

GFL

German as a foreign language

Unterrichtskulturen in Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich: Erfahrungen und Perspektiven des Erasmus-Dozierendenaustauschs

Anna Isabell Wörsdörfer, Gießen

ISSN 1470 – 9570

Unterrichtskulturen in Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich: Erfahrungen und Perspektiven des Erasmus- Dozierendenaustauschs

Anna Isabell Wörsdörfer, Gießen

Die im vorliegenden Artikel vorgenommene Beschreibung und Beurteilung des Erasmus-Dozierendenaustauschs versteht sich als schlaglichtartiger Bericht aus der Praxis aus Lehrendenperspektive, in dem neben den persönlichen Erfahrungen die verallgemeinernden Aspekte hervorgehoben werden und der zweierlei zu leisten gedenkt: Zum einen soll auf Basis der gesammelten Eindrücke ein kontrastives Panorama der Unterrichtskulturen dreier Länder entworfen werden. Dabei sind – unter Berücksichtigung der je eigenen historischen Entwicklung akademischer Kulturen wie auch der institutionell-bindenden Entscheidungen für oder wider das jeweilig spezifische Lehr-Lern-Konzept – sowohl die Unterschiede deutscher, französischer und italienischer Veranstaltungen der Literaturwissenschaft vor dem Hintergrund der Studienverlaufspläne als auch die Stärken und Schwächen der diversen Unterrichts- und Prüfungsformen herauszuarbeiten. Zum anderen sollen, darauf aufbauend, Perspektiven für eine Optimierung der eigenen Lehre (als individuelles Ziel) und des Austauschs (als kollektives Ziel) aufgezeigt werden. Die unter diesem Aspekt behandelten Fragen betreffen etwa die Erkenntnisse und den Lernzuwachs aus reziproken Tipps der Kolleg_innen und dem Tenor der Studierenden wie auch die Möglichkeiten einer Verstärkung von Feedback und Evaluation des Erasmus-Programms.

1. Dreißig Jahre Erasmus: Fokus Dozierendenmobilität

Der Erasmus-Dozierendenaustausch (STA) ist – neben der Studierendenmobilität (SMS) und der Mobilität administrativ-technischen Personals (STT) fester Bestandteil der Förderlinie „Hochschulbildung“ des seit 2014 bestehenden Erasmus+ Programms der Europäischen Union.¹ Schon die Erasmus-Vorgängerprogramme Sokrates (1994–2006) und Erasmus LLP („Lifelong Learning Programme“, 2007–2013) förderten regelmäßig Lehraufenthalte des akademischen Hochschulpersonals, sogenannte Kurzzeitdozenturen, an den universitären Einrichtungen ihrer Programmländer. Die Rahmenbedingungen und das administrative Prozedere bei Planung und Durchführung hat sich im Erasmus+ Programm verstetigt und sieht seither mit großer Kontinuität wie folgt aus: Besteht ein Inter-Institutional Agreement (IIA) inklusive STA-Abkommen zwischen Heimat- und Gasthochschule, ist eine Dozierendenmobilität nach Absprache mit den EU-Beauftragten

¹ Vgl. dazu die entsprechenden Erasmus+ Informationsseiten der offiziellen EU-Homepage: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/> (abgerufen am 17.06.2017), sowie nachfolgend im Speziellen zur Dozierendenmobilität: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities-for-individuals/staff-teaching/higher-education> (abgerufen am 17.06.2017).

des entsendenden Fachbereichs möglich. Der Aufenthalt, d.h. genauer die reine Lehrpräsenz (ohne An- und Abreise), dauert zwischen mindestens zwei Tagen und zwei Monaten (wobei eine ein- bis zweiwöchige Reise die Regel darstellt). Die Lehrverpflichtung beträgt mindestens acht Stunden pro Woche und erhöht sich entsprechend bei längeren Mobilitäten. Wie von der Mehrzahl der teilnehmenden Universitäten festgelegt, „sollten [...] die Lehrveranstaltungen, A.W.] in das Curriculum der Partnerhochschule integriert werden, bzw. das bestehende Lehrangebot ergänzen (z.B. in Gestalt eines Blockseminars)“.² Die finanzielle Unterstützung besteht in einem Zuschuss für Fahrt- und Aufenthaltskosten, in Form einer Reiseostenpauschale (gestaffelt je nach der Entfernung beider Institutionen), und einer Tagespauschale (abhängig von den Lebenshaltungskosten des aufnehmenden Landes). Ist der erste Kontakt mit den EU-Beauftragten der Heimatuniversität erfolgt, sind der Bewerbung folgende Dokumente beizulegen:³ erstens eine Einladung der Gasthochschule (der betreuenden Lehrkraft oder des International Office), zweitens eine Mobilitätsvereinbarung, in der das geplante Lehrprogramm zu erläutern und zu rechtfertigen ist (Mobility Agreement Teaching) sowie eine Reiseanzeige (zur Prüfung für die heimatische Personalabteilung). Bei Bewilligung des Dozierendenaustauschs wird mit dem International Office der entsendenden Hochschule ein sogenanntes Grant Agreement über die Eckdaten der Mobilität geschlossen. Unmittelbar nach Durchführung der Reise sind dieser zum Abschluss weitere Dokumente einzureichen, nämlich: erstens die im Original vorzulegende Bestätigung der Gasteinrichtung über den absolvierten Aufenthalt, zweitens der Online-Erfahrungsbericht (direkt zugesandt vom System der EU-Kommission) und drittens die Reisekostenabrechnung samt zugehöriger Originalbelege. Dies ist der allgemein vorgegebene Rahmen, in welchem sich die Dozierendenmobilität bewegt und an dem sich die beteiligten Länder und Universitäten (mehr oder weniger strikt) orientieren. Wie sich der Austausch konkret entwickelt hat, soll im Folgenden am exemplarischen Fall der Justus-Liebig-Universität Gießen erörtert werden.

² <http://www.uni-giessen.de/internationales/erasmus/TS/outgoing> (abgerufen am 17.06.2017).

³ Vgl. im Folgenden <http://www.uni-giessen.de/internationales/erasmus/TS/outgoing/check> (abgerufen am 17.06.2017).

2. Der Erasmus-Dozierendenaustausch an der Universität Gießen

2.1 Der Gießener Dozierendenaustausch: Zahlen und Fakten⁴

Im Verwaltungssystem MoveON des International Office, das in Gießen Akademisches Auslandsamt (AAA) genannt wird, sind insgesamt 295 STA-Mobilitäten von insgesamt 184 Personen verzeichnet. Der erste in der Datenbank aufgeführte Dozierendenaustausch fand im September 2002 statt und wurde für einen Zeitraum von sieben Tagen gefördert. Die durchschnittliche Dauer der Lehrtätigkeit beträgt derzeit 7,19 Tage. Die Mobilitätsentwicklung innerhalb des laufenden Erasmus+ Programms ist an der Universität Gießen stetig steigend: Mit 15 Geförderten 2014, 21 Geförderten 2015, 23 Geförderten 2016 und derzeit 20 Geförderten (Stand: 01. Juni 2017) wird im aktuellen Jahr ein neuer Höchststand erwartet.

Die Gießener Top 5 der am häufigsten besuchten Länder wird angeführt von Italien mit 34 Aufenthalten, gefolgt von Polen mit 31, Spanien mit 29, Österreich mit 28 und Ungarn mit 27 Mobilitäten.⁵ Die meistfrequentierten Universitäten des Gießener Lehrpersonals sind die Universität Wien (Österreich) mit 24 Besuchen, die Universität Lodz (Polen) mit 21 Besuchen und die Universität Szeged (Ungarn) mit 15 Besuchen. Einzelaufenthalte hat es bislang auch auf Malta, in Schweden und Slowenien gegeben. Die seit Erasmus+ existierenden Fördermöglichkeiten für Lehraufenthalte in und aus sogenannten Partnerländern (Nachbarländern der EU und sonstigen, nach Regionen gegliederten Staaten) wurden von heimischen Dozierenden fünf Mal (nämlich zwei Mal nach Australien und jeweils einmal in den Kosovo, nach Uganda und Usbekistan), und von Incoming-Lehrenden neun Mal (neben den vier genannten Ländern ebenfalls aus Albanien, Georgien, Serbien und der Ukraine) genutzt.

Die Verteilung der Outgoing-Dozierenden nach Fachbereichen (FB)⁶ wird angeführt von den Lehrenden aus dem FB Sprache, Literatur, Kultur mit 81 Mobilitäten, d.h. mit mehr als doppelt so vielen Aufenthalten wie von Dozierenden der mittleren Gruppe – im Einzelnen: aus dem FB Agrarwissenschaften, Ökotrophologie und Umweltmanagement (40), dem FB Veterinärmedizin (39), dem FB Rechtswissenschaften (38) und dem FB

⁴ Mein herzlicher Dank geht an Julia-Sophie Rothmann und Dominica Schepp, den Kolleginnen im AAA, für die detaillierte Bereitstellung der Daten und ihre freundliche Hilfe bei deren Interpretation sowie weiteren Nachfragen.

⁵ Zwei Graphiken (Abb. 1 und Abb. 2) mit der Gesamtverteilung befinden sich im Appendix dieses Beitrags.

⁶ Die zugehörige Graphik (Abb. 3) befindet sich im Appendix dieses Beitrags.

Sozial- und Kulturwissenschaften (30). Die letzte Gruppe mit unter zwanzig Mobilitäten umfasst die beiden FB Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Informatik, Physik, Geographie mit jeweils 15, den FB Biologie, Chemie mit elf (ausschließlich Chemie), den FB Medizin mit sieben, den FB Wirtschaftswissenschaften mit fünf und den FB Psychologie und Sportwissenschaft mit drei (ausschließlich Sport) Auslandslehraufenthalten.

Innerhalb der Romanistik, Heimatinstitut der Verfasserin, hat es bislang 12 durchgeführte Kurzzeitdozenturen an romanischen Partneruniversitäten von 10 Dozierenden gegeben. Davon waren jeweils eine in der Didaktik der romanischen Sprachen und der französischen Sprachwissenschaft, jeweils zwei in der spanischen Sprachwissenschaft und der spanischen Literaturwissenschaft und sechs in der französischen Literaturwissenschaft angesiedelt. Die am häufigsten frequentierten Universitäten waren dabei die Université d'Orléans und die Università degli Studi di Padova mit je drei Besuchen; die weiteren Gastuniversitäten waren in Spanien die Universidad de Extremadura (Cáceres), die Universidad Carlos III (Madrid) und die Universidad de Navarra (Pamplona), in Frankreich die Universitäten in Paris-Nanterre und Perpignan sowie in England die Anglia Ruskin University (Cambridge).

2.2 Beispiele aus der Praxis: Der Dozierendenaustausch mit Padua und Orléans

In meiner Funktion als Dozentin für Französische Literaturwissenschaft habe ich, die ich gleichzeitig auch für den (studentischen und personellen) Erasmus-Austausch am Gießener Institut für Romanistik mitverantwortlich bin, bislang zwei Kurzzeitdozenturen – die erste in Italien, die zweite in Frankreich – absolviert.

Die erste Mobilität führte mich vom 11. bis zum 23. April 2015 ans Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari (DISLL) der Universität Padua. Innerhalb des dreijährigen Studiengangs „Lingue, Letterature e Culture moderne“ (Moderne Sprachen, Literaturen und Kulturen) wurde ich in dem im ersten Studienjahr stattfindenden Modul „Letteratura Francese I“ (Französische Literatur I) unter der Leitung von Prof. Dr. Alessandra Marangoni eingesetzt. Es handelte sich konkret um zehn Unterrichtsstunden, verteilt auf vier mal 90-minütige und zwei mal 45-minütige Kurseinheiten zur Lyrik des 19. Jahrhunderts (Baudelaire) in der ersten und zum Drama des 20. Jahrhunderts (Sartre) in der zweiten Aufenthaltswoche. Die Unterrichtsform war vorlesungsartig mit einer Gruppe von ca. 130 Studierenden; die Unterrichtssprache war Französisch. Im Vorfeld meines Besuchs hatte

ich sämtliche Themen mit der Dozentin abgesprochen, die ich zuvor nicht kannte und die mir auf meine erste Anfrage beim International Office in Padua hin vermittelt wurde. Die Zusammenarbeit mit ihr und die Durchführung der Lehre funktionierten reibungslos.

Meine zweite Kurzzeitdozentur verbrachte ich vom 01. bis zum 07. Oktober 2016 auf Einladung meiner befreundeten Kollegin Prof. Dr. Gabriele Vickermann-Ribémont am Département de Lettres der Universität Orléans. Hier unterrichtete ich in vier vorher nach Rücksprache frei ausgewählten Modulen („Littérature comparée“, „Littératures francophones“, „Littérature médiévale“ und „Mythes et littérature“) zwei 120-minütige und zwei 60-minütige Kurseinheiten vor Studierenden der Licence-Studiengänge („Lettres Modernes“) in allen drei Studienjahren. Es handelte sich stets um Gruppen von 30–40 Teilnehmenden unter der Leitung von verschiedenen Dozierenden, die Kursform war eine Mischung aus eher vorlesungsartigen (in den Cours Magistraux) und eher seminarartigen Einheiten (in den Travaux Dirigés) und die Unterrichtssprache war Französisch. Auch diese STA-Mobilität verlief für mich von der Organisation bis zur Lehre ohne Probleme.

Wie aus dieser kurzen Beschreibung hervorgeht, habe ich während der beiden gleichermaßen positiv verlaufenden Dozierendenmobilitäten sehr verschiedene Studiensysteme kennengelernt und entsprechend – auch im Austausch mit meinen Betreuerinnen und den Studierenden der Gastinstitutionen – unterschiedliche Eindrücke hinsichtlich Unterrichtsmethoden, Themen-/Stoffverteilung und Prüfungsformen sammeln können, die ich nun im Anschluss im Vergleich mit dem deutschen bzw. genauer v.a. Gießener System genauer betrachten und kommentierend beurteilen möchte.

3. Unterrichtskulturen im Vergleich: Deutschland, Frankreich und Italien

3.1 Vorbemerkungen

Bei Unterrichtskulturen, akademischen Stilen oder Lehr-Lern-Praktiken handelt es sich um historisch gewachsene und darum kulturell divergierende Konstrukte, die weniger an scharfe Ländergrenzen gebunden sind als vielmehr Traditionszentren ausbilden, die auf ihre Peripherien ausstrahlen und einwirken (Galtung 1985) und die in ihrem Nebeneinander und in ihrer Vielfältigkeit insofern ihre Berechtigung besitzen, als ihnen kulturelle Entscheidungen vorausgegangen sind, die sich in ihrer langen Entwicklung bewährt haben. Aus diesem Grund ist eine möglichst vorurteilsfreie Betrachtung derselben höchstes Gebot, wenngleich die jeweilige Standortgebundenheit des einzelnen Forschenden nicht geleugnet werden kann. Darum gilt es, die eigene Verflechtung in einer akademischen

Tradition angemessen zu reflektieren – ein Vorgang, der nicht nur von wissenschaftlicher Objektivität, sondern auch von interkultureller Kompetenz zeugt, die Grundlage und nicht zuletzt gerade auch Ziel des Dozierendenaustauschs darstellt.

3.2 Unterrichtsformen: zeitlicher Zuschnitt und Kursart

Stehen die zeitlichen Rahmenbedingungen und die vermittelnden Kursformen der drei Länder – mit ihren drei exemplarisch herangezogenen Universitäten – zum Vergleich, fallen zunächst die unterschiedlichen Semesterzeiten auf, die auch bei der Planung eines Auslandslehraufenthalts mitberücksichtigt werden sollten. Umfassen die Gießener Vorlesungszeiten in Übereinstimmung mit dem deutschen Modell von Mitte Oktober bis Mitte Februar fürs erste und von Mitte April bis Mitte Juli fürs zweite Semester 15 bzw. 14 Wochen, betragen diese in Italien im Falle von Padua i.d.R. von Anfang Oktober bis Mitte Januar und von Anfang März bis Mitte Juni in etwa die gleiche Wochenzahl und im französischen System mit Orléans als Beispiel von Anfang September bis Ende Dezember und von Ende Januar bis Anfang Mai um die 12 / 13 Unterrichtswochen (Durand et. al. 2006: 45f.), was Einfluss auf die Dauer der einzelnen Veranstaltungssitzungen hat. In Gießen und in den meisten deutschen Universitäten dauern literaturwissenschaftliche Kurse der Romanistik – ebenso wie die Mehrzahl der äquivalenten Veranstaltungen in Padua – 90 Minuten, werden im Gegensatz zum Prozedere der italienischen Universität aber pro Woche stets zweistündig und nicht wie dort vier- oder sogar sechstündig unterrichtet. In Orléans und anderen französischen Universitäten wiederum betragen literaturwissenschaftliche Veranstaltungen mehrheitlich wie in Deutschland zwei SWS, dauern dagegen aber tatsächlich auch zwei volle Stunden (mit z.T. kurzer Pause), was durchaus eine Umstellung deutscher Lehrender bedeutet – sowohl was die Unterrichtsplanung als auch die -durchführung betrifft – und im Vorfeld der Mobilität unbedingt einzukalkulieren ist.

Hinsichtlich der Kursform sind in Deutschland in Veranstaltungen der Literaturwissenschaft einerseits Vorlesungen mit dozentenorientierter Vermittlungsform und andererseits Seminare mit lernerorientierter Gestaltungsform üblich, wobei letztere als dialogische, d.h. von den Studierenden aktiv mitgetragene Form das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre umsetzen (Durand et al. 2006: 61). Spiegelt sich diese Aufteilung im französischen System in der Theorie in den Cours Magistraux (CM) auf der einen und den Travaux Dirigés (TD) auf der anderen Seite wider, gibt es hier – meinen persönlichen

Erfahrungen nach und in Einklang mit Vergleichsstudien – aber in der Praxis fließende Übergänge. Diese gestalten sich der Art, dass Dozierende beide Kursarten in der Tendenz eher als Frontalunterricht organisieren, wenngleich es im einzelnen auch Initiativen gibt, in den nach der 1968er-Reform eingeführten TD (wie damals vorgesehen, aber in der Folge nicht konventionalisiert) auch tatsächlich auf eine aktivere Beteiligung der Studierenden zu setzen (Durand et al. 2006: 64). An der Universität Padua, die wie alle italienischen Universitäten mehr der französischen Unterrichtskultur verpflichtet ist (Galtung 1985: 153), handelt es sich bei den vier- bis sechsständigen Veranstaltungen mehrheitlich um Vorlesungsformate (Müller 2010: 34), was u.a. auch an der großen Zahl an Studierenden liegt, welche diese pflichtmäßig besuchen. Diese deutsch-französische bzw. deutsch-romanische Differenz kann einerseits mit den unterschiedlichen Erwartungen an den Hochschulunterricht auf Basis der jeweiligen Wissenschaftskonzeption erklärt werden, die Galtung (1985: 175) für deutsche Universitäten im Erlernen von Denkweisen zur eigenständigen Theoriebildung und für die romanischen Pendants im Erwerb von Wissen – v.a. für die französischen – in einem eleganten Sprachstil erblickt. Andererseits, mit dieser grundsätzlichen Verschiedenheit zusammenhängend, kommt es im Falle der Anwendung spezifischer Kursformen auch auf den Interpretationsspielraum institutioneller Vorgaben und deren individuelle Auslegung an. Wie an diesen Beispielen gut zu erkennen ist, spielen das durchaus unterschiedliche Verständnis von Wissenschaft (vgl. Durand et al. 2006: 56ff.; Wiater et al. 2010: 360ff.) und der Dozentenfunktion eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für eher vortragende oder eher dialogische Unterrichtsformate im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Studierenden.

3.3 Unterrichtsinhalte: Studienverlaufspläne und Modulbeschreibungen

Im Übergang des Vergleichs auf die inhaltlich-thematische Ebene ist zunächst grundsätzlich zu konstatieren, dass die französische Literaturwissenschaft als Disziplin im eigenen Heimatland einen anderen Stellenwert als in Deutschland und Italien besitzt: In französischen Universitäten wird das Französische, seine Sprache und Literatur, ganz selbstverständlich in einem separaten Institut – oder sogar mehreren – vermittelt, nicht wie im Ausland zusammen mit anderen Sprachen an einem Institut für romanische oder noch allgemeiner fremdsprachliche Philologien gelehrt. So gesehen ist die muttersprachliche Galloromanistik/ Französisistik mit der deutschen Germanistik und der italienischen Italianistik vergleichbar. Dementsprechend nimmt die Lehre der französischen Literatur an einer französischen Universität wie Orléans einen ungleich größeren Raum als in Gießen

bzw. Deutschland und Padua bzw. Italien ein, was sich in der Fülle der angebotenen Kurse niederschlägt: Ganze neun Module (mit z.T. Wahlmöglichkeiten je nach Schwerpunktsetzung) stehen in Orléans in jedem der sechs Semester der Licence-Studiengänge zur Verfügung, wobei diese nach einem streng einzuhaltenden Ablaufplan zu belegen sind.⁷ In Padua werden dagegen nur drei einsemestrige Literaturmodule über die drei Studienjahre verteilt – allerdings nach ebenso strikten Belegvorgaben – angeboten.⁸ In Gießen sind es hingegen zwei zweisemestrige BA-Module, wobei ein drittes bei der Wahl des Schwerpunkts Literatur im (z.T. obligatorischen) Auslandssemester oder am Heimatinstitut zu absolvieren ist.⁹ Kann das literaturwissenschaftliche Studium in Gießen – und auch an anderen deutschen Universitäten – so einerseits über das gesamte BA-Studium verteilt werden, besteht aufgrund individueller Varianten des Vorziehens und Nachholens von Modulen und Modulteilern in Abweichung vom empfohlenen Studienverlaufsplan aber auch andererseits grundsätzlich die Möglichkeit eines komprimierten Absolvierens des literaturwissenschaftlichen Teils (vergleichbar mit dem italienischen Modell) – eine Möglichkeit, die im Gießener Fall allerdings wegen des knappen Kursangebots gerade im Französischen, bei dem eine Veranstaltung nicht selten für mehrere Module angeboten werden muss, oftmals nicht wahrgenommen werden kann. Jedoch ist vom Sonderfall kleiner Institute wie demjenigen in Gießen abgesehen für die deutschen Universitäten allgemein auch nach Einführung von Bachelor und Master im Vergleich zu den romanischen Nachbarn noch immer eine potentiell individuellere Studiengestaltung zu konstatieren, sodass sich die vorhergesagte Beschneidung der Freiheiten im deutschen System (vgl. Durand et al. 2006: 52f) durch diese Wahlmöglichkeiten immerhin teilweise nicht bewahrt hat.

Diese Feststellung leitet bereits zum nächsten Vergleichspunkt, der inhaltlichen Bestimmung der Kurse, über: Im Unterschied zum französischen und italienischen, in Übereinstimmung zur ‚verschulten‘ Form auch thematisch relativ streng geregelten System sind

⁷ Der Studienverlaufsplan und die Modulbeschreibungen befinden sich unter: http://www.univ-orleans.fr/sites/default/files/CANDIDATURES%20A%20UNE%20FILIERE%20SELECTIVE/documents/livret_web_lettres_2016-17.pdf, ab S. 19 (abgerufen am 20.06.2017).

⁸ Vgl. die aktuellen Informationen des Studiengangs „Lingue, letteratura e mediazione culturale“ fürs erste Jahr: <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/SU2294/2016> sowie fürs zweite und dritte Jahr: <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008> (abgerufen am 18.06.2017).

⁹ Vgl. die angebotenen Module im aktuellen Vorlesungsverzeichnis unter: https://studip.uni-giessen.de/studip/evv/extern.php?parent_id=15b6fe49c2e5a70082dc9b692bfe43b (abgerufen am 18.06.2017).

die Gießener Module insofern thematisch nicht festgelegt, als die Auswahl der behandelten Epoche(n), Gattung(en) oder Schriftstellerpersönlichkeit(en) der jeweiligen Lehrkraft obliegt – auch dies ein typisches Zeichen der deutschen Unterrichtskultur und noch ein Überbleibsel der Zeiten vor der Modularisierung der Studiengänge, in Gießen seit 2005. Allerdings kann dadurch zumindest potentiell die Gefahr entstehen, den Studierenden das Fach nicht mehr in seiner vollen Breite zu vermitteln: Durch den beliebigen Einsatz der Lehrenden in allen Modulen ist es möglich, das Literaturstudium je nach Kombination ausschließlich in den (mehr oder weniger) engen Lehr- und (Forschungs-)schwerpunkten des Dozierenden abzuschließen. Dieses Risiko ist in Frankreich, aber auch in Italien von vornherein ausgeschlossen, indem dort nämlich den Modulen relativ genau vorgegebene Themen zugeordnet sind: In Padua – und in ganz Italien in ähnlicher Weise – werden in „Letteratura I“ zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und 20. Jahrhundert, in „Letteratura II“ 18. Jahrhundert und erste Hälfte des 19. Jahrhunderts und in „Letteratura III“ 16. und 17. Jahrhundert behandelt. In Orléans – und analog an anderen französischen Universitäten – ist die Einteilung nach Epochen ab dem zweiten Jahr (mit „Littératures Modernes I“ im dritten Semester, „Littératures Classiques I“ und „Littératures Médiévales I“ im vierten Semester, „Littératures Classiques II“ und „Littératures Médiévales II“ im fünften Semester und „Littératures Modernes II“ im sechsten Semester) ähnlich, hinzu kommt eine Vielzahl weiterer thematischer Schwerpunktmodule, etwa untergliedert nach Gattungen („Théâtre“, „Roman“, „Poésie“ in den ersten drei Semestern) oder kulturellen Beziehungen („Littérature et Politique“, „Littérature et Sciences Humaines“ etc.). Die Studierenden an französischen und italienischen Hochschulen erhalten im grundständigen Studium also einen möglichst breiten Überblick gemäß der obersten Devise im akademischen Stil der Romania, eine klare und strukturierte Wissensvermittlung anzustreben (Durand et al. 2006: 65). Im Gegensatz dazu zeichnet sich das deutsche Lehrangebot dadurch aus, dass in den themenbezogenen Seminaren über ein Semester hinweg sehr intensiv an einem literarischen Schwerpunkt – sei es an einem Autor oder an einem literarischen Stoff etc. – gearbeitet wird, anstatt diese Phänomene (ausschließlich) in überblickshaften Formaten zu streifen. So kann beispielsweise in Gießen das Close Reading fester Unterrichtsbestandteil werden, das den Studierenden ermöglicht, literaturwissenschaftliche Methoden am exemplarischen Fall zu erlernen, die sie im Anschluss idealerweise auf andere (thematisch unbekannte) Texte übertragen können. Auch hier wird eine spezifische Unterrichtskultur, die deutsche mit ihrer Humboldt'schen Handschrift, deutlich: Im Fokus steht die Anleitung zum selbständigen Forschen anhand ausgewählter Modellfälle und eine (frühe)

Hinführung zur Eigenständigkeit. Gerade vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher inhaltlich-thematischer und methodischer Zuschnitte ist die STA-Mobilität ein nützliches Instrument, vorurteilsfrei über den eigenen national-universitären Tellerrand hinauszublicken, einen im wahrsten Wortsinne fruchtbaren Austausch mit den europäischen Kolleg_innen einzugehen und eigene Fächertraditionen zu reflektieren, zu hinterfragen und vielleicht sogar zu verbessern.

3.4 Prüfungsformen

Mit Kursformen und -inhalten zusammenhängend bieten nicht zuletzt die divergierenden Prüfungsleistungen innerhalb der Veranstaltungen Impulse zur kritisch-vergleichenden Auseinandersetzung. In allen Unterrichtskulturen stellt die Sprache das primäre Medium der wissenschaftlichen Kommunikation dar, die zwar kulturübergreifend unter dem Objektivitätsgebot (Ich-Tabu, Metaphern-Tabu, Erzähl-Tabu) steht (Krentzenbacher 1995), in den jeweiligen sprachlichen Prüfungsanforderungen und -äußerungen jedoch voneinander abweicht.

Beginnend mit einem ersten Fokus auf den vorlesungsartigen Formaten sind im deutsch-italienischen Vergleich sehr unterschiedliche Herangehensweisen festzustellen: Ist es in Gießen seit der Modularisierung wie auch an anderen deutschen Universitäten allgemeine Praxis, eine schriftliche Leistung in Form einer (Abschluss-)Klausur zu erbringen, wobei der Studierende selbst frei entscheiden kann, ob er diese in der Einführungsveranstaltung oder der thematischen Vorlesung absolvieren möchte,¹⁰ handelt es sich im für Italien typischen Fall (Müller 2010: 34) wie auch in Padua beim äquivalenten Leistungsnachweis der Literaturveranstaltung im ersten und zweiten Studienjahr um eine schriftliche *oder* mündliche Prüfung und im dritten Studienjahr um eine mündliche Prüfung in der Fremdsprache.¹¹ Auch hier mögen die von Galtung (1985: 171) konstatierten Eigenheiten verschiedener akademischer Stile – der deutsche Professor prüfe eher auf Lücken in der Gedankenkette (ergo Ideal: Schriftlichkeit), der romanische Professor eher auf eine fachlich korrekte und insbesondere eloquente Sprache (Ideal: neben Schriftlichkeit auch

¹⁰ Vgl. http://www.uni-giessen.de/mug/7/pdf/7_35/05/II/7_35_05_II_7ae_ROM, dort S. 6 (abgerufen am 20.06.2017).

¹¹ Vgl. im Einzelnen: <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/SU2294/2016/000ZZ/1140604> fürs erste, <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008/000ZZ/1123959> fürs zweite und <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008/000ZZ/1113138> fürs dritte Studienjahr (abgerufen am 20.06.2017).

Mündlichkeit) eine Rolle spielen. Neben der unterschiedlichen Vorbereitungsarbeit für Studierende wie auch für Lehrende, erfordern die beiden Varianten in jedem Falle auch ein anderes Zeitmanagement bei der Umsetzung der jeweiligen Prüfungsform.

Im Bereich der seminarartigen Veranstaltungen zeigt der deutsch-französische Vergleich als zweites Schlaglicht eine unterschiedliche Ausprägung in der Gestaltung schriftlicher Leistungsnachweise, da es sich bei der deutschen Hausarbeit und der französischen dissertation keinesfalls um Äquivalente handelt (vgl. Durand 2006: 68ff.). In Orléans wie auch in Gießen existieren semesterbegleitende oder -abschließende schriftliche Arbeiten, die allerdings völlig verschiedenen Schriftradiationen folgen: In Frankreich orientieren sich die abgegebenen Texte stark am – schon in der Schule erlernten – einer strengen Struktur folgenden *commentaire* (*dirigé* oder *composé*), abermaliges Indiz für den hohen Stellenwert des eleganten sprachlichen Ausdrucks im ‚gallischen‘ System, während in deutschen Arbeiten eine lockerere, d.h. individuellere Struktur mit einer kritischen Einarbeitung von Sekundärliteratur vorherrscht, die auf das Primat des Ableitens im ‚teutonischen‘ Stil hinweist (vgl. Galtung 1985: 174). Wie unterschiedlich die Formen auch sein mögen, haben sie im jeweiligen Unterrichtssystem ihre volle Berechtigung aufgrund einer differnten Herangehensweise und Schwerpunktsetzung bei der Vermittlung von Kompetenzen, wobei es für jeden Dozierenden wichtig sein sollte, die Potentiale der jeweiligen Prüfungsart mit ihren Stärken und Schwächen zu kennen, ihren Einsatz zu reflektieren und – soweit innerhalb institutioneller Vorgaben möglich – zu optimieren, was schon zu den individuellen Perspektiven der Dozierendenmobilität überleitet.

4. Perspektiven des Erasmus-Dozierendenaustauschs

4.1 Individuelle Perspektiven: persönlicher Nutzen und Ratschläge für Kolleginnen

Die Dozierendenmobilität stellt in zweifacher Hinsicht einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen dar, insofern sie nämlich einerseits die Lehrperson in die Rolle eines Outgoings versetzt und sie andererseits Studierenden der aufnehmenden Universität, die nicht selbst ins Ausland reisen, ermöglicht, interkulturelle Lernprozesse ‚Zuhause‘ zu erleben (vgl. Vatter 2017: 54). Verläuft die Mobilität im Rahmen der gemeinsamen Zielvereinbarungen, stellt sie für alle aktiv am Austausch Beteiligten eine Bereicherung der alltäglichen Lehrpraxis dar. Mit der Outgoing-Perspektive beginnend, ist der Nutzen für den Lehrenden selbst zu nennen, der mit dem Auslandsaufenthalt europäische (und neuerdings auch außer-europäische) institutionelle und/ oder individuelle

Netzwerke vorbereiten oder ausbauen kann, schließen sich an den ersten Austausch doch nicht selten weitere Kooperationen und Projekte mit der Gasteinrichtung an. In Zeiten einer immer internationaler werdenden Berufswelt, auf welche der universitäre Lehrbetrieb vorbereiten soll und will, erscheinen Auslandserfahrungen des akademischen Personals zunächst als persönliche Weiterbildung („employability“) essentiell, um sodann auch den Studierenden glaubwürdig interkulturelle Kompetenzen vermitteln zu können. Während des Austauschs kommt der reisende Lehrende – über mögliche Hospitationen und kollegiale Gespräche – aber nicht als einziger in Kontakt mit einem fremden Lehrsystem, sondern auch die einheimischen Lehrenden sammeln Erfahrungen über andere Formen der Unterrichtsgestaltung, sodass es auf Dozierendenebene zu einem fruchtbaren Austausch kommen kann, bei dem die interkulturelle Kompetenz der Lehrenden im Sinne der Lernspirale nach Deardorff (nachfolgend nach Hiller 2017: 41ff) geschärft wird: So kann es nicht nur in Bezug auf die jeweiligen Haltungen und Einstellungen zu einer Ambiguitätstoleranz und einer Wertschätzung des anderen Systems, sondern nach einer Reflexionsphase sogar zu praktischen Veränderungen der eigenen Lehrpraxis kommen: Ich selbst habe etwa ein bewährtes Konzept aus Orléans, ein Modell für Studierendenvorträge mit Vermeidung von Gruppenreferaten, auf den Gießener Kontext erfolgreich (mit positiven Resonanzen) übertragen können: Durch die gruppenweise Verteilung des Referatsthemas, aber die individuelle Vorbereitung von Abstracts im Vorfeld wird der Eigenanteil bei der Erarbeitung erhöht und dient als Bewertungsgrundlage für den Einzelnen. Dieses Beispiel lenkt den Blick nun auch auf den vielfältigen Nutzen der Kurzzeitdozentur auf Studierendenebene: Können Studierende der Heimatuniversität, wie gesehen, von den Erfahrungen ihres Lehrenden nach der Rückkehr profitieren, kommen so auch Studierende der Gastuniversität selbst ohne ein (nicht in jedem Fall verpflichtendes) Auslandsstudium – zumindest für eine kurze Dauer – in Kontakt mit internationalen Dozierenden und national-spezifischen Lehrmethoden, wobei die potentiell auch zu Ablehnung führenden Differenzenerfahrungen bei angemessener Begleitung positiv umgewertet und zum Erwerb von interkulturellem Wissen und zur Schulung der Reflexionskompetenz beitragen können (vgl. Hiller 2017). In einem gelungenen Falle vermögen die Unterrichtsschwerpunkte des Gastdozierenden das heimische Lehrangebot von einer anderen, vielleicht ungewöhnlichen Perspektive zu beleuchten oder sogar zu ergänzen, sodass auf diese Weise also eine größere thematische Fülle erreicht werden kann. Nach meinem Aufenthalt in Padua wurde beispielsweise auf Basis meiner Unterrichtseinheit

zu Jean-Paul Sartre, der sonst nicht auf dem Lehrplan fürs 20. Jahrhundert steht, ein zusätzliches Prüfungsthema angeboten, das tatsächlich mehrfach gewählt und positiv angenommen worden ist.

Damit alle Involvierten den größtmöglichen Gewinn aus dem Dozierendenaustausch ziehen, sind jedoch einige Hinweise zu beachten, die als hilfreiche Tipps aus der Praxis – und der persönlichen Erfahrung – verstanden werden wollen (aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben): Die Frage nach dem besten Zeitpunkt der Dozierendenmobilität, wird immer dann relevant, wenn die Lehrverpflichtungen an der Heimatuniversität zu terminlichen Konflikten führen. Auch wenn die Kurzzeitdozentur grundsätzlich jederzeit absolviert werden kann, empfiehlt es sich darum, den Aufenthalt – soweit es ein flexibles Lehrdeputat zulässt – in ein Semester mit wenig(er) Unterrichtspflicht einzuplanen oder aber die Reise ganz außerhalb der deutschen Vorlesungszeiten zu legen, was aufgrund der erwähnten unterschiedlichen europäischen Semesterzeiten gut gelingt. Ein weiterer Ratschlag betrifft die Vermeidung scheiternder Aufenthalte, die ich in meiner Funktion als Erasmus-Koordinatorin der Gießener Romanistik im Outgoing- und im Incoming-Bereich jeweils einmal miterlebt habe: Für ein Gelingen der Dozierendenmobilität sind Vorab-Kontakte mit Lehrenden der Gasteinrichtung (entweder direkt oder über die Vermittlung des dortigen International Office), bestenfalls auch fachliche Überschneidungen, dringend notwendig, denn nur auf diese Weise kann eine Integration in das Curriculum der aufnehmenden Universität funktionieren. Scheiterte eine italienische Mobilität nach Gießen an der Tatsache, dass italienische Philologie hier seit 2010 leider nicht mehr gelehrt wird, kam eine Gießener Mobilität an eine spanische Universität aufgrund des fehlenden Fachkontakts nicht zustande. Aus diesem Grund sind Eigeninitiative und frühzeitige Information durch den Dozierenden bei der Planung unumgänglich. Sobald diese grundsätzlichen Bedingungen abgeklärt sind, gilt es – dies ein Tipp für beide Seiten, den reisenden Lehrenden und den fachlichen Betreuer vor Ort – offen für Neues zu sein und zu bleiben, etwa thematische Vorschläge für die geplanten Unterrichtseinheiten nicht gleich pauschal abzulehnen, sondern zu versuchen, diese mit eigenen Lehr- (und Forschungs-)interessen zu verbinden. Werden diese Ratschläge beherzigt, steht der eigenen gelungenen Auslandslehrtätigkeit nichts mehr im Wege.

4.2 Vorschläge für die zukünftige Gestaltung der Erasmus-Dozierendenmobilität

Nachdem die individuellen Vorteile und Möglichkeiten der Kurzzeitdozentur perspektivisch erörtert wurden, sollen nun zum Abschluss das Format des Dozierendenaustauschs

als solches in seinen Rahmenbedingungen bewertet und mögliche Perspektiven seiner künftigen Entwicklung aufgezeigt werden. Hinsichtlich der finanziellen Unterstützung lässt sich, basierend auf meinen Erfahrungen, festhalten, dass diese sowohl für Reise- als auch Unterbringungskosten angemessen berechnet ist. Was die Dauer des geförderten Aufenthalts anbelangt, so könnte dieser jedoch noch ausgeweitet werden: Es wäre etwa zu überlegen, ob die Entwicklung eines längeren, beispielsweise einsemestrigen und dazu zwischen zwei Einrichtungen reziproken Dozierendenaustauschs innerhalb des institutionalisierten Rahmens des Erasmus-Programms, nicht einen wachsenden Bedarf an Internationalisierung an den europäischen Universitäten z.T. decken sowie in bestehende Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenzen (vgl. Vatter 2017) integriert werden könnte – und zwar in sämtlichen akademischen Disziplinen (und nicht nur auf die Fremdsprachen beschränkt wie etwa im DAAD-Programm der Austauschlektorate). Eine andere Weiterentwicklung bezieht sich auf die (fortgesetzte) Schaffung von Anreizen zur Wahrnehmung einer Dozierendenmobilität. Im Online-Erfahrungsbericht der Europäischen Union ist stets die Frage nach besonderen Würdigungsformen des Auslandsengagements seitens der Heimatinstitution, die (für Gießen) zu verneinen sind. Vorstellbar und wünschenswert wären etwa nicht unbedingt finanzielle Belohnungen in Form von Gehaltserhöhungen (wie in den Online-Bögen aufgeführt), sondern zum Beispiel in Form der Bereitstellung von Mitteln für zusätzliche Hilfskräfte oder Seminare, welche der gezielten Förderung von (personalen und studentischen) Auslandsaufenthalten dienen könnten. Ein letzter Vorschlag hat die Verbesserung des derzeitigen Evaluationsverfahrens zum Gegenstand: Bislang nutzt der allgemeine Erfahrungsbericht der EU den Lehrenden selbst wenig. Sie erhalten das Feedback für ihre Lehre im Ausland eher auf individuellen Wegen – entweder von den betreuenden Dozierenden (in meinem Fall nach der Abschlussklausur und anhand der studentischen Ergebnisse) oder aber nach den Unterrichtsstunden im persönlichen Gespräch mit einzelnen Studierenden. Könnte ein Online-Bogen also um Feedback-Fragen erweitert und auch an die Gruppe der Studierenden verteilt und könnten die Ergebnisse dieser Befragung wiederum an den Lehrenden verschickt werden, hätten alle Beteiligten ein aussagekräftiges Mittel in Händen, um die Ergebnisse der Erasmus-Dozierendenmobilität im Einzelnen und im Kollektiv fundiert bewerten und vergleichen zu können.

Internetquellen

- <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008> (abgerufen am 18.06.2017).
- <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008/000ZZ/1113138> (abgerufen am 20.06.2017).
- <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/LE0603/2008/000ZZ/1123959> (abgerufen am 20.06.2017).
- <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/SU2294/2016> (abgerufen am 18.06.2017)
- <http://didattica.unipd.it/offerta/2016/SU/SU2294/2016/000ZZ/1140604> (abgerufen am 20.06.2017).
- <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/> (abgerufen am 17.06.2017).
- <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities-for-individuals/staff-teaching/higher-education> (abgerufen am 17.06.2017).
- <http://www.uni-giessen.de/internationales/erasmus/TS/outgoing> (abgerufen am 17.06.2017).
- <http://www.uni-giessen.de/internationales/erasmus/TS/outgoing/check> (abgerufen am 17.06.2017).
- http://www.uni-giessen.de/mug/7/pdf/7_35/05/II/7_35_05_II_7ae_ROM (abgerufen am 20.06.2017).
- https://studip.uni-giessen.de/studip/evv/extern.php?parent_id=15b6fe49c2e5a70082dc9b692bf1e43b (abgerufen am 18.06.2017).
- http://www.univ-orleans.fr/sites/default/files/CANDIDATURES%20A%20UNE%20FILIERE%20SELECTIVE/documents/livret_web_lettres_2016-17.pdf (abgerufen am 20.06.2017).

Bibliographie

- Durand, Béatrice; Neubert, Stefanie; Röseberg, Dorothee; Viallon, Virginie (2006) *Studieren in Frankreich und Deutschland: akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich*. Berlin: Avinus-Verlag.
- Galtung, Johan (1985) Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hrsg.) *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 151-193.
- Hiller, Gundula Gwenn (2017) Kulturelle Herausforderungen durch Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken. In: Gundula Gwenn Hiller; Hans-Jürgen Lüsebrink; Patricia Oster-Stierle; Christoph Vatter (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer VS, 35-50.
- Krentzenbacher, Heinz L. (1995) Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften. In: Heinz L. Krentzenbacher; Harald Weinrich (Hrsg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 15-39.
- Müller, Johannes (2010) *Studieren und forschen in Italien*. Bonn: Ateneo Italo-Tedesco, DAAD.

- Vatter, Christoph (2017) Interkulturelles Lernen und Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium. Praxisbericht und Konzepte aus der deutschen Hochschullandschaft. In: Gundula Gwenn Hiller; Hans-Jürgen Lüsebrink; Patricia Oster-Stierle; Christoph Vatter (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer VS, 51-66.
- Wiater, Werner; Belardi, Nando; Frabboni, Franco; Wallnöfer, Gerwald (2010) *Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kurzbiographie

Dr. Anna Isabell Wörsdörfer ist Postdoktorandin am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Als ECTS-Beauftragte und Erasmus-Koordinatorin (academic coordinator) der Romanistik betreut sie seit über fünf Jahren die Outgoings und Incomings (Studierende und Dozierende) ihres Instituts. Als Dozentin der Literaturwissenschaft beherbergt sie Incoming-Studierende aus Frankreich, Spanien und Italien regelmäßig in ihren BA-Kursen.

Schlagwörter: Erasmus+ Programm, Dozierendenmobilität, STA, Studiengänge / Lehrpläne / Unterrichtsmethoden im Vergleich

Appendix





