

Antonina Balfanz

TRANS- DIFFERENTE LEHRE

Über den didaktischen Umgang
mit Heterogenität

[transcript] Pädagogik

Aus:

Antonina Balfanz

Transdifferente Lehre

Über den didaktischen Umgang mit Heterogenität

Dezember 2019, 196 S., kart., 1 Farbabb.

34,99 € (DE), 978-3-8376-4947-5

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4947-9

In der transdifferente Lehre wird die kulturell heterogene Situation des zeitgenössischen akademischen Lehrbetriebs nicht als Hemmnis, sondern als didaktischer Ausgangspunkt angesehen und aktiv genutzt. Transdifferente Lehre wird nicht als ein Transfer kanonisierten Wissens verstanden, sondern als eine Form der Wissensproduktion im Seminar, zu der alle Beteiligten beitragen: durch den Einsatz der erkannten eigenen Andersheit.

In das interdisziplinäre Konzept fließen Erkenntnisse aus den Bereichen der Hochschuldidaktik und der (interkulturellen) Literaturwissenschaft hinein. Antonina Balfanz schließt damit an die Differenzforschung an und schlägt vor, diese für den didaktischen Umgang mit Heterogenität in der akademischen Lehre zu nutzen.

Antonina Balfanz, geb. 1968, ist Germanistin an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina. Als Studienfachberaterin und Lehrende im Studiengang Interkulturelle Germanistik arbeitet sie mit kulturell heterogenen Studierenden-Gruppen, in denen sie die aus der Vielfalt resultierenden Differenzen produktiv in den Lehrbetrieb einbindet. Sie publizierte u.a. zu interkulturellen Verflechtungen und zur Entwicklung der Zivilgesellschaft im deutsch-polnischen Kontext.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4947-5

Inhalt

Danksagung	7
Einleitung	9
Universität als Raum der Differenzen.	
Forschungsobjekt	17
Forschungsstand	21
Didaktischer Umgang mit Heterogenität	23
Heterogenität in der akademischen Lehrpraxis	29
Praxeologische Ansätze der Interkulturalität in der akademischen Lehre	33
Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz	35
Interkulturalität in der akademischen Literaturvermittlung	41
Interkulturalität in der Fremdsprachenvermittlung	48
Subjektive Theorien als methodische Grundlage	53
Differenz als Kategorie in der akademischen Lehre	58
Universität als Denkkollektiv nach Ludwik Fleck	63
Die (non-)duale Betrachtung der akademischen Lehre nach Josef Mitterer	66
Transdifferenz im Kontext des akademischen Lehrbetriebs	71
Universität als Institution und als Raum der Wissensvermittlung	77
Universität als Institution im Sinne von Mary Douglas	78
Akademische Lehre im Kontext der Bologna-Reform	82
Institutioneller Umgang mit Differenzen – >Diversity<	86
Universitäten als relativ stabile Denkkollektive	87

Wissensvermittlung und Wissensproduktion.....	91
Wissensvermittlung im akademischen Lehrbetrieb	92
Wissensproduktion in der akademischen Lehre	95
Transdifferente Lehre	101
Nichtverstehen und emotionale Erfahrung	104
Lehrende als Moderierende.....	110
Der transdifferente Seminar-Raum	112
Seminar-Gemeinschaft	114
Literatur in der transdifferenzen Lehre	119
Phänomenologische Zugänge.....	120
Mediale Funktion der Literatur.....	124
Fiktionaler Text als Medium der Wissensproduktion	127
Der transdifferente Leseakt	133
Erfahrung bei der Erschließung fiktionaler Texte	140
Textwirkung in der transdifferenzen Lehre.....	142
Spiel als Regelwerk der transdifferenzen Lehre.....	148
Fallbeschreibung.....	155
Modell der transdifferenzen Lehre	169
Zusammenfassung und Ausblick.....	173
Literaturverzeichnis	179
Gedruckte Veröffentlichungen	179
Internetressourcen	187
Internetressourcen ohne Angabe der Autorenschaft	191

Einleitung

Von zeitgenössischer akademischer Wissensvermittlung an einer von Internationalität geprägten Universität in Deutschland zu sprechen heißt, über Heterogenität und Umgang mit Differenzen zu sprechen – und dies nicht mit dem Ziel, Harmonie zu schaffen, in der die Differenzen ihre Eigenheiten verlieren und keine Konflikte mehr erzeugen, sondern um in den Konflikten und Interaktionen ein Potential für neue, fruchtbare Konfigurationen für akademische Wissensproduktion und Wissensvermittlung zu finden.

Die Heterogenität an den zeitgenössischen europäischen Universitäten nahm unter anderem mit der Einführung des sogenannten Bologna-Systems zu und steht in Verbindung mit den Instrumenten, wie beispielsweise Gesetzen und Förderprogrammen, mit denen die Länder die Internationalisierung von Wissenschaft und Lehre fördern. Das Phänomen Heterogenität begleitet die Institution Universität seit ihrer Entstehung. Durch den Bologna-Prozess wurden die Transferprozesse verstärkt und Differenzen zwischen Wissenschaftskulturen, zwischen Kulturen der Wissensvermittlung und zwischen den Menschen sichtbar. Im Effekt der Bologna-Reform gibt es kaum eine Universität, an der keine Dozierenden aus anderen Wissenschaftskulturen forschen und lehren würden und an der es nicht sprachlich und kulturell verschiedene Studierende gäbe. An diesem Ort der interkulturellen Begegnung und Zusammenarbeit beschränkt sich die Vielfalt nicht nur auf sprachliche und kulturelle Differenzen, sondern sie ergibt sich aus unterschiedlichen Konstitutionen und Konstellationen von Identitäten und Zuschreibungen.

In der Beschaffenheit der akademischen Lehre können zunächst binäre Oppositionen erkannt werden, z.B. Kultur- und Naturwissenschaften, Theorie und Praxis, eurozentrische und außereuropäische Wissenstraditionen. Bei näherem Betrachten erscheinen Markierungen und Grenzen aber als vielschichtige und komplexe Verflechtungen und die universitäre Lehre im Kontext dieser Heterogenität als dynamischer Raum zahlreicher Interaktionen, die ich in dieser Arbeit zu beschreiben versuche. Als Ausgangsgedanken meiner Untersuchung verwende ich dabei die von Homi Bhabha gestellte Frage, ob Oppositionen nicht als verschiedene Facetten einer Erscheinung betrachtet werden können.¹

1 Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen. S. 33.

Differenzen betrachte ich nicht als Oppositionen, nicht voneinander getrennt, nicht als Zustand. Ich sehe sie in einem ständigen Prozess interagieren, der in fluktuierenden Relationen mal mehr mal weniger intensiv verläuft. So schreibt Elisabeth Bronfen: »Differenz ist nicht die Marke für eine Grenze zwischen Innen und Außen, zwischen Zentrum und Rändern, sondern ein unumgänglicher Ort mitten im Zentrum.«² Die Verschiebung von Differenz ins Zentrum der Aufmerksamkeit macht ihre Beweglichkeit sichtbar. Sie erscheint als fließend, flexibel, stellt keine feste Form mehr dar. Jede Stabilität ist ein Ergebnis permanenter Dynamik der Differenzen, das jedoch wandelbar ist. Dieses Attribut der Differenzen betont Antje Kley. Sie schreibt, Differenzen seien kein statisches Merkmal der Unterscheidung (*distinctio*), sondern sie würden sich durch »Inkommensurabilität oder mangelnde Anschließbarkeit, welche die Suche nach und Konstruktion von Anschlussmöglichkeiten generiert«³, auszeichnen.

In diesem Sinne gehe ich der Frage nach, wie die Prozesse der ›Suche nach und Konstruktion von Anschlussmöglichkeiten‹ verlaufen können, ob daraus erkennbare Muster abgeleitet werden können und was die Folgen der Überlagerung und Vermischungen verschiedener Differenzen sind – und zwar in Bezug auf die akademische Wissensvermittlung in der Arbeit mit Seminargruppen, die aus internationalen und kulturell heterogenen Studierenden bestehen.

Heterogenität ergibt sich, wie bereits gesagt, aus der Mobilität der Studierenden sowie aus dem Wahrnehmen persönlicher Konditionen und muss nicht erst hergestellt werden.⁴ Besonders in den kulturwissenschaftlichen Disziplinen bieten sich viele Themen und Momente der akademischen Arbeit an, die sich mit der kulturbewussten Wissensvermittlung, d.h. einer Vermittlung, die die Heterogenität der Studierenden und Dozierenden produktiv berücksichtigt, verbinden lassen.

In der vorliegenden Arbeit suche ich nach Parallelen zwischen literaturtheoretischen sowie erkenntnistheoretischen Ansätzen und der Wissensvermittlung und frage, inwieweit die Erkenntnisse aus diesen Bereichen Aufschluss über den didaktischen Umgang mit Heterogenität in der akademischen Lehre geben können. In diesem Zusammenhang schlage ich ein Modell vor, das ich ›transdifferente Lehre‹

2 Bronfen, Elisabeth (2000): Vorwort. In: Bhabha, Homi K. Die Verortung der Kultur. Tübingen. S. XI.

3 Kley, Antje (2002): »Beyond control but not beyond accommodation«: Anmerkungen zu Homi K. Bhabhas Unterscheidung zwischen cultural diversity und cultural difference. In: Christof Hamann und Cornelia Sieber (Hg.): Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur. Hildesheim. S. 53-65, hier S. 57.

4 Wie das oft z.B. im Fremdsprachenunterricht in Gruppen, die eine homogene Ausgangssprache sprechen, oder in interkulturellen Trainings der Fall ist. In diesen Formaten wird auf Rollenspiele zurückgegriffen, was eine Möglichkeit ist, Differenzen sichtbar zu machen. Eine Rolle zu spielen heißt jedoch, mit eigener Interpretation des Anderen zu arbeiten.

nenne, in dem ich literaturwissenschaftliche und erkenntnistheoretische Herangehensweisen auf die Prozesse der Wissensvermittlung in kulturell heterogenen Gruppen im Seminar-Raum übertrage. Der Seminar-Raum stellt im Kontext meiner Untersuchung sowohl einen physisch markierten Raum (Seminarraum) im Gebäude dar, in dem sich die Seminargruppe im Laufe eines Semesters trifft, als auch einen Zeit-Raum, das Semester, während dessen gemeinsam gearbeitet wird, sowie einen Denk-Raum, der durch vorhandenes Wissen und Differenzen entsteht, die sich zu neuen Konstellationen fügen, und Erkenntnisse, aber auch Konflikte produzieren.⁵

Im Modell der transdiffernten Lehre berücksichtige ich sowohl die Erkenntnisse als auch Defizite der bisherigen Forschung. Es gibt bereits Untersuchungen, die Heterogenität, Differenzen und Interkulturalität aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften⁶, Kulturgeschichte⁷, Literaturwissenschaft⁸, Kommunikationswissenschaft⁹ etc. analysieren und beschreiben.¹⁰ Diese versuche ich zu ergänzen.

-
- 5 Vgl. Kesper-Biermann, Sylvia (2013): Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Esther Möller, Johannes Wischmeyer (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen. S. 21-41, hier S. 27.
 - 6 Z. B. Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München. Vgl. auch weitere Beiträge in diesem Band.
 - 7 Z. B. Möller, Esther/Wischmeyer Johannes (2013): Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzeptes. In: Esther Möller und Johannes Wischmeyer (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen. S. 7-20. Vgl. auch weitere Beiträge in diesem Band.
 - 8 Für die Literaturwissenschaft sind vor allem die Arbeiten von Wolfgang Iser zu nennen. In der interkulturellen Literaturdidaktik publizierten u.a. Karl Esselborn und Lothar Bredella. Interkulturalität in der Literatur erforschen u.a. Ortrud Gutjahr, Ansgar Nünning und David Simo. Die Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik Nr. 1/2017 enthält mehrere Interkulturalitätsbeiträge zum Schwerpunktthema »Vielfältige Konzepte – Konzepte der Vielfalt«. Erwähnenswert ist auch die aktuelle Forschung zur Migrationsliteratur, mit der sich u.a. die Postcolonial Studies befassen. Andrea Leskovec hat eine Monographie im Rahmen der interkulturellen Literaturwissenschaft vorgelegt, in der sie phänomenologische und hermeneutische Ansätze, vor allem in Bezug auf das Fremde, zu einem Konzept der interkulturellen Literaturdidaktik verarbeitet.
 - 9 In den Kommunikationswissenschaften werden Relationen und Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen besonders intensiv erforscht, was sich in den Publikationen (insbesondere) zur interkulturellen Kommunikation niederschlägt. Der Begriff Interkulturalität wird in den neueren Veröffentlichungen mitunter kritisch analysiert und neu ausgerichtet. Vgl. z.B. Castro Varela, Maria do Mar (2010): Interkulturelles Training? In: Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld. S. 117-130.
 - 10 Detailliert gehe ich auf diese Forschungsergebnisse im methodischen und im konzeptuellen Teil der Arbeit ein.

zen und zu einem Konzept zu bündeln, das auf die didaktische Arbeit mit kulturell heterogenen Gruppen anwendbar ist.

Den Kern der vorliegenden Untersuchung bildet der Umgang an einer deutschen Universität mit den Herausforderungen, die Vielfalt an die akademische Lehre stellt – am Beispiel der Europa-Universität Frankfurt (Oder), an der ich langjährige Beobachtungen und Erfahrungen als Koordinatorin des deutsch-polnischen Bachelorstudiengangs Interkulturelle Germanistik sowie als Lehrende an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät gesammelt habe.

Kulturelle Vielfalt wird in der Praxis der Wissensvermittlung von Akteurinnen¹¹ als bereichernd, aber auch als herausfordernd wahrgenommen. Da die Universität als Raum dieser Vermittlung und als Institution eine hierarchische Struktur hat, hängt der Umgang mit der Vielfalt von Machtordnungen ab, die einen Einfluss darauf haben, was im Seminar-Raum passiert, wer dorthin kommt und mit welchen Erwartungen. So wird der Seminar-Raum in all seinen Formen vom Rahmen der Universität als Institution beeinflusst und bestimmt. Die doppelte Rolle der Universität – als Institution und als Ort der Wissensvermittlung – beeinflusst auch Erkenntnisse, die in diesem Seminar-Raum entstehen. Werner Kogge verweist darauf, dass in der Philosophie Lehre aus zwei Perspektiven diskutiert wird, zum einen aus der Perspektive der ›Werte‹ und zum anderen aus der Perspektive der ›Prozeduren‹.¹² Zu untersuchen gilt daher, inwieweit die Universitäten von qualitativen Werten, die einen Freiraum einfordern, oder von Systemen und Prozeduren, die eine Wahrung des Ist-Zustandes garantieren sollen, geleitet werden; inwieweit die Antriebskraft einer zeitgenössischen, akademischen Wissensvermittlung, die Heterogenität produktiv nutzt, im Verstehen, Erkennen und Wissen liegt; oder in den Identifikationssystemen, in Standards und quantitativen Kontrollen zu suchen ist. Ich gehe der Frage nach, ob im Fall der zeitgenössischen deutschen Universität Werte und Systeme ähnlich wie Differenzen relational zueinander betrachtet werden können. Diese Möglichkeit sehe ich gegeben, solange es im System Universität Freiräume gibt, in denen der Perspektive der Werte nachgegangen werden kann und in denen zu allem kritische Fragen gestellt werden können. Entscheidend dabei ist die Autonomie der Lehrenden in ihrer akademischen Didaktik. Von diesem Punkt aus kann der Prozess der mit dem Identifikationssystem¹³ verbundenen Erkenntnisproduktion, die aus Interferenzen und Differenzen schöpft, begonnen werden.

11 Mit Nennung der weiblichen Funktionsbezeichnung ist in diesem Buch, sofern nicht anders gekennzeichnet, immer auch die männliche Form mitgemeint.

12 Vgl. Kogge, Werner (2002): Die Grenzen des Verstehens. Kultur, Differenz, Diskretion. Weilerswist. S. 312.

13 Universitäten stellen Identifikationssysteme in dem Sinne dar, als sie bestimmte Wissenschaftskulturen repräsentieren.

Der Seminar-Raum spiegelt die Relation zwischen Werten und Systemen wider. Wird er als Ort der Wissensproduktion gesehen, dann wird die dort geleistete, gemeinsame Arbeit eher von Werten geleitet. Wird er als Ort der Wissensreproduktion gesehen, dann handelt es sich eher um Weitergabe von gefestigtem Wissen nach dem Top-down-Prinzip, von Lehrenden zu Studierenden. Unabhängig davon, welche Perspektive realisiert wird, die Perspektive der Werte oder die Perspektive der Prozeduren, ist der Seminar-Raum ein Ort für kontingentes Zusammentreffen von Differenzen, deren Trägerinnen die Seminarmitglieder sind. Bei der Option der Werte werden Differenzen für Austausch und Interaktion »frei gegeben« und als produktiv angesehen. Diese Option ist für meine Untersuchung interessant und ich versuche, die Mechanismen und Bedingungen, nach denen beim Analysieren von literarischen Texten Differenzen zum Vorschein kommen und Interaktionen zwischen ihnen entstehen, zu identifizieren und analytisch darzustellen.

Das Konzept der transdifferenten Lehre lehnt sich des Weiteren an die Subjektiven Theorien im Sinne von Jörg Schlee und Norbert Groeben¹⁴, an verschiedene und nach Bedarf variabel einzusetzende Methoden aus der Literaturwissenschaft, auch aus der interkulturellen Literaturwissenschaft und der interkulturellen Kommunikation, an. Das Adjektiv »transdifferent« ist dem Konzept der ›Transdifferenz‹¹⁵ entlehnt, welches sich für meine Suche nach einer Methodik der akademischen Lehre, die Differenzen als Faktor der Wissensvermittlung betrachtet, als fruchtbar erwiesen hat. Das Wort »Lehre« bedeutet hier keine Doktrin, das würde der Idee der transdifferenten Lehre widersprechen. ›Lehre‹ verstehe ich als einen aktiven Austausch von Wissen und individuellen Erfahrungen, an dem sich sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden beteiligen.

Hanne Seitz schreibt, durch die Aufwertung von Handeln in den Geistes- und Sozialwissenschaften sei das Interesse an Erfahrungshorizonten und an Erfahrung, besonders an ästhetischer Erfahrung in den Hintergrund geraten. Die Prioritäten lägen beim Handeln, Herstellen, Bewirken, Konstruieren, Strategien entwickeln oder Praktiken anwenden.¹⁶ Ebenso in der akademischen Lehre wird das Erfahrungspotential von Studierenden meines Erachtens nach wenig genutzt, und die Lehre wird immer noch weitgehend als eine lineare Vermittlung des Wissens

14 Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hg.) (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. S. 17-23. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2765 [13.10.2018].

15 Idee und Inspiration verdanke ich dem Beitrag von Klaus Lösch: Lösch, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Lars Allolio-Näcke, Britta Kalscheuer und Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. S. 26-52. Vgl. auch weitere Beiträge in diesem Band.

16 Vgl. Seitz, Hanne (2013): In Bewegung – Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung. In: Johannes Bilstein und Helga Peskoller (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden. S. 143-158, hier S. 143.

durch die Lehrenden an die Studierenden realisiert. Dieses Defizit resultiert aus der Tatsache, dass der individuellen Erfahrung an der Universität, bis auf in der Psychologie und Pädagogik, jegliche Bedeutung abgesprochen wird; sie wird kaum als Kategorie gesehen. Selbst in den Erziehungswissenschaften setzt sich die Erkenntnis über die Rolle und Bedeutung von individueller Erfahrung in der Wissensvermittlung erst allmählich durch.¹⁷ Die von kulturell heterogenen Studierenden mitgebrachten Erfahrungen werden weder in die Forschung noch in den Prozess der akademischen Wissensvermittlung direkt und aktiv einbezogen. Die hochschuldidaktische Forschung kreist um Kulturstandards, um das Definieren von Inter- und Transkulturalität, um interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz, um Standards und Rahmenprogramme der akademischen Sprach- und Wissensvermittlung, um Absolventenprofile. Da die Fragen des Umgangs mit den aus der hochschuldidaktischen und auch kulturwissenschaftlichen Forschung resultierenden Ergebnissen sowie die Fragen des Umgangs mit den täglich im akademischen Lehrbetrieb aufscheinenden Differenzen immer noch nicht die ihnen zustehende Aufmerksamkeit bekommen, versuche ich diese Lücke mit meinem Konzept der transdifferenten Lehre zu schließen.

Der komplexe Untersuchungsgegenstand wird durch das Medium fiktionale Literatur in den Blick genommen. Literatur ist ein vielfältiges Medium und die Lektüre fiktionaler Texte eine Möglichkeit, Wissen über den, die oder das Andere zu erlangen. In der transdifferenten Lehre geschieht dies als Effekt kulturell bewusst moderierter Analyse des Lektürevorgangs: des ›Leseaktes‹.¹⁸ Die Reflexion über den Leseakt, die mit der Seminar-Gruppe gemeinsam diskutiert wird, bietet eine »sichere«, weil neutrale Plattform, die individuellen Wahrnehmungen des Textes zu analysieren. Was nicht bedeutet, dass die Diskussion »neutral« verläuft. Die Neutralität der Plattform beruht darauf, dass der Diskussionsgegenstand das ästhetische Erlebnis des Textes ist, über welches kontrovers diskutiert wird. Das ästhetische Erlebnis resultiert aus individueller Erfahrung der Teilnehmerinnen, die in der Diskussion spontan zum Vorschein kommt und für Polemik sorgt.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit basieren auf meiner Expertise aus literaturwissenschaftlichen Seminaren, die zwischen 2012 und 2018 im Bachelorstudiengang Interkulturelle Germanistik an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät

17 Vgl. Billstein, Johannes und Peskoller, Helga (2013): Vorwort zum Konferenzband Erfahrungen – Erfahrungen. In: Johannes Bilstein und Helga Peskoller (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden. S. 7-17, hier S. 8.

18 Den Leseakt analysiere ich in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der literaturtheoretischen Erkenntnisse u.a. Wolfgang Iser's und Nelson Goodmans, vgl.: Iser, Wolfgang (1990): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München, sowie weiterer, im Literaturverzeichnis angegebener Arbeiten dieses Autors. Goodman, Nelson (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a.M.

der Europa-Universität Viadrina stattgefunden haben. Die Interkulturelle Germanistik an der Europa-Universität Viadrina ist interdisziplinär zwischen Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft angelegt.¹⁹ Das Studienprogramm beinhaltet die Analyse und Diskussion kultureller Phänomene, die aus Interaktionen, Überlappungen und Verflechtungen von Differenzen resultieren. Die Inhalte bewegen sich oftmals im Bereich der deutsch-polnischen Nachbarschaftsdiskurse.

Die Interkulturelle Germanistik an der Viadrina ist ein Double-Degree-Programm mit der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Das Programm wurde gemeinsam konzipiert und wird von Lehrenden beider Universitäten zusammen realisiert. Im Vergleich zu anderen bi- und trinationalen Studienprogrammen wechseln die Studierenden nicht den Studienort, sondern studieren an einem Ort, der von beiden Partneruniversitäten gemeinsam betrieben wird: am Collegium Polonicum in Stubice (Polen, direkt an der Grenze zu Deutschland). Die Lehrenden kommen ans Collegium Polonicum entweder von der Viadrina oder von der Adam-Mickiewicz-Universität. Das heißt, sie verlassen ihren regulären Arbeitsort und wirken in einem ›dritten Raum‹. Am Collegium Polonicum interagieren auch die Verwaltungssysteme der beiden Universitäten, d.h. die Differenzen beider Systeme werden hier sichtbar und müssen im Interesse der Lehre und Forschung in Relation betrachtet und angewandt werden. Dies führt zu Einschränkungen, aber auch zu Möglichkeiten.

Aufgrund der Heterogenität der Studierenden, zu denen deutsche, polnische, osteuropäische, asiatische und andere Studierende zählen, war es in den literaturwissenschaftlichen Seminaren kaum möglich, sich auf eine gemeinsame kulturelle Basis²⁰ in der Textarbeit zu beziehen. Das Ausprobieren unterschiedlicher Zugänge ergab, dass die individuelle Erfahrung eine Grundlage der Erschließung eines fiktionalen Textes bilden kann. Das Reflektieren der eigenen Erfahrung und der Erfahrung anderer Seminarteilnehmender machte Differenzen in der ästhetischen Wahrnehmung sichtbar und führte zur Beschäftigung mit dem Anderen, dem Fremden. Im Ergebnis dieser Beschäftigung, zu der auch das Lesen theoretischer Texte gehörte, wurde das Fremde wahrgenommen. Ziel dieser Wahrnehmung war aber weder Harmonisierung noch Kritik, sondern den Mechanismen der Wahrnehmung auf die Spur zu kommen. Diese Mechanismen haben sich bei näherer Betrachtung den Regelwerken des Spielens ähnlich erwiesen. Sie erlauben, nicht nur die Lektüreprozesse, sondern auch die Wahrnehmungsprozesse zu verstehen. Um die Prozesse der Differenzerscheinung, -wahrnehmung und

19 Vgl. Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Interkulturelle Germanistik: www.kuwi.europa.uni.de/de/studium/bachelor/germanistik/Studien-und-Pruefungsangelegenheiten/StPO/Modulhandbuch_BA_IKG_SPO_2017.pdf [20.08.2018].

20 Die ›gemeinsame kulturelle Basis‹ speist sich u.a. aus einem gemeinsamen kollektiven Gedächtnis und Werte- und Wissenskanon.

-verarbeitung zu veranschaulichen, beschreibe ich in der vorliegenden Arbeit ein Fallbeispiel. Aus dieser Beschreibung und Analyse leite ich das Modell der transdifferenten Lehre ab.

Ich erhoffe mir, dass die Erfahrungen und mit ihnen das Modell der transdifferenten Lehre für die didaktische Arbeit mit kulturell heterogenen Gruppen an zeitgenössischen, internationalisierten Universitäten exemplarisch werden, zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern, und dort Anwendung finden. Wichtig scheint mir die Anknüpfung an die Humboldtsche Bildungsidee, die in der Epoche der Digitalisierung an Bedeutung gewinnt, weil sie die Lernenden als Menschen im Blick behält. Eins kann die im Modell der transdifferenten Lehre vorgeschlagene Methode nämlich nicht: Sie kann nicht auf eine E-Learning-Plattform delegiert werden. Sie kann nur unter physischer und mentaler Beteiligung der Studierenden und Dozierenden realisiert werden. Sie findet statt im universitären Raum, der sich durch direkten Austausch und individuelle Erfahrungen in einen Raum der Wissensproduktion verwandelt, in dem der Zauber der Universität, von dem Jacques Derrida spricht,²¹ trotz der Digitalisierung erhalten bleibt.

21 Vgl. Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.

Universität als Raum der Differenzen.

Forschungsobjekt

An deutschen Universitäten werden internationale Kooperationen angestrebt. Neben den Umständen, die sich aus der institutionellen Situierung der Universität im staatlichen System ergeben, sind daher auch Umstände der internationalen Zusammenarbeit von Bedeutung. Die Universitäten werden sehr stark von kulturell heterogenen Wissenschaftlerinnen und Studierenden frequentiert. Die Begegnungen im Zuge der Internationalisierung der Universitäten machen Differenzen sichtbar: Die internationalen Wissenschaftlerinnen und Studierenden kommen aus unterschiedlichen Wissenschafts- und Wissensvermittlungskulturen, aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten und sie bringen insbesondere ihre individuellen Erfahrungen und persönlichen Distinktionen mit. Grundsätzlich ist in Bezug auf die Kategorie ›Differenz‹ gedanklich nicht zu vernachlässigen, dass nicht nur durch internationale Kontexte Differenzen entstehen, sondern dass sich auch sprachlich respektive ethnisch homogene Studierendengruppen durch individuelle und persönliche Distinktion der Einzelnen auszeichnen.

Die kürzeste Charakterisierung der zeitgenössischen öffentlichen Universität in Deutschland könnte lauten: Die Universität ist eine Institution, die eingebunden ist in das Gefüge des staatlichen Bildungssystems; sie ist eine Forschungs- und Lehrstätte, die im internationalen Netzwerk gleichgearteter Betriebe arbeitet; ein Ort, an dem Wissen produziert und vermittelt wird; und in Wissensproduktion und -vermittlung ist sie an internationale Qualitätsstandards der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen gebunden. Aus dieser Charakterisierung ergeben sich zwei Forschungsfelder, die ich in der vorliegenden Arbeit beschreibe und analysiere. Mich interessiert die Rolle der zeitgenössischen deutschen Universität als Institution der Wissensvermittlung und insbesondere die Dynamik, die sich in kulturell heterogenen Seminargruppen innerhalb der Universität entwickelt sowie der didaktische Umgang mit dieser Dynamik im Prozess der akademischen Wissensvermittlung. Da diese Prozesse der Wissensvermittlung in einem Rahmen, den die Universität als Institution absichert, stattfinden, sind Prozesse und Institution als sich gegenseitig beeinflussend zu betrachten.

Die Universität ist Ort und Raum der Begegnung von Differenzen, die sich mitunter aus den Mobilitätsprogrammen für Studierende und Forschende sowie aus Migration und gesellschaftlichen Umständen ergeben, z.B. aus dem demographischen oder technologischen Wandel. Sie ist ein Raum, in dem Vielfalt zum Alltag gehört, welche die Akteurinnen dieses Raumes, also Studierende, Lehrende, Forschende und die universitäre Verwaltung, vor Herausforderungen des Umgangs mit Heterogenität stellt.

Die Universität und die akademische Lehre betrachte ich unter der Perspektive postkolonialer Theorien,¹ weil diese ›Differenz‹ als Phänomen und Kategorie verschiedener geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen behandeln. Differenz sehe ich als eine Kategorie und zugleich als einen Ausgangspunkt für die Beschreibung von Heterogenität und des Umgangs mit Heterogenität. Auch die Kategorie des ›Raums‹ betrachte ich unter der Perspektive der postkolonialen Theorien.² Die Universität als Institution sowie die akademische Lehre schaffen beide und nutzen Räume, in denen es zur Begegnung, zur Verhandlung von Positionen, zu individuellen und gemeinsamen Handlungen der Wissensvermittlung und Wissensproduktion kommt. Beide Kategorien – ›Differenz‹ und ›Raum‹ – sind für meine Untersuchung zentral.

Die Universität ist eine Institution und die akademische Lehre ein Prozess der Wissensproduktion. Prozesse der Wissensproduktion und deren Bedingungen und Umstände beschreibe ich in Anlehnung an das Konzept der ›Denkkollektive‹ von Ludwik Fleck,³ denn sowohl die Universität als Institution als auch die akademische Lehre im Seminar-Raum weisen Hauptmerkmale auf, die Denkkollektive auszeichnen. Bei der Analyse der in einem heterogenen Denkkollektiv verlaufenden Prozesse der Wissens- und Erkenntnisproduktion beziehe ich mich hingegen auf den Ansatz der ›Non-Dualität‹ von Josef Mitterer.⁴ Diese Betrachtung erlaubt es, die hier zu analysierenden Phänomene der Vielfalt in Relation statt in Opposition zu sehen.

Die Prozesse der Begegnung von Differenzen werden in der Konzeption der Transdifferenz⁵, aus der ich das von mir vorgeschlagene Modell der transdifferen-

1 Hier stütze ich mich vor allem auf die Erkenntnisse Bhabhas. Vgl. Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.

2 Ebenfalls basierend auf den Erkenntnissen von Bhabha. Ebd. sowie Bhabha, Homi K. (2012): Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung. Wien/Berlin.

3 Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.

4 Mitterer, Josef (2011): Das Jenseits der Philosophie. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip. Weilerswist.

5 Vgl. Lösch, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Lars Allolio-Näcke, Britta Kalscheuer und Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. S. 26-52.

ten Lehre herleite, ›räumlich‹ und ›polytemporär‹, d.h. weder linear noch konsekutiv gefasst. Differenzen bilden so keine Oppositionen, sondern positionieren sich, je kontextbedingt, in einem Raum. Die transdifferente Herangehensweise ermöglicht die Betrachtung von Prozessen, die in heterogenen Seminar-Gruppen und im Rahmen der Universität als Institution in dynamischer, kontingenter und situierter Weise stattfinden.

Zu dem in der vorliegenden Arbeit entworfenen Modell der transdiffernten Lehre gibt es bislang keine Publikationen, an die ich anschließen könnte. Es gibt jedoch Ansätze zur Entwicklung von Didaktiken, die Elemente enthalten, die auch Bestandteil der transdiffernten Lehre sind. Hier wären der Ansatz der ›affirmativen Didaktik‹ von Monika Rogowska-Stangret,⁶ die ›Didaktik der Literarizität‹ von Michael Dobstadt und Renate Riedner⁷ sowie das Modell der ›Poetik des schrägen Blicks‹ von Andrea Leskovec zu nennen.⁸

Die ›affirmative Didaktik‹ ist unabhängig von Disziplinen und kann in jedem Fach angewandt werden. Für die Konzeptualisierung der transdiffernten Lehre ist der von Rogowska-Stangret entwickelte Ansatz von Bedeutung, weil die transdifferente Lehre dem Individuum und seiner Erfahrung eine grundlegende Bedeutung beimisst sowie die nichthierarchische Kooperation im Seminar-Raum, die die Autorin beschreibt, als Basis der Arbeit betrachtet.

Michael Dobstadt und Renate Riedner beziehen sich auf zwei konkrete, miteinander verschränkte Disziplinen, auf die interkulturelle Literaturvermittlung und die Fremdsprachenvermittlung. Dobstadt und Riedner verbleiben mit ihrem Konzept auf der Ebene der kulturellen Bezüge von literarischen Werken und untersuchen sie damit nicht im Zusammenhang der Hochschuldidaktik und hinsichtlich der Heterogenität individueller Potentiale der Lernenden oder Studierenden.

Die von Andrea Leskovec in Anlehnung an den Umgang mit Fremdheit in der Literatur entwickelte ›Poetik des schrägen Blicks‹ steht der transdiffernten Lehre nahe. Die Autorin entwickelte das Modell aus dem Ansatz der Hermeneutik der Fremde und auf der Grundlage einer detaillierten Analyse der dazu erschienenen Arbeiten, vor allem von Bernhard Walsenfels, Alois Wierlacher, Dietrich Krusche, Swantje Ehlers u.a.⁹ Leskovec schreibt, die Poetik des schrägen Blicks sei ein li-

6 Rogowska-Stangret, Monika (2016): Ku dydaktyce afirmatywnej [Zur affirmativen Didaktik]. In: Agnieszka Ogonowska (Hg.): *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura VIII*. S. 57-65. <http://studiadecultura.up.krakow.pl/issue/view/238> [07.07.2018].

7 Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermair (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München. S. 99-115.

8 Leskovec, Andrea (2009): *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin. S. 180f.

9 Vgl. ebd., S. 84-122.

teraturtheoretisch fundiertes und im Sinne des handlungsorientierten Interkulturalitätskonzepts entworfenes Modell, das bei der literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten unter Einbeziehung interkultureller Aspekte eingesetzt werden könne.¹⁰ Leskovec sieht die Anwendung ihres Modells vor allem in der interkulturellen Literaturvermittlung in der interkulturellen Germanistik. Für die transdifferente Lehre ist an der Poetik des schrägen Blicks vor allem der Aspekt von Literatur als Medium der Wahrnehmung des Fremden interessant. Durch den Hinweis auf die Konstruktion der von literarischen Texten entworfenen und erwirkten Wahrnehmungsräume werde, so die Autorin, der Umgang mit Eigenem und Fremdem bewusster.¹¹ Die Wahrnehmung von Fremdheit durch die Wahrnehmung von Differenzen sowie die Kontingenz dieser Prozesse ist auch für die transdifferente Lehre zentral.

Diese Konzepte – das allgemeine von Rogowska-Stangret, das disziplinar konkretisierte von Renate Riedner und Michael Dobstadt sowie das disziplinäre mit allgemeinen Bezügen von Andrea Leskovec – sprechen sowohl die Heterogenität, gebunden an Individualitäten der im Seminarraum versammelten Personen, als auch den Umgang mit den unterschiedlichen Zugängen zu Wissen¹² an. Die Konzepte Didaktik der Literarizität und Poetik des schrägen Blicks behandeln zudem aufgrund ihrer Verortung in der Literatur- und Fremdsprachendidaktik die Vermittlung von Wissen über Phänomene, die mit Heterogenität verbunden sind. Sie betrachten also die Heterogenität auch im Sinne der Wahrnehmung des Anderen als Gegenstand des Wissens und der Untersuchung.

Die Erkenntnisse aus diesen Konzepten finden Berücksichtigung in der transdifferenteren Lehre. Sie werden jedoch um den Aspekt der individuellen Erfahrung der Studierenden und Lehrenden, um die Moderation der Prozesse und die gezielte Beachtung von Dynamiken der Wissensvermittlungsprozesse sowie die Bewusstmachung der Unabschließbarkeit dieser Prozesse ergänzt.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 181.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Die Studierenden kommen aus unterschiedlichen Wissensvermittlungskulturen, sie haben unterschiedliche Schulsysteme absolviert und ihre Motivation und Ziele des Wissenserwerbs sind individuell. Mit den daraus resultierenden Erkenntnissen und Erfahrungen gehen sie im Seminar-Raum an neues Wissen heran.

Forschungsstand

Die Verläufe von Wissensvermittlung und Wissenserwerb im kulturell heterogenen Kontext der zeitgenössischen deutschen Universität werden vorrangig von der Hochschuldidaktik erforscht. Diese komplexen Phänomene gehören darüber hinaus, gerade dann, wenn sie den Fokus auf die kulturelle Heterogenität des zeitgenössischen Bildungswesens legen, zur interdisziplinären, kulturwissenschaftlichen Forschung, insbesondere zur Grenz- und Differenzforschung.¹ Die Grenz- und Differenzforschung betrachtet Differenzen, wie Božena Chołuj schreibt, nicht als stabile, sondern als dynamische Phänomene.² Die Vielfalt – und hier sind nicht nur ethnische oder sprachliche Unterschiede im herkömmlichen Sinne des Konzepts ›Interkultur‹³ gemeint, sondern die vielfältigen Distinktionen, die die Identität eines Individuums beschreiben – wird aus der Perspektive verschiedener Disziplinen diskutiert. Dazu gehören u.a. Literaturwissenschaft, Kulturgeschichte, Gender- und Queerstudies. Wie ich im Vorwort zum Sammelband »Interkultu-

- 1 Mit den Fragen der Wissensvermittlung an Hochschulen vor dem Hintergrund der bi- und trilateralen Studiengänge sowie der Mobilität von Dozierenden und Studierenden beschäftigte sich unter anderem die 2015 am Collegium Polonicum in Słubice (Polen) veranstaltete Konferenz »Internationalität und Wissensvermittlung in der Germanistik und anderen interkulturellen Studiengängen«. Auch das Forschungskolloquium »Grenz- und Differenzforschung« an der Europa-Universität Viadrina bietet seit dem Wintersemester 2009/10 kontinuierlich Raum zur Arbeit mit dem Phänomen der Differenz.
- 2 Vgl. Chołuj, Božena (2016): Ambivalenzen der Interkulturalität in Lehre und Forschung. In: Antonina Balfanz und Božena Chołuj (Hg.): Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen. Frankfurt (Oder)/Słubice. S. 13-24, hier S. 15f. <https://opac.europa.uni.de/oo/bvnr/BV044351904> [15.07.2019].
- 3 Jürgen Bolten schreibt, dass Interkulturen dann entstünden, wenn Mitglieder unterschiedlicher Welten miteinander agieren, aber die Regeln, nach denen »die Anderen« agieren sowie die Regeln, nach denen man bei diesem Zusammentreffen agieren soll, unklar seien. Vgl. Bolten, Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt. S. 40. Von ›Interkultur‹ kann also auch dann die Rede sein, wenn Begegnungen von Menschen stattfinden, die sprachlich und ethnisch einer Gruppe angehören, aber z.B. unterschiedliche Werte vertreten. Es ist die Möglichkeit gegeben, dass sie auf die Regeln der Anderen mit Unverständnis reagieren.

ralität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen«⁴ schreiben, kann es sich um »Differenzen unterschiedlicher Art: Nation, Gender, Konfession, soziale Herkunft, Profession, körperliche und geistige Verfassung, individuelle, psychische Merkmale« handeln.⁵ In Bezug auf den Umgang mit Vielfalt an Hochschulen ist allerdings folgende Tendenz zu beobachten: »Im aktuellen Diskurs stehen die Heterogenitätsdimensionen kulturell-ethnische Vielfalt und Gender im Vordergrund, andere Dimensionen von Vielfalt geraten dabei möglicherweise aus dem Blick.«⁶ Zudem ist bei der Betrachtung von Distinktionen zu beachten, dass durch Zuschreibungen, aber auch durch Unterstützungsmaßnahmen für klar definierte Gruppen nach Helen Knauf die Gefahr entsteht, Stigmatisierung zu befördern.⁷

›Heterogenität‹ respektive ›Vielfalt‹⁸ in der akademischen Lehre ist kein neues Phänomen. Die Universität ist per se ein Ort des intellektuellen Austausches und der Debatten. Dieser Austausch bezog sich bis zur Umsetzung der Bologna-Reform⁹ in erster Linie auf Forschende, die in den Kategorien der Denkkollektive betrachtet eine Gruppe darstellen, die einen identifizierbaren Denkstil repräsentiert. Die Forschenden gehören zwar unterschiedlichen Wissenschaftskulturen an, diese aber weisen gemeinsame Ebenen auf, z.B. Kanons, Standards, Methoden und Diskurse.¹⁰ Mit der Internationalisierung der Universitäten und Förderung der Studierenden- und Dozierendenmobilität sind Differenzen sichtbarer geworden, weil sie nicht nur die Wissenschaft und Forschung betreffen, sondern auch

4 Balfanz, Antonina (2016): Bilder eines Kaleidoskops. Interkulturalität und die Wissensvermittlung an Hochschulen. In: Antonina Balfanz, Božena Chotuj (Hg.): Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen. Frankfurt (Oder)/Subice. S. 9-13. <https://opac.europa-uni.de/oo/bvnr/BV044351904> [15.07.2019].

5 Ebd., S. 9.

6 Knauf, Helen (2016): Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden. S. 325-336, hier S. 326.

7 Vgl. ebd.

8 ›Vielfalt‹ und ›Heterogenität‹ verwende ich synonym. Es gibt zwar in den Sozialwissenschaften eine semantische Unterscheidung, wonach Vielfalt positiver als Heterogenität konnotiert sei, wie Halyna Leontiy schreibt. Doch auch sie bestätigt, dass die Begriffe kontingent seien und diese Kontingenz vom Kontext der Disziplin und des Forschungsfeldes abhängen. Vgl. Leontiy, Halyna (2019): »Der Eindruck ist natürlich schon, dass wir jetzt ›ne viel heterogenere Studierendenschaft haben«. Deutungsmuster von Diversität in verschiedenen Fachkulturen. In: Florian Feuser, Carmen Ramos Méndez-Salender und Christiane Stroh (Hg.): Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld. S. 33-58, hier S. 34.

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (ohne Jahresangabe): Der Bologna-Prozess – die Europäische Studienreform. www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html [07.07.2018].

10 Im Fall dieser Untersuchung der westeuropäisch-amerikanischen Kultur(en).

in der Lehre und dem täglichen Interagieren unterschiedlich sozialisierter und enkulturierter Akteurinnen mehr zum Vorschein kommen. Die Differenzen sind zu dem Grad sichtbar geworden, dass ihre Thematisierung unumgänglich geworden ist.

Ein bewusster Umgang mit der Vielfalt erschöpft sich also nicht in der Konstatierung von Unterschieden und der Kompensation von Benachteiligung, sondern liegt in Beachtung und Nutzen von individuellen und kulturellen Potentialen aller Beteiligten. Erst dann kann in Wissensvermittlungsprozessen auf Differenzen produktiv zurückgegriffen werden. In diesem Verständnis der Prozesse sehe ich das innovative Potential der transdiffernten Lehre.

Didaktischer Umgang mit Heterogenität

Die durch Differenzen sichtbare Vielfalt wird vor allem hinsichtlich des Umgangs mit ihr in der Lehre thematisiert und ist Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik. ›Vielfalt‹ wurde zunächst in den Kategorien der Interkulturalität diskutiert und ist dort ein Forschungsfeld, das weiterhin aktiv untersucht wird.¹¹

In den deutschen Erziehungswissenschaften sind Ansätze zu finden, die über das Verständnis der Heterogenität als Interkulturalität hinausgehen und sich mit Differenzen im holistischen Sinne befassen. Daneben wird ›Heterogenität‹ in erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen behandelt. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung und Schulen schon länger Erfahrungen mit Vielfalt machen – wodurch die Erziehungswissenschaften in der Verantwortung stehen, geeignete Instrumente zu erarbeiten. Dieser Strang der schuldidaktischen Forschung ergibt sich insbesondere aus der historischen, politischen und gesellschaftlichen Situation der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland¹² sowie aus den globalen Entwicklungen im Bereich der Wirtschaft und Politik. Der Umgang mit Heterogenität stellt angesichts der globalen Migrationsprozesse und der politischen, ökonomischen und ökologischen Krisen der letzten Jahre eine komplexe Herausforderung im inhaltlichen und strukturellen Sinne dar.¹³ Die in diesem Kontext von den Erziehungswissenschaften thematisierten Probleme beziehen sich auf Identitäten Lernender und Lehrender und ih-

11 Hier sind als Forschende exemplarisch Jürgen Bolten, Alexander Thomas, Alois Wierlacher zu nennen.

12 Vgl. Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München.

13 Vgl. Gogolin, Ingrid (2006): Erziehungswissenschaften und Transkulturalität. In: Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München. S. 31-44. Vgl. auch weitere Beiträge in diesem Band.

re transkulturellen Erfahrungen. Ingrid Gogolin stellt jedoch fest, dass selbst der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Thema Migration noch vergleichsweise undifferenziert sei. Um einen Migrationshintergrund auszumachen, also um kulturelle Distinktionen festzustellen, werden immer noch der Geburtsort des Kindes bzw. der Elternteile, oder die gesprochenen Sprachen als Kriterium herangezogen.¹⁴ Dies ist zwar eine Korrektur gegenüber der Frage nach der Staatsangehörigkeit, doch solche Angaben sind Indikatoren, die nur ein Merkmal im Gefüge mehrfach kultureller Zuschreibungen benennen. Die gesprochenen Sprachen müssen nicht mit der kulturellen oder gar nationalen (Geburtsort) Identität der Kinder und ihrer Eltern identisch sein. Allein in einer Situation, in der Eltern eines Kindes mehrere Sprachen sprechen, sind unterschiedliche Möglichkeiten von Identitätszuschreibungen in Bezug auf eine familiäre Einheit vorhanden. Die traditionelle Modellierung von Migration bleibt, wie Gogolin bemerkt, hinter der faktischen Komplexität zurück,¹⁵ da sie als linearer Prozess von »Auswanderung – Einwanderung – Integration am neuen Lebensort«¹⁶ gedacht werde. Die individuellen Migrationsverläufe und Biografien entsprechen selten einem solchen Modell und die Heterogenität an den Schulen ist nicht allein auf Migration zurückzuführen. Migrationsphänomene sind zwar eine der Bedingtheiten kultureller Distinktionen von Schülerinnen, die Differenzen gehen aber über ethnische und sprachliche Zugehörigkeiten hinaus.

Aufgrund dieser Erkenntnisse entwerfen die Erziehungswissenschaften Konzepte des Umgangs mit Heterogenität, eine »Pädagogik der Vielfalt«¹⁷, die sowohl ethnische und sprachliche Differenzen als auch Differenzen in Bezug auf Geschlechter, auf Begabungen und Behinderungen, auf soziale Herkunft und Verortung in Subkulturen berücksichtigt und in diesem Sinne intersektional arbeitet.

Die Eingabe des Suchbegriffs »Pädagogik der Vielfalt« in die Datenbank des Fachportals Pädagogik¹⁸ ergibt sieben Dissertations- und Habilitationsschriften aus dem Zeitraum 2000 bis 2014, die um die skizzierten Subthemen kreisen. Der Suchbegriff »Interkulturelle Pädagogik« ergibt 47 Positionen; die Bandbreite er-

14 Vgl. ebd., S. 32.

15 Vgl. ebd.

16 Ebd.

17 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

18 Die nachfolgend aufgeführten Titel sind in der Forschungsdatenbank des Deutschen Bildungsservers zu finden: www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/prohabil/prohabil_start.html [06.05.2018].

streckt sich von empirischen Studien¹⁹, über konzeptionelle Arbeiten²⁰ bis hin zu interdisziplinären Analysen²¹. Diese stichwortartig aufgeführten Beispiele zeigen, dass die Erziehungswissenschaften sich bereits des komplexen Themas Heterogenität an Schulen angenommen haben und die mit Heterogenität zusammenhängenden Phänomene, wie z.B. unterschiedliche Zugänge zum Wissen, betrachten.

Während in den Erziehungswissenschaften heterogenitätsbezogene Themen wie Umgang mit Vielfalt, Exklusionsmechanismen, Inklusionspolitik und -strategien auch im Kontext von Migration aktuell sind, erscheinen in der Hochschuldidaktik Probleme der Heterogenität und die der Differenzen seltener im Zusammenhang mit Migration,²² eher im Zusammenhang mit Mobilität.²³ Insbesondere sind diese Probleme mit dem Bologna-Prozess verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Die organisatorische Homogenisierung des europäischen Hochschulraumes stieß im Zuge dieser Prozesse auf eine Bandbreite von bis dahin nicht wahrgenommenen Differenzen. Sie wurden bis dahin nicht wahrgenommen, weil sie als Merkmale einzelner Systeme galten und der direkte Vergleich mit anderen Systemen fehlte. Die Differenzen kommen vor allem dort zum Vorschein, wo Begegnungen von Akteurinnen stattfinden, verstärkt in der

-
- 19 Z. B. Schliessleder, Martina (2012): Orientierungen und Engagement von pädagogischem Personal in multikulturellen Kindergärten. Eine empirische Untersuchung zu interkultureller Erziehung und Friedenserziehung im Elementarbereich in einer süddeutschen Großstadt. Passau.
- 20 Z. B. Kusche, Ramona (2011): Interkulturelle Öffnung von Schulen: Anforderungen an interkulturelle Lehrerfortbildungskonzepte in Sachsen. München.
- 21 Z. B. Nguyen, Vu Hao (2002): Das Konzept vom Menschen in der Sprachphilosophie Wittgensteins. Die anthropologischen Grundlagen für Erziehung und interkulturelles Verstehen. Hamburg.
- 22 Die Zugangskriterien für Hochschulen und Universitäten für sogenannte Bildungsausländerinnen, besonders für Nicht-EU-Bürgerinnen, stellen oft eine schwer zu überwindende Schwelle dar, die bei der Notwendigkeit einer systematisierten und automatisierten Bewerbung, die nicht alle Lebenslagen erfasst, beginnt, und die über die geforderten Sprachkenntnisse bis hin zur Nichtanerkennung von Zeugnissen, die im Heimatland zum Studium berechtigen, reicht. Z. B. werden in Deutschland Zeugnisse von beruflich ausgerichteten polnischen Lyzeen für ein Universitätsstudium beschränkt zugelassen. Als Studiengangskordinatorin beobachtete ich generell, nicht nur in Bezug auf Deutschland, dass der Zugang zum Studium der »nicht eigenen« Staatsangehörigen durch schärfere Kriterien erschwert wird. Dies erkläre ich unter anderem mit den Finanzierungsmechanismen der Hochschulbildung. Die Erschwerung steht allerdings im Widerspruch zur erklärten Demokratisierung und Internationalisierung der universitären Lehre.
- 23 Mobilität im Kontext der Universität und der Bologna-Reform hat zwar auch mit Migration, also mit Bewegung, Verlassen und Ankommen zu tun, doch geschieht sie innerhalb des globalen Hochschulsystems. Das heißt, wenn eine studierende/forschende/lehrende Person dem System in einem Land angehört, kann sie auch im System eines anderen Landes agieren, was durch Bologna gefördert wird.

Lehre. Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform wurde der Bedarf nach innovationstheoretischen und hochschuldidaktischen Konzepten des Umgangs mit Vielfalt also immer stärker sichtbar.²⁴

Allgemein ist festzustellen, dass die hochschuldidaktischen Konzepte hauptsächlich mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung der Lehre und des Studierens erstellt werden. So schreiben auch Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler,²⁵ die Hochschuldidaktik werde als Dienstleistung für die Lehre verstanden, d.h. ihr Zweck liege darin, Dozierende in ihren Lehr- und Beratungskompetenzen weiterzubilden, während eine interdisziplinäre bzw. intersektionale Perspektive in diesem Bereich bisher keine Priorität habe.²⁶ Die Hochschuldidaktik beziehe sich so vor allem auf bestimmte Disziplinen oder Fächer, disziplinäre Kulturen, Studienprogrammentwicklung oder Hochschulmanagement. Das Verhältnis von Studienfach, Lehrenden und Studierenden und Programmentwicklung sei zwar von Interesse, verbleibe jedoch eher innerhalb einer Disziplin.²⁷

Hinsichtlich der Studienprogrammentwicklungsforschung konstatieren die genannten Autorinnen, dass vorhandene Publikationen, Konzeptpapiere und Praxisberichte sich hauptsächlich »[...] mit Fragen wie Definition von Kompetenzen als Programmziele, der Modulgestaltung oder der Umsetzung des European Creditpoint Systems befassen.«²⁸ Ebenso gehe es in der Hochschulmanagementforschung um die Entwicklung von Qualitätsstandards für Lehre und Forschung.²⁹ Die vorgestellten Ansätze konzentrieren sich auch auf die organisatorisch-institutionellen Aspekte der Lehre. In diesem Zusammenhang ist die Hochschuldidaktik als ein Instrument zur Erreichung aufgestellter Ziele wie Wissensstand oder Kompetenzen interessant, denn die hochschuldidaktische Forschung dient der Lehr- und Lernprozessoptimierung.

Diese noch zu einseitige Perspektive auf die Hochschuldidaktik bestätigt die Autorin Monika Rogowska-Stangret.³⁰ Sie schreibt, man verwende viel Aufmerk-

24 Vgl. Müller, Wilfried (2016): Vom »Durchwurschteln« zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden. S. 189-202, hier S. 189.

25 Vgl. Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden. S. 19-38, hier S. 20f.

26 Vgl. ebd.

27 Vgl. ebd.

28 Ebd. S. 25.

29 Vgl. ebd., S. 27.

30 Vgl. Rogowska-Stangret, Monika (2016): Ku dydaktyce afirmatywnej [Zur affirmativen Didaktik]. In: Agnieszka Ogonowska (Hg.): Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis.

samkeit auf die Frage, was gelehrt werden solle. Die Frage, wie gelehrt werden solle, werde übersehen.³¹

Der Überblick zeigt, dass zu Strukturen und Prozessen in der Hochschuldidaktik mehr Fachliteratur vorhanden ist als zur didaktischen Gestaltung der Lehre. Es ist feststellbar, so auch Peter Salden, Kathrin Fischer und Miriam Barnat,³² dass Lernziele definiert und auf die Lehrveranstaltungen übertragen wurden. Dennoch gibt es viele praktische Herausforderungen in der Didaktik, die von den theoretischen Modellen bisher nicht erfasst wurden.³³

Die Konzeptualisierung des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Lehre kommt erst in der letzten Zeit zur Sprache.³⁴ Selbst die Begriffe, die in der auf die Hochschuldidaktik bezogenen Diskussion genutzt werden, sind nicht endgültig geklärt.³⁵ Ich konnte zwei theoretische Strömungen ausmachen, die sich mit dieser Thematik in Kontext der Hochschullehre befassen: die Forschungen zu ›Diversity‹ und zu ›Inklusion‹. Nach Helen Knauf, die sich hier auch auf weitere Autorinnen bezieht,³⁶ fordern beide Kategorien die Wertschätzung und Nutzung der Vielfalt.³⁷ Diversity und Inklusion gehen über die ethnisch-kulturelle Betrachtung von Differenzen hinaus und richten den Blick auf Forderungen der Vielfalt: »Studierende müssen Barrieren überwinden (Sprache, räumlicher Zugang, Schaffung von ausreichenden Zeitressourcen), um an Lehrveranstaltungen teilnehmen zu können.«³⁸ Daraus schlussfolgert Knauf, dass von Lehrenden, aber auch von Hochschulen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, die den Studierenden ermöglichen, unterschiedliche, individuelle Wege im Studium zu gehen. Knauf sieht die Lösung in einer Verbindung der bereits umgesetzten Öffnung der Hochschulorganisation³⁹ mit einer positiven und produktiven Einstellung zur

Studia de Cultura VIII. S. 57-65, hier S. 57. <http://studiadecultura.up.krakow.pl/issue/view/238> [07.07.2018].

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. Salden, Peter/Fischer, Kathrin/Barnat, Miriam (2016): Didaktische Studiengangsentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden. S. 133-150, hier S. 134.

33 Vgl. ebd., S. 139.

34 Vgl. z.B. die 2019 erschienene Sammelpublikation von Florian Feuser, Carmen Ramos Méndez-Sahlender und Christiane Stroh, (Hg): Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld.

35 Leontij, S. 33.

36 Z. B. U. Klein, B. Jansen-Schulz, A.-D. Stein.

37 Knauf, S. 326.

38 Ebd., S. 327.

39 Unter die Öffnung der Hochschulorganisation fallen z.B. die Einrichtung von Diversity Management, des Teilzeitstudiums oder von Trainings, die von Beratungsstellen der Universitäten angeboten werden.

Heterogenität in der Lehre. Eine solche Einstellung sei noch umzusetzen.⁴⁰ An dieses Postulat knüpft die vorliegende Arbeit an.

Andrá Wolter und Ulf Banscheraus⁴¹ konstatieren bezüglich des Umgangs mit Heterogenität folgende Zusammenhänge zwischen den Erkenntnissen und ihrer Umsetzung: Die Forderung an die Hochschulen, den veränderten Umständen aufgrund zunehmender Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden Rechnung zu tragen und sowohl die Studienangebote als auch die Studienorganisation entsprechend an die Bedürfnisse der Akteurinnen und die fluktuierenden Umstände anzupassen, sei deswegen relevant, weil sich die Hochschulen gegenüber großen Bevölkerungsgruppen, auf die sie zukünftig angewiesen sein würden, noch immer als zu unerreichbar zeigten. Zu diesen Gruppen seien sowohl Personen mit Migrationshintergrund, Personen mit Behinderungen, internationale Studierende als auch beruflich qualifizierte Studieninteressierte, die andere Perspektiven und anderes Vorwissen als »traditionelle« Studierende (mit regulär und linear erworbener Hochschulreife) mitbringen, zu zählen. Die Hochschulen seien, so Wolter und Banscheraus, auf Heterogenität angewiesen, sie hätten diese nicht nur anzuerkennen, sondern Bedingungen und Instrumente für gerechte Teilhabe der vielfältigen Akteurinnen am akademischen Lehrbetrieb zu schaffen. Das bestätigt Leontiy aufgrund ihrer 2017 durchgeführten Studie zu Fach- und Wissenskulturen, in der Lehrende und Funktionsträgerinnen zur Fachkultur der Mathematik- und Naturwissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Bezug auf Geschlecht und Heterogenität der Studierenden befragt wurden.⁴² Die Autorin schreibt: »Im Unterschied zu Diversity Management in Unternehmen wird z.B. Cultural Diversity an Hochschulen nicht als Ressource und Potential betrachtet.«⁴³ Im Fazit stellt Leontiy u.a. fest, dass für eine Ausschöpfung der Potentiale vielfältige Maßnahmen und Strategien notwendig seien, von der Sensibilisierung von Hochschulmitarbeitenden bis hin zur »Reflexion von Herrschaftsdiskursen unter Lehrkräften«.⁴⁴ Aus den angeführten Publikationen geht hervor, dass Strategien zum Umgang mit der Vielfalt an den Hochschulen selbst vielfältig sein müssen, um den jeweiligen Situationen, Zielgruppen, Disziplinen und auch Diskursen dienen zu können.

40 Vgl. Knauf, S. 333.

41 Vgl. Wolter, Andrá/Banscheraus, Ulf (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen. S. 17-38, hier S. 20f. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11430/pdf/Wolter_Banscheraus_Der_Bund_Laender_Wettbewerb.pdf [27.02.2018].

42 Vgl. Leontiy, S. 37f.

43 Ebd. S. 51.

44 Vgl. ebd., S. 52.

In diesem Sinne bindet das Konzept der transdifferenten Lehre sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene Differenzen produktiv in die akademische Lehre ein, weil es die Erkenntnisse bisheriger Forschung berücksichtigt und Methoden des didaktischen Umgangs mit Differenzen auf der Grundlage der individuellen Erfahrung vorschlägt.

Heterogenität in der akademischen Lehrpraxis

Durch die zeitgenössische Lehre an der Universität sollen nach dem »Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse«⁴⁵ die folgenden zentralen Kompetenzen vermittelt werden:

[...] die Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse, andererseits die Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden und dadurch neues Wissen zu erzeugen. Zudem wird zwischen reflexiver Wissensanwendung (unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse) und kritischer Wissensgenerierung (mit wissenschaftlichen Methoden) unterschieden.⁴⁶

Der Prozess der Wissensvermittlung solle zudem »selbstgesteuert verlaufen und dem Erwerb von Handlungswissen und Methodenkompetenzen dienen, aber auch ergebnisoffene und ungesteuerte Selbstbildung ermöglichen.«⁴⁷

Diese Ziele werden vor dem skizzierten Hintergrund der Vielfalt des Lehrbetriebs umgesetzt. Selbst wenn die Betrachtung auf heterogene weil differente Lehr-, Lern- und Wissensvermittlungskulturen beschränkt wird, müssen nicht nur die im Qualifikationsrahmen erklärten Ziele, sondern vor allem das gesellschaftlich-kulturelle Umfeld der Beteiligten und ihre Individualität berücksichtigt werden, die ebenfalls einen Einfluss darauf haben, wie der Lehrbetrieb arbeitet. Während der kulturell bewussten Wissensvermittlung müssen daher Deutungs- und Bezugssysteme (etwa Distanz, Effizienz, Kollektivität) differenziert werden, aber

45 Vgl. »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse« der Kultusministerkonferenz: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf [28.02.2018]. Im Kontext der vorliegenden Arbeit zitiere ich den »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse« als ein Beispiel der Implementierung der Beschlüsse zur Internationalisierung des Hochschulwesens. Im Qualifikationsrahmen wird die wissenschaftliche Qualität der Forschung und Lehre in der Annahme betont, dass die an diesen Prozessen Beteiligten vom gleichen Verständnis von »Wissen« und »Wissenschaftlichkeit« ausgehen.

46 Ebd.

47 Vgl. Reich, Hans R./Wierlacher, Alois (2003): Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik. Bildung. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar. S. 203-210, hier S. 206.

auch Distinktionen in den sozialen Kontexten, aus denen die Studierenden und Dozierenden kommen, sowie individuelle Werte und Erfahrungen.

Gemeinsame internationale oder interdisziplinäre Studiengänge geben ein anschauliches Beispiel des Aufeinandertreffens von Bezugssystemen und kulturellen Distinktionen. Ihre Verbindung ist bei der Erstellung von Curricula für solche, per se Heterogenität voraussetzende, Studiengänge hinsichtlich der o.g. Bedingungen, der institutionellen Voraussetzungen, Verläufe und zu erwartenden Ergebnisse eine umfangreiche Aufgabe. Es bedarf Analysen, deren Ergebnisse dann auf der Metaebene der Disziplin(en) konzeptualisiert werden können, und zwar auf eine Art und Weise, wie sie Homi Bhabha vorführt: auf eine Weise, die »den anderen Text/den Text des Anderen (the Other text)« eben nicht »auf ewig zum exegetischen Horizont der Differenz«, sondern »zur aktiven Quelle der Artikulation macht.«⁴⁸ So wird die Aktivierung der von den Akteurinnen mitgebrachten Potentiale gefördert. Das bedeutet Aktivitäten in verschiedene Richtungen, die von einer gemeinsamen Kernfrage ausgehen, die die Daseinsberechtigung der institutionalisierten Wissensvermittlung sichert: von der Frage nach den Effekten dieses Wissensvermittlungsprozesses. Die Formulierung von Zielen variiert je nach Disziplin und Kontext, dessen minimale gemeinsame Anforderung »[...] eine kontingente Synthese kulturdivergenter Orientierungssysteme ist, die ein effizientes, integriertes und adäquates Handeln unter verschiedenen kulturellen, politischen und sozialen Bedingungen ermöglicht.«⁴⁹ Wie ich hier zu zeigen versuche, ist diese Synthese selbst an einer Universität, zu deren Profilierung die Heterogenität ihrer Akteurinnen gehört und die sich der damit verbundenen Potentiale bewusst ist, in der Praxis nicht selbstverständlich. Eine solche Synthese in der akademischen Lehre kann aber durch Forschung zur Heterogenität befördert werden.

Bożena Chołuj schreibt, dass sich die Forschungsergebnisse zu kulturellen Differenzen vom gesellschaftlichen Umgang mit ihnen immer noch stark unterscheiden würden.⁵⁰ Selbst Hochschulen handelten im formal-rechtlichen und administrativen Bereich nicht nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die ihre Forschende produzieren. Das wird von den Ergebnissen der Studie »Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachschule Köln«⁵¹, die zwischen 2010 und 2012 durchge-

48 Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen. S. 48.

49 Thomas, Alexander (2003): Lernen und interkulturelles Lernen. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar. S. 276-287, hier S. 281.

50 Vgl. Chołuj, Bożena (2017): Interkulturalität im Universitätsbetrieb. In: Dieter Heimböckel, Georg Mein, Gesine Lenore Schiewer und Heinz Sieburg (Hg.): Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik, Nr. 1/2017. Bielefeld. S. 143-153, hier S. 144.

51 Szczyrba, Birgit/Treock, Timo van/Gerber, Julia (2015): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:832-epub4-6168> [12.06.2018].

führt wurde, bestätigt.⁵² Die Studie gibt einen »Einblick in die Prozesse von Studium und Lehre als Ergänzung zu quantitativen Leistungsindikatoren und Hochschulevaluationen«⁵³. Das Resultat zeigt, dass Forschungsergebnisse zur Diversität nicht nur im formal-rechtlichen und administrativen Bereich, sondern auch in der Lehre kaum berücksichtigt werden. Die Autorinnen der Studie, Birgit Szczyrba, Timo van Treeck und Julia Gerber, betonen: »Die Diversität der Studierenden wurde durch den Lernansatz der Lehrenden weitgehend nivelliert. Das Studienverhalten – unabhängig von der zunächst wahrgenommenen Heterogenität der Studierenden – wurde nicht zur Kompetenzentwicklung der Beteiligten genutzt«⁵⁴. Die administrativen Aspekte, also Standardrahmen und Qualitätsvorgaben im formal-rechtlichen Sinne werden so stark gewichtet, dass sich die Lehrenden daran mehr orientieren, als an den von Studierenden mitgebrachten Potentialen. Die Schlussfolgerung der Autorinnen lautet: »Durch die Gestaltung der Standardrahmen durch die Lehrenden passen sich die Studierenden an die herrschende Lehrkultur an; die von den Lehrenden formulierten Ziele laufen ins Leere, weil die in der Diversität liegenden Potentiale für Kompetenzentwicklung nicht genutzt werden.«⁵⁵ Zu diesen Potentialen gehört meines Erachtens nach, worauf die Studie nicht eingeht, auch die individuelle Erfahrung der am Wissensvermittlungsprozess Beteiligten.

Zu den formal-rechtlichen Aspekten gehören, wie gesagt, verschiedene, für das jeweilige Studienfach individuelle Anforderungen an die Ergebnisse von Lernprozessen.⁵⁶ Diese Ergebnisse werden in quantitativen und qualitativen Untersuchungen⁵⁷ ermittelt, spiegeln jedoch nur einen Teil dieser Prozesse wider, weil sie auf definierten Standards basieren, die eine Wissenschaftskultur und ihre Situierung im gesellschaftlich-politischen Kontext der jeweiligen Universität vorgibt.

Aus den hier skizzenhaft vorgestellten Bereichen der Hochschuldidaktikforschung wird eine Diskrepanz sichtbar, die meine Fragestellung zum Verhältnis zwischen Systemen und Werten bestätigt. Zum einen geht die Forschung in Richtung des Systems und widmet sich der Qualitätssicherung und Optimierung der

52 Vgl. Szczyrba, Birgit/Treeck, Timo van (2015a): Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung. In: Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen. S. 73-84. www.pedocs.de/volltexte/2015/11433/pdf/Szczyrba_van_Treeck_Educational_Diversity.pdf [14.06.2018].

53 Ebd., S. 74.

54 Ebd. Dies bestätigt die 2017 durchgeführte Studie von Leontiy. Vgl. Leontiy, S. 50f.

55 Szczyrba et al. (2015), S. 75.

56 Die Anforderungen an die Ergebnisse von Lernprozessen werden z.B. in den Modulhandbüchern, die ein Bestandteil des Curriculums sind, beschrieben.

57 Zum Beispiel im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen – in diesen Verfahren werden u.a. Modulhandbücher analysiert und verschiedene Daten, wie z. B. Quoten erreichter Abschlüsse, ermittelt.

Lehre als Instrument für diese Sicherung.⁵⁸ Gleichzeitig wird die Problematik der Vorbereitung der akademischen Lehre auf die Herausforderungen der Vielfalt als ein Gegenstand des Diskurses zwar als wichtig erachtet, jedoch noch vernachlässigt. Meine Überlegungen dienen sowohl konzeptionell dem Umgang mit den Herausforderungen der Vielfalt in der akademischen Lehre als auch der praktischen Kompatibilität innovativer, auf Individualität setzender Lehrmethoden mit den organisatorischen Anforderungen und Standards der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin.

Die aufgeführten Überlegungen zum didaktischen Umgang mit Heterogenität an der Universität zeigen, dass der Umgang sich vordergründig auf die sprachlich-ethnischen Aspekte konzentriert und in diesem sprachlich-ethnischen Zusammenhang von Interkulturalität gesprochen wird. In der akademischen Lehre wird Interkulturalität als Kategorie dann hauptsächlich auf den Erwerb interkultureller Kompetenz reduziert und punktuell in der Literaturdidaktik oder in der Fremdsprachenvermittlung als ein möglicher Zugang zum Kennenlernen des Anderen bzw. als Motivationsfaktor angewandt. In diesem Zusammenhang konzentriert sich die akademische Lehre auf die Vermittlung sogenannter fremdkultureller Kontexte des/der Anderen – über Literatur als Medium der (fremden) Kultur. Außen vor bleibt die Berücksichtigung der Prozessualität im individuellen, von Differenzen geprägten Zugang zum vermittelten Wissen.

Nach dem zitierten Qualifikationsrahmen spielt die Wissenschaftlichkeit in der akademischen Lehre eine zentrale Rolle. Wissenschaftlichkeit bedeutet das Verortetsein der Forschung und Lehre in der jeweiligen Wissenschaftskultur mit ihren Diskursen. Als wissenschaftlich gilt, was evident, beschreibbar, analysierbar und messbar ist. Die zitierte Studie von Szczyrba, Gerber und van Treeck belegt, dass für die Erfüllung des Kriteriums der Wissenschaftlichkeit die individuellen Potentiale, wie z.B. persönliche Erfahrung oder Emotionen der Studierenden kaum berücksichtigt werden, weil eine solche Subjektivierung als Störung, als Verlangsamung der Wissensvermittlung gilt. Wissenschaftlichkeit steht in der akademischen Lehre in Opposition zur Erfahrung. Die individuelle Erfahrung sehe ich jedoch als einen wesentlichen Bestandteil der Potentiale. Erfahrung, darunter die emotionale Erfahrung, ist eine Kategorie der Psychologie und der Erziehungswissenschaften, wird aber in anderen Disziplinen als wichtiger Faktor der Erkenntnis nicht berücksichtigt. Auch die akademische Lehre sieht Erfahrung als ein Element des Vorwissens oder der Enkulturation, aber nicht als eine erkenntnistheoretische Kategorie. Eine Umkehrung der Diskrepanz zwischen Wissenschaftlichkeit und Erfahrung in

58 Vgl. auch: Quindel, Ralf (2015): Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema »Gute Lehre«. In: Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen. S. 39-58. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113981 [14.06.2018].

ein komplementäres Verhältnis ist aus meiner Sicht eine Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit der Heterogenität in der akademischen Lehre.

Praxeologische Ansätze der Interkulturalität in der akademischen Lehre

Im Kontext der Internationalisierung steht ›Interkulturalität‹ in Zusammenhang mit der Mobilität von Studierenden und Akademikerinnen. Für die vorliegende Arbeit knüpft das Verständnis von Interkulturalität an den offenen Kulturbegriff an, nach dem Kulturen ihre Distinktionen behalten, um welche herum sie sich prozessual und offen organisieren. Ich verstehe ›Interkulturalität‹ als einen Prozess, in dem Differenzen unterschiedlicher Art, nicht nur sprachlich-nationalkulturelle (sog. fremdkulturelle), zirkulieren und von den Handelnden wahrgenommen, aktiv angenommen und produktiv verarbeitet werden. Ortrud Gutjahr schreibt über die mögliche Füllung des Begriffs Interkulturalität mit Inhalten in Kontexten, dieser sei nicht nur als eine Begegnung von kulturell unterschiedlich geprägten Akteurinnen zu verstehen, sondern auch als Zugang zum Anderen:

Der vielfältig einsetzbare und deutungsoffene Begriff ›Interkulturalität‹ steht in verschiedensten Bereichen und Disziplinen hoch im Kurs und stößt ganz offensichtlich ob seiner positiven Konnotation mit kultureller Begegnungssituation, Fremdenverstehen und Zugang zu neuen Kulturformen auf breites Interesse.⁵⁹

Gutjahrs Feststellung entnehme ich die Bedeutung des Präfixes »inter-«. Es ist nicht nur eine vorangestellte Silbe, sondern – räumlich gedacht – eine Art Verbindungselement, das verschiedene Entitäten (zeitweise) verknüpft; beispielsweise verschiedene Herangehensweisen an ein Problem. Konzepte zur Interkulturalität werden jedoch dafür kritisiert, dass sie auf die Anerkennung von Unterschieden zwischen Kulturen aufbauen. Diese Kritik ist berechtigt, wenn die erwähnten Entitäten als stabile Oppositionen betrachtet werden.⁶⁰

Bloße Kritik greife jedoch zu kurz, weil eine kritische Betrachtung immer wieder zu dem Fazit führe, dass das, was genannt wird, durch die Nennung reproduziert werde, schreibt Maria Castro Varela.⁶¹ Diesen Punkt versuche ich außer Kraft

59 Gutjahr, Ortrud (2015): Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen. In: Gutjahr, Ortrud (Hg.): Freiburger Literaturpsychologische Gespräche: Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse, 34. Würzburg. Vorwort ohne Paginierung.

60 Vgl. Kreitz-Sandberg, Susanne (2007): Exkurs. Transkulturelle Genderforschung und interkulturelle Kompetenz. Strategien in der virtuellen Lehre aus der Perspektive von Studierenden. In: Michiko Mae und Britta Saal (Hg.): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht. Wiesbaden. S. 53-74, hier S. 65.

61 Vgl. Castro Varela, S. 122. Castro Varela beruft sich an dieser Stelle auf Judith Butler und ihre These der Produktion durch Repräsentation.

zu setzen, indem ich keine Kritik übe, sondern an die Problematik an Mitterers Konzept der non-dualen Redeweise den prozessualen Charakter der Distinktion in den Vordergrund angelehnt herangehe. Differenzen betrachte ich als bewegliches Verbindungselement im Sinne von Bhabha, der schreibt, Differenzen erlauben, das Andere wahrzunehmen und nicht vorwegzunehmen. Differenzen sind zugleich Distinktionen von Kulturen, die in Handlungen und Artefakten zum Vorschein kommen, entweder durch ein vom Mainstream legitimes Fremdes, oder im Fremden, das sich dem Mainstream widersetzt. In der vorliegenden Arbeit geht es weniger um Beschreibung von Differenzen und Kulturen. Ich beobachte, wie die Unterschiede sich verflechten und was daraus entsteht – im Sinne von Synergien, aber auch im Sinne von Konflikten. Die Verflechtung soll in meinem Verständnis jedoch nicht dazu führen, dass die Beteiligten ihre kulturelle Identität aufgeben und sich als transkulturell (hybrid) verstehen, wie Lothar Bredella es postuliert.⁶² Definitiv wichtig ist für mich die Erkennung des Interagierens von Menschen, die aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen und die Reflexion über Relationen, solange sie nicht durch Legitimation, etwa durch akademische Hierarchien oder Geltung bestimmten Wissens, stabilisiert werden.

Konzepte der Interkulturalität gehen auch von der Opposition Eigenes–Anderes aus. Die Interkulturalität wird z.B. in der Fremdsprachen- oder Literaturvermittlung oder in den *area studies* als eine Möglichkeit des Zugangs zum Anderen betrachtet. Bei einer Auflösung der Oppositionalität kann Interkulturalität eine Ausgangsplattform für den kulturbewussten akademischen Lehrbetrieb werden und nicht das Ziel. Was Interkulturalität im Kontext der akademischen Wissensvermittlung jedoch einschränkt, ist ihre Wahrnehmung als linear und die Annahme, dass nur zwei Entitäten semantisch durch das Präfix »inter-« verknüpft werden, wodurch andere Unterschiede, wie z.B. Gender, Behinderungen usw., ausgeblendet werden. In der Fachliteratur⁶³ wird betont, dass Interkulturalität ein wesentlicher Aspekt des akademischen Lehrbetriebes ist. Eine über die Interkulturalität hinausgehende Erweiterung der Konzeptualisierung und Operationalisierung von Heterogenität und Differenzen um nicht-binäre Ansätze und Methoden kann ebenso erkenntnisbringend sein. Erst im Gefüge von Relationen und Interferenzen können die Potentiale der Interkulturalität im Prozess der Lehre umfangreicher genutzt werden.

Für meine Untersuchungen verwende ich die Forschungsergebnisse zur Interkulturalität bezüglich der interkulturellen Kompetenz sowie der Berücksichtigung

62 Vgl. Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen. S. 118.

63 Vgl. z.B. Beiträge in: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar.

der Interkulturalität in der Literaturvermittlung, wobei Interkulturalität als Methode des Zugangs zum Anderen betrachtet wird, als Basis für die Entwicklung des Modells der transdiffernten Lehre. Somit gehe ich über die erwähnten kritisierten Punkte im Verständnis der Interkulturalität hinaus und versuche Interkulturalität für die Anwendung in der akademischen Lehre zu erweitern.

Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz

Interkulturalität als Phänomen wird im akademischen Lehrbetrieb und in der Forschung vorrangig als Ergebnis der Internationalisierung der Universität betrachtet. Den Internetseiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sind z.B. folgende Erklärungen zu entnehmen:

Die Bundesregierung unterstützt die deutschen Hochschulen, sich international zu behaupten. Das Hochschulmarketing soll Studierende, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Forscher weltweit für das Studieren und Forschen an deutschen Hochschulen begeistern. Die Hochschulen sind auf dem Weg in einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt den Austausch von deutschen Studierenden, Graduierten und Wissenschaftlern mit dem Ziel, den akademischen Nachwuchs in Deutschland wissenschaftlich und kulturell international zu qualifizieren.⁶⁴

Es gibt Austauschprogramme⁶⁵ und Stipendien für Studien- und Forschungsreisen, Unterstützung bei Netzwerkarbeit etc. Diese Erklärungen und Programme wirken bereits, sie unterstützen die Mobilität und den Austausch. Zum akademischen Lehrbetrieb gehören jedoch nicht nur die Studierenden und Dozierenden, sondern auch die im Hintergrund arbeitende Verwaltung, zu der wiederum Präsidien, Rektorate, Dekanate, Dezernate, Internationale Büros, Qualitätsmanagement, Diversity Management und andere Einrichtungen zählen. Die kritische Stelle, an der die Erklärungen sich in Fragen verwandeln, ist der Moment, ab dem die Bedeutung und Konsequenz der Heterogenität – und diese ergibt sich nicht nur aus der Internationalität – erlebt wird. An diesem Punkt soll nach den Ministerien und anderen Schirminstitutionen der Austauschprogramme eine effektive und

64 Bundesministerium für Bildung und Forschung (ohne Jahresangabe): www.bmbf.de/de/internationalisierung-der-hochschulen-924.html [28.02.2018].

65 Europaweit populär ist das ERASMUS-Programm der Europäischen Union: www.erasmus-plus.de/erasmus/bildungsbereiche/hochschulbildung [19.08.2018]. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterstützt weltweite Netzwerke und vergibt Stipendien für Studien- bzw. Forschungsaufenthalte: <https://portal.daad.de> [19.08.2018]. Für die einzelnen Zielregionen, Disziplinen und Projekte gibt es internationale und nationale Programme, die die Mobilität der Studierenden und Forschenden unterstützen, die von den jeweiligen Regierungen finanziert werden.

kulturell bewusste, tägliche und nachhaltige Arbeit mit heterogenen Gruppen geleistet werden. Hier entstehen aber auch Fragen nach Praxis oder Verfahren, nach Instrumenten des Umgangs mit Differenzen, die in immer wieder neuen Konstellationen erscheinen. Aus Publikationen, die diese Aufgaben thematisieren⁶⁶ geht hervor, dass dafür eine gesonderte Vorbereitung der Dozierenden notwendig wäre. Dass die Erfahrung der Heterogenität in Seminar-Räumen durchaus eine Herausforderung darstellt und sogar einen Grund für Frustrationen, sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden, werde bislang kaum erkannt,⁶⁷ so Matthias Otten. Nach Otten gibt es Bedarf an Wissen und Instrumenten, die den täglichen Umgang mit Heterogenität in akademischer Lehre effektiv, produktiv und vor allem für alle Beteiligten zufriedenstellend gestalten lassen.⁶⁸ Dies bestätigt Florian Feuser, indem er schreibt: »Solide fundierte Konzepte zur Gestaltung interkultureller Lehr- und Lernsituationen sind [...] selten.«⁶⁹ Es gebe zwar einschlägige Ansätze bezüglich der interkulturellen Kompetenz, sie seien jedoch in erster Linie auf Managementkontexte in Unternehmen konzipiert.⁷⁰ Die Akteurinnen – Lehrende wie Studierende – wollen und müssen über die lange als Schlüssel zum Erkennen des Anderen gepriesenen Kulturstandards, die Dos und Don'ts hinausgehen.⁷¹ Wenn die Lehrenden ihre Herausforderung darin sehen, Wissen zu vermitteln, das nicht hegemonial geprägt ist, d.h. Wissen, das nicht von vornherein für »das richtige

66 Vgl. z.B. Ahlers-Niemann, Arndt (2007): Das Unbehagen der Universitätskultur. Sozioanalytische Reflexionen zum Unmöglichkeitsraum Universität. Wuppertal. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-782/abo702.pdf>oder Nickel, Sigrun (Hg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE-Arbeitspapier 148. Gütersloh. www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf [20.03.2018].

67 Das belegt Matthias Otten in einem Modell interkultureller Handlungsorientierungen an Universitäten: Vgl. Otten, Matthias (2006): Interkulturelle Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess der Hochschulen. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Ed.)/Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt a.M. S. 1554-1565. URN: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/17504/ssoar-2006-otten-interkulturelle_handlungsorientierungen_im_internationalisierungsprozess_der.pdf?sequence=1 [20.03.2018].

68 Ebd., S. 1558.

69 Feuser, Florian (2019): Kulturelle Vielfalt in Unterrichtssituationen. Zur wechselseitigen Wahrnehmung chinesischer Studierender und Dozenten. Zwischenbericht zu den Ergebnissen explorativer Studien an einer deutschen Hochschule. In: Florian Feuser, Carmen Ramos Méndez-Sahlender und Christiane Stroh (Hg.): Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld. S. 59-72, hier S. 59.

70 Vgl. Feuser, ebd.

71 Vgl. Ewert, Michael (2011): Die Fremdheit der Literatur. Ein Beitrag zur interkulturellen Literaturwissenschaft mit einem Ausblick auf Fontane. In: Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München. S. 12-28, hier S. 16.

Wissen« erklärt wird, dann stehen sie vor einer komplexen Aufgabe, deren Lösung über das Fachwissen hinaus kulturelles Bewusstsein, Moderations- und Mediationskompetenzen sowie didaktische Fähigkeiten erfordert.

Als eine mögliche Lösung der mit Mobilität und Internationalisierung von Universitäten verbundenen Probleme wird der Erwerb interkultureller Kompetenz gesehen, die zur Schlüsselkompetenz des akademischen, internationalen Lehrbetriebs geworden ist. Sie stellt eine Basis für ein bewusstes, differenziertes und effektives Arbeiten mit Distinktionen dar. Eine Beschreibung dessen, was interkulturelle Kompetenz im universitären Kontext sein kann, wird in dem Thesenpapier zur interkulturellen Kompetenz der Bertelsmann Stiftung vorgeschlagen, das auf Erkenntnissen von Darla K. Deardorff basiert:

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.⁷²

Deardorff versteht das Zusammenwirken von persönlichen Haltungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen als eine Spirale. Haltung/Einstellung, Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten bedingen sich reziprok. Dabei ist die Reflexionsfähigkeit von besonderer Bedeutung für die Einstellungen und Handlungen, die sich ändern und so zur Erweiterung der interkulturellen Kompetenz führen können.

Diese Erkenntnisse gewann die Autorin infolge einer Untersuchung, die sie 2004 unter mehreren Dutzend Forschenden, Lehrenden und Hochschulmanagerinnen in den USA durchgeführt hat. Die Zielgruppe ist aber zugleich der sensible Punkt ihrer Untersuchung, wie Deardorff selbst zugibt. Die Respondentinnen waren zwar ausgewiesene Expertinnen im Bereich der Interkulturalität, sie kamen jedoch aus westlich-industrialisierten Kulturkreisen, die das euro-amerikanische Hochschulmodell vertreten. Deswegen sind sowohl das Ergebnis der Untersuchung als auch die dort präsentierten allgemeinen Definitionen von interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund aufzufassen, dass es sich um eine durch die Perspektive bedingte Repräsentanz und nicht um eine allgemein gültige Beschreibung handelt, die das mehrdimensionale Interagieren von Vielfalt erfassen würde.

Deardorffs Erkenntnis ist die ›Prozessualität der Kompetenz‹, die eine Kompilation aus Empathie, der Bereitschaft zur Hinterfragung der eigenen Positionen und Argumente sowie Offenheit für die Argumente und Haltungen des Anderen darstellt. Dieser Prozess sollte Studierende über ihr gesamtes Studium begleiten,

72 Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2300/bertelsmann_intkomp.pdf [21.01.2018].

so Deardorff.⁷³ Die interkulturelle Kompetenz könne nicht als ein Nebeneffekt der Seminare erworben werden, z.B. in Fremdsprachenkursen, sondern sollte gezielt und professionell vermittelt werden:

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Studenten [sic!] muss vielmehr intendiert und koordiniert werden sowie kohäsiv sein. Daher erfolgt z.B. die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht durch das gelegentliche Lesen, Diskutieren über Kulturen oder einzelne Präsentationen zu Kulturthemen [...].⁷⁴

Vielmehr sollen Studierende fächerübergreifend und während des gesamten Studiums umfassendes Wissen über Kulturen aufbauen und wichtige Fertigkeiten, wie zuhören, aufmerksam beobachten, deuten, analysieren, bewerten und zuordnen können, entwickeln.⁷⁵ Ein wichtiger Teil des Prozesses ist die Reflexion der Studierenden über das eigene Wissen und die eigenen Fertigkeiten, die erworben werden. Die Reflexion betrifft auch Veränderungen von Ansichten, die die Akteurinnen vielleicht an sich erfahren.

Interkulturelle Kompetenz scheint deswegen schwer zu fassen zu sein, weil sie den vielfältigen Produktionsprozessen des Wissens und Erkennens *per se* innewohnt und doch unbenannt, unreflektiert bleibt. Deswegen postuliert auch Deardorff:

Deshalb muss die Entwicklung interkultureller Kompetenz mit dem Gesamt-Curriculum verflochten sein und nicht als »Extra« oder etwas, das man im Rahmen eines separaten Zusatzkurses erlernen kann, vermittelt werden. [...] Dennoch steht fest, dass weder Sprache noch Wissen allein jemanden interkulturell kompetent machen, genauso wenig wie Reisen ins Ausland oder Leben im Ausland. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist komplex, mehrdimensional und muss auf verschiedene Arten sowie auf verschiedenen Ebenen erfolgen.⁷⁶

Der universitäre Alltag sieht nach bald 15 Jahren seit der Publikation der Studienergebnisse immer noch nicht wie bei Deardorff postuliert aus. Das Bewusstsein über die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz – und sie ist, wie oben gesagt, erst die Basis für eine bewusste Arbeit mit Vielfalt an den Universitäten – setzt sich sehr zäh durch. Božena Chołuj schreibt diesbezüglich: »Zum derzeitigen Lehrpersonal gehört immer noch eine Generation von Lehrenden, die auf eine große kulturelle Vielfalt im Seminarraum nur begrenzt vorbereitet ist [...].«⁷⁷ Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommt Alexander Thomas, der kritisiert, dass zwar über die Bedeutung interkultureller Kompetenz für Fach- und Führungskräfte ein

73 Vgl. ebd., S. 29.

74 Ebd., S. 30f.

75 Vgl. ebd.

76 Ebd., S. 29-31.

77 Chołuj (2017), S. 145.

Konsens herrsche und die Hochschulen wiederum eine Aufgabe haben würden, ihre Studierenden auf das globalisierte und internationalisierte Berufsleben vorzubereiten, doch habe das komplexe Thema Interkulturalität [nicht nur die interkulturelle Kompetenz – A. B.] keine Priorität im Lehrbetrieb. Es gebe zwar Trainings für Studierende, kaum aber für Wissenschaftlerinnen, die internationale Projekte realisieren,⁷⁸ – und in der interkulturellen Lehre tätig sind. Zudem kritisiert Thomas die Dominanz des euro-amerikanischen Wissenschaftsbetriebs, der von Wissenschaftlerinnen aus anderen Kulturen verlange, sich den Regeln dieses Betriebs anzupassen.⁷⁹ Thomas bestätigt, ähnlich wie Deardorff, dass die interkulturelle Kompetenz sich im Wissenschafts- und Lehrbetrieb nicht von allein einstellt:

Bis heute wird in dieser Zielgruppe noch nicht verstanden, dass jede internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit im Kern interkulturelle Handlungskompetenz erfordert und dass diese Kompetenz nicht von alleine entsteht, sondern im Zuge gezielter Vorbereitungs- und Sensibilisierungsprogramme entwickelt werden muss.⁸⁰

Sowohl Deardorff als auch Thomas plädieren also für eine komplexe Verflechtung des Bewusstseins über Differenzen und der Kompetenzen für den Umgang im universitären Alltag mit ihnen – was in den Curricula, den Begleitprogrammen etc. sichtbar sein sollte. So die Forderung, die teilweise umgesetzt wird. Ein bevorzugtes und angewandtes Format der Vermittlung von interkultureller Kompetenz im akademischen Lehrbetrieb stellen Trainings dar. Sie gelten

[...] als eine Lehrmethode zur Vermittlung des vielschichtigen Lernziels interkultureller Kompetenz mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen, die auf die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen vorbereiten [...].⁸¹

Die Trainings sind Teil der praktischen Umsetzung der oben genannten Forderungen. Der Bedarf liegt in meinen Augen in einer stärkeren Verknüpfung der theoretischen und praktischen Ebene durch umfassende hochschuldidaktische Konzepte. Der Erwerb interkultureller Kompetenz durch Trainings ist ein Instrument, das

78 Vgl. Thomas, Alexander (2010): Geleitwort. In: Gundula G. Hiller und Stefanie Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden. Ohne Paginierung.

79 Vgl. ebd.

80 Ebd.

81 Rathje, Stefanie (2010): Interkulturelles Training als Vermittlungsmethode interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich. In: Gundula G. Hiller und Stefanie Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden. S. 19-31, hier S. 19.

in den Konzepten einen festen Platz hat, wobei zu beachten ist, dass interkulturelle Trainings, werden sie nicht von den Teilnehmenden reflektiert und von den Moderierenden mit der Gruppe vertieft diskutiert, durchaus zur Verfestigung von Stereotypen beitragen können.⁸² Das kann passieren, wenn der Fokus auf stereotype, sogar klischeehafte Unterschiede und nicht auf Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen gelegt werde, schreibt Susanne Preuschoff.⁸³ Deswegen sei es wichtig, dass die Trainerinnen einen kritischen Blick auf Kulturkonzepte und -modelle haben⁸⁴ und nicht mit Oppositionen, wie z.B. »eigen« und »fremd«, arbeiten. Maria do Mar Castro Varela schreibt diesbezüglich: »Wenn zum Beispiel innerhalb von Trainings der Umgang mit dem ›Fremden‹, ohne dies zu hinterfragen – oder auch eine unkritische Idee von ›Kultur‹ – bei den Teilnehmenden bestätigt wird, so werden die bestehenden Machtverhältnisse gefestigt.«⁸⁵ Auch werde dadurch, so Castro Varela, die Dualität »Wir und die Anderen« konstant re-stabilisiert. Die Differenz wird also vorweggenommen, bevor sie durch die Akteurinnen wahrgenommen wird.

Bei der an dieser Stelle fehlenden, aber eigentlich essentiell benötigten Wahrnehmung geht es nicht um eine Reduktion dadurch, dass etwas Fremdes zu Bekanntem gemacht wird. So würde es möglicherweise wieder zu der von Castro Varela angesprochenen hegemonialen Situation kommen.⁸⁶ Diese Situation würde einem »Zähmen« des Anderen ähneln, indem das Andere nicht mehr als autonome Einheit gesehen wird, sondern zum Set des Eigenen hinzugefügt wird. Bei den Workshops, Trainings und anderen Formaten sollte es nach meinem Dafürhalten ebenso wenig um eine künstliche Herstellung von Gemeinsamkeiten gehen, was auch Preuschoff postuliert. Verwischen von Differenzen, die sich meistens in Konfliktsituationen zeigen, und die Konzentration ausschließlich auf Gemeinsamkeiten oder Herstellung von Konsens kann in diesem Kontext kontraproduktiv sein. Vielmehr kommt es bei den Formaten darauf an, den Studierenden bewusst zu machen, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten Effekte von Konstruktionsprozessen sind. Die eigentliche Aufgabe wäre dann, diese Konstrukte – als Phänomene

82 Vgl. Chołuj (2017), S. 144.

83 Vgl. Preuschoff, Susanne (2003): Interkulturelle Kompetenztrainings – Was kommt nach 20 Jahren Hofstede? In: Marion Kamphans, Marion Kettler, Sigrid Metz-Göckel, Dirk Schneckenberg und Birgit Szczyrba (Hg.): Journal Hochschuldidaktik, 1/2003. S. 10-12. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26828/1/Kompetenztraining.pdf> [14.01.2018].

84 Vgl. Hiller, Gundula G. (2010): FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Gundula G. Hiller und Stefanie Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden. S. 35-56, hier S. 43.

85 Castro Varela, S. 121.

86 Vgl. Wulf, Christoph (2006): Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In: Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München. S. 155-168, hier S. 156.

– ausgewogen, wertneutral und ergebnisoffen aufzuzeigen, zu diskutieren und zu reflektieren.

Interkulturalität in der akademischen Literaturvermittlung

Es wäre falsch zu behaupten, der zeitgenössische akademische Lehrbetrieb beschränke sich in der Behandlung der kulturellen Vielfalt auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz und erschöpfe sich im Delegieren, zumindest vonseiten der Hochschulleitung und -verwaltung, der Aufgaben und der Verantwortung auf überforderte und dafür wenig sensibilisierte Lehrende. Seit den 1980er Jahren ist eine Verschränkung zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Fremdsprachen und Kommunikationswissenschaften zu beobachten.⁸⁷ Die Notwendigkeit der interdisziplinären Arbeit mit Interkulturalität, in der Literatur als Medium betrachtet wird, mündet in der Disziplin Interkulturelle Literaturwissenschaft,⁸⁸ die, wie Andrea Leskovec in Anlehnung an Norbert Mecklenburg schreibt, es überall dort gebe, wo Literaturwissenschaftlerinnen bei ihrer Arbeit kulturelle Differenzen bedenken und über ihre Kulturgrenzen hinausgehen.⁸⁹ Kulturgrenzen sehe ich in der wissenschaftlichen Arbeit mit literarischen Texten vor allem als Disziplinengrenzen, d.h., die sich der interkulturellen Literaturwissenschaft widmenden Forschenden beziehen Erkenntnisse anderer Disziplinen in ihre Forschung und Lehre ein.

Die Interkulturalität in der Literaturvermittlung bezieht sich auf die poetologische Wirkung eines literarischen Textes durch sprachliche Formen,⁹⁰ auf die ästhetische Wirkung durch Literarizität,⁹¹ auf die Erfahrung von Fremdheit in Texten. Auch die Parallelen zwischen der ästhetischen Wirkung und den Mechanismen der Kommunikation werden mit Erkenntnissen aus der Interkulturalitätsforschung erklärt. Simone Schiedermaier untersucht diese Möglichkeiten der Verschränkung zwischen Literaturvermittlung und Wahrnehmung des Fremden in der Fremdsprachendidaktik.⁹²

87 Vgl. Ewert, S. 12f.

88 Vgl. Leskovec, Andrea (2011a): Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt.

89 Vgl. ebd., S. 7.

90 Vgl. Culler, Jonathan (2013): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart. Vgl. ebenfalls Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München.

91 Vgl. Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München. S. 99-115.

92 Schiedermaier, Simone (2017): »Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?« Ein Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Simone Schiedermaier (Hg.): Li-

Parallelen zwischen literaturwissenschaftlichen und kommunikationswissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere in der interkulturellen Kommunikation werden von Autoren wie Jerome Bruner,⁹³ Lothar Bredella⁹⁴ oder Klaus Stierstorfer⁹⁵ untersucht. Bereits in den 80er Jahren wurden auch Möglichkeiten der Anwendung von literarischen Originaltexten im Fremdsprachenunterricht diskutiert und praktiziert. Diese Möglichkeiten und ihre theoretischen Ansätze beschreiben u.a. Karl Esselborn und Lothar Bredella. Sie verfolgen zunächst den poetologischen Ansatz und konzentrieren sich darauf, messbare Wirkung zu erzielen – einen Zuwachs von fremdsprachlichen und landeskundlichen (sog. fremdkulturellen) Kompetenzen bei den Lernenden. Esselborn beschreibt die fremdsprachliche Literaturdidaktik als eine Möglichkeit des Fremdspracherwerbs auf der Grundlage von Literatur unterschiedlicher Genres, d.h. von fiktionalen Texten, Songtexten, Kommentaren, Rezensionen etc.:

[Es – A. B.] ist zuerst an den Einsatz literarischer Texte im traditionellen Fremdsprachenunterricht Deutsch zu denken, der diese meist vollständig dem Fremdspracherwerb i.e. Sinne unterstellt, d.h. als sprachliche Vorgabe für Grammatik und Wortschatzvermittlung oder bestenfalls als landeskundliche Quelle oder zur Motivation benutzt.⁹⁶

Die Reduzierung eines literarischen Textes auf die poetologische Ebene kritisiert Andrea Leskovec. Sie schreibt, literarische Texte werden zu Wortschatz- oder Grammatikübungen oder zu landeskundlichen Zwecken instrumentalisiert, seltener werde ihre Literarizität vermittelt, was die Sinnhaftigkeit der Einbeziehung von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht in Frage stelle.⁹⁷ Das Lesen von fiktionalen Texten kann mehr sein als nur Instrument zum Erwerb von Wortschatz- und Grammatikkenntnissen.

Nach dem erwähnten Konzept zur Didaktik der Literarizität, das Michael Dobstadt und Renate Riedner entwickelten,⁹⁸ werden bestimmte Sprachfunktionen in einem literarischen Text von den Lesenden unterschiedlich fokussiert. Dadurch

teraturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München. S. 15-40.

93 Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge/Massachusetts/London.

94 Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen.

95 Stierstorfer, Klaus (2002): *Literatur und interkulturelle Kompetenz*. In: Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Stuttgart. S. 119-141.

96 Esselborn, S. 29.

97 Leskovec, Andrea (2010): *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 15, Nummer 2. S. 238-255, hier S. 239. <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index> [08.07.2018].

98 Dobstadt/Riedner.

machen sich die Lesenden, so Dobstadt und Riedner, mit der ästhetischen Dimension der Sprache vertraut – mit dem Verweis darauf, dass Zeichen auf Zeichen rekurren. Die daraus resultierende sprachliche Mehrdeutigkeit könne nicht abschließend interpretiert werden.⁹⁹

Im Rahmen einer Didaktik der Literarizität geht es auch darum, die Lernerinnen und Lerner mit Sprache als einem symbolischen Zusammenhang vertraut zu machen, der unseren Blick auf ›Wirklichkeit‹ perspektiviert und uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten (kulturellen) Deutungsmustern ausstattet.¹⁰⁰

Besonders die Referenz von Zeichen auf Zeichen¹⁰¹ ist für das Konzept der transdifferenten Lehre von Bedeutung und wird von mir zur Entwicklung der medialen Funktion von fiktionalen Texten aufgegriffen.

Karl Esselborn sieht die Verwendung literarischer Texte in der Wissensvermittlung auch unter dem Gesichtspunkt des kognitiven Aspekts, der im Wissenserwerb eine wichtige Rolle spielt. Wenn das Lesen als Sinnentnahme aus einem Text und als ein wirklichkeitskonstituierender Akt (Leseakt) verstanden wird, dann sind außer der Kenntnis der Sprache (ggf. der Fremdsprache) weitere Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich, wie z.B. die Bereitschaft zur Übernahme fremder Perspektiven.¹⁰²

Michael Ewert schreibt dazu: »Besonderes Interesse verdient in diesem Kontext die Frage, wie aus Kulturwahrnehmungen, individuellen und kollektiven Fremdheitserfahrungen Textualisierungsprozesse hervorgehen.«¹⁰³ Da sich im literarischen, sowohl im faktualen als auch im fiktionalen Text, die Fremdheit über die Fremdheit des Textes äußern kann, dient der Text als Medium der Fremdheit.

Ausführlich mit der durch Literatur vermittelten Fremdheit beschäftigt sich Andrea Leskovec in ihrer 2009 erschienenen Monographie.¹⁰⁴ Nach einer Analy-

99 Vgl. Dobstadt/Riedner, S. 110.

100 Dobstadt/Riedner, S. 111.

101 Hinsichtlich der Berücksichtigung der Referentialität von Zeichen bei der Lektüre literarischer Texte in der Fremdsprachenvermittlung heißt es auch bei Simone Schiedermaier: »Indem das Zeichen nicht nur in seiner Funktion der Bezeichnung von etwas aufgeht, sondern zusätzlich auf seine Zeichenhaftigkeit verweist, lockert sich die Beziehung zwischen dem, was bezeichnet wird, und dem Zeichen, das dafür verwendet wird. So eröffnet dieses spezifische Verhältnis zwischen Zeichen und Objekt Möglichkeiten für das semiotische Spiel von Aufbau und Abbau von Bedeutungen.« Vgl. Schiedermaier, Simone (2011): Text zwischen Sprache und Kultur. In: Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München. S. 173-188, hier S. 174.

102 Esselborn, S. 93.

103 Ewert, S. 18.

104 Leskovec, Andrea (2009): Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Berlin.

se der Ansätze der interkulturellen Literaturwissenschaft, interkulturellen Hermeneutik und interkulturellen Germanistik konkludiert die Autorin, das interkulturelle Potential literarischer Texte müsse so erweitert werden, dass sowohl die generellen Funktionen der Literatur¹⁰⁵ in die Lehre¹⁰⁶ einbezogen werden als auch dass die interkulturelle Kompetenz berücksichtigt werde, die nach Leskovec durch den Umgang mit Literatur ausgebildet und erweitert werden kann.¹⁰⁷ Unter interkultureller Kompetenz versteht Leskovec, ähnlich wie Deardorff, die Entwicklung von Aufmerksamkeit für das Andere, Problemlösungskompetenz sowie das Ambiguitätsvermögen.¹⁰⁸ Als Komponente der interkulturellen Kompetenz fügt die Autorin – und diese Erkenntnis ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung – »das Erkennen von Zentrismen als Ursache für Ausgrenzung und Ablehnung des Fremden«¹⁰⁹ hinzu. Zentrismus, hier im Sinne des In-den-Mittelpunkt-Stellens der eigenen geltenden Perspektive, verhindert die Wahrnehmung der Perspektiven des Anderen und schränkt somit die Wahrnehmung des Textes ein. Leskovec kommt zu der Schlussfolgerung, dass

Fremdes kein Negativum oder Defizit ist, das man bewältigen oder berichtigen müsste, sondern dass Fremdes dem Eigenen immanent ist, dass es an der Konstitution des Eigenen beteiligt ist und dass es als solches wenigstens teilweise uneinholbar sein kann. Hieraus ergibt sich für die interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik die Verantwortung, diese Uneinholbarkeit bewusst zu reflektieren und sich nicht darauf zu beschränken, den geglückten Umgang mit dem Fremden zu organisieren.¹¹⁰

Die Öffnung für fremde Perspektiven ist auch der Ansatzpunkt für meine Arbeit. Für diesen Ansatz gilt, was ich zuvor in Anlehnung an Homi Bhabha über die Wahrnehmung statt der Vorwegnahme des Anderen geschrieben habe. Es geht um die ästhetische Wirkung von fiktionalen Texten, nicht nur der fremdsprachlichen, sondern generell in kulturell heterogen besetzten Seminaren an Hochschulen, sowie um die Entwicklung von Kompetenzen, deren Mitbestandteil die interkulturelle Kompetenz ist, die eine Wahrnehmung des Anderen im Kontext der Heterogenität ermöglicht.

105 Als generelle Funktionen der Literatur identifiziert Leskovec in Anlehnung an Neva Šlibar die orientierende, die kognitive, die emanzipatorische, die sensibilisierende, die ethische und die konstruktive Funktion. Sie sieht weiterhin die Funktion der Literatur in der Informationsvermittlung und in der Rolle als Ort des kollektiven Gedächtnisses, benennt aber nicht die Funktion der Literatur als Medium. Vgl. ebd., S. 185.

106 Leskovec bezieht die Anwendung literarischer Texte auf den Fremdsprachenunterricht und auf die Literaturvermittlung.

107 Vgl. Leskovec (2009), S. 185.

108 Vgl. ebd.

109 Ebd.

110 Leskovec (2009), S. 228.

Die Wirkung von fiktionalen Texten, insbesondere von Gedichten, war schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts von Interesse. Der englische Literaturwissenschaftler Ivor Richards erforschte die Reaktionen von Studierenden auf Gedichte, die er den Probandinnen ohne Autorenangabe vorlegte. Er bat die Probandinnen aufzuschreiben, welche geistigen Operationen sie beim Lesen und Interpretieren bei sich beobachteten. Diese Aufgabe erwies sich als schwierig, denn die Aufmerksamkeit bei der Lektüre richtete sich vorgängig auf den Text und seine Aussage.¹¹¹ Den Ansatz der Wirkung von Texten haben auch andere Forschende bereits verfolgt, z. B. Ray Bell.¹¹² Bell identifiziert folgende Etappen des Leseprozesses: ›*Identification of the Individual with the Poem*‹, ›*Projection of Self into the Poem*‹, ›*Clarifying an Emotional Response*‹, ›*Intellectual or Conscious Insight*‹. Bei der Projektion des Selbst beginne die lesende Person das im Text Verstandene im Kontext eigener Erfahrung und Assoziation zu sehen:

Following an initial engagement with the puzzle of the poem, the reader begins to view the text in terms of his own experiences and associations. By perceiving the poem in terms of his own personal interests and ideas, he attempts to involve himself more.¹¹³

Die Betonung liegt auf der Herstellung eines Bezugs der lesenden Person zur eigenen Erfahrung. Die Wahrnehmung des Textes aus einer persönlichen Perspektive und individuellen Vorstellungen führt dazu, dass die lesende Person ihre Vorstellungen mit denen anderer Lesender vergleichen will. Sie will sie kommunizieren, was im Umkehrschluss bedeutet, dass sie bereit ist, sich den Vorstellungen der anderen Lesenden zu öffnen: »At best, the reader gains ›satisfaction‹ from his interpretation and, to evaluate his own re-creation of the poem, may seek to test what he now holds at the forefront of his attention by comparison with the readings of others.«¹¹⁴ Bell schreibt über ›*satisfaction*‹, über Zufriedenheit damit, was die lesende Person im Text gefunden hat. Die Zufriedenheit, vielleicht auch Freude, ist meiner Meinung nach mit der Erkenntnis zu begründen, dass das, was der Text kommuniziert, in Verhältnis zur eigenen Erfahrung des/der Lesenden gesetzt werden kann. Der Vergleich der eigenen Vorstellung – was nicht mit einem Interpretationsergebnis gleichzusetzen ist – mit dem, was andere Lesende aus dem Gedicht herausgelesen haben und welche Aspekte sie in den Vordergrund gestellt haben, ist auch im Kontext meiner Arbeit wesentlich. Zwar stellt Bell die Ergebnisse seiner Untersuchung nicht vor dem Hintergrund der kulturellen Heterogenität

111 Vgl. Richards, Ivor A. (1929): *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*. New York. S. 12-15.

112 Bell, Ray (1988): *Four Readers' Readings*. In: Michael Benton, John Teasey, Ray Bell und Keith Hurst. *Young Readers Responding to Poems*. London/New York. S. 88-156, hier S. 155f.

113 Ebd.

114 Ebd.

der Lesenden dar und konzentriert sich auf den Lesevorgang, doch die verschiedenen Neu-Schöpfungen (*re-creations*), die während der Lektüre entstehen, deuten auf verschiedene Zugänge zum Text hin. Das Vergleichen bedeutet, dass sich die Lesenden einander für ihre Bilder öffnen, also bereit sind, diese wahrzunehmen, zu betrachten. Das ist in meinen Augen eine der Möglichkeiten, die Arbeit mit einem fiktionalen Text in der akademischen Lehre nicht bei seiner Interpretation zu belassen, sondern die Wirkungen, die der Text erzeugt, zu bedenken und zu diskutieren. Dadurch wird die Seminar-Gruppe zum momentanen Denkkollektiv konsolidiert.

Die Möglichkeiten der Erkenntnisproduktion, welche fiktionale Texte bieten, sind vielschichtig, unterschiedlich einsetzbar und entwickelbar. Deswegen werden sie aus verschiedenen Perspektiven untersucht und angewandt. So schreibt auch Lothar Bredella, dass das Verstehen von Bedeutungen fiktionaler Texte nicht »ein Ablesen von Bedeutungen« sei, »sondern eine Interaktion zwischen Text und Leser [sic!]*«*.¹¹⁵ Es handele sich, so Bredella, um einen rein subjektiven Vorgang und es gehe darum, den im Text verborgenen Sinn zu finden, aber auch darum, wie der Text das Andere hervorbringe.¹¹⁶

Dabei kann aus den Ausführungen von Bredella die Bedeutung des Anderen als Subjekt einer fremd-sprachlichen Kultur interpretiert werden. Er schreibt: »Um Handlungen in der fremden Kultur zu verstehen, müssen wir etwas über die Wertvorstellungen der fremden Kultur wissen und eine Innenperspektive einnehmen.«¹¹⁷ Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass Bredella Kultur als eine Einheit versteht, nicht als einen offenen Raum von Dynamiken, Verhandlungs-, Machtstrukturen etc.

Zentral für die Wahrnehmung von Differenzen, sei es in der Literaturvermittlung, sei es in der Fremdsprachenvermittlung, ist, wie gesagt, die Wahrnehmung und Erfahrung von Fremdheit. Fiktionale Texte bieten mehrere Anknüpfungsflächen für unterschiedliche Erfahrungen und Einstellungen, unter anderem können sie einen Einblick in diese, bei Bredella ethnisch-sprachlich definierte, fremde Kultur gewähren. In einer breiteren als der ethnisch-sprachlichen Perspektive der interkulturellen Literaturvermittlung müssten narratologisch-literaturwissenschaftliche Textanalysen mit kulturwissenschaftlich relevanten Fragestellungen verbunden werden, schreibt Andrea Leskovec in einem späteren Aufsatz, in dem sie das Thema der Wahrnehmung des Anderen in der Rezeption literarischer Texte fort-

115 Bredella (2002), S. 296.

116 Dabei bezieht sich Bredella ebenfalls auf die von Wolfgang Iser und Hans Robert Jauss entwickelten Konzepte des Leseaktes. Vgl. ebd.

117 Ebd. S. 307.

setzt.¹¹⁸ Die Autorin geht von der Erkenntnis aus, dass jegliche kulturelle Vermittlung eine narrative Leistung sei und kulturelles Wissen durch narrative Strukturen gebildet und erhalten werde.¹¹⁹ Leskovec weist auf einen Aspekt hin, der bei der interkulturellen Literaturvermittlung eine Rolle spiele: das Einüben einer Lesehaltung, die Heterogenität bewusst mache.¹²⁰ Literarische Texte würden Heterogenität als Verschränkung des Fremden mit dem Eigenen und die Fremdheit als Teil des Eigenen inszenieren.

Diese Verschränkung(en) untersucht die Autorin in Anlehnung an den phänomenologischen Ansatz von Bernhard Waldenfels.¹²¹ Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass das Bewusstsein für Heterogenität ein Bewusstsein der Kontingenz von Identität sensibilisiere. Das ist in meinen Augen eine Grundlage für eine transdifferente Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden. Solch eine flexible Wahrnehmung motiviert dazu, das Erkannte immer wieder infrage zu stellen und neu zu positionieren.

Die Wirkung eines fiktionalen Textes bedeutet nicht nur, dass er den Lesenden die Perspektive des Anderen und Wissen über das Andere vermittelt. Die Lektüre eines Textes geht aber über die Deutung seines Inhaltes hinaus und die bei der Lektüre entstehenden Gedanken verknüpfen die Lesenden auch mit der Lebenswelt, indem sie sie auf ihre persönliche Erfahrung übertragen. Fiktionale Texte bieten mehrere Stellen, an die die lesende Person mit ihrer Erfahrung »andocken« und sich neuen Erkenntnissen öffnen kann.

Um auf die Parallelen zwischen der Wirkung fiktionaler Texte und der (interkulturellen) Kommunikation zurückzukommen: Weder die Wirkungsprozesse während einer Lektüre noch die Prozesse einer interkulturellen Begegnung (Kommunikation) verlaufen linear. Fiktionale Texte bringen mehrere Welten zusammen und in der Imagination der Lesenden entsteht eine neue Welt. In den literatur- und kulturwissenschaftlichen Seminaren, die an heterogen besetzte Studierenden-Gruppen adressiert sind, ist es aber möglich, Elemente der Literaturtheorie für die Wissensvermittlung zu operationalisieren. Klaus Stierstorfer schlussfolgert über das Verhältnis zwischen Literaturtheorie und Interkulturalität, dass Konzepte des Textverständnisses sich auf Prozesse der intersubjektiven Kommunikation übertragen ließen.¹²² Ein (literarisches) Subjekt offenbare sich im literarischen Text in kommunikativen Akten. Es handele sich um das Verständnis eines fremden Gegenübers, das sich im Text mitteilt, nicht direkt, sondern mittels eines Plots und

118 Leskovec, Andrea (2011): Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten. In: Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München. S. 79-98, hier S. 81.

119 Vgl. ebd.

120 Vgl. ebd.

121 Vgl. ebd., S. 82ff.

122 Vgl. Stierstorfer, S. 123.

literarischer Stilmittel, die wiederum einer Deutung bedürfen. Literaturtheoretische Ansätze bieten nach Stierstorfer »potentiell die Möglichkeit des Transfers ihrer Grundmuster auf die Verständnis- und Kommunikationssituationen der Interkulturalität.«¹²³ Das heißt, dass kulturelle Differenzen in kulturell übergreifender Perspektive betrachtet und erörtert werden können, was ich im Konzept der transdifferenten Lehre berücksichtige.

Interkulturalität in der Fremdsprachenvermittlung

Durch die didaktische Verwendung von literarischen Texten in der Fremdsprachenvermittlung kommt es zu einer Verschränkung zwischen der Literaturvermittlung und der Fremdsprachenvermittlung. Die Fremdsprachenvermittlung, an sich nicht Gegenstand dieser Arbeit, bietet an dieser Stelle unter Interkulturalitätsaspekten einige Einsichten für interkulturelles Lernen in der transdifferenten Lehre. Ähnlich wie im Fall der interkulturellen Literaturvermittlung sind in der Fremdsprachenvermittlung unterschiedliche Möglichkeiten der Anwendung und Ansätze der Interkulturalität zu beobachten. Diese stelle ich am Beispiel des Fachs Deutsch als Fremdsprache (DaF) vor. Die hier aufgeführten Erkenntnisse gelten möglicherweise auch für andere Sprachen¹²⁴, die jedoch nicht Gegenstand meiner Untersuchung waren.

Insgesamt sind drei Aspekte der Einbeziehung von Interkulturalität im Bereich der Fremdsprachenvermittlung zu identifizieren. Der erste Aspekt ergibt sich aus der Einbeziehung von Wissen aus anderen Disziplinen in die Vermittlung von Fremdsprachen. Dieses Wissen bezieht sich auf das kulturelle Umfeld der Zielsprache. Der zweite Aspekt der Interkulturalität, der im Zusammenhang mit Fremdsprachenvermittlung erforscht wird, ist das interkulturelle Lernen, das sich aber nicht auf den Erwerb der interkulturellen Kompetenz beschränkt, sondern als eine inter-aktive Art und Weise der Erfahrung des Fremden im Lernprozess gedacht ist.¹²⁵ Darüber hinaus kann Interkulturalität im Sinne der Neugier am Anderen

123 Ebd.

124 Über die interkulturelle Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht Englisch schreibt Laurenz Volkmann, der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen stehe aufgrund der Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen im Vordergrund. Das bedeute, dass der ästhetische Aspekt der behandelten literarischen Texte zu selten berücksichtigt werde. Auch die Forschung zur englischen Fachdidaktik wende sich von hermeneutischen Traditionen ab und entwickle sich in Richtung datenbasierter Lehr- und Lernsituationen. Vgl. Volkmann, Laurenz (2017): Funktionen literarischer Texte. Perspektiven der Englischdidaktik. In: Simone Schiedermaier (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München. S. 206-222, hier S. 209.

125 Vgl. Mühr, Stephan (2010): Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: Britta Hufeisen, Nicole Marx, Jörg Roche, Joa-

motivierend auf die Fremdsprachenlernenden wirken, was den dritten Aspekt darstellt.

Die in den 80er Jahren aufkommende Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts um sogenannte landeskundliche Aspekte und die Hinwendung zu Elementen und Methoden der *area studies*, wie Forschung zu politischen Systemen, Bildungswesen, Wirtschaft der Zielregionen, brachte neue Disziplinen und Fächer hervor. Die Interkulturelle Germanistik als Fach entwickelte sich z.B. aus dem um die Landeskunde erweiterten Fach Deutsch als Fremdsprache und aus den Kontexten der Auslandsgermanistik, d.h. aus fremder Perspektive auf deutsche Kultur,¹²⁶ und entfernte sich von der bis dahin als philologische Disziplin verstandenen Germanistik. Die Vermittlung der (Fremd-)Sprache und die germanistische und regionale Forschung (*area studies*) wurden sodann als Elemente der kulturwissenschaftlichen Disziplin Interkulturelle Germanistik gesehen. Die Interkulturelle Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache stehen an dieser Stelle exemplarisch für interkulturelle Zugänge in der akademischen Fremdsprachen- und Literaturdidaktik.¹²⁷ Dabei ist die interkulturelle Fremdsprachenvermittlung mehr als Erwerb der Fremdsprachenkompetenzen und landeskundlichen Wissens, was Stephan Mühr bestätigt.¹²⁸ Mühr stellt fest:

Wenn die traditionelle Landeskunde im Kontext der Deutsch als Fremdsprachen-Didaktik den *cultural turn* vollziehen soll, um den gesamten Zugang zum Fremdsprachenlernen und -lehren aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu berücksichtigen, so müssen ihre Lernziele bzw. angestrebten Schlüsselkompetenzen konkret bestimmt werden. Mit anderen Worten, wenn moderner DaF-Unterricht mehr sein soll als die Vermittlung eines sprachlichen Codes, so muss dieses ›kulturelle Mehr‹ als ein empirisch überprüfbares Lernziel ausgewiesen werden.¹²⁹

Diese Perspektive zeigt, dass Interkulturalität nicht nur ein Phänomen sein kann, das im Studium – in der Fremdsprachen-, der Literaturvermittlung oder in linguistischen Seminaren – thematisiert und untersucht wird, sondern als Methode denkbar ist. Ausgehend von diesem Gedanken entwirft Mühr ein Konzept des

chim Schlabach und Barbara Stolarczyk (Hg.): Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 15, Nummer 2. S. 143-126. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/159/154> [19.09.2018].

126 Vgl. Ewert, S. 12.

127 Für andere Kultur- und Sprachräume gilt analog: Es gibt Studiengänge der interkulturellen Romanistik (z. B. an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: www.studium.uni-mainz.de/master-romanistik [31.05.2018]), oder der interkulturellen Anglistik (an der Universität Greifswald: www.uni-greifswald.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/studienfaecher/k/kultur-interkulturalitaet-literatur [31.05.2018]).

128 Vgl. Mühr.

129 Ebd., S. 144.

interkulturellen Lernens, das er als eine Fähigkeit auffasst, »bestehende Wirklichkeitsvorstellungen und die daran gekoppelten Handlungsmuster in spezifischen Kontexten gezielt abzuwandeln«¹³⁰. Interkulturelles Lernen bedeutet nach Mühr, dass Erfahrungswerte umgebaut oder relativiert werden,¹³¹ was ein Umlernen bedeutet: »Interkulturelles Lernen als Umlernen ist ein schwieriger Prozess auf unterschiedlichen neuronalen Ebenen.«¹³² Dieser Prozess verläuft nach Mühr sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene. Dies bedeutet, dass die bislang bekannten und angewandten Deutungsmuster relativiert werden müssen. Die Relativierung erfolgt durch die Wahrnehmung des Anderen, was durchaus Konflikte erzeugen kann. An dieser Stelle tritt die beschriebene interkulturelle Kompetenz zutage, denn sie habe, so Mühr, einen motivationalen Aspekt: »Nur wer bereit ist, sich von der kulturellen Fremde etwas sagen zu lassen, kann etwas verstehen lernen.«¹³³ So bekommt die interkulturelle Kompetenz, auch in der Fremdsprachenvermittlung, eine relativierende Funktion. Mühr berücksichtigt in seinem Konzept des interkulturellen Lernens die emotionale Ebene des Lernprozesses, die auch für die transdifferente Lehre von Bedeutung ist. Den Prozessen der Relativierung persönlicher Erfahrung ordne ich eine besondere Vielschichtigkeit zu. Deswegen räume ich diesen Prozessen viel Platz im Konzept der transdiffernten Lehre ein. Als problematisch sehe ich die von Mühr geforderte Evidenz des Vermittelns und Erlernens vom ›kulturellen Mehr‹. Dieses vage ›kulturelle Mehr‹ kann meines Erachtens nur als Erkenntnis gesehen werden und selbst dann bleibt es diffus und kontingent.

Interkulturalität als Kategorie kann in der akademischen Lehre zudem, wie eingangs gesagt, als ein Motivationselement in der Fremdsprachenvermittlung gesehen werden und wird unter diesem Aspekt erforscht. Im Rahmen einer Studie, die Maciej Mackiewicz zu Beginn der 2010er Jahre in den USA und in Polen durchführte,¹³⁴ wurden Deutsch als Fremdsprache lernende Studierende unter anderem nach ihrer Motivation befragt. Mackiewicz schreibt, sowohl in den USA als auch in Polen enthielten die schulischen und die universitären Curricula für die Fremdsprachenvermittlung Deutsch einen kommunikativen und interkulturellen Ansatz. Dieser ermögliche den Erwerb von soziokulturellen Kompetenzen, wozu auch interkulturelle Kompetenz zählt. Diese Kompetenzen, z.B. Empathie, Ambiguität, die Fähigkeit, einer Situation angemessen sprachlich zu kommunizieren, seien eine Voraussetzung für das interkulturelle Bewusstsein, das als separater Bestandteil

130 Ebd., S. 119.

131 Ebd.

132 Ebd.

133 Ebd., S. 119f.

134 Mackiewicz, Maciej (2014): Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und in den USA. Frankfurt a.M.

des deklarativen Wissens gefördert werde.¹³⁵ In der praktischen Umsetzung, wie Mackiewicz herausfand, variiert die interkulturelle Motivation im Sinne des kulturellen Interesses am Zielsprachenland nach verschiedenen, zum Teil individuellen Faktoren.¹³⁶ Dazu gehören das persönliche Interesse am Zielsprachenland, z.B. hinsichtlich der späteren Berufschancen, an seiner Kultur, aber auch persönliche Kontakte. Bei Berücksichtigung dieser vielfältigen Faktoren wachse die allgemeine Motivation der Lernenden:

[...] erst der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht impliziert eine breite Palette von interkulturellen Lehr- und Lernzielen. Damit können interkulturelle Motive der Lerner [sic!] erst recht geweckt werden und die interkulturelle Orientierung kann sich vielschichtig und gleichmäßig entfalten und neben den Wissensmotiven auch in den Bereichen »Fähigkeiten« und »Einstellungen« stärker Rechnung tragen.¹³⁷

Dieses Beispiel zeigt, dass das persönliche Potential der Studierenden, zu dem ihre verschiedenartige Motivation gehört, in der akademischen Lehre genutzt werden kann und zu ihrer Effektivität beiträgt. Die Ergebnisse dieser Studie sind insofern für die vorliegende Untersuchung relevant, als dass die Motivation sich auf die autonomen, individuellen Lernstrategien von Studierenden überträgt. Die Autonomie ist wiederum für die transdifferente Lehre von Bedeutung, weil diese nur möglich ist, wenn sich die Beteiligten als Subjekte und nicht nur als Objekte des Geschehens in einem heterogenen Seminar-Raum erfahren können.

135 Vgl. ebd., S. 417.

136 Vgl. ebd.

137 Ebd., S. 419f.