



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:
Interkulturalität

Bericht aus der Hochschulpraxis: Interkulturelle Begegnung als Zumutung – authentische universitäre Lehrformate in studienvorbereitenden DaF-Kursen

Kati Lüdecke-Röttger

Abstract: Ausländische Studierende erfahren den Übergang vom meist sehr geschlossenen und behütenden studienvorbereitenden DaF-Unterricht ins Fachstudium häufig als unvermittelt und als Überforderung, die bis zum Studienabbruch führen kann. Als eine Möglichkeit, dieser Überforderung vorzubeugen, stellt der Beitrag ein konkretes Seminarbeispiel vor, das bereits in der Studenvorbereitung die traditionelle Kurssituation aufbricht und die Teilnehmenden in Kontakt mit der Hochschule und dem Studienalltag bringt, um so den Übergang zu erleichtern bzw. den Übergang partiell vorwegzunehmen. Im Mittelpunkt stehen zum einen die authentischen Begegnungen mit den Studierenden und Lernformaten einer deutschen Hochschule sowie interkulturelle Differenzen als Momente der Irritation, die im Sinne der konstruktivistischen Transformationstheorie des Lernens einen Perspektivenwechsel und damit das Aufbrechen und die Veränderung von Haltungen und Einstellungen anstoßen. Zum anderen wird die notwendige Rückkopplung in den studienvorbereitenden Deutschkurs in den Blick genommen.

Foreign students in preparatory courses in German as a foreign language (GFL) are often very well cared for and detached from (the typical challenges of) university life. Transition to their regular studies can therefore be experienced as an unexpected overload which even leads to discontinuation of studies. In this paper, a specific course concept is presented with the aim to prevent this overload and to facilitate the transition to academia by breaking up the traditional course concept and bringing students into contact with academia and everyday university life whilst attending the preparatory GFL courses. This paper focuses on authentic encounters of foreign students with domestic students, methods of teaching of a German university and the experience of intercultural differences as moments of irritation. According to constructivist and transformational learning theories, such moments of irritation might initiate a change of perspective thus breaking up and changing stands and attitudes. The paper will further elaborate on the necessary discussion and reflexion of these encounters and irritations.

Schlagwörter: Studenvorbereitung, Studierfähigkeit, Transformatives Lernen, Kulturreflexivität; study preparation, study skills, transformational learning theories, culture reflexivity.

Lüdecke-Röttger, Kati (2020),
Bericht aus der Hochschulpraxis: Interkulturelle Begegnung als Zumutung –
authentische universitäre Lehrformate in studienvorbereitenden DaF-Kursen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 163–181.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Ausgangslage

An den Sprachzentren vieler Hochschulen trifft man in der Regel auch auf die spezifische Gruppe der ausländischen Studierenden, die sich in Sprachkursen auf ihr Fachstudium in Deutschland vorbereiten. Die gemeinhin erklärten Ziele in diesen Kursen sind zum einen der Spracherwerb auf den Niveaustufen B2 und C1 und zum anderen das Absolvieren von Prüfungen, mit deren Bestehen formal sprachliche Studierfähigkeit bescheinigt wird. Deshalb liegt der Schwerpunkt im Unterricht häufig auf der Prüfungsvorbereitung. Besonders intensiv betrachtet und geübt werden Strukturen und Texte, die als wichtig für das jeweilige Prüfungsformat – in der Regel TestDaF oder DSH – gelten. Dieser Fokus führt vielmals zu einem Tunnelblick sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrkräften, begründet in der Annahme, dass, wenn die Prüfung erst einmal bestanden ist, einem erfolgreichen Studium nichts mehr im Wege steht.

Auf der anderen Seite zeigen empirische Befunde, dass über 40 % der ausländischen Bachelorstudierenden im Anfängerjahrgang ihr Studium abbrechen, im Vergleich zu 29 % der deutschen Studierenden (vgl. Bärenfänger 2018: 208). Als Ursachen hierfür identifizierte Bärenfänger bereits vor 10 Jahren neben mangelnden – sowohl allgemeinsprachlichen als v.a. auch fachsprachlichen – Sprachkenntnissen strukturelle und individuelle Studienbedingungen, eine fehlende allgemeine Studierfähigkeit sowie misslungene kulturelle Anpassungsprozesse (vgl. Bärenfänger 2008: 24).

Deutlich wird hier, dass für ausländische Studierende – wie im Übrigen ja auch für ihre deutschen Kommiliton*innen – Studierfähigkeit eben nicht nur eine sprachliche Kategorie ist und demzufolge auch nicht ausschließlich durch Sprachvermittlung hergestellt werden kann, sondern auch Aspekte wie „Lern-, Arbeits-, Informationsverarbeitungs- und Orientierungsstrategien“ (26) hinzuzählen, die wiederum maßgeblich von der jeweiligen Lernkultur bestimmt werden. Eine große Bedeutung kommt hierbei dem Kennen und Verstehen von Lehrformaten, dem spezifischen Rollenverhalten bzw. statusgebundenen Rollenvorstellungen, Kommunikations- und Diskursformen, Formen der Interaktion zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden zu. Welche der sozialen Strukturen und Praktiken vertraut sind und präferiert werden, wird maßgeblich von der eigenen Bildungsbiographie bestimmt, die ihrerseits von Bildungs- und Lerntraditionen des jeweiligen Herkunftslandes beeinflusst wird. So ist beispielsweise das Prinzip der Tutorien, die damit einhergehende Form des Lernens und das besondere Verhältnis zwischen Studierenden, die Lehraufgaben übernehmen und solchen, die sich von diesen studentischen Lehrkräften anleiten lassen, nicht in allen akademischen Kulturen bekannt. Wem das Prinzip nicht vertraut ist, der muss es im eigenen Studienalltag

erfahren, um es zu verstehen. Dabei führt das Vertrautwerden mit Lernbedingungen und -strategien nicht nur zu Studierfähigkeit im Sinne einer Kompetenzentwicklung. Es ist zugleich auch ein erster Schritt für die Akkulturation ganz generell.

Gelingt es nicht, die genannten Praktiken zu verstehen und entsprechende Strategien in gleichem Maße wie die Sprachfähigkeit zu entwickeln, kann das Auswirkungen auf den Studienerfolg – bis hin zum Abbruch des Studiums – haben. Dieser Gefahr kann mit Unterrichtsformen entgegengewirkt werden, die bereits in der Studienvorbereitung die traditionelle Deutschkursituation öffnen und die Teilnehmenden in Kontakt mit der Hochschule und dem Studienalltag bringen, um so den Übergang ins Fachstudium zu antizipieren und vorzubereiten. Hierfür ist es nötig, an unterschiedlichen Zeitpunkten und Komponenten innerhalb der Studienvorbereitung anzusetzen, so dass die ausländischen Studierenden idealerweise den Spracherwerb mit dem Kennenlernen des zu erwartenden deutschen Studienalltags verknüpfen können.

Studienvorbereitende DaF-Kurse¹ bieten sich hierfür als Rahmen an, da sich die ausländischen Studierenden genau in der Phase befinden, in der eine Studienvorbereitung auf allen Ebenen sinnvoll ist und dabei Sprach- und Studierfähigkeit miteinander verknüpft werden können. Ebenso kann unterstellt werden, dass DaF-Lehrkräfte einen besonderen Blick auf die Gruppe der ausländischen Studierenden und deren spezifische Situation, ihre Bedarfe und Dispositionen haben.

So übernehmen die Lehrkräfte neben der Entwicklung allgemein- und fachsprachlicher Fähigkeiten idealerweise die Aufgabe, die Studierenden für kulturelle Differenzen in Hinblick auf die Beschaffenheit und Anforderungen von Hochschule und Studium zu sensibilisieren. Das beinhaltet auf einer übergeordneten Ebene die Vermittlung von Lernstrategien und ebenso von Strategien für den Umgang mit Differenzen sowie mit verschiedenen ungewohnten Kommunikations-, Diskurs- und Arbeitsformen, Textsorten und Lehr- und Lernformen.

¹ Einheitliches Element der studienvorbereitenden DaF-Kurse innerhalb der deutschen Hochschullandschaft ist zwar in der Regel die akademisch ausgerichtete Sprachausbildung auf unterschiedlichen Niveaus bis C1 bezüglich des Europäischen Referenzrahmens, die in einer Überprüfung der sprachlichen Studierfähigkeit durch TestDaF, DSH etc. mündet. Zusätzlich finden sich aber an einigen Hochschulen und Studienkollegs ergänzende Elemente, beispielsweise zu interkultureller Kommunikation, Schlüsselqualifikationen und fachspezifischen Anforderungen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Interkulturalität

Nimmt man, wie hier dargestellt, an, dass sich akademische Traditionen und Stile je nach Herkunftsland unterscheiden², stellt sich die Frage, welcher Stellenwert kulturellen Faktoren im studienvorbereitenden DaF-Unterricht zukommen soll. Hierbei sieht man sich, wie es Boeckmann zusammenfasst, mit den drei folgenden grundlegend möglichen Umgangsweisen konfrontiert: (1) Zum einen kann Kultur als Kategorie betrachtet werden, die keinen Einfluss auf den Unterricht hat und somit keine unterrichtsmethodische Rolle spielen sollte. (2) Mitunter wird Kultur zur ganz entscheidenden, alles begründenden Kategorie der Unterrichtsmethodik erklärt. Oder man versteht (3) kulturelle Aspekte zwar als relevante Faktoren für Lerngewohnheiten, nimmt kulturelle Gegensätze aber nicht als verabsolutierende Dichotomie an (vgl. Boeckmann 2007: 74–75).

Da die studienvorbereitenden Deutschkurse, mit denen Studierfähigkeit hergestellt werden soll, innerhalb des beschriebenen kulturellen Spannungsfeldes stattfinden, ist das unter (1) genannte unterrichtsmethodische Ausblenden von Kultur keine Option. Ebenso wenig sollte die Vermittlung von Sprache und auch von Arbeitstechniken, Strategien usw., die stark von individuellen Voraussetzungen abhängen, auf (2) kulturelle Aspekte reduziert werden. Insofern ergibt sich der dritte Ansatz als gangbarer Weg, weil hier kulturelle Einflüsse Beachtung erfahren, dabei aber berücksichtigt wird, dass die Ausprägung einer individuellen Lernhaltung, die maßgebend für die Entwicklung der Studierfähigkeit ist, ganz stark von mikrostrukturellen Unterschieden – beispielsweise der Gruppengröße, Raumorganisation, Kontaktintensität, Qualifikation, Unterrichtsstil und Motivation der Lehrenden – abhängt (ebd.).

Begreift man die Studierfähigkeit insofern sowohl als individuelle Voraussetzung als auch als interkulturell bedingt, erweist es sich als notwendig, den Begriff Interkulturalität zu präzisieren, um deutlich zu machen, welche Rolle kulturelle Erfahrungen spielen und um davon abzuleiten, wo deren Bedeutung liegt sowie an welcher Stelle der Einfluss interkultureller Faktoren begrenzt ist und auch wann sich Unterschiede in Bezug auf Studienkompetenzen nicht mit Interkulturalität begründen lassen. Dabei ergibt die Erfahrung, dass es sich bei der Beschreibung von Kultur bzw. Interkulturalität um eine Konstruktion handelt, die es einerseits ermöglicht,

² Ein systematischer Überblick zu möglichen Unterscheidungen akademischer Kulturen nach bestimmten Regionen findet sich bei Bolten, wobei dieser darauf hinweist, dass eine umfassende Stilforschung in diesem Bereich noch aussteht (vgl. Bolten 2001: 137–140).

Kategorisierungen vorzunehmen, es aber andererseits verlangt, mit diesen verantwortungsvoll umzugehen.

Um das zu erreichen, sollen Kulturen nicht als eindeutig voneinander abgrenzbare (National-) Kulturen verstanden werden, sondern vielmehr als implizite kollektive Praktiken, als übergreifende Wissensbestände, die als Handlungsgrundlage dienen, die aber auch dynamisch angepasst werden können (vgl. Schondelmayer 2014: 277). Insofern ist ((inter)kulturelles) Handeln zwar einerseits von unterbewussten kollektiven Normen geprägt, andererseits aber kontextabhängig und von den individuellen Möglichkeiten bestimmt (vgl. Schumann 2014: 263). So sind kulturelle Aspekte und kulturelle Identitäten als dynamisch und prozessabhängig zu verstehen. Sie entwickeln und verändern sich in interkulturellen Begegnungssituationen und damit verbundenen Aushandlungsprozessen. Wenn Interkulturalität in diesem Sinne als reziproker, dialogischer, wenn möglich symmetrischer Kommunikations- und Kooperationsprozess (vgl. Barmeyer/Davoine 2014: 158) definiert wird, können (inter)kulturelle Aspekte zwar als Einflussfaktoren verstanden werden, aber nicht als feste unveränderliche Größe. Deshalb bietet es sich an, an dieser Stelle den Begriff der Kulturreflexivität hinzuzuziehen, um zu betonen, dass das Betrachten kultureller Unterschiede kein stereotypes Kategorisieren sein soll, sondern als ein prozessuales, offenes und v.a. kontextabhängiges Verständnis zu sehen ist (vgl. Bolten 2016: 81).

Dieses Verständnis beinhaltet einen mehrperspektivischen Blick auf Kultur: Kulturelle Akteursfelder sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar, sondern hängen von den jeweiligen Akteur*innen, ihren Beziehungen zueinander und den Situationen, in denen sie sich befinden, ab. So sind neben differenten bzw. different erlebten Werteorientierungen und Kommunikationskonventionen v.a. der persönliche Hintergrund und situative Aspekte von Bedeutung (vgl. Bosse 2010 und Hiller 2016).

Wenn Interkulturalität in interpersonalen Interaktionen erlebt wird, wird sie häufig in Form von Differenzerfahrungen wahrgenommen, die auf unterschiedliche Wissensbestände, Handlungsroutinen und auch Handlungserwartungen (vgl. Helmolt 2016: 33) zurückzuführen sind. Werden dann Erfahrungen und Beobachtungen reflektiert und beschrieben, die als kulturelle Differenzen bzw. durch kulturelle Unterschiede verursacht wahrgenommen werden, steht die jeweils agierende Person vor der Schwierigkeit, einerseits die eigene Perspektive und die individuelle Wahrnehmung der kulturellen Differenzen darzustellen, dabei aber andererseits deutlich zu machen, dass es sich bei der Verwendung nationalkultureller Kategorienbezeichnungen um generalisierende Konstrukte handelt, die als Ausdruck einer nur scheinbar einfachen Wahrheit verwendet werden.

Im Hochschulkontext stehen solche Differenzerfahrungen (und Beobachtungen) oft in Verbindung mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten bzw. Lernverhalten. Wenn

bei ausländischen Studierenden beispielsweise ausgeprägte Lehrerzentriertheit, Grammatikorientierung, Präferenz für Frontalunterricht oder essayistischer Schreibstil in wissenschaftlichen Arbeiten konstatiert werden, werden solche Präferenzen und Verhaltensweisen oft unmittelbar interkulturell attribuiert. Dabei wird vernachlässigt, dass die Begründung dafür sowohl in der jeweiligen Bildungsbiografie als auch in der Persönlichkeit der Studierenden liegen könnte. Ebenso können die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrenden und in- und ausländischer Studierenden von den hochschulspezifischen Voraussetzungen sowie von der jeweiligen Fachkultur abhängen.

In der Unterrichtsroutine und im universitären Alltag wird solch eine differenzierte Betrachtungsweise oft außer Acht gelassen, da die Verwendung eindeutiger Kategorisierungen und Attribuierungen dem Wunsch nach einfachen Erklärungen und Lösungen entspricht. So wird sowohl auf Lehrenden- als auch auf Lernendenseite Komplexität reduziert, um vor zu großer Anstrengung und Überforderung zu schützen – ein Vorgehen, das beispielsweise auch beim Stereotypisieren stattfindet. Eine solche Herangehensweise ist jedoch hinderlich bei dem Versuch, kritische Situationen aufzubrechen; denn sie arbeitet der Möglichkeit entgegen, Situationen für sich zu erschließen, um den kulturellen Anteil, aber jeweils auch den persönlichen sowie den strukturellen zu identifizieren. Denn Vorstellungen wie, die Deutschen sind ebenso und wir sind eben anders, liefern zwar eine einfache Erklärung, aber eine oberflächliche und kurzfristige, da sich diese Annahmen dem notwendigen Perspektivenwechsel verschließen. Hingegen eröffnet ein Reflektieren der kulturellen, der persönlichen und der strukturellen Anteile in einer kritischen Situation und dem jeweiligen Kontext langfristige strukturverändernde Lösungsmöglichkeiten. Daraus lässt sich ableiten, dass kulturelle Differenzen nicht ignoriert oder sogar negiert werden dürfen, dass sie aber auch nicht als einfache Erklärung für kritische Situationen herangezogen werden sollen. Vielmehr sollten die Momente der Verunsicherung, die sich aus den Differenzerfahrungen ergeben, als Chance betrachtet werden. Diese Chance ergibt sich dann, wenn die Handlungsunsicherheit bewusst als Irritation wahrgenommen und hinterfragt wird (vgl. Schondelmayer 2014: 273–275). Wird die Irritation zugelassen und reflektiert, kann es gelingen, die eigenen Vorannahmen zu überdenken und einen Perspektivenwechsel (vgl. Nazarkiewicz 2016: 24) zu erreichen.

2.2 Transformative Methode

Viele ausländische Studierende erleben einen ganz entscheidenden Moment der Irritation, wenn sie den studienvorbereitenden Deutschkurs abgeschlossen haben und mit dem Fachstudium beginnen.

Die Überzeugung der Studierenden (und auch der Lehrenden), dass die bestandene Sprachprüfung unweigerlich zu Studierfähigkeit führt, mündet oft in Enttäuschung oder auch in Erschütterung, wenn die Studierenden das erste Mal in Situationen geraten, die sich von ihren bisherigen Lernerfahrungen (im Heimatland und auch im Deutschkurs) unterscheiden und in denen sie nicht zurechtkommen, weil sie nicht wissen, wie sie diese einschätzen und handhaben sollen. Solche Enttäuschungen und Erschütterungen, die tatsächlich oder vermeintlich auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind, gilt es zu antizipieren und aufzufangen.

Das soll mit einem Lehrkonzept gelingen, das innerhalb der Studienvorbereitung einen experimentellen und zugleich geschützten Raum schafft, in dem die genannten Irritationen oder Erschütterungen vorweggenommen werden können (vgl. Groß/Leenen 2019: 252). Ein solches didaktisches Setting, das die Beschaffenheit und die Mechanismen von Irritationen, die man den Lernenden zumutet, in den Blick nimmt, geht auf die konstruktivistische Transformationstheorie des Lernens im Mezirowschen Sinne (Mezirow 1997) zurück. Ziel ist hier das Aufbrechen herkömmlicher Bedeutungsschemata und damit verbunden die Überwindung gewohnheitsmäßiger Erwartungshaltungen. Nimmt man den eigenen kulturellen Rahmen als ein solches Bedeutungsschema an, kann dieser Prozess wiederum auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen übertragen werden. Dabei wird von interkulturellem Lernen als dem Hinterfragen und Verändern herkömmlicher Bedeutungsperspektiven ausgegangen (vgl. Bolten 2016; Bosse 2010); die zugemutete Irritation ist als Instrument zu verstehen, das gezielt eingesetzt oder herangezogen wird, um diesen Perspektivenwechsel anzustoßen und damit das Aufbrechen und eine Veränderung von Haltungen und Einstellungen herbeizuführen.

So konnte bereits auch in Konzepten zum Interkulturellen Training gezeigt werden, dass es sich lohnt, „die Erwartung von Irritationen, die durch kulturelle Differenz ausgelöst werden ..., als Instrument“ (Cnyrim/Linsenmeier/Zelno 2007: 274) einzusetzen und dass es dadurch gelingt, „bisher verborgene Wahrnehmungen und Befürchtungen sichtbar und sagbar zu machen, Gewissheiten zu erschüttern und so Veränderungen anzustoßen“ (274).

In einer (bewusst gewählten bzw. gestalteten) Trainings- oder Unterrichtssituation werden kritische Momente zugelassen, expliziert oder sogar hervorgerufen. Den Lernenden werden die kritischen Momente zugemutet. Ihnen sollen die Irritationen bewusst gemacht werden, und sie müssen diese aushalten. Dabei ist die Begleitung durch die Lehrperson essentiell. Die Lernenden werden angeleitet, die Verunsicherung der eigenen Denk- und Handlungspraxis zu erfassen und zu benennen. So soll begreifbar und beschreibbar gemacht werden, dass durch (kulturelle) Differenzenerfahrungen Irritationen entstehen (können), da bei der Überschneidung unterschied-

licher kollektiver Zugehörigkeiten³ Selbstverständlichkeiten des Denkens und Handelns in Frage gestellt werden (vgl. Schondelmayer 2014: 274–276). Dabei müssen ganz explizit die kulturellen Anteile überprüft werden, und hinterfragt werden muss, „wann Differenz Unverständnis oder Irritation hervorruft und Andere damit erst als fremd konstruiert beziehungsweise erlebbar werden lässt“ (277). So gelingt es, innerhalb der Differenzerfahrungen Zusammenhänge – v.a. Grund-Folge-Beziehungen – zu erfassen und in Relation zueinander zu sehen.

Besonders im Kontext der Studienvorbereitung darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich um Momente handelt, in denen die Irritation immer auch von sprachlichen Aspekten beeinflusst sein kann bzw. es eventuell zu einer Wechselwirkung der sprachlichen mit den interkulturellen Faktoren kommt. So weist beispielsweise Boeckmann darauf hin, dass das Unverständnis der Lernenden für kommunikative Materialien und Unterrichtsformen und ihre Kritik an dem Beharren der Lehrkräfte auf solchen Unterrichtsprinzipien auf sprachliches Unvermögen oder sprachliche Unsicherheiten zurückzuführen sind und somit auf das rein sprachliche Nicht-Verstehen und die vermehrten Anstrengungen, mit denen die hohen Anforderungen der ungewohnten Lernformen verbunden sind (vgl. Boeckmann 2007: 79). Uneingeschränkt zustimmen könnte man dieser Aussage nur, wenn man den kulturellen Anteil am Fremdsprachenlernen leugnen wollte. Dass sich Irritationen aber auch aus einem sprachlichen Nicht-Verstehen ergeben können oder vielmehr noch dadurch verstärkt werden, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

Und doch ist es hier für die Lehrenden und die Lernenden gleichermaßen notwendig, die Anstrengungen hinzunehmen und auszuhalten, wenn ein Perspektivenwechsel erreicht werden soll: Gewohnheitsmäßige und damit bequeme Erwartungshaltungen und einfache Wahrheiten, wie sie beispielsweise in Stereotypen stecken, müssen überwunden werden. Dafür werden herkömmliche Bedeutungsschemata aufgebrochen, Handlungsrouninen unterbrochen. Die Lernenden werden sich eigener Selbstverständlichkeiten bewusst und stellen diese in Frage. Damit bedienen sie sich eines Grundprinzips des interkulturellen Lernens. Dazu gehört auch, dass die Lernenden unterschiedliche (und auch neue) Handlungsmöglichkeiten erkennen und für sich selbst passende Umgangsweisen identifizieren, ohne wieder neue starre Bedeutungs- und Handlungsmuster zu etablieren.

Ein unabdingbares Instrument hierfür ist die systematisch angeleitete und umgesetzte Reflexion, die das Infragestellen der eigenen Denkmuster und Handlungsrouninen und somit die Transformation der Haltung und der Umgangsweisen mit

³ Das gilt entlang sämtlicher Diversitätsdimensionen. Dabei überlagern sich Differenzerfahrungen beispielsweise aufgrund unterschiedlicher sozialer Herkunft, Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung, so dass der Einfluss einzelner Kategorien oft nur schwer zu fassen ist.

Differenzerfahrungen erst möglich macht. Für eine systematische und strukturierte sprachliche Annäherung an den Reflexionsprozess empfiehlt es sich, Bräuers Vier-Ebenen-Modell der reflexiven Praxis zugrunde zu legen: (1) Beschreiben und Dokumentieren, (2) Analysieren und Interpretieren, (3) Bewerten und Beurteilen, (4) Planen (vgl. Bräuer 2016: 28). Damit gelingt es, den Prozess des Transformativen Lernens – Erleben, Erfassen, Bewerten der eigenen Perspektive und des Perspektivenwechsels – differenziert abzubilden und zu verhandeln.

3 Ablauf im Seminar

Die genannten Elemente des Transformativen Lernens bestimmen im Wesentlichen, wie ein idealtypisches Unterrichtsdesign konzipiert sein kann, das transformatorische Elemente mit regulärem Sprachunterricht verknüpft, um so Lernenden in der Studienvorbereitung die Möglichkeit zu geben, die Irritationen, die der Eintritt ins Fachstudium bringen kann, zu antizipieren. Dabei muss zum einen bedacht werden, wie die Lernenden in ihrem Deutschkurs auf die Begegnung und die zu erwartende Irritation vorbereitet werden, welche Momente der Irritation als kontrollierte Zumutung geeignet sind, um Prozesse des postulierten Perspektivenwechsels anzustoßen, wie die Veranstaltung mit der geplanten Begegnung abläuft und wie – als unerlässliche Gelingensbedingung – die Lernenden in einer ausführlichen Nachbereitungsphase einerseits gemeinsam und andererseits in einem Portfolio die Begegnung, die erlebte Irritation und die interkulturellen Erfahrungen reflektieren.

Das Seminar-design, das bereits seit drei Semestern erprobt und immer wieder angepasst wird, nimmt ganz explizit die Perspektivenabhängigkeit und Reziprozitätsbeziehungen zur Grundlage: Deutschlernende treffen auf deutsche Studierende und setzen ihr interkulturelles bzw. kulturreflexives Verständnis und ihre diesbezüglichen Erfahrungen in Beziehung zueinander und handeln Interpretationen und Formen des Umgangs für sich selbst und miteinander aus. Dabei erleben sie eine interkulturelle Begegnung als Setting und befassen sich zugleich auf einer Metaebene mit solchen Situationen.

Bei den Deutschlernenden handelt es sich pro Semester um ca. 15 bis 20 Studierende aus B2-Kursen der Studienvorbereitung des Zentrums für Schlüsselqualifikationen/Bereich Deutsch als Fremdsprache (Bereich DaF) der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU). Die Studierenden stammen aus unterschiedlichen – v.a. arabischen, afrikanischen und asiatischen – Herkunftsländern. Ebenso divers sind die angestrebten Studienrichtungen, das Alter und die persönlichen Lebensumstände. Im Kurs gibt es in der Regel etwas mehr männliche Studierende als weibliche.

Die Deutschlernenden treffen auf die deutschen Studierenden in dem Seminar Diversität – Herausforderungen und Chancen. Angeboten wird das Seminar von dem Qualitätspakt-Lehre-Projekt PerLe – Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen. Das Seminar findet im Rahmen der Fachergänzung statt, weshalb es sich aus Studierenden unterschiedlicher Studiengänge und Fächer zusammensetzt. In Bezug auf andere Kategorien – Alter, familiäre Verhältnisse etc. – ist die Zusammensetzung ebenfalls sehr divers; auch diese Gruppe besteht aus ca. 15 bis 20 Teilnehmenden; allerdings sind hier die weiblichen Studierenden deutlich in der Überzahl. Innerhalb des Seminars erfolgt das Zusammentreffen der unterschiedlichen Studierendengruppen zunächst im Rahmen der Sitzung zur Diversitätsdimension nationale Herkunft.

Übergeordnetes Lernziel für beide Gruppen ist die Sensibilisierung für eine interkulturelle Wahrnehmung und für den differenzierten Umgang mit kulturellen Divergenzen. In Bezug auf die ausländischen Studierenden ist es darüber hinaus ein wesentliches Ziel, dass diese ein authentisches Element des deutschen Studienalltags kennenlernen. Dabei kommen sie in Kontakt mit deutschen Studierenden und mit kooperativen und kollaborativen Lernformen. So sind sie gewissermaßen dazu gezwungen, sich auf die Begegnung, die ungewohnte Situation – Kontakt zu fremden Menschen, (fach)sprachliche Herausforderung, ungewohnte Arbeitsformen – einzulassen. Sie müssen einen Umgang mit dieser Begegnung und den Herausforderungen finden und diese reflektieren.

3.1 Vorbereitung im Deutschkurs

Um einen Rahmen zu schaffen und auf die zu erwartenden Irritationen vorzubereiten, wird für die Begegnung bereits im Deutschkurs eine Grundlage geschaffen. Denkbar sind hierfür unterschiedliche Vorgehensweisen. Als praktikabel und zielführend hat sich das folgende Modell herausgestellt:

Die Vorbereitung im Deutschkurs besteht aus zwei Unterrichtseinheiten à 90 Minuten. In der ersten Unterrichtseinheit lernen die Teilnehmenden die Lehrperson des Diversitätsseminars kennen und erhalten eine Einführung in hochschulrelevante Modelle und Begriffe: Sie erarbeiten sich einen Überblick über typische Einrichtungen, Personengruppen, Prüfungsformen und Formen der Lehrveranstaltungen. Davon ausgehend werden Unterschiede zwischen einzelnen Veranstaltungsformen v.a. in Bezug auf die akademische Kultur in den jeweiligen Herkunftsländern, aber auch an verschiedenen Hochschulen und in unterschiedlichen Fachkulturen identifiziert und diskutiert. So beginnt bereits an dieser Stelle die Sensibilisierung einerseits dafür, dass es bei der späteren Begegnung im Diversitätsseminar zu einer Konfrontation mit unbekanntem Unterrichtssituationen kommt; und andererseits wird antizipiert, dass es nach dem Deutschkurs einen Übergang in eine akademische

Kultur geben wird, die sich in vielerlei Hinsicht von der bisher gewohnten Lernumgebung bzw. vertrauten Lernbedingungen unterscheidet.

In der zweiten vorbereitenden Unterrichtseinheit steht ein Einblick in die fachlichen Inhalte des Diversitätsseminars im Mittelpunkt. Primäres Ziel ist hierbei, dass die Deutschlernenden ähnlich vorbereitet sind wie die Studierenden des Diversitätsseminars: Sie sollen eine Vorstellung haben von den Begriffen Diversität, Diskriminierung, Benachteiligung, Chancengleichheit, vom Konzept des Diversity Managements und von den unterschiedlichen Diversitätsdimensionen, die im Seminar behandelt werden⁴. Ebenso erhalten sie eine Einführung in das Thema Stereotype – Hintergrund, Funktion, Funktionsweise, Umgang, Abgrenzung und Überschneidung mit Vorurteilen und Klischees. Diese Unterrichtseinheit findet einige wenige Tage vor der gemeinsamen Seminarsitzung statt, so dass die Erkenntnisse und Eindrücke noch sehr lebendig sind.

3.2 Ablauf im Seminar

Die Seminarsitzung findet in einem Rahmen statt, der den deutschen Studierenden bereits vertraut ist: Die Gruppe kennt sich aus mindestens zwei vorangegangenen Terminen. Der Raum ist mit einem Stuhlkreis, Gruppenarbeitstischen und viel freier Fläche ausgestattet. Idealerweise gestalten die Lehrperson des Seminars und die DaF-Lehrkraft gemeinsam den Termin, wobei die Verantwortung bei der oder dem Lehrenden des Seminars liegt.

Die Veranstaltung beginnt mit Kennenlern- und Positionierungsübungen, die den Studierenden in erster Linie zeigen, dass Gruppenzugehörigkeit nicht zwangsläufig von nationaler Zugehörigkeit abhängt, sondern dass Zugehörigkeiten themengebunden sind und sich überschneiden. Die Fragen in diesen Übungen orientieren sich zunächst an alltäglich wahrnehmbaren – inneren und äußeren – Diversitätsdimensionen: Geschlecht, Alter, Familienstand, Kinder, Berufserfahrung, Freizeitverhalten etc. und vertiefen dann das Thema Nationalität. Zum Vorgehen gehört, an dieser Stelle auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinzuweisen und den Studierenden den Perspektivenwechsel, der sich durch die wechselnden Zugehörigkeiten ergibt, bewusst zu machen.

Es folgt ein kurzer theoretischer Input zu den Begrifflichkeiten Kultur, Kulturstandards, Kulturreflexivität, Werte bzw. Werteorientierung. Das sprachliche Niveau orientiert sich an den deutschen Studierenden, wobei die begleitende DaF-Lehrkraft

⁴ Das Seminar gründet sich auf eine hochschulspezifische Variante des Schaubilds zu den Diversitätsdimensionen, das auf Boomers und Nitschke (2018: 6) zurückgeht und orientiert sich am Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. Davon ausgehend hat es die Kategorien soziale Herkunft, nationale Herkunft, Religion und Weltanschauung, geistige und körperliche Fähigkeiten, Gender, sexuelle Orientierung und Antidiskriminierungsarbeit an der CAU zum Inhalt.

mit Kommentaren, Beispielen und Erklärungen für die Verständnissicherung sorgt. Der theoretische Input – verbunden mit einer Diskussion – vermittelt beiden Gruppen neues Wissen, das als Basis für die darauffolgende Aufgabe dient.

In dieser Aufgabe, die den Hauptteil der Seminarsitzung darstellt, bearbeiten die Studierenden gemeinsam in gemischten Kleingruppen Fallbeispiele – im Sinne von Critical Incidents – aus dem Hochschulkontext⁵. Sie lesen die Fälle, stellen untereinander sicher, dass alle alles verstanden haben und begeben sich anschließend auf die Suche nach den Ursachen für das jeweils beschriebene Missverständnis. Dabei entspricht das Vorgehen dem von Bosse vorgeschlagenen Modell zur Bearbeitung von Critical Incidents (Bosse 2010: 130): Die Lehrperson leitet die Studierenden dazu an, die Betrachtung nicht auf die (inter)kulturellen Aspekte zu reduzieren, sondern zusätzlich die Ebenen Situation und Person zu analysieren. Die Studierenden werden dafür sensibilisiert, in einem interkulturellen Kontext kritische Situationen zu erkennen und diese einschätzen zu können. Deutlich werden muss, in welchen Momenten die Gefahr der Reduzierung besteht und wie mit einem differenzierten Blick andere Faktoren in die Beurteilung des Critical Incidents einbezogen werden können. So gehen die Studierenden der Frage nach, wie die kritische Situation entstehen konnte, welcher Anteil dem persönlichen Hintergrund, den Erfahrungen und auch den Charaktereigenschaften der Beteiligten zukommt. Zudem wird geprüft, welchen Einfluss die situative und strukturelle Einbettung, die jeweiligen Rollen der agierenden Personen und die individuelle Bedeutung haben. Erst als dritten Faktor sehen sich die Studierenden an, inwiefern kulturelle Aspekte – beispielsweise unterschiedliche Werteorientierungen und Kommunikationskonventionen – am Entstehen der Situation beteiligt waren.

An die umfassende Ursachensuche schließt sich eine Phase an, in der die Studierenden Lösungsvorschläge bzw. Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft erarbeiten. Am Ende präsentiert jede Gruppe ihr Fallbeispiel und die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit.

Zum Abschluss des Veranstaltungstermins sind alle Studierenden gefordert, sich auf einer Metaebene mit dem Ablauf der Seminarsitzung zu befassen. Dafür wird im Plenum nach den Herausforderungen und Chancen interkultureller Zusammenarbeit gefragt.

Zu den Herausforderungen zählen die Momente der Irritation und Verunsicherung, die als ein zentrales Element des didaktischen Konzepts der Transformation zugelassen oder forciert und somit den Teilnehmenden zugemutet werden. In den bisher

⁵ Das Material für diese Aufgabe beziehe ich aus der Broschüre *Eine Frage der Perspektive* (Hiller 2016) und aus der Datenbank des Projekts *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium (MuMiS)* (Knapp; Schumann o.J.).

durchgeführten Veranstaltungen konnten folgende Momente der Irritation festgestellt werden: Die erste Zumutung ist der Kontakt zu den gänzlich unbekanntem deutschen Studierenden, die zunächst als in sich geschlossene fremde Gruppe auftreten und wahrgenommen werden, darauf folgt die willkürliche Mischung der Studierenden in den Positionierungsübungen und in der Gruppenarbeit, wodurch der Kontakt mit den deutschen Studierenden noch einmal intensiviert wird. Irritation entsteht auch dadurch, dass von der Seminarleitung und von den deutschen Studierenden ausschließlich Deutsch, und zwar fachsprachliches, das sich in erster Linie an Muttersprachler*innen richtet, gesprochen wird. Eine Vorentlastung findet nur sehr implizit statt. Für Irritation, Anspannung und sogar Abwehr sorgt auch, dass sich die Studierenden selbstständig in Arbeitsformen organisieren müssen, in denen sie eigenverantwortlich arbeiten sollen. Für Unsicherheit sorgt nicht zuletzt, dass es für die Fallbeispiele keine eindeutige Lösung gibt und aus diesem Grund, aber auch aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen und Arbeitsweisen oder ebenso infolge sprachlicher Defizite und Diskrepanzen die Möglichkeit des Scheiterns besteht. Von einigen Studierenden wird besonders die Präsentation im Plenum, die die Redebeiträge einzelner in den Mittelpunkt stellt, als Zumutung erlebt.

Welche der beschriebenen Momente von welcher Studentin oder welchem Studenten als Irritation und Zumutung wahrgenommen werden, ist sehr unterschiedlich, ebenso wie die Intensität der Betroffenheit. Zudem überschneidet sich ihr Wahrnehmen und Erleben mit Momenten der Irritation auf Seiten der deutschen Studierenden.

So unterschiedlich, wie die irritierenden Momente erlebt werden, so unterschiedlich sind auch die Umgangsweisen mit den Irritationen: Beispielsweise beginnen einige Studierende zunächst nicht mit der Aufgabe, andere versuchen, sie allein zu lösen, zum Teil versuchen sie einen unauffälligen Platz in der Gruppe zu finden, ohne sich ernsthaft zu beteiligen. Sie diskutieren das verlangte Vorgehen bzw. stellen es in Frage. In Ausnahmefällen entziehen sie sich der Situation, indem sie das Seminar verlassen. Wer wie reagiert und in welchen Momenten besonders heftige Reaktionen auftreten, ist nicht vorhersehbar. Es ist aber immer im Vorhinein damit zu rechnen, dass es in unterschiedlichen Ausprägungen zu den beschriebenen Reaktionen kommt. Diese müssen beobachtet, begleitet, aufgefangen und reflektiert werden, um den angestrebten Perspektivenwechsel anzustoßen oder sichtbar zu machen.

3.3 Nachbereitung im Deutschunterricht

Ein wichtiger Teil des Sichtbarmachens und Reflektierens findet in einem weiteren Schritt in der Nachbereitung im Deutschunterricht statt. Auch hier werden wieder die Analysekategorien Person, Situation und Kultur herangezogen, um explizit den persönlichen Anteil in Ergänzung zu den interkulturellen Aspekten deutlich zu machen.

Die Deutschlernenden sind wieder unter sich, in einem geschützten Raum. Zunächst sammeln und verarbeiten sie in Kleingruppen das Erlebte und Erfahrene, auch um noch einmal auf die kritischen Momente verweisen zu können. Anschließend werden die Erkenntnisse noch einmal in einer Schreibaufgabe beleuchtet. Dabei orientieren sich die Lernenden an den folgenden Fragen, die sich aus Bräuers Vier-Ebenen-Modell (Abbildung 1) ergeben:



Abb. 1: Reflexionsebenen und -fragen (vgl. Bräuer 2016: 28)

Wie sehr eine echte Reflexion gelingt, hängt dabei aber auch wesentlich davon ab, in welchem Maße den Studierenden das reflexive Schreiben bereits vertraut ist.

3.4 Herausforderungen für die Lehrkraft

Um sicherzustellen, dass die Studierenden im wirklichen Sinne reflektieren, muss die Lehrkraft das reflexive Schreiben zu einem festen Bestandteil des Unterrichts machen. Es empfiehlt sich, direkt mit Beginn des Kurses kontinuierlich Reflexionsaufgaben zu stellen, zunächst in geringem Umfang, damit die Studierenden sprachliche Routinen und Reflexionstechniken entwickeln, um gerade in kritischen Situationen, in Momenten der Irritation, den Fokus auf den Inhalt legen zu können.

Sowohl für das Reflektieren als festen Bestandteil des Unterrichts als auch für die Teilnahme an der Seminarsitzung mit den deutschen Studierenden und den unge-

wohnten Seminarformen muss die Lehrkraft die ausländischen Studierenden motivieren. Nicht zu unterschätzen ist dabei, dass die Teilnahme an der gemeinsamen Seminarsitzung für die Deutschlernenden kein Pflichtbestandteil des Unterrichts ist. Dabei liegt es einerseits in der Verantwortung der Lehrperson, die Studierenden zu unterstützen und keiner unzumutbaren Frustration auszusetzen; andererseits ist es notwendig, den Lernenden die Unsicherheit der Situation zuzumuten, damit die Konfrontation den Prozess, der am Ende zu einem Perspektivenwechsel führen soll, einleitet.

So ist die Lehrperson gefordert, ganz präzise Arbeitsanweisungen zu geben, um für Orientierung zu sorgen. Zum anderen müssen die Anweisungen möglichst sparsam und ergebnisoffen sein, damit Raum für Irritation bleibt. Dazu gehört auch, so wenig wie möglich zu korrigieren und ebenso, die Teilnehmenden immer wieder dazu aufzufordern, Arbeitsweisen, sprachliche Handlungen, Formulierungen und Lösungen auszuprobieren. Die deutschen und die ausländischen Studierenden sollen beiderseits sowohl Fragende als auch Erklärende sein.

Möchte man Irritation als Bildungschance begreifen, nimmt man in Kauf, dass man nicht nur den Lernenden etwas zumutet, sondern auch der Lehrperson. Sie muss den Zweifel am Gelingen des Projekts aushalten, den Widerstand der Studierenden, unerwartete und unvollkommene Ergebnisse und damit v.a. Ungewissheit. Dabei erfahren Lehrende Ungewissheit oft „als Belastung ... und nicht selten folgt daraus das Bestreben, sie wegzuarbeiten“ (Gruschka 2019: 162), da Lehrende im Sinne der Effizienz und der Verantwortung ihren Unterricht detailliert planen und die Umsetzung des Planes kontrollieren. Die Kontrolle abzugeben und das Risiko des Scheiterns einzugehen, ist eine nicht zu unterschätzende Leistung der Lehrperson.

4 Ausblick

Für einige Deutschlernende ist der sehr stark begleitete und vor- sowie nachbereitete Seminartermin der Einstieg in das komplette Seminar. Zwar werden alle Studierenden eingeladen, auch an den Folgesitzungen teilzunehmen. Am Ende bleiben aber nur wenige dabei, obwohl im Anschluss an den gemeinsamen Seminartermin die Rückmeldungen der Studierenden durchweg positiv sind. Zwar benennen sie die erfahrenen Unsicherheiten, sie äußern sich jedoch auch begeistert über die bewältigten Herausforderungen sowie über die Gelegenheit, Einblick in den Studienalltag und in einer authentischen Arbeitssituation Kontakt mit deutschen Studierenden zu haben.

Dass nur wenige Deutschlernende dauerhaft teilnehmen und das Seminar so durchlaufen wie ihre deutschen Kommiliton*innen, ist v.a. als strukturelle Begrenzung zu sehen. Wollte man das vorgestellte Konzept auf das ganze Semester ausdehnen,

ergäben sich ganz praktische Fragen der Anrechnung auf das jeweilige Lehrdeputat und ebenso die Anrechnung der Studierendenleistungen einerseits innerhalb der Fachergänzung, andererseits im Rahmen des Deutschkurses.

Möchte man sich aber diesen Fragen stellen und sich von ihnen und den organisatorischen Konsequenzen, die sie mit sich bringen, nicht abschrecken lassen, dann lohnt es sich, den Lehrbaustein zu erweitern und das Konzept auf das gesamte Seminar zu übertragen. Da die fakultative Variante v.a. von den Deutschlernenden wenig angenommen wird, weil der Fokus der Studierenden auf der Prüfungsvorbereitung liegt, könnte die Gestaltung als Wahlpflichtangebot eine Möglichkeit sein. Denkbar ist ein festes Kurselement als Gegengewicht zu sprachlichen Strukturen, zum Unterricht nach Lehrbuch, zu vorgefertigten Lehrszenarien und v.a. zu der engen Bindung an zu bestehende Sprachtests.

Im Bereich DaF der CAU ist zunächst geplant, die bisher bestehende konventionelle Kursstruktur mit einem solchen Element im Umfang von zwei Semesterwochenstunden aufzubrechen und um zwei oder drei weitere Wahlpflichtangebote zu ergänzen. Berücksichtigt werden sowohl die B2- als auch die C1-Kurse. Bestimmend für die Themenfindung ist, dass die Inhalte nicht auf kulturelle Diversität reduziert werden, sondern dass vielfältige fachliche, fachsprachliche und methodische Inhalte behandelt werden. So wird es beispielsweise ein Seminar zum Thema Diversity Management geben. In diesem sollen in sprachlich gemischten Gruppen die ausländischen und die deutschen Studierenden in einem Prozess des forschenden Lernens den strukturellen Umgang der CAU mit Vielfalt – im Sinne sämtlicher Diversitätsdimensionen – untersuchen.

Ein nächster Schritt ist die Entwicklung der zusätzlichen Wahlpflichtangebote, die auch teilweise als Tutorien oder in Kooperation mit dem Bereich Schlüsselkompetenzen denkbar sind. Außerdem sollen sprachliche Hürden und Diskrepanzen eine größere Aufmerksamkeit erfahren. So soll die Verbindung zwischen dem Sprachunterricht, der die deutsche Sprache in erster Linie als Instrument der Verständigung vermittelt und dem der „kommunikative[n] Kompetenz ... als unentbehrliche[n] Teil einer interkulturellen Handlungskompetenz“ (Cnyrim/Linsemeier/Zelno 2007: 266) gestärkt werden.

Es soll ein didaktisches Modell entstehen, das die sprachlichen Erfordernisse mit den Anforderungen eines zu erwartenden Studienalltags verbindet und so letztendlich ein Kurskonzept schafft, das den Deutschlernenden den Übergang ins Fachstudium erleichtert.

Literatur

- Bärenfänger, Olaf (2008): Akkulturation als vernachlässigte Schlüsselvariable für den Studienerfolg im Ausland. In: Gutjahr, Jacqueline & Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. München: iudicium, 27–48.
- Bärenfänger, Olaf (2018): Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger? *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 18: 4. www.dafdigital.de/ce/deutsch-im-studium-welche-studiersprachlichen-kompetenzen-benoetigen-studienanfaenger/detail.html (08.06.2019).
- Barmeyer, Christoph & Davoine, Eric (2014): Interkulturelle Synergie als „ausgehandelte“ Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender ARTE. In: Moosmüller, Alois & Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, 155–182.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. München: iudicium, 73–81.
- Bolten, Jürgen (2001): Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. In: Bolten, Jürgen & Schröter, Daniela (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns – Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels: Verl. Wissenschaft & Praxis, 128–142.
- Bolten, Jürgen (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture Journal* 15: 26, 76–91. <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/293/359> (08.06.2019).
- Boomers, Sabine & Nitschke, Ann Kathrin (2018): *Diversität und Lehre – Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. <http://www.diversity.uni-freiburg.de/Lehre/fu-berlin-lehrveranstaltungen-mit-heterogenen-studierendengruppen.pdf> (13.06.2019).
- Bosse, Elke (2010): Vielfalt erkunden – ein Konzept für ein interkulturelles Training. In: Hiller, Gundula Gwenn & Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: VS RESEARCH, 109–133.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Cnyrim, Andrea; Linsenmeier, Katja & Zelno, Anna (2007): Sprache als Grenze im interkulturellen Training – Lingua Franca als Reflexionsgegenstand im interkulturellen Training. In: Otten, Matthias; Scheitza, Alexander & Cnyrim, Andrea (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Berlin: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 259–281.

- Groß, Andreas & Leenen, Wolf Rainer (2019): Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents. In: Leenen, Wolf Rainer (Hrsg.): *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gruschka, Andreas (2019): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias; Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hrsg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer, 159–173.
- Helmolt, Katharina von (2016): Perspektivenreflexives Sprechen über Interkulturalität. *Interculture Journal* 15: 26. <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/272> (08.06.2019).
- Hiller, Gwenn (2016): *Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerken und Hochschulverwaltung*. Berlin: Deutsches Studentenwerk. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/dsw-fallbeispiele-digital-druckboegen_0.pdf (13.06.2019).
- Knapp, Annelie & Schumann, Adelheid (o.J.): *MuMiS – Mehrsprachigkeit und Multikulturalität*. <http://www.mumis-projekt.de/mumis/index.php> (13.06.2019).
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2016): Kulturreflexivität statt Interkulturalität. *Interculture Journal* 15: 26. <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/278/362> (08.06.2019).
- Schondelmayer, Anne-Christin (2014): Irritation und Verantwortung im Bereich der interkulturellen Bildung. In: Moosmüller, Alois & Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, 273–290.
- Schumann, Adelheid (2014): Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Hochschule. Die Integration internationaler Studierender als Herausforderung und Aufgabe. In: Moosmüller, Alois & Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, 259–272.

Kurzbio: Kati Lüdecke-Röttger studierte Germanistik, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaften sowie Japanologie an der Universität Leipzig. Nach Abschluss ihres Magisterstudiums arbeitete sie zunächst in Osaka, später dann in Leipzig, Berlin und Kiel als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und TestDaF-Berurteilerin. Von September 2012 bis Mai 2019 war sie konzeptionell, lehrend und leitend im Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) tätig. Seit Juni 2019 leitet sie die Studienvorbereitung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache am Zentrum für Schlüsselqualifikationen der CAU.

Anschrift:

Kati Lüdecke-Röttger
Bereich Deutsch als Fremdsprache am Zentrum für Schlüsselqualifikationen
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)
Leibnizstraße 4
24118 Kiel
kluedecke-roettger@zfs.uni-kiel.de