben gestellt sind, oder Krankenschwestern, die im Klinikalltag von neuen medizinisch-pflegerischen Aufgaben herausgefordert werden, sollten die Möglichkeiten erhalten, an den Fachhochschulen und Universitäten ihr Wissen und Können zu verbessern. Dass Universitäten und Hochschulen damit Geld verdienen werden, sei am Rande vermerkt.

Mit dieser Neuausrichtung verbunden ist ein anderer Blick auf die berufsorientierenden Anteile des Studiums. Waren diese bisher vorwiegend Privatsache der Studenten, so gehört es zu den grundsätzlichen Überlegungen bei der Konzeption eines Studiengangs, sich zu fragen, was denn über die disziplinären Inhalte hinaus den Studenten befähigen würde, sich besser in den späteren Berufsfeldern zu behaupten. Damit sind keine Word-Einführungskurse gemeint, noch jene Potemkinschen Dörfer, die so tun, als würden Studiengänge Berufsausbildungen sein. Das tun sie selten und können es noch seltener. Man sieht genauer, wenn man den in den EU-Deklarationen gebrauchten Begriff der „Employability“ zu Rate zieht. Gemeint sind schlicht übertragbare Fähigkeiten. Es kann sehr sinnvoll sein, dass eine Linguistik-Studentin auch mit den klinischen Problemen der Aphasiker-Behandlung vertraut gemacht werden könnte oder ein angehender Lehrer auch mit den juristischen Seiten seines späteren Berufs bekannt würde. Dass ein Literaturkritiker, der im Alltag des Rezensionsgeschäfts steht, ein Seminar gibt, und nicht

nur ein Professor, der gerne die Universität mit der Welt verwechselt, muss kein Nachteil sein.

In der Summe sind die neuen Studiengänge eine Chance für alle, auch wenn viel Arbeit und manche Idee an sie zu verschwenden ist, damit sie gute Studiengänge werden. Vielleicht müssen die deutschen Hochschulen bei alledem etwas von ihrem Humboldtschen Ideal aufgeben oder doch mindestens von einem anderen Bildungsideal hinzulernen, das nicht den Bildungsbürger in den Mittelpunkt stellt. Das angelsächsische Modell orientiert sich am Gentleman, nicht am Bildungsbürger. Wahrscheinlich, dass der gut ausgebildete Bürger, der auch um die Praxis weiß, in eine Wissensgesellschaft besser passt, als der Bildungsbürger. Das Studium für die Wissensgesellschaft wird ein anderes sein.

5. Bachelor- und Masterstudien- gänge in der Germanistik

5.1. Europa

- Prof. Dr. Peter Colliander (Dänemark – Kopenhagen)
- Prof. Dr. Mari Tarvas (Estland – Tallinn)
- Dr. Christian Fandrych (Großbritannien – London)
- Prof. Dr. Camilla Miglio (Italien – Neapel)
- Prof. Dr. Anthonya Visser und PD Dr. Jörg Meier (Niederlande – Leiden)
- Prof. Dr. George Guțu (Rumänien – Bukarest)
- Prof. Dr. Ingeborg Fiala-Fürst, PD Dr. Lenka Vanková (Tschechische Republik – Olmütz, Ostrava)

Dänemark, Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (CBS)**Prof. Dr. Peter Colliander****Germanistik für die Wirtschaft: ein notwendiges Übel oder die Germanistik der Zukunft? Zum Konzept der Germanistik an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (CBS)²⁷****1. Berufsorientierung – Wissenschaftlichkeit**

Die Fakultät für Sprachen, Kommunikation und Kultur (FSKK)²⁸ an der CBS²⁹ macht keinen Hehl daraus, dass ihre Fremdsprachenstudien berufsorientiert sind. So war es schon immer, und alle Erfahrung spricht dafür, dass es auch so bleibt. Sie spricht sogar dafür, dass die Berufsorientierung verstärkt wird, wobei die Gefahr nicht zu unterschätzen ist, dass zunehmende Berufsorientierung zu Einbußen bei der Wissenschaftlichkeit führen könnte. Ich bin in diesem Zusammenhang nicht so pessimistisch wie manche meiner Kollegen und Kolleginnen, denn es liegt meiner Meinung nach an uns selbst, dafür zu sorgen, dass die Wissenschaftlichkeit nicht zu kurz kommt.

2. Der BA in Wirtschaftssprachen und internationaler Wirtschaftskommunikation

Bis 2000 gab es an der FSKK – abgesehen von Computerlinguistik-Studiengängen – nur Studiengänge, in denen 2 Fremdsprachen studiert wurden, wobei das Dänische als Kontrastsprache immer sehr präsent war. Ab 2000 gibt es 3-jährige Studiengänge in 2 Fächern, von denen nur das eine, das Hauptfach, eine Fremdsprache sein muss. Das Neben-

²⁷ „CBS“ = Copenhagen Business School.

²⁸ Fakten und Zahlen: 1965 gegründet (ursprünglich „Die Wirtschaftssprachliche Fakultät“); 3500 Studenten + 300 Austauschstudenten (davon sind ca. 400 Deutschstudenten); 65 Hochschullehrer + 80 Lehrbeauftragte; ab 2000: 3 Institute: 1. Englisch, 2. Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch, 3. Computerlinguistik; ab 2006: 2 Institute: 1. Institut für Internationale Sprachstudien und Wissenstechnologie, 2. Institut für Internationale Kultur- und Kommunikationsstudien. Details in Colliander (2005b), (im Druck a, b [2006]).

²⁹ Fakten und Zahlen: 1917 gegründet; ursprünglich nur eine Fakultät, die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät; 15.000 Studenten + 1.000 Austauschstudenten; 400 Hochschullehrer + 700 Lehrbeauftragte; 500 Verwaltungsmitarbeiter (einschl. der IT-Servicemitarbeiter und des Personals der Bibliotheken); Aufsichtsrat/Vorstand mit externer Mehrheit; seit 2005 statt gewählter angestellte Leute in Leiterpositionen (Rektor, Dekane, Institutsleiter).

fach kann eine Fremdsprache sein, kann aber auch eines der Fächer Marketing, Europastudien, Kommunikation, Amerikastudien³⁰ oder Sprach- und Wissenstechnologie sein. Bei Zweisprachenkombinationen muss Englisch dabei sein. Ab 2006 wird die Haupt-/Nebenfachstruktur aufgegeben zugunsten einer Struktur mit zwei gleichgewichtigen Fächern. Im Überblick:

| Lehrveranstaltung | ECTS |
|---|------|
| Kernfach 1 (insgesamt) | 60 |
| Kernfach 2 (insgesamt) | 60 |
| Gemeinsame Fächer: Sprache und Kommunikation Wissenschaftstheorie Allgemeine Linguistik Unternehmenskunde | 30 |
| Wahlfächer | 20 |
| BA-„Projekt“ | 10 |
| Insgesamt | 180 |

Fig. 1: ECTS-Verteilung auf Lehrveranstaltungen (Stand 2006)

Aus der Studienordnung 2005, § 1-2 (www.e-campus.dk/public/ba/html/optag_05/k1generelt.html) (gilt für alle Fremdsprachen) geht Folgendes hervor (meine Übersetzung):

„Das Ziel des BA-Studiums in Wirtschaftssprachen und internationaler Wirtschaftskommunikation ist es, auf wissenschaftlicher Basis die Studenten dazu zu qualifizieren,

- sprachliche Kommunikationsaufgaben in international orientierten privaten und öffentlichen Unternehmen, Betrieben, Organisationen und Institutionen zu übernehmen
- das MA-Studium absolvieren zu können.

³⁰ Nur in Kombination mit Englisch oder Spanisch möglich; Lehrveranstaltungen ausschließlich auf Englisch und Spanisch.

Die Studenten müssen

- fachrelevante Problemstellungen identifizieren und artikulieren können
- relevante Information beschaffen und sich mit einer umfangreichen Fachliteratur auseinandersetzen können, im Hinblick auf die Erhellung der zu lösenden Probleme und der damit verbundenen Sachverhalte
- zu den ermittelten Daten Stellung nehmen, sich über sie einen Überblick verschaffen und sie analysieren und strukturieren können
- bei der Lösung der identifizierten Probleme relevante Theorien, Werkzeuge und Methoden anwenden und für deren Relevanz logisch argumentieren können
- Eigenverantwortung für die Lernprozesse und -ergebnisse übernehmen
- sowohl selbständig als auch in Gruppen konstruktiv und zielgerichtet arbeiten können
- sachlich und konstruktiv Kritik empfangen und ausüben können.

Das Deutschstudium besteht aus drei inhaltlichen Blöcken: 1. Sprachkunde, 2. Sachkunde und 3. Sprachpraxis. In den Lehrveranstaltungen überlappen sich diese Inhalte teilweise; so gibt es kaum Veranstaltungen, in denen ausschließlich die Sprachpraxis geübt wird, sondern sie ist in die beiden anderen Blöcke integriert.

Das Konzept der Sprachkunde ist funktional und sprachhandlungsorientiert (Colliander 2003, 2005a, im Druck a [2006], Colliander/Hansen 2006), ein Konzept, das einem Grammatikunterricht den Weg ebnet, auf dem die Grammatik nicht als Selbstzweck, sondern logisch als eins der sprachlichen „Mittel“ behandelt wird, dessen Beherrschung genau so wichtig ist wie die der Lexik (Colliander im Druck c, d). Besonders wichtig ist dabei, dass Sprachhandlungen immer als situations- und kommunikationsthemengebunden angesehen werden, was die Anknüpfung an das für das Gelingen einer Sprachhandlung nötige Sachwissen gewährleistet. Die Grammatik- und übrigen Sprachkenntnisse dienen gleichermaßen der Sprachproduktion wie der Sprachrezeption.

Die Sachkunde besteht hauptsächlich aus Landeskunde (Deutschlandkunde) und Wirtschaftskunde (u. a. traditioneller BWL). Weder bei der Landes- noch bei der Wirtschaftskunde hat das zu erwerbende Sachwissen einen Selbstzweck, sondern es ist eine Voraussetzung für das Gelingen der Sprachhandlungen, die sozusagen das Werkzeug darstellen, das

die Absolventen instand setzen soll, als Mittler zwischen dem dänisch- und dem deutschsprachigen Kultur- und Wirtschaftsraum fungieren zu können. Typisch für ein solches zweckorientiertes Konzept ist das Lehrwerk: *Deutschland und die Deutschen 1871-2004. Geschichte in der Gegenwart* (Zint-Dyhr 2004).

3. Der MA in Wirtschaftssprachen und internationaler Wirtschaftskommunikation

Das MA-Studium in Wirtschaftssprachen und internationaler Wirtschaftskommunikation ist ein 2-jähriges Studium in der im BA-Studium absolvierten Fremdsprache. Diese Fremdsprache umfasst als Minimum 60 ECTS, also die Hälfte des Studiums. Bei der anderen Hälfte bestehen ausgedehnte Wahlmöglichkeiten: 30 ECTS können in einem der angebotenen, in sich modularisierten „Profile“ absolviert werden, die im Großen und Ganzen den nichtsprachlichen Kernfächern im BA-Studium entsprechen. Außerdem besteht die Möglichkeit, das fremdsprachen-spezifische Profil „Übersetzen und Dolmetschen“ zu wählen, oder relevante Fächer an der Schwesterfakultät oder an anderen dänischen oder an ausländischen Universitäten zu belegen. Schließlich besteht die Möglichkeit, zwischen den Modulen der Profile zu „surfen“. Details finden sich in Colliander (im Druck b [2006]). Die restlichen 30 ECTS werden für das so genannte MA-Projekt, eine Abhandlung, in Anspruch genommen, das sich thematisch im Bereich der Fremdsprache und/oder eines oder mehrerer der Profile befinden kann. Im Überblick:

| | | |
|--|------------------------------|-----------------------|
| Fremdsprachenspezifische Module 60 ECTS | Wahlpflichtmodule 30 ECTS | MA-Projekt 30 ECTS |
|--|------------------------------|-----------------------|

Fig. 2: Die Blöcke des MA-Studienganges (Stand 2006)

Einerseits sind die umfassenden Wahlmöglichkeiten prinzipiell zu begrüßen, andererseits ist es außerordentlich beunruhigend, dass das Drängen der Studenten auf noch mehr Wahlmöglichkeiten darauf zurückzuführen ist, dass ihnen die fremdsprachenspezifischen Module und das Profil „Übersetzen und Dolmetschen“ weit weniger zusagen als die nicht fremdsprachenspezifischen Profile, und nicht zuletzt ist es beunruhigend, dass dem Drängen der Studenten nachgegeben wird.

Ab 2008 sieht die Verteilung so aus:

| | | |
|--|------------------------------|-----------------------|
| Fremdsprachenspezifische Module 45 ECTS | Wahlpflichtmodule 45 ECTS | MA-Projekt 30 ECTS |
|--|------------------------------|-----------------------|

Fig. 3: Die Blöcke des MA-Studienganges ab 2008

Aus der Studienordnung 2005, § 1, S. 1 (www.e-campus.dk/pls/e-campus/docs/F24487/SO%202005%20komplet%20310805.pdf) (gilt für alle Fremdsprachen) geht u. a. Folgendes hervor: „Der MA-Studiengang *Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation* dient der Weiterentwicklung der wirtschaftssprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Studenten, sodass sie auf hohem wissenschaftlichen Niveau

- Spezialistenfunktionen wahrnehmen können, die Wissen und praktische Fertigkeiten voraussetzen, wenn es gilt, sprachliche und kommunikative Problemstellungen zu identifizieren und zu analysieren und die Probleme zu lösen,
- dieses Wissen und diese praktischen Fertigkeiten in Unternehmen, Organisationen und in der öffentlichen Verwaltung für die Bewältigung von Aufgaben im Bereich der Vermittlung und Wissensproduktion auf Dänisch und der gewählten Fremdsprache verwenden können,
- Forschungsaufgaben in den für das Studium relevanten Bereichen ausführen können. ...³¹

Das Deutschstudium ist ein typisches Aufbaustudium, in dem die im BA-Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten vertieft und ausgebaut werden. Im Übersetzer- und Dolmetscherprofil werden nicht nur Fertigkeiten geübt, sondern auch Sachwissen in den traditionellen Bereichen Ökonomie, Jura und Technik vermittelt. Darüber hinaus werden hier umfassende translationstheoretische Kenntnisse vermittelt.

³¹ In der Praxis erfüllen wohl nur unsere Promotionsprogramme dieses Ziel. Siehe www.cbs.dk/forskning_viden/forskeruddannelser/forskerskoler/sprog/forskeruddannelse ved fakultetet for sprog kommunikation og kultur.

4. Ausblick

Ohne mich auf hellseherische Fähigkeiten berufen zu wollen, wage ich die Prophetie, dass auf die Wirtschaft zugeschnittene Germanistikstudien wie die oben beschriebenen eher überlebensfähig sind als die traditionellen, philologisch ausgerichteten Auslandsgermanistiken (Colliander im Druck e, Zint-Dyhr/Colliander 2006). Das studentische Verhalten und die Bekundungen der Wirtschaft machen die Erfüllung dieser Prophetie wahrscheinlich. Geht es denn tatsächlich um Germanistikstudien *nur* für die Wirtschaft? Geht es überhaupt um Germanistikstudien? Wie der Stand der Dinge im Moment ist, ist nur ein verschwindend kleiner Teil unserer Absolventen als Lehrer tätig, und unsere Studien werden zumindest nicht von allen Vertretern der traditionellen Germanistik als Germanistikstudien anerkannt.³² Letzteres nähme ich gelassen zur Kenntnis – mir geht es nicht um Terminologie, sondern um Inhalte –, wenn es nicht die unglückliche Folge hätte, Ersteres mit sich zu führen. Nur die „richtigen“ Germanistikstudien qualifizieren zum Lehramt. Meiner Meinung nach müssten die herkömmlichen Qualifikationsvorstellungen für das Lehramt – und damit auch die aktuellen Lehrinhalte im Deutschunterricht in der Schule – einer tiefgehenden Überprüfung unterworfen werden, die als wichtigstes Ziel die Beantwortung der Frage hätte, ob die Qualifikationsvorstellungen und die Lehrinhalte zeitgemäß und gesellschaftsgerecht seien. Die Antwort könnte sehr wohl „nein“ lauten und darauf hinauslaufen, dass die oben beschriebenen Studiengänge eher als Vertreter der Germanistik der Zukunft betrachtet werden sollten, und das nicht nur für die Wirtschaft, sondern auch für die Schule. Letzteres ließe sich verwirklichen, wenn das Studienangebot um pädagogisch-didaktische Elemente erweitert würde, was diese Studiengänge schon allein deswegen in Vorteil bringen würde, denn in den traditionellen, philologisch ausgerichteten Germanistikstudien sind pädagogisch-didaktische Aspekte eher die Ausnahme.

³² Nicht nur werden in einer Arbeit wie Ekman (2001) mit dem Titel *Germanistik in Dänemark* die Deutschausbildungen an den Wirtschaftsuniversitäten so gut wie ignoriert, sondern ihnen wird auch der Status als akademische Studien so gut wie abgesprochen: „An den Wirtschaftsuniversitäten werden nur ganz wenige im engeren Sinne akademische Studien im Fache Deutsch durchgeführt (Dolmetscher- und Übersetzerausbildungen u.dgl.), jedoch sehr viele mittlere Ausbildungen im wirtschaftlich-administrativen Bereich, etwa die sogenannte *SPRØK*-BA-Ausbildung (eine unter vielen Kombinationen von Sprache und Ökonomie).“ – eine problematische Haltung für ein Fach in der Krise.

5. Literatur

- Colliander, Peter (2003): Neue Wege des Grammatikunterrichts in Dänemark. In: Arnim, Wolff/Riedner, Renate (Hgg.): Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 70). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 331-350.
- (2005a): Sind die potenziellen Studenten von heute und die deutsche Grammatik inkompatible Größen? Funktionales Denken in der DaF-Didaktik. In: Neuland, Eva/Colliander, Peter (Hgg.): Germanistik – Lehrerbildung – Sprachunterricht. In: Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hgg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München: iudicium. S. 182-188.
 - (2005b): Topografie der DaF-Studiengänge im europäischen Raum. Landesbericht Dänemark. In: Topografie der DaF-Studiengänge im In- und Ausland. Hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. CD-Rom.
 - (im Druck a [2006]): Auslandsgermanistik zwischen Tradition und Innovation – Überlegungen aus dänischer Sicht. In: Colin, Nicole/Umlauf, Joachim/Lattard, Alain (Hg.): Germanistik, eine europäische Wissenschaft. München: iudicium. S. 171-186.
 - (im Druck b [2006]): Der MA-Studiengang „Wirtschaftssprachen und internationale Kommunikation“ an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (Copenhagen Business School). In: Akten der FaDaF-Fachtagung „Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven“ in Hannover, 17.-19.11.2005. (Materialien Deutsch als Fremdsprache).
 - (im Druck c [2006]): Die so genannten Subjunktoren auf dem Prüfstand. Ein Beitrag zur Wortklassendiskussion. In: Athias, Jaques/Westhoff, Gerardus/Sasalatti, Shrishail B. (Hgg.): Proceedings der Sektion „Deutsch lehren und lernen im nicht-deutschsprachigen Kontext“ auf dem 11. Internationalen

Germanistenkongress in Paris 2005. (= Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe C (Lang)).

- (im Druck d [2006]): Sprachhandlungen als Eckpfeiler des Grammatikunterrichts. In: Merle, Jung/Tarvas, Mari (Hgg.): Akten der Tagung „Tradition und Zukunft der Germanistik“ im Mai 2005 in Tallinn.
- (im Druck e): Überlegungen zur Auslandsgermanistik – Auf zu neuen Taten! In: Akten der Tagung „Aspects of Language Functioning in Different Linguistic, Didactic and Sociocultural Contexts“ im November 2005 in Vilnius.

Hansen, Doris (2006): Ein sprachhandlungstheoretischer Ansatz bei der Grammatikvermittlung. In: Manfred Schiko: Proceedings der Sektion „Grammatik: Erwerb und Vermittlung“ auf der IDT 2005, Graz. http://www.idt-2005.at/downloads/Resolutionen/F5_Colliander_Hansen.pdf.

Ekman, Bjørn (2001): Germanistik in Dänemark. Geschichte, Gegenwart und Zukunftsperspektiven. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. 32. Jahrgang, Heft 2/2000, S. 237-60. Auch schon 1998 in den Akten des Symposiums „Germanistik im internationalen Vergleich. Zur Reform des Faches in Mittel- und Südosteuropa.“ im August 1997 in Sibiu/Hermannstadt (Rumänien) erschienen, S. 15-46 (= Germanistische Beiträge 8/9). Auch unter <http://www.sdu.dk/Hum/studier/tyisk/ekman.html> zugänglich.

Zint-Dyhr, Ingeborg (2004): Deutschland und die Deutschen 1871-2004. Geschichte in der Gegenwart. København: Handelshøjskolens Forlag.

Colliander, Peter (2006): Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2006. S. 7-13.

Estland, Universität Tallinn**Prof. Mari Tarvas****Germanistik an der Universität Tallinn**

Die Umstellung auf die neuen Curricula erfolgte an den Hochschulen in Estland sehr zügig, ab Herbst 2002 wurden Studienanfänger nur noch auf neue Bachelor-Studiengänge immatrikuliert, drei Jahre darauf, 2005, wurden auch die Master-Studiengänge eröffnet. Wegen der hohen Geschwindigkeit der Umstellung – die Vorbereitung betrug nur etwa ein Jahr – war es den estnischen Hochschulen kaum möglich, aus den Erfahrungen anderer Länder oder Universitäten zu lernen. Vielmehr war man gezwungen, selbst ein neues Modell zu kreieren. Mit der Umstellung der Curricula konnte eine gewisse Einheitlichkeit erreicht werden, was zumindest innerhalb des Landes eine relative Flexibilität des Studiums gewährleistet.

1. BA-Studium

Die Zulassungsvoraussetzungen des BA-Studiums am Lehrstuhl für die Deutsche Sprache an der Universität Tallinn sind die Hochschulreife und Deutschkenntnisse. Da wir in der Germanistik einen Numerus clausus haben (12 staatlich finanzierte Plätze 2005), wird eine Rangliste erstellt, wobei sowohl die Ergebnisse der staatlichen Abiturprüfungen (Deutsch, Muttersprache und ein frei wählbares Fach) als auch die Noten des Abiturzeugnisses berücksichtigt werden.

Im estnischen Hochschulstandard § 7³³ wird das BA-Studium wie folgt beschrieben: Es ist die erste Stufe der Hochschulbildung, während der Studierende seine Kenntnisse in der Allgemeinbildung vertieft, sich Kenntnisse und Fertigkeiten in den Grundlagen des Faches sowie die notwendigen Kenntnisse für das MA-Studium und die Aufnahme einer Arbeit aneignet.

Entsprechend diesen gesetzlichen Vorgaben sind an der Universität Tallinn die Ziele des dreijährigen BA-Studiums in der Germanistik (180 ECTS)

³³ http://seadus.ibs.ee/aktid/v.m.19961126.299.*.11.html [7.03.2006].

folgendermaßen definiert³⁴: Vermittlung von Grundkenntnissen der deutschen Philologie, die eine berufliche Tätigkeit ermöglichen, die philologisches Grundwissen und gute Deutschkenntnisse erfordert. Nach Abschluss des Studiengangs kann ein Magisterstudium aufgenommen werden. Eine berufliche Profilierung erfolgt auf dieser Ebene nicht, vielmehr wird eine breite philologische Ausbildung mit Schwerpunkt auf der deutschen Sprache und Literatur vermittelt.

Die Struktur des Germanistik-Curriculums sieht auf der BA-Ebene wie folgt aus:

| | |
|----------------------------------|---------|
| Fachübergreifende Studien | 29 ECTS |
| Allgemeine philologische Studien | 22 ECTS |
| Hauptfach | 70 ECTS |
| Nebenfach | 45 ECTS |
| Frei wählbare Fächer | 8 ECTS |
| Bakkalaureusprüfung | 6 ECTS |

Wichtig ist festzuhalten, dass in den Hauptfachkursen die Unterrichtssprache Deutsch ist, die anderen Kurse werden hauptsächlich auf Estnisch durchgeführt. Dass jetzt viele Kurse u. a. aus finanziellen Gründen für verschiedene Nationalphilologien gleichzeitig unterrichtet werden, hat im Vergleich zu früheren Curricula den Anteil des deutschsprachigen Unterrichts reduziert und führt indirekt auch zur Verminderung der deutschen Sprachkompetenz.

Als Nebenfach empfehlen wir den Germanistikstudierenden eine zweite Fremdsprache (Englisch, Französisch, Schwedisch u. a.), insbesondere für diejenigen, die auf der MA-Ebene einen Abschluss für das Lehramt oder Dolmetschen/Übersetzung anstreben. Dennoch sind auch andere Fächerkombinationen (Deutsch und Psychologie; Deutsch und Geschichte usw.) zugelassen.

Im Rahmen des Hauptfaches wird einerseits die Beherrschung der deutschen Sprache ausgebaut (23 ECTS), wobei sowohl die Grammatik, Phonetik als auch allgemeine Textkompetenz berücksichtigt werden. Die

³⁴ http://www.tlu.ee/files/arts/2779/EST_s545582786127b933967d8eb0bedefea7.pdf [7.03.2006].

weiteren Teile machen Landeskunde (5 ECTS), germanistische Linguistik (17 ECTS) und Literaturwissenschaft (13 ECTS) aus. In den beiden letzteren Bereichen finden auch zwei Seminare (je 6 ECTS) statt, in denen die Studierenden je eine schriftliche Hausarbeit verfassen.

In die Germanistik-Curricula sind keine Auslandsaufenthalte eingeplant, doch besteht für die Studierenden, die z.B. über Erasmus-Austausch in deutschsprachigen Ländern ein oder mehrere Semester studiert haben, die Möglichkeit, ihre Leistungen anzuerkennen.

Am Ende des Studiums findet eine Bakkalaureusprüfung statt, die aus einem Sprachtest und aus einer mündlichen Prüfung (germanistische Linguistik und Geschichte der deutschsprachigen Literatur) besteht.

2. MA-Studium

Das MA-Studium wird laut estnischem Hochschulbildungsstandard (§ 17 s. oben) wie folgt beschrieben: Es ist die zweite Stufe der Hochschulausbildung, während der Studierende seine Fachkenntnisse und -fertigkeiten vertieft und sich die notwendigen Kenntnisse für die selbstständige Arbeit und das Doktoratsstudium aneignet.

Alle MA-Lehrgänge an der Universität Tallinn sind zweijährig. Im Vergleich zu den BA-Lehrgängen sind sie stärker berufsorientiert. Für die angehenden Germanisten bestehen mehrere Möglichkeiten: Man kann einerseits das an unserer Universität traditionelle Lehramtsstudium wählen, daneben bestehen auch weitere Curricula, die philologienübergreifend konzipiert sind und auch die Bedürfnisse der jeweiligen Nationalphilologien zu berücksichtigen versuchen: Linguistik und Literaturwissenschaft. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, sich als Übersetzer oder Dolmetscher auszubilden.

Traditionsreichster Bereich an der Tallinner Universität ist die Lehrerausbildung: So gibt es nach den neuen Rahmenbedingungen auf der MA-Ebene ein Curriculum für Lehramtsstudierende, das ist ein Curriculum für Lehrer von zwei Schulfächern³⁵, umfasst 120 ETCS und dauert 2 Jahre. Als Aufnahmebedingung gilt der BA in der deutschen Philologie, es wird

³⁵ http://www.tlu.ee/files/arts/2906/EST_S5d70b2c13efc8ad5aafb74be2a55b164.pdf [7.03.2006].

auch eine Prüfung der beruflichen Eignung durchgeführt. Die Absolventen des Programms absolvieren erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Fächer (69 ECTS – darunter auch die Praktika im Umfang von 18 ECTS), auch einige germanistische Fächer (27 ECTS), das Schreiben einer MA-Arbeit (15 ECTS), die freien Wahlfächer im Umfang von 9 ECTS stehen ebenso im Programm. 2005 sind die ersten Studierenden auf dieses Curriculum immatrikuliert worden.

Die weiteren MA-Curricula, die MA in der Linguistik³⁶ und die MA in der Literaturwissenschaft³⁷, haben einen ähnlichen Aufbau: neben einleitenden methodologisch orientierten Kursen (19 ECTS) werden verschiedene literaturwissenschaftliche bzw. linguistische Fächer angeboten (63 ECTS), dabei im Umfang von 21 ECTS eine Spezialisierung auf die jeweilige Nationalphilologie, darunter die deutsche Philologie. Die Master-Arbeit (30 ECTS) und freie Wahlfächer (8 ECTS) runden das Programm ab.

Die Curricula für die Übersetzer³⁸ und Dolmetscher³⁹, wo ebenso Deutsch als eine Fremdsprache in Frage kommt, sind stärker praktisch orientiert und berücksichtigen die Bedürfnisse verschiedener Institutionen der Europäischen Union. Thematische Schwerpunkte sind hier juristische, wirtschaftswissenschaftliche sowie technische Texte. Auch die MA-Arbeiten (15 ECTS) sind oft in der Praxis verankert.

3. Promotionsstudium

Das Doktoratsstudium dauert in Estland 4 Jahre. Von den insgesamt 240 ECTS, die die Doktoranden zu sammeln haben, macht die Doktorarbeit den größten Teil aus (180 ECTS). Unter den weiteren obligatorischen Teilen ist vor allem die Hochschuldidaktik zu nennen (12 ECTS), was ein Hinweis darauf ist, dass die Hochschulen hier für sich zukünftige Lehrkräfte ausbilden. Die philologischen Curricula sind für das Promotionsstudium an der Universität Tallinn fakultätsübergreifend (Linguistik und

³⁶ http://www.tlu.ee/files/arts/2906/EST_L94901fd6df95e0d5bf72c4acf4ac6d16.pdf
[7.03.2006].

³⁷ http://www.tlu.ee/files/arts/2906/EST_K3db142ace0208b6bd823cc183d0987c6.pdf
[7.03.2006].

³⁸ http://www.tlu.ee/files/arts/2906/EST_Tae5beb1452c0d4bc0c36489b6dd1eb17.pdf
[7.03.2006].

³⁹ http://www.tlu.ee/files/arts/2906/EST_T22fba5c0ae3617d8dab0ee0eda4d059c.pdf
[7.03.2006].

Literaturwissenschaft)⁴⁰ und flexibel. Neben dem Verfassen der Dissertation muss der Doktorand auch aktiv international publizieren (in vorzensierten Zeitschriften) und an Fachtagungen teilnehmen.

Auch wenn Estland schon einige Erfahrungen mit dem BA nach den Vorgaben von Bologna hat, die für die Germanistik nicht unbedingt positiv sind (was z.B. die Beherrschung der deutschen Sprache betrifft), kann man die eigentlichen Konsequenzen noch nicht einschätzen. Mehrere parallel verlaufende Tendenzen (darunter Rückgang des Deutschunterrichts in den Schulen, stärkerer Zustrom russischsprachiger Bevölkerung an die estnischen Universitäten und daraus resultierende sprachlich sehr heterogene Gruppen) verändern den Charakter des Deutschstudiums nachhaltig auch ohne Umstellung der Curricula. Es bleibt zu hoffen, dass sich auch unter den gegenwärtigen komplizierten Bedingungen die Germanistik in Estland weiterentwickelt.

⁴⁰ http://www.tlu.ee/files/arts/3344/21_ka337f498fb4abfb7301c17a4b7a6a39ba.pdf
[7.03.2006].

Großbritannien, King's College London Dr. Christian Fandrych

German Studies zwischen Tradition und Multidisziplinarität. Das Beispiel King's College London

1. German Studies im Wandel

Die Rahmenbedingungen für German Studies haben sich in Großbritannien in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren drastisch verändert. Als wichtigste Faktoren sind insbesondere zu nennen: ein kontinuierlicher Rückgang der Schulabgänger, die Fremdsprachen als Abiturfach wählen,⁴¹ der verschärfte Wettkampf unter den Hochschulen um Gelder und Studierende, der gerade in den Metropolen stark steigende Anteil internationaler Studierender,⁴² und – teilweise als Folge der genannten Faktoren – die verstärkte Einrichtung transdisziplinärer Studiengänge und die Besetzung von „Nischen“.⁴³ Zwar waren die britischen German Studies schon seit längerem breiter angelegt als anderswo.⁴⁴ Heute aber verbirgt sich hinter dem Begriff eine sehr bunte Vielfalt von Inhalten, Fächerdefinitionen und Fächerkombinationen. Neben den traditionellen Fachinhalten Literaturwissenschaft/Literaturgeschichte, Sprachgeschichte und Sprachwissenschaft finden sich zunehmend Forschungs- und Lehrbereiche wie neuere Geschichte der deutschsprachigen Länder, sozial- und politikwissenschaftlich ausgerichtete Europa-Studien, deutscher Film, deutsche Geistes- und Kulturgeschichte, sowie interkulturelle Kommuni-

⁴¹ Für das Deutsche als Abiturfach sehen die neuesten Zahlen so aus: 6.413 Absolventen (2004), 6.973 (2003), 7.013 (2002), 8.446 (2001), 8.694 (2000). Gegen den Trend entwickeln sich nur Spanisch (6.333 im Jahre 2004) und Chinesisch (2.129, ebenfalls 2004), die leicht gewachsen sind, vgl. <http://www.cilt.org.uk/research/statistics/education/> (3.2.2006).

⁴² 2005 kam etwa ein Fünftel aller Studienbewerber aus dem Ausland; finanzielle Aspekte und die Tatsache, dass ausländische Bewerber häufig gut qualifiziert sind, führen dazu, dass sie des öfteren heimischen Studienbewerbern vorgezogen werden, vgl. etwa den Artikel von Garner (2005) im Independent on Sunday.

⁴³ Siehe ausführlicher zu den britischen Rahmenbedingungen Fandrych & Reershemius 2005, Fandrych 2006 (a), zu disziplinären Entwicklungen in der britischen Germanistik Fandrych 2006 (b).

⁴⁴ Sandford 2002, 112 etwa macht deutlich, dass „German Studies“ in Großbritannien schon seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in einem umfassenden kulturwissenschaftlichen Sinne verwendet wurde, wenn auch die gesellschaftlich-kulturellen Themen an vielen German Departments weniger deutlich im Vordergrund standen.

kation. *German* ist vielfach in komparatistische, übersetzungswissenschaftliche oder allgemein sprachwissenschaftliche Studiengänge eingebunden und wird inzwischen meist in Kombination mit einem anderen Fach studiert – nicht zuletzt mit *Business* oder *Management Studies*.⁴⁵

Gemeinsam ist allen Studiengängen in England, Nordirland und Wales⁴⁶ die zweistufige Studienstruktur, die in den Fremdsprachenfächern in der Regel ein vierjähriges BA-Studium mit einem Auslandsjahr und einen einjährigen MA-Studiengang vorsieht.⁴⁷ Der BA ist dabei der Standardabschluss des britischen Hochschulsystems, die Zahlen der MA-Studierenden sind im Vergleich deutlich niedriger.

2. German Studies am King's College London

2.1. BA-Studiengänge mit German als Bestandteil

Das German Department am King's College London wurde 1831 gegründet und ist damit das zweitälteste des Landes. Mit 8 fest angestellten Dozentinnen und Dozenten, zwei Lektoren sowie insgesamt ca. 160 Studierenden zählt es zu den mittelgroßen German Departments im Lande.⁴⁸ Eine individuelle Betreuung der Studierenden ist durch solch einen Personalschlüssel deutlich besser möglich als an vielen anderen europäischen Hochschulen; gleichzeitig ist das Studium aber auch von einem recht hohen Grad an Verschulung und sozialer Kontrolle gekennzeichnet. Alle Aspekte von Lehre und Forschung unterliegen zudem recht umfassenden Qualitätssicherungsmechanismen.⁴⁹

⁴⁵ Vergleiche auch das *Subject Benchmark Statement* für moderne Fremdsprachenstudiengänge, das unter <http://www.qaa.ac.uk/> abrufbar ist (3.2.2006). Danach steht die Sprachkompetenz und eine interkulturelle Kompetenz im Vordergrund, die weitere inhaltliche Ausrichtung ist weitgehend den einzelnen Departmentes überlassen. - Ein Überblick über die verschiedenen Ausrichtungen von *German Studies* findet sich bei Rösler 2001.

⁴⁶ Das schottische System unterscheidet sich deutlich davon.

⁴⁷ Andere Fächer haben meist dreijährige BA-Studiengänge und einjährige MAs.

⁴⁸ Im Kontext des King's College London ist es ein eher kleines Department. King's College London ist zwar – wie etwa University College London oder Queen Mary – Teil der University of London, de facto handelt es sich aber um unabhängige Hochschulen, die in einigen Bereichen noch miteinander kooperieren. King's College London hat derzeit insgesamt etwa 20.000 Studierende.

⁴⁹ Vgl. ausführlicher dazu Fandrych 2006a.

Zwar bilden eher traditionelle germanistische Inhalte weiterhin einen wichtigen Bestandteil des Departments, diese sind aber in den letzten 15 Jahren durch andere Disziplinen erweitert worden, insbesondere durch neuere und neueste Geschichte, Geistes- und Kulturgeschichte, deutschen Film und Europäische Studien.⁵⁰

Das Studium ist bereits seit Anfang der neunziger Jahre modularisiert – alle erbrachten Leistungen gehen in die Abschlussnote ein, wobei nach Jahren gewichtet wird (am King's College London etwa derzeit nach einem Schlüssel von 1:3:3:5 bezogen auf die Studienjahre 1-4). Ab 2007 führt das College ein *Framework of Credits and Levels* ein, nach dem alle Seminare einem von drei Lernniveaus zugeordnet wird, was zu einer noch stringenteren Progression führen wird.⁵¹ Solche *Credit*-Systeme sollen die Anrechnung und den Transfer von Studienleistungen im britischen und europäischen Kontext erleichtern, obwohl sich im Detail Unterschiede etwa zwischen den deutschen und britischen Bachelor-Systemen ergeben: Der Begriff „Modul“ bezeichnet normalerweise *eine* Lehrveranstaltung von 2-4 Semesterwochenstunden Umfang (22 oder 44 Stunden pro Semester) mit einer Arbeitsbelastung von 150 bzw. 300 Stunden. Dabei entsprechen 150 Stunden Arbeitsbelastung in der Regel 15 Kreditpunkten (anders als im deutschen System). Bei sprachpraktischen Kursen ist die Unterrichtszeit meist etwas höher:

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

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

⁵⁰ Siehe genauer unter www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/german (3.3.2006).

⁵¹ King's College London etwa übernimmt das Framework der Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC, siehe: www.seec.office.org.uk/creditlevel descriptors2001.pdf (2.2.2006).

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

| Credits/Jahr | Credits/3-jähriges Studium | Credits/4-jähriges Studium | Minimum auf höchstem Anforderungsniveau |
|--------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 120 | 360 | 480 | 90 |

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

Neben dem „Ein-Fach-Studium“ (*Single Honours*) gibt es noch die Möglichkeit, zwei Fächer in gleicher Gewichtung zu studieren (*Joint Honours*, so genannte *And-Degrees*), oder aber ein Haupt- und ein Nebenfach zu wählen (Gewichtung 75% zu 25%, so genannte *With-Degrees*). Fächerkombinationen gibt es derzeit mit folgenden anderen Disziplinen:

1. Deutsch als Hauptfach (75%-25%-Modell)

German with Digital Humanities; German with English; German with Film Studies; German with Linguistics

2. Deutsch als eines von zwei gleichwertigen Fächern (50%-50%-Modell)

a) French and German; German and Hispanic Studies; German and Modern Greek; German and Portuguese; German and Music; War Studies and German;

b) German and Classical Studies; German and Philosophy, German and History⁵²

3. Deutsch als Teil des Studiengangs European Studies.

Hierbei handelt es sich um einen integrierten Studiengang: Die Studierenden belegen vor allem politisch-historisch-soziologisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen und sprachpraktische Kurse im German Department und – in gleicher Gewichtung – allgemeine Europa-bezogene Lehrveranstaltungen außerhalb des Departments. Neben dem German Pathway gibt es parallel auch Frankreich- und Spanien-bezogene Varianten.⁵³

⁵² Die unter 2b) aufgelisteten Studiengänge beinhalten kein obligatorisches Auslandsjahr.

⁵³ Anders als bei manch anderen, auf den ersten Blick ähnlich aussehenden Studiengängen ist hier die Sprachkompetenz der Studierenden integraler Bestandteil des

Im Folgenden soll kurz die inhaltliche Ausrichtung der Lehre am German Department charakterisiert werden.

Im ersten Studienjahr sollen die Studierenden einen guten Einblick in die verschiedenen Bereiche und Disziplinen von *German Studies* gewinnen; das Angebot an Seminaren ist entsprechend ausgerichtet. Derzeit können die Studierenden aus folgenden Veranstaltungen auswählen (Stand Februar 2006, alle 2 SWS):

- The German Language from Past to Present (Einführung in Sprachgeschichte und moderne Sprachwissenschaft)
- Medieval Germany: Language, Literature and Society
- Milestones in German History
- One Hundred Years in German Cinema
- German Political Thought
- German Literature 1: From Luther to Goethe
- German Literature 2: From Büchner to Grass

Daneben gibt es ein sprachpraktisches Wahlpflichtprogramm, das aus vier teils fertigungsorientierten Sprachkursen besteht:

- German Language Core Course I (umfasst alle Fertigkeiten, 4 SWS)
- German Language Extension Course I (auf verschiedene Textarten ausgerichtet) (4 SWS)
- Translation from and into German (2 SWS)
- Die Sprech-Stunde (rezeptive und produktive mündliche Fertigkeiten, 2 SWS)

Insgesamt wählen „Ein-Fach-Studierende“ aus diesem Angebot typischerweise acht Veranstaltungen aus (davon maximal drei sprachpraktische Kurse). Auch im zweiten und vierten Studienjahr steht eine ähnlich große Bandbreite von Kursen zur Auswahl. Eine strikte Progression gibt es vor allem in der Sprachpraxis, wo insbesondere die Sprachkompetenz in einem akademischen Kontext oberstes Lernziel ist. Im Fachstudium

Studiengangs. Das Auslandsjahr verbringen die German-Pathway-Studierenden am Partnerinstitut an der Humboldt-Universität; vgl. auch <http://www.kcl.ac.uk/depsta/eurstu/> (3.3.2006).

steht es den Studierenden frei, ihr Studium eher breit anzulegen oder sich auf bestimmte Fachinhalte zu konzentrieren. Schwerpunkte sind hier:

- neuere deutsche Literatur (von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart),
- mittelalterliche Literatur
- Sprachgeschichte (Alt- und Mittelhochdeutsch)
- Linguistik (Syntax, Wortbildung, Text- und Diskurslinguistik, Soziolinguistik, Politische Sprache, Spracherwerb)
- neue und neueste deutsche Geschichte im europäischen Kontext
- deutsche Geistesgeschichte seit der Reformation
- deutscher Film

Dabei werden auch interdisziplinär angelegte Seminare angeboten (etwa zum Komplex „Reformation“ aus sprachgeschichtlicher, literarischer und (geistes-)geschichtlicher Perspektive). Voraussetzung für den Besuch eines Seminars auf einem höheren Niveau ist in der Regel, dass das entsprechende Einführungsseminar besucht wurde. Hinzu kommen die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, die allerdings auch thematisch und von der sprachdidaktischen Ausrichtung speziell auf das Studium zugeschnitten sind (so gibt es etwa einen Kurs *German for Academic Purposes*, der sich besonders mit den Text- und Diskursformen des Wissenschaftsdeutschen beschäftigt, daneben auch einen landeskundlich-zeitgeschichtlich ausgerichteten Sprachkurs im zweiten Studienjahr).

Das dritte Jahr ihres Studiums verbringen die Studierenden an Erasmus-Partnerinstituten, als *Assistant Teachers* oder als Praktikanten in der Wirtschaft in einem deutschsprachigen Land. Die an einem Erasmus-Partnerinstitut erbrachten Studienleistungen werden für den BA-Abschluss angerechnet. Im vierten Studienjahr besteht die Möglichkeit, anstelle von zwei Seminaren (von je 2 SWS Umfang) eine längere schriftliche Arbeit zu verfassen (den so genannten *Extended Essay*), dessen Thema mit einem Betreuer/einer Betreuerin abgesprochen werden muss.

Neben diesen am *German Department* angesiedelten Studiengängen bietet das *Modern Language Centre* des King's College zusammen mit der Pädagogischen Fakultät einen Studiengang *Modern Foreign Languages with Education* an. Dieser Studiengang verbindet Sprachpraxis, Landeskunde, sprachwissenschaftliche und (inter)kulturelle Inhalte mit Einführungen in die Pädagogik und die Fremdsprachendidaktik. Die

Studierenden bereiten sich auf eine Lehrbefähigung in zwei Sprachen vor. Nach drei Jahren erwerben sie den B. A., der allerdings noch nicht zur Lehrertätigkeit befähigt. Für eine solche Qualifikation muss noch die einjährige Lehrerausbildung *PGCE (Postgraduate Certificate in Education)* absolviert werden, die gänzlich an der Pädagogischen Fakultät angesiedelt ist.⁵⁴

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die meisten Studiengänge und Fächerkombinationen mit *German* nicht direkt berufsqualifizierend, sondern inhaltlich recht allgemein und breit gehalten sind. Sie ermöglichen den Studierenden vielfältige Schwerpunktsetzungen, ein „Kerncurriculum“ ist schwer erkennbar – wenn man vom ersten Studienjahr und der verbindlichen Sprachpraxis absieht. Trotzdem haben Absolventen und Absolventinnen solcher Studiengänge in der Regel sehr gute Berufsaussichten. Hierfür gibt es im wesentlichen zwei Gründe: Zum einen zählt in einem Land der *League Tables* und des verdeckten Mehr-Klassen-Systems im Hochschulbereich ein Abschluss an einer Hochschule mit hoher Reputation auch in der Wirtschaft mehr als ein berufsorientierter Abschluss einer weniger angesehenen Hochschule.⁵⁵ Zum anderen sind die Absolventen und Absolventinnen meist vergleichsweise jung (die meisten sind beim Abschluss 22 Jahre alt). Viele von ihnen sehen den BA eher als allgemeinen Nachweis ihres Leistungsvermögens, der dann eine Eintrittskarte für Aufgaben in verschiedensten Bereichen des Berufslebens darstellt, denn als Entscheidung für einen bestimmten Berufssektor (wie etwa den Lehrberuf oder andere typische geisteswissenschaftliche Berufsbilder). Die Beschäftigungsaussichten sind allgemein für Absolventen von German-Studies-Studiengängen sehr gut, eine Tatsache, die leider bisher keine Trendumkehr bei der Zahl der Abiturienten mit Deutsch als Abschlussfach geführt hat. Der Anteil internationaler Studierender (auch aus den deutschsprachigen Ländern) ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen – beim *German pathway* der *European Studies* liegt er teils bei über 50%.

⁵⁴ Mehr Information zu den Inhalten des B.A.s in Modern Foreign Languages with Education findet sich auf der folgenden Webseite (3.3.2006): <http://www.kcl.ac.uk/ugp06/programme.php?getid=139>.

⁵⁵ Ich will mit dieser Aussage nicht insinuiieren, dass die Reputationen auch wirklich im Einzelfall immer berechtigt sind.

2.2. MA-Studiengänge mit German als Bestandteil

Die Struktur von Master-Studiengängen sieht derzeit so aus:

- Gesamtlänge: ein Kalenderjahr
- Es werden insgesamt 180 *Credits* erworben
- Der Lehrrumfang beträgt insgesamt 12 Semesterwochenstunden, verteilt über zwei Semester
- Die Magisterarbeit wird über den Sommer erarbeitet und hat einen Umfang von ca. 10-15.000 Wörtern Länge (50-80 Seiten); sie trägt zu ca. einem Drittel zur Gesamtnote bei
- Studierende erhalten zusätzliche Angebote zu *Research Skills* und intensive Betreuung

Am King's College London gibt es zurzeit folgende Master-Studiengänge mit *German*-Anteilen:

- MA in German Linguistics
- MA in European Studies (German Pathway)

Der MA in German Linguistics ist in seiner jetzigen Form relativ neu.⁵⁶ Er wird in Kooperation zwischen dem King's College London und dem University College London angeboten und besteht aus folgenden Modulen:⁵⁷

- **Theoretical and Methodological Methods** (behandelt werden verschiedene sprachwissenschaftliche Theorien, Methoden und ihre Anwendungen, von den Junggrammatikern bis zur linguistischen Pragmatik), 4 SWS, (Pflichtmodul)
- **Trends and Developments in Contemporary German** (umfasst Veränderungstendenzen des Gegenwartsdeutschen, verschiedene Formen der Variation, Sprachkontakt, englische Einflüsse), 4 SWS (Wahlmodul)

⁵⁶ Die erste Gruppe von Studierenden begann im Herbst 2005. Die Aufnahmekriterien sind wie folgt definiert: "You should have a First Class or Upper Second Class Honours degree in German or with German as a principal component, or 'Staatsexamen', or equivalent qualification. Applicants who possess alternative qualifications obtained by written examination may also be considered."

(<http://www.kcl.ac.uk/pgp06/programme/396>, 2.2.2006). Die Notenanforderungen entsprechen ungefähr einem "sehr gut" und "gut" im deutschen System.

⁵⁷ Siehe <http://www.kcl.ac.uk/pgp06/programme/396> (2.2.2006).

- **Themes in Language History and Language Culture** (verschiedene Stationen der Sprachentwicklung seit dem frühen Neuhochdeutschen werden exemplarisch behandelt), 2 SWS (Wahlmodul)
- **Describing and Teaching the German Language** (ausgewählte Aspekte der deutschen Grammatik, damit verbundene Lehr- und Lernschwierigkeiten und kontrastive Probleme werden behandelt), 2 SWS (Wahlmodul)
- **Describing Dutch Grammar** (Ausgewählte Aspekte der Linguistik des Niederländischen), 4 SWS (Wahlmodul)
- **Teaching and Learning in Modern Foreign Languages Education** (dieses Modul ist am *Department of Education and Professional Studies* angesiedelt und bietet eine Vertiefung in ausgewählten Aspekten der Fremdsprachendidaktik), 2 SWS (Wahlmodul)
- **Corpus-based Text Analysis** (ein Modul, das vom *Centre for Computing in the Humanities* angeboten wird und sich insbesondere mit computergestützter Korpuslinguistik beschäftigt), 2 SWS (Wahlmodul)
- **MA-Thesis** (15.000 Wörter)

Daneben besteht ein Austausch mit der Universität Gießen, an der Studierende ein Auslandssemester studieren können (MA in Deutsch als Fremdsprache und MA Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik).⁵⁸ Die dort erbrachten Studienleistungen werden anerkannt. In der näheren Zukunft ist auch an eine engere Verzahnung des MAs in German Linguistics mit anderen Master-Studiengängen im Bereich Angewandte Linguistik am King's College London gedacht. Ein weiterer Austausch mit der Humboldt Universität zu Berlin ist in Planung.

Der MA in European Studies (German Pathway) besteht aus folgenden Elementen:⁵⁹

Core Course: Conceptualising Modern Europe: applied methods in European Studies ("This compulsory course introduces all European

⁵⁸ Siehe <http://www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/aufbaustudium.shtml>.

⁵⁹ Vgl. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/eurstu/maes.html> (3.3.2006).

Studies postgraduates to the major academic debates that have shaped the approach of the major disciplines engaged in the study of modern Europe. The course takes into account the interdisciplinary nature of European Studies, for which a more conventional course in 'methodology' or 'research methods' would be impossible. The proposed core course will allow students to obtain a comprehensive view of the nature of European Studies in its essential interdisciplinary. Postgraduates will be exposed to key developments in the analysis of modern Europe in different disciplines, and in the major research methods involved in obtaining these perspectives. The core course also provides a survey of the themes that will be analysed in greater depth in the optional courses in European Studies. Students will be assessed through an extended essay in applied methodology in any of the major subjects discussed in the course. The core course aims to assist graduate students in choosing a specific area of specialization for their dissertation, and prepare them for further research through providing them with the necessary bibliographical background and research tools⁶⁰).

Zwei optionale Module: Diese können aus einem breiten Angebot von MA-Modulen gewählt werden, die entweder im Rahmen dieses MAs angeboten werden, oder aber Teil von MAs anderer Departments sind. 2005/2006 etwa standen u. a. folgende Seminare zur Auswahl:⁶¹

- The Aurora of Our Times: Nationalism in Modern Europe
- European Union: History, Institutions, Identities
- Towards a Superstate? Contemporary Debates in European Integration
- Globalisation and Social Movements in Europe
- The concept of the political system in contemporary Europe
- Political Parties in Europe
- Security Issues in the Soviet Successor States
- Cities, Globalisation and Social Change
- Conceptualising the City
- The EU & The Mediterranean
- European Security

⁶⁰ Vgl. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/eurstu/macor1.html> (3.3.2006).

⁶¹ Siehe <http://www.kcl.ac.uk/depsta/eurstu/maop.html> (3.3.2006).

- Southern Mediterranean States 1945-1998: A political and social history

MA-Thesis (12.500 Wörter)

Studierende des *German Pathway* belegen den Core Course und zwei weitere Module im ersten Semester und verbringen das zweite Semester an der deutschen Partnerinstitution (Humboldt Universität zu Berlin). Die dort erbrachten Studienleistungen sind integraler Bestandteil des MAs. Im Vergleich zu anderen Programmen in European Studies zeichnet sich dieser Pathway also durch eine Länder- und Sprachspezifik aus.⁶² Hierdurch wird ein fruchtbarer (inter-)disziplinärer Zusammenhang mit der traditionelleren Germanistik geschaffen, der für die Zukunft von *German Studies* in Ländern wie Großbritannien meines Erachtens von außerordentlicher Wichtigkeit ist.

Darüber hinaus beteiligt sich das German Department an einer Reihe von weiteren MAs, unter anderem an einem *MA in Comparative Literature*, der am King's College London angeboten wird, und an einem *MA in Modern Languages* (German stream), der an einem Forschungsinstitut der Universität London, dem *Institute of Germanic and Romance Studies* (IGRS) angeboten wird.⁶³

3. Fazit

Wie vielleicht deutlich wurde, ist das BA-MA-System im englischen Kontext ein deutlich verschultes System, das die meiste Lehrkapazität im BA-Bereich bindet. Ohne eine vergleichsweise gute personelle Ausstattung wäre dieses betreuungsintensive System in seiner heutigen Form nicht funktionsfähig. German Studies umfasst inzwischen an den meisten Institutionen weit mehr als die traditionellen Kernbereiche der Germanistik, was durchaus zu fruchtbarer Kooperation führen kann, aber auch Spannungen innerhalb des Faches hervorbringen kann. Während die Studierenden mit dem BA meist noch keine Festlegung auf ein bestimmtes

⁶² Vergleiche einige der in Probst/Schmitz 2002 beschriebenen Studiengänge. Das Austauschelement und die sprachlichen Anforderungen in der Fremdsprache unterscheidet den King's MA auch etwa vom MA des Institute of German Studies in Birmingham, vgl. Grix 2002.

⁶³ Näheres zum MA in Comparative Literature unter www.kcl.ac.uk/pgp05/programme/78 (3.3.2006), zum MA in Modern Languages am IGRS unter www.sas.ac.uk/igs/HPPOSTGRADACTIVITIES.htm (3.3.2006).

Berufsfeld verbinden, sind die Motive für das Studium eines MAs meist entweder die Weiterqualifizierung in einem Berufsfeld oder das Anstreben einer Promotion. Die Erfahrung zeigt, dass es bei den Master-Studiengängen relativ viele „Quereinsteiger“ gibt – nur ein kleiner Anteil der MA-Studierenden entstammt den eigenen BA-Absolventen. Dadurch kann oft nicht mehr mit einer sehr homogenen Wissensbasis seitens der Studierenden gerechnet werden – selbst bei präzise formulierten Anforderungen werden sich Studienerfahrungen und Wissensstände oft deutlich voneinander unterscheiden.

Literatur

- Fandrych, Christian (2006 a): Germanistik wohl portioniert und qualitätsgeprüft? Zur neueren Entwicklung der germanistischen Studiengänge in England. In: Caspar-Hehne, Hiltrud (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen im Fach Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven.
- Fandrych, Christian (2006 b): Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. *Deutsch als Fremdsprache* 2/2006.
- Fandrych, Christian/Reershemius, Gertrud (2005): Germanistik und Sprachunterricht. Das Beispiel Großbritannien. In: E. Neuland/K. Ehlich/W. Roggausch (Hg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa*. Tagungsbeiträge. München: Iudicium, 382-390.
- Garner, Richard (2005): British lose as overseas students flood in. *The Independent on Sunday*, 21. August 2005, 1.
- Grix, Jonathan (2002): German Studies in Großbritannien. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Das ‚Birminghame Modell‘. In: L. Probst/W. Schmitz, W. (Hg.), 103-110.
- Probst, Lothar/Schmitz, Walter (Hg.) (2002): *German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften*. Dresden: Thelem.
- Rösler, Dietmar (2001): Germanistik und Sprachunterricht in Großbritannien. In: G. Helbig et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin/New York: de Gruyter, 1464-1472.
- Sandford, John (2002): German Studies. Einige Anmerkungen aus britischer Sicht. In: L. Probst/W. Schmitz, W. (Hg.), 111-117.

Italien, Università degli Studi di Napoli „L'Orientale"**Prof. Dr. Camilla Miglio, Prof. Dr. Elda Morlicchio, Klaus Peter****Germanistik an der Università degli Studi di Napoli „L'Orientale"**

An der Universität Neapel „L'Orientale" werden an zwei unterschiedlichen Fakultäten mehrere voneinander unabhängige BA- bzw. MA-Studiengänge angeboten, in denen Germanistik entweder als Einzelstudium oder als kombinationspflichtiger Studienzweig gewählt werden kann.

An der Philosophischen Fakultät (*Facoltà di lettere e filosofia*) wird Germanistik als kombinationspflichtiger Studienzweig im Rahmen eines BA-/MA-Studiums (BA *Lingue e culture comparate*, MA *Letterature e culture comparate*) mit den Schwerpunkten Komparatistik und Interkulturalität (siehe Abschnitte 1.1. und 1.2.) angeboten. Zu den wichtigsten Bildungszielen dieses BA-/MA-Studiums gehört der Erwerb von sehr guten Sprachkenntnissen. Neben der Vermittlung von literaturwissenschaftlichen Inhalten wird deshalb auch die Sprachausbildung mit besonderer Sorgfalt gepflegt. Nach Abschluss des BA-Studienganges kann Germanistik auch im Rahmen eines MA-Studienganges Germanistik (*Germanistica*), der gemeinsam mit der Fakultät für Fremdsprachenphilologien angeboten wird, als Einzelstudium gewählt werden. An der Philosophischen Fakultät ist darüber hinaus ein mit Stipendien gefördertes PhD-Studium Vergleichende Literaturwissenschaft (*Dottorato di ricerca in letterature comparate*) eingerichtet, in dessen Rahmen auch germanistische Forschungsprojekte realisiert werden. Die Zulassung zum PhD-Studium bzw. die Vergabe der PhD-Stipendien erfolgt mittels eines Auswahlverfahrens (*concorso*). Außerdem betreut der Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät die germanistischen Sondermodule für Studierende der Archäologie sowie die Deutschmodule für Studierende der Fakultät für Politikwissenschaften. Diese Deutschmodule beschränken sich nicht nur auf Sprachkurse, sondern umfassen auch Landeskunde- oder Medienkundekurse.

An der Fakultät für Fremdsprachenphilologien (*Facoltà di lingue e letterature straniere*) werden insgesamt vier unterschiedliche BA-Studiengänge angeboten (siehe Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.4); Germanistik kann in allen vier BA-Studiengängen – unabhängig vom Schwerpunkt des jeweiligen BA-Studiums – als Studienzweig gewählt werden. Wie im BA-Stu-

diengang der Philosophischen Fakultät muss auch in diesen BA-Studiengängen der Studienrichtung Germanistik mit einem zweiten Studienrichtung kombiniert werden, im Regelfall ist das eine zweite europäische Sprache und Literatur (Spanisch, Französisch, Niederländisch, Schwedisch, Portugiesisch); es können jedoch auch amerikanisches Spanisch, amerikanisches Englisch oder Arabisch belegt werden. Diese Sprachen werden von den Studierenden der Germanistik allerdings sehr selten mitbelegt. Der Erwerb von sehr guten Sprachkenntnissen in beiden gewählten Sprachen ist eines der wichtigsten Bildungsziele dieser Bachelorstudien, wobei auch die Aneignung von Kompetenzen in den Bereichen theoretische und/oder angewandte Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Interkulturalität einen Schwerpunkt bildet. Des Weiteren nimmt der Erwerb von grundlegenden Kenntnissen in der Anwendung von Informationstechnologien bzw. von neuen Medien einen wichtigen Stellenwert ein, wenn auch je nach gewähltem Studiengang in unterschiedlichem Ausmaß.

An der Fakultät für Fremdsprachenphilologien werden zwei Masterstudien (*Lauree magistrali*) für Germanistik angeboten: Germanistik (*Germanistica*) (in Zusammenarbeit mit der Philosophischen Fakultät) und Translationswissenschaft (*Teoria e prassi della traduzione*) mit dem Studienrichtung *Deutsch (Lingua tedesca)*. „L'Orientale“ ist derzeit die einzige Universität in Italien, an der ein Masterstudium Germanistik im eigentlichen Sinn mit den Schwerpunkten deutsche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft eingerichtet ist.

Das Masterstudium Translationswissenschaft – Studienrichtung Deutsch an der Universität „L'Orientale“ kann in gewissem Sinn jedoch auch als Germanistikstudium gewertet werden: Die Schwerpunkte dieses MA-Studienganges liegen zwar auf der Übersetzung von literarischen und essayistischen Texten, Vorlesungen und Übungen aus den Bereichen deutsche Literatur- und Sprachwissenschaft machen jedoch weit über die Hälfte der Pflichtlehrveranstaltungen aus.

1. Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität „L'Orientale“

Germanistik und Komparatistik. Neue Herausforderungen durch interkulturelle Fragen

Die Universität Neapel „L'Orientale“, 1724 als „*Collegio dei Cinesi*“ gegründet, ist für die Lehre und Erforschung asiatischer, afrikanischer, aber auch ost- und südeuropäischer Sprachen und Kulturen weltweit bekannt und fördert von jeher den kulturellen Austausch zwischen Orient und Okzident, zwischen Nordeuropa und dem Mittelmeerraum. Dieser interkulturellen Forschungs- und Lehrtradition entsprechend, wurden im Zuge der Universitätsreform an der Philosophischen Fakultät der Universität „L'Orientale“ neue komparatistische Studiengänge eingeführt: das BA-Studium Vergleichende Sprach- und Kulturwissenschaften (*Lingue e culture comparate*) und die MA-Studiengänge Germanistik (*Germanistica*) (gemeinsam mit der Fakultät für Fremdsprachenphilologien) und Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaften (*Letterature e culture comparate*). Das germanistische Lehrangebot ist daher seit der Universitätsreform sehr stark am Ziel ausgerichtet, den Studierenden Methoden der vergleichenden Literaturwissenschaft zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich wissenschaftlich mit verschiedenen Themen der Literatur und Literaturwissenschaft im weitesten Sinn auseinander zu setzen: Antike und Moderne, Kanonbildung, Periodisierung, Poetik der Übersetzung (Autoren als Übersetzer), Gattungsgeschichte, interkulturelle/mehrsprachige Autoren der Moderne und der Gegenwartsliteratur.

1.1. BA Vergleichende Sprach- und Kulturwissenschaften (Laurea triennale *Lingue e culture comparate*)

Kontakt:

| | |
|--------------------------|------------------|
| Prof. Donatella Izzo | dizzo@unior.it |
| Prof. Lapo Sestan | lsestan@unior.it |
| Prof. Dr. Camilla Miglio | cmiglio@unior.it |

Inhalte und Lehrschwerpunkte

Das BA-Studium Vergleichende Sprach- und Kulturwissenschaften (*Lingue e culture comparate*) vermittelt in erster Linie Kenntnisse in interkultureller Kommunikation. Die Germanistik als eine Disziplin, die in der Erfor-

schung von Beziehungen zwischen Ost- und Westeuropa bzw. in der komparatistischen Forschung prinzipiell einen hohen Stellenwert besitzt, konnte sehr gut in die neuen Studienpläne der Universität „L'Orientale“ integriert werden und wurde gleichzeitig durch die neuen Schwerpunkte facettenreicher.

Je nach Studienzweig wird in diesem Studiengang das Studium einer westeuropäischen bzw. euroamerikanischen Sprache, Literatur und Kultur mit dem Studium

- einer weiteren westeuropäischen Sprache und deren Literatur oder
- einer osteuropäischen, asiatischen oder afrikanischen Sprache und deren Literatur

kombiniert. Ganz im Sinne der jahrhundertelangen Lehr- und Forschungstradition der Universität „L'Orientale“ ermöglicht auch dieser neue Studiengang u. a. das Studium von außereuropäischen Sprachen und Literaturen. Die beiden Sprach- bzw. Literaturstudienzweige werden durch komparatistische Lehr- und Forschungsansätze miteinander verknüpft. Die sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächer (*materie caratterizzanti*) werden auch in den neuen Studienplänen nach dem Modell des traditionellen philosophisch-philologischen Studiums an italienischen Universitäten von philosophisch-kulturwissenschaftlichen Grundlagenmodulen ergänzt. Sofern sich die Studierenden für den so genannten literarischen Studienplan (*curriculum letterario*) entscheiden, sind dies Module aus den Bereichen Philosophie, Ästhetik, Philologie, Italianistik und Geschichte; diejenigen, die sich hingegen für den historisch-kulturwissenschaftlichen Studienplan (*curriculum storico-culturale*) entscheiden, absolvieren Grundlagenmodule aus den Bereichen Anthropologie und Soziologie.

Neben den beiden oben beschriebenen Studienzweigen ist ein dritter Studienzweig geplant, in dem zwei osteuropäische Sprachen miteinander kombiniert werden können. Absolventinnen und Absolventen dieses Studienzweiges werden über Sprach-, Literatur- und Kulturkenntnisse verfügen, die für die kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Integrationsprozesse, die mit der EU-Osterweiterung in Gang gesetzt wurden, stetig an Bedeutung gewinnen.

Bildungsziele

Absolventinnen und Absolventen des BA-Studiums Vergleichende Sprach- und Kulturwissenschaften sollen sprachlich-kulturelle Kompetenzen erwerben, die nicht nur in Westeuropa, sondern auch in osteuropäischen und außereuropäischen Regionen von Bedeutung sind und Anwendung finden können.

**1.2. MA Vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaften
(Laurea magistrale Letterature e culture comparate)**

Kontakt:

Prof. Donatella Izzo dizzo@unior.it
Prof. Dr. Camilla Miglio cmiglio@unior.it

Inhalte und Lehrschwerpunkte

Das MA-Studium Vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaften (*Letterature e culture comparate*) ermöglicht es den Studierenden, die im BA-Studium erworbenen Sprach-, Literatur- und Kulturkenntnisse zweier Sprachräume zu erweitern und zu vertiefen. Das MA-Studium versteht sich u. a. als Fortsetzung des BA-Studiums Vergleichende Sprach- und Kulturwissenschaft an der Universität „L’Orientale“, es ist jedoch auch Absolventinnen und Absolventen anderer BA-Studien, in denen das Studium von zwei Sprachen und deren Literaturen vorgesehen ist, zugänglich.

Eine der beiden gewählten Sprachen im MA-Studium ist zwingend eine westeuropäische bzw. euroamerikanische Sprache; neben dieser kann sowohl eine westeuropäische, euroamerikanische als auch eine osteuropäische, asiatische oder afrikanische Sprache gewählt werden. Je nach Sprachenwahl entscheiden sich die Studierenden für einen der beiden Studienzweige: Der erste sieht vergleichende Studien zu zwei verschiedenen westeuropäischen bzw. euroamerikanischen Sprachen und Literaturen, der zweite komparatistische Studien zu einer westeuropäischen bzw. euroamerikanischen und einer osteuropäischen, asiatischen bzw. afrikanischen Sprache und deren Literatur vor.

Die Germanistik ist mit den Fächern deutsche Philologie sowie deutsche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften in allen vier Semestern des

Studiengangs vertreten und somit eine der wichtigsten Disziplinen, die am MA-Studium beteiligt sind.

Bildungsziele

Die Absolventinnen und Absolventen des MA-Studiums sollen zum einen über sehr gute produktive und rezeptive Sprachkenntnisse in den zwei gewählten Sprachen und zum anderen über profunde Kenntnisse der entsprechenden Literaturen bzw. Kulturen verfügen.

Darüber hinaus sollen die Studentinnen und Studenten grundlegendes theoretisches Wissen über (Fremd)Sprachen sowie über Prozesse und Mechanismen der Literaturproduktion bzw. -kommunikation erwerben. Sie setzen sich während des Studiums mit den Methoden der vergleichenden Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften auseinander und sollen diese auch anwenden können. Den Absolventinnen und Absolventen sollten die für die Disziplin relevanten (EDV-unterstützten) Recherche- und Forschungsinstrumente vertraut sein.

2. Germanistik an der Fakultät für Fremdsprachenphilologien der Universität „L'Orientale“

Sprache und metasprachliche Kompetenz. Neue Herausforderungen für Fremdsprachenstudien

Im Zuge der durch die Universitätsreform erforderlichen Neugestaltung der Studienpläne sah sich die Fakultät für Fremdsprachenphilologien mit neuen kulturellen und soziopolitischen Bedingungen und Herausforderungen konfrontiert, die sich aus den Erweiterungsprozessen der Europäischen Union ergeben hatten. Eine dieser Herausforderungen war und ist die stetig steigende Nachfrage nach Expertinnen und Experten im Bereich der Sprach- und Kulturmittlung. Diese Expertinnen und Experten sollten in der Lage sein, mit dem 'Fremden' im Sinne von all dem, was nicht der eigenen Kultur zugehörig ist, in einen Dialog einzutreten, um so zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln. Neben guten Sprachkenntnissen sind hierfür interkulturelle Kompetenzen unerlässlich, die über traditionelle Übersetzungsstrategien hinausgehen. Außerdem sollten künftige Absolventinnen und Absolventen in der Lage sein, im Rahmen dieser interkulturellen Mittlungsarbeit neue Kommunikationsformen bzw. neue Medien einsetzen zu können.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, hat die Fakultät für Fremdsprachenphilologien im Zuge der Universitätsreform vier neue BA-Studiengänge eingerichtet: Multimedia und Informationstechnologie in den Geisteswissenschaften (*Linguaggi multimediali e informatica umanistica*), Europäische und amerikanische Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (*Lingue, letterature e culture dell'Europa e delle Americhe*), Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (*Plurilinguismo e multiculturalità*), Sprach- und Kulturmittlung (*Mediazione linguistica e culturale*).

Neben diesen BA-Studiengängen wurden zwei MA-Studiengänge mit einem relativ stark am traditionellen Germanistikstudium orientierten Studienplan eingeführt: Germanistik (*Germanistica*) (in Zusammenarbeit mit der Philosophischen Fakultät) und Translationswissenschaft – Studienfach Deutsch (*Teoria e prassi della traduzione – lingua tedesca*).

2.1. BA-Studiengänge mit Studienfach Germanistik (Lauree triennali con percorso di Germanistica)

2.1.1 BA Europäische und amerikanische Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (Lingue, letterature e culture dell'Europa e delle Americhe)

Kontakt:

| | |
|-----------------------|-----------------|
| Prof. Rossella Ciocca | rciocca@iuo.it |
| Prof. Sergio Corrado | scorrado@iuo.it |

2.1.2 BA Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (Plurilinguismo e multiculturalità)

Kontakt:

| | |
|-----------------------|----------------|
| Prof. Rossella Ciocca | rciocca@iuo.it |
| Prof. Marina Zito | mzito@iuo.it |

2.1.3 BA Sprach- und Kulturmittlung (Mediazione linguistica e culturale)

Kontakt:

| | |
|-----------------------|----------------------|
| Prof. Elda Morlicchio | emorlicchio@unior.it |
| Prof. Anna De Meo | ademeo@unior.it |

2.1.4 BA Multimedia und Informationstechnologie in den Geisteswissenschaften (Linguaggi multimediali e informatica umanistica)

Kontakt:

Prof. Girolamo Imbruglia imbruglia@iuo.it

Prof. Lorenzo Mango lormango@tin.it

Inhalte und Lehrschwerpunkte

Im Bereich Germanistik liegen die Schwerpunkte der oben genannten BA-Studiengänge auf der Vermittlung von sehr guten rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen. Sowohl theoretisch als auch praktisch relevante Aspekte der deutschen Sprache – Phonetik und Phonologie, Syntax, Lexik, Sprachvariation, Pragmalinguistik, Textlinguistik – sind bedeutende Bestandteile der Sprachausbildung. Die Auseinandersetzung mit diesen Disziplinen soll zum einen dazu beitragen, das Sprachbewusstsein der Absolventinnen und Absolventen zu verbessern und ihnen zum anderen einen Überblick über die unterschiedlichen Variationen der deutschen Sprache (diamesische, diastratische und diatopische Variation) vermitteln. Die Lehrveranstaltungen aus deutscher Sprachwissenschaft werden durch Vorlesungen aus allgemeiner bzw. angewandter Sprachwissenschaft ergänzt. Parallel dazu absolvieren die Studierenden literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die ihnen u. a. auch die Möglichkeit bieten, sich mit der Geschichte und Kultur des deutschen Sprachraums intensiver auseinander zu setzen. Neben den traditionellen Vorlesungen haben die Studierenden im Rahmen von mehreren Lehrveranstaltungen mit Übungscharakter die Möglichkeit, all das, was sie in der Theorie über Sprache, Textproduktion, Übersetzung, neue Medien etc. lernen, auch in die Praxis umzusetzen.

Abgesehen von sprach- und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bilden je nach gewähltem Studiengang unterschiedlich stark gewichtete Unterrichtsmodule aus den Bereichen Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte, Geschichte, Philosophie, Geographie, Soziologie, Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung einen weiteren Schwerpunkt; ferner sind in allen Studiengängen einzelne Lehrveranstaltungen aus dem Bereich italienische Literatur und Literaturgeschichte vorgesehen.

Durch die Einbeziehung benachbarter Disziplinen wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, sich mit Sprache und Literatur in ihren unterschiedlichsten Formen und Variationen auseinander zu setzen, angefangen von den Varietäten gesprochener Sprache, über die verschiedenen Formen geschriebener Sprache bis hin zur Gebärdensprache.

Bildungsziele

Da es in Südtalien kaum Schulen gibt, die Deutsch als zweite Fremdsprache anbieten, sind zum Germanistikstudium auch Studierende ohne Deutschkenntnisse zugelassen. Angesichts der Tatsache, dass fast alle Erstzugelassenen im Bezug auf ihre Sprachausbildung Nullanfänger sind, ist eines der wichtigsten Ziele, dass die Absolventinnen und Absolventen des BA-Studienganges in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion und -interaktion zumindest das Niveau B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erreichen; in der mündlichen und schriftlichen Sprachrezeption sollte das Niveau C1 erreicht werden.

Darüber hinaus sollten Absolventinnen und Absolventen des BA in der Lage sein, das System und die Strukturen der deutschen Sprache (kontrastiv) beschreiben zu können, sie sollten unterschiedliche Textsorten analysieren können, die dafür notwendigen Techniken beherrschen bzw. die dafür erforderliche Standardliteratur kennen. Sie sollten die Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache (Deutsch) auf mehreren Ebenen – von der Phonetik und Phonologie bis hin zur Pragmatik bzw. zum situationsadäquaten Gebrauch der Sprache – systematisch aufzeigen und kontrastieren können. Sprachkenntnisse allein reichen nämlich nicht aus, um als Mittlerinnen oder Mittler zwischen unterschiedlichen Kulturen tätig zu sein. Speziell für Tätigkeiten in diesem Bereich ist das Kennen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachsysteme äußerst wichtig. Neben sprachlichem und metasprachlichem Wissen sind für Tätigkeiten im Bereich der Kulturmittlung landes- und kulturkundliches Wissen der entsprechenden Kulturen unabdingbar. Dieses Wissen können sich Studierende durch die u. a. auch kulturwissenschaftlich ausgerichtete Beschäftigung mit Literatur aneignen.

2.2. MA-Studiengänge Germanistik

2.2.1 MA Germanistik (Laurea magistrale Germanistica)

Kontakt:

| | |
|-----------------------|------------------|
| Prof. Rossella Ciocca | rciocca@iuo.it |
| Prof. Gianni Chiarini | gchiarini@iuo.it |
| Prof. Giusi Zanasi | gzanasi@unior.it |

Inhalte und Lehrschwerpunkte

Absolventinnen und Absolventen des MA-Studienganges Germanistik sollten Expertinnen und Experten für deutsche Sprache und Literatur im Speziellen und für den deutschsprachigen Raum im Allgemeinen sein. Zum Studium zugelassen sind Absolventinnen und Absolventen von BA-Studiengängen, die im Rahmen ihres Studiengangs drei Jahre Germanistik als Einzelstudium bzw. als Studienzweig belegt haben. Die Sprachkenntnisse, die die Studierenden aus diesen BA-Studiengängen mitbringen, sollen im zweijährigen MA-Studiengang vertieft und perfektioniert werden. Dies geschieht u. a. auch mittels theoretischer Reflexion über den Gebrauch sowie über die Entstehung und Entwicklung der deutschen Sprache unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Register der Literaturwissenschaft und Literaturkritik. Die Sprachausbildung wird durch das Studium der deutschen Literatur, ihrer vielfältigen Aspekte, ihrer Gattungen, Ausdrucksformen und Entwicklungen sowie durch die Beschäftigung mit einzelnen Autoren, Schreibtraditionen und literarischen Strömungen ergänzt. Die Auseinandersetzung mit u. a. auch diachronen Fragestellungen ist eine der Voraussetzungen für das Erforschen und/oder das Verstehen von zentralen Aspekten der Moderne oder des gegenwärtigen Sprachstandes. Neben den Schwerpunkten Literatur und Sprache ist deshalb auch die Philologie (mit besonderer Berücksichtigung von Fragen der Rekonstruktion und Edition von Texten von den Anfängen bis zum Mittelalter) eines der wichtigsten Fächer des Studiengangs. Prinzipiell wird in der Lehre darauf geachtet, bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Literatur stets auch die sozialhistorischen und kulturellen Kontexte einzubeziehen. Einen weiteren Schwerpunkt im Masterstudium bildet die Reflexion über sprachwissenschaftliche und philologisch-literaturwissenschaftliche Methoden.

Bildungsziele

Ziel des Studienganges ist der Erwerb von wissenschaftlich fundierten Kenntnissen im Bereich der deutschen Sprache und Sprachwissenschaft, der deutschen Literatur und Literaturgeschichte sowie der Methoden der Sprach- und Literaturwissenschaft.

**2.2.2 MA Translationswissenschaft – Studienzweig Deutsch
(Laurea magistrale Teoria e prassi della traduzione – lingua tedesca)**

Kontakt:

Prof. Elda Morlicchio emorlicchio@unior.it
Prof. Valentina Di Rosa vdirosa@unior.it

Inhalte und Lehrschwerpunkte

Ziel des Studienganges ist die Ausbildung von Expertinnen und Experten für Fachübersetzung. Zum Studium zugelassen sind Absolventinnen und Absolventen von dreijährigen BA-Studiengängen mit Studienzweig Germanistik. Die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse sollen im Masterstudium stets unter dem Aspekt der Translationswissenschaft bzw. der kontrastiven Linguistik vertieft und verbessert werden. Das Studium der Translationswissenschaft – Studienzweig Deutsch an der Universität „L’Orientale“ ist in erster Linie ein Studium der deutschen Sprache und Literatur mit ergänzenden Übersetzungsübungen. Die für die Übersetzungstätigkeit grundlegende Sprachausbildung wird durch Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Translationswissenschaft, Literaturkritik sowie italienische und allgemeine Linguistik ergänzt. Auch in diesen Fächern eignen sich die Studierenden Wissen und Fähigkeiten an, die für die Tätigkeit des Übersetzens fundamental wichtig sind.

Bildungsziele

Ziel des Studienganges ist die Ausbildung von Fachübersetzern für literarische und essayistische Texte, die über ausgezeichnete Deutschkenntnisse und fundierte Kenntnisse der deutschen Literatur verfügen.

**3. Anwendungsbereiche bzw. Qualifikationsprofil der
Absolventinnen und Absolventen**

Durch die Neustrukturierung und Neuordnung der Studienpläne, durch die neue Gewichtung einzelner Fächer bzw. die Einbettung des Studien-

zweiges Germanistik in größere Zusammenhänge, eröffnen sich für Absolventinnen und Absolventen der Germanistik an der Universität „L'Orientale“ neue Berufsmöglichkeiten. Die Absolventinnen und Absolventen eines Germanistikstudiums an der Universität „L'Orientale“ erwerben interkulturelle Kompetenzen, die nicht nur für Westeuropa, sondern auch für die restlichen Regionen der Welt außerordentlich wichtig und nützlich sind. Die Bedeutung dieser interkulturellen Kompetenzen wächst mit dem Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt und mit der Notwendigkeit, diese kulturelle Vielgestaltigkeit verstehen und interpretieren zu können; interkulturelle Kompetenzen sind zugleich eine Voraussetzung, um den neuen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen zu sein.

Das BA-Studium Germanistik an der Universität „L'Orientale“ bereitet Absolventinnen und Absolventen für verschiedene Berufsfelder vor; dazu gehören prinzipiell alle Tätigkeiten, die gute Fremdsprachenkenntnisse und die Fähigkeit mit und in der Öffentlichkeit zu kommunizieren voraussetzen. Außerdem sind Absolventinnen und Absolventen des BA-Studienganges dazu befähigt, Tätigkeiten in bestimmten Bildungsbereichen, so z.B. in der Erwachsenenbildung oder in der Kommunikationsberatung, in der Wirtschaft (in internationalen Unternehmen, in Tourismusbetrieben), im Verlagswesen, im Journalismus, im Bereich neue Medien oder im Buchhandel auszuüben.

Neben diesen traditionellen Betätigungsfeldern sind Absolventinnen und Absolventen auch für Aufgaben im Bereich internationaler Kulturtransfers, im Bereich der Kulturarbeit in italienischen Vertretungen im Ausland oder in internationalen Organisationen oder für Aufgaben im Bereich der Kulturmittlung in multiethnischen Kontexten (z.B. in Projekten für die Integration von Immigrantinnen und Immigranten) qualifiziert.

Der Abschluss eines BA-Studienganges mit Studienzweig Germanistik an der Universität „L'Orientale“ berechtigt zum Studium mehrerer MA-Studiengänge, einige davon werden von der Universität „L'Orientale“ selbst angeboten, wie z.B. Moderne euroamerikanische Sprachen und Literaturen (*Lingue e letteratura moderne euroamericane*), Afroasiatische Sprachen und Literaturen (*Lingue e letteratura afroasiatiche*), Fremdsprachen und internationale Kommunikation (*Lingue straniere per la comu-*

nicazione internazionale), Theaterwissenschaften und Multimedia (*Scienze dello spettacolo e della produzione multimediale*), Translationswissenschaft (*Teoria e prassi della traduzione*) oder Deskriptive und kognitive Linguistik (*Lingue e Linguaggi: modelli descrittivi e cognitivi*).

Die MA-Studiengänge Germanistik bereiten die Absolventinnen und Absolventen nicht auf einen konkreten Beruf, dennoch aber auf mehrere Tätigkeiten in verschiedensten Berufsfeldern vor. Solide humanistische Bildung in Kombination mit ausgezeichneten aktiven und passiven Kenntnissen der deutschen Sprache machen die Absolventinnen und Absolventen eines MA-Studienganges Germanistik an der Universität „L’Orientale“ zu vielfältig einsetzbaren Expertinnen und Experten, die die Fähigkeit haben, auf die Anforderungen eines sich im Wandel befindlichen Arbeitsmarktes zu reagieren, der sich immer mehr an gesamteuropäischen Entwicklungen orientiert und sich zunehmend auch den Regionen Osteuropas öffnet.

Die Tätigkeitsbereiche von Absolventinnen und Absolventen umfassen neben den traditionellen Berufsfeldern wie Wissenschaft und Forschung, Bildungswesen, Verlagswesen und Journalismus Aufgaben im gehobenen Dienst in privaten und öffentlichen Kulturinstitutionen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene, den diplomatischen Dienst bzw. Aufgaben in italienischen Kulturinstituten im Ausland sowie in internationalen Organisationen, Tätigkeiten als Expertinnen und Experten für interkulturelle Kommunikation und nicht zuletzt prinzipiell alle Tätigkeiten, für die ausgezeichnete Fremdsprachenkenntnisse unabdingbar sind. Italienische Absolventinnen und Absolventen haben aufgrund ihrer sehr guten Deutschkenntnisse u. a. auch die Möglichkeit, in Südtirol leitende Funktionen zu übernehmen.

4. Vor- und Nachteile des Bologna-Prozesses

Die Umsetzung der Universitätsreform in Italien war ein Kraftakt, der allen Beteiligten insgesamt sehr viel Energie gekostet hat. Nun, fünf Jahre nach der Einführung der neuen Studienpläne, können jedoch teilweise die ersten Früchte geerntet werden:

Was die Studieninhalte betrifft, so hat das Germanistikstudium an der Universität „L’Orientale“ von der Reform bzw. von den neuen Schwerpunktsetzungen sicherlich profitiert. Beide Fakultäten, an denen Germa-

nistik als Studium angeboten wird, haben bei der Neuordnung ihres Studienangebotes neue Pfade beschritten und die Schwerpunktsetzung in ihren germanistischen Studiengängen grundlegend verändert: Während sich das Germanistikstudium an der Philosophischen Fakultät nun vermehrt interkulturellen und komparatistischen Fragen und Schwerpunkten widmet (siehe Abschnitt 4.1.), wurde das Studium der Germanistik an der Fakultät für Fremdsprachenphilologien stärker an sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Fragestellungen ausgerichtet (siehe Abschnitt 4.2.). Durch die deutlichere Profilbildung der einzelnen Studiengänge und der damit verbundenen eindeutigeren Abgrenzung zwischen den beiden Fakultäten ist es nun auch für Studierende einfacher, den für sie passenden Studienzweig zu wählen bzw. die Bildungsziele ihres Studiums klar zu erkennen.

In Bezug auf das Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen von BA-Studiengängen allerdings wird in gewisser Hinsicht noch ein Umdenken vonnöten sein. Von Absolventinnen und Absolventen der neuen BA-Studien werden sowohl z. T. von den Lehrenden an der Universität als auch von zukünftigen Arbeitgebern ähnlich solide rezeptive und produktive Kenntnisse der studierten Sprachen erwartet, wie sie von Studierenden, die ihr Studium nach der alten Studienordnung abgeschlossen haben, erwartet wurden. Besonders Studierende, die Germanistik mit dem Studium einer außereuropäischen Sprache (Arabisch, Chinesisch, Hindi, Hebräisch, Japanisch, Persisch u. a.) kombinieren, können diese Erwartungen aufgrund der verkürzten Studienzeit nur bedingt erfüllen. Drei Jahre sind für das Studium von zwei Fremdsprachen eine sehr kurze Zeit; die Sprachkenntnisse der Absolventinnen und Absolventen müssen trotz Entrümpelung der Studienpläne und Schwerpunktsetzung im Bereich der Sprachausbildung fast zwangsläufig – zumindest in einer der beiden Sprachen – beschränkt bleiben. Außerdem zeichnet sich aufgrund dieser Überforderung der Studierenden eine erhebliche Erhöhung der tatsächlich benötigten Studienzeit für die dreijährigen Studiengänge ab, obwohl gerade die Verkürzung der Studienzeit ein erklärtes Ziel der Reform war.

Ein weiterer Schwachpunkt der Reform war und ist, dass trotz der Einführung von neuen Fächern in den Studienplänen das tatsächliche Lehrangebot an der Universität „L'Orientale“ wie auch an allen anderen

italienischen Universitäten nicht in dem Ausmaß verbreitert werden konnte, wie man es sich erhofft hatte. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Universitäten aus unterschiedlichen Sachzwängen dazu gezwungen waren, gewisse Lehrinhalte des alten Studienplanes in den neuen zu übernehmen, zum anderen damit, dass im Zuge der Reform z. T. kontraproduktive Maßnahmen getroffen wurden, die nun nach fünf Jahren, in denen sich die neue Studienordnung gewissermaßen noch in einer Experimentierphase befand, erst evaluiert und adaptiert werden müssen. Nicht zuletzt hängt die fehlende Erweiterung des Lehrangebots aber auch mit den von der Regierung beschlossenen Kürzungen der Universitätsbudgets zusammen, durch die es den Universitäten in den letzten Jahren unmöglich war, das wissenschaftliche Personal aufzustocken bzw. die erforderlichen universitären Infrastrukturen für eine tatsächlich gelungene Umsetzung der Reform zu schaffen. Fehlendes Personal und mangelnde Infrastrukturen verhindern oft geradezu die Umsetzung des in den neuen Studienplänen vorgesehenen Lehrangebots. Dies gilt im Besonderen für die neu eingeführten Fächer, aber auch in den bereits vor der Reform bestehenden Kernfächern Sprache, Sprach- und Literaturwissenschaft kann das Lehrangebot aufgrund mangelnder Personalressourcen nur teilweise neu gestaltet werden. Um auch weiterhin neue, innovative Forschungsprojekte durchführen zu können, die derzeit immer wieder an Sachzwängen scheitern, wird u. U. das Lehrangebot reduziert werden müssen.

Nicht zuletzt aus diesem Grund sind sowohl die Universitäten als auch das Bildungsministerium dabei, die neue Studienordnung erneut zu überarbeiten. Das neue, zweite Reformgesetz tritt mit Beginn des Studienjahres 2007/08 in Kraft. Die Universitäten haben aber bereits begonnen, die Studienpläne nach diesen neuen Richtlinien zu adaptieren und werden schon ab dem Studienjahr 2006/07 einige dieser Änderungen im Hinblick auf die kommende Reform umsetzen.

Die wichtigste inhaltliche Neuerung wird sein, dass das BA-Studium nicht mehr als Berufs- sondern vielmehr als allgemeine Grundausbildung konzipiert wird. Dies bedeutet, dass die Fächerverteilung und vor allem auch die Gewichtung der einzelnen Lehrveranstaltungsformen (Vorlesung, Übung, Praktikum) neu überarbeitet werden muss.

Organisatorisch dürfen nach der 'neuen' Reform nur noch Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mehr als 6 Credits angeboten werden (in den derzeit gültigen Studienplänen sind zum Teil Fächer mit 2 bzw. 3 Credits vorgesehen). Dies wird sicherlich auch zu einer Straffung des Lehrangebots führen. Von der Umstellung von Jahres- auf Semesterkurse sowie von der Einführung von Modulen und des ECTS erhofft man sich erhöhte (Erasmus-)Mobilität. Im Zuge der 'neuen' Reform sollen hinkünftig auch mehr MA-Studiengänge eingeführt werden, in denen nach deutschem Modell nur ein Fach studiert werden kann.

4.1. Philosophische Fakultät (Facoltà di lettere e filosofia)

An der Philosophischen Fakultät brachte die Umstrukturierung der Studienpläne im Zuge der Universitätsreform viele positive Innovationsimpulse. Die bereits vorhandene, aber bisher als zweitrangig geltende Tradition der Komparatistik, die bis zur Universitätsreform ein Zweig der Italianistik war, wurde an der Universität „L'Orientale“ stark aufgewertet und gleichzeitig zu einem für die Philosophische Fakultät zentralen Studiengang, der sich nicht nur abstrakten Formen des literarischen Diskurses widmet, sondern auch neue Formen der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen sucht und erprobt. Die Themenbereiche und Autoren, mit denen sich die Studierenden der Germanistik seit der Reform auseinandersetzen, werden stets nach komparatistischen Kriterien ausgewählt. Durch die neue, interkulturelle und komparatistische Perspektive entsteht an der Universität „L'Orientale“ – eines Tages vielleicht sogar darüber hinaus – allmählich ein neuer, komparatistisch ausgerichteter Kanon der deutschen Literatur als nicht-nationale Literatur. Gerade dies macht den Studiengang auch für deutsche Erasmus-Studenten sehr interessant, die so die Möglichkeit haben, sich mit der eigenen literarischen Tradition in einem neuen, interkulturellen Kontext zu beschäftigen. Die Einführung dieses Studienganges und dieser neuen, interkulturellen und vor allem komparatistischen Perspektive stellte für die Universität „L'Orientale“ einen markanten Neubeginn in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und Literaturen dar.

Die Neukonzeption des Studienplans wurde zum Anlass genommen, die über Jahrzehnte erprobte *Mission* der Universität „L'Orientale“, nämlich die Erforschung und Lehre von Fremdsprachen bzw. von fremden Kulturen, zu adaptieren und die Lehrinhalte und Studienschwerpunkte deutli-

cher und klarer zu formulieren. Durch die neue Studienordnung werden Absolventinnen und Absolventen im Idealfall sogar neue Berufsmöglichkeiten haben: Diejenigen, die daran interessiert sind, im Bereich der Kulturmittlung bzw. der Kulturmediation tätig zu werden, können sich durch die nun komparatistische Ausrichtung der Studien wichtige Grundkompetenzen für diese Tätigkeitsbereiche aneignen.

Neuerungen gab es auch im Bereich der Sprachdidaktik bzw. der Sprachausbildung: Abgesehen von den Sprachkursen, in denen alle vier sprachlichen Fertigkeiten geübt werden und die sowohl für die Studierenden der Philosophischen Fakultät als auch für die Studierenden der Fakultät für Fremdsprachenphilologien verpflichtend sind, lag und liegt der Schwerpunkt der Sprachdidaktik der Philosophischen Fakultät – ganz im Sinne der Tradition des Studiums *Lettere* in Italien – vor allem für Studierende im MA-Studium auf der Auseinandersetzung mit schriftlichen, zumeist literarischen Texten. Durch den Wunsch, die Sprachausbildung aufzuwerten entstand die Idee, einzelne Lehrveranstaltungen, die traditionell der Literaturwissenschaft zuzurechnen waren, mehr oder weniger lose mit Sprachkursen zu koppeln bzw. mit diesen zu kombinieren. In diesen mit Sprachkursen gekoppelten Literaturmodulen geht es nun nicht mehr nur um Übersetzungsstrategien einzelner literarischer Gattungen, um Stilistik, Rhetorik, kontrastive Metrik oder literarische Textanalyse; ausgehend von literarischen Texten werden auch lexikalische und grammatische Phänomene analysiert und erörtert. Umgekehrt werden in den entsprechenden Sprachmodulen ausgehend von aktuellen Zeitungs- bzw. Sachtexten nicht nur rein sprachliche, sondern auch text- oder argumentationsanalytische Überlegungen angestellt.

Die Verknüpfung von Sprach- und Literaturmodulen wird auch durch das Erarbeiten von interdisziplinären Projekten zu ausgewählten Themen unterstützt. Im laufenden Studienjahr 2005/06 entstand und entsteht im Rahmen eines solchen Projektes ein „Kleines Portfolio der interkulturellen Germanistik“, in dem Studierende literarische Texte, Wortschatzsammlungen, zweisprachige Glossare, Neu- und Umschreibungen von literarischen Vorlagen etc. zum Thema „Migration“ sammeln. In den vergangenen Studienjahren konnten mit großem Erfolg ähnliche Projekte realisiert werden. Im Rahmen des Projekts „Poesie und Geschichte. Aus einer Fibel für die Oberstufe“ konnten am Ende des vergangenen Studienjahres Um-

und Neuschreibungen sowie Dramatisierungen von literarischen Vorlagen multimedial auf die Bühne gebracht werden; im Studienjahr 2003/04 wurde das Projekt „Faust-Lab. Eine multimediale Reise in den Welten von Faust“ durchgeführt. Diese Projekte werden immer mehr und mit großem Interesse auch von deutschen Erasmus-Studenten besucht, die sich dafür interessieren, die eigene Kultur und Sprache mit dem 'Blick von außen' zu betrachten. Experimentelle Projekte dieser Art hätten in der alten Studienordnung keinen Raum gefunden.

Die neue Studienordnung erlaubt durch die Einführung der MA-Studien auch vielfältige Formen der Internationalisierung des Studiums. Auf der Ebene des BA ist es relativ schwierig, Modelle der vollkommenen Internationalisierung zu finden, da die Struktur eines Grundstudiums oft stark an länderspezifische akademische Traditionen oder landes- und berufsbezogene Ausbildungsrichtlinien gebunden ist. Sehr gut funktionieren an unserer Universität auf der BA-Stufe *Low Integration*-Formen des Studentenaustausches, wie die schon lange erfolgreichen Erasmus-Programme. Auf der Ebene des Masterstudiums gibt es allerdings auch konkretere Möglichkeiten für *High Integration*-Formen der Internationalisierung. Die Philosophische Fakultät ist gerade dabei, einen 'europakompatiblen' Studiengang für Komparatistik auszuarbeiten, der voraussichtlich im Rahmen des Enhancement-Programms der EU angeboten wird. Diese Form von Internationalisierung ist erst durch die 3+2 BA-/MA-Struktur möglich geworden.

4.2. Fakultät für Fremdsprachenphilologien (Facoltà di lingue e letterature straniere)

Auch an der Fakultät für Fremdsprachenphilologien brachte die Reform der Studienordnung eine mehr oder weniger komplett neue Ausrichtung der Studiengänge.

Die Lehre im Bereich Fremdsprachen und deren Literaturen, die den Schwerpunkt an der Fakultät für Fremdsprachenphilologien bildet, war bis zum Zeitpunkt der Reform sehr stark der italienischen akademischen Tradition verpflichtet, nach der sich das Studium von Fremdsprachen und deren Literaturen (*Laurea in lingue e letterature straniere*) in erster Linie auf das Studium der Literatur und Literaturgeschichte beschränkte. Alle anderen Fächer inklusive der Sprachausbildung fristeten ein Schattendä-

sein, obwohl gerade der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen infolge der neuen sprachdidaktischen Ansätze ('Kommunikativer Ansatz') und auch infolge politischer und gesellschaftlicher Veränderungen wie der EU-Osterweiterung oder des stärkeren Zusammenwachsens Europas vor allem seit Beginn der 80er Jahre auch in Italien stark an Bedeutung gewann.

Durch die Universitätsreform war es möglich, die Studienpläne teilweise diesen veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen anzupassen bzw. Studien anzubieten, die diesen neuen Bedingungen gerecht werden. Schon allein die Namen der Studientitel, die den Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums verliehen werden, sind Ausdruck dieses radikalen Wandels, der durch die Reform ermöglicht wurde: Wer heute ein Studium an einer Fakultät für Fremdsprachenphilologien erfolgreich abschließt, bekommt nicht den Titel *Dottore in lingue e letterature straniere* (MA in Fremdsprachenphilologie), der aufgrund des Adjektivs *straniere* ('fremd') mittlerweile überholt und in einem multi-lingualen Europa wohl auch nicht mehr akzeptabel ist, sondern je nach gewähltem Studiengang den Titel *Dottore in linguaggi multimediali e informatica umanistica*, *Dottore in lingue, letterature e culture dell'Europa e delle Americhe*, *Dottore in mediazione linguistica e culturale*, *Dottore in plurilinguismo e multiculturalità* verliehen.

Die Namen dieser neuen Studientitel, die an der Fakultät für Fremdsprachenphilologien erworben werden können, sind Programm: Sie spiegeln zum einen die neuen Lehrinhalte wie z.B. die Vermittlung von Kommunikationsstrategien, die für die Kommunikation in Europa oder mit außereuropäischen Ländern (im Fall der Fakultät für Fremdsprachenphilologien an der Universität „L'Orientale“ mit Amerika) unerlässlich sind, zum anderen auch das Selbstverständnis der Absolventinnen und Absolventen als Mittler und Mittlerinnen von und zwischen (mehreren) Kulturen wider. Ganz besonders dieser letzte Aspekt ist in der Auseinandersetzung mit einer Region wie dem deutschen Sprachraum, in dem Konzepte wie interkulturelle Erziehung, interkulturelle Kommunikation oder interkulturelles Lernen seit bereits fast 30 Jahren bekannt sind, sehr wichtig.

Eine weitere nennenswerte Folge der Reform war die klarere Trennung von Sprach- und Literaturwissenschaft, die sich nun auch in den For-

schungsschwerpunkten der Lehrstühle bzw. in der Qualifikation der an diesen tätigen Dozentinnen und Dozenten niederschlägt: Es gab in Italien – zumindest theoretisch – bereits vor der Reform Dozentinnen und Dozenten für deutsche Linguistik, diese waren jedoch normalerweise nicht an philosophischen Fakultäten bzw. an Fakultäten für Fremdsprachenphilologien, sondern an wirtschaftswissenschaftlichen oder politikwissenschaftlichen Fakultäten tätig. Dass Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an diesen Fakultäten im Vergleich zu anderen Fächern eine nur marginale Rolle spielten, ist nachvollziehbar. Die Lehre der an den wirtschaftswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Fakultäten tätigen Linguistinnen und Linguisten beschränkte sich in erster Linie auf die oft nur einjährige Sprach- bzw. Fachsprachenausbildung der Studierenden. An den philosophischen Fakultäten bzw. an den Fakultäten für Fremdsprachenphilologien hingegen waren Literatur- und Sprachwissenschaft bis zum Zeitpunkt der Reform in Personalunion vereint. Zumeist bedeutete dies, dass die Lehrstühle für deutsche Sprache und Literatur mit Literaturwissenschaftlern besetzt wurden, die sich kaum bzw. gar nicht für Sprachwissenschaft oder eben nur für diejenigen Forschungsgebiete der Linguistik wie die Text- und Stilanalyse interessierten, welche die Linguistik mit der Literaturwissenschaft teilt.

Die Neustrukturierung der Studienpläne gab der Linguistik die Möglichkeit, sich neu zu positionieren, was ihr – eindeutig zu ihrem Vorteil – geglückt ist. Durch die Universitätsreform wurde auch in der italienischen Germanistik die Linguistik zu einem gleichberechtigten Fach der Literaturwissenschaft. Diese Aufwertung der Linguistik hat sich ebenfalls in den neuen Studienplänen niedergeschlagen, nach denen die Studierenden nun gleich viele Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Linguistik wie aus dem Bereich der Literaturwissenschaft absolvieren müssen.

Obwohl das Ergebnis der inhaltlichen Neuordnung der Studienpläne prinzipiell erfreulich war, wird auch die Fakultät für Fremdsprachenphilologie an der Universität „L'Orientale“ dennoch nicht umhin kommen, ihre Studienpläne erneut zu überarbeiten. Wenn man sich nämlich die Fächerverteilung in den einzelnen Studiengängen genauer ansieht, so fällt auf, dass vor allem in den BA-Studiengängen, die sehr stark auf das Sprach- und Literaturstudium ausgerichtet sind, kaum Platz für die anderen Fächer und Disziplinen bleibt, nach denen die einzelnen Studien-

gänge benannt sind. Dies bedeutet u. a. auch, dass in Bezug auf das Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen der einzelnen Studiengänge kaum Unterschiede ausgemacht werden können. In denjenigen Studienplänen, in denen das Bemühen um ein klares Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen zu erkennen ist, sind nun neben den traditionellen Fächern des Sprachen- und Literaturstudiums zwar sehr viele weitere Fächer vorgesehen, das jeweilige Stundenausmaß, das pro Fach zur Verfügung steht, ist jedoch so gering, dass oft nur eine kurze Einführung in die jeweilige Disziplin möglich ist. Von berufsbezogener Schwerpunktbildung kann hier also nicht wirklich die Rede sein. Die klarere Profilbildung der einzelnen Studiengänge sowie die Aufwertung von berufsbezogenen Fächern (vor allem in den BA-Studiengängen) wäre aber eigentlich eines der wichtigsten Ziele der Universitätsreform gewesen. Die Fakultät für Fremdsprachenphilologie denkt derzeit deshalb darüber nach, einzelne BA-Studiengänge zusammenzulegen, um gleichzeitig eine neue, klarere Schwerpunktbildung auszuarbeiten. Für die Reduzierung der Studiengänge spricht noch ein weiteres Argument: Obwohl sich die Fakultät für Fremdsprachenphilologien darum bemüht hat, ihre Studienpläne u. a. ausgehend von den Interessen der Studierenden und den möglichen Berufsfeldern, in denen sie eines Tages tätig sein wollen, zu konzipieren, sind einige Studiengänge nicht auf die erwartete Resonanz gestoßen. Die Studierendenzahlen liegen zumindest in einzelnen Studiengängen leider unter den Erwartungen.

5. Resümee und Ausblick

Die Masterstudiengänge für Germanistik wurden an der Universität „L'Orientale“ erst im vergangenen Studienjahr eingeführt, die ersten Studierenden werden im kommenden Herbst ihren Master abschließen. Eine umfassende und seriöse Evaluierung der Masterstudiengänge wird erst möglich sein, nachdem die ersten Studierenden ihre Masterarbeiten eingereicht haben bzw. nachdem die Absolventinnen und Absolventen ins Berufsleben eingestiegen sind.

Bezüglich der Einführung der Bachelorstudien halten sich die positiven und negativen Erfahrungen in etwa die Waage. Als problematisch haben sich insbesondere die folgenden Neuerungen erwiesen:

- Wegfall der Diplomarbeit (*Tesi di laurea*). Speziell in Italien, wo den Studierenden auch schon in den alten Studienordnungen ohnehin tendenziell eine passiv-rezeptive Rolle zugeschrieben wurde, war die *Tesi di laurea* nahezu der einzige Moment, in dem die Studierenden aktiv forschend tätig wurden. Aktives wissenschaftliches Arbeiten ist in den BA-Studien durch den Wegfall der Abschlussarbeit eigentlich nicht mehr vorgesehen.
- Verkürzung der Studienzeit für kombinationspflichtige Fremdsprachenstudien: Drei Jahre sind für das Studium von zwei Fremdsprachen ohne Vorkenntnisse (das ist in Italien derzeit möglich) zu kurz. Durch die Einführung des modularen Kurssystems und der damit verbundenen Vervielfachung von Prüfungen stehen die Studierenden fast das ganze Jahr über unter Druck und sind oft überfordert. Es scheint ihnen u. a. deshalb praktisch unmöglich zu sein, das BA-Studium in der Mindeststudiendauer zu absolvieren. Für die begabten und interessierten Studierenden, die anschließend ein Masterstudium absolvieren, bedeutet dies, dass sich die tatsächliche Studiendauer im Vergleich zur alten Studienordnung erheblich erhöht hat.
- Einführung von neuen Fächern bei gleichzeitiger Kürzung der Universitätsbudgets: Im Zuge der Universitätsreform wurden in Italien Sprach- und Literaturwissenschaft klarer voneinander abgegrenzt, dementsprechend sollte auch das Lehrangebot verbreitert werden. Dies war aber nur zum Teil möglich, da die Ausgaben für Forschung und Wissenschaft in Italien in den letzten Jahren stetig reduziert wurden. Wenn die Reform auch Wirklichkeit werden soll, müssen die Universitätsbudgets nicht gekürzt, sondern erhöht werden.

Eindeutig positiv zu wertende Ergebnisse der Reform sind:

- die eindeutigere Trennung von Sprach- und Literaturwissenschaft,
- die neue, sowohl dem neuesten Stand der Forschung als auch den Fragen unserer Zeit angepassten Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Studiengängen,
- die klarere Struktur der Studiengänge,
- die eindeutigere Formulierung der Bildungsziele,
- die neuen Möglichkeiten der Internationalisierung und somit die Erhöhung der Studierendenmobilität,

- die Einführung eines Evaluationssystems für die Lehre und die damit einhergehende Qualitätssicherung.

Damit die neue Studienordnung ein Erfolg für die Universitäten wird, wird es notwendig sein, sich vor allem mit den inhaltlichen Aspekten der Reform auseinander zu setzen. Der Bologna-Prozess bietet den Universitäten u. a. Möglichkeiten der inhaltlichen Neuorientierung, die es zu nutzen gilt. Bei den schon angelaufenen Adaptierungen der Reform sollte man sich deshalb wieder vermehrt auf qualitative und weniger auf quantitative Fragen konzentrieren, die bei der letzten Universitätsreform in Italien zum Teil zu sehr im Vordergrund standen. Die am Schreibtisch hauptsächlich nach quantitativen Kriterien entworfene Reform wurde den Universitäten im Eiltempo übergestülpt; die Universitäten selbst haben sich – zum Teil aus einer falschen Trosthaltung heraus – zu wenig in die Reformdiskussion eingebracht. Diese Versäumnisse müssen nachgeholt werden. Ein Schlüssel zum Erfolg wird dabei mit großer Wahrscheinlichkeit die Rückbesinnung auf die Kernaufgaben der Universität sein: die Rückbesinnung auf Forschung und forschungsgeleitete Lehre. Wenn das gelingt, wird der Bologna-Prozess für die italienischen Universitäten jenen Erneuerungs- und Innovationsschub bringen, den man sich von der europäischen Universitätsreform erwartet hat.

Homepage Fakultät für Fremdsprachenphilologien:

http://www.iuo.it/fac_lingue

Homepage Philosophische Fakultät:

<http://www.iuo.it/DIDATTICA/facolta/lettere/index.htm>

Niederlande, Universität Leiden**Prof. Dr. Anthonya Visser, PD Dr. Jörg Meier****Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Leiden,
Niederlande****Einführung**

In den Niederlanden gibt es an sechs Universitäten einen Studiengang Germanistik, jeweils unter dem 1999 vom Bildungsministerium für alle verordneten Namen „Deutsche Sprache und Kultur“. Wie in anderen Ländern auch, ist die Zahl der Germanistik-Studierenden hier in den letzten 15 Jahren gravierend zurückgegangen. Landesweit beträgt die Gesamtzahl der Erstsemester ca. 50 pro Jahr.⁶⁴ In Leiden fangen seit einiger Zeit jedes Jahr im September etwa 15-18 Studierende an. Die vergleichsweise geringe Zahl ermöglicht es, sie während ihres ganzen Studiums intensiv zu betreuen. Im Gegensatz zu anderen Germanistik-Abteilungen in den Niederlanden haben wir in Leiden, als das Ministerium beschloss im Jahr 2002 für das ganze Land und alle Studiengänge die BA-/MA-Struktur einzuführen, diese Umstellung als Möglichkeit gesehen, zwei nicht nur strukturell, sondern vor allem auch inhaltlich völlig neue Studiengänge zu konzipieren. Wenngleich der BA-Studiengang auf den MA-Studiengang aufbaut, führt das BA-Studium auch völlig unabhängig vom MA zu einem selbständigen Abschluss.

Es gibt im niederländischen System ein paar Besonderheiten, denen bei der Umgestaltung Rechnung getragen werden musste: ein BA-Studium dauert drei Jahre, ein MA-Studium lediglich ein Jahr. Außerdem war zu berücksichtigen, dass es hier nicht nur Universitäten, sondern auch Fachhochschulen gibt, die (vierjährige) BA-Studiengänge anbieten. Im Idealfall gehen Studierende, die für ein klar definiertes Berufsziel ausgebildet werden wollen, an eine Fachhochschule, andere kommen an die Universität. Einige Universitäten arbeiten seit einigen Jahren intensiv mit solchen Hochschulen zusammen, anderen ist die Zweiteilung von berufsori-

⁶⁴ Zahlen nachzulesen auf der offiziellen Webseite des „Vereins der zusammenarbeitenden niederländischen Universitäten“: <http://www.vsnu.nl/web/show/id=59022/langid=43>.

entierter bzw. akademischer (Aus)Bildung hingegen auch längerfristig wichtig.

Die Universität Leiden, Gründungsmitglied der League of European Research Universities (LERU),⁶⁵ versteht sich als eine der 18 besonders forschungsstarken Universitäten Europas. Das bedeutet, dass sie es als ihre primäre Aufgabe sieht, ihre Studierenden für forschungsorientierte Stellen auszubilden, nicht erst im MA, sondern auch bereits im BA, davon ausgehend, dass auch Firmen und andere Institute als die Universität hier Einstellungsbedarf haben. Eine bestimmte Zahl von BA-Absolventen wird die Universität mit diesem Abschluss verlassen, wobei z. Zt. noch nicht deutlich ist, was für Stellen sie in welchen Bereichen finden werden. Insofern ist es durchaus möglich, dass es in ein paar Jahren, auf Grund der ersten Erfahrungswerte noch einmal zu einer Neukonzeption des BA-Studiengangs kommen wird.

Ein dritter Umstand, der bei der Konzipierung der BA- und MA-Studiengänge zu berücksichtigen war, betrifft die Veränderungen in der schulischen Ausbildung in den Niederlanden, vor allem auch in Bezug auf die Fremdsprachen. Mit Einführung der sog. 'zweiten Phase' als Vorbereitung auf das Abitur für Schüler von 15-18 Jahren im Jahr 1998/1999 wurde die freie Wahlmöglichkeit von Abiturfächern abgeschafft und durch die Verpflichtung ersetzt, aus einem von vier 'Profilen' mit festen Fächerkombinationen zu wählen. Neben den Profilen erhalten alle Schüler gemeinsamen Unterricht in den Fächern Niederländisch und Englisch sowie in einer modernen Fremdsprache. Dabei können sie im Prinzip aus folgenden Sprachen wählen: Französisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch, Türkisch, Friesisch – und eben Deutsch. In der Praxis wird es häufig so sein, dass die Schule nicht alle genannten Sprachen anbietet und wahrscheinlich in vielen Fällen bereits eine Entscheidung für entweder Französisch oder Deutsch getroffen hat. Seit einigen Jahren haben die Studierenden, die ein Germanistik-Studium beginnen, in der Schule lediglich ca. drei literarische Werke (häufig in niederländischer Übersetzung) gelesen.

⁶⁵ <http://www.leru.org>.

Das Leidener BA- und MA-Studium

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Hintergründe, die sich in den vergangenen Jahren allerdings regelmäßig änderten (ohne allerdings viel besser zu werden), wurde in Leiden ein dreijähriger BA-Studiengang mit folgenden Modulen konzipiert:

| Fächer 1. Studienjahr – 1. Semester | ECTS | Niveau |
|--|------|--------|
| Kultur- und Literaturgeschichte 1945 bis heute | 4.0 | 100 |
| Grammatik | 4.0 | 100 |
| Einführung in die germanistischen Wissenschaftsgebiete | 4.0 | 100 |
| Einführung in die moderne Linguistik | 4.0 | 100 |
| Einführung in die Text- und Kulturtheorie | 4.0 | 100 |
| Spracherwerb | 8.0 | 100 |
| Literaturliste | 4.0 | 100 |

| Fächer 1. Studienjahr – 2. Semester | ECTS | Niveau |
|--|------|--------|
| Analyse aktueller Kultur | 4.0 | 100 |
| Kultur- und Literaturgeschichte 1815-1945 | 4.0 | 100 |
| Deutsche Medien | 4.0 | 200 |
| Analyse aktuellen Sprachgebrauchs | 4.0 | 100 |
| Einführung in die germanistischen Wissenschaftsgebiete | 4.0 | 100 |
| Spracherwerb | 8.0 | 200 |
| Literaturliste | 4.0 | 100 |

| Fächer 2. Studienjahr – 1. Semester | ECTS | Niveau |
|---|------|--------|
| Kultur- und Literaturgeschichte 750-1700 | 4.0 | 300 |
| Deutschlandstudien: sozial-politische Aspekte | 4.0 | 200 |
| Mittelseminar Linguistik | 4.0 | 300 |
| Spracherwerb | 8.0 | 200 |
| Nebenfach | 8 | |

| Fächer 2. Studienjahr – 2. Semester | ECTS | Niveau |
|-------------------------------------|------|--------|
|-------------------------------------|------|--------|

| | | |
|---|-------------|---------------|
| Fächer 2. Studienjahr – 2. Semester | ECTS | Niveau |
| Kultur- und Literaturgeschichte 1700-1815 | 4.0 | 300 |
| Deutschland live | 4.0 | 200 |
| Deutschlandstudien: Kunst und Literatur | 4.0 | 300 |
| Literatur und Kultur des Mittelalters | 4.0 | 300 |
| Spracherwerb | 4.0 | 200 |
| Nebenfach | 12 | |
| Fächer 3. Studienjahr – 1. Semester | ECTS | Niveau |
| Spracherwerb | 8.0 | 300 |
| Zwei Hauptseminare, davon eins mit Hausarbeit | 12.0 | 400 |
| Nebenfach | 8 | |
| Fächer 3. Studienjahr – 2. Semester | ECTS | Niveau |
| Hausarbeit zu einem Hauptseminar des 1. Semesters | 4.0 | 400 |
| Hauptseminar + BA-Arbeit | 16.0 | 400 |
| Nebenfach | 12 | |

Insgesamt beinhaltet das BA-Studium 'Deutsche Sprache und Kultur' also 140 ECTS. Es gelten folgende Ausgangspunkte:

Die lernpsychologische und didaktische Einsicht, dass Lernprozesse wirksamer verlaufen, wenn an bereits vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen angeknüpft wird, hat zur Entscheidung geführt, das ganze erste Studienjahr der heutigen deutschsprachigen Kultur zu widmen. Dadurch, dass zunächst solche Aspekte der für die Erstsemester 'fremden' Kultur behandelt werden, die mit der Gegenwart verbunden sind, wird Kultur einsichtiger, als wenn mit für die Studierenden auch zeitlich entfernten Phänomenen begonnen würde. Ausgehend von mit aktuellen Entwicklungen verbundenen 'Entdeckungen' können so außerdem der Vergangenheit gezielt Fragen gestellt werden. Dieser Prozess beginnt mit dem zweiten Studienjahr.

Bereits im ersten Studienjahr werden die verschiedenen Disziplinen systematisch mit einbezogen.

Dabei wird berücksichtigt, dass einige Studierende mit dem BA-Abschluss die Universität verlassen werden. Das bedeutet, dass der BA nicht nur Elemente beinhalten muss, die den Studierenden eine gute Basis für einen anschließenden wissenschaftlichen MA-Studiengang bieten, sondern auch solche, die ihnen zu einer guten Startposition für eine weitere Ausbildung in einer Firma oder Fachhochschule verhelfen.

Es wurde an einem Niveau festgehalten, das unseren Studierenden ein MA-Studium in Deutschland ermöglicht. Nach einem Leidener BA sind sie in der Lage, an fachtheoretischen und -inhaltlichen Diskussionen teilzunehmen.

Als Zielsetzungen wurden formuliert:

BA-Absolventen des Studienganges 'Deutsche Sprache und Kultur' verfügen:

- ausgehend von den aktuellen Erscheinungen in den deutschsprachigen Sprach- und Wissenschaftsgebieten, über eine globale Einsicht in deren Entwicklungen;
- über Kenntnisse von und Einsicht in ein/-m schmales/n, aber repräsentatives/n Korpus von Primär- und Sekundärtexten in jeder der einbezogenen Disziplinen;
- über globale Kenntnisse von und Einsicht in wesentliche(n) Theorien in den relevanten Disziplinen;
- über Kenntnisse von und Einsicht in gesellschaftliche(n) und kulturelle(n) Prozesse(n) in den deutschsprachigen Gebieten, in denen genannte Texte und Theorien eine Rolle spielen;
- über die Fähigkeit, mit den gewonnenen theoretischen Einsichten die Subdisziplinen miteinander zu verbinden, um eine bescheidene und gezielte Fragestellung zu formulieren (Kulturwissenschaft).

Das bedeutet für die Literaturwissenschaft, dass BA-Absolventen:

- auf einem elementaren wissenschaftlichen Niveau in der Lage sind, einen schriftlichen Text literaturwissenschaftlich adäquat zu analysieren und davon auf wissenschaftliche oder populär-wissenschaftliche Weise zu berichten;
- die Aussagekraft eines literarischen Textes in einem Netz von gleich- und andersartigen Texten ansatzweise bestimmen sowie davon berichten können;

- über Kenntnisse von und Einsicht in ein/-m begrenztes/n, aber repräsentatives/n Korpus von primären Texten, beginnend beim 21. und zurückgehend bis in das 8. Jh. verfügen.

Das bedeutet für die Linguistik, dass BA-Absolventen:

- auf einem elementaren wissenschaftlichen Niveau in der Lage sind, gesprochene oder schriftliche sprachliche Äußerungen wissenschaftlich zu analysieren und davon auf wissenschaftliche oder populär-wissenschaftliche Weise zu berichten;
- den kulturspezifischen Charakter einer Sprachäußerung in einem Netz von gleich- und andersartigen Texten ansatzweise bestimmen sowie davon berichten können;
- über globale Kenntnisse von und Einsicht in verschiedene(n) sprachliche(n) Äußerungen resp. Textsorten verfügen.

Das bedeutet für die Kulturwissenschaft, dass BA-Absolventen:

- über eine elementare niederländisch-deutsche interkulturelle Kompetenz verfügen;
- über im Ansatz differenzierte Kenntnisse von sowie Einsicht in kulturelle(n) Unterschiede(n) und wichtige(n) Aspekte(n) verfügen, die Teil des kollektiven Gedächtnisses (Assmann) der Menschen in den deutschsprachigen Gebieten sind;
- in kommunikativen Situationen auf verschiedenen Niveaus kulturell adäquat handeln können.

Das BA-Studium 'Deutsche Sprache und Kultur' bietet ohne Zulassungsprüfung Zugang zu

- einem sog. 'Educational Master', d.h. zur Lehrerausbildung. Dieses MA-Studium besteht aus einem MA-Jahr 'Deutsche Sprache und Kultur' und einem Jahr Lehrerstudium mit Praktikumsanteil;
- einem MA-Studium 'Deutsche Sprache und Kultur', einem Studiengang, der von vier Universitäten im westlichen Teil der Niederlande (Freie Universität Amsterdam und Universität Amsterdam, Universität Utrecht und Universität Leiden) gemeinsam angeboten wird. Er besteht aus 60 ECTS (d.h. einem Jahr). Alle Hauptseminare (Module) haben einen Umfang von 5 ECTS. Es gibt zwei Spezialisierungsmöglichkeiten in den Bereichen: Linguistik und Literatur-/Kulturwissenschaft. Schwerpunkte in Leiden sind in der Literatur- und Kulturwissenschaft

Lyrikanalyse, Intertextualität in der Literatur des 20./21. Jahrhunderts sowie *Kulturelle Identität* und in der Sprachwissenschaft *Historische Linguistik, Soziolinguistik* sowie *Textlinguistik*. Das Linguistikangebot umfasst 45 ECTS pro Jahr, die Literatur-/Kulturwissenschaft 75 ECTS. Für die MA-Arbeit sind 20 ECTS vorgesehen und die Studierenden sind verpflichtet, mindestens 15 ECTS aus dem Spezialisierungsbereich zu wählen sowie mindestens 10 ECTS aus einem anderen als dem Spezialisierungsbereich. Außerdem müssen 10 ECTS an einem der Schwesterinstitute absolviert werden.

Um zu einem zweijährigen sog. 'Forschungsmaster-Programm' zugelassen zu werden, muss eine Zulassungsprüfung abgelegt werden. In Leiden gibt es für Absolventen des Faches 'Deutsche Sprache und Kultur' Forschungs-MA-Studiengänge in den Bereichen Linguistik, Literaturwissenschaft, Geschichte und Kunstgeschichte.⁶⁶

Wir streben an und erhalten dabei auch Unterstützung von anderen Abteilungen sowie durch die im vergangenen Jahr stattgefundenen große Außenevaluation, dass Studierende zumindest einmal während ihres Studiums (im BA oder im MA) ein Semester an einer deutschsprachigen Universität verbringen. Vor den jeweiligen Auslandsaufenthalten wird entschieden, welche Kurse bzw. Module die Studierenden an den ausländischen Universitäten absolvieren werden. Die ECTS dafür werden im Leidener Studiengang angerechnet.

Das Niveau der Abschlussarbeiten unserer Studierenden ist durchaus mit dem an deutschen Universitäten vergleichbar.

Die wirtschaftliche Situation in den Niederlanden ist bereits seit einigen Jahren im Vergleich zu Deutschland erheblich günstiger. Absolvent/inn/en unserer Studiengänge 'Deutsche Sprache und Kultur' arbeiten in unterschiedlichsten Berufen, Ein Drittel werden, nach einem sog. *Professional Master*, Lehrer/innen, zwei Drittel finden Stellen in der freien Wirtschaft

⁶⁶ Alle BA- und MA-Studiengänge in den Geisteswissenschaften an der Universität Leiden auf: <http://www.studiegids.leidenuniv.nl/index.php3?m=24&c=328&garb=0.06656442311787575>. Allgemeine Informationen über das BA-/MA-Modell in den Niederlanden auf der Website des Bildungsministeriums: <http://www.minocw.nl/factsheets/424>.

oder an Kulturinstituten, Ministerien usw. Das Fach Deutsch ist seit einigen Jahren an den Schulen offiziell ‚Mangelfach‘, was bedeutet, dass es für Germanistikabsolvent/inn/en leicht ist, eine Stelle als Deutschlehrer/in zu finden – leider auch schon ohne Abschluss. Es werden zudem auch viele Lehrer/innen ganz ohne Germanistikstudium eingestellt. Das führt bedauerlicherweise zu einem geringeren Ansehen des Faches generell. Firmen suchen aber händeringend Mitarbeiter/innen, die über gute Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der deutschen Gesellschaft verfügen. Um so mehr ist es zu bedauern, dass es uns bis jetzt noch nicht gelungen ist, das Fach für junge Leute ausreichend attraktiv zu präsentieren.

Ausblick

In sich rasch ändernden Zeiten, zumal in einer globalisierenden Welt, ist es wichtig, flexible (Aus)Bildungskonzepte zu entwickeln. Dafür reicht die gegenwärtige Strategie der Politik unseres Erachtens nicht aus, an Schulen immer mehr Fächer mit immer weniger Stunden anzubieten. Selbstverständlich ist es wichtig, dass es auch in den Niederlanden demnächst Schüler gibt, die Chinesisch lernen (mit ersten Experimenten hat man dieses Jahr angefangen). Es bringt aber herzlich wenig, wenn in Kürze alle Schulen versuchen ihr Angebot mit Chinesisch attraktiver zu machen, um damit mehr Schüler zu gewinnen. Viel besser wäre es, gezielt in unterschiedliche Konzepte für verschiedene Schulen zu investieren. Das Bildungsministerium predigt mehr Freiheit für die Schulen und Universitäten, unterlässt es aber, in einer solchen Weise Einfluss auf den generellen Kurs der (Aus)Bildung von jungen Leuten zu nehmen, dass in den Niederlanden in möglichst vielen Fächern – und das heißt auch in möglichst vielen Sprachen und Kulturen – Experten heranwachsen. Es ist nicht unbedingt notwendig, dass alle jungen Niederländer Deutsch lernen (obwohl wenig dagegen spricht), aber es ist dringend notwendig, dass ausreichend Schüler einen attraktiven und intensiven Deutschunterricht bekommen, damit es in der Wirtschaft und in politischen sowie kulturellen Kontakten genügend Experten geben wird. Das ist zurzeit nicht der Fall. Es lernen erheblich viel mehr Deutsche Niederländisch als Niederländer Deutsch.

Warum werden z.B. nicht Experimente mit Grundschulen (da gibt es erst sehr wenige) und Gymnasien gefördert, die einen zweisprachigen Unter-

richt anbieten – Deutsch-Niederländisch, aber ebenfalls Französisch-Niederländisch? Damit wird später Zeit frei für Unterricht in entfernteren Sprachen. Das Angebot unserer Studiengänge ist modern und konkurrenzfähig und wir setzen alles daran, es ständig zu verbessern. Es könnte umfassender sein, aber um das zustande zu bringen brauchen wir mehr junge Leute, die es wahrnehmen wollen – und die braucht unsere Gesellschaft ebenfalls.

Rumänien, Universität Bukarest
Prof. Dr. George Guțu

**Der germanistische Studiengang an der Universität Bukarest/
Rumänien*)**

Zum besseren Verständnis der in diesem Beitrag enthaltenen Angaben muss vorausgeschickt werden, dass es in Rumänien keine Universität oder Fakultät gibt, die ausschließlich DaF-Lehrer ausbildet. Die Ausbildung von DaF- oder DaM-Lehrern erfolgt institutionell durch die Germanistiklehrstühle⁶⁷ des Landes.

Es gibt ein für das Germanistikstudium als Grundstock gedachtes Kerncurriculum. Parallel zur germanistischen Ausbildung können Studenten zusätzlich ein *Lehrerausbildungsmodul* belegen, das sie gesondert pädagogisch und methodisch-didaktisch zum DaF-Lehrer befähigt. Sie erhalten am Ende des Studienganges ein zusätzliches *Abschlusszeugnis*, das sie zur Ausübung des Lehrerberufs berechtigt.

*) Ich bin meiner Kollegin Univ.-Lekt. Marianne Koch für Hinweise und zusätzliche Angaben sehr zu Dank verpflichtet. Vorliegende – stark gestraffte und neu angeordnete – Ausführungen basieren auf einer von uns den Teilnehmern des Freiburger Treffens 2005 zugänglich gemachten Dokumentation, in der nicht nur die Aktivitäten des Bukarester Germanistik-Instituts, sondern auch die Bemühungen der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens (GGR) im Zuge der Einführung des Bologna-Prozesses vorgestellt worden sind. (Siehe zur Ergänzung der Informationen auch die Homepage der GGR: www.ggr.ro/TagJun05.htm sowie George Guțu, Doina Sandu (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Germanistik in Rumänien (II). Der Bukarester Germanistiklehrstuhl. Editura Universității din București, Bukarest 2005). Nachstehende Ausführungen sind das Ergebnis praktischer, jahrelanger theoretischer und reformatorischer Überlegungen, Debatten und Erfahrungen, die nicht nur lokal und national, sondern immer auch international geführt bzw. gemacht worden sind. Eine theoretische Grundlage ist freilich Grundvoraussetzung für Veränderungen, doch die konkret-konstruktive, praktikable Lösung ist meist eine Frage der Entscheidung, die einzig und allein aufgrund bestehender Bedingungen getroffen werden muß.

⁶⁷ Nach deutschem Verständnis müssten die Hochschuleinrichtungen, die in Rumänien traditionell als „Lehrstühle“ bezeichnet werden, eigentlich die Bezeichnung „Institute“ tragen. Darauf haben uns deutsche Kollegen, einschließlich jener vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim hingewiesen. Der „Germanistiklehrstuhl“ der Universität Bukarest beschäftigt 32 hauptamtliche Mitarbeiter und weitere 8 mit Lehraufträgen. Insgesamt stehen uns 40 Planstellen zur Verfügung. Diese Infrastruktur entspricht einem „Germanistischen Institut“. In unseren weiteren Ausführungen wird dennoch die traditionelle rumänische Bezeichnung „Lehrstuhl“ beibehalten.

Der Bachelor-Lehrplan für die Germanistikabteilung der Bukarester Universität sieht wie folgt aus:

Angeboten werden mehrere allgemein-theoretische Vorlesungen, aber auch Seminare zur „Sprachpraxis – Praktischer Kurs“; letzterer erstreckt sich über 6 Semester. Darin ergänzen einander praktische Übungen zu *Übersetzung, Grammatik, mündlichen und schriftlichen kommunikativen Strategien* und *Texten* in unterschiedlicher Stundenverteilung, nicht zuletzt aber auch in Abstimmung mit dem parallelen Vorlesungsstrang. Der Methodik-Didaktik DaF werden – erst im 5. Semester – eine geringe Stundenanzahl (1 Std. Vorlesung und 1 Std. Seminare) und nur 3 Kredite zugeteilt. Es muss in diesem Zusammenhang noch hinzugefügt werden, dass das „Modul zur Lehrerausbildung“ in Zusammenarbeit mit dem an der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Bukarester Universität angesiedelten „Departement zur Lehrerausbildung“ durchgeführt wird.

Zu dem Modul gehören Fächer wie Lernpsychologie (im 1. Studienjahr), Pädagogik und Curriculumtheorie und Computergestütztes Lernen (im 2. Studienjahr). Die Vorlesungen und Seminare dazu werden von den Lehrkräften dieser Fakultät in rumänischer Sprache für alle Fremdsprachensstudenten gehalten. Allein Methodik-Didaktik DaF (Vorlesungen und Seminare) und das pädagogische Praktikum der angehenden Lehrerstudenten sind am Germanistiklehrstuhl angesiedelt und werden in deutscher Sprache gehalten. Laut Gesetz werden für das gesamte „Modul zur Lehrerausbildung“ 30 Credits zusätzlich zu der Bachelor-Germanistikausbildung (180 Credits) berechnet.

Das Angebot für eine zusätzliche Ausbildung zum Lehrer gibt es auch in den geplanten 2-jährigen Magisterstudiengängen. Diesen werden zu den 60 Credits für das Grundstudium weitere 30 Credits für die Lehrerausbildung zugewiesen.

Mit dem BA-Abschluss können/dürfen Deutschlehrer laut Gesetz⁶⁸ in der Grundschule (Klassen 1-4) und im Gymnasium (Klassen 5-9) unterrichten. Dagegen können/dürfen Deutschlehrer mit dem MA-Abschluss im Lyzeum (Klasse 9-12) und im Hochschulbereich unterrichten.

⁶⁸ Gesetz 288/ 24.06.2004 zur Regelung des Hochschulstudiums in Rumänien.

1. Studiengangstypen und Abschlüsse

Deutsch kann sowohl als Hauptfach als auch als Nebenfach (als erste bzw. zweite Fremdsprache) angeboten werden sowie auch mit Rumänisch oder einem naturwissenschaftlichen Fach wie z.B. Geografie kombiniert werden. Das Germanistikstudium wird mit einer Lizentiatsprüfung, die aus schriftlichen Prüfungen und aus der Verteidigung der Abschlussarbeit besteht, abgeschlossen und durch ein entsprechendes Diplom zertifiziert.

2. Studienschwerpunkte: Relevante BA/MA-DaF-Profile

Was den Berufsbezug (der möglichen Profile) an betrifft, so besteht die Möglichkeit der Ausbildung zum DaF-Lehrer, zum Übersetzer und Dolmetscher, Verlagslektor, Bibliothekar, Archivar, Mitarbeiter im Touristik-Bereich, in Rundfunk- und Fernsehanstalten sowie in der Werbebranche als Zusatzqualifikationen zum „reinen“ Germanistikstudium. Diese Berufe sind in der Berufsliste des rumänischen Arbeitsministeriums verzeichnet.

Alle Studenten erhalten jedoch ein gleiches Lizentiatsdiplom, in dem das Profil nicht angegeben wird. Nur diejenigen, die parallel zum Germanistikstudium eine gesonderte pädagogische und methodisch-didaktische Ausbildung zum DaF-Lehrer gemacht haben, erhalten ein zusätzliches *Abschlusszeugnis*, das sie zur Ausübung des Lehrerberufs befähigt. Wie bereits oben angegeben, können Deutschlehrer nach dem BA in der Grundschule (Klassen 1-4) und im Gymnasium (Klassen 5-9) unterrichten, nach dem MA-Abschluss im Lyzeum (Klasse 9-12) und im Hochschulbereich.

Dem traditionell philologisch ausgerichteten Studium stand die Lehrerausbildung allein als explizite spezifische Aufgabe zu. Es wird vorausgesetzt, dass durch die vertiefte und gezielte Erziehung zum wissenschaftlichen Denken die Grundlagen zur kreativen, selbständigen Lösung späterer Fachprobleme geboten werden.

Die Kerncurricula der oben angeführten Profile bestehen aus:

Curricula für BA

- Literaturgeschichte
- Sprachwissenschaft (Sprachstrukturen)
- Kultur- und Zivilisationsgeschichte (Landeskunde)
- Einführung in die Philologie und ihre Forschungsmethoden
- Sprachgeschichte
- Allgemeine Linguistik
- Literaturkonzepte und Forschungsmethoden
- Texttheorie und -praxis
- Vergleichende Sprachwissenschaft
- Sprachpraxis (Praktischer Kurs)
- Methodik-Didaktik des DaF-Unterrichts für Deutsch als erste und zweite Fremdsprache⁶⁹

Sprachwissenschaft (Sprachstrukturen) bildet einen sich über 6 Semester erstreckenden Vorlesungsstrang (2 Wstd. und dazugehörige Seminare 1 Wstd.). Dabei werden Phonetik, Lexikologie, Morphosyntax und Textlinguistik vorwiegend theoretisch besprochen.

In der Literaturwissenschaft wird über 6 Semester ein sei es chronologisch, sei es gattungsgeschichtlich oder -typologisch konzipierter Vorlesungsstrang (2 Wstd. und dazugehörige Seminare 1 Wstd.) angeboten.

Die Sprachpraxis-Lehrveranstaltungen (so genannter „Praktischer Kurs“) erstrecken sich ebenfalls über 6 Semester.⁷⁰

Zu dem Pflichtmodul gehören:

- Literaturgeschichte
- Sprachwissenschaft – Sprachstrukturen
- Kultur- und Zivilisationsgeschichte – Landeskunde
- Einführung in die Philologie und ihre Forschungsmethoden
- Sprachgeschichte
- Allgemeine Linguistik

⁶⁹ Im Bereich der Fremdsprachen erfolgt in Rumänien die Ausbildung generell in zwei Fächern (Haupt- bzw. Nebenfach oder A- bzw. B-Fach oder auch Erst- bzw. Zweitsprache).

⁷⁰ Siehe S. 182

- Literaturkonzepte und Forschungsmethoden
- Texttheorie und -praxis
- Vergleichende Sprachwissenschaft
- Sprachpraxis (Praktischer Kurs)

Für ein zweijähriges Bologna-Masterstudium gibt es noch keine endgültig ausgearbeiteten Curricula.

Im Zusammenhang mit den spezifischen **Problemen** der genannten Profile (administrative, curriculare, praxisbezogene, personelle Fragen oder sonstige Ressourcen etc.) bestehen weiterhin uneinnehm- und unumgehbar Hürden wie z.B. die institutionellen hierarchischen Strukturen (Ministerium, Rektorat, Dekanat) und die damit verbundene eingeschränkte Entscheidungsfreiheit auf der Ebene der einzelnen Lehrstühle. Dazu gehört z.B. die Einbindung der Fremdsprachen/Germanistik-Lehrstühle in Fakultäten und ihre Abhängigkeit von deren Vorgaben wie beispielsweise von identischen Studienplänen für alle Fremdsprachenabteilungen sowie von der fakultätsinternen Verteilung der Studienplätze etc.

Problematisch ist die schwankende, im Prinzip ziemlich stark abnehmende Sprachkompetenz der („blutigen“) Anfänger, vor allem in den beiden Semestern des ersten Studienjahres. Das Curriculum für die Sprachanfänger visiert die Aufgabe an, den Spracherwerb so schnell und so intensiv wie möglich zu fördern, ohne dabei die Hochschulausbildung in einen reinen Sprachunterricht zu verwandeln. Das wird vor allem auch dadurch erreicht, dass der Spracherwerb soweit wie möglich auf die Inhalte des Studiums bezogen wird. Bei den schon fortgeschrittenen Lernenden müssen die vorhandenen Defizite ausgeglichen werden und der Spracherwerb muss sich auch auf die inhaltliche Seite beziehen, so dass der Gegenstand des Studiums mit dem Sprachunterricht verbunden wird. So wird auch bei Anfängern versucht, die Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Literaturwissenschaft und Linguistik in Deutsch zu halten, um sie zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu nutzen.

Zu den wichtigsten **DaF-Forschungsschwerpunkten** gehören die Didaktik der Mehrsprachigkeit, Aspekte des Erst- und Zweitspracherwerbs, Analyse von DaF-Lehrwerken, Analyse von DaF-Curricula. Diese Themen sind Forschungsschwerpunkte von Dissertationen, die im Bereich Methodik-Didaktik DaF verfasst wurden, Themen von Lizenziatsarbeiten der als

Lehrer ausgebildeten DaF-Studenten sowie von wissenschaftlichen Arbeiten erfahrener Deutschlehrer zur Erlangung des 1. Grades (der höchsten staatlichen Lehramtsstufe).

3. MA-Studiengänge in DaF (DaF-bezogene Auslandsgermanistik)

Die Fremdsprachenfakultät der Bukarester Universität bietet einen – in der Übergangsphase zunächst einjährigen – Magisterstudiengang zur „Angewandten Linguistik“. Es gibt dabei einen in allen Fremdsprachen gemeinsamen Grundstock, dem die spezielle nach Fremdsprachen differenzierte methodisch-didaktische Ausbildung hinzukommt. Der Unterricht im Grundstock erfolgt in englischer Sprache, weil der Lehrstuhl für Anglistik den Magisterlehrgang organisiert, wodurch die Teilnahme von der Kenntnis des Englischen abhängig wird.

4. Zulassungsvoraussetzungen für das Hochschulstudium

Im Gegensatz zu den meisten Universitäten/Fakultäten im Land, die auf eine schriftliche Aufnahmeprüfung zum Germanistikstudium verzichten, dafür aber andere Kriterien formaler Art (Abiturabschluss) statuiert haben, findet an der Bukarester Fremdsprachenfakultät immer noch eine Aufnahmeprüfung statt. Für das Bestehen gilt das Sprachkönnen auf der A2-Stufe als Voraussetzung. Bei Deutsch als zweitem Studienfach gibt es jedoch auch Nullanfänger. Eine zweite genauere Einstufung erfolgt später unter den zugelassenen Studenten. Angestrebt wird am Ende des BA das Niveau B2, gegebenenfalls C1.

Das Erziehungsministerium bestimmt die vom Haushalt bezahlten Studienplätze in den einzelnen Hochschulen für alle Stufen: Lizenziat, Masterat und Doktorat.⁷¹ Die weitere Verteilung erfolgt nach Studienbereichen und Fakultäten im Zuge der universitären Autonomie aufgrund von Senatsbeschlüssen. Die Anzahl der staatlich finanzierten Studienplätze wird per Gesetz festgelegt. Der Bukarester Germanistiklehrstuhl hat im Durchschnitt zwischen 20 und 40 Plätzen für das I. BA-Jahr im Deutsch als Hauptfach zugewiesen bekommen. Bei den Fakultäten liegt die Entscheidung, ob die Germanistiken Deutsch als Haupt- und/oder als Nebenfach anbieten und in welcher Sprachenkombination. Die Kombi-

⁷¹ Laut Ministerialerlass 3295 vom 21.2.2005.

nation mit nichtphilologischen Berufen ist neuerdings nicht mehr vorgesehen, was zu heftigen Protesten unsererseits geführt hat. Es ist Sache der Fakultäten und Lehrstühle, ob außer der Ausbildung zum DaF-Lehrer weitere und welche Angebote gemacht werden, z.B. Übersetzer- und Dolmetscherstudiengänge, Studiengänge für Angewandte moderne Fremdsprachen (LMA), wobei für diese Studiengänge das Lehrerausbildungsmodul ausgeschlossen ist.

Dabei muss auf die Möglichkeit hingewiesen werden, bei der Berücksichtigung und Festlegung von Berufsprofilen von regionalen Einzugsgebieten auszugehen. In Kronstadt/Braşov sind Germanistikabgänger eher im Industriebereich gefragt, in Temeswar/Timişoara und Umgebung im Bereich der Industrie und Kultur, aber auch in der Lehrerausbildung. In Hermannstadt haben der Kulturbereich und die Deutschlehrerausbildung Vorrang, in Konstanza die Tourismusbranche. Bukarest bildet Deutschlehrer aus, aber auch Absolventen für den Industrie- und Kulturbereich.

Das **pädagogische Praktikum** in den BA/MA-DaF-Studiengängen ist obligatorisch und gesetzlich geregelt. Es besteht aus einer Hospitationsphase (20 Stunden Hospitationen) und eigenen Unterrichtsversuchen (1-3 Übungsstunden, 1 Vorfinalstunde, 1 Finalstunde). Hinzu kommt noch die Vorbereitung auf die eigenen Unterrichtsversuche sowie die Nachbereitung der hospitierten und selbst durchgeführten Stunden, auf die Ausarbeitung der Unterrichtsversuche, auf das Führen der fachdidaktischen Akte. Vom Umgang her umfasst das Praktikum 4 Stunden wöchentlich im 5. bzw. 6. Semester (d.h. insgesamt 56 Stunden). Das Praktikum wird an ausgewählten Praktikumsschulen in Bukarest durchgeführt, wobei verschiedene europäische Programme (Sokrates und Erasmus) die Möglichkeit bieten, Studenten auszutauschen. Von rumänischer Seite können die Programme leider nur begrenzt wahrgenommen werden, da eine große Differenz zwischen Stipendium und realem Geldbedarf der Studenten im Ausland besteht.

5. Präsenzstudium/Credits

Laut Gesetz 288 vom 24.06.2004 zur Regelung des Universitätsstudiums werden dem 3-jährigen Bachelor-Studiengang insgesamt 180 Credits zugeteilt, die für Vorlesungen und andere Lehr- und Lernaktivitäten vergeben werden.

Im Bachelor-Studium sind 26 Wochenstunden vorgesehen, von denen 4 für allgemein bildende, z. T. für mehrere Abteilungen in rumänischer Sprache gehaltene Vorlesungen und 10 für das Nebenfach zugeteilt sind. Von den 30 Credits pro Semester gehen 17 an das Hauptfach und 13 an das Nebenfach. Für die Vorlesung in den Hauptfächern werden 4-5 Credits vergeben und nur 1-3 Credits für das gesamte Modul „Sprachpraxis“. In diesem Modul ist jedoch keine Prüfung, sondern nur eine „durchgehende Kontrolle“, also ein nicht festgelegtes Test- und Evaluierungsverfahren vorgesehen.

Das Modul zur „Lehrerausbildung“ läuft parallel zum Germanistikstudium. Ihm werden zusätzliche 30 Kredite für 3 Jahre zugeteilt.

Dem 2-jährigen Magisterstudiengang werden 60 Credits zugeteilt. Hinzu kommen noch die 30 zusätzlichen Credits für die Lehrerausbildung.

Für das Selbststudium gibt es keine genauen Bestimmungen über die Kreditzuteilung.

6. Lern- und Qualifikationsziele

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass innerhalb des Germanistikstudiums neben den fachlichen Kompetenzen auch die so genannten „Schlüsselqualifikationen“ vermittelt werden sollen. Laut Rösler (2005)⁷² können Absolventen von geisteswissenschaftlichen Studiengängen mit stark anwendungsbezogenen Aspekten aussichtsreichere Kandidaten auf dem Arbeitsmarkt sein.

⁷² Rösler, Dietmar (2005): Welche Rolle spielt der DaF-Unterricht als Teil des Germanistikstudiums bei der Förderung der sog. Schlüsselqualifikationen und als Vorbereitung auf zukünftige berufliche Tätigkeiten? In: Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. Iudicium Verlag, München 2005, S. 117.

Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören:

- Analytische Kompetenz
- Kritischer Umgang mit Texten
- Textsortenkompetenz
- Fähigkeit zu erklären und zu interpretieren
- Beherrschung eines wissenschaftlichen Instrumentariums

Zu den fachlichen Kompetenzen zählen:

- sprachliche Kompetenz
- landeskundliche Kompetenz
- Überblick über Literatur- und Sprachgeschichte
- Kompetenz zur Textproduktion

Da Masterstudiengänge nach dem Prinzip Bologna erst ab 2008 in Frage kommen, gibt es im Augenblick in der rumänischen Germanistik nur Vorschläge für die ein- bis zweijährigen „Übergangsvarianten“. Die Erfahrungen, die die einzelnen Lehrstühle mit diesen Formen sammeln, werden der Ausgangspunkt für die zweijährigen „Bologna-Masterstudiengänge“ sein.

Tschechische Republik, Universität Olmütz und

Universität Ostrava

Prof. Dr. Ingeborg Fiala-Fürst, PD Dr. Lenka Vanková

1. Universität Olmütz, Prof. Dr. Ingeborg Fiala-Fürst

1.1. Prämissen: historische Grundlagen, Traditionen

Die tschechische Germanistik, so wie sie heute im Verband der europäischen Wissenschaft und Hochschullehre dasteht, ist ein Produkt mehrerer historischer Gegebenheiten:

Erstens: Der Kahlschlag der 40 Jahre des realen Sozialismus hat die germanistische Forschung ideologisch gleichgeschaltet, eine Forschergeneration so gut wie vernichtet (Hochschullehrer wurden vielfach ihrer universitären Ämter enthoben, mit Lehr- und Publikationsverbot belegt, fristeten ihr Dasein in Heizkellern, Gemüseläden, Bibliotheken oder im Exil), es – durch gezielte Parteipolitik (die zur universitären Karriere nur Parteimitglieder zuließ) – unmöglich gemacht, die nächste Forschergeneration heranzubilden, degradierte die tschechische Germanistik im Allgemeinen (bis auf rühmliche, private und dissidentisch konspirative Ausnahmen) zu einer geistig und inhaltlich ausgeleerten Fremdsprachenausbildung für künftige Deutschlehrer und schnitt sie von jeglichen Auslandskontakten (mit Ausnahme der Kontakte zu ähnlich gleichgeschalteten „sozialistischen Brüderländern“) ab. Das erste Resultat der kommunistischen Verwaltung der tschechischen Germanistik ist der – 15 Jahre nach dem Umsturz von 1989 immer noch währende – heutige Mangel an graduierten Wissenschaftlern, der häufig das größte Hindernis ist bei der Vergabe der Akkreditierungen, denn das tschechische Schulministerium – unberührt von der Un-Geschichte des Faches – vergibt Fächer-Akkreditierungen vor allem nach der Zahl der Professoren und Dozenten im Lehrstuhl.

Zweitens: Die Hochschulpolitik des heutigen tschechischen Staates ist vehement dabei, den Kahlschlag der kommunistischen Jahre erfolgreich zu Ende zu führen (freilich mit anderen Mitteln): Trotz wiederholter Beteuerungen aller tschechischen Regierungen, das Hochschulwesen wäre die Priorität der Regierungspolitik, treffen die ersten Sparmaßnahmen immer die Universitäten. Die Gehälter der Hochschullehrer in

humanistischen Bereichen sind so niedrig, dass nur der Realität entrückte Liebhaber bereit sind, diesen Beruf auszuüben. Nachwuchswissenschaftler sind mit einem Gehalt, das kaum die Wohnungskosten deckt, nicht zu locken. Die „wilden“ Universitätsgründungen vom Anfang der 90er Jahre, unternommen aus reinen Prestige-Gründen (jede größere Stadt wollte ihre eigene Universität haben) ohne weiterblickende fachliche Überlegungen, ohne Niveau-Kontrolle vonseiten des Schulministeriums, die löchrige Legislative, die beispielsweise nicht fähig ist, zwischen Fachhochschulen und Universitäten zu unterscheiden, verschlechtern die Situation maßgeblich weiter. Die neue ideologische Waffe im Kampf gegen die humanistische Bildung heißt Pragmatismus, Utilitarismus, Arbeitsmarkt, effektive Fachausbildung, Verkürzung der Studienzeit auf das minimal nötigste, Eliminierung jeden Anfluges von Exklusivität und Elitarismus.

Drittens: Die tschechische Germanistik hat die Diskussion der 60er und erneut der 90er Jahre um die Grundlagen, das Wesen, den Gegenstand, die Ziele der Germanistik nicht mitgemacht (sie hat zu beiden Zeitpunkten verständlicherweise andere Sorgen gehabt) und steht also – auf den Positionen der klassischen Germanistik, der klassischen philologischen Forschung, der klassischen humanistischen Bildung – allen Versuchen, den Mangel an tiefer Bildung durch modern klingende Allerweltsweisheit zu ersetzen, skeptisch gegenüber.

Viertens: Nicht dieses Dilemma hatte die tschechische Germanistik, als sie 1989 wieder frei atmen konnte, zu lösen (ob nämlich „ihr Gegenstand abhanden kommt“), sondern ein völlig anderes: Ob sie sich – nach dem über ein Jahrhundert lang eingeübten, zwingenden nationalen Konzept, das durch die bereits erwähnte ausschließliche Konzentration auf Fremdsprachen-Lehrerausbildung forciert wurde – als Fremdsprachengermanistik definieren soll, oder ob sie sich – ihrer ursprünglichen Wurzeln eingedenk – als muttersprachliche Germanistik verstehen sollte. 1989 standen die tschechischen Germanisten vor der Entscheidung, die in Ländern mit ehemals starker deutschsprachiger Kultur obligat ist: Soll man sich als Germanist, als Historiker der deutschsprachigen Literatur den großen, kanonisierten Erscheinungen der deutschen/österreichischen Literatur widmen, sie aus „tschechischer Sicht“ oder für tschechische Abnehmer bearbeiten, oder soll man sich verstärkt der deutschsprachigen

Literatur des eigenen Landes zuwenden, Böhmens, Mährens und Schlesiens?

Die Mehrzahl der germanistischen Einrichtungen im Lande entschied sich notgedrungen dazu, eine Fremdsprachengermanistik zu sein (denn die Lehrerausbildung im Fach DaF ist immer noch die stärkste Existenzberechtigung für die Germanistik in Tschechien, der einzige Grund, warum aus den Hählen des Ministeriums Geld fließt). Nur einige germanistische Institute (so diejenigen in den drei steinernen Universitäten Tschechiens, Prag, Brünn, Olmütz und mit einzelnen Beiträgen auch die Germanistiken in Budweis, Ostrau, Troppau und sonst wo) „leisten sich den Luxus“, sich mit der deutschsprachigen, zur Literatur gewordenen Kultur und Vergangenheit des eigenen Landes zu beschäftigen.

Fünftens: Aus der Sicht des Auslandes (also Tschechiens) ist die Tatsache zu sehen, dass die deutsche Sprache ihre Rolle der *lingua franca* in Mitteleuropa längst eingebüßt, ans Englische abgegeben hat, dass sich ihre Position – ohne eine massive Unterstützung vonseiten offizieller deutscher politischer und Kultureinrichtungen (die jedoch nicht zu beobachten ist) weiter marginalisieren wird und – überspitzt gesagt – das Deutsche in etwa 20 Jahren in Europa eine ähnliche Rolle spielen wird wie das Tschechische oder Slowenische, nämlich keine. Aus pragmatischer Sicht ist der Sprachenwechsel vom Deutschen zum Englischen keine Tragödie (obwohl freilich die Zahlen der Deutschstudierenden kontinuierlich abnehmen), nicht so aus dem Standpunkt der Kulturgeschichte: Wird das Deutsche als Kulturvermittler absterben, wird die Fähigkeit absterben, die mitteleuropäische Geschichte zu studieren, zu verstehen, wird die Erinnerung absterben. Es dazu nicht kommen zu lassen, kann als eine wichtige Aufgabe der tschechischen Germanistik verstanden werden.

1.2. Die genannten fünf Prämissen sind maßgeblich für die Gestaltung des Studiums im Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät⁷³ der Palacky-Universität in Olmütz:

BA

Das dreijährige Bakkalaureatsstudium wird als Grundstudium aufgefasst, das durch weitere Bildung notwendig ergänzt werden muß. Es wird nicht vorgetäuscht, daß die Absolventen in irgendeiner Hinsicht „fertige Germanisten“ wären, sondern sie werden lediglich mit allgemeinen Grundbefähigungen zum proto-wissenschaftlichen Arbeiten ausgestattet („Der Absolvent wird fähig sein, die allgemeinen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens anzuwenden, d.h. mit Texten aller Art umzugehen, sie in ihren komplizierten Kontexten zu verstehen, zu interpretieren, zu klassifizieren, Informationen zu recherchieren, zu ordnen, komplizierte gesellschaftliche Prozesse zu begreifen“⁷⁴ usw.) und mit speziellen Fähigkeiten, die an die Kenntniss des Deutschen gebunden sind („Der Absolvent wird fähig sein, auf Deutsch zu kommunizieren und zu denken, wird eine basale Übersicht über sein Fach haben, grundlegende Fachliteratur kennen usw...“).

Da erst 2006 die ersten Absolventen des gestaffelten Studiums ihre Ausbildung beenden, können wir nur mutmaßen, inwieweit der Arbeitsmarkt diese – aus unserer Sicht – „unfertigen Germanisten“ absorbiert. Es ist jedoch vorauszusetzen, daß sie überall dort zur Geltung kommen, wo

1. allgemeine Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten verlangt werden,
2. gute Deutschkenntnisse bzw. Kenntnisse der deutschen Kultur, Geschichte und des gesellschaftlichen Kontextes verlangt werden,
3. auf den Grundlagen der Bak-Ausbildung eine Spezialausbildung aufgebaut wird,

⁷³ In der Olmützer Universität gibt es noch einen germanistischen Lehrstuhl in der Pädagogischen Fakultät, der jedoch andere Ausbildungsziele verfolgt (Deutschlehre rerausbildung).

⁷⁴ Zitiere aus dem Akkreditierungsformular, das auf tschechisch unter www.germanistika.cz einzusehen ist.

d.h. in der Publizistik, im Verlagswesen, in kulturwissenschaftlichen Institutionen, in der freien Wirtschaft als Dolmetscher, Übersetzer, Fremdsprachen-Manager oder allgemein als – zur weiteren Spezialausbildung fähige – Menschen.

Die Philosophie des Olmützer Lehrstuhls, die Bak-Ausbildung als bloße Zubringerleistung zum weiteren wissenschaftlichen Studium der Germanistik zu betrachten (trotz konträr verlaufender Einflußnahme des Schulministeriums) äußert sich u.a. auch dadurch, dass

- Spezialprogramme für Berufstätige (sog. „Distanzstudium“) nur für die MA-Stufe vorbereitet werden,
- geplante Joint-Degree- und Doppeldiplomprogramme (TU Dresden, FU Berlin, Potsdam) nur für die MA-Stufe vorbereitet werden,
- bei der Vergabe von Auslandsstipendien Magisterstudenten vorgezogen werden,
- alle Lehrveranstaltungen vom ersten Semester an in deutscher Sprache geführt, alle studentischen Prüfungsarbeiten in Deutsch geschrieben werden,⁷⁵ und trotzdem kein „Sprachunterricht“ im engen Sinne angeboten wird, so dass dadurch der Überzeugung Ausdruck verliehen wird, dass perfekte Deutschkenntnisse kein Ziel, sondern bloß ein Mittel zur weiteren wissenschaftlichen Ausbildung sind, usw.

MA

Das zweijährige Magisterstudium ist das Herzstück der Olmützer Germanistik. Die erfolgte Staffelnung durch den Bologna-Prozess ermöglicht auch „auswärtigen“ Absolventen der BA-Studien (aus tschechischen und ausländischen Hochschulen) die Magister-Stufe in Olmütz zu absolvieren, welche Möglichkeit durch gezielte Werbemaßnahmen (die der traditionellen Mobilitätsträgheit der tschechischen Studierenden entgegenwirken sollten) als v.a. durch attraktives Studienangebot (u.a. auch durch hohe Kombinationsmöglichkeit des germanistischen Studiums mit Zweitfächern) den Studienwilligen nahegelegt werden muß.

⁷⁵ Durch diese Taktik versuchen wir freilich unseren Teil zum „Retten des Deutschen in Mitteleuropa“ – s. Prämissen – beizubringen.

Das Magisterstudium ist immer noch kein gezieltes berufsausbildendes Studium,⁷⁶ sondern es soll vor den Studierenden die ganze Skala der traditionellen Germanistik (und ihrer interdisziplinären Bezüge) entfaltet werden, im Namen des (zu unrecht archaisierten) Wertes „Bildung“ und damit in der späteren Berufsorientierung ein desto größerer Spielraum sich öffnen kann.

Aus diesen beiden Gründen (um den „Fremdstudierenden“ den Zugang nicht unnütz zu erschweren und um eine universelle Bildung zu gewährleisten) ist die Module-Gestaltung nicht durch ausgefallene Spezialisierungstendenzen und fachliche Schmalspurigkeit gekennzeichnet, sondern sie verfolgt das Schema klassischer philologischer Disziplinen:

- Modul Linguistik und Sprachgeschichte
- Modul Literaturgeschichte und –wissenschaft
- Modul Kulturgeschichte und Landeskunde
- Modul Kontextualisierung des germanistischen Wissens.

In jedem der Module muss der Studierende eine vorgeschriebene Kreditzahl erreichen (insgesamt 72 von 120), die Spezialisierung erfolgt, indem die einzelnen Studierenden die restlichen 48 „Überhangskredite“ dem einen oder anderen Modul widmen. In allen Modulen darf das Lehrveranstaltungsangebot des Lehrstuhls für Germanistik durch ein fachverwandtes Angebot anderer Lehrstühle der Philosophischen und Theologischen Fakultät ergänzt werden, das Modul „Kontextualisierung“ (20 Kr.) besteht nur aus „nicht-germanistischen“ Veranstaltungen.

Die Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhls (deutschmährische Literatur, Mediävistik, Judaistik) fließen als Veranstaltungsinhalte in den Unterricht ein, wobei die Fächer Mediävistik und Judaistik auch im selbständigen Studiengang studiert werden können (etwa in Kombination mit der Germanistik) und die Fokussierung auf deutschmährische/deutschböhmische

⁷⁶ Will der Studierende eine Bescheinigung über Lehramtsbefähigung oder Dolmetscher-/Übersetzer-Ausbildung erlangen, muß er zur vorgeschriebenen Kreditzahl des germanistischen Studiums zusätzliche Leistungen vorweisen.

Literatur und Kulturgeschichte als selbständiges Modul – etwa ausländischen Studierenden – angeboten werden kann.

Doktoratsstudium

Auf die höchste Stufe der Ausbildung, die Vorbereitung zur Promotion wird in Olmütz gesteigerter Wert gelegt. In allen drei Fächern, Linguistik, neuere deutsche Literatur und Literaturwissenschaft und Mediävistik werden insgesamt ca. 45 Doktoratsstudenten aus der ganzen tschechischen Republik betreut,⁷⁷ wobei allerdings die Ausbildung nicht in moderner (den Naturwissenschaften entlehnter) Form von „Graduierten-Kollegs“ verläuft, sondern in altbewährter Manier einer engen Meister-Schüler-Beziehung, in Konsultations- und Prüfungseinheiten und spezialisierten Doktorandenseminaren. Die internen Doktoratsstudenten übernehmen außerdem unter Betreuung ihres Doktorvaters Tutorien und Lehrveranstaltungen und beteiligen sich maßgeblich an der Forschung des Lehrstuhls.

⁷⁷ Die Olmützer Germanistik ist die „Brutstätte“ für junge Wissenschaftler, die Olmützer Absolventen des Doktoratsstudiums besetzen vakante Stellen in allen germanistischen Instituten der CR.

2. Universität Ostrava, PD Dr. Lenka Vanková

Lehramtstudium in der Tschechischen Republik, Ostrava

In der Tschechischen Republik begann der Prozess der Umstrukturierung der Studienprogramme nach den Bologna-Beschlüssen im Rahmen der Germanistik erst nach der Jahrtausendwende, so dass die ersten Absolventen der Bakkalaureatsstudiengänge im Jahre 2006 zu erwarten sind. Da die Eröffnung eines neuen Studienprogramms von der Erteilung der Akkreditierung abhängig ist, haben die meisten Germanistikinstitute im Lande in den letzten zwei Jahren die Akkreditierung der neu konzipierten Programme beantragt und man kann voraussetzen, dass ab 2007 ausschließlich zweistufige BA- und MA-Studiengänge angeboten werden. Die Modularisierung der Studienprogramme steht erst am Anfang (am weitesten ist in dieser Hinsicht die Olmützer Germanistik fortgeschritten).

Einen der wichtigsten Schwerpunkte des Germanistikstudiums (vor allem auf den nach der Wende gegründeten germanistischen Arbeitstellen) stellt die Deutschlehrerausbildung dar. In der Vergangenheit wurden Deutschlehrer für Grundschulen im Rahmen eines vierjährigen Lehramtstudiums vorbereitet, die Mittelschullehrer im Rahmen eines fünfjährigen Studiengangs. Die Umwandlung in BA- und MA-Studiengänge brachte eine Vereinheitlichung im Hinblick auf die Länge des Studiums: es dauert in beiden Fällen fünf Jahre. Bei der Konzeption der Studienprogramme haben sich zwei Auffassungen herauskristallisiert:

Nach dem einen Konzept (A) soll die Lehrerausbildung schon im BA-Studium beginnen. Deshalb sind im Studienprogramm nicht nur fachspezifische, d.h. germanistisch-fachwissenschaftliche Veranstaltungen vertreten, sondern auch pädagogische und psychologische Disziplinen. Der Absolvent eines solchen Studiengangs wird als Lehrerassistent bezeichnet. Was solche Assistenten in der Praxis machen sollen, bleibt jedoch unklar. Nach der tschechischen Gesetzgebung reicht der BA-Abschluss als Qualifikation für den Lehrerberuf nicht aus. Angesichts des allgemeinen Finanzmangels im Schulwesen kann man nicht erwarten, dass in der Klasse neben dem qualifizierten Lehrer (mit MA-Abschluss) noch sein Assistent tätig sein wird. Eher befürchtet man, dass als Sparmaßnahme BA-Absolventen anstelle von voll qualifizierten Lehrern angestellt werden. Da also für die BA-Absolventen die Möglichkeiten des Übergangs in die

Praxis beschränkt sind, bleibt die Fortsetzung des Studiums im MA-Studiengang als logische und notwendige Lösung der Situation.

Das andere Konzept (B) der Lehrerbildung geht davon aus, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf erst im MA-Studiengang erfolgt. Das BA-Studium wird als germanistisches fachspezifisches Studium aufgefasst, dessen Ziel es ist, die Studenten sowohl für die Praxis als auch für die Fortsetzung des Studiums in MA-Programmen auszubilden. Nach dem BA-Abschluss können sie sich neben dem Lehramtstudium auch für das Germanistik-Studium im Rahmen der MA-Studiengänge entscheiden. Während des Studiums können die Studenten ihr Profil durch die Wahl der Wahlveranstaltungen selbst bestimmen, d.h. diejenigen, die in die Praxis gehen werden und sich z.B. bei ausländischen Firmen bewerben wollen, schreiben sich in Seminare für Wirtschaftsdeutsch, Handelskorrespondenz oder Fachsprache ein, diejenigen, die Lehrer werden wollen, können sich für didaktisch orientierte Disziplinen entscheiden, und diejenigen, die Germanistik als Fach studieren möchten, vertiefen ihre Kenntnisse in linguistisch oder literaturwissenschaftlich orientierten Seminaren.

Der Vorteil dieses Konzepts besteht darin, dass der Student die Entscheidung über sein künftiges Profil in höhere Studiengänge verschieben kann und dass er mehrere Möglichkeiten seiner weiteren Profilierung sowie größere Chancen sich direkt auf dem Arbeitsmarkt durchzusetzen hat. Zu den Nachteilen des Konzepts gehört die Tatsache, dass im MA-Studium pädagogische, psychologische sowie fachdidaktische Disziplinen konzentriert sind, so dass der Anteil der germanistischen Fachdisziplinen reduziert werden muss.

Über das ausgewogene Verhältnis zwischen den einzelnen Bestandteilen der Lehrerbildung wurden zwischen Pädagogen, Psychologen und Germanisten lange Diskussionen geführt. Allgemein kann man sagen, dass das zuerst angeführte Modell (A)⁷⁸ die pädagogisch-psychologische Vorbereitung des Lehrers stärker akzentuiert (es werden dafür minimal 60 Kreditpunkte vorbehalten). In der gegenwärtigen Praxis sieht die Situation so aus, dass sich beide Konzepte durchgesetzt haben, so dass in der

⁷⁸ Das Modell (A) wurde meistens – in unterschiedlichen Varianten – an Pädagogischen Fakultäten eingeführt.

Zukunft die Lehrerausbildung nach teilweise unterschiedlichen Modellen realisiert wird.

Beispiel: Modell B⁷⁹

BA-Studiengang Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Ostrava

| 1. Studienjahr | Semester | ECTS |
|---|----------|------|
| Linguistische Propädeutik | 1. | 2 |
| Einführung in die Literaturwissenschaft | 1. | 2 |
| Geschichte der deutschsprachigen Länder | 1. | 3 |
| Phonetik und Phonologie | 1. | 3 |
| Sprachpraxis | 1.-2. | 6 |
| Deutsche Literatur 1 | 2. | 2 |
| Grammatik – Morphologie 1 | 2. | 2 |
| Interkulturelle Kommunikation | 2. | 2 |

| 2. Studienjahr | Semester | ECTS |
|-----------------------------------|----------|------|
| Deutsche Literatur 2, 3 | 3.-4. | 6 |
| Grammatik – Morphologie 2 | 3. | 4 |
| Sprachpraxis | 3.-4. | 5 |
| Landeskunde (BRD) | 3. | 2 |
| Grammatik – Syntax | 4. | 4 |
| Landeskunde (Österreich, Schweiz) | 4. | 3 |

| 3. Studienjahr | Semester | ECTS |
|---------------------------|----------|-----------|
| Deutsche Literatur 4 | 5. | 4 |
| Lexikologie und Stilistik | 5. | 3 |
| Übersetzungsübungen | 5.-6. | 5 |
| Sprachpraxis | 5.-6. | 4 |
| | | |
| Insgesamt | | 62 |

⁷⁹ Dieses Modell wird z. B. an der Universität Ostrava realisiert.

| Wahlfächer | ECTS |
|---|-----------|
| Block I | |
| Entwicklung der tschechisch-deutschen Beziehungen 1 | 4 |
| Entwicklung der tschechisch-deutschen Beziehungen 2 | 4 |
| Weltliteratur 1 | 4 |
| Weltliteratur 2 | 4 |
| Deutsche Lyrik | 4 |
| Wissenschaftliches Schreiben | 4 |
| Spezialseminar: Morphologie | 3 |
| Spezialseminar: Lexikologie | 3 |
| Spezialseminar: Stilistik | 4 |
| Block II | |
| Handelskorrespondenz | 4 |
| Fachsprache | 3 |
| Kreatives Schreiben im Studium und in der Praxis | 4 |
| Wirtschaftsdeutsch 1 | 4 |
| Wirtschaftsdeutsch 2 | 4 |
| Sprache und Werbung | 3 |
| | |
| Wahlfächer insgesamt | 18 |

MA-Studiengang (Lehramtsstudium) Deutsch für Mittelschullehrer

| 1. Studienjahr | Semester | ECTS |
|--|----------|------|
| Sprachpraxis | 1. | 3 |
| Deutsche Sprachgeschichte | 1.-2. | 5 |
| Ältere deutsche Literatur | 2. | 3 |
| Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache | 2. | 2 |
| Textlinguistik | 2. | 2 |
| Didaktik DaF | 2. | 5 |
| Praktikum 1 | 2. | 2 |

| 2. Studienjahr | Semester | ECTS |
|--------------------------------------|----------|-----------|
| Deutsche Kinder- und Jugendliteratur | 3. | 3 |
| Praktikum 2 | 3. | 2 |
| Übersetzungsseminar | 3.-4. | 6 |
| Linguistische Textanalyse | 4. | 3 |
| Praktikum 3 | 4. | 2 |
| | | |
| Insgesamt | | 38 |

| Wahlfächer | ECTS |
|---|-----------|
| Friedrich Dürrenmatt | 3 |
| Deutsche Literatur in Schlesien | 3 |
| Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte der tschechischen Deutschen bis zur 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts | 4 |
| Frauenliteratur in der Schweiz | 3 |
| Synchrone Varietäten des Deutschen | 3 |
| Interpretation historischer Texte | 3 |
| Deutsch-tschechischer Sprachkontakt | 3 |
| Deutsche Umgangssprache | 3 |
| Theater im Deutschunterricht | 3 |
| Spiel im Unterricht | 3 |
| Lied im Deutschunterricht | 2 |
| Didaktik der Landeskunde | 3 |
| | |
| Wahlfächer insgesamt | 12 |

5.2. Deutschland

- Prof. Dr. Claudia Riemer (Universität Bielefeld)
- Prof. Dr. Jürgen Schiewe (Universität Greifswald)
- Dr. Heidi Hahn, Dr. Beate Laudenberg, Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Christoph v. Nayhauss (PH Karlsruhe)

Universität Bielefeld

Prof. Dr. Claudia Riemer

Reformierte DaF-Studiengänge an der Universität Bielefeld: Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache und Master- studiengang Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien⁸⁰

Die Universität Bielefeld hat im Zuge eines Modellversuchs zur reformierten Lehrerausbildung die meisten Studiengänge bereits zum Wintersemester 2002/03 auf die neue Bachelor-/Masterstruktur umgestellt; die Lehramts- und Magisterstudiengänge laufen zurzeit aus; auch die Diplomstudiengänge werden derzeit umgestellt. Die Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, an der der eigenständige Fachbereich Deutsch als Fremdsprache angesiedelt ist, hat daher bereits ab dem Wintersemester 2002/03 in sämtlichen Fächern Bachelorstudiengänge (B.A.) angeboten, fachwissenschaftliche Masterstudiengänge (M.A.) und Masterstudiengänge zum Abschluss des Lehramtsstudiums (M.Ed.) folgten zum Wintersemester 2005/06.

Das Fach **Deutsch als Fremdsprache** kann an der Universität Bielefeld im Bachelorstudiengang als Kernfach (120 Leistungspunkte) oder Nebenfach (60 Leistungspunkte) studiert werden.⁸¹ In beiden Fällen ist das Fach mit einem anderen Fach zu kombinieren. Darüber hinaus wird der fachwis-

⁸⁰ Die hier zusammengestellten Informationen sind das Ergebnis einer Studiengangskonzeption, an der meine Bielefelder Kolleginnen und Kollegen maßgeblich beteiligt waren und sind, insbesondere (in alphabetischer Reihenfolge) Karin Aguado, Lutz Köster, Fritz Neubauer, Julia Richter und Reiner Schmidt.

⁸¹ Mit dem Fach ist keine Option für das Lehramt an deutschen Schulen verbunden (ein Schulfach für Deutsch als Zweitsprache wurde im Bundesland Nordrhein-Westfalen bislang nicht eingeführt).

wissenschaftliche Masterstudiengang **Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien** mit dem Abschluss M.A. (120 Leistungspunkte) angeboten: „Deutschstudien“ markiert den Anteil des genuin germanistischen Fachstudiums in Literaturwissenschaft und/oder Sprachwissenschaft (s. u.) und ist nicht als Übersetzung von „German Studies“ (hierfür wäre „Deutschlandstudien“ ein adäquaterer Begriff) zu verstehen. Das Akkreditierungsverfahren war zum Zeitpunkt der schriftlichen Niederlegung (Dezember 2005) der folgenden Informationen noch nicht abgeschlossen.

Informationen zum Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Adressaten, Ziele, Berufsfelder

Der Bachelorstudiengang Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität Bielefeld ist der einzige grundständige DaF-Studiengang in Nordrhein-Westfalen. Adressaten des Studiengangs sind Studierende, die an internationalen Kontakten, an einer beruflichen Tätigkeit im Ausland, an Sprach- und Kulturarbeit im In- und Ausland besonders interessiert sind. Leitendes Ziel des Bachelorstudiengangs Deutsch als Fremdsprache ist es, die Absolvent(inn)en mit den Grundlagen eines wissenschaftlich fundierten und reflektierten theoretischen und praktischen Umgangs mit der deutschen Sprache als einer fremden Sprache, mit der deutschen Kultur als einer fremden Kultur sowie mit den Grundlagen zum Sprach- und Kulturvergleich vertraut zu machen und zu entsprechenden berufspraktischen Tätigkeiten zu befähigen.

Der Bachelorstudiengang berücksichtigt Anforderungen des nationalen wie internationalen Arbeitsmarktes, er ist sowohl fachwissenschaftlich als auch praxisorientiert, er entlässt Absolvent(inn)en in das Berufsfeld der Sprach- und Kulturvermittlung und legt Grundlagen für eine Weiterqualifikation im Rahmen des forschungsorientierten fachwissenschaftlichen Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien. Zu den angezielten Berufsfeldern des Bachelorstudiengangs zählen insbesondere: Tätigkeit als Lehrende an Institutionen der Erwachsenenbildung des In- und Auslands, die die deutsche Sprache und Kultur an Jugendliche und Erwachsene nichtdeutscher Muttersprache vermitteln, insbesondere für Bildungsausländer(innen): Tätigkeit als Lehrende für Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Sprachschulen im Heimatland. Des

Weiteren: Tätigkeit in der Kulturarbeit, Tätigkeit in der Industrie in den Bereichen internationaler Kooperation und Zusammenarbeit, Tätigkeit im Tourismus, Tätigkeit bei Lehrmittelverlagen oder Medien, insbesondere solchen mit einem ausgeprägten Sprach- und Kulturprogramm. Im Studium kann durch die Wahl entweder des Profils „Sprachvermittlung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ oder des Profils „Interkulturelle Kommunikation“ eine spezifische Vorbereitung auf diese Berufsfelder verstärkt werden: Das Profil „Sprachvermittlung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ betont Praxiserfahrungen und deren Reflexion bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Sprachlehreangeboten Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Das Profil „Interkulturelle Kommunikation“ bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, in denen weniger die fertigungsbezogene Sprachvermittlung im Zentrum steht, sondern interkulturelles Training/Kommunikationstraining und Beratung in Wirtschaft und Behörden, landeskundliches und literaturwissenschaftliches Wissen aus der Fremdperspektive.

Der Studiengang richtet sich sowohl an deutsche wie internationale Studieninteressierte. Mehr als die Hälfte der DaF-Studierenden kommt aktuell aus dem Ausland, so dass Interkulturalität über die Lehrveranstaltungen hinaus ein integraler Bestandteil des Studiums ist. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie v. a. theoretisches und praktisches Interesse an modernen Fremdsprachen, an interkulturellen Kontakten und an Auslandsaufenthalten haben. Zentrale Studieninhalte sind der Erwerb und die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (Sprachlehr- und -lernforschung, Fremd-/Zweitsprachendidaktik), Sprach- und Literaturwissenschaft, Formen und Strukturen der deutschen Sprache als Fremdsprache, Angewandte Linguistik, Unterrichtspraktikum und Landes- und Kulturwissenschaft. Für Bildungsausländer(innen) umfasst die fachliche Basis außerdem einen sprachpraktischen Teil in deutscher Wissenschaftssprache und Ausspracheschulung, während Bildungsinländer(innen) eine Kontrastsprache (z.B. Russisch, Italienisch, Türkisch) erlernen.

Modularisierung

Das Bachelorstudium Deutsch als Fremdsprache wird nur als Vollzeitstudium angeboten in Form eines eng geführten Bachelorprogramms mit eingeschränkten Wahlmöglichkeiten im fachwissenschaftlichen Studium. Das Studium setzt sich im Kern- wie Nebenfach aus einer fachlichen Basis und einem Profildbereich und im Kernfach zusätzlich einem individuellen Ergänzungsbereich zusammen. Die Module des Kernfachstudiums⁸² sind in Tabelle 1 zusammengestellt, wobei Modul 4 in zwei unterschiedlichen Ausgestaltungen je nach Hochschulzugangsberechtigung alternativ zu studieren ist. Prüfungsleistungen werden im Rahmen der Module Studien begleitend erbracht.

| | | Modulbezeichnung | Modulinhalte |
|-----------------|----|--|--|
| Fachliche Basis | 1 | Einführung in das DaF-Studium | Propädeutikum mit Praxisstudien Wissenschaftliche Arbeitstechniken |
| | 2 | Sprach- und Literaturwissenschaft | Grundkurs Linguistik DaF Einführung Literaturwissenschaft |
| | 3 | Erwerb und Vermittlung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache | Einführung in die Zweitspracherwerbsforschung/Sprachlehr- und -lernforschung Einführung in die Fremd-/Zweitsprachendidaktik |
| | 4a | Sprachpraxis für Bildungsausländer(innen) | Ausspracheschulung, gesprochene und geschriebene deutsche Wissenschaftssprache |
| | 4b | Sprachpraxis für Bildungsinländer(innen) | Sprecherziehung Fremdsprache als Kontrastsprache |
| | 5 | Formen, Strukturen und Funktionen der deutschen | Phonetik und Orthographie Wortgrammatik |

⁸² Das Curriculum des Nebenfachs wird hier nicht dargestellt. Informationen dazu sind unter <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/daf/index.html> verfügbar; vgl. v.a. die so genannten „Fachspezifischen Bestimmungen“ und die „Studiengangbeschreibung“.

| | | | |
|--------------|---|--|--|
| | | Sprache mit Bezug auf deren Vermittlung als Fremdsprache | Syntax und Textgrammatik |
| Profilmodule | 6 | Angewandte Linguistik Deutsch als Fremdsprache | Pragmatik und Varietäten Lexik und Phraseologie Fachsprache |
| | 7 | Lehr-/Lernforschung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache | Ausgewählte Themen der Zweitspracherwerbsforschung/Sprach-lehr- und -lernforschung und Fremdsprachendidaktik |
| | 8 | Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd-/Zweitsprache | Praktikum mit Vorbereitungsseminar Praxisstudien |
| | 9 | Landes- und Kulturwissenschaft Deutsch als Fremdsprache | Literarische Textformen, Landeskunde Praxisstudien |
| | | Individuelle Ergänzung | |

Tabelle 1: Module B.A. Deutsch als Fremdsprache

Modul 1 Einführung in das DaF-Studium beinhaltet das Seminar + Übung *Propädeutikum mit orientierenden Praxisstudien* und eine Übung in *wissenschaftlichen Arbeitstechniken*. Ziele sind die Ermöglichung einer systematischen Studienorganisation und Planung/Verfolgung individueller Studienziele durch Profilierung und geplante Ergänzung (individueller Wahlbereich) sowie das Kennenlernen fach- und kulturspezifischer wissenschaftlicher Arbeitstechniken und erste Erkundungen des Berufsfeldes (orientierende Praxisstudien), die der Überprüfung der Studienziele der Studierenden dienen und ihnen bereits zu einem frühen Zeitpunkt Einblicke in berufliche Anwendungsmöglichkeiten und Vergleichsmöglichkeiten zu eigenen Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen bieten.

Modul 2 Sprach- und Literaturwissenschaft beinhaltet Einführungsveranstaltungen in *Linguistik* und *Literaturwissenschaft*. Ziel ist der Erwerb sprachtheoretischen und literaturwissenschaftlichen

Grundwissens zur Beschreibung und Analyse der deutschen Sprache und Literatur. Die Studierenden sollten nach Abschluss dieses Moduls in der Lage sein, Texte unter sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen zu analysieren.

Modul 3 Erwerb und Vermittlung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beinhaltet Einführungsveranstaltungen in die Sprachlehr- und –lernforschung/Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremd-/Zweitsprachendidaktik. Ziel dieses Moduls ist die Einsicht, dass die Kenntnis von Modellvorstellungen über sowie von Methoden zur Analyse des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs unabdingbare Voraussetzung für begründete didaktische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht ist. Die Absolvent(inn)en des Moduls kennen Theorien des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und können deren Relevanz für Lehr- und Lernprozesse in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einschätzen.

Modul 4a Sprachpraxis für Bildungsausländer(innen) beinhaltet Sprachlehrveranstaltungen zur *mündlichen und schriftlichen Wissenschaftssprache* und *Ausspracheschulung*. Dieses sprachpraktische Modul unterstützt Bildungsausländer(innen) dabei, die für ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums notwendigen und für spätere berufspraktische Tätigkeiten unverzichtbaren fortgeschrittenen mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt auf deutscher Wissenschaftssprache zu erwerben und nachzuweisen. Die sprachpraktischen Veranstaltungen bereiten auf die Ablegung der Sprachprüfung „Prüfung Deutsche Wissenschaftssprache/PDW“ vor und unterstützen die Studierenden bei der Selbstevaluation ihrer sprachlichen Defizite und Fortschritte.

Modul 4b Sprachpraxis für Bildungsinländer(innen) beinhaltet Sprachlehrveranstaltungen in einer neu zu erlernenden *Kontrastsprache* sowie *Sprecherziehung*. Die Studierenden lernen in diesem Modul Grundlagen der Sprech- und Atemtechnik bzw. der deutschen Phonetik und Verfahren der Diagnose und Therapie von Aussprache kennen. Außerdem lernen sie eine weitere Fremdsprache, wobei neben der Entwicklung grundlegender kommunikativer Fertigkeiten in der gewählten Fremdsprache das Ziel ver-

folgt wird, Studierende über die Reflexion der eigenen Schwierigkeiten für die Gesamtproblematik des Fremdsprachenlernens zu sensibilisieren.

Modul 5 Formen, Strukturen und Funktionen der deutschen Sprache mit Bezug auf deren Vermittlung als Fremdsprache beinhaltet Seminare zur *Phonetik/Orthographie, Wortgrammatik* und *Syntax/Textgrammatik*. Dieses Modul knüpft an Kenntnisse an, die in der Lehrveranstaltung „Grundkurs Linguistik DaF“ in Modul 2 erworben wurden, und dient der Erarbeitung vertieften linguistischen Wissens in form- und funktionsorientierten Sichtweisen auf der Ebene der Aussprache und Grammatik, thematisiert seine Behandlung in Nachschlagewerken (wie beispielsweise Grammatiken) und Lehrwerken und die Vermittlung in unterrichtlichen Kontexten. Es soll – wenn möglich – kontrastiv berücksichtigt werden, welche Phänomene für Lernende welcher Sprachen oder Sprachgruppen besonders schwierig sein können und welche didaktischen Verfahren geeignet sind, diese im DaF-Unterricht zu vermitteln.

Das Studium im Profildbereich besteht aus jeweils drei Modulen, wobei in beiden Profilen die Module 6 und 7 zu absolvieren sind. Je nach gewähltem Profil studieren die Studierenden die Module 8 (Profil „Sprachvermittlung Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“) oder 9 (Profil „Interkulturelle Kommunikation“). Die Bachelorarbeit ist im Rahmen der Profilmodule 7, 8 oder 9 zu schreiben und dient der weiteren profilbezogenen Vertiefung.

Modul 6 Angewandte Linguistik Deutsch als Fremdsprache beinhaltet Seminare aus den Bereichen *Pragmatik/Varietäten, Lexik und Phraseologie* und *Fachsprache*. Das Modul dient der Erarbeitung von Wissen aus den drei angewandt-linguistischen Teilbereichen, thematisiert z.B. seine Behandlung in Nachschlagewerken (Wörterbüchern u. a.) und Lehrwerken und die Vermittlung in unterrichtlichen Kontexten. Nach Abschluss dieses Moduls verfügen die Studierenden über differenzierte Kenntnisse linguistischer Konzepte sowie Theorien und Modelle des Sprachgebrauchs, von Lexik und Phraseologie sowie Fachsprache, die sie befähigen, unter Berücksichtigung kultureller Kontexte unterrichtliches Vorgehen fachwissenschaftlich zu begründen und Sprachlernprozesse zu steuern.

Modul 7 Lehr-/Lernforschung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beinhaltet drei Seminare zu jeweils aktuellen Themen der *Sprachlehr- und*

-lernforschung/ Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremd-/Zweitsprachendidaktik. Das Modul knüpft insbesondere an Kenntnisse an, die im Rahmen von Modul 3 erworben wurden, und vertieft diese. Studierende können nach Absolvieren dieses Moduls grundlegende Fragen und Probleme des Erwerbs/Erlernens und der Vermittlung von Fremd- und Zweitsprachen mit spezifischen Schwerpunktsetzungen begründet bearbeiten und dabei eigene Lösungsmöglichkeiten erarbeiten und erproben.

Modul 8 Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beinhaltet *profilbezogene Praxisstudien in Form eines Unterrichtspraktikums* und ein darauf *vorbereitendes Seminar*. In diesem Modul werden die theoretisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten reflektiert und vertieft und praktisch im DaF-Unterricht im Inland oder Ausland eingesetzt und erprobt. Die Studierenden sammeln dabei erste Berufserfahrungen; sie haben Gelegenheit, Kontakte mit der Berufswelt zu knüpfen, und erwerben praktische Qualifikationen. Das Beobachten und selbständige Durchführen von Unterricht bereitet gezielt auf den späteren Lehrberuf vor.

Modul 9 Landes- und Kulturwissenschaft Deutsch als Fremdsprache beinhaltet Seminare zu *literarischen Textformen* und *Landeskunde* sowie *profilbezogene Praxisstudien in Form eines Landeskundeprojekts*. Studierende erwerben dabei differenzierte literaturdidaktische und landeskundliche Kenntnisse, eingeschlossen die Kompetenz zur Beurteilung und Entwicklung von Lernmaterialien. Ziel ist die begründete Entwicklung landeskundlicher Lernprozesse und deren Erprobung im Rahmen des Landeskundeprojekts, das eine eigenständige (empirische) Ausarbeitung eines landeskundlichen Themas auf der Basis eigener Erkundungen und seine didaktische Aufbereitung in Form von medienunterstützten Lehr-/Lernmaterialien sowie von Unterrichtsskizzen darstellt.

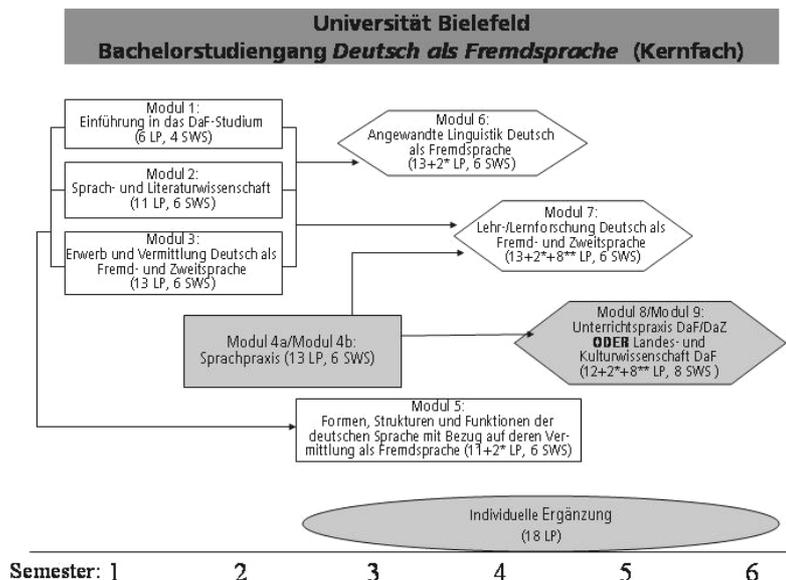


Abbildung 1: Netzplan B.A. Deutsch als Fremdsprache

Neben fachlicher Basis und Profildbereich gibt es den **individuellen Ergänzungsbereich**, in dem die Studierenden ihre Veranstaltungen frei auswählen können. Dabei können entweder weitere einzelne Veranstaltungen bzw. gesamte Module des jeweils anderen Profildbereichs aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache oder aus anderen Fächern der Fakultät oder aus anderen Fakultäten belegt werden, sofern diese für Studierende anderer Fächer geöffnet sind. Es wird allerdings empfohlen, solche Lehrveranstaltungen und ggf. Module zu studieren, die das Profilstudium in fachlicher oder fachübergreifender Perspektive erweitern.

Zur Sequenz der Module und zu den damit verbundenen Leistungspunkten und Semesterwochenstunden, vgl. Abbildung 1 (Angaben mit * markieren den Workload für alternativ in unterschiedlichen Modulen zu erbringende Einzelleistungen, Angaben mit ** markieren den Workload der alternativ in unterschiedlichen Modulen zu erbringenden Bachelorarbeit).

Informationen zum Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien

Adressaten, Ziele, Berufsfelder

Der Masterstudiengang stellt die zweite Stufe im Rahmen des Konzepts gestufter Studiengänge der Universität Bielefeld dar. Er baut auf dem Bachelorstudiengang *Deutsch als Fremdsprache* auf, kann aber auch von Absolvent(inn)en des Bachelorstudiengangs *Germanistik* studiert werden, des Weiteren von deutschen und ausländischen Studierenden mit vergleichbaren Qualifikationen, die an deutschen oder ausländischen Hochschulen im Rahmen eines abgeschlossenen Studiums im Umfang von mindestens 6 Semestern erworben worden sind (ggf. unter der Auflage von Angleichungsstudien im Umfang von maximal 30 Leistungspunkten plus maximal 15 weiterer Leistungspunkte für den Nachweis fortgeschrittener deutscher Sprachkenntnisse; vgl. Prüfung Deutsche Wissenschaftssprache im Modul 4a des Bachelorstudiengangs). Das Studium der fachlichen Basis des Studiengangs (s. Tabelle 2) dient der Gewährleistung vergleichbarer Ausgangsprofile.

Das Masterstudium Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien ist eine wissenschaftliche Ausbildung, die sich sowohl auf eine berufsfeldbezogene als auch eine wissenschaftsorientierte Nachfrage bezieht, da ein Teil der Studierenden nach Abschluss des Masters in ein Berufsfeld (s. u.) einmündet, ein anderer Teil eine Weiterqualifikation (Promotion) anstrebt. Leitendes Ziel des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien ist die Vermittlung von fachwissenschaftlich vertieften und forschungsorientierten Kompetenzen bzgl. der deutschen Sprache als einer fremden Sprache, der deutschen Kultur als einer fremden Kultur inkl. deutscher Literatur als fremdkultureller Literatur sowie Sprach- und Kulturvergleich. Adressaten des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien sind daher Studierende, die Fragen des Erwerbs und der Vermittlung der deutschen Sprache als Fremd- und Zweitsprache in Kombination mit sprach- und/oder literaturwissenschaftlichen Fragestellungen wissenschaftlich vertiefen möchten. Relevante Bezugsdisziplinen des Masterstudiengangs sind daher Fremdsprachenforschung (Sprachlehr- und -lernforschung, Fremd-/Zweitsprachendidaktik, Zweitsprachenerwerbsforschung), Angewandte Linguistik, Linguistik, Kultur- und Literaturwissenschaft.

Aufbauend auf Erfahrungen des (auslaufenden) Masterstudiengangs, qualifiziert der Masterstudiengang für Berufsfelder in der Sprach- und Kulturvermittlung (Tätigkeiten in in- und ausländischen Institutionen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, Sprachschulen einschließlich Mittlerorganisationen wie DAAD, Goethe-Institut), in DaF-Abteilungen inländischer Hochschulen sowie in Germanistikabteilungen ausländischer Hochschulen (gegebenenfalls nach erfolgter Promotion), in der interkulturellen Begegnung, in der pädagogischen Verbindungsarbeit und Weiterbildung, für die Mitarbeit in international tätigen Wirtschaftsunternehmen und für die Mitarbeit in internationalen Organisationen wie der EU. Allgemeines Ziel des Masterstudiengangs sind Forschungs-, Planungs- und Vermittlungskompetenz, die in diesen Berufsfeldern u. a. als Evaluations- und Entwicklungskompetenz von Sprach- und Kulturangeboten sowie Lehr-/Lernmaterialien und -medien nachgefragt werden. Die erreichte Vertiefung in Sprach- oder Literaturwissenschaft kommt insbesondere Tätigkeiten in der Sprach- und Kulturarbeit sowie in der Lehre und Forschung an europäischen und außereuropäischen Hochschulen (Auslandsgermanistik, Tätigkeit als Lektor für deutsche Sprache und Kultur) entgegen. Das für solche (partiell durchaus unterschiedliche) Tätigkeiten benötigte Qualifikationsprofil muss neben fachwissenschaftlich fundierten Kenntnissen und forschungsorientierten Fähigkeiten fachübergreifende Qualifikationen umfassen, die dazu befähigen, die am jeweiligen Fachgegenstand erlernten wissenschaftlichen Methoden auch auf „neue“ Anforderungen in den Bereichen Sprache, Kultur, Literatur anzuwenden und gegebenenfalls weiter zu entwickeln. Dies impliziert die Fähigkeit zu selbständiger Forschungs- und Entwicklungsarbeit ebenso wie die Fähigkeit, Fachwissen und Methoden des Faches an andere Personen zu vermitteln. Dementsprechend wird das grundlegende Fachwissen gefestigt und ausgebaut (fachliche Basis), werden forschungsorientierte Kompetenzen erworben und angewandt (in den Profilmodulen), werden auch fachübergreifend anwendbare Fähigkeiten der Vermittlung von Fachwissen erworben (im Mentoring-Praktikum), wird wissenschaftliches Arbeiten eingeübt (im Forschungspraktikum), eine wissenschaftliche Arbeit erstellt und die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs geübt (im Mastermodul). Durch die Kooperation mit dem Fach Germanistik (in der fachlichen Basis und in zwei Profilmodulen) wird das Qualifikationsprofil der Absolvent(inn)en über das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch

als Zweitsprache hinaus erweitert; dadurch werden zugleich die Einsatzmöglichkeiten der Absolvent(inn)en insbesondere an ausländischen Hochschulen verbessert (sowohl für deutsche Studierende als Lektoren als auch für ausländische Studierende als Mitarbeiter(innen) an heimischen Hochschulen).

Modularisierung

Das Masterstudium Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien wird nur als Vollzeitstudium angeboten. Es stellt ein eng geführtes Masterprogramm mit eingeschränkten Wahlmöglichkeiten im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums dar. Das Studium soll die Studierenden zu selbstständigem, methodisch-reflektiertem und forschungsorientiertem wissenschaftlichem Arbeiten, insbesondere für die Durchführung von empirischen Untersuchungen befähigen. Damit werden den Studierenden Fachkenntnisse und Qualifikationen vermittelt, die sowohl für eine spätere Berufspraxis als auch für wissenschaftliche Laufbahnen relevant sind. Das Studium setzt sich aus einer fachlichen Basis, einem Profilbereich und einem individuellen Ergänzungsbereich zusammen. Prüfungsleistungen werden im Rahmen der Module studienbegleitend erbracht.

Die Module sind in Tabelle 2 aufgeführt, wobei durch Modulwahl im Profilbereich die Studierenden die zwei unterschiedlichen Profile „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und linguistische Deutschstudien“ oder „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und literaturwissenschaftliche Deutschstudien“ ausbilden und sich dadurch stärker im Bereich der Sprachwissenschaft oder Literaturwissenschaft und dadurch für die oben beschriebenen angezielten Berufsfelder qualifizieren können.

Die fachliche Basis besteht aus drei Modulen, die im ersten Fachsemester studiert werden. Die Studierenden verfügen nach erfolgreicher Absolvierung der fachlichen Basis über eine vertiefte Orientierung in den Theorien und Methoden der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Germanistik. Es werden fachspezifische Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens erworben, die es den Studierenden ermöglichen, wissenschaftliche Veröffentlichungen kritisch zu rezipieren und in einem ersten Zugang eigenständig einen theoretischen Rahmen für eine wissenschaftliche Fragestellung zu konzipieren.

Die drei Basismodule sind folgendermaßen ausgestaltet: Das **Orientierungsmodul** (BM OM) beinhaltet ein Seminar zur Einführung in das Masterstudium und eine Ringvorlesung und dient der Orientierung hinsichtlich fachspezifischer wissenschaftlicher Arbeitstechniken für ein Masterstudium und der Arbeitsfelder im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache: Theorien und Modelle** (BM DaF) beinhaltet eine Vorlesung plus Übung. Ziel ist die Vermittlung eines Überblicks über die bisherige Entwicklung des Faches DaF/DaZ sowie Einflüsse von Bezugswissenschaften auf diese Entwicklung, über die wichtigsten Theorien der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und der Zweitsprachenerwerbsforschung, über fremdsprachendidaktische und -methodische Theorien und Modelle und deren Beeinflussung durch lerntheoretische, linguistische und pädagogische Konzepte. Die Absolvent(inn)en können die verschiedenen Theorien und Modelle in den genannten Bereichen vergleichend analysieren und ihre Relevanz für das DaF-/DaZ-Lernen kritisch einschätzen. Das germanistische Grundlagensmodul **Theoretische Grundlagen** (BM GERM) beinhaltet Vorlesungen plus Übungen zu germanistischer Linguistik und Literaturwissenschaft. Im Teilbereich Linguistik werden auf der Grundlage vorausgesetzter Kenntnisse der Struktur der deutschen Sprache linguistische Theorien und Modelle für die unterschiedlichen Beschreibungsebenen (Phonologie, Syntax, Semantik, Kommunikation etc.) vermittelt. Im Teilbereich Literaturwissenschaft werden gute Kenntnisse der deutschen Literatur einschließlich der Literaturgeschichte vorausgesetzt, worauf aufbauend literaturtheoretisch-systematische Aspekte (Gattungen, Interpretationstheorien, Rezeptionstheorien etc.) vermittelt werden.

| | Modulbezeichnung | Modulinhalte |
|------------------------|---|---|
| Fachliche Basis | Orientierungsmodul | Einführung in das Masterstudium Ringvorlesung |
| | Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache: Theorien und Modelle | Überblick DaF/DaZ und Bezugswissenschaften |
| | Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft: theoretische Grundlagen | Überblick Linguistik und Literaturwissenschaft |
| Profilmodule | Sprachlehr- und -lernforschung | Neuere Arbeiten aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung, Fremdsprachenforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung; Beobachtung und Analyse unterrichtlich gesteuerter Lehr-/Lernprozesse |
| | Entwicklungen in der Sprach- und Kulturvermittlung | Neuere Entwicklungen in Didaktik/Methodik, deutschsprachige Literatur als fremde Literatur, Landes- und Kulturkunde |
| | Sprachkontakt und Sprachkontrast | Kontaktlinguistik, Varietäten, kontrastive Linguistik |
| | Literatur in historisch-generischer Perspektive | Literaturgeschichte, Literaturtheorie, literarische Analyse |
| | Anwendungsmodul | Empirische Forschungsmethoden Projektseminar mit Forschungspraktikum |

| | | |
|--|------------------------|---|
| | | Mentoring-Praktikum |
| | Individuelle Ergänzung | |
| | Mastermodul | Masterkolloquium Masterarbeit mit Verteidigung |

Tabelle 2: Module M.A. Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien

Das Studium im Profildbereich erfolgt im zweiten bis vierten Fachsemester. Es besteht aus jeweils fünf Modulen, wobei in beiden Profilen die Module PM SLF, PM SKV, PM AM und MM zu studieren sind. Je nach gewähltem Profil absolvieren die Studierenden die Module PM SKSK (Profil „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und linguistische Deutschstudien“) oder PM LHGP (Profil „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und literaturwissenschaftliche Deutschstudien“).

Modul PM SLF Sprachlehr- und -lernforschung beinhaltet drei Seminare aus den Bereichen *Neuere Arbeiten aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung (Schwerpunkt: gesteuerte Spracherwerbsprozesse)*, *Neuere Arbeiten aus der empirischen Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung (Schwerpunkt: ungesteuerte Spracherwerbsprozesse)* und *Beobachtung und Analyse unterrichtlich gesteuerter Lehr- und Lernprozesse*. Ziel des Moduls ist der Erwerb aktueller fachwissenschaftlicher Kenntnisse in der Sprachlehr- und -lernforschung. Die Studierenden können nach Absolvieren des Moduls (in exemplarischer Weise) Forschungsergebnisse recherchieren, rezipieren und diskutieren sowie Fragestellungen für weiterführende Forschung entwickeln sowie mögliche forschungsmethodische Vorgehensweisen reflektieren. Das auf diese Weise erworbene Wissen stellt eine wichtige Voraussetzung für die Planung, Organisation und Durchführung eigener empirischer Projekte dar und dient somit der Vorbereitung der Masterarbeit.

Modul PM SKV Entwicklungen in der Sprach- und Kulturvermittlung beinhaltet drei Seminare aus den Bereichen *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: Neuere Entwicklungen in Didaktik und Methodik*, *Deutschsprachige (fiktionale) Literatur als fremde Literatur und ihre Rezeption und Vermittlung in DaF/DaZ* und *Landes- und Kulturkunde*

deutschsprachiger Länder und ihre Vermittlung in DaF/DaZ. Ziel des Moduls ist die Vermittlung von prozeduralem und deklarativem Wissen bezüglich Sprache, Literatur und Landes- und Kulturkunde. Die Studierenden kennen nach Abschluss des Moduls jeweils aktuelle Entwicklungen. Sie können diese Entwicklungen beschreiben sowie mit älteren vorhandenen Konzepten vergleichen und kritisch einschätzen, insbesondere im Hinblick auf ihre (möglichen) Auswirkungen auf das DaF-/DaZ-Lernen und -Lehren. Sie können auch in Zukunft die fachdidaktische Diskussion verfolgen und für die eigene Praxis auswerten.

Modul PM SKSK Sprachkontakt und Sprachkontrast beinhaltet eine Vorlesung und zwei Seminare. Ziel des Moduls ist die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zu Sprachkontaktphänomenen, soweit sie das Deutsche in Vergangenheit und Gegenwart betreffen, und die Studierenden lernen, welche Besonderheiten das Deutsche im Vergleich zu anderen Sprachen auszeichnet. Die Studierenden werden in die Lage versetzt, Fachliteratur selbstständig und kritisch zu verarbeiten und wissenschaftliche Untersuchungen zu Problemstellungen aus der Sprachkontaktlinguistik und der Sprachvergleichenden Linguistik eigenständig durchzuführen.

Modul PM LHGP Literatur in historisch-generischer Perspektive beinhaltet Lehrveranstaltungen im Umfang von 6 SWS. Die Veranstaltungen des Moduls konzentrieren sich auf historische Aspekte der deutschsprachigen Literatur(en) vom Mittelalter bis zur Gegenwart, wobei gezielt bestimmte Epochen, Gattungen, Autoren und Texte sowie Themen- und Problemkomplexe untersucht und dabei spezifische Methoden der Analyse und Interpretation angewandt und eingeübt werden. Durch die Veranstaltungen des Moduls sollen die Studierenden lernen, sich in selbständiger Arbeit auf wissenschaftlichem Niveau mit Themen der deutschen Literaturgeschichte auseinander zu setzen. Das schließt die Verknüpfung des literaturgeschichtlichen Spezialwissens mit literaturtheoretischer Methodenkenntnis ein.

Modul PM AM Anwendungsmodul beinhaltet ein Seminar zu *empirischen Forschungsmethoden*, ein *Projektseminar mit Forschungspraktikum* und ein *Mentoring-Praktikum*. Ziele des Moduls sind der Erwerb von forschungsmethodologischen Grundlagen sowie von Fähigkeiten in der Anwendung fachwissenschaftlicher Kenntnisse in Lehre und Forschung. Auf

der einen Seite lernen die Studierenden (auch in Vorbereitung der Masterarbeit), wie Forschungsprojekte methodisch und organisatorisch zu gestalten sind. Auf der anderen Seite erproben sie ihr erworbenes fachwissenschaftliches Wissen auch hinsichtlich seiner prozeduralen und deklarativen Anteile in der Lehre mit Studienkolleg(inn)en früherer Semester. Hier sollen sie Verfahren der Wissensvermittlung erproben und u. a. auch Erfahrungen mit dem Konzept des „Lernen durch Lehren“ sammeln.

Modul MM Mastermodul wird im vierten Fachsemester studiert und schließt das Masterstudium ab. Es beinhaltet ein *Masterkolloquium* und die *Masterarbeit* inkl. ihrer mündlichen Verteidigung. Im Mastermodul arbeiten die Studierenden eigenständig wissenschaftlich. Im Masterkolloquium lernen die Studierenden die angemessene Präsentation wissenschaftlicher Themen und ihre Behandlung in einer Diskussionskultur. Die Masterarbeit stellt die erste größere eigenständige Forschungsarbeit dar. Mit der Anfertigung der Masterarbeit und ihrer Verteidigung stellen die Studierenden ihre erworbenen forschungsorientierten fachwissenschaftlichen Kompetenzen unter Beweis.

| Universität Bielefeld | | | |
|---|---|--|---|
| Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien | | | |
| Fachliche Basis: | 1. Semester | | |
| | Orientierungsmodul; 4 SWS/6 LP | | |
| | DaF/DaZ: Theorien und Modelle; 4 SWS/8 LP | | |
| | Grundlagenmodul Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft; 8 SWS/16 LP | | |
| Summe | 16 SWS/30 LP | | |
| Profilbereich | 2. Semester | | 3. Semester |
| | „Sprachlehr- und -lernforschung“ 6 SWS/12 LP | | „Entwicklungen Sprach- und Kulturvermittlung“ 6 SWS/12 LP |
| | „Sprachkontakt und Sprachkontrast“ ODER „Literatur in historisch-generischer Perspektive“ 6 SWS/12 LP | | „Anwendungsmodul“ 6 SWS/14 LP, bestehend aus Mentoring-Praktikum (2 SWS/4 LP) Forschungspraktikum (4 SWS/10 LP) |
| | Summe | | 24 SWS/50 LP |
| | Individueller Ergänzungsbereich | | Individuelle Ergänzung 6 SWS/12 LP |
| Mastermodul | 4. Semester | | |
| | Masterarbeit 25 LP | | |
| Summe | Masterkolloq 2 SWS/3 LP | | |
| Gesamtsumme | 16 SWS/30 LP | | 2 SWS/28 LP |
| | 30 SWS/62 LP | | 2 SWS/28LP |
| | | | 48 SWS/120LP |

Abbildung 2: Netzplan M.A. Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien

Neben fachlicher Basis und Profilbereich gibt es den im zweiten und dritten Semester zu absolvierenden **individuellen Ergänzungsbereich**, in dem die Studierenden ihre Veranstaltungen frei auswählen können (evtl. notwendige Angleichungsstudien können hierfür angerechnet werden). Dabei können entweder weitere einzelne Veranstaltungen bzw. gesamte Module des jeweils anderen Profilbereichs oder aus anderen Fächern der Fakultät oder aus anderen Fakultäten belegt werden, sofern diese für Studierende anderer Fächer geöffnet sind. Es wird allerdings empfohlen, solche Lehrveranstaltungen und ggf. Module zu studieren, die das Profilstudium in fachlicher oder fachübergreifender Perspektive erweitern (insbesondere Module der Masterstudiengänge Linguistik, Literaturwissenschaft und Germanistik). Studierende, die in dem Masterstudium vorangegangenen Studium kein Unterrichtspraktikum im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache durchgeführt haben, wird dringend ein Inlands- oder Auslandspraktikum empfohlen (Modul 8 des Bachelorstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache* kann hierfür absolviert werden), da eigene fremdsprachliche Unterrichtserfahrungen erfahrungsgemäß den Blick für Forschungsfragen besonders schärfen und zu eigenen Forschungen anregen (z.B. im Rahmen von Aktionsforschung).

Zur Sequenz der Module und zu den damit verbundenen Leistungspunkten und Semesterwochenstunden, vgl. Abbildung 2.

Informationen zum Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld und seinen Studiengängen

Website Deutsch als Fremdsprache:

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/>

Bachelorstudiengang:

<http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/daf/index.html>

Masterstudiengang:

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/studium/master/index.html>

Universität Greifswald
Prof. Dr. Jürgen Schiewe

A) Bachelorstudiengang „Germanistik“

1. Allgemeine Ziele des Studiengangs

Der Bachelorstudiengang ‚Germanistik‘ ist als ein wissenschaftliches Studienprogramm konzipiert, in dem Studierende über sechs Semester grundlegende berufsqualifizierende Kompetenzen erwerben. Der Studiengang erhält sein besonderes Profil dadurch, dass er als integraler germanistischer Studiengang entworfen wurde, der nicht nur alle drei Teilbereiche des Faches – Germanistische Sprachwissenschaft, Ältere Deutsche Literatur und Germanistische Literaturwissenschaft – umfasst, sondern auch miteinander vernetzt. In dem sechssemestrigen Studium erwirbt der Studierende grundlegende Kompetenzen aus dem gesamten Angebotsspektrum des Faches. Gemäß den Vorgaben der Bologna-Deklaration und des Landeshochschulgesetzes ist der Studiengang modularisiert, d.h. er ist in thematisch abgeschlossene Lehreinheiten gegliedert und konsekutiv in Basis- und Aufbaumodule geordnet. Dabei kooperieren Germanistische Sprachwissenschaft und Ältere deutsche Philologie in dem Modul „Historische Semantik“; die Ältere deutsche Philologie und die Germanistische Literaturwissenschaft haben mehrere Module des literaturwissenschaftlichen Studienangebots gemeinsam konzipiert. Es ist dezidiert die Absicht, historische und systematische Schnittstellen zwischen den Teilfächern zu einem koordinierten Studienangebot zu nutzen. Das Angebot basiert auf den etablierten Methoden des Faches, bezieht aber auch neuere theoretische Ansätze mit ein, es verbindet die geläufigen Verfahren der Textanalyse mit ihrer kulturellen und wissenschaftsgeschichtlichen Reflexion. Allgemeines Ziel des Studiengangs ist es, Schlüsselqualifikationen im Umgang mit der deutschen Sprache und Literatur so zu vermitteln, dass sie selbstständig praktisch umgesetzt oder in weiteren Ausbildungsphasen sinnvoll genutzt werden können.

2. Fachlich-inhaltliche Anforderungen des Studienprogramms

Das Studium des B.A.-Teilstudienganges Germanistik soll den Studierenden befähigen, Wissen und Kompetenzen im Umgang mit der deutschen Sprache und Literatur zu erwerben und anzuwenden. Vermittelt werden

Fertigkeiten der selbstständigen Organisation komplexer Sachgebiete, der Produktion wissenschaftlicher Texte, der Analyse sprachlicher und literarischer Sachverhalte unter verschiedenen methodischen Gesichtspunkten und der Reflexion geschichtlicher und wissenschaftlicher Positionen. Der Studierende soll befähigt werden, literaturgeschichtliches und literaturtheoretisches Wissen exemplarisch anzuwenden. Dazu gehört die Vermittlung von Grundlagen- und Aufbauwissen über die Spezifik und Methodik der Kultur- und Literaturwissenschaften. Der Studierende soll weiterhin grammatische Analyse- und Beschreibungsfähigkeiten nachweisen können, die Befähigung zur Herstellung übergreifender Zusammenhänge zwischen Sprachvariation, Sprachnorm und Sprachwandel sowie Textfunktion und Textstruktur erlangen. Das impliziert auch die Kenntnis der Rolle von Text und Kontext im Rezeptionsprozess. Darüber hinaus sind exemplarisch gegenwärtige Methoden und Modelle der Sprachwissenschaft zu vermitteln. Der B.A.-Teilstudiengang vermittelt die Kompetenz, kulturelle Prozesse besonders im Hinblick auf ihre mediale Vermittlung (Zeichen, Buch, Schrift, elektronische Datenträger) zu erfassen, historische und aktuelle Formen der Entwicklung, Durchsetzung und Leistung kultureller Medien zu analysieren sowie die mediale Struktur kommunikativer, kultureller und literarischer Praxis auf Anwendungsbereiche des öffentlichen Lebens zu beziehen. Sowohl im Bereich der Sprachwissenschaft als auch im literaturwissenschaftlichen Teil sind praxisbezogene Module vorhanden.

3. Allgemeine Struktur des B.A.-Studiengangs

Der Studiengang erstreckt sich über sechs Fachsemester und umfasst 5400 Stunden Arbeitsbelastung (Workload), die sich auf jeweils 900 Stunden pro Semester verteilen. Der Studiengang ist so konzipiert, dass er für ein weiterführendes Master- oder Lehramtsstudium (MEd) qualifiziert. Um dem Rechnung zu tragen, mussten im Bereich der General Studies unterschiedliche Anforderungen für zukünftige Lehramts- (1200 Stunden) und Masterstudierende (840 Stunden) berücksichtigt werden. Entsprechend schwankt der Workload für beide Studienschwerpunkte.

| | | | | | |
|----|---|--|---|----------------------|-------|
| | 1. Fach | 2. Fach | GS I+II, Praktikum, B.A.-Arbeit | | Summe |
| 6. | Prüfung 60 | Prüfung 60 | B.A.- Arbeit 300 | GS II Lehramt 480 | 900 |
| | Lehramt 0 Nicht Lehramt 180 | Lehramt 0 Nicht Lehramt 180 | | Nicht Lehramt 120 | |
| 5. | 270 | 270 | GS II Lehramt 360 Nicht Lehramt 360 | | 900 |
| 4. | 420 | 420 | Praktikum 120 | | 1800 |
| 3. | 420 | 420 | | | |
| 2. | 300 | 300 | GS I 360 | Praktikum 240 | 1800 |
| 1. | 300 | 300 | | | |
| | insgs. Lehramt 1770 Nicht Lehramt 1950 | insg. Lehramt 1770 Nicht Lehramt 1950 | | | |

4. Konkrete Modulstruktur des B.A.-Germanistik

| Mikromodul | Dauer (Sem.) | Arbeits- Belastung (Stunden) | LP |
|---|-----------------|------------------------------------|----|
| 1. Sprachwissenschaft (Basismodul) | 2 | 240 | 8 |
| 2. Literaturwissenschaft (Basismodul) | 2 | 360 | 12 |
| 3. Historische Sprachwissenschaft (Basismodul) | 2 | 210 | 7 |
| 4. Literaturgeschichte Mittelalter/Frühe Neuzeit (Aufbaumodul) | 1 | 180 | 6 |
| 5. Literaturgeschichte Neuzeit (Aufbaumodul) | 1 | 180 | 6 |
| 6. Sprachwissenschaft – Text/Semantik | 1 | 150 | 5 |

| | | | |
|--|---|-----|---|
| (Aufbaumodul) | | | |
| 7. Sprachwissenschaft – Gespräch/Pragmatik (Aufbaumodul) | 1 | 150 | 5 |
| 8. Literatur- und Kulturwissenschaft (Aufbaumodul) | 2 | 240 | 8 |
| 9. Wissenschaftsgeschichte/ Wissensgeschichte (Aufbaumodul) | 1 | 180 | 6 |
| 10. Varietätenlinguistik (Aufbaumodul) | 1 | 180 | 6 |

B.A.-Studiengang „Germanistik“

| Semester | Germanistische Sprachwissenschaft | Ältere Deutsche Literatur | Germanistische Literaturwissenschaft |
|-------------------|--|---|--|
| 1. Sem. 300 LP | BASISMODUL Sprachwissenschaft GK A Einführung in die Sprachwissenschaft: 30/60 Ü zum GK A: 15/15 | BASISMODUL | Literaturwissenschaft VL Einführung in die Literaturwissenschaft: 30/30 GK A Einführung in die Textanalyse: 30/90 |
| 2. Sem. 300 LP | GK B Syntax/Grammatiktheorien: 30/60 Ü zum GK B: 15/15 8 LP/240 Std. | VL Verstehensvoraussetzungen Mittelalterlicher Literatur: 30/30 GK Mittelhochdeutsch: 30/90 12LP/360 Std. | |

| | | | |
|---------------------------|--|---|---|
| <p>3. Sem. 420 LP</p> | <p>BASISMODUL Historische Sprachwissenschaft</p> | <p>VL Historische Sprachwissenschaft I: 30/30</p> | <p>AUFBAUMODUL Literaturgeschichte Neuzeit S Literaturgeschichte Neuzeit 30/30 VL Literaturgeschichte Neuzeit: 30/30 S Lektürekurs Literaturtheorie I 6 LP/180 Std.</p> |
| <p>4. Sem. 420 LP</p> | <p>VL Historische Sprachwissenschaft II: 30/30</p> | <p>S Historische Semantik: 30/60 7 LP/210 Std.</p> | <p>AUFBAUMODUL Literaturgeschichte Mittelalter/Frühe Neuzeit VL Literaturgeschichte Mittelalter/Frühe Neuzeit: 30/30 S Historische Textwissenschaft: 30/90 6 LP/180 Std.</p> |
| | <p>AUFBAUMODUL Sprachwissenschaft - Gespräch/Pragmatik VL Linguistik der gesprochenen Sprache: 30/30 S Gesprächsanalyse: 30/60 5 LP/150 Std.</p> | | <p>AUFBAUMODUL Literatur- und Kulturwissenschaft VL Literaturwissenschaft u. Kulturtheorie: 30/30 S Lektürekurs Literaturtheorie II: 30/30</p> |

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| 5. Sem. 270 LP | AUFBAUMODUL Sprachwissenschaft – Text/Semantik VL Grundlagen der Textlinguistik: 30/30 S Textklassifikation u. Textbeschreibungsmodelle: 30/60 5 LP/150 Std. | | P Text und Kultur: 30/90 8 LP/240 Std. [= 4 + 4] |
| 6. Sem. 180 LP | AUFBAUMODUL Varietätenlinguistik VL Sprachliche Verhaltensdimensionen im Norden Deutschlands: 30/30 Ü Plattdeutsch: 30 S Sprachliche Binnendifferenzierung - Wirtschaft und Kultur: 30/60 6 LP/180 Std. | | AUFBAUMODUL Wissenschaftsgeschichte/ Wissensgeschichte VL Gesch. u. Methoden der Germanistik: 30/60 S Text und Methode: 30/60 6 LP/180 Std. |

B) Masterstudiengang „Germanistische Literaturwissenschaft“

1. Allgemeine Ziele des Studiengangs

Der Masterstudiengang „Germanistische Literaturwissenschaft“ ist konzipiert als ein wissenschaftliches und forschungsnahes Studienprogramm für herausragend qualifizierte Absolventen der BA-Studiengänge „Germanistik“ oder „Literaturwissenschaft“. Sein innovatives wissenschaftliches Profil erhält er durch die Zusammenführung der Älteren und Neueren Deutschen Literatur. Damit ist die übliche Dreiteilung des germanistischen Studiums und der germanistischen Institute in „Sprachwissenschaft“, „Mediävistik“ und „Neuere Deutsche Literatur“ verändert: Das Masterstudium erlaubt eine unter Forschungsgesichtspunkten sinnvolle Spezialisierung in der Literaturwissenschaft, umfasst jedoch die gesamte deutsche Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart, überwindet demnach die disziplinäre und historische Trennung der germanistischen

Literaturwissenschaft (die das Fach Germanistik seit 50 Jahren prägt und aufgrund der theoretischen Entwicklung zunehmend obsolet geworden ist). Der Masterstudiengang ist in dieser Form noch einmalig in der deutschen Germanistik und Hochschullandschaft.

Die Leitidee des Studiengangs konzentriert sich auf die Bedeutung und Funktion der Literatur in der deutschen und europäischen Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Das Studienprogramm entspricht den neuesten Entwicklungen im Fach und orientiert sich an den aktuell transdisziplinären theoretischen Zusammenhängen der literaturwissenschaftlichen Disziplinen. Die fachbezogenen Module sind nicht nach historischen einzelnen Themen (Epochen, Autoren) geordnet, sondern als Theorie- und Problemfelder konzipiert: „Historizität“, „Medialität“, „Textualität“ und „Allgemeine Literaturwissenschaft“. Der Studiengang wird von den Lehrstühlen für „Neuere deutsche Literatur“ und „Ältere deutsche Sprache und Literatur“ getragen; die Module werden gemeinsam konzipiert und größtenteils gemeinsam unterrichtet.

Der Schwerpunkt des Programms liegt in der intensiven Forschungsarbeit in der Literaturwissenschaft; durch Ergänzungsmodule können die Studierenden forschungslogische oder berufsbezogene Spezialisierungen wählen. Durch die Wahl einer anderen Philologie (mit Spracherwerb und Modulen in der betreffenden Literaturwissenschaft) können sich die Studierenden im Bereich der Allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft profilieren (mit Anschlussmöglichkeiten zu vielen PhD-Programmen, auch und vor allem im europäischen und amerikanischen Ausland). Durch das Modul „Medialität“ und eine mögliche Schwerpunktbildung im Fach „Germanistische Sprachwissenschaft/Kommunikationswissenschaft“ ist eine berufsbezogene Profilierung in den Medien und im Kulturleben möglich (Schnittfeld wäre eine Form der „Angewandten Literaturwissenschaft“). Weiterhin ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an andere, in Greifswald bereits etablierte interdisziplinäre Masterstudiengänge: vor allem den „Mittelalterstudien“ und der „Intercultural Linguistics“.

Die Schwerpunkte der Lehrstuhlinhaber prägen das wissenschaftliche Profil des Studienganges, der im Kontext geisteswissenschaftlicher Themen profilbildend sein soll: mit Bezügen zur Historischen Anthropolo-

gie, zur Wissenschaftsgeschichte, zur Mediengeschichte und zur Literaturtheorie.

2. Internationalität: Doppelstudium in Greifswald und Schweden/Finnland

Im Rahmen der internationalen Programme des Instituts für Deutsche Philologie besteht die Möglichkeit, das Masterstudium als ein internationales Masterprogramm zu absolvieren, insbesondere für Studierende, die im Rahmen ihres B.A-Studiums oder ihrer Ergänzungsmodule Kenntnisse der Skandinavistik, des Schwedischen oder Finnischen bzw. der nordischen Geschichte und Kultur erworben haben. Die Studierenden können ihr zweites Studienjahr an den Partnerinstituten in Göteborg (Schweden) bzw. Vaasa (Finnland) absolvieren (September bis Mai). Die Module „Allgemeine Literaturwissenschaft“ und „Medialität“ sowie ein Ergänzungsmodul werden in Göteborg resp. Vaasa studiert und in Greifswald anerkannt. Die restliche Studienzeit in Greifswald (Mai bis Juli) ist für den Abschluss und die Abgabe der Masterarbeit sowie die Abnahme der Prüfungen reserviert.

3. Fachlich-inhaltliche Anforderungen des Studienprogramms

Der Zugang zum Masterstudiengang Germanistische Literaturwissenschaft setzt einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss voraus. Überdies muss der Student folgende fachlichen Zulassungsvoraussetzungen erfüllen: Nachweis von mindestens 54 Leistungspunkten in einem Studium der Germanistik; Abschluss des ersten berufsqualifizierenden Hochschulstudiums in der Regel mindestens mit der Gesamtbewertung „gut“ (2,5).

Das Ziel des Studiums ist es, Qualifikationen zu erwerben, die für eine wissenschaftlich vertiefte Beschäftigung mit der älteren und der neueren deutschen Literatur erforderlich sind. Die Studierenden sollen sich mit theoretisch komplexen Positionen und Problemen der Literaturwissenschaft und der Literaturtheorie vertraut machen sowie ihr literaturgeschichtliches Wissen vertiefen und erweitern. Durch die jeweils systematischen Schwerpunkte der Mikromodule sowie die möglichen Schwerpunktbildungen im Masterstudiengang sollen die Anschlussmöglichkeiten der Literaturwissenschaft an übergreifende Fragestellungen (Medientheorie, Mediengeschichte, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Theo-

rie der Geschichtsschreibung, Texttheorien) und andere Disziplinen (z.B. Fremdsprachenphilologien, Geschichtswissenschaft, Sprach- und Kommunikationswissenschaft) studiert und erprobt werden. Das Masterstudium der Germanistischen Literaturwissenschaft zielt auf eine umfassende theoretische und praktische Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten sowie im Hinblick auf die Anwendungsmöglichkeiten literatur- und kulturwissenschaftlicher Methoden.

Der Studiengang beinhaltet keine spezifische Berufsorientierung, sondern bildet als forschungsnahes wissenschaftliches Studium in erster Linie wissenschaftliche Nachwuchskräfte für weiterführende PhD-Programme aus. Darüber hinaus vermittelt das Masterstudium zahlreiche kulturwissenschaftliche Kompetenzen für künftige Führungskräfte in allen Sparten des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens.

4. Struktur des Studienganges

Die Zeit, in der in der Regel das Masterstudium mit dem M.A.-Grad („Master of Arts“) abgeschlossen werden kann (Regelstudienzeit), beträgt vier Semester. Das Masterstudium gliedert sich in das Studium von einem Kernbereich und einem Ergänzungsbereich. Die Regeldauer des Masterstudiengangs „Germanistische Literaturwissenschaft“ beträgt vier Semester. Das Masterstudium gliedert sich in thematisch zusammenhängende Stoffgebiete (Mikromodule).

Im Kernbereich sind folgende Module zu studieren

1. Mikromodul „Repertorium: Neuere deutsche Literatur“ ODER
1. Mikromodul „Repertorium: Weltliteratur“ ODER
1. Mikromodul „Repertorium: Ältere deutsche Sprachstufen“
2. Mikromodul „Historizität/Literaturgeschichte und Theorie der Literaturgeschichte“
3. Mikromodul „Textualität/Textsortengeschichte und Texttheorie“
4. Mikromodul „Allgemeine Literaturwissenschaft/Literaturtheorie“
5. Mikromodul „Medialität/Geschichte und Theorie der Medien“

Die Mikromodule werden jeweils mit einer Mikromodulprüfung abgeschlossen. Die einzelnen Module und Lehrveranstaltungen werden in Form von forschungsnahen Seminaren durchgeführt; daneben besteht die Möglichkeit, Teile der Module als „Independent Studies“ (unter Anleitung einer qualifizierten Lehrkraft) durchzuführen.

Das Masterstudium (Masterstudiengang) wird mit einer mündlichen Prüfung und der Anfertigung einer Masterarbeit abgeschlossen. Die für den erfolgreichen Abschluss des Masterstudiengangs „Germanistische Literaturwissenschaft“ notwendige Arbeitsbelastung (Workload) beträgt insgesamt 3600 Stunden; dabei entfallen auf die Mikromodule im Pflicht- und Wahlpflichtbereich gemäß § 11 insgesamt 2700 Stunden und auf die Masterarbeit 900 Stunden.

5. Musterstudienplan „Germanistische Literaturwissenschaft“

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| 4. Semester | Modul „Medialität“ (10 LP) 6 SWS (3 Veranstaltungen) Geschichte der Medien Medientheorie Medien, Kultur, Praxis | Masterarbeit | Masterarbeit |
| 3. Semester | Modul „Allgemeine Literaturwissenschaft“ (10 LP) 6 SWS (3 Veranstaltungen) Theorie Texte 800-1600 Texte 1600ff. | Modul „Ergänzungsbereich“ (10 LP) 4 SWS (Seminar/Vorlesung) | Masterarbeit |
| 2. Semester | Modul „Ergänzungsbereich“ (10 LP) 4 SWS (Seminar/Vorlesung) | Modul „Textualität“ (10 LP) 6 SWS (3 Veranstaltungen) | Modul „Ergänzungsbereich“ (10 LP) 4 SWS (Seminar/Vorlesung) |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| 1. Semester | Modul „Repertorium“ (10 LP) 2 SWS (Seminar) Kontakt: 1 LP Selbststudium: 9 LP nach Wahl - Ältere Sprachstufen - Deutsche Literatur - Weltliteratur | Modul „Historizität“ (10 LP) 6 SWS (3 Seminare) | Modul „Ergänzungsbereich“ (10 LP) 4 SWS (Seminar/Vorlesung) |
|-------------|---|---|---|

C) Masterstudiengang „Sprache und Kommunikation“

1. Allgemeine Ziele des Studiengangs

1.1. Leitidee, zentrale Ausrichtung

Der MA-Studiengang *Sprache und Kommunikation* lässt sich von der Idee leiten, sprach- und kommunikationswissenschaftliche Erkenntnisse zum gemeinsamen Gegenstand Sprache und Kommunikation interdisziplinär aufeinander zu beziehen. Dies entspricht der Entwicklung von Sprachwissenschaft und Kommunikationswissenschaft. Neben der sprachsystembezogenen linguistischen Grundlagenforschung hat die Sprachwissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten einen breiten Zugang zur Untersuchung von Sprache in ihren tatsächlichen Anwendungszusammenhängen entwickelt (Textlinguistik, Gesprächslinguistik, Diskurslinguistik, Pragmatik, Forschungen zur Institutionellen Kommunikation). Die Kommunikationswissenschaft andererseits hat die Erkenntnis gewonnen, dass nicht nur die öffentliche Medienkommunikation zu ihrem genuinen Gegenstand gehört, sondern auch die interpersonale bzw. informelle Kommunikation in ihrer Interaktion mit der massenmedialen Kommunikation theoretisch zu fundieren ist und Methoden ihrer Erfassung zu entwickeln sind.

1.2. Berufsfeldorientierung

Der gemeinsame wissenschaftliche Gegenstand und die Methodeninterdisziplinarität (z. B. Inhaltsanalyse, Gesprächsanalyse, Diskursanalyse, Bedeutungsanalyse, Befragung, Beobachtung) beider wissenschaftlichen Disziplinen und deren Entwicklung sprechen für einen interdisziplinären Ansatz auch in der Lehre. Dieser leitet sich zudem von Praxisfeldern öffentlicher institutioneller und massenmedialer Kommunikation her, in denen Kompetenzen wie interdisziplinäre Zugänge zur Beobachtung, Steuerung und Organisation von kommunikativen Prozessen in der sozialen Interaktion, Medienkompetenz, die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Flexibilität, Sozialkompetenz gefordert und die Bedeutung von Sprache und Medien für eine funktionierende Öffentlichkeit zu reflektieren sind. Als Berufsfelder der Absolventen werden avisiert:

Öffentlichkeitsarbeit und PR in Unternehmen und Institutionen; Sprach- und Kommunikationsberatung in Unternehmen und Politik; Kommunikations- und Medientraining für Parteien, Verbände und zivilgesellschaftliche Akteure (NGO); Tätigkeiten in der Kommunikations- und Medienforschung sowie publizistische Tätigkeiten im politischen Journalismus sowie der Medienberichterstattung (Medienkritik, Feuilleton, Medienressort von Qualitätsmedien); Mediennutzung und Medienwirkung sowie die Forschung in beiden Fachbereichen.

2. Fachlich-Inhaltliche Anforderungen des Studienprogramms

2.1. Eingangsvoraussetzungen

Der Masterstudiengang *Sprache und Kommunikation* richtet sich an Studierende, die einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss in einem germanistischen oder kommunikationswissenschaftlichen Fach erworben haben. Voraussetzung sind mindestens 54 Leistungspunkte im Studium des jeweiligen Faches und ein Abschluss mit der Fachnote von mindestens „gut“ (2,5). Bei ausländischen Bewerberinnen und Bewerbern werden zusätzlich Deutschkenntnisse gemäß der „Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber“ (DSH) erwartet.

2.2. Studienziele

Der MA-Studiengang *Sprache und Kommunikation* setzt sich zum Ziel, Theorien, Methoden und Anwendungsbereiche der Germanistischen Sprachwissenschaft und der Kommunikationswissenschaft interdisziplinär zu vermitteln. Die vertiefte Kenntnis fachspezifischer Theorien sowie der interdisziplinäre Bezug fachspezifischer Analysemethoden sollen zur Anwendung auf verschiedene Kommunikationsbereiche (Kommunikation in Institutionen, Wissenschaft, Mediensystem, öffentliche Kommunikation, Wirtschaft, Politik) befähigen.

2.3. Berufsorientierung

Pressesprecher/in, Sprachberater/in, Kommunikationsberater/in, Texter/in, PR-Berater/in, Mediator/in, Sprachwissenschaftler/in, Kommunikationstrainer/in

3. Struktur des Studienganges

3.1. Dauer und Umfang des Studiums

Der MA-Studiengang *Sprache und Kommunikation* wird über vier Semester mit einer Arbeitsbelastung von 3600 Stunden studiert.

3.2. Modularisierung

Der Studiengang gliedert sich in Module des Kernbereichs und des Ergänzungsbereichs. Auf den Kernbereich entfallen 1500 Stunden auf den Ergänzungsbereich 1200 Stunden.

Im **Kernbereich** wird einer von zwei Schwerpunkten – Sprachwissenschaft oder Kommunikationswissenschaft – studiert:

Schwerpunkt Sprachwissenschaft:

- Mikromodul „Geschichtliche Grundlagen des heutigen Deutschen“
- Mikromodul „Grammatik und Pragmatik gesprochener und geschriebener Sprache“
- Mikromodul „Binnendifferenzierung des heutigen Deutschen“
- Mikromodul „Sprache und soziale Interaktion“
- Mikromodul „Verstehen und Verständlichkeit/Grundlagen der Sprachbewertung“

Schwerpunkt Kommunikationswissenschaft:

- Mikromodul „Theorien und Methoden der Kommunikationswissenschaft“
- Mikromodul „Medienorganisation, Mediennutzung und Medienwirkung“
- Mikromodul „Sprache und soziale Interaktion“
- Mikromodul „Verstehen und Verständlichkeit/Grundlagen der Sprachbewertung“
- Ein weiteres Modul aus dem Kernbereich des Schwerpunktes „Sprachwissenschaft“ ist wahlobligatorisch zu ergänzen.

Im **Ergänzungsbereich** werden Mikromodule im Umfang von mindestens 1200 Stunden wahlobligatorisch absolviert. 600 Stunden entfallen auf das Studium einer weiteren Fremdsprache, weitere 600 Stunden sind für zwei Wahlmodule aus dem Angebot der Philosophischen Fakultät vorgesehen. Eines davon kann aus den folgenden Modulen gewählt werden, sofern es nicht dem gewählten Studienschwerpunkt angehört:

- Mikromodul „Theorien und Methoden der Kommunikationswissenschaft“
- Mikromodul „Medienorganisation, Mediennutzung und Medienwirkung“
- Mikromodul „Berufsfeldorientierung Kommunikations- und Rhetoriktraining“
- Mikromodul „Geschichtliche Grundlagen des heutigen Deutschen“
- Mikromodul „Grammatik und Pragmatik gesprochener und geschriebener Sprache“

3.3. Arten von Lehrveranstaltungen

Vorlesungen, Seminare, Kolloquia; Team- und Projektarbeit; anwendungsbezogene Übungen, die auf der Grundlage von Marktrecherchen musterhaft Seminar- und Coachingangebote für entsprechende Zielgruppen erarbeiten und in der universitären Praxis erproben.

3.4. Leistungskontrollen und Prüfungen

Die Mikromodule schließen jeweils mit einer Mikromodulprüfung ab. Sie wird als mündliche Prüfung, 120minütige Klausur oder als schriftliche Hausarbeit (20 – 25 Seiten) gestaltet. Als Leistungskontrollen gelten: Referate, Vorbereitung und Gestaltung von Moderationen, Präsentation von Arbeitsgruppen- und Projektergebnissen.

4. Musterstudienpläne für den Masterstudiengang „Sprache und Kommunikation“

1) Studienschwerpunkt Sprachwissenschaft*

| | | | |
|------------------------|---|--|---|
| 1. Semester (SS) | Mikromodul : Grammatik und Pragmatik gesprochener und geschriebener Sprache 1 Seminar: Grammatikalität und Grammatik im Gebrauch 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Grammatiktheorien 2 SWS (30/30) | Mikromodul: Binnendifferenzierung des heutigen Deutschen 1 Seminar: Soziolinguistik 2 SWS (30/120) 1 Seminar oder Vorlesung: Fachsprachenlinguistik 2 SWS (30/120) | Ergänzungsbereich: Studium einer weiteren Fremdsprache (nicht Englisch) |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 2. Semester (WS) | Mikromodul : Geschichtliche Grundlagen des heutigen Deutschen 1 Seminar: Sprachge- schichte 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Geschichte der deutschen Sprache 2 SWS (30/30) | Ergänzungsbereich: Wahlmodul | Ergänzungsbereich: Studium einer weiteren Fremdsprache (nicht Englisch) |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 3. Semester (WS) | Mikromodul : Sprache und soziale Interaktion 1 Seminar: | Ergänzungsbereich: Wahlmodul | Anfertigen der Masterarbeit |

| | | | |
|------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|
| | Interaktionstheorien 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Sprache und soziale Interaktion 2 SWS (30/30) | | |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 4. Semester (SS) | Mikromodul: Verstehen und Verständlichkeit 1 Seminar: Textproduktion und Textrezeption 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Textverstehen 2 SWS (30/30) | Anfertigen der Masterarbeit | Anfertigen der Masterarbeit |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |

LP/Std. Leistungspunkte (ECTS)/Arbeitsaufwand je Mikromodul

SWS Semesterwochenstunden

(x/x) (Stunden Kontaktzeit je Lehrveranstaltung/Stunden Selbststudium
je Lehrveranstaltung)

* Im Studienschwerpunkt „Sprachwissenschaft“ werden je Modul zwei
Veranstaltungen angeboten, entweder Vorlesung und Seminar oder
zwei Seminare.

2) Studienschwerpunkt Kommunikationswissenschaft

| | | | |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1. Semester (SS) | Mikromodul: Theorien und Methoden der Kommunikations- wissenschaft 1 Seminar: Theorien öffentlicher Kommunikation 2 SWS (30/120) 1 Seminar: Methoden der empirischen Kommunikations- forschung 2 SWS (30/120) | Kernbereich: Wahlmodul | Ergänzungsbereich: Studium einer weiteren Fremdsprache (nicht Englisch) |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 2. Semester (WS) | Mikromodul: Medienorganisation und Medienwirkung 1 Seminar: Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland 2 SWS (30/120) 1 Seminar: Medienproduktion, - nutzung und -rezeption 2 SWS (30/120) | Ergänzungsbereich: Wahlmodul | Ergänzungsbereich: Studium einer weiteren Fremdsprache (nicht Englisch) |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 3. Semester (WS) | Mikromodul: Sprache und soziale Interaktion* 1 Seminar: Interaktionstheorien | Ergänzungsbereich: Wahlmodul | Anfertigen der Masterarbeit |

| | | | |
|------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------|
| | 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Sprache und soziale Interaktion 2 SWS (30/30) | | |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |
| 4. Semester (SS) | Mikromodul: Verstehen und Verständlichkeit* 1 Seminar: Textverstehen und Intertextualität 2 SWS (30/210) 1 Vorlesung: Textverstehen 2 SWS (30/30) | Anfertigen der Masterarbeit | Anfertigen der Masterarbeit |
| | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. | 10 LP/300 Std. |

LP/Std. Leistungspunkte (ECTS)/Arbeitsaufwand je Mikromodul

SWS Semesterwochenstunden

(x/x) (Stunden Kontaktzeit je Lehrveranstaltung/Stunden Selbststudium
je Lehrveranstaltung)

* Die Module bestehen aus zwei Veranstaltungen, die als Vorlesung
und Seminar oder als zwei Seminare realisiert werden.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe**Dr. Heidi Hahn, Dr. Beate Laudenberg, Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Christoph v. Nayhauss****Germanistik an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg**

Die derzeit von hohen Studentenzahlen und Höchstbelastungen des Personals bestimmte Situation der Germanistik an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg resultiert aus zwei tief greifenden Veränderungen: der Einführung einer neuen Prüfungsordnung und der Verpflichtung, allen Studierenden des Studiengangs Grund- und Hauptschule ein Fundamentum (6 SWS) in den Fächern Deutsch und Mathematik anzubieten.

Im Top-Down-Verfahren wurde 2003, nur 5 Jahre nach der letzten Novel-lierung der Prüfungs- und Studienordnungen, die Modularisierung des Lehramtstudiums verordnet. Obzwar keine Bachelor- und Masterab-schlüsse vorgesehen sind, ist mit dem Baustein-Studium zumindest dem Anschein nach einer Internationalisierung entsprochen worden: Die In-halte von zwölf Bausteinen, somit vier von sechs bzw. sieben Modulen (je 6 SWS) wurden vom baden-württembergischen Kultusministerium wie folgt festgelegt und mit Kompetenz-zuschreibungen standardisiert (hier am Beispiel des Studiengangs für das Lehramt an Grund- und Haupt-schulen):

Modul 1: Deutsch für alle Studierenden, die Deutsch nicht als Fach gewählt haben

Sprachdidaktische Grundkenntnisse

| Thema/Inhalt | Kompetenzen |
|---|--|
| Schriftspracherwerb Phasen des Erwerbs Schreibprozesse | Basiswissen Analyse von Schülertexten |
| Lesen und Textverstehen Faktoren der Lesesozialisation geschlechtsspezifische Unterschiede Arbeit an fiktionalen und | Erhebung von Leseleistungen Förderung von Lesemotivation bei Mädchen und Jungen |

| | |
|--|--|
| expositorischen Texten | |
| Sprachaufmerksamkeit Formen der Gesprächsführung Sprachliche Verschiedenheit Mündlichkeit/Schriftlichkeit | Analyse von Gesprächen Präsentation von Ergebnissen |

Modul 1: Deutsch als Hauptfach, Leitfach oder als affines Fach

Fachliche Grundlagen des Deutschunterrichts

| Thema/Inhalt | Kompetenzen |
|--|---|
| Fachliche Grundlagen des Sprachunterrichts ausgewählte Begriffe und Verfahren der Sprachwissenschaft (Sprachreflexion) | Basiswissen Fähigkeit, sprachwissenschaftliche Operationen durchzuführen |
| Fachliche Grundlagen des Literaturunterrichts ausgewählte Begriffe und Verfahren der Literaturwissenschaft Textsorten (unter Einschluss von expositorischen Texten und Medien) | Basiswissen Fähigkeit zur Textanalyse und Interpretation |
| Schriftlichkeit und Schriftaneignung Phasen des Erwerbs Schreibprozesse | Basiswissen Fähigkeit zur Analyse von Schülertexten |

Modul 2: Deutsch als Hauptfach, Leitfach oder als affines Fach

Arbeitsbereiche des Faches Deutsch I

| Thema/Inhalt | Kompetenzen |
|---|--|
| Fachdidaktisches Orientierungswissen (G/H) Didaktik der einzelnen Arbeitsbereiche Fachspezifische Arbeitsmethoden Analyse von Unterrichtsmedien Aspekte der genderorientierten Fach- didaktik individuelle und kulturelle (auch interkulturelle) Aspekte des sprachlichen und literarischen Lernens | Überblick über die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts Konzepte zur Planung von Unterrichtseinheiten im Fach |
| Schreibprozesse im Deutschunterricht (G): Schreibprozess-Modelle Texte verfassen und überarbeiten Integrierter Rechtschreibunterricht (H): Geschichte der Schreibdidaktik Schreibprozess-Modelle Texte verfassen und überarbeiten | Schreibanlässe entwickeln Schreibprozesse begleiten Schreibprodukte bewerten |
| Literatur und Medien für Kinder und Jugendliche - Literatur und Medien für Kinder (G) - Literatur und Medien für Jugendliche (H) - Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur (G/H) | Kenntnis klassischer und aktueller Texte Schreibweisen und Leserbezug bestimmen können Analyse und Planung von Unterrichtseinheiten |

Modul 3: Deutsch als Hauptfach, als Leitfach, ggf. als affines Fach

Arbeitsbereiche des Faches Deutsch II

| Thema/Inhalt | Kompetenzen |
|--|--|
| Sprachliche Normierung und Sprachreflexion - Orthografie und Grammatik (G) - Grammatik und Orthografie (H) | Sichere Kenntnisse grammatischen und orthografischen Wissens Beobachtung von sprachlichen Lernprozessen Analyse und Bewertung von Unterrichtseinheiten |
| Umgang mit Texten Lesesozialisation/Mediennutzung (G) Weiterführendes Lesen (G) Lesesozialisation/Mediennutzung (H) Operationale Verfahren im Umgang mit literarischen und expositorischen Texten (H) Methoden der Textarbeit (G/H) | Erhebung von Leseleistungen Kenntnis und Anwendung von Kriterien zur Auswahl und zum Einsatz verschiedener Texte und Medien |
| Gesprächsanalyse und Gesprächsführung Verschiedene Kommunikationsformen (z.B. Erzählen, Berichten, Beschreiben, Bewerten) Reflektieren sprachlicher Äußerungen | Analyse von kommunikativen Normen und Konventionen Fähigkeit zur Vermittlung verschiedener Kommunikationsformen |

Modul 4: Deutsch als Hauptfach, als Leitfach

Komplexere Formen schulischen Arbeitens

| Thema/Inhalt | Kompetenzen |
|--|--|
| <p>Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht</p> <p>Lernstandserhebung, vor allem Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) (G)</p> <p>Planung von Lehr- und Lernschritten (G)</p> <p>Lernstandserhebung, vor allem Schwierigkeiten bei Mehrsprachigkeit (H)</p> <p>Planung von Lehr- und Lernschritten (H)</p> <p>Methoden und Übungsformen zur differenzierten Förderung bei Lern- und Sprachschwierigkeiten</p> | <p>Durchführung von Lernstandserhebungen</p> <p>Leistungsbeurteilung</p> <p>Einsatz von Fördermöglichkeiten</p> |
| <p>Autor/Epoche/Gattung</p> <p>Kulturgeschichtliche Einordnung bedeutender Autoren</p> <p>(Kanon)texte</p> <p>schulrelevante Gattungen</p> <p>Literatur in elektronischen Medien</p> | <p>Sachanalysen unter Einbezug einschlägiger fachlicher Sekundärliteratur</p> <p>Analyse von Lehrbüchern und Lehrerhandreichungen in Bezug auf Stellenwert und Funktion kulturell bedeutsamer Texte im Literaturunterricht</p> |
| <p>Methoden der Arbeit an Texten</p> <p>sprachwissenschaftliche Analyse, vor allem von expositorischen Texten</p> | <p>Anwendung und Vermittlung verschiedener Analyseverfahren</p> <p>Verfahren zur Textvereinfachung</p> |

Die Festlegung der Inhalte der Module 5 und 6 liegt in der Verantwortung der PH bzw. der Lehrenden des Instituts. Die Beschlüsse sind in der jeweils gültigen Studienordnung nachzulesen (bislang liegen nur Studienpläne vor). Aus den Modulen 4, 5 oder ggf. 6 ist im Hauptfach insgesamt (lediglich) ein Hauptseminarschein zu erbringen.

Wo das Schwergewicht liegt, ist nicht nur den Modulthemen zu entnehmen, sondern auch der Eingliederung der Germanistik in den Fächerverbund „Sprachen“: Gingen schon die mediävistischen Anteile verloren bzw. werden rudimentär den Studierenden des Realschullehramtes vorbehalten, so wird nun auch die Literatur(-wissenschaft) an den Rand gedrängt.

Beispiellos, aber folgenreich sind insbesondere zwei Neuerungen:

Das Fundamentum, resp. Modul 1 ist auch von Studierenden zu absolvieren und mit einer Prüfung abzuschließen, die Deutsch nicht als Fach gewählt haben (betrifft nur GHS). Die Lehrenden verwalten pro Studienjahr ca. 700 Zwischenprüfungen, z.B. in Form von MC- oder Lückentextklausuren. Qualitätsstandards können unter derartigen Bedingungen nicht mehr gesichert werden. So wie es Studierende gibt, die am Ende ihres ersten Semesters die Zwischenprüfung erfolgreich ablegen (je nach Art der Klausur ohne einen einzigen Satz geschrieben - oder in den Massenveranstaltungen gesprochen - zu haben), so gibt es auch solche, die selbst nach vier Semestern an dieser Hürde scheitern (dann aber in ein anderes Lehramt wechseln können).

Zwei akademische Teilprüfungen, die in den Modulen 2 und 3, somit im Anschluss an die Zwischenprüfung abgelegt werden, sind Bestandteil des Staatsexamens, das daher die Module 4-6 zum Gegenstand hat: Die frühestens im zweiten, in der Regel aber im dritten und vierten Semester erworbenen Teilprüfungsnoten bilden mit den Noten der Examensklausur und der mündlichen Prüfung die Staatsexamensnote. Aufgrund der hohen Studierendenzahlen in den teilprüfungsrelevanten Veranstaltungen bleibt auch hier die Qualität der Ausbildung fragwürdig.

Die enge Verzahnung der theoretischen Arbeit in den Lehrveranstaltungen mit der schulpraktischen Ausbildung gehört seit langem zum typischen Profil des Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Auch in

den neuen Prüfungsordnungen sind fünf studienbegleitende Praktika verankert (ab 2. Semester; drei Tages-, zwei Blockpraktika), die die Studierenden frühzeitig an die Unterrichtspraxis heranführen. Diese Praktika werden von einer Hochschul- und einer Ausbildungslehrkraft gemeinsam betreut. Aber auch hier sind große Organisationsprobleme zu erwarten, wenn ab dem Wintersemester 2006/07 die Semesterstruktur so verändert wird, dass jedes Semester 14 Wochen umfassen und das Wintersemester um einen vierwöchigen Veranstaltungsblock im Februar verlängert wird. Diese Regelung, die zu Effizienzsteigerung und Studienverkürzung führen soll, ist ein Kompromiss, mit dem die vom Minister beabsichtigte Einführung von Trimestern verhindert werden konnte.

In ihren Struktur- und Entwicklungsplänen versuchen die Pädagogischen Hochschulen trotz der inhaltlichen Vorgaben, der thematischen Reduzierungen und der formalen wie administrativen Überregulierungen im Rahmen ihrer Profilbildung bildungswissenschaftliche BA/MA-Studiengänge zu etablieren.

6. Berichte aus der Tagung

Im Folgenden finden Sie Berichte zu den Themen Lehrerbildung und Promotion, sowie die Zusammenfassung der Diskussion im Plenum bei der Tagung „Germanistik im Europäischen Hochschulraum“, die die Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) in Zusammenarbeit mit der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg am 16. - 18. Juni 2005 in Freiburg durchgeführt haben.

Das Programm der Tagung finden Sie unter Punkt 8, die Teilnehmerliste unter Punkt 9.

- Apl. Prof. Dr. Ernst Rohmer (Universität Regensburg):
Lehrerbildung
- Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg): **Promotion**
- Zusammenfassung der **Podiumsdiskussion**

6.1. Lehrerausbildung

Apl. Prof. Dr. Ernst Rohmer, Universität Regensburg

Arbeitsgruppen II: Elemente des Bologna-Prozesses: Lehrerausbildung
(Leitung Prof. Dr. Martin Huber)

Im Hinblick auf die Neugestaltung der germanistischen Studiengänge kommt der Lehrerausbildung eine besondere Bedeutung zu. Es ist das einzige Tätigkeitsfeld für Absolventen des Faches, dessen Anforderungen verhältnismäßig klar umrissen sind. Die Arbeitsgruppe unter Leitung von Professor Martin Huber, FernUniversität Hagen, diskutierte, wie sich die Forderungen des Bologna-Prozesses auf die Neugestaltung der Fachstudiengänge auswirken werden. Im Mittelpunkt stand der Informationsaustausch über die Planungen in den einzelnen Bundesländern. Aus den unterschiedlichsten Gründen lagen allerdings von noch keinem Bundesland klare Vorgaben für den Weg in das Lehramt für die Zeit nach der Reform vor. Da in allen germanistischen Instituten aber die Lehrerausbildung im Zusammenhang mit dem sonstigen Studienangebot gesehen wird, hatten die wenigsten Teilnehmer des Gesprächs schon Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess und den daraus resultierenden modularisierten und gestuften Studienmodellen gemacht. Die Hoffnung der ausländischen Teilnehmer, zu erfahren, wie sich das germanistische Studium in Zukunft in Deutschland gestalten werde und wie darauf z.B. Lehrangebote für Germanistik-Studierende im Ausland im Hinblick auf deren Studienaufenthalt in Deutschland zu gestalten sei, musste demnach enttäuscht werden.

Die konkretesten und aktuellsten Aussagen über den weiteren Weg der Reform der Lehrerbildung konnten die Teilnehmer der Arbeitsgruppe aus der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz entnehmen, die am 2. Juni 2005 mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“⁸³, veröffentlicht worden waren. Die dort getroffenen Festlegungen konnten referiert und besprochen werden.

⁸³ <http://www.kmk.org/doc/bschl/D38.pdf> (zuletzt gesehen am 7.3.2006).

Das Papier der Kultusministerkonferenz und alle bisher bekannt gewordenen Neuordnungspläne für die Lehramtsprüfungsordnungen verstehen das Lehramtsstudium wie bisher als integrative Ausbildung, in der zu den fachwissenschaftlichen Inhalten Praktika und erziehungswissenschaftliche Studien treten. In welchem Verhältnis Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftliche Studien zueinander stehen, hängt demnach von der gewählten Schulart ab, weshalb im Rahmen der Umstellung auf den B.A. für jede Schulart ein eigenes Studienmodell mit je eigenem Anforderungsniveau zu entwickeln ist.

Wie sich der höhere Anteil der Didaktik und der erziehungswissenschaftlichen Studien im konkreten Fall auswirken wird, zeigen die in Hessen diskutierten Vorgaben für das Lehramt an Gymnasien. Dort sollen künftig von 240 Leistungspunkten eines Studiums 120 auf das Studium der beiden Unterrichtsfächer (60 LP pro Fach) und 120 auf die erziehungswissenschaftlichen Fächer und die Didaktik entfallen. Teilnehmer der Arbeitsgruppe beklagten, dass damit Absolventen eines solchen Studienganges nicht mehr in ihren Fachwissenschaften promovieren könnten.

Konsens bestand in der Diskussion darüber, dass derartige Vorgaben allen auf der Freiburger Tagung diskutierten Studienmodellen widersprächen. Auch für die zukünftigen Lehramtsstudiengänge müssten Lösungen gefunden werden, die den Studierenden möglichst lange Flexibilität im Hinblick auf die Abschlüsse garantierten, den Instituten aber auch ersparten, für jeden denkbaren Abschluss eigene Studienangebote entwickeln zu müssen. Der beste Weg dorthin wurde in Lösungen gesehen, bei denen auf ein weitgehend gemeinsames B.A.-Studium ein schulartenspezifisches M.A.-Studium folgt. Allerdings ist es unter den Bundesländern noch nicht Konsens, ob tatsächlich für alle Lehrämter ein konsekutiver Studienaufbau vorgesehen ist.

Da die letzten Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen für die Lehrämter in allen Bundesländern darauf abzielten, durch die Einführung von Orientierungspraktika die Studierenden zu einer frühen Überprüfung ihres Berufswunsches zu führen, wurden auch Modelle diskutiert, in denen schon in der B.A.-Phase solche Praxisanteile untergebracht werden könnten. Das erscheint auch deshalb notwendig, weil die M.A.-Phase wegen ihrer Kürze nur einen Teil der heute üblichen Praktika zuließe. Eine

denkbare Lösung für das Problem wurde darin gesehen, im B.A.-Studium im Rahmen eines anwendungsorientierten Moduls für Studierende mit dem Berufswunsch Lehrer solche Praxisanteile vorzusehen, dieses Modul für Studierende mit anderen Berufszielen anders auszugestalten. Aspekte der Vermittlung von Literatur- und Sprachkompetenz könnten in beiden Fällen hier untergebracht werden. Die Fachdidaktik hätte hier auch außerhalb des schulischen Rahmens liegende Aufgaben und Fragestellungen, was dazu beitragen könnte, die Position des Teilfaches insgesamt zu festigen und zu stärken.

Gingen die Diskussionsbeiträge in der Regel davon aus, dass am bisherigen System einer zweiteiligen Ausbildung an der Universität und im Seminar festgehalten werde, so berichteten Teilnehmer an der Arbeitsgruppe von abweichenden Plänen in einzelnen Bundesländern. So soll in einigen Bundesländern (Rheinland-Pfalz wurde als Beispiel genannt) im Zusammenhang mit der Reform der Lehrerausbildung das Studienseminar zu einem Mentorensystem umgebaut werden, weshalb die Vermittlung der schulpraktischen Inhalte aus dem Studienseminar wohl ebenfalls den an den Universitäten anzusiedelnden Zentren für Lehrerbildung zufallen wird. In Baden-Württemberg wird die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen offenkundig nicht in den Bologna-Prozess mit einbezogen. Das Zurückdrängen fachwissenschaftlicher Inhalte ist hier in den letzten Jahren schon systematisch durchgeführt worden.

Informationen der Vertreter der Auslandsgermanistik über die Reformmaßnahmen bestätigen die Tendenz, die sich in Deutschland abzeichnet. In der Regel werden die fachwissenschaftlichen Inhalte zu Gunsten der erziehungswissenschaftlichen Fächer und der Schulpraktika zurückgedrängt. Eine Ausnahme stellt lediglich Finnland dar. Die finnischen Germanistinnen empfahlen unter Hinweis auf das große Interesse, das das finnische Schulsystem einschließlich der Lehrerbildung in Europa angesichts der PISA-Ergebnisse genießt, die finnische Lehrerausbildung als Modell. Sie basiert auf einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung mit nur einem einzigen Praktikum im Lauf des Studiums. Grundsätzlich hebt das die Fortbildungsbereitschaft, was man an der Tatsache ablesen könne, dass nach der vor kurzem eingeführten früh beginnenden Fremdsprache ab der 3. Grundschulklasse die betroffenen Lehrkräfte

vermehrt universitäre fachwissenschaftliche Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen.

Als Resultat aus dem Gespräch der Arbeitsgruppe wurde festgehalten:

Die durch die in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 2. Juni 2005 gemachten Vorgaben hinsichtlich der Gestaltung von B.A.- und M.A.-Studiengängen führen nicht zur Flexibilisierung hinsichtlich des Arbeitsmarktes und widersprechen damit den Intentionen des Bologna-Prozesses. Sie stehen zudem in Widerspruch zur Einstellungspraxis in Fächern mit Lehrermangel, bei denen auf eine didaktische und pädagogische Ausbildung verzichtet wird bzw. entsprechende Bewerber nachqualifiziert werden. Nötig wäre generell eine Lehrerbildung, die fachwissenschaftlich ausgebildete Universitätsabsolventen für die Aufgaben an der Schule – gegebenenfalls auch nach einer anderen beruflichen Tätigkeit – weiter qualifiziert.

Die geforderte Differenzierung der Studiengänge nach Schularten stellt die Fachwissenschaften auch bei einer Reduzierung des fachwissenschaftlichen Studiums vor erhebliche Kapazitätsprobleme. Die Frage nach der Studierbarkeit drängt sich auf.

Die Verknüpfung zwischen dem Schulfach Deutsch und der universitären Germanistik muss wesentlich verbessert werden, damit in der Öffentlichkeit das diffuse Bild des Faches korrigiert werden kann. Es ist offenkundig nicht klar, für welche Inhalte und Fähigkeiten beide stehen. Deutsch wird zunehmend auf die Aufgabe der Vermittlung einer allgemeinen Schreib- und Lesekompetenz reduziert, die auch mit den Inhalten anderer Fächer eingeübt werden könnten. Dagegen gilt es deutlich zu machen, dass die Fachwissenschaft genauere und aktuellere Einsichten etwa in den Schriftspracherwerb oder in die Verarbeitung ästhetischer Wahrnehmungen aus dem Bereich der Literatur zur Verfügung stellen, als dies die erziehungswissenschaftlichen Fächer können.

Die angesprochenen Probleme stellen sich in der internationalen Germanistik, so weit sie an der Ausbildung von Lehrern beteiligt ist, ganz ähnlich dar. Eine Öffentlichkeitsarbeit des Faches in Deutschland hilft also auch den Kollegen im Ausland, Argumente zur Stärkung der fachwissenschaftlichen Ausbildung vorzutragen. Die Arbeitsgruppe regte deshalb die

Bildung eines Arbeitskreises vor, der Wege zu einer besseren Kommunikation zwischen universitärer und schulischer Germanistik suchen und die Darstellung der Germanistik in der Öffentlichkeit verbessern helfen sollte.

6.2. Promotion

Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer, Universität Freiburg

Die folgenden Überlegungen zur Notwendigkeit und Möglichkeit, Modelle strukturierten Promovierens in den Geisteswissenschaften zu etablieren, bildeten die Plattform der Diskussion in der Arbeitsgruppe ‚Promotion‘ auf der Tagung ‚Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung‘ von DAAD und HRK in Freiburg vom 16. bis 18. Juni 2005. Die lebhafteste Diskussion zeigte, dass grundsätzlich Einigkeit darüber bestand, dass die Promotionsphase als dritte Stufe der universitären Ausbildung einer stärkeren Strukturierung, insbesondere in den Geisteswissenschaften bedarf. Zugleich wurde aber auch die berechtigte Warnung laut, dass diese Strukturen notwendige kreative Freiräume der Doktoranden und Doktorandinnen nicht einschränken dürfen. Bereichert wurde das Gespräch entscheidend durch die Teilnahme vieler Kollegen und Kolleginnen aus dem Ausland, die einerseits schon über Erfahrungen mit Modellen strukturierten Promovierens verfügen und andererseits ein lebhaftes Interesse zeigten, die internationale Kooperation zu stärken und gemeinsame Promotionsverfahren an zwei Universitäten zu entwickeln (Cotutelle). Es wurde vereinbart, dass mit Unterstützung des DAAD für die Germanistik eine elektronische Informationsbörse zu Promotionsmodellen und Kooperationsmöglichkeiten aufgebaut werden soll.

Kurz nach Abschluss der Freiburger Tagung folgte die Ausschreibung der ‚Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung der Spitzenforschung an deutschen Universitäten‘. Im Rahmen dieser Initiative werden in der Förderlinie I Graduiertenschulen gefördert, ohne dass deren Strukturen vorgegeben worden sind. Die Entscheidung, welche Modelle gefördert werden, fällt erst im Oktober 2006. Der Wettbewerb für Modelle strukturierten Promovierens ist im Gange, und wir dürfen auf den Ausgang gespannt sein.

Strukturiertes Promovieren in den Geisteswissenschaften*

Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben [...] Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die Letzteren, beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.⁸⁴

Das Ideal Wilhelm von Humboldts und die Wirklichkeit deutscher Universitäten stehen in einem klaren Spannungsverhältnis. Die Universitas Studentorum et Magistrorum ist nur noch in seltenen Glücksmomenten eine gelehrte Kommunität, stattdessen reibt sie sich auf im Kampf um Drittmittel, Stipendien, Stellenerhalt und Qualitätssicherung angesichts einer personellen Mangelwirtschaft. Die Einführung konsekutiver Studiengänge und damit verbunden die Schaffung eines formal einheitlichen europäischen Hochschulraums, der so genannte Bologna-Prozess, diszipliniert Lehrende wie Lernende und legt über das Studium ein Netz von Fristen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie Evaluations- und Akkreditierungsroutinen. Die Veränderungen sind leider notwendig, denn anders als Wilhelm von Humboldt, der eine Spitzengruppe jedes Jahrgangs vor Augen hatte, kommen heute ca. 39 % (2003) eines Jahrgangs an die Hochschulen,⁸⁵ und dieser Prozentsatz soll noch steigen. Damit verlagert sich zugleich der Anspruch der Wissenschaftlichkeit eines Studiums zunehmend von der primären (Bachelor) auf die sekundäre (Master) und tertiäre Studienphase (Promotion).

* Der allgemeine Teil der Darstellung zu Modellen strukturierten Promovierens wurde zuerst unter dem Titel 'Graduiertenschule in der Diskussion' in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 52 (2005) H.1, S. 132-139 abgedruckt.

⁸⁴ Wilhelm von Humboldt, Werke, Bd. IV, Stuttgart 1964, Nr. 29, S. 255-266, hier S. 256.

⁸⁵ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.3.1, 1980-2003.

Da der Bachelor als erster berufsqualifizierender Studienabschluss gilt, ist der Übergang in ein Master-Studium leistungsabhängig. Nicht jeder BA-Abschluss berechtigt zur Aufnahme eines MA-Studiums, und auch ein formal überdurchschnittlicher Studienabschluss im BA (Note 2,5 und besser) garantiert noch nicht die Aufnahme in das gewünschte Master-Programm, da zusätzliche Leistungsparameter definiert werden können und die Zahl der Studienplätze klein gehalten werden soll (20-30 pro Studiengang und Studienjahr).⁸⁶ Zugleich steigt der wissenschaftliche Anspruch der forschungsorientierten MA-Studiengänge im Vergleich zum auslaufenden Magister. Eine konsequente Ausrichtung an diesem Konzept hat zur Folge, daß sich die Verhältnisse im Master- und Promotionsstudiengang dem Humboldtschen Ideal annähern werden. Diese Chance gilt es zu nutzen; zugleich muss aber das Ausbildungskonzept an die veränderten gesellschaftlichen Anforderungsprofile angepasst werden. Wir benötigen eine zügige Elitebildung in allen universitären Fächern. Diese Elitenbildung darf nicht ausschließlich auf eine akademische Karriere ausgerichtet sein und muss zugleich die Möglichkeit enthalten, die Eignung für bestimmte Berufsfelder zu erproben.

Cui bono? Diese Schlüsselfrage muss uns immer wieder beschäftigen, wenn wir über Modelle und Konzepte des Promovierens sprechen. Dass es dabei um wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn geht, steht außer Frage, aber es geht auch um einen Nutzen für die Promovierenden persönlich, der jenseits des Erfolgs liegt, ein wissenschaftlich anerkanntes Buch schreiben zu können. Das wäre angesichts der Altersstruktur zu wenig. Am Ende der Promotionsphase

- muss ein Spektrum von Berufsperspektiven offen stehen,
- müssen Erfahrungen gesammelt worden sein, die die Eignung für eine akademische Laufbahn auch in der Lehrkompetenz bestätigen,
- müssen Einblicke und Kontakte geschaffen sein, die über den engen akademischen Rahmen hinausgehen,
- müssen andere – zumindest europäische – akademische Kulturen vertraut sein.

⁸⁶ Diese Größenordnung liegt derzeit den Planungen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg zugrunde.

Es geht mithin um die Promotion als zentrale berufsqualifizierende Komponente, die einen hohen kompetitiven Vorteil bringen muss, und nicht um die Promotion als berufsbegleitende Qualifikation.⁸⁷

Selektion, Qualitätssicherung, Profilbildung, Effizienz und kompetitive Kompetenzen lassen sich am besten im Rahmen von Promotionskollegs und Graduiertenschulen sichern, die damit eine notwendige tertiäre Ergänzung der neuen konsekutiven Studienabschlüsse Bachelor und Master bilden.

- Im Folgenden will ich die hochschulpolitische Diskussion kurz nachzeichnen und dabei die unterschiedlichen Argumente in Erinnerung rufen.
- Anschließend will ich einige Konsequenzen und Perspektiven formulieren.
- Abschließend stelle ich das Freiburger Modell vor, das u. a. im Bereich der Altertumswissenschaften und der Mediävistik erprobt werden soll.

Die DFG hat das Modell des Graduiertenkollegs auf den Prüfstand gestellt,⁸⁸ nicht zu Unrecht, denn die Ergebnisse waren in den Geisteswissenschaften nicht immer ermutigend. Dieses Modell soll nicht eingehend diskutiert werden, denn es ist etabliert und evaluiert. Graduiertenkollegs müssen Module werden, die in Modelle strukturierter Promovierens wechselseitig Effizienz steigernd integriert werden, d. h. in Graduiertenschulen.

Stationen der Debatte

Die jüngste Diskussion um die Einführung strukturierter Promotionsangebote fand in vier Etappen statt:

- Empfehlung des Wissenschaftsrats vom 15.11.2002,⁸⁹
- Entschließung des 199. Plenums der HRK vom 17./18.02.2003,⁹⁰

⁸⁷ Die Möglichkeit einer externen Promotion muß erhalten bleiben.

⁸⁸ Vgl. Strukturelle Auswirkungen des Programms zur Förderung von Graduiertenkollegs. Bonn 2000; Quality of the Supervision and Research Environment in the DFG's Research Training Groups. Report on a Survey of Doctoral Students. Bonn 2003; Entwicklung und Stand des Programms „Graduiertenkollegs“. Erhebung 2004. Bonn 2004.

⁸⁹ WR – Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Drs. 5459/02. Saarbrücken 2002. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>.

⁹⁰ http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_253.php?datum=199.+Plenum+am+18.%2F19.Februar+2003.

- DFG-Symposium zur strukturierten Promotionsförderung am 1. Juli 2003,⁹¹
- Vortrag von Hans N. Weiler (Stanford) auf der 18. Mitgliederversammlung der Mitgliedergruppe Universitäten in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn, 26. Mai 2004.⁹²

Wissenschaftsrat 2002

Der Wissenschaftsrat hat sich 2002 mit den Vor- und Nachteilen verschiedener Wege zur Promotion beschäftigt und damit einen wichtigen Anstoß zur Entwicklung von Modellen ‚Strukturierten Promovierens‘ gegeben. Verglichen wurden die Möglichkeiten, die über die Mitarbeit an einem Lehrstuhl bzw. in einem (Drittmittel-)Projekt oder ein Stipendium zur Promotion führen.

Mitarbeiter an einem Lehrstuhl

Mitarbeiter an einem Lehrstuhl werden in akademische Arbeitsprozesse eingebunden und sammeln häufig erste Erfahrungen in Lehre und Selbstverwaltung. Diese Vorteile müssen mit einem erheblichen Zeitaufwand erkaufte werden, der die Fertigstellung der Dissertation verzögert. Andererseits kommen die gewonnenen Erfahrungen der Qualität der Arbeit zugute. Das Profil nach einer fünfjährigen Mitarbeiterphase qualifiziert in besonderem Maße für Juniorprofessuren. Nachteile und Konflikte können sich aus der Tatsache ergeben, dass Betreuer und Vorgesetzter in aller Regel identisch sind, die Erfahrungen in Lehre und Selbstverwaltung weitgehend ohne Anleitung erworben werden müssen und die Ausrichtung auf eine ausschließlich akademische Karriere dominant ist.

⁹¹ Symposium zur strukturierten Promotionsförderung in Deutschland. Eine Veranstaltung der DFG im Rahmen ihrer Jahresversammlung unter Mitwirkung der Hochschulrektorenkonferenz am 1. Juli 2003 in Würzburg, http://www.dfg.de/wissenschaftliche_karriere/focus/2003/promotionsfoerderung.

⁹² Hans N. Weiler, Promotion und Exzellenz – Strukturelle und institutionelle Bedingungen erfolgreicher Nachwuchsförderung. 2004. <http://www.stanford.edu/people/weiler>.

Mitarbeiter in einem Projekt

Mitarbeiter in (Drittmittel-)Projekten sind in aller Regel in ein Forschungsvorhaben eingebunden, das in Verbindung mit der eigenen Dissertation steht. Daraus ergeben sich wünschenswerte Synergieeffekte, die allerdings zum Teil durch den Erfolgs- und Zeitdruck innerhalb der Projekte aufgewogen werden können. Die Teamstruktur ist von Nutzen und schafft eine Plattform für die Diskussion der eigenen Qualifikationsarbeit. Die Übernahme gleichzeitiger Lehraufgaben ist Hemmschuh und Chance zugleich.

Stipendiat eines Begabtenförderungswerkes

Vorteil und Nachteil zugleich ist die vermeintliche Fülle der Zeit und die Möglichkeit, sich ausschließlich auf die eigene Qualifikationsarbeit zu konzentrieren. Die Vernetzung und Verankerung im akademischen Raum ist allerdings gering; vielfältige Unterstützungsangebote wie Sommer Schulen und Seminare der Förderungswerke dienen der Verknüpfung der Stipendiaten untereinander, schaffen aber kaum stabile Beziehungen zu akademischen Lehrern.

Graduiertenschule

Graduiertenschulen bieten die Möglichkeit, viele Vorteile der traditionellen Qualifikationswege zu verbinden, ohne ein vergleichbares Profil an Nachteilen zu bieten. Das Bewerbungsverfahren ist klar, transparent und kompetitiv angelegt. Zuschnitt und Dauer der Dissertation sind auf drei Jahre angelegt. Die Arbeitsfortschritte werden durch intensive Betreuung gefördert und kontrolliert. Die Teilnahme an einem Curriculum bzw. an einem Forschungs- und Studienprogramm sorgt für eine breite Qualifikation, ohne dass damit die Zwänge der Lehrstuhl- oder Projektarbeit verbunden wären. Der vergleichsweise enge soziale Zusammenhang beugt Vereinzelung vor und schafft Kontakte zu mehreren professoralen Betreuern. Im Regelfall muss die Aufnahme in ein Promotionskolleg mit einem Stipendium verbunden sein. Da man in der Regel nicht an der Heimatuniversität an einem Kolleg teilnimmt, beweist man eine relativ hohe Mobilität. Das Arbeiten im Kolleg ist interdisziplinär angelegt und international ausgerichtet. Es erfolgt keine einseitige Ausrichtung auf eine Forschungskarriere.

Gewisse Nachteile können aus dem interdisziplinären Anspruch erwachsen, der einen signifikanten Arbeitsaufwand verlangt und die Gefahr in sich birgt, dass die Arbeiten die Eindeutigkeit eines spezifischen Fachprofils einbüßen. Darin lässt sich aber auch eine Chance sehen. Selbstverständlich dürfen die Studienprogramme keine unerträgliche Bürde sein, sondern müssen in ihrer Anlage garantieren, dass für die Teilnehmer am Kolleg ein Wettbewerbsvorteil entsteht.

Der Wissenschaftsrat leitet aus den Erwägungen zu den unterschiedlichen Qualifikationswegen folgende Empfehlungen ab:

1. Die Promotionsphase muss sachgerecht strukturiert sein: Transparente Verfahren, klare Verantwortungsbereiche sowie ein angemessener Zeitrahmen sind zu vereinbaren.
2. Promotionskollegs und Zentren für Graduiertenstudien (in diesen sind mehrere Promotionskollegs zusammengefasst) sind ein dafür geeigneter institutioneller Rahmen; eine intensive Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen sollte angestrebt werden.
3. Die Promotion soll nicht allein auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereiten.
4. Mit Einführung der konsekutiven Studiengänge bestehen bessere Chancen, Studium und Promotion aufeinander abzustimmen.
5. Die Graduiertenausbildung muss internationalisiert werden.
6. Die Promotionsdauer muss auf 3 Jahre begrenzt werden.
7. Die Teilnahme der Hochschullehrenden an Programmen der Doktorandenausbildung muss auf das Lehrdeputat anrechenbar sein.
8. Die Verteilung zusätzlich notwendiger Finanzmittel soll wettbewerbsfähig nach hohen Qualitätsstandards erfolgen.
9. DFG-Graduiertenkollegs sollen auch weiterhin eine wichtige Rolle bei der Ausbildung wissenschaftlichen Spitzennachwuchses spielen.

Im Ergebnis soll folgendes Qualifikationsprofil erreicht werden: Vermittlungsfähigkeit für den Austausch mit fachkundigen wie fachfremden Gesprächspartnern, Kompetenz zur interdisziplinären und kooperativen Bearbeitung eines Forschungsthemas, Projektmanagementfähigkeiten und Mitarbeiterführung, internationale Erfahrung und der Erwerb von berufsfeldrelevanten Schlüsselqualifikationen.

Der Tenor der Beschlüsse des HRK-Plenums zur Doktorandenausbildung vom 19.02.2003 ist vergleichbar, allerdings gehen die strukturellen Konsequenzen weiter. Sie regen eine Verschmelzung von MA-Studium und Doktorandenausbildung an und schlagen die Vergabe von wissenschaftlichen Qualifikationsstellen an die besten Doktoranden vor.

Zugleich wird die Einrichtung von Graduiertenschulen im Sinne von ‚Graduate Schools‘ enger mit der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums verknüpft, d. h. die europäische Sonderrolle der Promotionsphase im deutschsprachigen Raum soll an europäische Standards angepasst werden. Aus ausländischer Perspektive wird das derzeitige deutsche Modell der Doktorandenausbildung häufig als „Lehrlingsmodell“ bezeichnet, bei dem die Funktionen der Auswahl, Zulassung, Betreuung und Prüfung zu eng miteinander verbunden sind.

Konsequenzen und Perspektiven

- Die Einführung strukturierten Promovierens im Rahmen von Graduiertenschulen ist eine sinnvolle Systemkomponente bei der Einführung konsekutiver Studiengänge (Bologna-Prozess), wenn auch nicht entstellungsgeschichtlich und konzeptionell durch diesen Prozess initiiert.⁹³
- Die Graduiertenschule bildet in Verbindung mit den Masterstudiengängen mittelfristig eine konzeptionelle Einheit, so dass im forschungsorientierten Master schon ein Propädeutikum der Graduiertenschule gesehen werden kann.
- Dies bedeutet zugleich, dass in aller Regel der Bachelor keine ausreichende Voraussetzung für die Aufnahme in eine Graduiertenschule ist und damit auch als erster Hochschulabschluss nicht als Zulassung zur Promotion generell ausreicht. Ausnahmen sollten vorgesehen sein.

⁹³ Wegweisend im mediävistischen Bereich ist die ‚International Max Plank Research School (IMPRS)‘ in Göttingen mit 20 Stipendiaten, die vom Max Plank Institut für Geschichte und dem ‚Zentrum für Mittelalter- und Frühneuzeitforschung (ZMF)‘ der Georg August Universität getragen wird, vgl. Klaus Grubmüller, Georgia Augusta. Nachrichten aus der Universität Göttingen 5 (2001), S. 23-26. Ortsversetzt organisiert ist das Internationale Doktorandenkolleg (IDK) der LMU „Textualität in der Vormoderne“. Beide Kollegs sind nicht Teil einer Graduiertenschule.

- Graduiertenschulen sind ein Wettbewerbsmoment zwischen Promovierenden und zwischen Universitäten, d. h. durch die Aufnahme in die Klassen oder Kollegs einer Graduiertenschule wird eine Vorauswahl aus allen Promovierenden getroffen.
- Das bedeutet zugleich, dass das Konzept der Kollegs kein Dach für alle Promovierenden sein kann, sondern nur dann effizient und konzeptionell sinnvoll arbeiten kann, wenn aus den Bewerbern ausgewählt wird.
- Diese Vorauswahl korrespondiert konzeptionell mit dem Modell der Juniorprofessur, so dass insgesamt früher eine klarere Weichenstellung auf eine erfolgreiche akademische Karriere hin erfolgen kann als im bisherigen System.
- Die Qualifikationswege über Projektmitarbeit und Assistenz sollten dem Durchlaufen eines Promotionskollegs gleichgestellt sein. Die externe Promotion, die nicht aufgegeben werden sollte, wäre allerdings nicht mehr erwartbar auf eine akademische Karriere ausgerichtet, schließt sie aber auch nicht aus.
- Die Aufnahme in ein Promotionskolleg einer Graduiertenschule sollte grundsätzlich an ein Stipendium gebunden sein, da das Programm und der zeitliche Rahmen eine Konzentration auf die wissenschaftliche Arbeit voraussetzt. Insofern wäre mit einer flächendeckenden Einführung von Graduiertenschulen auch eine Neustrukturierung der Doktorandenförderung verbunden, die sich als Eliteförderung begreift und damit Promovierende im Rahmen von Graduiertenschulen im Blick haben muss.
- Die Graduiertenschule wird zu einem neuen anspruchsvollen Arbeitsbereich der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen, so dass diese Arbeit mit dem Lehrdeputat verrechenbar werden muss.
- Ein Aspekt fehlt in alle bisherigen Modellen, nämlich Leistungsanreize und damit ein Moment, das wesentlich zum zügigen Abschluss der Doktorarbeit beitragen kann. Es sollte daher über Modelle einer integrierten Postdoc-Förderung nachgedacht werden.

Das Freiburger Modell

Struktur des Promotionsprozesses

Aufnahmekriterien

a) Die GS baut auf den Abschlüssen Magister, Staatsexamen, Diplom, Master oder entsprechenden Abschlüssen ausländischer Universitäten auf. Der Abschluss muss überdurchschnittlich sein. Es wird ein Anteil von ausländischen Promovierenden von 25-30% angestrebt.

b) Das Promotionskolleg beginnt stets im Wintersemester und läuft 3 Jahre. Bewerbungen erfolgen jeweils zum 31.5. eines Jahres und werden mit den angeforderten Unterlagen an den federführenden Sprecher gerichtet. Eine Studien- bzw. Auswahlkommission führt das Auswahlverfahren durch. Gegebenenfalls werden die Kandidaten zu einem wissenschaftlichen Auswahlgespräch gebeten. Bewertungs- und Auswahlkriterien sind neben den bisherigen Studienleistungen Qualität und Realisierbarkeit des Dissertationsvorhabens, Bereitschaft und Fähigkeit zu übergreifenden theoretischen und methodologischen Fragestellungen, zu interdisziplinärer und internationaler Arbeit (im Team).

c) Die Bewerber und Bewerberinnen müssen begründen, mit welchem Ziel sie promovieren wollen und warum sie dies in der GS tun wollen; es muss aus dieser Begründung eine Berufsperspektive ersichtlich werden.

d) Im Sinne der interdisziplinären Ausrichtung am Standort sind auch Dissertationsprojekte möglich, in denen mehrere Doktoranden aus unterschiedlicher fachlicher Perspektive einen Gegenstandsbereich bearbeiten und in eigenständigen Monographien behandeln. Diese transdisziplinären Konstellationen bieten Ansatzpunkte zur Entwicklung von Post-Doc-Netzwerken.

Betreuung

Angestrebt wird, für jeden Graduierten ein Betreuungsnetzwerk aus mehreren Ansprechpartnern zu etablieren.

a) Professoren

Der Promovierende wählt aus der Gruppe der Professoren 2 Betreuer. Mindestens zweimal im Semester sind diese sowie die Doktoranden zu

einem individuellen 1:1-Beratungsgespräch verpflichtet, bei der über den Stand und die Konzeption der Arbeit, über Probleme und Lösungswege gesprochen wird. Beide Betreuer haben darauf zu achten, dass die Dissertation einen Zuschnitt erhält, der eine Fertigstellung innerhalb von drei Jahren ermöglicht, da die Promotionszeit in Bewerbungsverfahren zunehmend an Bedeutung gewinnt.

b) Koordinatoren/Tutorials

Während die fachliche 1:1-Betreuung im Verantwortungsbereich der Professoren bleibt, können andere wichtige Betreuungsaufgaben wie die Einführung und Integration von Anfängern in die Graduiertenschule und ihr Programm, aber auch die Diskussion aktuell auftretender methodischer Fragen, von Schreib- und Gliederungsproblemen, die Lektüre kleinerer Ausschnitte des *Work in Progress* sowie die Vermittlung bei Problemen zwischen Doktoranden und professoralen Betreuern in Form von regelmäßigen *Tutorials* und Einzelbetreuung von den Koordinatoren der GS übernommen werden. Diese Form der Betreuung ist nicht disziplinar gebunden. Sie fördert über die Etablierung von Kleingruppen vielmehr den Kontakt zwischen den Disziplinen.

c) Doktorandenkolloquien

Vom 1.-6. Semester finden – vierzehntägig oder blockweise - Doktorandenkolloquien statt, an denen alle Doktoranden teilnehmen. Die Kolloquien werden wechselweise von mindestens zwei Hochschullehrern aus verschiedenen Fächern geleitet: Hier berichten die Doktoranden ausführlich über den Fortgang ihres Dissertationsprojektes und präsentieren ihre Forschungsergebnisse. Methoden, theoretischer Rahmen, Probleme und Ergebnisse der Dissertationsprojekte können hier produktiv interdisziplinär diskutiert werden. Im 2. Jahr der Promotion finden diese Kolloquien auf internationaler Ebene und im Rahmen von Workshops statt.

Studien- und Qualifizierungsprogramme

Mit seiner Aufnahme in eine der Research Areas bzw. in eines der Promotions-bzw. Graduiertenkollegs verpflichtet sich der Promovierende über 3 Jahre zur methodisch-theoretischen Mitarbeit im entsprechenden Forschungsfeld. Das sechssemestrige Curriculum strukturiert diese Mitarbeit und gewährleistet jedem Doktoranden zugleich Möglichkeiten der individuellen Weiter- und Zusatzqualifikation. Innerhalb der einzelnen

Kollegs und Forschungsmodule kann das Basiscurriculum themenspezifisch erweitert werden.

Basisprogramm/Pflichtveranstaltungen/Wahlpflichtveranstaltungen

1. Als zentral sowohl für die gemeinsame interdisziplinär ausgerichtete Kommunikation und Arbeit am Rahmenthema der Research Area als auch für die eigene Forschungsarbeit wird die Kenntnis aktueller Forschungsparadigmen, methodischer Implikationen und theoretischer Leitmodelle erachtet. Im ersten Semester soll in einem entsprechenden Ringkolloquium eine thematisch-methodische Orientierung mit Blick auf die aktuelle Methodendebatte der beteiligten Fächer erfolgen.
2. Im zweiten Studienjahr (3./4. Semester) sind ein Praktikum *oder* die Durchführung einer Lehrveranstaltung und die Teilnahme an einem hochschul- *oder* mediendidaktischen Seminar vorgesehen.
3. Auf der Ebene der Internationalen Graduiertenakademie Freiburg (IGA Freiburg) werden zusätzlich zu den Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen, die im Rahmen der Curricula zu absolvieren sind, überfachliche Qualifizierungsseminare verschiedenen Typs angeboten, die alle Promovierenden der Graduiertenschule fakultativ besuchen können. Das Lehrangebot soll eine selbstbestimmte Weiterqualifizierung und Profilbildung ermöglichen (Wettbewerb innerhalb der Spitzengruppe).
4. Jährlich finden internationale Graduiertentreffen in regelmäßigem Wechsel an den kooperierenden Universitäten statt. Leistungen, die bei entsprechenden Auslandsaufenthalten erbracht werden, werden anerkannt. Dies gilt in berechtigten Fällen auch für bereits vor dem Eintritt in die GS absolvierte Praktika und Lehrveranstaltungen.
5. Das Curriculum sieht insgesamt 18 SWS vor, von denen 2 SWS für Hochschuldidaktik/Präsentationstechniken und 2 SWS für Graduiertenlehre/Praktika reserviert sind. Die curriculare Belastung der Doktoranden sinkt dabei kontinuierlich ab.

Schematische Beispielübersicht

| Semester | Lehrveranstaltung | SWS | Leistungs- nachweis |
|----------|--|--------|------------------------|
| 1 | Ringkolloquium ,Forschungsparadigmen, Methoden, Theorien' Doktorandenkolloquium | 2 2 | Teilnahmeschein |
| 2 | Doktorandenkolloquium | 2 | |
| 3 | Hochschuldidaktik <u>oder</u> BOK-Veranstaltung aus dem Bereich Management, Kommu- nikation, Medien Internationales Graduierten- kolloquium | 2 2 | Teilnahmeschein |
| 4 | Lehrerfahrung <u>oder</u> zweimonatiges Praktikum Workshop mit internat. Arbeits- treffen | 2 2 | Praktikumszeugnis |
| 5 | Doktorandenkolloquium | 2 | |
| 6 | Doktorandenkolloquium | 2 | |

Gastdozenturen und Workshops

Der Freiburger Schwerpunkt der Interkulturalität auf diachroner und synchroner Ebene macht eine Zusammenarbeit mit ausländischen Universitäten und Forschungseinrichtungen unabdingbar. Die ständige Integration von ausländischen Gastwissenschaftlern (Fellow Programm) in das Studienprogramm der Graduiertenschule stellt deshalb eine der wichtigsten Innovationen in der postgradualen Lehre dar. Eine konsequente Internationalisierung der Lehre in diesem Bereich eröffnet den Graduierten Perspektiven auf Lehrsysteme, -inhalte und -methoden anderer europäischer und außereuropäischer Länder und fördert deren kompetitive Vergleichbarkeit mit dem deutschen System. Darüber hinaus wird eine zunehmende Vertrautheit in der (für jede Form der Weiterqualifizierung unabdingbare) Nutzung der Sprachen Englisch und Französisch im universitären Raum gewährleistet. Schließlich bietet sich für die Graduierten die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme, die zur Konstituierung des geplanten internationalen Forschernetzwerks einen wichtigen Beitrag

leistet. Zu diesem Zweck ist es erforderlich, einen regulierten Austausch von Wissenschaftlern ins Leben zu rufen, der sich nicht auf die professorale Ebene beschränken sollte.

Praxisorientierte Weiterbildungsangebote/Praktika

Das strukturierte Promovieren muss in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen die Integration überfachlicher Qualifizierungsprogramme zum Erwerb berufsorientierter Schlüsselkompetenzen gewährleisten.

1. Zu den wichtigsten Kompetenzen, die Kultur- und Geisteswissenschaftler wettbewerbsfähig macht, gehört die Beherrschung der zentralen Wissenschaftssprachen Englisch, Deutsch und Französisch. Alle im Rahmen der Graduiertenschule Promovierenden sollten deshalb die Möglichkeit erhalten, durch den Erwerb bzw. die Verbesserung der Sprachen Deutsch (für Nicht-Muttersprachler), Englisch und Französisch ihre Chancen im internationalen Wettbewerb zu erhöhen und damit notwendige Schlüsselqualifikationen für den internationalen Arbeitsmarkt zu erwerben.
2. Eine ständige Einrichtung (in wechselnder Verantwortlichkeit) soll das Kursmodell „*Wissenschaftliches Schreiben in einer Fremdsprache*“ (Englisch/Französisch) werden. Die Graduierten lernen in diesen Seminaren Formen des angloamerikanischen bzw. französischen schriftsprachigen Wissenschaftsdiskurses (Publikationsformen und -organe, Sprachgebrauch etc.) kennen und bei entsprechend kritischer Hinterfragung auch anzuwenden.
3. In Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) wird ein Konzept für Berufsfeldgespräche entwickelt, die im Rahmen der GS regelmäßig angeboten werden.
4. Ein Postdoc-Trainingsprogramm wird in Kooperation mit dem Career Center angeboten.

6.3. Zusammenfassung der Podiumsdiskussion

An der Podiumsdiskussion nahmen Prof. Dr. Peter Gaehtgens, Präsident der HRK, Prof. Dr. Theodor Berchem, Präsident des DAAD, Prof. Dr. Thomas Anz, Vorsitzender des Deutschen Germanistenverbandes, und Prof. Dr. Speranța Stănescu, Universität Bukarest teil. Es moderierte Frau Dr. Christiane Ebel-Gabriel, Generalsekretärin der HRK.

In der Podiumsdiskussion wurden Meinungen über die Standortbestimmung und Neuorientierung des Faches im Europäischen Hochschulraum ausgetauscht. Dabei war die Diskussion wesentlich für zweierlei gedacht: zum einen sollten hier die grundsätzlichen Themen des Bologna-Prozesses, wie Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Curricula des Faches Germanistik, Mobilität, Anerkennung zwischen In- und Ausland, Qualitätssicherung und Wissenschaftlichkeit, angesprochen werden, zum anderen sollte der Dialog zwischen den Sprechern und dem Publikum im Saal dem Letzteren Gelegenheit bieten, Fragestellungen und Kategorien für die nächsten Tage, die den konkreten Herausforderungen vorbehalten sind, zu bilden.

Die Schwierigkeiten der Germanistik mit dem Bologna-Prozess sahen Germanisten wie Naturwissenschaftler anerkanntermaßen in der Identitätssuche des Faches. Mit dieser Legitimationskrise der Geisteswissenschaften habe sich das Fach immer wieder selber im Weg gestanden. Die Frage also, wie kann man sich in einen so strukturierten Prozess begeben, was kann man als Disziplin einbringen, sei auch folglich die Frage danach, wie wird sich die Disziplin legitimieren, wie nützlich will sie sein, welchen Stellenwert hat Wissenschaft gerade in einem Prozess, der sehr stark durch Anforderungen vom Außen, vom Arbeitsmarkt, von der Verwertbarkeit von Wissen her geprägt ist. Und deshalb müsse man sich der Frage vergewissern, ob dies nicht sogar mehr als eine Frage nach dem Selbstverständnis der Germanistik sei, ja ob dies zwangsläufig auch nicht eine Frage nach dem Selbstverständnis von Forschung, von universitärer Bildung sei.

Das Selbstverständnis der Universität, und daraus resultierend die Aufgabenstellung für die Gestaltung von Studiengängen in wissenschaftlichen

Disziplinen, sei in der Tat etwas, das derzeit sehr stark zur Debatte stehe. Es ging um die Frage, ob man diesen Reformprozess, der Wissenschaft mit dem Problem konfrontiert, was sie an verwertbarem Wissen produzieren kann, als eine Chance begreife? Es sei sicherlich eine Chance, die, wie immer, ohne Risiko nicht existiere. Und dabei bekomme Wissenschaft und wissenschaftliche Arbeitsfähigkeit in der Entwicklung der modernen Welt eine noch viel größere Bedeutung als in der Vergangenheit vielleicht der Fall gewesen sei. Die Veränderung der Welt außerhalb der Universität sei dadurch gekennzeichnet, dass Globalisierung als pauschales Stichwort Horizonterweiterung von den Menschen verlange, von Menschen, die bisher in nationalen oder regionalen Traditionen aufgewachsen seien.

Man müsse einen weltoffenen Standpunkt darstellen, einen weltoffenen Horizont ausfüllen, man müsse interkulturelle Kompetenzen entwickeln, mit Menschen aus ganz anderen Regionen der Welt kommunizieren und sich verständigen können, die traditionellen Begriffe von Kultur, Gesellschaft, Aufgaben in der modernen Welt ganz anders angehen als bisher. Das alles mache erforderlich, dass die Ausbildungswege sich ändern. Die Universität sollte diese Veränderung der Außenwelt wahrnehmen und sie in ihren Ausbildungsangeboten berücksichtigen, da die Anforderungen an die Menschen heute deutlich anders seien als sie es gestern waren, da viel mehr Flexibilität und Mobilität und interkulturelle Kompetenz von ihnen erwartet würde.

Prof. Dr. Gaehtgens war in diesem Punkt der festen Überzeugung, „dass all dies nur geleistet werden kann, wenn in der Tat eine wissenschaftsfundierte Ausbildung von den Universitäten weiterhin angeboten wird.“ Er glaubte, „dass das Selbstverständnis der Universität, als eine Institution, die der Wissenschaft verpflichtet ist, sich in diesem Sinne nicht unbedingt ändern muss, aber sie die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, im Blick auf eine sich verändernde Arbeitswelt ziehen muss, und daher das, was sie an Ausbildungsprogrammen anbietet, verändern muss.“

Wenn dies so sei, dann läge doch in einer solchen Definition eine wirkliche Chance für die Germanistik, diesen Prozess nicht nur passiv über sich ergehen zu lassen, sondern ihn zu gestalten, indem ihr wissenschaftliches Selbstverständnis in den Mittelpunkt des Qualifikationsprozesses

gerückt würde. Die Inhalte zu definieren, die sich in den einzelnen Modulen wieder finden sollen, nicht nur ein Konsens über die Stärken des Faches zu erreichen, sondern auch noch diesen zur Anerkennung zu verhelfen, das scheinbar ein schwieriger Prozess zu sein.

Darauf baute eine weitere Fragestellung auf: Wozu werden Germanisten heute gebraucht? Einmal gäbe es das klassische Fundament für die Germanistik: die Lehrerbildung. Das Problem für die Germanistik liege aber eher daran, dass es viele Studierende gäbe, die nicht Lehrer werden können oder nicht Deutschlehrer werden wollen. Da tappe man ein bisschen im Dunkeln. Es gäbe aber auf dem Arbeitsmarkt, wie dies auch schon durch leichte Internet-Recherchen nachgewiesen werden könne, ein ganzes Spektrum an Berufsfeldern, in dem Germanisten auftauchen, sie würden eigentlich in sehr vielfältigen Bereichen eingesetzt. Auch in der Auslandsgermanistik stieße man auf ähnliche Erfahrungen. Auslandsgermanisten arbeiteten ebenso in ganz unterschiedlichen Bereichen und setzten sich genau durch diese „traditionell-philologische Bildung“ durch, auf die eigentlich die Geisteswissenschaften bauen und an denen die Auslandsgermanistik in Osteuropa immer noch sehr konservativ festhielt. Die Frage war nun, was könnte die Germanistik als Fach dazu tun, dass die Studierenden für solche außeruniversitären Betätigungsfelder noch geeigneter werden? Dazu brauche man Schlüsselkompetenzen. Aber sind das, was durch offenbar polyvalente Qualifikationen vermittelt wird, Schlüsselqualifikationen oder eher Qualifikationen, die aus dem Kern des Faches heraus kommen? Diese schwierige Problematik für die eigene Disziplin zu benennen und sich nicht damit zufrieden zu geben, dass man sagt, man vermittele Schlüsselkompetenzen allgemeiner Art, sei im Moment eine der zentralen Herausforderungen des Faches: Auch das fachspezifische Profil enthielte Elemente wie Sprachkompetenz oder fachdidaktische Kompetenz usw., die allgemein genug seien, um als Schlüsselkompetenzen definiert zu werden.

Nach der Einsicht von Prof. Dr. Anz seien es die Berufsfelder, in denen ein besonders kompetenter Umgang mit der deutschen Sprache verlangt würde, was das Fach vermitteln könne. Und der Bologna-Prozess habe da zum Teil Folgen gehabt, die kontraproduktiv waren. Es gäbe also spezifische Kompetenzen in diesem Fach, die nicht mit allen Fächern geteilt werden könnten: Neben dem spezifischen Umgang mit der deutschen

Sprache wären die besondere Schreibkompetenz sowie das historische Denken zu erwähnen. Die zentrale Frage in dieser Hinsicht, ob es eine fach- oder disziplinspezifische Kompetenz gibt, die man durch das Studium eines Faches wie z. B. in diesem Fall der Germanistik, erwirbt, musste nach der Einsicht von Prof. Gaehtgens mit „ja“ beantwortet werden. Aber Überlappungen und Grenzverschiebungen, die fachüberspezifisch oder eben unspezifisch seien, all diese allgemeinen Qualitäten des Denkens, seien außerhalb eines etwas verengten Berufsfeldes von ebenso großer Bedeutung. Die Frage, ob jemand Germanistik oder Romanistik oder Geschichtswissenschaften oder Physik studiert, präjudiziere nicht voll automatisch eine Qualifikation für ein bestimmtes Berufsbild. Die Universität wäre ja in dieser Hinsicht eher „berufsvorbereitend“ und nicht „berufsbildend“, wie Frau Prof. Stănescu dazu vermerkte. Es müsse eine allgemeine Qualifikation durch das akademische Studium erzeugt werden, die die Akademiker qualifiziere, und diese sollte man schützen vor einem Verlust, der durch eine übermäßige Formalisierung der akademischen Ausbildung sonst drohen könnte. Das war zum einen ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften, für die Interdisziplinarität, zum anderen ein Plädoyer für das Wissenschaftliche, Akademische an der wissenschaftlichen Ausbildung, das die Disziplinen, die alle in den Bologna-Prozess eingebunden sind, eint.

Ein anderes Problemfeld, was zum Bologna-Prozess gehört, ist das einheitliche Konzept einer Germanistik im Europäischen Hochschulraum. In manchen Ländern sei Germanistik ein großes Fach, in anderen sei es ein oft in ein anderes eingebundenes Fach, und die Problematik der kleinen Disziplinen sei auch in Deutschland, gerade in der letzten Zeit, als ein besonderes Thema bekannt. Die Anforderungen von außen seien ganz unterschiedlich, trotzdem sollte man auf eine gemeinsame Struktur kommen, modularisieren, Akkreditierungen durchführen, Qualität sichern, so, dass das Ganze nachher vergleichbar würde. Die Frage dazu lautete: Ist das Ganze als ein europäischer, ein weltweiter Prozess überhaupt realistisch gestaltbar?

Wenn man das Beispiel der Germanistik in Deutschland heranziehe – so Prof. Dr. Berchem –, würde man sehen, die deutsche Universität hat die Fundamentalqualitäten, methodologisch etwas gelernt zu haben, damit umzugehen, sich neues Wissen selbst zu erwerben, in vorbildlicher Weise

seit Humboldt vermittelt. Er hatte Forscher vor Augen, die von der Methodik her wussten, wie man Wissen vermehrt, und diesen Impetus weiter vermittelt. Mit diesem wissenschaftlichen Denken hatte die Universität die Idee außerordentlich befruchtet, alle Spitzenuniversitäten verhalten sich bis heute danach. Aber der Preis, den man dafür zahlte, war eben, dass man eine Schwundquote von 30 - 50 Prozent hatte, weil diejenigen, die studieren wollen, nicht mehr alle zum Studium geeignet seien, und weil man auch nicht die Möglichkeiten habe, sie alle zu handhaben. Der Bologna-Prozess habe sich vorgenommen, so weiterhin Prof. Berchem, stärker zu verschulen, die Leute mehr bei der Hand zu nehmen, die Betreuungsrelation zu verbessern. Was jetzt geschieht, habe auch die gewaltig gestiegenen Studierendenzahlen in aller Welt zum Hintergrund, und diese quantitative Vermehrung habe einen Qualitätssprung bewegt. Man dürfe jedoch die Wissenschaftlichkeit dabei nicht über Bord werfen. Das setze selbstverständlich voraus, dass der Arbeitsmarkt wissenschaftliche Kompetenz in ihrer Bedeutung als Qualifikation anerkenne. Das sei wahrscheinlich eine der zentralen Chancen auch des geisteswissenschaftlichen Prozesses.

Es gäbe also einerseits die Hoffnung, dass man im Bologna-Prozess mit der Studienreform, die vielleicht die größte Chance überhaupt dieses Prozesses sei, die Betreuungssituation verbessern könne. Andererseits könnte es aber durchaus geschehen, dass viele Elemente der Reform der Qualität des Studiums eher abträglich seien. Herr Prof. Anz mahnte in dieser Hinsicht daran, dass die Mobilität der Studierenden in der gegenwärtigen Struktur wahrscheinlich eher leiden würde, dass die Interdisziplinarität möglicherweise nicht gefördert, sondern eingeschränkt würde. Und die Gefahr sei die völlige Überbürokratisierung dieses Prozesses. Und da sollte man frühzeitig dagegen steuern, den Universitäten mehr Flexibilität lassen, die Restriktionen, die durch Rahmenreichtlinien gegeben haben, wieder aufweichen.

Das Problem der Interkulturalität in diesem Prozess formulierte Prof. Berchem mit der Frage: Wenn man jetzt Module einführt und Fächer kombiniert, wenn man die Interdisziplinarität ausweitet, wie lange heißt Germanistik noch Germanistik? Bisher war es eindeutig, wenn man auf das Staatsexamen für Gymnasiallehrer studierte, dann brauchte man Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft und die dazu gehörenden

Fächer Fachdidaktik usw. Dann hat niemand daran gezweifelt, dass das ein Germanistikstudium war. Aber wenn man es durch andere Dinge anreichern würde, wie lange kann man noch von Germanistik sprechen? Und Herr Berchem wollte gleichzeitig dabei davor warnen, dass das Fach durch allzu viel Mosaifizierung zerstört werden könnte. Denn: Man wolle Universität bleiben, und das sei ein gewisser Anspruch, den man nicht aufgeben darf. Und dabei wäre es sehr schön, wenn man bei der Vermittlung von Wissen den Anspruch auf Bildung und Erziehung im weitesten Sinne nicht aufgäbe. Man müsse in Rechnung stellen, welches Produkt man an den Universitäten abliefern, was mögliche Arbeitnehmer, Arbeitgeber brauchen, um der Universität jemanden abzunehmen, aber das Wesentliche, was man ihnen beibringt, müsste die Universität selber bestimmen. Das war ein Plädoyer für den Bildungsauftrag der Hochschulen sowie eine Forderung nach Persönlichkeitsbildung und gleichzeitig eine Mahnung, dass dieses auch etwas mit der Rolle der akademischen Lehre zu tun hat.

Es gibt in der Anfangsphase dieses Prozesses selbstverständlich auch gewisse Widersprüchlichkeiten, die sich z.B. im Anspruch auf Mobilität und Wissenschaftlichkeit zeigen. Das, was beklagt wird, so die Meinung von Herrn Bau (Universität Duisburg-Essen), dass in Deutschland eventuell durch den Bologna-Prozess im B.A. zumindest die Wissenschaftlichkeit zurückgedrängt werden könnte, sei in den Partnerländern in den Germanistiken zum großen Teil nicht vorhanden. Und wenn man von der Mobilität spräche, dann sei es nicht immer sehr einfach, mit den Partnern der germanistischen Mobilität zusammen zu arbeiten, aus dem Grund, weil in den grundständigen Studien die Wissenschaftlichkeit nicht genauso gesehen würde, wie hierzulande. Aber man müsse außerdem noch in Griff bekommen, dass die Mobilität im hohen Maße auch innerhalb der Germanistiken in Deutschland gefährdet sei.

Weiterhin formulierten sich konkrete Vorschläge zur Profilierung des Faches, von den Schlüsselqualifikationen her, wie z.B. der Vorschlag von Herrn Gerhard Rupp von der Universität Bochum. Die Germanistik habe eine Chance, diese Schlüsselqualifikationen fachlich zu fundieren, also die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben als ureigene Gegenstände der Germanistik zu begreifen, sie mit den Gegenständen zu verknüpfen, und in dieser Anwendungsorientierung auch zu unterrichten.

Das hieße, man müsse den AbsolventInnen viel stärker sagen, welche die wesentlichen Berufsfelder sind, in die sie gehen können, und sie entsprechend so qualifizieren. Das sei ein wesentliches Moment auch des Bologna-Prozesses.

Eine andere große Schwierigkeit des neuen Prozesses seien die einheitlichen Rahmenbedingungen, die bis heute noch nicht geklärt werden konnten. Denn was die Universitäten zum Teil in der Einführung der Studiengänge in den letzten Monaten, Jahren erlebt haben, sei das totale Chaos gewesen. Und deshalb brauche man einerseits Vorgaben, um überhaupt koordinieren zu können. Und andererseits gäbe es in dem Verlangen nach Vorgaben wieder das Unbehagen, wenn diese Vorgaben da seien. Prof. Gaehtgens war in dieser Hinsicht der optimistischen Meinung, dort, wo es keinen Rahmen gäbe, habe man die einmalige Situation, selbst zu entscheiden, was nach den Kriterien der Institutionen richtig sei. Das sei der Ort, an dem die Universität sich selber verwirklichen könne. In dieser einmaligen Situation liege eigentlich die Chance der existierenden Befreiung von den Zwangssituationen der Rahmenvorgaben, die man auch in diesem Land konstruktiv nutzen müsse.

Man habe hier selbstverständlich nicht alles ansprechen können aber man habe sich verständigt, so die Meinung der Moderatorin des Abends Frau Ebel-Gabriel, auf ein Geisteswissenschaftliches, mit beiden Betonungen: auf ein Geistes und auf ein Wissenschaftliches. Man habe sich auch darauf verständigt, dass es ein akademisch Selbstgesteuerter Prozess sein müsse, dass man Freiräume auch zu definieren habe, und darauf, dass es nicht zu einer Qualitätseinbuße sondern zu der Nutzung dieser Reform als Chance für die Erneuerung der Lehre kommen müsse. Der Bologna-Prozess stelle sicherlich Herausforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit der Hochschulen, Professionalisierung ist mindestens ein so wichtiges Wort wie hinreichende Mittel zur Durchsetzung dieser Reform der Hochschulen. Eine Menge Fragen konnten leider nicht beantwortet werden, welche Chancen z.B. in der Interdisziplinarität liegen können, welche neuen Strukturen sich entwickeln, wenn die gemeinsame europäische Lehre Wirklichkeit werden kann. Das ganze Spektrum, das das Thema mit sich bringe, sei lange nicht abgesprochen worden, und das Konkrete sei doch wesentlich den nächsten Tagen der Hochschulrektorenkonferenz vorbehalten.

7. Weitere Beiträge und Informationen

7.1. Mobilisierung des Denkens statt Mobilisierung des Gleichförmigen

Vorschlag für einen Zukunftsdialog „Literaturwissenschaft und Kooperation im demokratischen Staat“⁹⁴

PD Dr. Thomas Borgard, Universität Bern

„Die Heterogenie der Zwecke ist [...] eine zeitliche Bestimmung des Politischen, die von keiner Utopie überholt werden kann.“

Reinhart Koselleck

1. „Theorie und Praxis“ in der postbürgerlichen Epoche

1.1. Es gehört zu den Hauptaufgaben einer sich als *Wissenschaft* verstehenden akademischen Disziplin, eigene *Erkenntnisziele* zu formulieren. Praktische Entscheidungen erhöhen den Bedarf grundsätzlicher Reflexionen, doch welcher Art ist die *Praxis*, auf die sich literaturwissenschaftliche Tätigkeit bezieht und welcher Status kommt ihren Rationalitätsbegriffen gegenwärtig zu? Nach der Auflösung traditioneller handlungsregulierender Instanzen und dem Ende der bürgerlichen „Bildungsreligion“ erhalten diese Fragen entscheidende Bedeutung für eine sinnvolle Fortentwicklung literaturwissenschaftlicher Studiengänge. Insbesondere unter den Bedingungen *postmoderner* Argumentationstechniken erscheint die germanistische Beziehung sowohl zur Historik als auch zur *Theorie* in höchstem Maße problematisch. Damit ist jedoch nur der vorläufige Höhepunkt einer längerfristigen Entwicklungsbewegung erreicht, welche in Wissenschaft, Literatur und Kunst die bürgerlichen Denkfiguren und Menschenbilder nach und nach zersetzt. Spürbar werden die Auswir-

⁹⁴ Prof. Dr. Theodor Berchem, Präsident des DAAD, hat in seinem (in diesem Band ebenfalls abgedruckten) Vortrag eine nähere Untersuchung der Ursachen des germanistischen Verlusts „an Verbindlichkeit und an Definitionsmacht“ im Kontext des gesellschaftlichen „Pluralismus“ angeregt. Der vorliegende Beitrag versucht, einen möglichen gedanklichen Weg zur Erfüllung dieses Desiderats aufzuzeigen.

kungen bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts: etwa dort, wo Philosophen eine nicht mehr an „letzten Wahrheiten“, sondern an sprachlichen *Konventionen* orientierte Pragmatik herausbilden oder in der Gestalt einer *relativistischen* Soziologie, die sich gegen das lineare Zeitkonzept der bürgerlichen Geschichtswissenschaft wendet. Der Prozess der „Ausreibung des Geistes“ aus den Wissenschaften erfolgt aus unterschiedlichen Richtungen und in mehreren Schritten nach dem Muster der *Dekonstruktion* ontologischer, ethischer und ästhetischer Hierarchien.

Was als Protest gegen den bürgerlichen Sittlichkeitskodex und als Ablehnung der metaphysisch verbrämten „Geschichtstheologie“ begann, entwickelt sich im Verlauf der Verwandlung moderner Gesellschaften in demokratische Massengesellschaften zu einem zentralen Moment ihrer Weltanschauung. Ihr durchschlagender Erfolg hängt von der Fähigkeit ab, den beiden wesentlichen Aspekten der Gegenwart gleichzeitig Rechnung zu tragen, nämlich *erstens* der zunehmenden Freizügigkeit individueller Lebensgestaltung und *zweitens* der Notwendigkeit, das gesellschaftliche Zusammenleben nach der Auflösung ethischer Verbindlichkeiten auf der Basis von *Verfahren* zu regeln. Hier werden Ganzheiten in ihre elementaren Bestandteile zerlegt, so dass sich sehr leicht Beziehungen zwischen unterschiedlichen Phänomenbereichen herstellen lassen.

Allerdings geht diese Methode mit einer problematischen Vereinfachung des Interaktionsbegriffs einher, denn den Ausführungen über „Kommunikation“ und „Vernetzung“ liegen gedankliche Operationen voraus, die bereits eine Abstraktionsleistung darstellen. Indem der Unterschied verschleiert wird zwischen der *theoretischen* Perspektive, z.B. der Definition des Strukturbegriffs als „Summe von gemeinsamen Elementen“, und den Eigenschaften des Gegenstands, werden *Denkkonstrukte* in *Fallbeispiele* verwandelt. In einer solchen, echte Falsifikationskriterien ausschließenden Verfassung verabsolutieren diese Modelle das ideale Selbstbild der nordamerikanischen, westeuropäischen und japanischen Gesellschaftsformation. Verallgemeinerungen des historisch *Kontingenten* sind indes nicht nur unwissenschaftlich, sondern mit der Weckung falscher Hoffnungen könnte sich auch mit Blick auf die von schwindenden Ressourcen abhängigen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsstrukturen des „Westens“ eine gefährliche Schwächung des Erkenntnispotentials zur Lösung künftiger Aufgaben ergeben.

1.2. Um die germanistische Relevanz dieser Beobachtung anzudeuten: Im Mittelpunkt der von den „Gegen-Wissenschaften“ des neuhumanistischen Kanons Linguistik, Semiotik und Informatik verkörperten vereinheitlichenden Theorie steht nicht mehr das (bürgerliche) Subjekt; betrachtet und analysiert werden jetzt die interdependenten Teile eines „Systems“.

Damit entspricht der zunächst von amerikanischen Soziologen propagierte *Funktionalismus* sowohl dem demokratischen Ideal der Chancengleichheit als auch den neuen technischen Anwendungen, insbesondere denen des elektronischen digitalen Computers, dessen operative Grundlagen abstrakte mathematische Modelle bilden. Durch das *nachrichtentechnische Paradigma* werden Begriffe konkreter, in der Dimension der Zeit handelnder Menschen ersetzt durch die Vorstellung, dass das „Medium die Botschaft“ sei, d.h. die Beziehungen zwischen Zeichen und Wörtern und nichts „Dahinter stehendes“. Dieses auch das Konzept des „Autors“ problematisierende Weltverständnis verbindet sich mit der geschichtsphilosophischen Deutung des „tertiären“ Wirtschaftssektors zu der Idee eines durch frei zirkulierenden „Informationsaustausch“ beförderten dynamischen Gleichgewichts, etwa im Sinne der Ausbildung einer demokratischen „Weltöffentlichkeit“. Im Rahmen der kommunikations- und medientheoretischen Verwechslung von *Quantität* mit *Qualität* etablieren sich in den ehemaligen Geisteswissenschaften die eklektizistischen und selbstbezüglichen Merkmale der richtunggebenden *Technodizee*. Wie in der Physik die Materie, in der Informationstheorie das Signal, so werden mythologische, kulturelle und „textuelle“ Sinneinheiten in ihre Einzelemente zerlegt, „selektiert“ und neu „kombiniert“. Schon die Avantgardenkünstler bedienten sich dieser Denkfigur, die nach und nach „globale“ Dimensionen annimmt als supertextueller „Sammlungsraum“ für das jeweils aktuell als interessant Geltende, als „Homöostase einer ewig jungen Gegenwart“. Der Maschinenkult, die Aufwertung von Phantasie und Emotion sowie die Feier einer sich ständig neu erfindenden, hedonistischen Subjektivität entsprechen dabei der sozialen Praxis, die sich unter den Gegebenheiten technischen Fortschritts und wachsenden Wohlstands in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den – gewollt oder ungewollt – kulturelle Hegemonie ausübenden Ländern durchsetzt.

1.3. Angesichts der langen Agonie des Hochkulturschemas und der entfalteten Massenkultur, welche die Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, „Kunst“ und „Leben“ aufhebt, deuten sich heute Parallelen zur epistemischen Krisensituation der „Geisteswissenschaften“ vor genau hundert Jahren an, auf die Wilhelm Dilthey („*Das Erlebnis und die Dichtung*“) und Max Weber („*Kritische Studien auf dem Gebiet der kulturwissenschaftlichen Logik*“) höchst unterschiedlich reagierten. Im Folgenden soll angesichts der durch die aktuelle Reformdiskussion gegebenen *großen Chance* zur Reflexion dieser Zusammenhänge ein kooperatives Vorgehen angeregt werden, mit dem Ziel, anhand eines neu disponierten Zukunftsdialogs über das akademische Fachpublikum hinaus *wirksame Evidenzen* und *Leitbilder* zu entwickeln. Diese könnten den *gesellschaftlichen Mehrwert* historisch-vergleichender sowie historisch-anthropologischer Forschung ebenso verdeutlichen wie den Vorteil *relativ selbständig* operierender Wissenschaftsorganisationen im *intermediären* Beziehungsgeflecht von Ordnungspolitik, Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung.

2. Pluralismus, Entscheidungsdruck und die doppelwertige kulturelle Logik der Gegenwart

2.1. Eine *universalhistorisch* konzipierte Inventur gegenwärtiger Lagen könnte zwei Fortschritte bewirken. Erstens, indem sie an der durchlässigen Grenze zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften ansetzt, um zugleich das kulturwissenschaftliche Aufgabengebiet enger zu fassen.

Zweitens, indem sie bewusst macht, dass Analysen des Spezifischen der wissenschaftlichen Vorstellung eines Allgemeinen bedürfen. Diese privilegiert im Gegensatz zur geläufigen Praxis keine in bestimmten Gesellschaften zu bestimmten Zeitpunkten geltenden *Wertinhalte* und ethischen Postulate. Es statuiert lediglich, dass Normsetzungen in *jeder* menschlichen Gesellschaft erfolgen, dabei aber stets den mit der Zeit wirkenden *subversiven* Kräften der Gesamtheit des sozial Möglichen ausgesetzt sind. Ein solches aufs Ganze gehendes Denken würde das Fachverständnis vor Vereinnahmungen des Wortes „Theorie“ durch Richtungen schützen, welche methodische und gegenständliche Präferenzen von der Erfüllung eines Legitimationszwecks abhängig machen und damit die kognitive Autorität der Wissenschaft untergraben. Verfeinerter Urteilsfähigkeit steht vor allem die verbreitete, aber logisch

keineswegs zwingende Ansicht im Weg, dass mit der Relativität der Werte der Anspruch auf eine rationale *Forschungslogik* historischer Disziplinen hinfällig geworden und etwa auch alle Interpretationen eines literarischen Textes zumindest prinzipiell gleichwertig seien. Dass Verwandtschaftsbezüge zwischen Geschichtsschreibung und literarischer *Fiktion* akzentuiert werden, liegt an dem Zusammenfall der atomisierenden und kombinierenden Denkfigur mit der lebensweltlichen Haltung „schrankenloser Selbstverwirklichung“ im Rahmen beliebiger Identitätsannahmen und spielerischer Selbstinszenierungen. Ihre Akzeptanz wächst mit der Ausprägung *egalitärer* Tendenzen. Gleichzeitig gewinnen aufgrund der Austauschbarkeit der Individuen „Listen“ und „Rangordnungen“ an Bedeutung, in denen anhand einer an das verengte Kommunikationsmodell angepassten „Leistungsmessung“ Übersichten geschaffen werden. Zwischen ihren harten „Kennzahlen“ und den vom neohistoristischen „Diskurs“ produzierten „Poetiken“ des alltäglich verfügbaren existiert ebenfalls eine *symptomatische* Verbindung. Sollen die Folgen des durch zeitdiagnostische Zerrbilder herbeigezauberten „Endes der Literatur“ einschließlich der Bemühungen um interpretatorische Gütekriterien nicht zu einer unüberwindlichen Verlegenheit führen, der gleichzeitigen *Normierung* und *Entspezifizierung* des germanistischen Fachverständnisses, dann bedarf es einer (weder vom „Postismus“ noch im Rahmen spätbürgerlicher Kulturkritik und Sinnstiftung durchführbaren) Diagnose genau dieser Symptome.

2.2. Ohne Aussicht auf Operationalisierung eines epochengeschichtlichen *referentiellen Rahmens* tritt im Verhältnis von akademischer Wissenschaft und Öffentlichkeit immer wieder ein typisches Dilemma massendemokratischer Gesellschaften auf: Einerseits wird mit Rücksicht auf die vom *Konsum* diktierten Lebensgewohnheiten gefordert, dass alle Kulturformen zu *tolerieren* seien und andererseits machen die Anforderungen materieller *Güterproduktion* eine konsequente Leistungsplanung nötig, der ökonomisch „sinnlose“ Praktiken im Weg stehen. Es gibt Anlass anzunehmen, dass die strukturell der Mode, dem Erholungswesen, dem Spiel- und Bewegungskult angepasste Dynamik ständiger kulturwissenschaftlicher Neugründungen (*Turn*) und der Genussverzicht implizierende steuerungspolitische Rigorismus zwei Seiten einer einzigen Medaille darstellen,

welche die Gleichzeitigkeit von Dienstleistung (*Soft Skills*) und technisch-industrieller Rationalität (*Modularisierung*) widerspiegelt.

2.3. Zentrale Funktionen innerhalb der „expansionistischen Strategie“ des *Bologna*-Prozesses übernehmen die Semantiken der *Teilhabe*, der *Gewinnaussicht* und des *Nutzens*, die nicht nur in der Finanzwirtschaft, sondern auch im Lottospiel angetroffen werden. Der auf der einen Seite zur Ankurbelung des Konsums notwendige traditionsfeindliche – und damit auch latent bildungsfeindliche – *Pluralismus* erzeugt auf der anderen Seite einen ungeheuren *Rationalisierungsdruck*. Die zur sozial-psychologischen Entlastung eingesetzten Gegenmaßnahmen zur Beseitigung der Angst vor dem Unvorhersehbaren, zur Risikominderung sowie zur Herstellung sozialen Gleichgewichts liefern aber aufgrund ihrer normativen Zwecksetzung nur selektive und reduzierte Vorstellungen des Wirklichen. Den Einigungen über das bildungspolitisch „Nützliche“ liegen somit *Legitimationsstrategien* zugrunde, die vor dem Hintergrund der universalen Aufgaben einer Historik betrachtet, einseitig auf die Beschreibung von „Ordnung“ und „Konsens“ fixiert sind.

2.4. Die Sicht auf gesellschaftliche Konflikte und *Disfunktionalitäten*, die ja in Literatur und Kunst seit jeher thematisch sind, wird durch die Neubewertung dynamischer Prozesse im Zeichen technomorpher Sozialtheorien getrübt. Ihre aus Teilphänomenen abgeleiteten Aussagen über das „Soziale“ verkennen, dass maschinenmäßige Interventionen das *Kontinuum* niemals vollständig außer Kraft setzen. Die Besonderheiten technologischer Revolutionen sind daher stets auch im Rahmen der *seit archaischen Zeiten* menschliche Gesellschaften prägenden Gegebenheiten zu reflektieren. Schon antike Texte liefern hierfür bestes Anschauungsmaterial. Erst dann würden jüngere Einschnitte, wie die Trennung des Werkzeuges von der Hand, die Trennung der Rechenoperationen vom Gehirn und die Trennung des symbolischen Zeichens vom Gegenstand, zu zuverlässigen Orientierungsmarken zeitgenössischen Denkens und Handelns. Wo dagegen „operative Verfahren“ das „Bildungssystem“ steuern, da fand bereits Selektion statt: auf der Basis eines informationstheoretischen Kalküls. Zwar erfolgen hier keine theologischen bzw. metaphysischen Vorgaben mehr, doch das kybernetische Kontroll- und Regulationssystem erzeugt trügerische Bilder von „Mobilität“ und „Innovation“. Denn der von der Datentechnik organisierte „Raum“ des „Möglichen“ öffnet

sich nur demjenigen, der sich bereits *innerhalb* des „Systems“ befindet und den vom „Auslesegerät“ vorgegebenen Produktionsschritten folgt. Seine Ergebnisse sind dann wiederum „richtig“ nur im Rahmen des Kalküls. Die Erfüllung des Wunsches nach Beherrschbarkeit wird also mit einer *Schwächung der Praxis* erkaufte, die sich nur noch solche Ziele setzen kann, welche der Bestätigung des Ausgangskonzepts dienen. Das von Informatikern, Betriebswirten ohne makroökonomische Kenntnisse, Unternehmensberatern und staatlicher Bürokratie visionierte „digitale Zeitalter“ neigt dazu, die stets sowohl Ordnung schaffende als auch Ordnung zerstörende Eigenschaft des Zeitflusses – die Offenheit der Zukunft – aus dem öffentlichen Bewusstsein zu verdrängen. Dieses kommentiert notdürftige Korrekturen fiskalpolitischer Prognosen mittlerweile sarkastisch, während es ähnliche Folgeerscheinungen in der Bildungspolitik noch hinnimmt.

3. Anstatt einer Reform der Reform: Zielvereinbarungen über Auswege aus der „enthistorisierten Fakultät“

3.1. Es soll hier nochmals Distanz zum aktuellen Geschehen eingenommen werden, um es vor der Folie größerer geschichtlicher Zusammenhänge umso genauer zu erfassen. Zunächst deutet die hohe Entschlusskraft, Wissenschaft politisch zu steuern und mit Gesellschaftskonzepten wie der „globalen Wissensgesellschaft“ zu begründen, auf das Gefühl, Zeuge eines *epochalen Umbruchs* zu sein. Verdacht erregen dabei jedoch Erklärungen, die der Gegenwart als „Knowledgeable Society“ im Vergleich zur „Vormoderne“ ein höheres Maß an Komplexität, Reflexivität, Bereitschaft zur Toleranz sowie die Fähigkeit zugestehen, politische Ideologiebildungen auszuschließen. Wenn das „Ende der Geschichte“ erreicht ist, wozu dann der planerische Rigorismus? Und weshalb erleben wir neben der ordnungspolitischen *Antihistorik* einen Aufschwung der „Erinnerungskulturen“ und des *Gedächtnisses*? Und wenn es heißt, dass die „angewandten Wissenschaften“ zur Lösung aller Probleme beitragen, warum werden dann die Geisteswissenschaften gleichzeitig zur „Kompensation der Verarmung durch einseitiges technisches Denken“ aufgefordert? Doch woran sollte dieser Ausgleich in den Literaturwissenschaften explizit werden, wenn die zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters ausgerufene „Medienrevolution“ immer neue „Evidenzeffekte“ produziert: für steigende „Vernetzung“, zunehmende „Derealisierung“ und für die

„Schwäche von Literatur als kulturellem Kapital“? Mit anderen Worten, die *präsentistische* Hochstilisierung der gegenwärtigen Epoche verhindert eine zuverlässige Beurteilung des Zeitpunkts und der Gründe des sozio-kulturellen Umbruchs und damit eine sinnvolle Periodisierung. Anstatt dass sich Literatur- und Kulturwissenschaften hier bewähren, tragen viele der „neuen Studiengänge“ zu der paradoxen Situation bei, dass mit der steigenden Gewissheit, sich im „Trend des Marktes“ zu profilieren, immer weniger für diese Fächer *spezifische* Methoden und Gegenstände angegeben werden können, die ihre Existenz rechtfertigen würden. In Bezug auf das dringend neu auszutarierende „Verhältnis von Kontinuität und Innovation“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften zeichnen sich jetzt zwei Perspektiven ab.

3.2. Die *erste Perspektive* zeigt eine Entwicklungsbewegung der Humanwissenschaften zwischen 1900 und 1950, die bei Max Weber, Karl Mannheim, Marc Bloch, Lucien Febvre und anderen zu geistigen Unternehmungen führt, die sich von Geschichtsmetaphysik und Nationalgeschichtsschreibung distanzieren. Die Vertreter der klassischen deutschen „Wissenssoziologie“ und der französischen „Annales“-Schule treten mit dem aner kennenswerten Anspruch an, keiner bestimmten normativistischen Auffassung mehr ein historisches „Recht“ verschaffen zu wollen.

3.3. Die *zweite Perspektive* betrifft den Zeitraum von ca. 1950 bis heute. Hier entsteht nach dem Untergang der europäischen Bürgerkultur und dem Aufstieg der Massengesellschaft die Gestalt der heutigen amerikanisch-europäischen *Massendemokratie*. Unter dem Einfluss der treibenden Kräfte der sozialen Entwicklung sowie der durch einheitliche Technologie herbeigeführten Angleichung der Lebensverhältnisse bilden die neuen Leitdisziplinen dem gesellschaftlichen Funktionsmodus entsprechende Denkmodelle heraus.

3.4. Es besteht Grund zu der Annahme, dass der Zusammenklang von „geplanter Demokratie“ und hedonistischer Massenkultur *den archimedischen Punkt* sowohl für Analytiken der ideologischen Funktionen als auch für mögliche Verbesserungsvorschläge der inner- und außerwissenschaftlichen Adressatenbezüge enthält. Auf dieser Grundlage ließe sich in entsprechend angelegten Forschungsprojekten, Graduiertenprogrammen und Exzellenzclustern eine *Rekonstruktion der gesamten gegenwärtigen*

Kulturkommunikation denken. Intellektuelle Selbstverständnisse, welche die „Selbstreferentialität“ von Sprache, Text und „Kultursystem“ betonen, werden hier als Ausdruck einer bestimmten Verfassung aktueller Gesellschaften erkannt und der Ausarbeitung eines gegenüber kurzfristigen Gewohnheiten unempfindlicheren *theoretischen Korpus* zugänglich. Erst ein solcher würde die Möglichkeiten des Fachs Literaturwissenschaft in der Öffentlichkeit besser sichtbar und damit auch *fairer* beurteilbar machen. Dabei wären komparatistische Potentiale in Verbindung mit einer Kritik der „enthistorisierten Fakultät“ zu stärken, um daraus konkrete planerische Schlüsse zu ziehen, etwa zur Ersetzung technokratischer Steuerungsverständnisse durch multioptionale Lösungen.

3.5. An diesem Punkt könnte schließlich die in der politischen Diskussion unterrepräsentierte Betriebswirtschaftslehre *öffentlicher Produktionsunternehmen*, zu denen die Universitäten zählen, optimiert und auf dem Niveau der Ökonomiken des Industrie- und Dienstleistungssektors ausgebaut werden, von deren erwerbswirtschaftlichen Grundsätzen sie sich dennoch unterscheidet. Dadurch würden die besonderen Grundlagen solcher Organisationen, in denen Studierende keine „Kunden“, sondern *Koproduzenten* des im Dialog mit den Lehrenden erzeugten Wissens sind, für die Entscheidungsträger erkennbar und für ihre Wahlhandlungen attraktiv.

PD Dr. Thomas Borgard,
Universität Bern, Institut für Germanistik
Länggass-Str. 49, CH-3000 Bern 9,
Tel. 0041-31-631 36 19,
thomas.borgard@germ.unibe.ch

7.2. Studien- und Prüfungsordnungen germanistischer Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland

In der folgenden Liste sind Links zu Bachelor- und Masterstudiengängen im Fachbereich Germanistik (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) zusammengestellt, die an deutschen Hochschulen verabschiedet und zum Teil bereits akkreditiert worden sind. Die Links führen zu Informationsseiten der Studiengänge oder direkt zu deren Studien- und Prüfungsordnungen; sie können als Muster oder Anregung für die Konzeption von gestuften Studiengängen dienen. (Stand: Oktober 2005)

Universität Bayreuth: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.uni-bayreuth.de/studium/bachelor/germanistik.html>

Freie Universität Berlin: Bachelor-Studiengang „Deutsche Philologie“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2004/ab662004.pdf>

Humboldt-Universität Berlin: Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“

<http://www2.hu-berlin.de/daf/so-master.pdf>

Humboldt-Universität Berlin: Bachelor-Studiengänge „Deutsch“, „Deutsche Literatur“ und „Germanistische Linguistik“ (2-Fächer-Modell)

http://www2.hu-berlin.de/philfak2/lehre/bachelor_master/ba_germanistik.htm

Universität Bielefeld: Bachelor-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“

<http://www.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/daf/index.html>

Universität Bielefeld: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/germanistik/index.html>

Universität Bochum: Akkreditierter Bachelor- und Master-Studiengang „Germanistik“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/kinfo/germanistik-ba.htm>

Universität Bochum: Master-Studiengang „Deutsch“ (Master of Education)

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/kinfo/deutsch-m-ed.htm>

Technische Universität Braunschweig: Bachelor-Studiengang „Germanistik“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.tu-braunschweig.de/zsb/studienangebot/studiengaenge-einzeln/germanistik>

Universität Bremen: Bachelor-Studiengang „Deutsch/Germanistik“

http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/BA/ba_default.htm

Universität Dortmund: Bachelor-Studiengänge „Germanistik“ (2-Fächer-Modell; im Rahmen des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“)

<http://www.uni-dortmund.de/bml/html/index.html>

Universität Düsseldorf: Akkreditierter Bachelor- und Master-Studiengang „Germanistik“

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/studien-info.html>

Universität Erfurt: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

http://www.uni-erfurt.de/leitung/satzungsrecht/recht_ue/ba/philfak/germanistik.html

Universität Flensburg: Bachelor-Studiengang „Germanistik“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.uni-flensburg.de/export/00175910/00514436.htm>

Universität Freiburg: Bachelor-Studiengang „Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft“

<http://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/bakkalaureus/DeutschHF.pdf>

Universität Freiburg: Bachelor-Studiengang „Sprachwissenschaft des Deutschen“

<http://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/bakkalaureus/Sprachwiss.pdf>

Universität Freiburg: Bachelor-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“
<http://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/bakkalaureus/DaF.pdf>

Universität Göttingen: Bachelor-Studiengang „Deutsch“ (2-Fächer-Modell)
<http://www.uni-goettingen.de/de/sh/22357.html>

Universität Greifswald: Akkreditierter Bachelor-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“
http://www.uni-greifswald.de/~alg-stud/stud/fach/deu_fremd_b.html

Universität Greifswald: Akkreditierter Bachelor-Studiengang „Germanistik“
http://www.uni-greifswald.de/~alg-stud/stud/fach/germ_b.html

Universität Greifswald: Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“
http://www.uni-greifswald.de/~alg-stud/stud/fach/deu_fremd_m.html

Universität Greifswald: Master-Studiengang „Germanistische Literaturwissenschaft“
http://www.uni-greifswald.de/~alg-stud/stud/fach/germ_lit_m.html

Universität Hamburg: Bachelor-Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur“
<http://www.slm.uni-hamburg.de/BA/deutschesprache.html>

Universität Hannover: Bachelor-Studiengang „Deutsch“ (2-Fächer-Modell)
http://www.uni-hannover.de/studium/stfuhrer/german/40_bsc_info.htm

Universität Jena: Akkreditierter Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ (Internationaler Studiengang)
<http://www.master-daf.de/index2.htm>

Universität Karlsruhe (TH): Bachelor- und Master-Studiengang „Germanistik“
<http://fakultaet.geist-soz.uni-karlsruhe.de/index.php?nodeid=50>

Universität Kassel: Akkreditierter Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“
http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/master_aufbaustudiengang.htm

Universität Konstanz: Bachelor-Studiengang „Deutsche Literatur“

http://www.uni-konstanz.de/struktur/studium/stu_angebot/show.php?id=10

Universität Leipzig: Bachelor-Studiengang „Deutschlandstudien/German Studies“

<http://www.uni-leipzig.de/herder/studienordnung/studienordnung.htm>

Universität Mainz: Akkreditierter Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“

http://www.daf.uni-mainz.de/master_daf.htm

Universität Mannheim: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

http://www.uni-mannheim.de/p/pdf/ba_ger.pdf

Universität Mannheim: Master-Studiengang „Germanistik“

http://www.uni-mannheim.de/p/pdf/master_germ.pdf

Universität Marburg: Bachelor-Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur (Germanistik)“

<http://www.uni-marburg.de/fb09/GermanistikBA/GermBAmain.htm>

Universität Münster: Bachelor-Studiengänge „Deutsch“ und „Germanistik“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.zsb.uni-muenster.de/material/m003.htm>

Universität Oldenburg: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.uni-oldenburg.de/germanistik/11162.html>

Universität Osnabrück: Bachelor-Studiengang „Germanistik/Deutsch“ (2-Fächer-Modell)

<http://www2.uni-osnabrueck.de/ordnungen/liste.cfm?fach=44>

Universität Paderborn: Akkreditierte Bachelor-Studiengänge „Germanistische Sprachwissenschaft“ und „Deutschsprachige Literaturen“ (2-Fächer-Modell)

<http://www-fakkw.uni-paderborn.de/studium/studord/StO-Kuwi.pdf>

Universität Potsdam: Bachelor- und Master-Studiengang „Deutsch“ (2-Fächer-Modell)

<http://www.uni-potsdam.de/u/germanistik/bamala.htm>

Universität Regensburg: Akkreditierter Bachelor-Studiengang „Deutsche Philologie“

http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Germanistik/studiengaenge/bakkalaureus.html

Universität Rostock: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.phf.uni-rostock.de/download/ba/GermanistikS.pdf>

Universität Stuttgart: Bachelor-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ und „Literaturwissenschaft: Germanistik“

http://www.unistuttgart.de/studierende/studium/organisation/pruefungen/bachelor_po.html

Universität Tübingen: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.uni-tuebingen.de/Deutsches-Seminar/abteilungen/bakkalaureus.html>

Hochschule Vechta: Bachelor-Studiengang „Germanistik“

<http://www.uni-vechta.de/cms/upload/bama/ordnungen/StO-Germanistik.pdf>

7.3. Germanistenverbände in der Welt

In der folgenden Liste finden Sie Kontakte der Germanistenverbände weltweit. Im Internet unter:

IVG - Internationale Vereinigung für Germanistik,

<http://www.ivg.uw.edu.pl/>

Algerien - Algerischer Germanistenverband,

<http://idvnetz.org/laender/alg.html>; el_korso@yahoo.com,

Tel. 0021341410630

Australien - Australischer Germanistenverband, German Studies

Association of Australia (GSAA), <http://www.une.edu.au/arts/LGL/GSAA/>

Balearen - Germanisten- und Deutschlehrerverband der Balearen (GDVB),

<http://www.germanistenverband.com>

Belgien - Belgischer Germanistenverband (BDGV),

<http://www.bdg.v.be/>; bdgv@vlekho.wenk.be

China - Chinesischer Germanistenverband, Tel. 0086/10/8422277

Estland - Eesti Saksa Keele Oepetajate Selts, Tel. 01434-74154

Frankreich - Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur

(AGES), <http://www.ages-info.org>

Großbritannien - Conference of University Teachers of German in Great

Britain and Ireland (CUTG), <http://www.cutg.ac.uk>

Galicien - Galicischer Germanistenverband (AGX),

<http://www.fage.es/agx.htm>, agxermanistas@yahoo.es

Griechenland - Verband der Deutschlehrer in Griechenland,

Tel. 0030-1/2231579

Italien - Associazione Italiana di Germanistica (AIG), <http://aig.uniss.it>

Japan - Japanische Gesellschaft für Germanistik,

http://www.jgg.jp/index.php?easiestml_lang=ge, e-mail@jgg.jp,

Tel. 03-5950-1147

Katalonien - Katalanischer Germanistenverband,

<http://www.tinet.org/~asgc/Forum/>

- Kroatien – Germanistikabteilungen in Kroatien über
<http://www.goethe.de/dll/prj/www/ger/wel/deindex.htm>
- Lateinamerika - Lateinamerikanischer Germanistenverband,
<http://www.aleg2003.org>
- Luxemburg - Luxemburger Germanistenverband (LGV),
<http://lgv.web.myschool.lu>, camilleweyrich@internet.lu
- Mitteleuropa - Mitteleuropäischer Germanistenverband (MGV),
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/mgv/homepage.htm>, mgv@mailbox.tu-dresden.de, Tel. 0049/(0)351/46337865
- Niederlande - Vereniging van Germanisten aan de Nederlandse Universiteiten (VGNU), <http://cf.hum.uva.nl/vgnu>, K.F.Gille@uva.nl
- Norwegen - Landslaget Moderne Språk L.M.S., Tel. 22/689784
- Österreich - Österreichische Gesellschaft für Germanistik (ÖGG),
<http://www.sbg.ac.at/ger/oegg/>, buero@oegg.org
- Polen - Verband Polnischer Germanisten (PGV),
<http://www.sgp.uw.edu.pl>
- Portugal - Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos (APEG),
<http://www2.ilch.uminho.pt/apeg/>, apeg@letras.up.pt,
Tel. 00351/226077184
- Rumänien - Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, <http://www.ggr.ro>
- Russische Föderation - Russischer Germanistenverband,
<http://www.daad.ru/rsg/>, nataliabakshi@mail.ru
- Schweden - LMS,
Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk, Tel. 00468/931543
- Schweiz - Schweizerische Gesellschaft für Germanistik,
<http://www.sagg.ch>
- Slowakei - Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (SUNG), <http://www.sung.sk/indexb.html>, beata.menzlova@statpedu.sk,
Tel. 02/44372042, 44372035
- Spanien - Federación de Asociaciones de Germanistas en España (FAGE),
<http://www.fage.es>, vorstand@fage.es
- Südafrika - Germanistenverband im Südlichen Afrika (SAGV),
<http://www.sagv.org.za/>

Tschechische Republik - Svaz germanistů České republiky,

<http://ff.osu.cz/svazgermanistu/>

Türkei - Türkischer Germanistenverband,

<http://www.metu.edu.tr/~konig/diyalog.html>

Ungarn - Gesellschaft Ungarischer Germanisten,

<http://www.gug.hu/>

Ukraine - Ukrainischer Germanistenverband (UDGV),

<http://www.franko.lviv.ua/faculty/inomov.new/english/idv.htm>

USA - AATG - American Association of Teachers of German (AATG -

Vereinigung der Deutschlehrer und Germanisten in den USA)

<http://www.aatg.org>

Diese Liste gewährt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/>

7.4. Links des Deutschen Germanistenverbandes

Eine umfangreiche Sammlung zahlreicher Links zum Thema Germanistik finden Sie unter:

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/>

Germanistenverzeichnis:

Das Online-Verzeichnis der deutschen Hochschulgermanistik ist ein Kooperationsprojekt des DAAD und des DGV. Derzeit informieren in dieser Datenbank mehr als 3.600 Fachkollegen aus 37 Ländern über ihre Forschungsgebiete; 3000 Kollegen im Monat nutzen diese Informationsquelle.

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/adressen/germanistenverzeichnis.php>

Germanistische Institute:

Diese Seite enthält eine Übersicht der WWW-Angebote der Germanistischen Institute in Deutschland. Soweit vorhanden, erhalten Sie hier Links zu den einzelnen Teilfächern sowie zu Personallisten und E-Mail-Adressen.

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/adressen/germanistische-institute.php>

Germanistik im Internet:

Diese Linksammlung zum Thema Germanistik in Deutschland listet weitere interessante Webseiten auf; wie z.B. Links zu Stiftungen, Institutionen, Tagungen etc.

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/adressen/germanistik-im-internet.php>

Germanistenverbände weltweit:

Eine aktuelle Auflistung o. a. Germanistenverbände finden Sie in dieser Publikation unter Punkt 7.3.

<http://www.germanistenverband.de/hochschule/adressen/germanistenverbaende-weltweit.php>

7.5. Statistische Daten: germanistische BA/MA-Studiengänge in Deutschland, SoSe 2006

Stand: 28.6.2006, Hochschulkompass der HRK

1) Grundständige Studiengänge:

| | |
|--------------------|-------|
| Summe Studiengänge | 8.831 |
| davon Germanistik | 314 |
| davon Lehramt | 150 |
| davon Bachelor | 78 |

2) Weiterführende Studiengänge:

| | |
|---|-------|
| Summe Studiengänge | 2.700 |
| davon Germanistik | 43 |
| davon Lehramt und andere Abschlussarten | 17 |
| davon Master | 26 |

3) Umsetzung Geisteswissenschaften:

Sprach- und Kulturwissenschaften im SoSe 2006
(Stand: 1.3.2006) 744 BA- und 334 MA-Studiengänge,
1.078 insgesamt BA und MA. In Relation gesetzt zur Anzahl der
Studiengänge insgesamt in der Fächergruppe (4.990): 21,6 %
bereits umgestellt

8. Programm der Tagung

Germanistik im Europäischen Hochschulraum – Studienstruktur,
Qualitätssicherung und Internationalisierung

Tagung von DAAD und HRK

16.-18. Juni 2005,
Albert-Ludwigs-Universität, Werthmannplatz 3, 79085 Freiburg

PROGRAMM

DONNERSTAG, 16. 6.

- | | |
|-------|---|
| 14.00 | Anmeldung/Kaffee Ort: Vor der Aula der Universität, Werthmannplatz 3 |
| 15.30 | Begrüßung Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Jäger, Rektor der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Schirmherr der Veranstaltung Moderation: Dr. Joachim Umlauf, DAAD Ort: Aula, Werthmannplatz 3 Eröffnungsvorträge: Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses |
| 15.45 | Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Theodor Berchem, Präsident des DAAD |
| 16.00 | Prof. Dr. med. Peter Gaehtgens, Präsident der HRK |
| 16.15 | Prof. Dr. Thomas Anz Vorsitzender des Deutschen Germanistenverbandes |

- 16.30 Prof. Dr. Speranta Stănescu,
Universität Bukarest
- 16.45-17.15 Kaffeepause
- 17.15-19.00 Podiumsdiskussion
Teilnehmer:
Prof. Dr. Peter Gaehtgens, Präsident der HRK
Prof. Dr. Theodor Berchem, Präsident des DAAD
Prof. Dr. Thomas Anz, Vorsitzender des Deutschen
Germanistenverbandes
Prof. Dr. John Greenfield, Universität Porto
Prof. Dr. Speranta Stănescu, Universität Bukarest
Moderation: Dr. Christiane Ebel-Gabriel, General-
Sekretärin der HRK
- 20.00 Abendessen im Schlossberg-Restaurant
Ort: Am Schlossberg 1

FREITAG, 17. 6.

- 9.00 TUNING Educational Structures in Europe
Informationsvortrag zu einem Modellprojekt
internationaler Curriculumsentwicklung: Prof. Dr.
Volker Gehmlich (FH Osnabrück)
Moderation: Eva Chvátlová, HRK
Ort: HS 1010, Werthmannplatz 3
- 9.30 Qualifikationsrahmen und Subject Benchmarks
Informationsvortrag: Dr. Achim Hopbach, Leiter
des Projekts Qualitätssicherung, HRK
Moderation: Eva Chvátlová, HRK

- 10.00 Vorstellung von in- und ausländischen Bachelor- und Masterstudiengängen in der Germanistik
- Ausland (B.A.):
- Prof. Dr. Thomas Taterka (Riga): BA/MA: Deutsche Philologie
 - Prof. Dr. Peter Colliander (Copenhagen): BA in Sprachen, Kommunikation und Kultur/MA in Wirtschaftssprachen und internationaler Wirtschaftskommunikation
 - Prof. Dr. Martin Durrell (GB-Manchester): BA in German
- Moderation: Dr. Werner Roggausch, DAAD
- 11.00-11.30 Kaffeepause
- 12.00 Inland (B.A./M.A.):
- Prof. Dr. Jürgen Schiewe (Greifswald): BA Germanistik/MA Germanistische Literaturwissenschaft und MA Sprache und Kommunikation
 - Dr. Lieselotte Anderwald/Dr. Harald Baßler (Freiburg): Master of European Linguistics
 - Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld): BA: Deutsch als Fremdsprache
- Moderation: Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer
- 13.00 Mittagessen in der Mensa der Universität Freiburg
- 14.30 Akkreditierungsverfahren in den Geisteswissenschaften
- Informationsvortrag: Prof. Dr. Gerhard Lauer, Universität Göttingen, Mitglied bei der Akkreditierungsagentur AQAS
- Moderation: Eva Chválnová, HRK

- 15.00-15.30 Kaffeepause
- 16.00-18.30 Arbeitsgruppen I:
Germanistische Teilfächer und Teilcurricula
- Sprachwissenschaft (Prof. Dr. Leiss, München)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 01014
 - Literaturwissenschaft (Prof. Dr. Zelle, Bochum)
Ort: HS 1010, Werthmannplatz 3
 - Mediävistik (Prof. Dr. Eikermann, Bochum)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 00006
 - Deutsch als Fremdsprache (Prof. Dr. Casper-
Hehne, Göttingen und Dr. Eva Willkop, Mainz)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 00016
- 19.00 Abendessen/Buffer im Haus Zur Lieben Hand
Ort: Löwenstr. 16

SAMSTAG, 18.6.

- 9.00 Arbeitsgruppen II:
Elemente des Bologna-Prozesses
- Mobilität, Anerkennung und Diploma Supplement
(Eva Chvátlová, Dr. Susanne Scharnowski)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 00006
 - Sprachvermittlung (Dr. Werner Roggausch, Prof.
Dr. Gerhard Neuner, Dr. Christian Fandrych)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 01014
 - Lehrerausbildung (Prof. Dr. Martin Huber)
Ort: Aula, Werthmannplatz 3
 - Promotionskollegs (Prof. Dr. Hans-Jochen
Schiewer)
Ort: Wilhelmstr. 26, R 00016
- 11.00 Kaffeepause (vor der Aula)

- 11.30 Abschlussdiskussion
 Zur Zukunft der Germanistik. Ergebnisse der
 Arbeitsgruppen und Perspektiven der weiteren
 Zusammenarbeit
- Moderation: Dr. Joachim Umlauf, DAAD
 Prof. Dr. Martin Huber, DGV
 Ort: Aula, Werthmannplatz 3
- 13.00 Ende der Veranstaltung

9. Teilnehmer der Tagung

Teilnehmer der Tagung „Germanistik im Europäischen Hochschulraum – Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung“, 16. – 18. Juni 2005 in Freiburg

Agazzi Prof. Dr. Elena, Universität Bergamo
Anderwald Dr. Lieselotte, Universität Freiburg
Anz Prof. Dr. Heinrich, Universität Freiburg
Anz Prof. Dr. Thomas, DGV, Universität Marburg
Aurnhammer Prof. Dr. Achim, Universität Freiburg
Barkowski Prof. Dr. Hans, Universität Jena
Barthélemy Prof. Dr. Françoise, Universität Paris
Baßler Dr. Harald, Universität Freiburg
Battaglia Santina, Dipl.-Psych., Universität Freiburg
Baur Prof. Dr. Rupprecht S., Universität Duisburg-Essen
Bavaj Prof. Dr. Ursula, Universität Viterbo
Behr Prof. Dr. Hans-Joachim, TU Braunschweig
Belobratow Dr. Alexander, Universität St. Petersburg
Berchem Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Theodor, DAAD
Bernáth Prof. Dr. Árpád, Universität Szeged
Biere Prof. Dr. Bernd Ulrich, Universität Koblenz
Birgfeld Johannes M.A., Universität Saarbrücken
Bobinac Prof. Dr. Marijan, Universität Zagreb
Bondarko Dr. Nikolai, Universität St. Petersburg
Borgard PD Dr. Thomas, Universität Bern
Bosse Dr. Heinrich, Universität Freiburg
Casper-Hehne Prof. Dr. Hiltraud, Universität Göttingen
Chlosta Dr. Christoph, Universität Duisburg-Essen
Chvátlová Eva, HRK Service-Stelle Bologna
Colin Dr. Nicole, Sorbonne Nouvelle Paris
Colliander Prof. Dr. Peter, Wirtschaftsuniversität Kopenhagen
Corbea-Hoisie Prof. Dr. Dr. h.c. Andrei, Universität Lasi
Dalmas Prof. Dr. Martine, Universität Paris
Dick Gabriele M.A., AHPGS Freiburg
Duhamel Prof. Dr. Roland, Universität Antwerpen

Durbaba Dr. Olivera, Universität Belgrad
Durrell Prof. Dr. Martin, Universität Manchester
Ebel-Gabriel Dr. Christiane, Generalsekretärin der HRK
Eikermann Prof. Dr. Manfred, Universität Bochum
Essen Dr. Gesa von, Universität Freiburg
Fandrych Dr. Christian, Senior Lecturer in German, London
Fehlner Dr. Gert, Universität Freiburg
Fiala-Fürst Prof. Dr. Ingeborg, Universität Olomouc
Fitzon Dr. Thorsten, Universität Freiburg
Fluck Prof. Dr. Hans-Rüdiger, Universität Bochum
Földes Prof. Dr. Csaba, Universität Veszprém
Freudenberg-Findeisen Dr. Renate, Universität Trier
Gaehtgens Prof. Dr. Peter, HRK
Gehmlich Prof. Dr. Volker, Fachhochschule Osnabrück
Geldmacher Miriam, StR, Universität München
Granz-Jost Bärbel M.A., Universität Freiburg
Grävingsholt Bettina, Universität Kassel
Grimm Dr. Christa, Universität Leipzig
Grunert Mathias M.A., Universität Bochum
Guțu Prof. Dr. George, Universität Bukarest
Hasebrink Prof. Dr. Burkhard, Universität Freiburg
Hanuljakova Dr. Helena, Meth.-päd. Zentrum Bratislava, IDV
Häusermann Prof. Dr. Jürg, Universität Tübingen
Holfter Dr. Gisela, Universität Limerick
Hopbach Dr. Achim, HRK
Huber Prof. Dr. Martin, FernUniversität Hagen
Hudabiunigg Prof. Dr. Ingrid, TU Chemnitz
Hyvärinen Prof. Dr. Irma, Universität Helsinki
Jäger Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang, Universität Freiburg
Jablkowska Prof. Dr. Joanna, Universität Lodz
Jané Prof. Dr. Jordi, Universität Tarragona
Jaritz Dr. Peter, Universität Duisburg-Essen
Jarnea Gabriel, Universität Freiburg
Kambas Prof. Dr. Chryssoula, Universität Osnabrück
Kemper Prof. Dr. Dirk, Universität Moskau
Kiefer Dr. Sascha, Universität Saarbrücken
Klausmann Dipl. Soz. Päd. Elvira, AHPGS Freiburg

Kleinschmidt Prof. Dr. Erich, Universität Köln
Kliwer Dr. Annette, Universität Wissembourg
Königs Prof. Dr. Frank G., Universität Marburg
Koreik Dr. Uwe, Universität Hannover
Kotthoff Prof. Dr. Helga, PH Freiburg
Kyora Prof. Dr. Sabine, Universität Oldenburg
Laudenberg Dr. Beate, PH Karlsruhe
Lauer Prof. Dr. Gerhard, Universität Göttingen
Leibfried Prof. Dr. Erwin, Universität Gießen
Leiss Prof. Dr. Elisabeth, Universität München
Lele-Rozentale Prof. Dr. Dzintra, Universität Ventspils
Löser Prof. Dr. Freimut, Universität Augsburg
Luckscheiter Dr. Roman, Universität Heidelberg
Meier PD Dr. Jörg, Universität Leiden
Middeke Annegret M.A., Universität Göttingen
Miglio Prof. Dr. Camilla, Universität Neapel
Millet Prof. Dr. Victor, Universität Santiago
Möbius Prof. Dr. Thomas, PH Freiburg
Mossman Stephen M.A. M.St., Universität Oxford/Freiburg
Müller Reimar, DAAD Bukarest
Müller-Michaels Prof. emerit. Dr. Harro, Universität Bochum
Muntean Carmen, Universität Kassel
Nagel Sabine, Universität Freiburg
Nemes Balázs M.A., Universität Freiburg
Neuland Prof. Dr. Eva, Universität Wuppertal
Neuner Prof. emerit. Dr. Gerhard, Universität Kassel
Niehr PD Dr. Thomas, RWTH Aachen
Orduña Prof. Dr. Javier, Universität Barcelona
Pahlke Karin, Universität Koblenz
Pape Dr. Kornelia, Universität Magdeburg
Pape Prof. Dr. Walter, Universität Köln
Peil Prof. Dr. Dietmar, Universität München
Plotke Dr. des. Seraina, Universität Basel
Reschke Dr. des. Nils, Universität Bonn
Ridali Dr. Helju, Universität Tallinn
Riemer Prof. Dr. Claudia, Universität Bielefeld
Roggausch Dr. Werner, DAAD

Rohmer Prof. Dr. Ernst, Universität Regensburg
Rössler Dr. Helmut, Universität Freiburg
Rupp Prof. Dr. Gerhard, Universität Bochum
Salihoglu Prof. Dr. Hueseyin, Vorsitzender des Türkischen Germanistenvereins, Universität Hacettepe
Sanna Prof. Dr. Simonetta, AIG Italien, Universität Sassari
Scharnowski Dr. Susanne, FU Berlin
Schecker Prof. Dr. Michael, Universität Freiburg
Schecker Nicole, Universität Freiburg
Schermutzki Dipl.-Kff. Margret, Fachhochschule Aachen
Schierholz Prof. Dr. Stefan, Universität Erlangen-Nürnberg
Schiewe Prof. Dr. Jürgen, Universität Greifswald
Schiewer PD Dr. Gesine Lenore, Universität Bern
Schiewer Prof. Dr. Hans-Jochen, Universität Freiburg
Schirok Prof. Dr. Bernd, Universität Freiburg
Schlickau Dr. Stephan, Universität München
Schmidt Dr. Claudia, Universität Freiburg
Schröder Prof. Dr. Ingrid, Universität Hamburg
Schuchert Carolin M.A., Universität Freiburg
Schwan Stefan, DAAD Moskau
Stănescu Prof. Dr. Speranța, Universität Bukarest
Stoltenburg Benjamin M.A., Universität Münster
Sünter Cem Alexander, Universität München
Sverrisdóttir Dr. Oddný G., Universität Reykjavik
Tarvas Prof. Dr. Mari, Universität Tallinn
Taterka Prof. Dr. Thomas, Universität Riga
Thomas Manuela M.A., TU Dresden
Teicher Iris, Universität Freiburg
Umlauf Dr. Joachim, DAAD
Valk Dr. Thorsten, Universität Freiburg
Vanková PD Dr. Lenka, Tschech. Ger.-Verband, Universität Ostrava
Williams Prof. Dr. Rhys W., Universität Swansea
Willkop Dr. Eva-Maria, Universität Mainz
Wolf Prof. Dr. Gerhard, Universität Bayreuth
Wünsche Gregor M.A., Universität Freiburg
Zelle Prof. Dr. Carsten, Universität Bochum
Zimmermann Daniel, StR, DAAD Barcelona