

JILL E. TWARK/BIRGIT A. JENSEN/SUSANNE LENNÉ JONES

Erfolgsstrategien zur Wiederbelebung eines universitären Germanistikstudienganges in den Vereinigten Staaten

Das Studienfach Deutsch als Fremdsprache/Germanistik erlebt seit einigen Jahren an einer Vielzahl von ausländischen Universitäten eine tiefe Rezession. In diesem Beitrag stellen drei Germanistinnen der East Carolina University in Greenville, North Carolina, USA, ihre erfolgreichen Strategien zur Wiederbelebung eines Germanistikprogramms vor. Die Umwandlung eines traditionellen Germanistikstudiums in ein vielfältiges „German Studies“ Programm erfolgte durch die Erweiterung des Lehrangebots mit interdisziplinären und praxisbezogenen Kursen, die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und „Service-Learning“ (Lernen durch Engagement) Aktivitäten.

Das Studienfach Germanistik¹ erlebt seit einigen Jahren an einer Vielzahl von ausländischen Universitäten eine tiefe Rezession. Nicht wenige Germanistikabteilungen sind von der Schließung bedroht, entweder wegen nachlassenden Interesses der Studierenden oder mangelnder Mittel, um die Gehälter der Professoren abzudecken. So wurden beispielsweise die Germanistikabteilungen an der University of Nevada in Reno oder der University of Southern California in Los Angeles, Kalifornien, innerhalb der letzten Jahre abgewickelt (WEINLAND 2010; GORDON 2008).

Vor zehn Jahren stand auch unsere Germanistikabteilung an der East Carolina University vor dem Aus. Im Jahr 2000 gab es nur noch zwei Studierende mit dem Hauptfach Germanistik, und die Universitätsverwaltung gab dem Programm nach der Pensionierung zweier Professoren eine letzte Chance, indem sie eine neue Lehrkraft mit der Auflage berief, die Studentenzahlen wieder aufzubauen. Nach zwei Jahren konnte dann die nächste Kollegin angestellt werden, und beide begannen, das Curriculum neu zu organisieren. Wir entwickelten eine Vielzahl neuer Kurse, aktualisierten das Lehrangebot und gestalteten den Studienablauf von Anfang bis Ende kohärenter. In diesem Zuge haben wir das reine Germanistikstudium mit Schwerpunkt auf Spracherwerb und Literatur in ein „German Studies“ Programm umgewandelt, das den Studierenden verschiedene Studienrichtungen ermöglicht, wie zum Beispiel die Spezialisierung auf Literatur, Pädagogik, Wirtschaftsdeutsch oder Filmstudien. Zugleich bieten wir unseren Studierenden kreative außercurriculäre Aktivitäten, insbesondere durch die Teilnahme an sprach- oder kulturspezifischen „Service-Learning“-Projekten (Lernen durch Engagement, LdE). Im gesamten Studienverlauf beziehen wir jedoch die deutsche Literatur in Verflechtung mit aktuellen politischen und kulturellen Themen immer wieder in die Kurse mit ein. So eröffnen literarische Texte

¹ In den USA lernen die meisten Studierenden zunächst die deutsche Sprache, bevor sie Literatur und Kultur studieren. In diesem Artikel werden für die ersten zwei Jahre des Spracherwerbs die Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) benutzt. Unter dem Begriff „Germanistik“ verstehen die Autorinnen den Studienbereich, der deutsche Literatur, Film und Kultur umfasst.

wie Wladimir Kaminers *Russendisko* Diskussionsmöglichkeiten zu den Themen Multikulturalismus und Migration sowie zum politischen und kulturellen Klima der deutschen Hauptstadt. Um die Berufschancen unserer Absolventen zu verbessern, werden zudem Kommunikationsfähigkeiten und (Computer-)Technologiekennnisse betont. So halten wir unsere Studierenden zum Beispiel an, ihre mündlichen Vorträge multimedial zu präsentieren und unsere diversen Webseiten mitzugestalten.

Als Resultat unserer vielschichtigen Bemühungen verzeichnet unsere Germanistikabteilung ein stetiges Wachstum über die vergangenen zehn Jahre: Heute zählen wir 35 Studierende im Hauptfach und zwei im Nebenfach. Zwischenzeitlich wurden entgegen dem landesweiten Trend drei weitere Kollegen angestellt, um das schnelle Wachstum unseres Programms zu unterstützen, sodass die Germanistikabteilung nun aus insgesamt vier Germanistik-Professoren und einer Vollzeitlektorin besteht. In diesem Beitrag möchten wir die Strategien vorstellen, mit denen wir unser Programm revitalisiert haben; Absicht ist, unsere Ideen mit anderen DaF-Abteilungen, vor allem in nicht-deutschsprachigen Ländern, auszutauschen und ihnen somit Anregungen für ähnliche Erfolge zu vermitteln.

1 Die fremdsprachlichen Voraussetzungen der meisten amerikanischen Lernenden

Zunächst wenden wir uns dem amerikanischen Schul- und Universitätssystem zu, um unsere prekäre Lage als Fremdsprachendidaktiker darzulegen. An den meisten Schulen in den USA beginnt man erst in der neunten Klasse (von insgesamt zwölf) mit einer Fremdsprache, und häufig kommt es vor, dass die Schüler mit Fremdsprachen-Kenntnissen aus nur zwei oder drei Jahren oft unzulänglichem High-School-Unterricht an die Universität gelangen. Viele Studierende, die bei uns mit Deutsch beginnen, haben eine andere Fremdsprache wie Spanisch oder Französisch und daher gar kein Deutsch in der Schule gelernt. Andere greifen auf nur ansatzweise vorhandene Sprachkenntnisse zurück, aufgrund eingewanderter deutscher Elternteile (so genannte „heritage speakers“) oder eines Militäraufenthaltes ihrer amerikanischen Eltern in Deutschland. Die meisten Studierenden sprechen also zu Beginn des Studiums entweder gar kein Deutsch, ein sehr begrenztes oder nur ein gebrochenes. Viele besuchen unsere Anfängerkurse auch nur, weil sie im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Allgemeinausbildung („liberal arts education“) an amerikanischen Universitäten dazu verpflichtet sind, ein oder zwei Jahre eine Fremdsprache zu belegen.² Sie wählen Deutsch dann oft nur, wenn sie deutsche Vorfahren haben, mit Deutsch in der Schule in Berührung gekommen sind oder eine neue Fremdsprache lernen

² Studierende mit den Hauptfächern Anglistik, Geschichte oder Psychologie müssen zum Beispiel vier Semester (zwei Jahre) eine Fremdsprache lernen, während man für den BA-Abschluss in Chemie, Physik oder Biologie mindestens zwei Semester (ein Jahr) braucht. Leider sind auch diese Auflagen rückläufig. Während zum Beispiel 1965 noch 89% aller Hochschulen ihre Studierenden in bestimmten Studiengängen dazu aufforderten, eine Fremdsprache zu lernen, lag der Prozentsatz dreißig Jahre später bei nur 68% (ENGBERG/GREEN 2002: 13). Darüber hinaus erkennen einige Universitäten die Gebärdensprache oder Computersprachen als Fremdsprachen an (vgl. NORTH CAROLINA CENTRAL UNIVERSITY). Insgesamt erlernen dadurch nur 8,9% aller US-Hochschulstudierenden eine Fremdsprache (FURMAN/GOLDBERG/LUSIN 2009: 4).

wollen, die sie in der Schule nicht gehabt haben. Aus dieser größeren Gruppe von ungefähr 80-100 Studierenden, die sonst nur ein oder zwei Jahre Deutsch belegen müssten, versuchen wir möglichst viele für das Deutschstudium im Haupt- oder Nebenfach zu gewinnen.

Um den fremdsprachlichen Defiziten dieser Studierenden entgegenzuwirken, steht daher in den ersten Semestern die Sprachvermittlung im Vordergrund. Wie an den meisten US-Universitäten üblich, werden Fremdsprachenkurse für Anfänger drei (an manchen Hochschulen sogar vier oder fünf) Stunden die Woche unterrichtet, die normalerweise über drei Wochentage wie Montag, Mittwoch und Freitag verteilt sind. Einerseits bedeutet das für die Unterrichtenden, dass Hausaufgaben mehrmals pro Woche gegeben werden und eine große Anzahl zusätzlicher Lernevaluierungen anhand von Kurzkontrollen und Klausuren stattfindet. Die Korrekturen stellen eine erhebliche zeitliche Belastung dar. Andererseits erhalten die Studierenden dadurch eine intensivere Sprachausbildung, als sie möglich wäre, wenn Lehrveranstaltungen nur einmal die Woche stattfänden. Nach vier Semestern können unsere Studierenden dann bereits kurze literarische Texte lesen und erfolgreich in Deutschland oder Österreich studieren, sofern sie im ersten Auslandssemester noch an Aufbaudeutschkursen teilnehmen.

2 Interkulturelle Kompetenz

Außer dem intensiven Arbeitsaufwand, mit dem wir den Spracherwerb unserer Deutschlernenden betreuen, kommt den Studierenden jedoch ein zweiter Schwerpunkt in unserem Programm zugute: die Betonung der interkulturellen Komponente. Der Begriff interkulturelle Kompetenz kennzeichnet die „Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (DEARDORFF, zitiert in BOECKER/JÄGER 2006: 5). Auf den Bildungssektor übertragen, erfordert die Vermittlung von interkulturellen Kenntnissen zunächst die intellektuelle Bereitschaft der Studierenden, Kulturgruppen miteinander vergleichen zu lernen und das Wissen sowie die Werte der anderen Kulturen als der eigenen Kultur ebenbürtig zu integrieren (vgl. KIM 1999).

Jürgen BOLTEN (2007: 86-88) unterscheidet darüber hinaus vier Unterbereiche der „interkulturellen Kompetenz“: professionelle, strategische, individuelle und soziale Kompetenzen, die in interkulturellen Kontexten entwickelt werden. Die ersten zwei Kompetenzen entstehen durch berufliche Erfahrung, die wir im universitären Bereich nur rudimentär vermitteln können; somit bleiben uns die zwei letzteren Fähigkeiten, die wir bei den Studierenden fördern wollen. Sorgfältig aufgearbeitete Kulturanalysen in allen unseren Deutschkursen zielen darauf hin, den Sprachlernenden individuelle interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Diese bestehen aus Frustrationsakzeptanz und Ambiguitätstoleranz angesichts der fremden Kultur, die so vieles „ganz anders“ macht, was aber nach einer Ablehnungsphase als spannend empfunden werden kann und deshalb im besten Fall zu Lernfreude führt. Soziale Kompetenzen wiederum können unsere Deutschlernenden außerhalb des Unterrichts durch unsere interkulturellen

Veranstaltungen und Organisationen erlangen. Dort treffen sie andere Studierende, auch einige aus deutschsprachigen Ländern, knüpfen Freundschaften, arbeiten miteinander an interkulturellen Projekten und entwickeln Anpassungs- und Teamfähigkeiten.

Diese Angebote sind nicht so selbstredend, wie sie sich anhören mögen. Im Gegensatz zum Rest der Welt leben die meisten Amerikaner immer noch in kultureller Isolation. Wohl bietet der bekannte „melting pot“ (Schmelztiegel) der amerikanischen Gesellschaft Einblicke in andere Kulturen, zum Beispiel in der New Yorker Chinatown oder Miamis Little Havana, aber auch diese anderssprachigen Gemeinden sind letztendlich nur Oasen im eigenen Land, mit denen nur die wenigsten Studierenden in Berührung kommen. Viele Amerikaner haben noch nie die Erfahrung gemacht, in einem fremdsprachigen Land die Selbstverständlichkeit der vertrauten Heimatkultur zu hinterfragen oder sich mit der Gültigkeit von andersartigen Kulturmustern auseinandersetzen zu müssen. Sie bleiben monolingual und monokulturell, eine Tatsache, deren Auswirkungen der US-Regierung erst nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 richtig bewusst wurden. So schrieb die Regierungsagentur AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, die die Bildungsrichtlinien von über 1800 universitären Einrichtungen festsetzt, in einem Policy Paper (2002):

Over the last several decades, [...] expanding needs, rising costs, and declining investments in international and foreign language training have led the United States to a dangerous shortfall of individuals with global competence – a problem we have noted particularly in recent months. The responsibility to reverse this trend rests with the nation's educational system, in partnership with government and the private sector.³

Die großen Konzerne der US-Wirtschaft beklagen hingegen schon seit Jahrzehnten den frappanten Mangel vieler ihrer Angestellten an interkultureller Kompetenz, der sie im globalen Wettbewerb behindert. Obwohl häufig davon die Rede ist, dass die technologischen Fortschritte zu einer „Verflachung“ der Welt geführt haben (vgl. FRIEDMAN 2008), behindert – vor allem bei amerikanischen Firmen – das fehlende Wissen über die jeweilige Heimatkultur der internationalen Handelspartner das Wachstum ihrer ausländischen Firmenstandorte.⁴

Tatsächlich sind aber nicht wenige US-Studierende neugierig auf fremde Kulturen, die ihnen durch die elektronische Vernetzung ihrer Welt immer näher gebracht werden. Sie wünschen sich zu reisen und ausländische Lebensarten kennen zu lernen. Diesen Interessen

kommen wir in unserem Germanistikstudiengang entgegen, indem wir die deutsche Kultur anschaulich vermitteln, unsere Studierende in interkulturelle Aktivitäten einbinden und sie somit allmählich zum Auslandsstudium hinführen.

So beginnen wir schon in den ersten Wochen, jedes Kapitel unseres Lehrtextes (DI DONATO et al., *Deutsch: na klar!*) durch eine informative Kulturpräsentation über die deutsche Gesellschaft und Geschichte zu ergänzen. Die Themen ergeben sich aus dem Lehrbuch, werden aber zu 50-minütigen Veranstaltungen erweitert, in denen die Studierenden über das Erlernte diskutieren können. Sujets sind beispielsweise die Integrationsproblematik für Migranten in Deutschland; die Gestaltung eines räumlich bescheideneren, emotionell jedoch oft besinnlicheren Heimes in einem Land mit weitaus weniger Einfamilienhäusern als in den USA; der sozialere Umgang der Deutschen mit Krankheit und Tod oder die Wirkungen von amerikanischen Serien und Filmen auf deutsche Fernsehkonsumenten. Die meisten dieser Präsentationen werden mit MS PowerPoint gestaltet, während einige mit authentischen Materialien (wie Euro-Scheine und -Münzen oder Zeitungen und Zeitschriften) veranschaulicht werden. Das Ziel ist stets, den Studierenden das Andersartige der deutschen Kultur vor Augen zu führen und danach die befremdende Distanz durch eine akademisch gelenkte Auseinandersetzung mit ihr abzubauen.

Bei Einbettung in die fremde Kultur oder bei einer längeren Begegnung mit ihr ist es natürlich möglich, die kulturellen Unterschiede nicht nur intellektuell akzeptieren zu lernen, sondern sie auch aktiv in den eigenen Referenzrahmen zu integrieren. Das letztere Resultat können wir durch die allzu kurze Zeit, die wir mit vielen Studierenden haben, nicht erhoffen. Stattdessen versuchen wir, ihnen die deutsche Kultur durch Mini-Begegnungen außerhalb des Seminarraumes näher zu bringen. Zu jedem Semester bieten wir zahlreiche Veranstaltungen an, so zum Beispiel Filmabende mit anschließender Diskussion, Laternenlaufen, einen Besuch vom Nikolaus, akademische Vorträge, ein Osterfeuer, regelmäßige Treffen zum Kaffeeklatsch, die Beteiligung am internationalen Stadtfest, einen Opernball, Feten bei den Professoren zu Hause, den Deutsch-Club und deutschsprachige Filme zum Ausleihen. Je nach dem Stand ihrer Deutschkenntnisse müssen die Studierenden zwischen drei und sechs dieser Veranstaltungen pro Semester besuchen, da ihre Gesamtnote davon beeinflusst wird.⁵ Diese Aktivitäten zu planen, bekannt zu geben, zu organisieren und teilweise auch zu bezahlen nimmt selbstverständlich viel Zeit und Energie der Lehrkräfte in Anspruch. Das Resultat aber ist unleugbar: Während der zehn Jahre systematischen Aufbaus unseres interkulturellen Programms haben wir unsere Studentenzahlen stetig erhöht. Was wir obendrein erreicht haben, ist, in vielen unserer Sprachstudierenden die Angst vor der Fremde abzubauen und sie dadurch zu einem Auslandsstudium anzuregen.⁶

³ „Während der letzten Jahrzehnte haben der wachsende Bedarf, steigende Kosten und rückläufige Investitionen in die internationale und fremdsprachliche Ausbildung dazu geführt, dass es in den USA ein gefährliches Defizit an Personen mit globalen Kompetenzen gibt – ein Problem, das uns in den vergangenen Monaten besonders aufgefallen ist. Die Verantwortung, diesen Trend aufzuhalten, liegt beim nationalen Bildungssystem, in Unterstützung seitens der Regierung und der Wirtschaftspartner.“ (übersetzt von den Autorinnen)

⁴ Nach einer Studie von STROH et al. (2005) bieten nur 26% aller amerikanischen Firmen ihren Angestellten, die ins Ausland versetzt werden, eine interkulturelle Ausbildung an (das so genannte „cross-cultural training“).

⁵ In den Anfängerkursen Deutsch 1001 und 1002 sind es drei Prozent ihrer Note und in Deutsch 1003 und 1004 sind es fünf Prozent.

⁶ Unsere Hochschule schickt jedes Jahr etwa 45 Studierende ins Auslandsstudium für ein Semester oder länger. Davon reisen 21% nach Deutschland; wenn man jedoch die englischsprachigen Länder ausgliedert, wählen sogar 48% aller Auslandsstudierenden an East Carolina University Deutschland als Studienort. Dies entspricht weniger als ein Prozent unserer Studierenden über die vier Jahre des Bachelorstudiums. Im Vergleich hierzu studieren jährlich drei Prozent aller amerikanischen Hochschulabsolventen im Ausland (ENGBERG/GREEN 2002: 13). Beide Prozentsätze sind bestürzend niedrig, vor allem verglichen mit deutschen Studierenden, von denen ungefähr ein Viertel ein Jahr im Ausland studiert (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010: 128).

Und dieser große Schritt, der Entschluss zu einem einjährigen Aufenthalt in Deutschland und der damit verbundene intellektuelle Durchbruch zu einer weltoffeneren Haltung, ist es, der uns immer mehr Studierende beschert. Viele unserer Auslandsstudierenden planen nämlich zunächst nur, in Deutschland die Kurse für ein Nebenfach in Germanistik zu absolvieren. Fast alle aber kehren als Fans der deutschen Kultur zu uns zurück und steigen dann ins Hauptstudium ein. Hatten wir noch vor zehn Jahren einen oder zwei Studierende, verzeichnen wir jetzt fünfunddreißig – ein siebzehnfacher Anstieg! Das wiederum bedeutet: Da fast alle unserer Studierenden ein Jahr lang in Deutschland studiert haben, entlassen wir die Absolventen unseres Programms mit soliden interkulturellen Kompetenzen in die Arbeitswelt.

3 „Service-Learning“ als integrativer Bestandteil des amerikanischen Universitäts-systems und unseres Germanistikstudienganges

Ebenso wichtig für die Bindung der Studierenden an unsere Germanistikabteilung, insbesondere im DaF-Bereich ist der soziale Umgang mit uns Lehrkräften, ihren Kommilitonen und den Menschen unserer Region, dem eher ländlichen Ostteil des US-Bundesstaates North Carolina. Wir fördern diesen u. a. dadurch, dass wir als Professoren und Lektoren die gesamten Grundkurse abwechselnd unterrichten, sodass die Anfänger eine emotionale und intellektuelle Verbindung zu ihren Hochschullehrern herstellen und daher eine gewisse Kontinuität im Laufe ihres Deutschstudiums erwarten können.⁷ Das hat ebenfalls zur Folge, dass alle Professoren die Studierenden im Hauptfach samt ihrer Interessen und Berufsziele kennen und sie individuell unterstützen können. Ebenso wichtig ist aber auch die Einbindung der jungen Menschen in unserer Obhut⁸ in ihr soziales Umfeld. Dies ist ein sinnvolles Anliegen unserer Universität, deren Motto aus einem Wort besteht: „Servire“ (Dienen).⁹

Service-Learning – Lernen durch Engagement – wird hierzulande verstanden als „eine Ausbildungsstrategie, die gemeinnützliche Arbeit mit akademischen Zielen verbindet“.¹⁰ Studierende, die sich dem Lernen durch Engagement verpflichten, gewinnen an kommunikativen Fähigkeiten, erlernen kritisches Denken und entwickeln ein Gefühl der gesellschaftlichen Verantwortung (SEDLAK et al. 2003: 99). Service-Learning-Projekte wurden bereits Anfang der 1990er Jahre in den USA konzipiert, aber erst 1996 durch Andrew FURCO von anderen Arten gemeinnütziger Arbeit unterschieden. Der hauptsächlichliche

7 Man muss sich dabei allerdings auch vor Augen halten, dass die hohen Studiengebühren – selbst an den öffentlichen Universitäten – zu einer Kundenmentalität führen, was unserem kleinen Programm hilft. Während viele Studierende sich in den riesigen Vorlesungen verwaist vorkommen, empfinden sie unsere intensive Betreuung und die „familienartige“ Atmosphäre als kostengerecht.

8 Das Wort „Obhut“ mag dem nicht-amerikanischen Leser befremdlich erscheinen, doch vertrauen sich unsere amerikanischen Studierenden ihren Lehrkräften oft auf sehr persönliche Weise an. Das führt dazu, dass das Mentorenverhältnis sich nicht nur auf akademische und professionelle Ebenen erstreckt, sondern auch sehr persönliche Dimensionen annimmt.

9 Im Januar 2011 feierte East Carolina University eine Million Stunden an ehrenamtlichen Tätigkeiten ihrer Studierenden.

10 Auf Englisch heißt das: „Service learning is an educational strategy that combines community service with academic learning objectives“ (SEDLAK et al. 2003: 99).

Unterschied besteht darin, dass Studierende bei Service-Learning-Projekten keine untergeordnete Rolle spielen, weil sie nur einfache Aufgaben ausüben, sondern dass sie Führungseigenschaften durch Eigenverantwortung entwickeln.¹¹

In Studienfächern wie Medizin oder Jura ist es leicht nachvollziehbar, wie Studierende ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei gemeinnützigen Organisationen wie dem Roten Kreuz oder der Internationalen Gesellschaft für Menschenrechte einsetzen könnten. Aber wie können Germanisten ihre Deutschkenntnisse im nicht-deutschsprachigen Raum anwenden? Eine Ansatzmöglichkeit ist unser „German in Motion“-Studentenkomitee (Deutsch Mobil), dessen Mitglieder in den Schulen unseres Landkreises (an denen kein Deutsch unterrichtet wird) ehrenamtliche Informationsstunden über Deutschland halten.¹² Bei „German in Motion“ können alle Deutschstudierenden unabhängig von ihren Deutschkenntnissen teilnehmen, weil der Unterricht auf Englisch gehalten wird. Für die Studierenden schafft dies ein Gefühl der Bestätigung, dass sie die erworbenen Kenntnisse so bald schon praktisch anwenden und damit anderen Gruppen dienlich sein können. So gelingt es uns nicht selten, Deutschlernende im ersten Anfängerkurs für die deutsche Kultur zu begeistern – und sie ein Jahr später als engagierte Germanistikstudierende zu begrüßen.

4 Innovative Kurse, die Germanisten bei der Berufssuche und -ausübung helfen können

Viele Germanistikabteilungen in den USA bieten schon seit Jahrzehnten Kurse in „praktischen“ Fähigkeiten an, wie die Übersetzung, die Pädagogik oder Wirtschaftsdeutsch. Auch wir ermöglichen es unseren Studierenden, sich auf diese Weise zu spezialisieren.¹³ Da sich jedoch nur eine begrenzte Anzahl unserer Studierenden für diese Berufsfelder

11 Idealerweise wird Lernen durch Engagement in vier Phasen unterteilt: Brainstorming, Planung, Durchführung und Reflexion. In der Brainstorming-Phase besprechen die Studierenden ihre Interessen, entwerfen mögliche Projekte und entscheiden sich, bei welchem Typus von Organisation sie mitmachen wollen. Sie kontaktieren dann die passende(n) Organisation(en) und gleichen ihre Ideen den Bedürfnissen der Organisation an. An unserer Universität gibt es ein zentrales Büro, das „Volunteer and Service-Learning Center“, das die Kontaktinformationen gemeinnütziger Organisationen in unserer Gegend sammelt und diese an Abteilungen wie die Betriebswirtschaftslehre, Sozialhilfe, Kommunikations- und Medienwissenschaften usw. weiterleitet, bei denen Service-Learning einen Anteil des Kurses (oft bis zu 20% der Gesamtnote für die Kursleistung) ausmacht. In der Planungsphase organisieren die Studierenden dann die Vermarktung und Public Relations Kampagne für ihr Projekt, das sodann durchgeführt wird. Am Ende beschreiben sie ihre Erlebnisse und erworbene Fähigkeiten in einem Aufsatz und stellen sie den anderen Teammitgliedern in einer PowerPoint Präsentation vor.

12 Dieses Konzept gibt es auch seit März 2010 in einer erweiterten Form in Kanada. Die studentischen „Deutschlehrer“ dort haben sogar ein Fahrzeug von Mercedes Benz gespendet bekommen, um spannende Lektüre über die deutsche Kultur, Geschichte und technische/wissenschaftliche Leistungen in Schulen quer durch Kanada zu verbreiten. Siehe hierzu: <http://www.innovation-germany.ca/events/projects/deutschmobil/>.

13 Eine weitere Alternative, von der wir regelmäßig Gebrauch machen, ist, Interessenten an anderen Universitäten in North Carolina spezielle Kurse durch das Internet und Video zugänglich zu machen. Jill Twark unterrichtete kürzlich zum Beispiel einen Übersetzungskurs über das North Carolina German Studies Consortium, dem sieben Hochschulen angehören. Mehr Informationen über diese Arbeitsgemeinschaft gibt es unter <http://people.uncw.edu/burtr/German%20Studies/GSCindex.htm>.

interessiert, haben wir in den letzten Jahren zwei weitere Kursthemen mit etwas offeneren Strukturen entwickelt: Birgit Jensen bot ein Seminar zum Thema „Nachhaltigkeit im Vergleich: BRD und USA“ an und Susanne Lenné Jones eines zum Thema „Berufschancen für Studierende der Germanistik.“ In diesen Seminaren arbeitet jeder Studierende – je nach Interesse – an seinem eigenen Teil einer umfassenden Forschungsarbeit. Ziele sind, den Deutschlernenden Möglichkeiten anzubieten, an wissenschaftlichen Tagungen teilzunehmen und ihre Arbeit zu veröffentlichen (s. AITCHESON et al. 2011). Ungewöhnlich daran ist, dass diese Aktivitäten in den USA eigentlich in die „Graduate School“ gehören, das Graduiertenkolleg, an dem wissenschaftliche Fähigkeiten erst entwickelt werden sollen. Wir verschaffen unseren Studierenden somit einen leichteren Einstieg in ihre weitere akademische Karriere, und tatsächlich studieren alle Autoren unseres ersten Forschungsprojektes jetzt an Graduate Schools, von wo aus sie unseren Einsatz später als Multiplikatoren unseres Germanistikstudiengangs belohnen können.

5 Interdisziplinäre Kursangebote

Weiterhin bieten wir – wie in vielen Germanistikinstituten in den USA – einige unserer Kurse auf Englisch an, damit wir neue Studierende erreichen, die dann manchmal neugierig auf die fremde Kultur gemacht werden. Drei dieser Kurse sind „Deutsche Märchen“, „Der Holocaust in Literatur und Film“ und „Die Geschichte des deutschen Films“. Alle drei Kurse werden gut besucht (d. h. von 40-45 Studierenden pro Kurs im Vergleich zu den 5-10 in den üblichen fortgeschrittenen Germanistikkursen¹⁴).

Wie anfangs bereits angedeutet, stellen sich unserer Germanistikabteilung schon Herausforderungen, noch bevor die Studierenden unsere Kurse belegen. Nur ungefähr 18,5% aller US-Schüler erlernen überhaupt eine Fremdsprache.¹⁵ Universitäre Richtlinien sehen nur für wenige Studienrichtungen eine Grundbasis fremdsprachlicher Kenntnisse vor (siehe Fußnote 1), sodass nur 8,6% aller Studierenden eine andere Sprache studieren (s. FURMAN et al. 2009). Dieser Zustand wird weiterhin dadurch unterstützt, dass die USA, anders als europäische Länder und bedingt durch ihre geographische Lage, kaum Kontakte mit anderssprachigen Ländern haben. Wenn Berührungen mit fremden Kulturen nicht Teil der amerikanischen Alltagserfahrung sind, können amerikanische Studierende kaum ein Verständnis dafür entwickeln, welche Bedeutung das Studium fremder Sprachen für sie persönlich und beruflich haben kann.

Eine Möglichkeit, diese Kluft zu überbrücken und besonders diejenigen Studierenden anzusprechen, die sich nicht unbedingt aus eigener Motivation einer fremden Kultur und Sprache öffnen würden, ergibt sich aus dem Angebot von attraktiven interdisziplinären Kursen. Diese nehmen wesentliche Themenbereiche der deutschen Kulturgeschichte und Literatur zum Ausgangspunkt und beleuchten diese unter Anwendung verschiedener

Diskurse aus einer Reihe von Disziplinen. Diese Art interdisziplinärer Kurse gewährt mehrfache Vorteile: Zum einen können Lernende, die sich sonst nur zögerlich mit anspruchsvollen literarischen oder ausländischen Texten auseinandersetzen würden, an die Analyse von zugänglicheren Texten herangeführt werden. Zum Beispiel ermöglicht die Diskussion der allseits bekannten Grimms Märchen das Besprechen der Kultur und Moralität im Deutschland des 19. Jahrhunderts sowie der Romantik und steht einer Reihe von interdisziplinären Studien, u. a. den Geschlechter- und Sexualdiskursen sowie weiteren psychologischen Ansätzen, offen. Auf ähnliche Weise nutzt der Kurs über den Holocaust die andauernde Faszination für die geschichtlichen Ereignisse des 20. Jahrhunderts, um Studierende zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen und ihren kulturellen Repräsentationen anzuregen. Dabei gehen die Lerninhalte und -ziele über den bloßen Faktenerwerb hinaus und erstrecken sich unter Anwendung theoretischer Diskurse zu den Themen Gedächtnis, Trauma, Vergangenheitsbewältigung und Repräsentation auf die Analyse und Interpretation von Poesie, Musik, Literatur und Film. Die Studierenden können wiederum die erworbenen interpretativen Fähigkeiten auf Analysen in anderen Kursen anwenden.

Zum anderen bieten diese Kurse den Vorteil, dass sie Studierende aus anderen Disziplinen in Kontakt mit unseren Lehrkräften und der Germanistikabteilung im Allgemeinen bringen. Durch diese ersten Berührungen mit der deutschen Geschichte und Kultur wird bei einigen Kursteilnehmern das Interesse an weiter reichenden Studien der deutschen Kultur, Literatur und letztendlich auch der Sprache geweckt. Manche belegen daraufhin unsere Sprachkurse oder wählen Deutsch – oft als Ergebnis der bereits hier beschriebenen Strategien – sogar als Nebenfach oder zweites Hauptfach. Dadurch erreichen wir auf der einen Seite eine höhere Teilnehmerzahl in unseren Seminaren. Auf der anderen Seite gewinnt die Germanistikabteilung allgemein an institutioneller Beachtung und dadurch an studentischem Zuwachs.

Diese Initiativen bieten auch eine fruchtbare Grundlage für die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen und Institutionen innerhalb und außerhalb der Universität. So gibt es zum Beispiel Koordinationsbemühungen bezüglich des Kursangebots und der Zusatzveranstaltungen zwischen den Lehrkräften im Geschichtsprogramm und der Politikwissenschaft (in beiden Fachbereichen gibt es Wissenschaftler mit Spezialisierung auf deutsche Geschichte und Politik). Der oben erwähnte Filmkurs wird derzeit in ein neues Nebenfach integriert, „Film Studies“, das in den letzten drei Jahren von der Anglistikabteilung aufgebaut wurde, was unserem Programm wiederum die interdisziplinäre Einbindung in andere Universitätsbereiche ermöglicht. Nicht selten besuchen Studierende dieser Studiengänge unsere Filme, kulturelle Veranstaltungen und auch Lehrveranstaltungen und umgekehrt, was zumindest die Aufmerksamkeit auf unseren Germanistikstudiengang lenkt.

¹⁴ Unsere Fortgeschrittenenseminare sind auch deshalb so spärlich belegt, weil sich fast die Hälfte unserer Germanistikstudierenden pro Jahr im Ausland befindet.

¹⁵ Siehe ACFTL (2011). Ein knappes Drittel dieser Schüler wohnt in nur vier US-Bundesstaaten: Kalifornien, Texas, New York und Florida. 70% der Fremdsprachenlerner belegen Spanisch.

6 Schlussbemerkungen

Die Germanistik in den USA befindet sich wie alle Fremdsprachen hier in einem Spannungsfeld. Einerseits werden die amerikanischen Universitäten in immer größerem Ausmaß damit beauftragt, ihren Studierenden die fehlende interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Andererseits sind wir den fortwährenden budgetären Engpässen im amerikanischen Universitätssystem ausgesetzt, die es erfordern, dass Studiengänge sich finanziell tragen. Deshalb verzichten viele Hochschulen darauf, ihren Studierenden interkulturelle Kompetenzen durch eine tiefschürfende Auseinandersetzung mit anderen Kulturen beizubringen, und begnügen sich mit z. T. fadenscheinigen Nachweisen, dass ihre Studienabsolventen tatsächlich mit anderen Kulturen vertraut gemacht worden sind.¹⁶ Aus Geldmangel, wegen des Widerstandes ihrer professionellen Fachbereiche (wozu Studiengänge wie Krankenpflege, Betriebswirtschaftslehre oder Informatik zählen) oder sogar aus der irrigen Annahme, dass der Rest der Welt sich sowieso an amerikanischen Werten orientiere, wird die Fremdsprachenausbildung immer wieder unterschätzt und/oder vernachlässigt.

Infolge der weltweiten Wirtschaftskrise, die im Herbst 2008 begann, ist die Existenz unserer Fremdsprachenabteilung, das „Department of Foreign Languages and Literatures“, auch dieses Jahr wieder gefährdet. Unser Budget wird derzeit um 20% gekürzt, was bedeutet, dass viele Lektoren ihre Teilzeit- und Vollzeitstellen verlieren werden. Zudem wurden von der Universitätsverwaltung Produktivitätskriterien aufgestellt, die trotz des Wachstums der letzten zehn Jahre abgesehen von Spanisch kaum ein Fremdsprachenprogramm an unserer Universität erfüllen kann. Dies bringt erneut die Gefahr von Streichungen mit sich, wie sie zum Beispiel kürzlich an der University of Albany, New York, vorgenommen wurden (vgl. JASCHIK 2010). Trotz und gerade wegen dieser schwierigen Lage entwickeln und führen wir unsere (Wieder-)Belebungsstrategien weiterhin fort, sodass unsere Studierenden mit sprachlichen, kulturellen und interkulturellen Kompetenzen erfolgreich in ihre künftigen Graduiertenstudien und Berufe einsteigen können.

Literaturverzeichnis:

ACTFL (2011): Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Ready for a Global Society? URL: <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=5231> [26. 4. 2011].
 AITCHESON, Marion/HAUS, Stefan/KISELEVA, Ekaterina/LAROCCA, Alexander/MUSILECK, Patricia (2011): Living Green in Germany and the United States: Concepts of Environmental Sustainability in Two College Towns. In: Valley Humanities Review. URL: <http://lvc.edu/vhr/index.html> [26. 4. 2011].

16 So müssen zum Beispiel alle Fachbereiche an unserer Universität auf einer Tabelle ankreuzen, ob ihre Kurse gewisse Auflagen erfüllen, die die Verwaltung als Merkmale globaler Bildung identifiziert hat. Darunter rangieren Aussagen wie folgende: Der Student, der diesen Kurs absolviert hat, „understands how cultural beliefs, values and sensibilities shape people’s perceptions and impact global decisions and actions“ oder „communicates, interacts and works positively with individuals from other cultural groups“. Diese Merkmale sind jedoch so locker definiert, dass fast alle Kurse nun „interkulturelle“ Dimensionen besitzen, was der Verwaltung erlaubt, die fortschreitende Internationalisierung unserer Hochschule für Akkreditierungszwecke zu beschleunigen.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (2002): Beyond September 11: A Comprehensive National Policy on International Education (ERIC #309401). URL: http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_beyond_911.pdf [18. 01. 2011].
 AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann. URL: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=8400> [10. 02. 2011].
 BOECKER, Malte/JÄGER Matthias (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/demedia/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf [27. 1. 2011].
 BOLTEN, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Thüringer Landeszentrale für politische Bildung.
 DEARDORFF, Darla K. (2004): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Unveröffentlichte Dissertation. North Carolina State University, Raleigh, North Carolina, USA. „DEUTSCH MOBIL“ (German in Motion). Innovation-Germany.ca.2010. URL: <http://www.innovation-germany.ca/events/projects/deutschmobil/> [19. 12. 2010].
 DI DONATO, Robert/CLYDE, Monica/VANSANT, Jacqueline (2007): Deutsch: na klar! 5. Auflage. Boston et al.: McGraw-Hill.
 ENGBERG, D./GREEN, M. F. (2002): Promising practices: Spotting excellence in comprehensive internationalization. Washington, DC: American Council of Education.
 FRIEDMAN, Thomas L. (2008): Die Welt ist flach: Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts. Übers. v. Michael Bayer, Hans Freundl, Ekkehard Knörer, und Thomas Pfeiffer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
 FURCO, Andrew (1996): Service-Learning. A Balanced Approach to Experiential Education. In: Expanding Boundaries: Serving and Learning. Hrsg. v. J. Raybuck und B. Taylor. Washington, D. C.: Corporation for National Service.
 FURMAN, Nelly/GOLDBERG, David/LUSIN, Natalia (2009). Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009. URL: http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey [26. 4. 2011].
 GORDON, Larry (2008). USC announces it will no longer offer German major or minor. The Los Angeles Times 11. Apr. 2008. URL: <http://articles.latimes.com/2008/apr/11/local/me-german11> [6. 2. 2011].
 JASCHIK, Scott (2010): Disappearing Languages at Albany. Inside Higher Ed 4. Oct. 2010. URL: <http://www.insidehighered.com/news/2010/10/04/albany> [6. 2. 2011].
 KAMINER, Vladimir (2000): Russendisko. München: Goldmann.
 KIM, Hyunjoo (1999): Transcultural Customization of International Training Programs. New York: Garland Publishing.
 NORTH CAROLINA CENTRAL UNIVERSITY (2010). School of Library and Information Sciences Frequently Asked Questions – Language Requirement. 19. Juli 2010. URL: <http://www.nccuslis.org/faq-faq-language.php> [6. 2. 2011].
 SEDLAK, Carol A./DOHENY, Margaret O./PANTHOFER, Nancy/ANAYA, Ella (2003): Critical Thinking in Students’ Service-Learning Experiences. In: College Teaching 51.3, S. 99-103.
 STROH, L. K./BLACK, J. S./MENDENHALL, M. E./GREGERSEN, H. B. (2005): International assignments: An integration of strategy, research, & practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 WEINLAND, Don (2010): Budget pains strike U. Nevada campus. UWIRE: The College Network. 24. Aug. 2010. URL: <http://uwire.com/2010/08/24/budget-pains-strike-u-nevada-campus/> [6. 2. 2011].