

M7 Musterlösung Wissenskontrolle

Kapitel 1

LE 1

1. Warum beschäftigen sich Sprachphilosophen mit dem Zusammenhang von Kultur und Sprache?

Das Verhältnis von Kultur und Sprache ist bekanntlich Gegenstand langer sprachphilosophischer Überlegungen, vor allem wenn es um die Frage geht, wie sich ein Text von einer älteren Zeitperiode in eine jüngere oder von einer Sprache in eine andere adäquat übersetzen lässt. Die Übersetzungen der mehrsprachigen Urfassungen der Bibel, deren Altes und Neues Testament in unterschiedlichen Varietäten des Aramäischen, Hebräischen und Griechischen abgefasst wurden, gelten dabei als Katalysator in theologischen, philosophischen und linguistisch-translatorischen Fragen.

Diese sprachphilosophische Erkenntnis wird von Vertretern und Vertreterinnen unterschiedlicher Denkrichtungen aufgegriffen. Spätestens bei Wilhelm von Humboldt, dem Gelehrten und Sprachwissenschaftler, der Sprache als Ausdruck der „Geisteseigentümlichkeit“ (1836) auffasst, wird die „kulturelle Bedeutung von Sprache“ zum Forschungsgegenstand sprachtheoretischer Ansätze.

2. Was ist die Grundidee des linguistischen Determinismus?

Ausgehend von Humboldts Ideen formuliert Whorf später das sprachliche Relativitätsprinzip, demzufolge das Sprachsystem die Wahrnehmung, das Denken und das Verhalten seiner Sprachgemeinschaft abbilde und darüber hinaus die Projektion der sprachlichen Strukturen auf die Sicht der realen Welt der Sprachgemeinschaft bestimme und erzwingen (linguistischer Determinismus).

That part of meaning which is in words, and which we may call 'reference', is only relatively fixed. Reference of words is at the mercy of the sentences and grammatical patterns in which they occur (Whorf 1956: 259).

And every language is a vast pattern-system, different from others, in which are culturally ordained the forms and categories by which the personality not only

communicates, but also analyzes nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning, and builds the house of his consciousness (Whorf 1956: 252).

Im Mittelpunkt der späteren Auseinandersetzung mit dem linguistischen Determinismus stehen Fragen nach der Universalität, Arbitrarität und Kulturspezifität der Sprache. Von Interesse ist vor allem die Frage, ob sich die Kulturspezifität als Folge kognitiver Modelle aus den Konzepten, aus der Semantik oder der Grammatik ergibt. Dabei wird die Unterscheidung zwischen Determinismus als der Bestimmung des Denkens durch die Sprache und linguistischem Relativismus als der Beeinflussung des Denkens durch die Sprache nicht immer deutlich gemacht, weil Whorf selbst in dieser Hinsicht nicht deutlich unterschieden hat.

3. Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit in Humboldts Konzept von Weltsicht?

Genau genommen ist Humboldts Auffassung zufolge nur eine Zugehörigkeit zu einer Kultur (und Sprachkultur) möglich. Zwischenversionen (3. Ort) sieht er nicht. Auch kommen dynamische Aspekte der Kulturentwicklung nicht zur Geltung. Inwieweit eine Person in der Lage sein könnte, in zwei gleich gut ausgeprägten Kulturen zu agieren, lassen die Textstellen offen. Besonders hervorzuheben ist aber der Zusammenhang von Sprache und Kultur im Werk von Humboldt. Auch ein dynamisches Konzept von Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit der Menschen ist in diesen Ansätzen nicht angelegt.

4. Welche Kulturbegriffe können voneinander unterschieden werden?

Nünning / Nünning (2003: 6) stellen fest, es lasse sich eine interdisziplinäre Präferenz „für einen semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff“ erkennen, demgemäß „Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst“ werden könne, „der sich in Symbolsystemen materialisiert“.

Von einem solchen dynamischen, binnendifferenzierten und plurizentrischen Kulturbegriff, der von Akkulturations- und Mischungsprozessen ausgeht (siehe hier auch „Der Gestus der Kultur ist Mischung“ bei Bogdal 2011), waren das verbreitete Kulturverständnis und die gängige Kulturpraxis des Fremdsprachenunterrichts bisher in der Regel weit entfernt. Wenn Kultur aber weniger als Sammlung von tradierten und fixierten Artefakten, sondern als symbolisches Bedeutungssystem anzusehen ist, das

sich in veränderbaren Denkweisen, Handlungen und Werten ausdrückt, die zudem viel Raum für individuelle Gestaltung und Interpretation lassen (Binnendifferenzierung), dann verändert sich auch das Konzept der Kulturvermittlung im Unterricht grundlegend.

If culture is understood not as artifacts or isolated behaviors, but as connected patterns of thought, actions, and expression; and if patterns exist in the eyes of the beholder, then the teaching of culture takes on a new meaning and function (Webber 1990: 133).

5. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Landeskundeunterricht und dem ihr zu Grunde liegenden Kulturverständnis?

Die landeskundlich relevante Frage ist, wie sich das Verhältnis von Kultur und Sprache in Vermittlungsansätzen abbilden lässt. Diese Aufgabe lösen traditionelle Ansätze vorwiegend deskriptiv und rekonstruktiv, manche – wie die Modelle des Interkulturellen Trainings- verfahren dabei weitestgehend deterministisch.

Es ist aber ein Wandel in den Ansätzen der Kulturvermittlung von den auf mehr oder weniger stereotype Fakten ausgerichteten hin zu dynamischen, kontextualisierenden, perspektivierenden und transkulturellen vorgezeichnet. Eine Präferenz für einen semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff beginnt sich mittlerweile –zumindest partiell und zaghaft – auch in neueren Modellen der Landeskunde durchzusetzen. Sprache wird dabei als konstitutives Element von Kultur angesehen, aber nicht in allen Ansätzen auch entsprechend behandelt.

6. Welche ersten Veränderungen lassen sich im aktuellen Landeskundeunterricht erkennen, die sich auf die Arbeit mit Texten und ihre Interpretation beziehen?

Das Textverstehen übernimmt die Aufgabe eines Hilfsmittels in Form von interpretativen Strategien („interpretive strategies“). Diese Strategien gelten als generisches, nicht semantisch determiniertes Grundinventar für die kognitive Verarbeitung. Sie dienen zur Wahrnehmung und Analyse von Texten und entstehen durch Viabilisierung im Kollektiv. Das in kulturwissenschaftlicher Perspektive favorisierte Textverständnis ist ein anderes als die schriftliche Fixierung von Sprache, es greift vielmehr auf die (kulturelle) Texterfahrung von Lernern und Lernerinnen durch wiederkehrende Muster zurück.

Textwissenschaftliche Perspektivierungen von Kultur, die darin eine Konstellation von Texten sehen, die über das geschriebene und gesprochene Wort hinaus auch in Ritualen, Theater, Gebärden, Festen und weiteren Objektivationen verkörpert sind, werden als höchst aufschlussreich angesehen, wenn es darum geht, das Netzwerk historischer,

sozialer, geschlechtsspezifischer Beziehungen im Licht ihrer kulturellen Vertextung, Symbolisierung und Kodierung zu rekonstruieren. Ziel ist es dabei, Zugang zu den Selbstverschreibungsdimensionen einer Gesellschaft im Horizont der Metapher als Text zu gewinnen (Bachmann-Medick 2006: 10). Zur Interpretation von Texten bedarf es nach Stanley Fish interpretativer Gemeinschaften.

LE 2

1. Wie behandeln verschiedene Ansätze der „Landeskundevermittlung“ die Beziehung von Sprache und Kultur?

- Komparatistische (oft multikulturelle) Verfahren in den Sprach- und Literaturwissenschaften. Bezugsdisziplinen sind die Kontrastive Linguistik, die komparative Literaturwissenschaft, die Ethnologie und die Anthropologie sowie andere vergleichende Verfahren der Kunst-, Musik- und Kulturwissenschaften. In der Sprach- und Kulturvermittlung ist die Ausrichtung dieser Disziplinen eher auf die Rekonstruktion von Wissen ausgelegt. Konstruktivistische Aspekte der Bezugswissenschaften werden für Vermittlungszwecke meist eher eingeebnet. Linguakulturelle Aspekte werden disziplinabhängig unterschiedlich betrachtet und gewichtet.
- Interkulturelle Trainings und die Verfahren der Beschreibung kulturspezifischer Parameter, Deutungsmuster, Orientierungen und Dimensionen. Sie sind vor allem auf die Rekonstruktion der fremden Kulturen durch den Betrachter/Lerner ausgelegt. Sprachliche Elemente erscheinen verbreitet als Artefakte zugrundeliegender Dimensionen und Muster.
- Die interkulturell ausgerichtete Fachdidaktik mit partiellen, meist komparativ ausgerichteten unterrichtsmethodischen Verfahren, die vorwiegend auf die Rekonstruktion des Fremden und seine wohl dosierte Abbildung in linguakulturellen Strukturen abzielt.
- Kulturkonstruktivistische Ansätze wie die Behandlung von Erinnerungskulturen und die explizite Thematisierung von Transkulturationsprozessen. Linguakulturelle Aspekte spielen eine sekundierende Rolle.
- Die interkulturelle Hermeneutik. Hauptanwendungsbereich sind literaturwissenschaftliche Themen. Ihre Grundlage ist die Annahme der kompensatorischen, optimierenden und maximierenden Wirkung mangelnden Wissens. Marquard (1981) bezeichnet die Zielsetzung der interkulturellen Hermeneutik als „Inkompetenzkompensationskompetenz“. Interkulturelles Verstehen ist zielgerichtet und – in den Unterrichtsverfahren – vor allem rekonstruierend auf

Innen- und Außenperspektiven ausgerichtet. Das Erreichen einer übergeordneten (harmonisierenden transkulturellen) Perspektive im „Dritten Ort“ ist ein theoretisches Desiderat. Hierüber bestehen konzeptuelle Verbindungen zu einem (bisher nicht ausgearbeiteten) Modell einer „transkulturellen Landeskunde“. Die Skeptische Hermeneutik betont dagegen die Normalität und katalytische Bedeutung des Erhalts von Fremdheit. Linguakulturelle Aspekte sind konstitutiv.

- Die interkulturelle Sprachdidaktik. Sie versucht, das Sprach- und Kulturverstehen auf der Grundlage interkulturell hermeneutischer Verfahren als kohärentes linguakulturelles System abzubilden und dieses mit erwerbslinguistischen, kultur- und literaturwissenschaftlichen sowie lernpsychologischen und didaktischen Aspekten in Einklang zu bringen. Sharifian (2007) fordert dafür die Entwicklung einer angewandten kulturellen Linguistik. Die interkulturelle Sprachdidaktik verbindet rekonstruktive Aspekte des perspektivischen Verstehens mit konstruktiven Transkulturationsprozessen, die sich auch in kreativen Lernerproduktionen manifestieren.

2. Wie erfolgt die Behandlung kultureller Aspekte in inhaltsbezogenen Ansätzen der Sprachvermittlung? Wie hat sie sich historisch verändert?

Auch die CLIL-Initiative (Content and Language Integrated Learning) steht in dieser Tradition (Europäische Kommission 2012). Bemerkenswert ist, dass das inhaltsbezogene Lernen nicht erst mit der kommunikativen Didaktik oder der späteren CLIL-Initiative entdeckt wurde, sondern schon lange zu den grundlegenden Prinzipien der Sprachvermittlung gehört (siehe hierzu Krueger / Ryan 1993, Patrikis 1993, Mohan 1986). Eine Inhaltsorientierung schlägt bereits Comenius vor und sie findet auch in der traditionellen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf literar-historische Themen und in einer Reihe weiterer Ansätze statt. Die industrielle Revolution und die explosionsartige Entwicklung der Naturwissenschaften führten im 19. Jahrhundert schließlich zu einem größeren Bedarf an technischen Themen- und Arbeitsbereichen im Sprachunterricht. Schon 1880 fragte daher der französische Sprachpädagoge Gouin: „Warum sollte der Physik- oder Geschichtsunterricht nicht als Thema des Deutsch- oder Französischunterrichts dienen?“

113 Jahre später machen Krueger / Ryan (1993) mit Blick auf den nordamerikanischen Fremdsprachenunterricht eine bemerkenswert ähnliche Feststellung:

If, on the other hand, languages are never used in any courses other than literature, this sends a clear signal that they really have no other important use (Krueger / Ryan 1993: 7).

Der deutsche Didaktiker Viëtor publizierte 1882, von seiner eigenen Sprachlernerfahrung in London beflügelt, ein kritisches Pamphlet zu den damals vorherrschenden Unterrichtsverhältnissen, das er mit dem (auch heute noch aktuellen) Titel *Der Sprachunterricht muß umkehren* versah. Der auch dort geforderte themenspezifische, inhaltsbasierte Sprachunterricht ist in der Folge in den bilingualen Modellen weiter entwickelt worden. Dazu gehören auch Immersionsprogramme und -schulen, die sich darum bemühen, den Inhalt und den Kontext der Zielkultur möglichst authentisch in der Sprachvermittlung abzubilden. Die französischsprachigen Immersionsprogramme und -schulen, die 1965 ihren Ausgang in St. Lambert in Québec nahmen, gehören zu den bekanntesten Vertretern dieser Unterrichtsmodelle. Eine Reihe weiterer Modelle, die fachspezifische Inhalte im Sprachunterricht – oder umgekehrt sprachliche Elemente im Fachunterricht – berücksichtigen, sind seitdem vorgeschlagen und erprobt worden. Zu den wichtigsten gehören die Content-Based Instruction und die Discipline-Based Instruction in Nordamerika und die bereits genannte Content and Language Integrated Learning-Initiative (CLIL) in Europa. Auch im Foreign Languages Across the Curriculum- (FLAC) oder Foreign Languages in the Curriculum- (FLIC) Programm, manchmal auch Foreign Language-Enriched Content Instruction genannt (Allen / Anderson / Narvaez zitiert bei Wesche 1993: 59), wird in der Fremdsprache unterrichtet. Bei diesen FLIC / FLAC-Programmen ist der Fokus anders als im immersiven Sprachunterricht: Hier werden fremdsprachige Ressourcen in den Fachunterricht integriert, nicht der Fremdsprachenunterricht mit fachlichen Inhalten durchgeführt. Dabei kann es sich um spezifische Aufgaben wie fachliche Recherchen, die Konstruktion von Gegenständen oder Plänen oder die Durchführung von Experimenten in der Fremdsprache handeln (siehe Jurasek 1993: 86ff., Metcalf 1993: 114f.).

Die Einbeziehung von Fachsprachen in den Fremdsprachenunterricht steht ebenfalls in der Tradition der Inhaltsorientierung. Durch die fachspezifische Orientierung auf Inhalte und die Nutzung des fachlichen Vorwissens der Lerner und Lernerinnen lässt sich gerade bei fachkompetenten Lernern und Lernerinnen eine wesentliche Lernerleichterung und -beschleunigung erzielen (Roche 2008: 18, Meißner / Burk 2001, Buhlmann / Fearn 2000). Wichtige didaktisch nutzbare Faktoren in diesem Verfahren sind die Ausnutzung bereits erworbenen Fachwissens und bereits erworbener

Fachkompetenzen und das verbundene erhöhte Interesse (die Motivation) der Lerner und Lernerinnen.

3. Was versteht Altmayer unter einem Deutungsmuster im Fremdsprachenunterricht?

Altmayer (2010) geht davon aus, dass diese Muster in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt und akzeptiert vorausgesetzt werden können. Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung bestehe demnach vor allem darin, die kulturellen Deutungsmuster zu rekonstruieren, sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sichtbar und damit auch lernbar zu machen (Altmayer 2010). Kulturelle Deutungsmuster weisen folgende Charakteristika auf. Sie

- enthalten abstraktes und typisiertes Wissen über einen Erfahrungsbereich
- dienen dazu, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen
- sind durch Ablagerungen erfahrungsgesättigt, aber nicht durch individuelle, sondern „kollektive“ Erfahrungen
- weisen eine gewisse Konstanz und Stabilität auf und werden immer wieder herangezogen
- sind nicht im kognitiven Apparat des Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam (Altmayer 2004: 154).

4. Worin besteht der Unterschied zwischen Alienität und Alterität nach Lösch und was bedeutet er für ein modernes, konstruktivistisches Verständnis von Kulturwissenschaft im Fremdsprachenunterricht?

Vom fremden Lerner wird das Erkennen der objektiven Fremdheit im Sinne der von Lösch so genannten ‚**Alienität**‘ erwartet. Die Unterscheidung von ‚**Alienität**‘ und ‚**Alterität**‘ – als der vom Individuum konstruierten Fremdheit – das Prinzip der Alterität bezeichnet zunächst die Dichotomie von Eigenem und Fremden. Wierlacher (1985) versteht das Konstrukt Alterität als Deutungsmittel / Interpretament. Mit modernen konstruktivistisch-semiotischen Kulturkonzepten, wie sie etwa auch von Nünning / Nünning (2003) formuliert wurden, sind kulturelle Deutungsmuster folglich kaum in Einklang zu bringen. Wenn man Kulturen als subjektive Repräsentationen und dynamische Konstruktionen betrachtet, dann ist eine Vermittlung von Sprache und Kultur impliziert, die nicht durch die Präsentation denotativer Fakten oder die Rekonstruktion kohärenter, mehr oder weniger fixierter Muster bewerkstelligt werden.

LE 3

1. Was verbirgt sich hinter dem paradox klingenden Begriff „Inkompetenzkompensationskompetenz“?

Da „eigene“ und „fremde“ Perspektiven grundsätzlich unvollständig sind und sich zur Vervollständigung ergänzen müssen, setzen interkulturell-hermeneutische Ansätze die kompensatorische, optimierende und maximierende Wirkung mangelnden Wissens voraus. Interkulturelle Kompetenz ist im Sinne des Ausgleichs unterschiedlicher Wissensbestände daher auch als eine „Inkompetenzkompensationskompetenz“ bezeichnet worden (Marquard 1995). Da die Distanz zum Fremden, die Fremdheit, nichts objektiv Gegebenes ist, sondern sich relativ zum Vorwissen des Betrachters/Lerners verhält, basiert die angestrebte Horizontverschmelzung von fremder und etablierter Perspektive auf einer normativen Wirkung des vorhandenen Horizonts, der den Maßstab für die zu erwerbenden neuen Kompetenzen bildet.

2. Was besagen neuere Studien zum Austausch von Schülern und Studenten in Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen?

Hierzu gehören die Arbeiten zur Einstellungsveränderung durch Austauschprogramme. Deren Ergebnisse aber lassen Zweifel daran aufkommen, ob die rein kontrastbasierten, ohne Vermittlungs- und Reflexionsbegleitung auskommenden Austauschprogramme das erreichen, was sie vorgeben. Insgesamt dokumentieren die Studien sogar eher gegenläufige Bewegungen: Ein Mehr an Kontakt und Beschäftigung mit der fremden Kultur führt oft zu einer Verstärkung bestehender Vorurteile und Stereotypen über die fremde Kultur, also einem erschwerten Zugang zur Innenperspektive und einer weiteren Verzerrung der Außenperspektive. Verzerrte Wahrnehmungen der eigenen Kultur sind ein ebenso häufig beobachtetes Ergebnis. Die Verstärkungen bestehender Vorurteile lösen sich unter Umständen erst in späteren Phasen auf, wie eine Forschungsübersicht und die empirischen Ergebnisse der deutsch-japanischen Studie in Sato-Prinz (2011) belegen. Durchgängig verweisen die Studien auf die Notwendigkeit guter Rahmenbedingungen und begleitender Vermittlungsprozesse für das Gelingen von Perspektivenwechseln und den Abbau verzerrter Wahrnehmungen (Webber 1996).

3. Illustrieren Sie anhand des 5 Phasenmodells wie ein Annäherungsprozess durch multiperspektivisches Lernen in der interkulturellen Sprachdidaktik möglich ist.

Der Zugang zum Fremdverstehen erfolgt nicht global, sondern in Teilbereichen, wie es für didaktische Verfahren üblich ist. Die Stufen des 5-Phasen-Modells der interkulturellen Sprachdidaktik gestalten sich folgendermaßen:

1. Die Aktivierungsphase (Vorentlastung) ermöglicht es den Lernern, ihre ersten Reaktionen auf das Thema einer Lerneinheit zu formulieren und zu ordnen sowie die Relevanz für sich herzustellen. Die wichtigsten sprachlichen und konzeptuellen Fragen, die bei der Durchführung der Aufgaben eine Rolle spielen könnten, werden bearbeitet, und Hilfen werden zur Verfügung gestellt. Vorwissen wird aktiviert, meist durch Assoziationen. Die Lerner können aktiv an der Findung und Formulierung des Themas beteiligt sein.

2. Die thematische Differenzierungsphase (in Form eines ersten Haupttextes, einer ersten Aktivität oder einer Sammlung von kürzeren Texten) gibt eine bestimmte Perspektive zum Thema wieder, die die Ansichten, Meinungen und Einstellungen der Lerner herausfordert oder bestätigt und damit zu weiterer Exploration führt. Das Thema und ein angemessener Behandlungsmodus werden somit gleichzeitig etabliert. Wichtige sprachliche Mittel zur Lösung der anstehenden Aufgaben werden zur Verfügung gestellt. Assoziatives Denken und Vergleichen werden gefordert und gefördert, um so Reflexionen auszulösen und zu ersten Schlussfolgerungen zu führen.

3. Die strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung / Spezialisierung) stellt verschiedene Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgaben des Themas zur Verfügung: Informationsquellen (inklusive Internetrecherchen), Methoden, Techniken und Strategien für den vertieften Umgang mit dem Thema wie zum Beispiel Grammatik, Wortschatz und Lernstrategien. Auch diese Hilfsmittel werden interkulturell vermittelt und erarbeitet, und zwar, soweit möglich, mit thematischem Bezug auf die entsprechende Lerneinheit. Teile dieses Abschnittes können auch als „Auszeiten“ für grammatische oder strategische Vertiefungen arrangiert werden. Stärker strukturierte Formen des Denkens, wie das konzeptuelle (bedeutungsbezogene) und taxonomische (ordnende) Denken, treten dabei in den Vordergrund.

4. Die Expansionsphase vervollständigt die thematische Differenzierung in Bezug auf Information, Spezifik und / oder Perspektive. Hier werden neue Perspektiven eingebracht und versammelt, um damit die (inhaltliche) Diskussion zu erweitern und um die bestehenden Perspektiven der Lerner weiter entwickeln zu helfen. Zusätzliche

Vergleiche und Reflexionen werden initiiert. Deduktives Denken tritt hierbei in den Vordergrund. Das sprachliche Repertoire wird durch zusätzliche Begriffe und Strukturen verfeinert und entsprechend geübt.

5. In der Integrationsphase (Gegenüberstellung) wird das zuvor erreichte Diskussions- und Wissensniveau weiteren, auch deutlich kontroversen Perspektiven gegenübergestellt, und zwar nach Möglichkeit mit gleichzeitigem Blick auf die sprachliche Variation in unterschiedlichen Textsorten. Die sprachliche Formulierung der verschiedenen Perspektiven sollte mit Ausnahme der rezeptiven Fertigkeiten möglichst nicht über das sprachliche Niveau der Lerner hinausgehen. Die Lerner sollten die Materialien aber selbständig nutzen und ihre eigenen Ansichten mit dem entsprechenden Selbstvertrauen und der nötigen sprachlichen Sicherheit vertreten können. Der Grad des deduktiven Denkens soll dabei erhöht werden.

4. Welches sind die in dieser Lerneinheit deutlich gewordenen unterschiedlichen Schwerpunkte der kulturvermittelnden Ansätze?

Neben traditionellen faktenorientierten und vorwiegend auf die Rekonstruktion denotativen Wissens ausgerichteten Verfahren, mit verschieden starker linguakultureller Orientierung, finden sich zunehmend Ansätze, die in unterschiedlichem Maße konstruktivistische Aspekte des Fremdverstehens berücksichtigen.

Kapitel 2

LE 1

1. Wie verhält sich Linguaging zu Kreolisierungsprozessen?

Mit einem speziellen Register oder einer besonderen Varietät kann man sich von einer Haupt-Sprache oder von einer Gruppe abgrenzen, der man die Sprache zuordnet, zum Beispiel indem man sich über sie lustig macht (vergleiche Hinnenkamp 2003). Jørgensen (2004) nennt dieses Verfahren „linguaging“ und Wächli (2005) bezeichnet den Vorgang der Neu - oder Umbenennung mittels fremdsprachiger Elemente in Anlehnung an Kreolisierungsprozesse der Relexifizierung „Relexicalisation“. Auch als „Foreignizing“ kann man dieses Verhalten bezeichnen. Eine Varietät kann eine Art Verfremdung darstellen. Ähnliche Prozesse laufen bei der Entwicklung von Kreolsprachen ab, indem

auch dort bestehende, allerdings instabile, sprachliche Strukturen umgedeutet und neu besetzt / belegt werden.

2. Welche Auswirkungen hat die Divergenzhypothese in Bezug auf sprachliche Förderprogramme und Sprachenpolitik?

Sie führt zur Betonung /Beibehaltung von Sprachen in Form von „Heritage Cultures“, „Heritage Languages“, Minderheitensprachen und der Förderung von „Multiethnic Workforces“, „Diversity“ und Folklore.

3. Inwiefern unterscheiden sich die Konzepte Transkultur und Transkulturation?

Die mit Transkultur implizierte Statik des Kulturbegriffs vermeidet der von Ortiz (1995) eingeführte Begriff ‚Transkulturation‘, indem er den Prozesscharakter der Kulturentwicklung und -konstruktion betont. Transkulturation wird damit als Konstruktion und Aushandlung individueller Bedeutungen von Kulturen verstanden. Kulturen können somit als Figurationen und Defigurationen von sich prozessual konstituierenden (figurierenden) Einheiten verstanden werden, die sich zugleich in einer ständigen Veränderungsbewegung befinden. Veränderbarkeit und Dynamik sprengen die Grenzen gängiger, auch transkultureller Kulturkonzepte.

4. Wie beschreibt Hunfeld die wichtigsten Schwierigkeiten des Fremd-Verstehens?

Die Schwierigkeiten des Fremd-Verstehens führt Hunfeld unter anderem auf folgende traditionelle und weiter in die Gegenwart wirkende Tendenzen zurück:

- die Inbesitznahme des Fremden aus der eigenen Interessensperspektive
- die Neigung, Fremdes in die je eigenen Verstehensbegriffe überzuführen
- die Fiktion, das Fremde vom Eigenen her abzubilden
- die Befangenheit im a priori als richtig verstandenen Urteil über den Anderen
- die Eingeschränktheit in der eigenen Wahrnehmung
- die Unfähigkeit, das Andere als Anderes gelten zu lassen
- das autoritäre Sprechen mit dem Fremden, das zu seiner Verstummung führt

LE 2

1. Was unterscheidet das Konzept der Transdifferenz von bisherigen Kulturauffassungen?

Transdifferenz stellt einen Gegenentwurf gegenüber statischen Modellen der kulturellen Begegnung dar. Somit liegt diesem Ansatz ein dynamisches Konzept von Kultur zu Grunde. Die Begriffe Inter- und Transkultur stehen dagegen im Verdacht, im Grunde

doch statische Zustände von Kulturen abzubilden. Dagegen versucht der Begriff Transdifferenz die ständige Veränderung mentaler Modelle und Schemata und ihre wechselseitigen Einflüsse zu fassen. Dabei geht es um das Interagieren und das produktive Nebeneinander von Wissensbeständen und Einstellungen. Der Transdifferenzansatz setzt sich außerdem zum Ziel, die durch die Dynamik der Figuration und Transkulturation entstehenden Differenzen anders zu denken und diese nicht auflösen zu müssen.

2. Wie hat sich das Konzept der Transdifferenz entwickelt?

Anders als in der traditionellen interkulturellen Hermeneutik kommt es bei Transdifferenz weder zu einer normierenden Synthese noch zu einer Auflösung von Differenzen: Das Konzept der Transdifferenz ist aus einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Kernproblem transkultureller Kommunikation entstanden. Die dargestellten Restriktionen und Widersprüche kulturhermeneutischer Ansätze vom Verstehen des Eigenen und des Fremden können damit – so das Ziel – überwunden werden. Der Normalität des Fremden als Katalysator für Lernen wird zur Geltung verholfen. Es geht also nicht mehr um eine „Horizontverschmelzung“ oder diffuse Hybridierung, die auf „Verstehen“ basiert, sondern auch um kognitive Dissonanzen (Missverständnisse), die es gilt produktiv zu nutzen.

3. Wie verläuft der Prozess der Veränderung von mentalen Modellen?

Bei Passgenauigkeit führt die Aktivierung der Schemata unmittelbar zur Lösung (**Assimilation**). Ist die Schemaaktivierung nicht ausreichend zur Bearbeitung der Aufgabe, erfolgen Reorganisations- und Revisionsprozesse der Schemata und mentalen Modelle (**Akkommodation**). Durch diese Prozesse kann ein Schema erweitert (**Accretion**) oder angepasst (**Tuning**) werden. Genügen diese Prozesse nicht für die Lösung der Aufgabe oder sind die mentalen Modelle nicht adäquat, setzen Reorganisationsprozesse der mentalen Modelle ein. Diese können zu einer Revision der Modelle und damit zu einer Lösung führen, aber auch erfolglos bleiben. Die Erfolgsaussichten für die Lösung einer Aufgabe lassen sich erhöhen, wenn alternative Schemata und Modelle bereits zur Verfügung stehen. Auch diese können zu einer unmittelbaren Lösung der Aufgabe führen oder in die Reorganisationsprozesse einfließen. Vergleiche dazu auch die Schemaveränderungen am Beispiel von Wechselpräpositionen.

4. Welche Rolle spielen literarische Texte bei der Rekonstruktion von Wissensbeständen?

Literarische Texte gehören zum „kulturellen Inventar“ von Sprechern und Sprecherinnen einer Herkunftssprache (oder anderen Zeit- und Fremdsprache), die wie eine kulturspezifische Informationsquelle fungieren (zum Beispiel die Textgattung „Märchen“). Der Rückgriff auf bekannte Textmuster, deren Realisierungen sich in verschiedenen Sprachen finden lassen, erleichtert die Arbeit mit literarischen Texten in interkultureller Perspektive.

Diese kulturspezifisch geprägten und idiosynkratisch realisierten Perspektiven auf eine Geschichte lassen sich auf der Basis von grundlegenden, unter Umständen aus den Vorsprachen bekannten Konzepten und Texten (Hypotext) in selbst produzierten Hypertexten der Lerner wiedergeben (vergleiche Genette 1982). Hypo- und Hypertexte können im Anschluss – wie bei den digitalen Ethnographien – verglichen werden und als Grundlage für interkulturelle Reflexionen dienen. Lernerproduktionen zu Grimm- oder Anderson-Märchen, die in das Stamminventar vieler internationaler Erzählkulturen eingegangen sind, sind hierfür gute Illustrationen.

5. Inwiefern sind Textgattungen der elektronischen Medien geeignet, um unterschiedliche Perspektiven darzustellen?

Für die Behandlung unterschiedlicher Textgattungen und ihrer medialen Realisierungen sowie als Instrument für die Bearbeitung von Texten und die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven (Konstruktionen) bieten sich zunehmend elektronische Medien an, was verschiedene Studien zeigen (siehe Auflistung). Durch unterschiedliche mediale Textgattungen Erweiterungen können in den Wissensbeständen hergestellt werden, die (sprach- und kulturübergreifend) zu Transdifferenz führen. Die kulturspezifischen Präferenzen beim online-vermittelten Lernen betreffen unter anderem den öffentlichen versus privaten Kommunikation beim Lernen im Cyberspace.

Über (Hyper-) Texte in elektronischen Medien wird ein Ausgleich verschiedener Wissensbestände – über kulturelle Grenzen hinweg – bewirkt und somit eine Vielzahl verschiedener Perspektiven auf den gleichen Gegenstand oder das gleiche Thema geschaffen.

LE 3

1. Welche Formen des Englischen gibt es?

Neben dem „Core English“ gibt es internationale Varietäten wie das ‚international,‘ ‚global,‘ ‚general‘ oder ‚literate English‘. Kritische Aspekte der Bezeichnung sind dabei neben der Varianz in der Regionalität der englischen Sprache (US-, Britisches, Kanadisches, Australisches Englisch etc.) die „ownership“ der internationalen Nutzer, die ihrerseits stark von dem politischen Status des Englischen in einer Gesellschaft mit Englisch als zweiter offizieller Landessprache, der Medialität („Literate English“ Wallace, 2002), dem Fachgebiet sowie dem Spezialisierungsgrad und damit auch den Korrektheitsnormen abhängig ist.

2. Welche vier forschungsmethodischen Ansätze werden in der vergleichenden Politikwissenschaft unterschieden?

- der pluralistische Forschungsansatz, der vor allem auf Ungleichgewichte in der Interessenaggregation und –artikulation abhebt
- der behavioristische Ansatz, dessen Interesse den Differenzen im Beteiligungsverhalten der unterschiedlichen politischen Systeme und Subsysteme gilt
- der systemtheoretische Ansatz, der die funktionale Betrachtungsweise und damit ein systemneutrales Analyseraster eingeführt hat
- und der Korporatismus-Ansatz, der das Entscheidungsverhalten zwischen politischen Akteuren analysiert.

3. Was versteht man unter den Begriffen Lingua Culturae und Lingua Converta?

In der Lingua Culturae spiegelt sich demnach die Kultur einer Sprachgemeinschaft in direkter sprach-kulturtypischer Weise wieder. Als Lingua Converta fungiert eine fremde Sprache, wenn sie als Amtssprache statt oder neben einer angestammten Sprache verwendet wird. Damit wird also vor allem die postkoloniale Mehrsprachigkeit vieler Länder bezeichnet. Ob und inwiefern sich eine Lingua Converta im Laufe der Zeit zu einer Lingua Culturae entwickelt oder mit einer solchen gleichberechtigt oder nur in bestimmten funktionalen Teilbereichen koexistiert, hängt allerdings von verschiedenen Faktoren ab. In der Regel markiert eine Lingua Converta aber eine unterschiedliche Perspektive auf Sachverhalte, Ereignisse oder Handlungen. Ähnlich verhält es sich auch mit der Verwendung einer Sprache wie dem Englischen als Lingua Franca in internationaler Alltagskommunikation (English as Lingua Franca in Intercultural Communication/ELFIC).

Kapitel 3

LE 1

1. Beschreiben Sie, wo der Begriff der CI entstanden ist, und wie er in den Fremdsprachenunterricht Eingang gefunden hat.

Historische Entwicklung: Im Zweiten Weltkrieg wurde nach einem Handlungsschema gesucht, mit dem man sich auf überraschende Situationen vorbereiten kann, die nicht mit normalen Routinen bewältigt werden können. Der Begriff des CI wurde in den 1950ern in die Arbeitspsychologie übertragen und nach 1990 durch Alexander Thomas nach Deutschland gebracht.

2. Was zeichnet eine Kritische Interaktionssituation typischerweise aus?

Vorhandene Reaktionsmuster funktionieren nicht, das Verhalten des Gegenübers ist unverständlich und das löst beim Betroffenen zumindest Unverständnis und Verwunderung, oft auch emotionale Reaktionen wie Ablehnung, Unsicherheit und Verärgerung aus. Statt der Ursache auf den Grund zu gehen, werden das Gegenüber und seine Reaktion abgelehnt.

3. Warum werden unverständliche Reaktionen des Gegenübers, die einen fremdkulturellen Hintergrund haben in der Wirtschaft, in Politik und Militär kaum jemals systematisch analysiert?

Der Zeitmangel und Handlungsdruck in diesen Bereichen führt dazu, dass die Akteure sich nicht für ein tieferes Verständnis der Situation interessieren, sondern vor allem nur wissen wollen, wie es praktisch (und schnell) weiter geht.

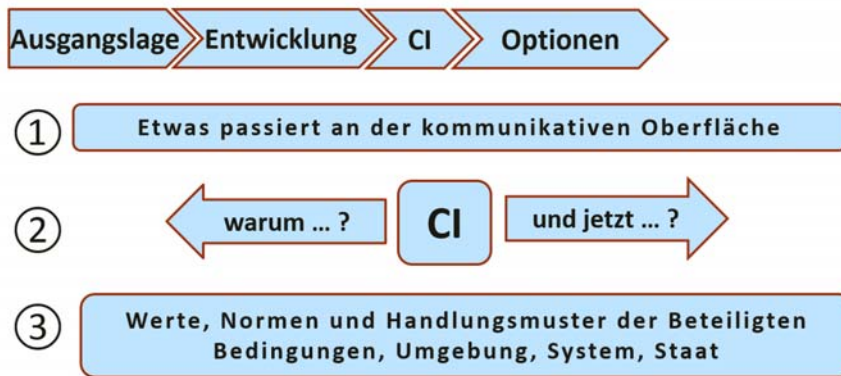
4. In welcher Lebensphase findet die Enkulturation statt und wer sind normalerweise die Bezugspersonen dabei?

In der Enkulturation erlernen wir Werte, Regeln und Routinen, die wir für normal halten. Dieser Prozess verläuft in der Kindheit und Jugend. Die wichtigsten Referenzen sind für uns dabei die Menschen, die uns am nächsten stehen, also typischerweise unsere Eltern und die weitere Familie, Lehrer, Freunde, Nachbarn, Vertrauenspersonen.

5. Wie gliedert sich das Schema der Kritischen Interaktionssituationen? Erstellen Sie eine Skizze.

Es wird immer davon ausgegangen, dass einer Kritischen Interaktionssituation eine zeitlich weiter zurückliegende Ursache zugrunde liegt. Diese kann oft in der Kindheit der

Beteiligten zu finden sein. Dazu werden Hypothesen aufgestellt, die die eigene Person auch mit einschließen. In der Gegenwart wird die Situation auf den drei Ebenen (1) kommunikative Oberfläche, (2) Emotionen und konkrete Reaktionen sowie (3) zugrundeliegende Ursachen gegliedert. Schließlich werden zur Lösung der Situation verschiedene mögliche Szenarien entwickelt und auf Plausibilität hin überprüft.



LE 2

1. Warum ist es im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften so schwierig, die richtige Verwendung angemessener Fachbegriffe durchzusetzen?

Für viele Begriffe in der Theorie der interkulturellen Kommunikation gibt es sowohl eine alltagssprachliche Bedeutung als auch eine wissenschaftliche Bedeutung. Da die alltagssprachlichen Wörter schon bekannt sind, glauben viele Leute, sie verstünden wovon die Rede ist. In den Naturwissenschaften ist das leichter, weil deren Formelsprache kaum Begriffe verwendet, die – mit anderer Bedeutung – auch in der Alltagssprache existieren.

2. Nennen Sie die vier Stufen, auf denen sich die Situation eines CI beschreiben lässt. Nennen Sie zu jeder Stufe eine Quelle.

Historisch gewachsene Moral, aus der ein staatliches System entstanden ist. Aus dem staatlichen System aber auch aus den gesellschaftlichen Vorstellungen entstehen bestimmte Regeln. Fakten über das Land und die Gesellschaft können das Ganze einrahmen. Quellen: für die Moral zum Beispiel die Verfassung des Landes; für das System der Korruptionsindex und der Gini-Koeffizient; für die Regeln die Gesetze und die sozialen Regeln; für die Fakten zum Beispiel die Informationen der deutschen Außenhandelskammern und des GTAI.

3. Welche Quellen sind zur Beschreibung eines staatlichen Systems besonders geeignet?

Zur Beschreibung eines staatlichen Systems sind besonders die Verfassung und das Rechtssystem, der politische und administrative Aufbau und der Korruptionsindex geeignet. Wenn es eine demokratisch legitimierte Legislative und eine neutrale und nicht korrupte Exekutive und Judikative gibt, kann man zum Beispiel davon ausgehen, dass Menschen sich recht frei ausdrücken.

4. Was ist mit dem Ausdruck *hoch kontextualisiert* gemeint?

Der Ausdruck *hoch kontextualisiert* stammt aus dem Anfang der wissenschaftlichen Befassung mit Interkultureller Kommunikation. Er beschreibt, wie weit ein Einzelner sich von seiner sozialen Gruppe lösen kann und eigenständige Meinungen haben kann. Dazu braucht es einerseits ein staatliches System, das ihn dabei schützt, andererseits aber auch eine historische Gewissheit (Werte), dass eigene Meinungen auch zulässig und wertgeschätzt sind.

LE 3

1. In welche thematischen Bereiche (Bedeutungsfelder) lassen sich Tabus in modernen Gesellschaften gliedern?

Eine solche Gliederung ist nur ein Vorschlag. Möglich ist die Gruppierung der vielen einzelnen Themen in sieben Bereiche: 1) Sprache & Ideologie, (2) Körper & Krankheit (3) Sexualität, (4) Religion, (5) Alltagshandlungen (6) Gewalt & Tod sowie (7) Armut & Ungleichheit

Sprache & Ideologie	Krankheit & Körper	Sexualität	Religion	Alltags-handlungen	Gewalt & Tod	Armut Ungleichheit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politische Korrektheit ▪ Sehr niedriges Register ▪ Verstoß gegen Verfassung ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Körpergeruch ▪ Rassismus ▪ Behinderung ▪ Mundgeruch ▪ Durchfall ▪ Inkontinenz ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Standards von Nacktheit ▪ Expliztheit im Ausdruck ▪ Vergewaltigung ▪ Impotenz ▪ Provokation ▪ Sichtbarkeit ▪ Inzest ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ungläubig ▪ Falschgläubig ▪ Fehler bei Ritual ▪ Störung von Ritual ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essen und Trinken ▪ Schlafen: wer wann und wo ▪ Begrüßungen ▪ Benehmen bei Tisch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sterben ▪ Tödliche Krankheiten ▪ Familiäre Gewalt ▪ Kindesmissbrauch ▪ Erpressung ▪ Bedrohungen ▪ Folter ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Armut ▪ Unterlegenheit ▪ Fehlender Zugang ▪ Verpasste Bildung ▪ ...

2. Nennen Sie bitte die wesentlichen Unterschiede zwischen Verboten und Tabus.

Verbote sind allen Betroffenen bekannt und werden offen kommuniziert. Ihre Missachtung hat meist Folgen, die man vorher sehr genau und detailreich beschrieben hat (zum Beispiel Verstöße gegen Regeln im Straßenverkehr). Verbote werden in modernen Gesellschaften vom Staat oder subsidiären Organen formuliert. Hingegen sind Tabus nicht allen detailliert bekannt. Es liegt vielmehr in ihrem Wesen, dass sie einen unklar definierten Raum betreffen und die Missachtung Folgen haben kann, die nur ungenau definiert sind. Außerdem werden Tabus von denselben Leuten durchgesetzt, die sie auch aufstellen. Das ist bei (staatlichen) Verboten anders: hier sind Legislative, Judikative und Exekutive getrennt

3. In der Unterrichtspraxis stoßen verschiedene Tabu-Haushalte aufeinander: Lehrende und Lernende haben oft ganz verschiedene Tabus und kennen diejenigen der jeweils anderen nicht. Bitte skizzieren Sie die möglichen Konstellationen.

Es gibt mindestens drei verschiedene Ebenen, die sich aus der Sprache und Kultur der Lehrenden, der Lerner und gegebenenfalls einer Unterrichtssprache ergeben. Man kann diese gliedern wie in folgender Skizze:

Dozent lehrt eigene Sprache	Tabus in der eigenen Sprache und Kultur bekannt	Tabus in der Unterrichtssprache vielleicht NICHT bekannt	Tabus in der Sprache und Kultur der Lerner ggf. NICHT bekannt
Student lernt fremde Sprache	Tabus in der eigenen Sprache und Kultur bekannt	Tabus in der Unterrichtssprache vielleicht NICHT bekannt	Tabus in der zu lernenden Sprache und Kultur NICHT bekannt
Dozent lehrt fremde Sprache	Tabus in der gelehrten Sprache und Kultur ggf. NICHT bekannt	Tabus in der Unterrichtssprache vielleicht NICHT bekannt	Tabus in der Sprache und Kultur der Lerner NICHT bekannt

4. Bitte nennen Sie mindestens je zwei Beispiele für didaktische und für methodische Tabus im Unterricht.

Im modernen Fremdsprachenunterricht gibt es eine Reihe von didaktischen Tabus: Wenn man Didaktik als die Entscheidung über Inhalte und Progression definiert, so ist es heute zum Beispiel tabu sinnlose oder gefährliche Inhalte zu unterrichten. Ebenso ist

es tabu, die Zeit der Lerner unnötig in Anspruch zu nehmen, indem man Inhalte (auch grammatischer Art) in eine Reihenfolge bringt, die der modernen Spracherwerbsforschung nicht entspricht. Beide Tabus sind lernökonomisch begründet.

Methodische Tabus im modernen Unterricht wäre zum Beispiel das Schlagen von Lernern oder die gezielte Demütigung und Demotivierung von Lernern. Es ist noch nicht sehr lange her, dass solche Methoden noch üblich und nicht tabuisiert waren.

- 5. Nennen Sie bitte einige Beispiele dafür, wie Sie Tabus im Unterricht thematisieren. Beginnen Sie mit den theoretischen und metasprachlichen Zugängen.**

Der erste Zugang zu Tabus und ihrer Behandlung ist die Vorstellung des Konzeptes selbst. Man kann die Lerner dann einige eigene Tabus entdecken lassen, was durch das Benennen des Themas ohne weitere Vertiefung geschehen sollte. In einem zweiten Schritt kann man Tabus aus der Zielsprache und -kultur benennen und ihre Begründung erarbeiten. Damit wird Transferpotential geschaffen, das den Lernern in einem weiteren Schritt zur Bewusstmachung und Benennung eigener Tabus helfen kann.

Kapitel 4

LE 1

- 1. Inwiefern umfasst der Terminus „interkulturelle Literatur“ die Texte von Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträgern? Inwiefern ist dies nicht der Fall?**

Für interkulturelle literarische Texte wurde im deutschsprachigen Raum ein Literaturpreis eingeführt, um besondere Leistungen von Autorinnen und Autoren zu würdigen, die zum Beispiel vor dem Hintergrund ihres eigenen Sprach- und Kulturwechsels auf Deutsch schreiben – man spricht dabei auch von Chamisso-Literatur. Heute werden diese Preisträgerinnen und Preisträger ebenso wie Verfasserinnen und Verfasser interkultureller Literatur generell als besonders bedeutende Impulsgeber und Impulsgeberinnen für die neueste deutsche Literatur betrachtet – insofern umfasst der Terminus „interkulturelle Literatur“ die Chamisso-Literatur. Generell kann interkulturelle Literatur aber auch nicht-deutschsprachig sein und dann ist es keine Chamisso-Literatur.

2. Inwiefern können sprachlich-formalästhetische Merkmale literarischer Texte dazu beitragen Aspekte interkultureller Existenz und des Kulturkonflikts zu gestalten?

Die kreativen und assoziativen Schreibweisen, die oft in interkultureller Literatur und in den Texten vieler Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger anzutreffen sind, wollen zwei- und mehrsprachige Kompetenzen sprachkünstlerisch fruchtbar machen. Sie stellen die Basis für die Ausbildung eines stilistisch sensibilisierten Ausdrucks dar und schärfen das Bewusstsein für die Vielfalt der Textsorten in Literatur und Alltag. Neben literarischen Gattungen wie zum Beispiel Erzählungen, Romanen, Gedichten, Kinderbüchern geht es daher auch um die Textsorten des Essays, des journalistischen Schreibens und verschiedener Gebrauchstexte des Alltags.

3. Was ist unter dem Begriff „internationale Literatursprache“ zu verstehen?

Mit diesem Begriff wird darauf hingewiesen, dass die literarische Verwendung und Gestaltung des Deutschen in der Gegenwart, wie selbstverständlich auch in der Vergangenheit, kontaktlinguistische Dimensionen hat, auch wenn dieser Aspekt in der Kontaktlinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung bislang eher – und wohl zu sehr – am Rande behandelt wird. Die deutschsprachige Literatur wird mit anderen Worten ohne Frage von anderssprachigen Literaturen beeinflusst und wirkt ihrerseits auf andere. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff „internationale Literatursprache“ auch darauf, dass das Deutsche über nationale Grenzen hinweg literarisch verwendet wird und dabei natürlich auch stetig variiert und fortentwickelt wird.

4. Inwiefern kann eine „Anreicherung des Deutschen“ eine Bereicherung darstellen? Inwiefern kann man dies bezweifeln?

Es ist zwischen Formen der Anreicherung des Deutschen im Rahmen des grammatisch Möglichen einschließlich der Wortbildungsgrammatik des Deutschen einerseits und der Übernahme insbesondere von Anglizismen andererseits zu unterscheiden.

5. Worin unterscheidet sich eine Standarddidaktik für kreatives Schreiben von einer gezielten Förderung des Umgangs von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Lyrischen Schreibens im Unterricht?

Anders als in einer Standarddidaktik für kreatives Schreiben werden Einsichten in sprachlich-linguistische Prinzipien in die gezielte Förderung des Umgangs von Schülerinnen und Schülern mit Sprache übertragen.

6. Worin bestehen die gesellschaftlichen Dimensionen einer Einübung in das Lyrische Schreiben?

Es geht um das Vermögen, sich in unterschiedlichen Situationen und verschiedenen thematischen Zusammenhängen differenziert auszudrücken, Stellung zu nehmen und zum Beispiel in Argumentationen seinen Standpunkt deutlich zu machen, ohne sich durch rhetorische Winkelzüge des Gegenübers irritieren zu lassen, unter Umständen sich auch öffentlich zu äußern und gegebenenfalls an gesellschaftlich relevanten Diskursen zu beteiligen.

7. Was kann ein entwickeltes Bewusstsein für Konnotationen und Bedeutungshöfe bewirken?

Ein entwickeltes Bewusstsein für semantische „Feinarbeit“, das heißt für die bereits erwähnten Konnotationen und Bedeutungshöfe erlaubt einen souveränen Umgang im Aufdecken von Versuchen der Besetzung von Semantiken und von Formen der „Kommunikationsmacht“ wie zum Beispiel Versuchen der manipulativen Beeinflussung von Denkmustern und Meinungen.

8. Bitte erläutern Sie die kommunikationstheoretischen Grundlagen für die Einbindung kommunikativer Kompetenzausbildung in interkulturelle und fremdsprachliche Lernprozesse.

Der aus der Sicht interkulturellen kommunikativen Lernens defizitären Theorielage ist Rechnung zu tragen, indem die tatsächlichen Gegebenheiten des kommunizierenden Menschen in der Komplexität seines Sprachhandelns Berücksichtigung finden. In dieser theoretischen Abklärung besteht eine wichtige Positionsbestimmung auch des Faches Deutsch als Fremdsprache, in dessen Zentrum der sprachlernende Menschen steht.

9. Inwiefern ist die dritte kommunikationstheoretische Strömung im Bereich der Kulturmodelle besonders interessant?

Ein wichtiger Aspekt interkulturellen Lernens besteht im Erwerb von Aushandlungskompetenz. Kulturübergreifende Verständigung bedeutet dem dritten Ansatz zufolge, mit Sprache als grundsätzlich konventionell verankertem Kommunikationsmittel kulturelle Unterschiede und semantische Besonderheiten in der aktuellen Interaktion herauszuarbeiten und greifbar zu machen.

10. Was ist unter dem Begriff ‚Aushandlungskompetenz‘ zu verstehen?

Die Einseitigkeiten der ersten beiden Konzepte werden vermieden, indem die Art, wie Menschen ihre objektiven Lebensgegebenheiten mittels Sprache gestalten – die

denotative Bedeutung – ebenso berücksichtigt wird wie der subjektiv gemeinte Sinn mit seinen kulturellen Dimensionen. Rechnung getragen wird also sowohl den Freiheiten der Sprachverwendung – das heißt der individuellen oder kreativen Sinnggebung – als auch der verständigungssichernden Norm- und Regelorientierung des Sprachgebrauchs. Akzentuiert wird die von allen beteiligten Partnern geleistete kognitive, emotionale und vor allem sprachlich-semantische Arbeit. Im Zentrum steht die interaktive Abklärung des jeweils Gemeinten durch die Kommunikationspartner im Verlauf eines Gesprächs oder der Produktion und Rezeption eines Textes. Es geht mit anderen Worten um den emergenten Prozess der sozialen Aushandlung von Bedeutungen.

LE 2

1. Wie spielen Textarbeit und Verstehensarbeit zusammen? Bitte zeigen Sie dies an einem selbstgewählten Beispiel.

Text- und Verstehensarbeit ergänzen einander komplementär und sind insofern auch nur Hand in Hand zu leisten. Dies kann an einem Beispiel gezeigt werden:

In Goethes *Faust* verhandeln im „Prolog im Himmel“ *Mephisto* und der Herr das Schicksal *Fausts*:

„Was wettet ihr? Den sollt ihr noch verlieren,

Wenn ihr mir die Erlaubnis gebt

Ihn meine Straße sacht zu führen!“

Der Herr darauf:

„So lang’ er auf der Erde lebt,

So lange sei dir’s nicht verboten.

Es irrt der Mensch so lang’ er strebt.“¹

Albrecht Schöne zitiert in seinem Kommentar zu dieser Textstelle aus einem Brief Goethes vom 15. September 1804 an Eichstätt, in dem Goethe auf das *Lukas-Evangelium* 15,7 Bezug nimmt. Er schreibt:

[...] daß das, was man mit Recht ein falsches Streben nennen kann, für das Individuum ein ganz unentbehrlicher Umweg zum Ziele sei. Jede Rückkehr vom Irrtum bildet mächtig den Menschen im Einzelnen und Ganzen aus, so daß man wohl begreifen kann, wie dem Herzensforscher ein reuiger Sünder lieber sein kann, als neunundneunzig

¹ Goethe: Texte, S. 27.

Gerechte. (Goethe: Kommentare, S. 174. Im Lukas-Evangelium 15,7 heißt es: „Ich sage euch: So wird auch Freude im Himmel sein über einen Sünder, der Buße tut, mehr als über neunundneunzig Gerechte, die der Buße nicht bedürfen“)

Der göttliche „Herzensforscher“ weiß nicht nur, dass das Ausprobieren verschiedener Wege mit dem Leben des Menschen unabdingbar verbunden ist und dass dieses suchende Probieren mit tiefen Empfindungen wie Sündigkeit und Reue verbunden sein kann, sondern das Irren wird in der „Klassischen Walpurgisnacht. Peneus“ in *Faust II* sogar als Bedingung menschlichen Verstandes akzentuiert. Der Irrtum ist nicht nur ein unentbehrlicher Umweg des Individuums, sondern auch des „Menschen im Ganzen“, der Gemeinschaft. Von der individuell zu erringenden Erkenntnis kann die kollektive Entwicklung profitieren.

Textarbeit mit der Auseinandersetzung mit der Semantik vor allem der letzten zitierten Verszeile geht Hand in Hand mit der Verstehensarbeit, die in diesem Fall eine Kontextualisierung mit dem Brief Goethes und der Bibelstelle erfordert.

2. Bitte erklären Sie die beiden Aporien von Globalisierungstheorien.

Die erste Aporie ist mit der Annahme verbunden, dass durch die Globalisierung wirtschaftliche und kulturelle Konkurrenz sich derart entwickle, dass sie mit einer Infragestellung jeder Gemeinsamkeit einhergehe und so zu einem Kampf der Kulturen führe (vergleiche Huntington 1996). Die zweite Aporie hängt mit rationalen und konsensorientierten Kommunikationstheorien insofern zusammen, als das „bessere Argument“ fokussiert wird und auf dieser Basis eine so genannte „globale Dialogfähigkeit“ auf uniformer Basis begründet wird, womit die Annahme universaler Einheitlichkeit überakzentuiert werde (vergleiche zum Beispiel Habermas 1976 und 1988; Habermas & Derrida 2004; Annan 2001).

3. Bitte beschreiben Sie, inwiefern translationswissenschaftliche Grundlagen den Begriff der „Textarbeit“ erhellen.

Übersetzungen gehen mit sorgsamem Abwägen von Semantiken einher, wozu natürlich auch situations- und stilbezogene Bedeutungsimplicationen gehören. Insofern sind translationswissenschaftliche Grundlagen, die diese Prozesse theoretisch und praktisch beschreiben, geeignet, Phänomene wie wort-, satz- und textsemantische Vagheit, Implizitheit, Ambiguität und ähnliches, die für viele literarische Textsorten – nach wie vor – typisch sind, zu erfassen.

4. Bitte erläutern Sie die Grundbegriffe der Wissenssoziologie Karl Mannheims: Denkstil, Relationismus, Seinsverbundenheit, konjunktive Erfahrung, Stilanalyse, Erlebniszusammenhang.

Die genannten Grundbegriffe sind mit einander verklammert, indem sie das Feld der Situiertheit von Denken und Erkennen im jeweiligen Kontext einkreisen.

Der Begriff ‚Denkstil‘ akzentuiert einerseits die Unterschiedlichkeit möglicher Denkweisen und andererseits das Phänomen, dass es in bestimmten Umfeldern übergreifende Tendenzen des Denkens gibt, wie zum Beispiel ein sogenanntes „aufgeklärtes Denken“. In einer ‚Stilanalyse‘ werden sie beschrieben.

‚Relationismus‘, ‚Seinsverbundenheit‘, ‚konjunktive Erfahrung‘ und ‚Erlebniszusammenhang‘ beziehen sich auf die Perspektivität und die Bezogenheit von Denken und Erkennen auf historische und räumliche Kontexte.

LE 3

1. Wie verhalten sich das *denkende Ich* und seine Dialogpartner im Sinne von Descartes?

Descartes unterscheidet zwischen der ‚denkenden‘ und der ‚ausgedehnten‘ Substanz (oder auch zwischen ‚Geist‘ und ‚Körper‘). ‚Cogito ergo sum‘ (‚ich denke, also bin ich‘) bedeutet, dass das Denken im für sich *raisonnierenden* Subjekt begründet ist. Damit wird der andere Mensch „als Redepartner allenfalls in rhetorischer, für die Wahrheitssuche subsidiären Form“ benötigt. Die Erkenntnis eines anderen Menschen überhaupt – im äußerlich wahrnehmbaren Körper – als „ein anderes denkendes Ich“ wird auf einen Analogieschluss gegründet, also der Annahme des Bestehens von Ähnlichkeiten von eigenem und fremdem Ich. Nur aufgrund der hypothetischen Unterstellung, der Andere denke wie man selbst, kann man ihn Descartes zufolge überhaupt erkennen und sich mit ihm verständigen. Der Dialog tritt hier in seiner Bedeutung in den Hintergrund und wird als „ein stiller Dialog der Seele mit sich selbst“ verstanden. Dies ist eine Auffassung, die aber auch schon in der Antike bei Platon anzutreffen war.

2. Welche Rolle spielt der Dialog im Denken des 20. Jahrhunderts nach Buber?

Im Mittelpunkt steht die wechselseitige Mitteilung zu einem interpersonalen ‚Zwischen‘, das heißt zu einem den Partnern gemeinsamen Sinnbestand. Hier wird von einer Form gesprochen, „die das Miteinander der Wahrheitssuche vor die Vernunft des Einzel-Ichs

stellt, für die Wissensbildung ein unabschließbarer kommunikativer Vollzug und nicht die Entfaltung eines Denksystems nach ehernen logischen Gesetzen ist“.

3. Welche Rolle spielt der Dialog in der Hermeneutik Gadammers und den darauf fußenden interkulturellen Hermeneutiken?

Die dialogische Hermeneutik Gadammers behandelt Prozesse des Verstehens und angemessenen Deutens. Später nimmt sich, vor allem in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation, die interkulturelle Literaturwissenschaft und die interkulturelle Sprachdidaktik, auch die interkulturelle Hermeneutik dieser Problematik an, indem sie das ‚Fremdverstehen‘ als einen dialektischen (dialogischen) Prozess zwischen Kulturen zu fassen versucht, statt ihn als historischen Prozess wie in der Hermeneutik zu betrachten. Angestrebt wird dabei, wie Charles Taylor es im Anschluss an Gadamer nennt, eine Horizontverschmelzung („fusion of horizons“) aus eigenen und fremden Horizontkomponenten. In diesem Prozess bilden sich modifizierte Positionen der Wahrnehmung des Eigenen durch das Fremde und der Wahrnehmung des Fremden durch das Eigene. Die daraus entstehenden Positionen sind gesellschaftlichen Normen, individuellen Dispositionen und der Interaktion aus beiden geschuldet. Begriffe wie ‚Perspektivenwechsel‘, ‚das Eigene und das Fremde‘, ‚interkulturell‘ oder auch ‚der dritte Raum‘ (Bhabha 1994) sind diesem Ansatz verpflichtet.

4. Skizzieren Sie die wichtigsten Elemente des Transdifferenzansatzes.

Zu Beginn der Entwicklung des Ansatzes der Transdifferenz lag der Fokus noch auf der unhinterfragten Annahme gelingenden Verstehens. Nach einer ersten kritischen Auseinandersetzung rückten auch das „Nichtverstehen“ und „Missverstehen“ in den Blick. Um eine krude und unrealistische Binarität zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen zu vermeiden, wurde die Aufmerksamkeit auf Differenzen gelegt, und darauf, was sie jeweils ausmach. Auf diese Weise können Gesprächspartner dafür sensibilisiert werden, dass sie Äußerungen ihres Gegenübers kaum jemals zu 100% oder zu 0% so verstehen, wie er sie gemeint haben mag, sondern dass es Übergänge zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen gibt, die graduell sind. Die Auseinandersetzung mit Differenzen ist die Voraussetzung für den Zugang zu einer „positiven Transdifferenz“. Dem Transdifferenzansatz geht es darum, Differenzen anders zu denken, sie auszuhandeln und nicht in Verstehen / Nicht-Verstehen – vollkommene Nachvollziehbarkeit oder komplette Unzugänglichkeit – auflösen zu müssen.

Kapitel 5

LE 1

- 1. Nennen Sie drei Beispiele interkultureller Literatur aus Ihrer eigenen Lektüre (in verschiedenen Sprachen) und begründen Sie Ihre Auswahl, in dem Sie Kriterien von Interkulturalität in diesen literarischen Texten beschreiben.**

Der Begriff der Interkulturalität in den drei Beispielen soll anhand der vier Analyse Kriterien von Aglaia Blioumi („dynamischer Kulturbegriff“, „selbstkritischen Wahrnehmung“, „Hybridität“ und „doppelte Optik“) erläutert werden.

- 2. Erläutern Sie die Rolle von Literatur in verschiedenen methodischen Ansätzen des DAF-Unterrichts (Grammatik-Übersetzungsmethode, kommunikative Wende und interkulturelle Wende).**

Grammatik-Übersetzungsmethode: Literatur ist nur Übungsmedium für grammatische Strukturen und das stilistisch gehobene Schreiben.

Die kommunikative Wende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hielt auch wenig von dem pragmatischen Wert literarischer Texte. Vielmehr betrachtete man Literatur als Quelle landeskundlichen Wissens.

Die interkulturelle Wende im DaF-Unterricht ermöglichte der Literatur neue Zugänge, in deren Rahmen die ästhetische Qualität des literarischen Textes und vor allem das interkulturelle Potential wieder im Mittelpunkt stehen.

- 3. Welche Kompetenzen werden mit der Behandlung von interkultureller Literatur im DaF-Unterricht gefördert?**

Teilkompetenzen, die bei der Arbeit mit literarischen Texten gefördert werden können, sind die sprachliche, ästhetisch-symbolische und interkulturelle Kompetenz.

- 4. Nennen Sie Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Verfahren bei der Arbeit mit literarischen Texten.**

Entscheidend sind bei den Lerneraktivitäten ein aktiver Umgang mit Texten im fremdsprachlichen Unterricht. Die Lerner arbeiten mit dem Text in einer anderen Darbietungsform weiter, indem sie ihn beispielweise in Rollenspiele verwandeln, szenisch umsetzen, bildlich darstellen oder musikalisch bearbeiten. Bei den produktiven Verfahren ist die sprachliche Kreativität der Lerner gefragt: Sie schreiben den Text um,

erfinden ein anderes Ende oder berichten aus der Perspektive einer der handelnden Figuren.

LE 2

1. Wie stehen die Begriffe Erinnerung, Gedächtnis und Geschichte im Ansatz von Halbwachs zueinander?

Für Halbwachs ist die zeitliche Reichweite der Erinnerung und des Gedächtnisses auf den Austausch zwischen Zeitzeugen und deren Nachkommen begrenzt, wohingegen die Geschichte jenseits der Erinnerung des ältesten Mitglieds einer Gruppe liegt. Die Erinnerung ist an der Gegenwart orientiert und partikular, wobei die Geschichte universal und an der Vergangenheit orientiert ist. Bei der Erinnerung stehen Kontinuitäten und Ähnlichkeiten im Vordergrund, bei der Geschichte eher Gegensätze und Brüche.

2. Worauf legt Warburg den Fokus in seinem Ansatz?

Warburg legt den Fokus vor allem auf das kollektive Bildgedächtnis als ein soziales Gedächtnis und ging induktiv vom künstlerischen Detail aus vor.

3. Was ist das Gemeinsame an den Modellen von Halbwachs und Warburg?

Das Gemeinsame an den Ansätzen von Halbwachs und Warburg ist, dass sie Kultur und Tradition als Artefakte sehen und dass sie der Erinnerung und dem Gedächtnis eine konstituierende Funktion für die Entwicklung von Kulturen zuschreiben.

4. Was ist jeweils mit dem kulturellen, kommunikativen und kollektiven Gedächtnis gemeint?

Das kulturelle Gedächtnis ist an feste Objektivierungen gebunden, hochgradig zereemonialisiert und kodifiziert (Wiedergebrauchs-Texte, -Bilder, -Riten). Das kommunikative Gedächtnis setzt sich zusammen aus der Alltagsinteraktion von Zeitgenossen, erstreckt sich über einen Zeithorizont von 80 bis 100 Jahren und ist somit veränderlich. Diese zwei Teilbereiche, also das kulturelle und kommunikative Gedächtnis, ergeben zusammen das kollektive Gedächtnis, dessen Funktionieren die Gruppenbezogenheit, die potenzielle Gegenwartsbezogenheit, die textuelle, bildliche oder rituelle Formung, organisierte Pflege und die aus dieser resultierenden Verbindlichkeit der Inhalte des kulturellen Gedächtnisses einer Gruppe voraussetzt.

5. Wie wird Geschichte als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts begründet?

Geschichte als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts wird dadurch begründet, dass den heutigen Schülerinnen und Schülern häufig ein mangelndes Geschichtsbewusstsein vorgeworfen wird. Auch eine Tendenz zur Gegenwartsorientierung trägt dazu bei, dass historische Aspekte auch Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden sollten.

6. Nennen Sie exemplarisch einige Werke, die zu Erinnerungsorten veröffentlicht wurden.

Beispiele für Werke, die Erinnerungsorte zusammenstellen sind: *Les lieux de mémoire* (1984–1992) von Pierre Nora (Frankreich), *I luoghi della memoria* (1996–1997) von Mario Isnenghi (Italien) und *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) von Etienne François und Hagen Schulze (Deutschland).

7. Welche didaktischen Überlegungen zur Vermittlung von Geschichte im Fremdsprachenunterricht gibt es?

Die Einbeziehung historischer Elemente in den landeskundlichen Anteilen des Fremdsprachenunterrichts dient einerseits der Kommunikation, andererseits führt sie in Verbindung zu Erinnerungsorten anderer Nationen zu einer erhöhten interbeziehungsweise im Idealfall transkulturellen Kompetenz. Erinnerungsorte haben mithin das Potenzial zur Konstruktion eines europäischen kollektiven Gedächtnisses.

LE 3

1. Was unterscheidet die nation mémorielle von der nation historique?

Während in der *nation historique* eine Einheit von Geschichte und Nation angenommen werden konnte, überwiegen in der *nation mémorielle* partikulare Erinnerungen und es tritt seit etwa den 1970er Jahren das Gedenken (*commémoration*) hinzu. Das Gedächtnis der *nation mémorielle* ist bewusst, individuell und subjektiv im Gegensatz zum Gedächtnis der *nation historique*, das sozial, spontan und allumfassend war. Hatte das Gedächtnis in der *nation historique* einen Bezug zu Gegenwart und Zukunft, so wird Vergangenheit in der *nation mémorielle* als einzig eben der Vergangenheit zugehörig wahrgenommen.

2. Worin manifestieren sich Erinnerungsorte nach Nora?

Nach Nora manifestieren sich Erinnerungsorte in Orten, Ereignissen, Personen und Monumenten, aber auch in Symbolen, Begriffen, Institutionen und Feiern.

3. Was ist das Neue an Noras Ansatz?

Das Neue an Noras Ansatz liegt in der Funktion, die Bereiche der *histoire* und der *mémoire* zu verbinden.

4. Wie wird ein Curriculum europäischer Erinnerungsorte aus lernpsychologischer Perspektive begründet?

Aus lernpsychologischer Perspektive begünstigen Erinnerungsorte insbesondere das nachhaltige, vernetzte und mehrkanalige Lernen von geschichtlichen und landeskundlichen Inhalten. Das mnemotechnische Prinzip der loci-Technik kann für das Individuum nutzbar gemacht werden, in dem es Geschichte „wahrnimmt“ und in handlungsorientierten Aufgaben entdeckt, wodurch auch der affektiven Komponente von Erinnerungsorten Rechnung getragen wird.

5. Welche Kategorien von Erinnerungsorten gibt es?

Folgende, reduzierte Kategorisierung kann hier als Beispiel herangezogen werden: 1) Ereignisse und Persönlichkeiten, 2) Orte und Räume, 3) Symbole, Texte, Institutionen, 4) Orte, Einrichtungen und Objekte des Alltagslebens und 5) Manifestationen von 1) und 2).

6. Welche Aspekte können bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial zum Thema Erinnerungsorte im Fokus stehen?

Der Fokus bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial kann beispielsweise auf den Inhalt, die Methode beziehungsweise auf das Medium gelegt werden.

Kapitel 6

LE 1

1. Nennen Sie drei Grundbedingungen jedes kommunikativen Aktes.

Ein großer Teil des kommunikativen Aktes läuft unbewusst ab. Kommunikative Akte unterliegen einer ständigen Veränderung. Sie sind dynamisch. Es gibt keine identischen kommunikativen Akte. Jeder kommunikative Akt ist einzigartig.

2. Was versteht man unter einem kommunikativen Akt?

Der kommunikative Akt bezeichnet den Rahmen, in dem wir kommunizieren.

3. Welche vier Dimensionen weisen kommunikative Akte auf?

Kommunikative Akte weisen eine verbale, eine nonverbale, eine paraverbale und eine extraverbale Dimension auf.

4. Was sind „Kultureme“ und wie werden diese durch „Behavioreme“ realisiert? Erläutern Sie beiden Begriffe und beschreiben dabei, wie diese miteinander verknüpft sind.

Kultureme sind Einheiten sozialer Kategorien, die eine Reihe von Verhaltensweisen zusammenfassen, die gegenüber einem Mitmenschen aktiviert werden. Der Begriff Behaviorem bezeichnet das „Wie“ der Realisierung von Kulturemen. Behavioreme finden sich auf verschiedenen Ebenen (verbal, nonverbal, paraverbal, extraverbal). Verschiedene Behavioreme können gleichzeitig ein Kulturem realisieren und konstituieren so den kommunikativen Akt.

5. Erläutern Sie hinsichtlich der Analyse von kommunikativen Interaktionssituationen das Verhältnis zwischen der Untersuchung von Kulturemen und Behavioremen sowie möglicher Rückschlüsse auf psychologische Haltungen und kulturspezifische Werte.

Die Betrachtung von Kulturemen und ihre Realisierung durch Behavioreme sollte Vorrang vor etwaigen Annahmen über die kulturspezifischen Haltungen und psychologischen Einstellungen des Gesprächspartners haben, da ansonsten die fehlende Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Interaktionsprozess als solcher zu falschen Rückschlüssen auf kulturelle Wertesysteme und Denkweisen zur Folge haben kann.

6. Nennen Sie zehn Typen von Problemen, die in interkulturellen Kommunikationssituationen auftreten können.

1. Soziale Bedeutung / Lexikon
2. Sprechhandlungen / Sprechhandlungssequenzen,
3. Gesprächsorganisation: Konventionen des Diskursablaufs,
4. Themen,
5. Direktheit/Indirektheit,
6. Register,
7. Paraverbale Faktoren,
8. Nonverbale Faktoren,
9. Kulturspezifische Werte/Einstellungen,
10. Kulturspezifische Handlungen und Handlungssequenzen

LE 2

1. Was versteht man unter interkultureller Werbung?

Anders als internationale Werbung, die meistens nur in der Übertragung des Werbeslogans beziehungsweise der Headline in die jeweils andere Sprache besteht, wird bei interkultureller oder differenzierter Werbung auch eine Adaptation an das Zielsprachenland und mögliche Spezifika in den Sehgewohnheiten vorgenommen. Diese Adaptation kann sich in der Bereitstellung von länderspezifischen Zusatzinformationen, der Tilgung fremdsprachlicher Bezeichnungen (Anglizismen) oder anderer Bild-Elemente ausdrücken.

2. Warum sind Kognitionsmetaphern in Werbung – auch im Sprachvergleich – besonders wichtig für das Dekodieren der Werbebotschaft?

Kognitionsmetaphern sind insbesondere in Form von bildhaften Phraseologismen in Werbetexten frequent und verweisen auf den genuin kreativen Umgang mit Sprache in diesem Kommunikationsbereich beziehungsweise Diskurs (hier: Überraschungseffekt, Verstoß gegen Musterhaftigkeit und Ähnliches). Somit kann die Beschäftigung mit Kognitionsmetaphern neben der reinen Spracharbeit auch über mögliche Dekodierungsprobleme – je nach Ausgangssprache – Aussagen machen, da die Beschäftigung mit kulturellen Unterschieden nur über die sprachliche Wahrnehmung von (Um-) Welt möglich ist.

3. Wie funktioniert eine komplementäre Text-Bild-Relation?

Da Werbung in der Regel aus einem Text- und einem Bild-Teil besteht, ist hier die jeweilige Text-Bild-Relation ganz besonders wichtig für das Dekodieren der Werbebotschaft. Wenn eine Headline nicht ohne das Bild kontextualisierbar ist, dann spricht man von einer komplementären Text-Bild-Relation. Daneben gibt es noch die illustrierende Text-Bild-Relation, die darauf abzielt, das Verbale im Visuellen (sozusagen noch einmal anders) auszudrücken. Diese kann redundant wirken oder aber auch eine Präzisierung (auch im Sinne von doppelter Informationssicherung) mit sich bringen.

4. Welche Rolle spielt der Bild-Code bei der Entschlüsselung einer Werbebotschaft?

In Werbetexten, die in verschiedenen Ländern eingesetzt werden, sind die Bildinformationen nicht immer gleichermaßen verständlich, sodass eine Visualisierung des Gesagten unter Umständen erschwert wird. Das kann aufgrund von kulturspezifischer Farbgebung (auch die Farbe der Kleidung, von Blumen und

Ähnliches) und durch die über das Bild evozierten Metonymien für bestimmte Personen (auch Tiere) hervorgerufen werden.

5. Welche Arten des Bewertens kann man in Werbetexten unterscheiden?

BEWERTEN kann durch verschiedene Arten der Beschreibung erfolgen, zum Beispiel durch das direkte Zuweisen von Attributen als Qualitätsmerkmale eines Produkts. Häufig sind die informierenden Textpassagen in Anzeigenwerbung aber auch indirekt bewertend. Die Art und Weise, wie das BEWERTEN sprachlich ausgedrückt wird, steht in Abhängigkeit von der einzelsprachlichen Textsorte (zum Beispiel im Tourismusprospekt) und dem Informationsbedürfnis in der jeweiligen Zielkultur, in der unter Umständen das BEWERTEN eher mit einer Plausibilitätsargumentation einhergeht und sich somit das BEWERTEN weniger explizit verbalisiert als es in anderen Ländern üblich ist / wäre.

6. Welchen Einfluss haben lebensweltliche Bezüge auf den Werbediskurs?

In der Werbung für nahezu jedes Produkt sind kulturübergreifende Aspekte, aber auch Bezüge zur jeweiligen Lebenswelt erkennbar: So können Gegenstände des Alltags in Bildtexten variieren (zum Beispiel die typischen Samowar-Tee-Gläser in russischen Zügen ohne Äquivalent in der deutschen Reise-Praxis) oder bestimmte Diskurse mehr oder weniger virulent sein (hier ist der Krankheitsdiskurs beziehungsweise der Gesundheitsvorsorgediskurs beziehungsweise Rentendiskurs besonders kultur- und lebensweltgebunden). Lebensweltliche Bezüge manifestieren sich sowohl im Bild- als auch im Text-Teil von Werbung und sind wichtige landeskundliche Indikatoren für Vorlieben in der einzelsprachlichen, gesellschaftlichen Praxis (und somit auch für die interkulturelle Kommunikation von Interesse).

7. Warum eignet sich Werbung für den interkulturellen DaF-Fremdsprachenunterricht?

Werbetexte sind aufgrund ihrer Kürze und der in der Regel unterstützenden Bildinformation für den Fremdsprachenlerner leicht zugänglich und bieten zahlreiche Sprechkanäle (Bildbeschreibung, Kommentar, Text-Vergleich und vieles mehr). In interkultureller, eventuell auch in kulturkontrastiver Perspektive eröffnet Werbung immer auch einen Perspektivenwechsel, da die Textrezeption vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Erwartungen an diesen Texttyp erfolgt. Darüber hinaus sind die in Werbung zahlreich vertretenen Bilder des Anderen beziehungsweise des Fremden eine

Quelle zur Beschäftigung mit Klischees und Stereotypen, was zur Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beiträgt.

LE 3

1. Worin besteht der Unterschied zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis?

Das kommunikative Gedächtnis liefert mündlich weitergegebene Erfahrungen und Traditionen, es ist alltagsnah und gruppengebunden. Es umfasst einen Zeitraum von etwa drei Generationen nach dem Zeitpunkt des Geschehens, schätzungsweise 80 Jahre. Das kulturelle Gedächtnis ist dagegen nicht an Personen gebunden, sondern an Speichermedien, zum Beispiel schriftliche Erinnerungen, die auf diese Weise für viele Generationen und über lange zeitliche Perioden erhalten werden.

2. Welche Rolle kommt den Medien beim Speichern und Verbreiten des kulturellen Gedächtnisses zu?

Medien, darunter auch Filme, dienen nicht nur zum Speichern, sondern auch zum Verbreiten des kollektiven Gedächtnisses, da sie kurz- oder langfristig das Geschichtsbild einer Gesellschaft prägen können. Um das Potenzial eines Erinnerungsfilms einschätzen zu können bedarf es der Analyse von Marketingstrategien, Auszeichnungen, der Rezeption des Films bei Politikern*Innen, Wissenschaftlern*Innen, Kritikern*Innen und Publikum, der öffentlichen Diskussion in den Medien, der Verwertung im Fernsehen, der DVD-Distribution und des Einsatzes in pädagogischen Einrichtungen. Diese plurimedialen Netzwerke sind entscheidend dafür, ob ein Film im kollektiven Gedächtnis prägend wirkt, ob man also von einem „Erinnerungsfilm“ sprechen kann.

3. Wie können Erinnerungsfilme im Unterricht eingesetzt werden?

Da filmanalytische Methoden vielen Lernern nicht vertraut sind, sollte vom Lehrer zunächst eine kurze Einführung in die Filmanalyse anhand der angegebenen Literatur (Hickethier 2007; Mikos 2008) erfolgen. Ausgehend davon können die Lerner zur Einarbeitung kurze Szenen aus Filmen analysieren, dabei kann auf exemplarische Analysen (zum Beispiel Jost & Kammerer 2012; Diekhans 2009; Beicken 2004; Werner 2004) zurückgegriffen werden. Zur Vertiefung der historischen Kenntnisse ist es empfehlenswert, vor dem Beginn der vergleichenden Analyse der beiden hier besprochenen Filme Arbeitsmaterialien über die nationalsozialistische Zeit, über das

Massaker von Nanking und den chinesisch-japanischen Krieg (1937-1945) sowie über Erinnerungsdiskurse zu dieser Thematik in Deutschland, China und Japan auszugeben und zu diskutieren. Auf dieser Basis können die Lerner folgende Arbeitsschritte vollziehen: Im Seminar werden die beiden Filme jeweils als Ganzes gezeigt, im Anschluss an jeden Film folgt eine Diskussion, in der Eindrücke über die Handlung, die Figuren und ihre Beziehung zueinander, den Stil der Filme und deren Wirkung auf die Studenten und Studentinnen geschildert und diskutiert werden. Diese Diskussionen können mit Hilfe von asynchronen Kommunikationsmitteln auch online gestaltet werden, indem die Studenten und Studentinnen ihre Beiträge beispielsweise in einem Forum veröffentlichen und gleichzeitig die Beiträge von den anderen Studenten und Studentinnen kommentieren. Dann beginnt die schrittweise Analyse.

4. Worin bestehen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Filmen *John Rabe* und *City of Life and Death*? Nennen Sie jeweils zwei bis drei Aspekte und führen Sie diese aus.

Beide Filme hatten in China im April 2009 im Abstand von einer Woche Premiere und liefen einige Zeit gleichzeitig in den Kinos. Auch sonst gibt es Gemeinsamkeiten: Beide Regisseure sind beinahe gleichaltrig und zählen zur preisgekrönten jungen Generation der Filmemacher ihrer Länder. Für beide war es die erste „Blockbuster“-Produktion. Beide Filme haben Hollywoodformat, was aber ganz unterschiedlich umgesetzt wird: Auf der einen Seite großes Gefühlskino, die Geschichte von John Rabe als Melodram. Ein Film, der von den Bildern aber auch von den Dialogen lebt – und von der Musik, die in ihrer Emotionalität oft kritisiert wurde.

Auf der anderen Seite spricht der fast semidokumentarische Stil des chinesischen Streifens für sich, der zwar auch an die Emotionen der Zuschauer appelliert, der aber facettenreich aus mehreren Perspektiven erzählt. Im Mittelpunkt stehen die Sichtweisen von Chinesen und Japanern, der Opfer und Täter, die „Westler“ bleiben außen vor. John Rabe verlässt die Stadt in Demutshaltung, nicht im Triumph wie in Gallenbergers Film. Es gibt wirkungsvolle Bilder, vergleichsweise wenige Dialoge, schockierende Toneffekte und eine unsentimentale, aber wirkungsvolle Musik.

Beide Filme beschäftigen sich vor allem mit den jeweils eigenen Geschichtsbildern und kontroversen Fragen zur nationalen Identität. Beide Filme wollen zur aktuellen Diskussion über Tabuthemen der Geschichte und Politik beitragen. Das Massaker von Nanking bildet dafür die Folie: Im Mittelpunkt des deutschen Films *John Rabe* steht die

Frage nach dem Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit – die Frage, ob das Schema des „bösen Nationalsozialisten“ zu durchbrechen ist ohne unreflektiert in die gegenteilige Deutung zu verfallen. Interessanterweise kam diese Ambivalenz beim deutschen Publikum nicht sehr gut an.

Kapitel 7

LE 1

1. Was sind die wichtigsten Merkmale interkultureller Landeskunde?

Interkulturelle Landeskunde geht davon aus, dass für das Verstehen der fremden Welt der Fremdsprache ein Bewusstmachung der eigenen Perspektive auf die Welt notwendig ist: Verstehen und Reflexion der eigenen kulturellen Konzepte als Voraussetzung für das Verstehen des Anderen. Dazu benötigt man Wissen über das Eigene und das Fremde, Wissen ist der aber nicht Selbstzweck, sondern Grundlage für das Fremdverstehen.

2. Welche grundlegenden Lernziele hat interkulturelle Landeskunde?

Als grundlegende Lernziele werden Interkulturelle Kompetenz und Fremdverstehen betrachtet.

3. Welche Schritte können zum Fremdverstehen führen?

1. Ich erkenne, dass meine Sicht auf die Welt und meine Interpretation der Wirklichkeit nicht die einzig mögliche Interpretation ist und bin bereit, meine Sicht auf die Welt in Frage zu stellen.
2. Ich gehe davon aus, dass das für mich fremde und möglicherweise unverständliche Verhalten der Anderen für sie vermutlich sinnvoll und verständlich ist und eine andere Sicht auf die Welt zeigt, als ich sie habe.
3. Ich erwerbe Wissen darüber, warum das für mich zunächst unverständliche Verhalten für die Anderen sinnvoll und verständlich ist - das heißt, ich beginne dieses für mich fremde Verhalten zu verstehen.
4. Erst wenn ich im dritten Schritt das fremde Verhalten verstehe, kann ich es für mich akzeptieren oder auch nicht akzeptieren. Diese Akzeptanz oder Nichtakzeptanz kann ich aufgrund meines Wissens aus dem dritten Schritt begründen.

4. Auf welchem Weg lassen sich konkrete Themen finden, mit denen am Lernziel Fremdverstehen gearbeitet werden kann?

Eine Möglichkeit sind sogenannte anthropologischer Grundkategorien, die elementare Daseinserfahrungen des Menschen benennen. Beispiele sind en wie Grundorientierung wie Identität, Raum, Zeit oder Werte. Die konkreten kulturspezifischen Ausprägungen solcher Grundorientierung können dann zu konkreten Themen führen. Beispiele könnten sein: Was bedeutet es in meiner Kultur im Vergleich zur deutschen Kultur, eine Frau zu sein (Identität). Was bedeutet Osten und Westen in meiner Kultur im Vergleich zur deutschen Kultur? (Raum - Himmelsrichtungen). Wie gehe ich mit Terminen um im Vergleich zu meinen deutschen Kommilitonen? (Zeit)

5. Welche spezifischen Lerninhalte sind für interkulturelle Landeskunde auch möglich?

- Kulturelle Bedeutung von Wörtern
- Kommunikationsverhalten, kommunikative Stile
- Nonverbale Kommunikation
- Stereotype

6. Durch welche methodischen Zugänge zur Landeskunde lässt sich Begegnung mit dem Fremden ermöglichen? Was sind wichtige Methoden?

Durch den Zugang über die Sprache, den Zugang über die Menschen und ihr Handeln und den Zugang über exemplarische Manifestationen, das heißt über das, was man im Alltag beobachten kann.

Wichtige Methoden sind Projektarbeit und Vergleichen.

LE 2

1. Warum sind Sprache und Kultur nicht separat zu behandeln?

Zwischen Sprache und Kultur besteht ein wichtiges Wechselverhältnis, das heißt, Sprache und Kultur sind untrennbar, beziehen sich aufeinander, sind aneinander gebunden, voneinander abhängig oder einfach ineinander verankert (auch im Sinne von Linguakulturen).

2. Was zählt zu den Prinzipien interkulturellen Lernens?

Hierzu gehören nach Błażek (2008: 38) Integration durch Emanzipation, Einbeziehen der Muttersprache, Nachbarschaftsorientierung, Dialogförderung, Kreativitätsförderung, Umgang mit ästhetischen Strukturen, Wahrnehmen von Gefühlen

und Fremdheit, Vermittlung von Innen- und Außenperspektive, Entwicklung der Fähigkeit zum Überschreiten von nationalen und ethnischen Grenzen, Verstehen, Nachdenken, Vergleichen, Kulturvergleich als Voraussetzung für ein besseres Verständnis der Fremdkultur, Handlungsorientierung und Situationsbezug.

3. Auf welche Weise kann interkulturelles Lernen gefördert werden?

Zu nennen sind Fernsehsendungen und Filme, Projektarbeit mit jeweils landes- und kulturkundlichen sowie soziokulturellen Themen, literarische Texte sowie authentische Sach- und Gebrauchstexte aller Art aber auch direkte Kontakte mit den Angehörigen anderer Sprachen und Kulturen (zum Beispiel durch Schüleraustausch, Studienfahrten, Tandem-Lernen).

4. Wie lässt sich Tandem vor dem fremdsprachendidaktischen Hintergrund definieren?

Unter Tandem ist ein auf der traditionellen Vorstellung von einem von zwei Personen in Bewegung gesetzten Fahrrad basierendes Lernen zu verstehen, bei dem sich zwei verschiedensprachige Lernende beim Kennenlernen der Sprache und Kultur des jeweils anderen unterstützen.

5. Was ist der Unterschied zwischen Präsenz- und Distanztandem?

Während im Präsenztandem Tandempartner an demselben Ort voneinander lernen, lernen Tandem-Lernende im Distanztandem an unterschiedlichen Orten voneinander.

6. Was zählt zu den Schwächen interkulturellen Lernens im Tandem?

Interkulturelles Lernen im Tandem ist unvorhersehbar. Laut Bechtel (2003: 365-369) gibt es im Tandem prinzipiell kein Richtig und Falsch. Bei der Vermittlung landeskundlicher Informationen stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die von den Tandempartnern gegebenen Antworten richtig, repräsentativ und vollständig sind. Darüber hinaus ist die Weitergabe von jenen Informationen in den Tandemphasen vom Kursleiter nicht steuerbar und vom Wissen der Partner über das angesprochene Thema sowie von der Fähigkeit, dieses zu vermitteln, abhängig. In Situationen, in denen die Partner nicht bereit sind, etwas von sich zu erzählen und sich mitzuteilen, gelangen sie schnell an eine Grenze für interkulturelles Lernen. Jene Grenze wird auch dann erreicht, wenn beide allzu schnell an einen Punkt kommen, an dem sie sich einig sind, dass es in beiden Kulturen „doch das Gleiche“ sei, obgleich sie bis zu den subtilen kulturellen Differenzen gar nicht vorgedrungen sind.

7. Wo liegen die Stärken interkulturellen Lernens im Tandem?

Zu seinen Stärken gehören nach Bechtel (2003: 365-369) die folgenden:

Beide Tandemlernende bringen ihre persönlichen Alltagserfahrungen mit der eigenen Kultur als authentischen und individuellen Wirklichkeitsausschnitt der Gesamtkultur in die Tandeminteraktion ein. Allerdings müssen sie dabei vom Gegenüber als „Insider“ und „Experte“ für ihr Land akzeptiert werden. Darüber hinaus haben beide Lerner im Tandem als Anwendungs- und Erprobungsfeld für interkulturelles Lernen die Möglichkeit, eigene Perspektiven einzubringen und fremde zu verstehen. So kann einem sein Partner mitteilen, inwiefern das Bild von der fremden Kultur mit der Wirklichkeitserfahrung des Zielsprachensprechers beziehungsweise mit dem Bild, das der Muttersprachler von der eigenen Kultur hat, übereinstimmt.

8. Was gilt bei der Organisation der Tandemarbeit aus der Lehrersicht zu beachten?

Tandemlernern sollten Hinweise bereitgestellt werden, die ihnen den Einstieg in die Tandemarbeit erleichtern. Hierzu ist beispielsweise die Website der Ruhr-Universität Bochum (<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html>) zu erwähnen, die zahlreiche Anregungen für die Gestaltung der Tandemarbeit liefert.

9. Was trifft auf Präsenztandem (P) und was auf E-Mail-Tandem (E) als Form von Distanztandem zu? (Die Aufgabe basiert auf Brammerts & Calvert 2005: 28-31).

	P / E
1) Die Kommunikation verläuft vorwiegend mündlich, obgleich auch auf schriftliches Material zurückgegriffen werden kann.	P
2) Zu beliebiger Zeit kann der Partner unterbrochen werden, um Hinweise, Korrekturen etc. gebeten werden.	P
3) Die Kommunikation verläuft zeitversetzt.	E
4) Meist kommt eine unmittelbare Reaktion aufeinander zustande.	P
5) Mimik und Gestik erleichtern die Interpretation des Gesagten.	P
6) Anders Face-to-Face-Tandem	P
7) Absprachen werden schnell getroffen und Missverständnisse leicht vermieden bzw. geklärt.	P

8) Tandempartner stehen nicht unter Zeitdruck.	E
9) Der fremdsprachliche Input ist flüchtig und es bedarf einer großen Anzahl von Wiederholungen im Laufe von Gesprächen, damit neue sprachliche Elemente rezeptiv beziehungsweise produktiv nutzbar werden.	P
10) Bei der Produktion von Aussagen kann man sich Zeit nehmen und Nachschlagewerke zu Rate ziehen.	E
11) Bei der Formulierung und beim Verständnis kann der Partner nicht unmittelbar helfen.	E
12) Die Kommunikation verläuft schnell und synchron.	P

10. Kleiner Verstehenscheck: Was trifft hier zu?

	Trifft zu (x)
1) Sprache und Kultur gehören ausschließlich im Fremdsprachenunterricht zusammen, denn im Alltag besteht dazwischen kaum eine Verbindung.	
2) Bei interkulturellem Lernen kommt es darauf an, die Eigenperspektive zur Geltung zu bringen und jene des Gegenübers außer Acht zu lassen.	
3) Im Tandem begegnen sich immer an demselben Ort zwei verschiedensprachige Personen, um die Sprache des jeweils anderen zu lernen.	
4) Die Kommunikation im Präsenztandem verläuft zeitgleich.	X
5) Im Tandem fungiert der Zielsprachensprecher immer als Experte für seine Sprache und Kultur und wird auch als solcher akzeptiert, weshalb er mit seinen Behauptungen den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben darf.	

LE 3

1. Warum haben Auslandsaufenthalte das Potenzial, interkulturelle Lernprozesse in den mobilen Personen zu stimulieren, und weshalb sind Studienaustauschaufenthalte besonders geeignet, um interkulturelles Lernen zu fördern?

- Auslandsaufenthalte bieten ungefilterten Zugang zu kulturellen Aspekten des Ziellandes.
- Auslandsaufenthalte werden als Möglichkeit zu mehr Kontakt mit Einheimischen betrachtet. Im Sinne der Kontakthypothese birgt Kontakt die Chance, unter bestimmten Bedingungen Nationenbilder und seine Bestandteile positiv zu beeinflussen.
- Studienaustauschaufenthalte sind besonders geeignet, weil sie erstens an die Lebenswirklichkeit von Studierenden anschließen und damit Anknüpfungspunkte für neues Wissen ermöglichen, und sie zweitens in der Regel als Individualaufenthalte Selbständigkeit erfordern und solche Aufenthalte als wirksamer in Hinblick auf interkulturelle Lernprozesse erwiesen haben.

2. In welchen Teilbereichen können sich Nationenbilder verändern?

- inhaltlich
- hinsichtlich der affektiv-emotionalen Einstellung, die mit den Bildern zum Ausdruck gebracht wird
- im Umgang mit den Bildbeschreibungen

3. Wie kann die parallele Existenz sehr stereotyper und gleichzeitig sehr differenzierter und individueller Bildbestandteile erklärt werden?

Unter anderem durch den dynamischen Charakter von Wahrnehmung: Stereotype Inhalte werden trotz neuer Bildinhalte nicht verworfen, sondern bleiben je nach Kontext aktivierbar.

4. Welche Gefahr bergen Auslandsaufenthalte in Hinblick auf den Umgang mit Nationenbildern und welche Möglichkeit zur Vorbeugung gibt es?

- Dass sie als Legitimierung für pauschalisierende Aussagen über das Zielland und seine Bevölkerung missverstanden werden.
- Vorbeugung: Vor- und nachbereitende Maßnahmen zum Thema Interkulturalität und interkulturelle Wahrnehmungsprozesse

5. Wie können mobile Lernende in ihren interkulturellen Lernprozessen unterstützt werden?

- Durch die vor- und / oder nachbereitende Bereitstellung dynamischer Konzepte von Kultur, Interkulturalität und interkultureller Wahrnehmung
- Durch die Sensibilisierung für interkulturelle Wahrnehmungsmuster, ihre Automatisiertheit, subjektive und kulturelle Geprägtheit
- Durch die Schaffung von Möglichkeiten zur Erfahrung realer Aspekte des Ziellandes bereits vor der Abreise
- Durch Informations- und Beratungsangebote zum Thema *Kulturschock*

Kapitel 8

LE 1

1. Warum gilt im deutschen Wissenschaftskontext ein persönlicher Stil als „unwissenschaftlich“?

Der wissenschaftliche Stil im Deutschen zeichnet sich durch Objektivität, Präzision und eine ökonomische Sachbezogenheit aus, die sich auch in bestimmten wissenschaftssprachlichen Strukturen ausdrückt. Diese dienen der Deagentivierung, also einem entpersönlichten Stil. Das wissenschaftliche Argumentieren zielt auf den Gegenstand (das Objekt) ab und wendet sich vom Agens ab, daher sind Passivkonstruktionen sehr häufig, aber auch Nominalisierungen (nicht nur durch die Fachterminologie).

2. Welche kommunikativen Besonderheiten sind im Veranstaltungstyp „Seminar“ an deutschen Universitäten zu beachten?

Das Seminargespräch dient der gemeinsamen Erarbeitung von relevantem Wissen sowie dessen Kontextualisierung in den Gesamtdiskurs; das gilt auch für die aktive Teilnahme des kritischen Zuhörers, beispielsweise bei einem Referat. Die direkte Ansprache des Hochschullehrers oder der Hochschullehrerin dient nicht der Wissensabfrage (im Sinne von Abprüfen des enzyklopädischen Wissens), sondern ist Bestandteil der diskursiv-eristischen Struktur des wissenschaftlichen Diskurses.

3. Inwiefern sind Critical Incidents zur Sensibilisierung von interkulturellen Missverständnissen in der Hochschulkommunikation sinnvoll?

Nicht nur in der Geschäftskommunikation, sondern auch im Hochschulkontext sind Diskurskonventionen (ähnlich den Kulturstandards) erkennbar, die bei interkulturellen Begegnungssituation, darunter in Seminaren oder Sprechstunden zu Irritationen bei Interaktionspartnern aus verschiedenen Lern(er)kulturen führen können. Die eigene Erwartung an bestimmte Text- und Gesprächsmuster ist oftmals nicht deckungsgleich mit der in der Zielkultur. Durch Simulation von kritischen Interaktionsmomenten (CI) kann dem Fremdheitsgefühl, unter Umständen auch der Ablehnung, entgegengewirkt werden.

4. Nennen Sie mögliche Schwierigkeiten, die ausländische Studentinnen und Studenten beim Verfassen von Seminararbeiten haben könnten.

Die „wissenschaftliche Fiktionalität“ (unklarer Adressatenbezug, nicht für eine wissenschaftliche Öffentlichkeit bestimmt, dennoch Orientierung an Expertentexten) und der „Als-Ob“-Status der schreibenden Studentin oder des schreibenden Studenten (als Nicht-Experte hat er ein Wissens- / Inhaltsdefizit gegenüber dem Dozenten oder der Dozentin) führt zu einer Schreib-Verunsicherung – nicht nur bei ausländischen Studentinnen und Studenten. Das Einordnen des eigenen Themas in den Gesamtdiskurs erfordert eine „Forscherperspektive“, was aber nicht in allen (nationalen) Bildungssystemen erwartet wird beziehungsweise als vorhandenes Handlungswissen automatisch abrufbar ist. Dieses muss in einem angemessenen wissenschaftlichen Stil erfolgen, der Kenntnisse in der allgemeinen Wissenschaftssprache voraussetzt, über die L2-Schreiber in der Regel nicht ausreichend verfügen.

5. Wie lassen sich Unterschiede in Lernerkulturen begründen?

Durch die schulische Sozialisation sind bestimmte Arbeitstechniken, die für universitäre Diskurspraktiken grundlegend sind, bereits bekannt (hier: die Wissenschaftspropädeutik an deutschen Gymnasien); andere wiederum differieren je nach nationalem Bildungssystem, was unter anderem auch am einzelsprachlichen Textmusterwissen erkennbar ist. Besonders deutlich ist der Unterschied im Umgang mit Wissensbeständen, die als „kollektives Gut“ oder auch als geteiltes Wissen in der Gesellschaft vorhanden und somit auch ohne explizite Quellenangabe zitierbar sind. Dazu gehört auch die Einstellung zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einem bestimmten (wissenschaftlichen) Diskurs. Die Orientierung an Schriftlichkeit führt zu einer anderen Form des interaktionalen Wissensaustausches als es im kontextbezogenen mündlichen Diskurs deutscher Prägung üblich ist.

6. Inwiefern können Sprachhandlungen in schriftlichen und mündlichen Texten im DaF-Studium an einer ausländischen Universität zu Irritationen führen?

Sprach- und Texthandlungen sind in der wissenschaftlichen Interaktion häufig ASSERTIVA, die das INFORMIEREN und ERLÄUTERN betreffen und kulturübergreifende Gültigkeit haben. Das VERWEISEN, auch im Sinne von ZITIEREN und des SICH VERORTENS erscheint jedoch kulturspezifisch und muss in der fremdsprachlichen Realisierung (auch funktional) im DaF-Unterricht / -Studium als Teil interkultureller Handlungskompetenz – am besten in kontrastiver Perspektive – vermittelt werden.

LE 2

1. Welche andere Disziplin ist für die interkulturelle Pädagogik von besonderer Bedeutung?

Die interkulturelle Pädagogik ist eng mit den Forschungsergebnissen der soziologischen Migrationsforschung verbunden. Aufbauend auf dem Wissen über die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Prozesse (Soziologie) können pädagogische Antworten auf mögliche Problemlagen gefunden werden. (interventionsorientierter Ansatz)

2. Welche Aspekte haben die Entstehung der interkulturellen Pädagogik bedingt?

Der Transnationalismus (als staatenübergreifender Ansatz) bedingte ein neues Erkenntnisinteresse (transnationale Wirklichkeit der Migranten und Migrantinnen).

3. In den 1970er und 1980er Jahren wurde Migrationsforschung zumeist als Auftragsforschung zu administrativen Zwecken verstanden. Welche Implikationen gehen damit einher?

- Betragen zur effektiven Lösung des „Ausländerproblems“
- Kontrolle des Verhaltens von Migranten und Migrantinnen im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses
- Objektivwissenschaftlicher Ansatz (statistisch-induktive Erklärungsmodelle)
- Sichtweise von außen

4. Inwiefern kann das Gegenstandsverständnis des „neuen“ Forschungsansatzes als erweitert bezeichnet werden?

Es werden nicht nur die Bedingungen des Handelns erforscht (Migrationsforschung als Auftragsforschung zu administrativen Zwecken), sondern zugleich die subjektiven Präferenzen der Migranten und Migrantinnen berücksichtigt.

5. Was ist der Verwirklichungschancenansatz und welche Bedeutung hat er für die interkulturelle Pädagogik?

Dem Verwirklichungschancenansatz gemäß ist soziale Gerechtigkeit bedingt durch die Fähigkeit und Möglichkeit des Einzelnen seine präferierte Lebensweise zu realisieren. Folglich gilt es den Einzelnen, im Sinne der interkulturellen Pädagogik den Migranten oder die Migrantin, zu befähigen jene Lebensweise leben zu können. Somit ist der Verwirklichungschancenansatz ein zentraler Aspekt der interkulturellen Pädagogik, die eine gleichberechtigte Partizipation aller anstrebt.

6. Was sind das Wissensideal sowie das Aufgabenverständnis der interkulturellen Bildungsforschung?

Wissensideal meint die Art der gewünschten Antworten. Das heißt, welche Art von Antworten stellen mich als Forscher oder Forscherin zufrieden. Für die interkulturelle Bildungsforschung kann das Wissensideal demnach wie folgt beschrieben werden: Angestrebt werden Antworten, welche die gesellschaftliche Vermitteltheit individueller Subjektivität thematisieren.

Das Aufgabenverständnis meint hingegen die Praxis, die durch das erforschte Wissen ermöglicht werden soll. Im Gegensatz zur Migrationsforschung der 1970er und 1980er Jahre, die eine Lösung des Ausländerproblems durch eine Verhaltenskontrolle anstrebte (kompensatorische Praxis), ist das Ziel der gegenwärtigen interkulturellen Bildungsforschung eine Erweiterung der realen sowie praktischen Möglichkeitsräume und Freiräume des Einzelnen.

7. Was ist soziale Gerechtigkeit vor dem Hintergrund des Capability Approach?

Soziale Gerechtigkeit ist im Sinne des Capability Approach nicht nur eine Umverteilung der Güter den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen gemäß, sondern soziale Gerechtigkeit wird auch auf einer weiteren Ebene gefordert. Jeder soll die Möglichkeit haben, sein individuelles Verständnis vom glückseligen Leben umzusetzen.

8. Welche unterschiedlichen Gründe gibt es für die Migration?

- Fluchtmigration (politisch sowie ökonomisch bedingt)
- Indignados

9. Welche Rolle spielt die interkulturelle Bildung in Bezug auf die Mehrheitsangehörigen?

- Verdeutlichen der Migrationsursachen zur Beseitigung von Vorurteilen und Schaffen von Verständnis
- Vergegenwärtigen der eigenen Rolle (Aufnahmegesellschaft) im Hinblick auf die Migrationsursachen
- (folglich) Gewinn von emanzipatorischem Reflexionswissen

10. Welche Problematiken können in einer interkulturellen Kommunikation entstehen?

- Die Kommunikation erfolgt zumeist auf der Beziehungsebene. Folglich besteht die Gefahr, dass sie durch Erfahrungen mit Fremdbildern und Stereotypen gestört wird. Insbesondere die Kommunikation der Privilegierten ist oftmals durch den projektiven Charakter von Fremdbildern und Ethnisierungstendenzen geprägt.
- Auch unterschiedliche Scripts der Beteiligten können zu Missverständnissen führen.
- Zuletzt sind Diskriminierungserfahrungen und Machtasymmetrien aufgrund der differierenden Scripts der Beteiligten mögliche Gründe für Probleme in der Kommunikation.

LE 3

1. Was ist mit der „Dritten Säule“ der deutschen der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands gemeint?

Die Auswärtige Kulturpolitik gilt in der Bundesrepublik spätestens seit den 70er Jahren als „Dritte Säule“ der deutschen Außenpolitik und zwar neben der Diplomatie und der Außenwirtschaftspolitik. Mit dieser Metapher wird das Zusammenspiel von Politik, Wirtschaft und Kultur als gleichwertige Träger einer Gesamtkonzeption verdeutlicht. Die heute als Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik bezeichnete Neuausrichtung basiert weiterhin auf Dialog und Partnerschaft, umfasst aber auch die Bildungsperspektiven, die den Menschen in den Zielländern durch die Zusammenarbeit mit Deutschland auf wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Ebene eröffnet werden. Das betrifft sowohl Ausbildungskooperationen durch Gemeinschaftsprojekte als auch Einzelförderung der besten Wissenschaftler.

2. Wie unterscheidet sich die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) Deutschlands von der anderer (europäischer) Länder?

Die Bundesrepublik Deutschland verfügt über ein durch Mittel des Auswärtigen Amtes gefördertes, weltweit einmaliges Netzwerk von Institutionen, den so genannten

Kulturmittlerorganisationen (Goethe-Institut, DAAD, ZfA, ifa), die in ihrer jeweils spezifischen Sprach- und Kulturarbeit die Vermittlung eines aktuellen, differenzierten Deutschlandbildes sowie die Förderung der deutschen Sprache im Blick haben. Anders als beispielsweise die europäischen Nachbarländer Frankreich und Großbritannien, die mit ihrer Auswärtigen Kulturpolitik auch immer das koloniale Erbe und somit ihren historisch begründeten Einflussbereich geltend machen können (darunter die Sprachverbreitung durch die Francophonie oder die Weltsprache Englisch), zielt die Arbeit der deutschen Kulturmittler auf einen Dialog mit den Partnerländern ab, der Strukturen (auch Zivilgesellschaften) im Ausland stärken soll. Dieses Verständnis von nachhaltiger AKBP soll auch eine wirtschaftliche Bindung an Deutschland schaffen.

3. Welche Aufgabenfelder und Schwerpunkte haben die einzelnen Kulturmittler im Ausland (GI, DAAD, ZfA und ifa)?

Als grobe Einteilung der Zuständigkeiten innerhalb der AKBP lässt sich diese folgendermaßen schematisch abbilden:

- Kultur und Sprache (Goethe-Institut, Institut für Auslandsbeziehungen u.a.)
- Bildung und Wissenschaft (DAAD, Alexander von Humboldt-Stiftung, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Pädagogischer Austauschdienst u.a.)
- Kommunikation & Medien (Deutsche Welle, DW Akademie).

Dass es vor allem bei der Spracharbeit Überschneidungspunkte bei Goethe-Institut, ZfA und DAAD gibt, liegt im Gegenstandsbereich „Sprache“, da dieser sowohl in der schulischen Fremdsprachenvermittlung (hier ist auch die Sprachenwahl beziehungsweise die Reihenfolge der Fremdsprachen entscheidend) und Deutschlehrerfortbildung als auch in der sprachpolitischen Diskussion über das deutsche als Wissenschaftssprache (inklusive Deutschland als Studienstandort) umfasst. Darüber hinaus ist für die Programmarbeit des Goethe-Instituts auch immer die Verbindung von Sprache und Kultur entscheidend, zum Beispiel durch Lesungen, Übersetzungsworkshops und Ausstellungen zur deutschen Kulturlandschaft (hier: Entwicklungen in der kanonischen Kunst, aber auch in den Subkulturen).

4. Was ist das Besondere an der PASCH-Initiative?

In der PASCH-Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ arbeiten seit 2008 das Goethe-Institut, die ZfA, der Pädagogische Austauschdienst und der DAAD in einer als Partnerorganisationen eng zusammen, um die Bildungsperspektiven über das Deutsche

in insgesamt 1.800 Schulen in den Schwerpunktregionen Asien, Naher und Mittlerer Osten sowie Mittel- und Osteuropa durch ein weltweites Netzwerk an PASCH-Schulen aufzuzeigen. Deutsch hat in diesen Schulen einen besonderen Stellenwert und eröffnet Bildungsinhalte (darunter auch Sachfachunterricht auf Deutsch) und zivilgesellschaftlich relevantes Wissen durch interkulturelle Lern-Szenarien (hier auch: PASCH-net weltweit). Die Brücke zum Studium in Deutschland wird durch den DAAD als Vertreter der deutschen Hochschulen im In- und Ausland geschlagen (Informationen über den Studienstandort Deutschland, Stipendienfördermöglichkeiten und vieles mehr).

5. Welchen Stellenwert nimmt das Deutsche als Wissenschaftssprache in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ein?

Deutsch als Wissenschaftssprache wird in vielen Positionspapieren als zentraler Punkt für die Zusammenarbeit mit den Partnern in und aus den jeweiligen Zielländern genannt (unter anderem in der Gemeinsamen Erklärung der Präsidenten von Alexander-von-Humboldt-Stiftung, DAAD, Goethe-Institut und der Hochschulrektorenkonferenz 2009). Das gilt gleichermaßen für die mehrsprachige Wissenschaftspraxis, bei der in Deutschland als exzellentem Forschungs- und Studienstandort – neben der historischen Bedeutung als Wissenschaftlernation – auch internationale, englischsprachige Studiengänge gefördert werden. Diese sind aber immer auch begleitet von Deutschkursen oder enthalten Module in der Studiensprache Deutsch. Auch in den DAAD-Projekten zur Transnationalen Bildung (Bildungsexporte) wird das Deutsche in mehreren Modellen berücksichtigt.

6. Welche Rolle spielt die Sprachloyalität in öffentlichen Diskursen für den Stellenwert einer Landessprache im Vergleich zur „Lingua Franca“ (hier: Englisch)?

Sprachloyalität meint grundsätzlich die positive Einstellung zur eigenen Muttersprache, die nicht nur als Werkzeug zur Kommunikation mit anderen, sondern auch aus Gründen der sprachpolitischen Außenwirkung aktiv im Ausland genutzt werden sollte. Der Rückgriff auf das Englische als Lingua franca auch in nicht-englischsprachigen Ländern führt nicht selten zu Irritationen bei den Gesprächspartnern oder auch Zuhörern bei öffentlichen Diskursen (Konferenzen und Ähnliches), da die zur Verfügung stehenden Übersetzerdienste nicht genutzt werden und eine solche mangelnde Sprachloyalität der deutschen Muttersprachler der Bereitschaft, Deutsch als Fremdsprache zu lernen zuwiderläuft.

7. Wie erfolgt die Stärkung der Germanistik im nicht-deutschsprachigen Ausland?

Die Germanistik im nicht-deutschsprachigen Ausland (in vielen Publikationen auch „Auslandsgermanistik“ genannt) befindet sich in einem strukturellen Umbruch, da durch die immer stärker werdenden globalen Wirtschaftsverflechtungen auch mehr berufs- und fachbezogenes Deutsch an Universitäten nachgefragt wird. Dies betrifft auch die Deutschlehrerausbildung im Bereich der Fachsprachen. Gleichzeitig sind neue Lern- und Lehrformen (durch digitale Medien und Autonomes Lernen) entstanden, die eine Überarbeitung der früheren Lehrprogramme und Erarbeitung neuer Lehrmaterialien notwendig machen. Hier liefern die Kulturmittler wie das Goethe-Institut durch das praxisorientierte Fortbildungsprogramm DeutschLehren Lernen (DLL) oder die neuen, frei zugänglichen DaF-Module des DAAD für den Germanistikmaster im Ausland wichtige Bausteine für alternative Lehrformen und -inhalte. Gleichzeitig wird mit dem weltweitem Lektorenprogramm des DAAD die universitäre Lehre nachhaltig durch muttersprachlichen DaF-Unterricht (neben der klassischen Literatur- und Sprachwissenschaft) unterstützt. Weiterhin gibt es durch den DAAD geförderte Germanistische Institutspartnerschaften, in deren Rahmen neue Curricula entstehen und der wissenschaftliche Nachwuchs in Form von Doktorandenschulen gefördert wird.