Evangelische Hochschule
Darmstadt

University of Applied Sciences
eh-darmstadt.de

Alexa Köhler-Offierski / Christel Kumbruck /
Gert Straßer (Hg.)

Interkulturelle Didaktik: Verschiedene Wege zu einem Ziel

Межкультурная дидактика: разные пути к цели

Arbeitspapiere aus der
Evangelischen Hochschule Darmstadt
Nr. 24 – Februar 2020
ISSN 2193-6501

Документы и материалы
Протестанского Вуза г. Дармштадт
№ 24 - Февраль 2020
ISSN 2193-6501

Impressum

Evangelische Hochschule Darmstadt
University of Applied Sciences
Zweifalltorweg 12
64293 Darmstadt

Telefon: +49 (0)6151 8798-0

E-Mail: forschung@eh-darmstadt.de
Internet: www.eh-darmstadt.de/forschung

ISSN 2193-6501

Vorbemerkung 4

Einleitung 1

GertStraßer
Wie Interkulturalität Lehren und Lernen? 4

Willehad Lanwer
Eigenes und Fremdes – Interkulturalität als didaktische Herausforderung 19

Wibke Derboven & Christel Kumbruck
Didaktik des interkulturellen Lernens aus psychologischer Perspektive 28

Rita Stein-Redent
Selbstkonzepte, Lernstrategien und Interkulturalität – einige Überlegungen dazu..50

Irina Ivanova Kalacheva
Das belarussische Modell der polykulturellen Bildung und Kommunikation mit ausländischen Studenten.....60

Irina D. Trofimova
Dialog zwischen den Kulturen mithilfe von regionalen Materialien fördern 74

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО 97

Введение 98

Герт Штрассер
Как обучать и обучаться межкультурализму? 101

Виллегад Ланвер
Свое и чужое - межкультурализм как дидактическая задача 117

Вибке Дербовен & Кристель Кумбрук
Дидактика межкультурного обучения с психологической точки зрения.....127

Рита Штейн-Редент
Самоконцепции, учебные стратегии и межкультурализм – размышления на тему 151

Ирина Ивановна Калачева
БЕЛОРУССКАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОММУНИКАЦИИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ.....162

Ирина Дмитриевна Трофимова
Использование материалов о родном крае для развития межкультурного диалога 178

Autorinnen und Autoren 201

Vorbemerkung

Die in diesem Arbeitspapier aus der Evangelischen Hochschule Darmstadt zusammengestellten Beiträge setzten sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenbereich des interkulturellen Lehrens und Lernens auseinander. Sie sind das Ergebnis einer langen, gemeinsamen und fruchtbaren Arbeit im Laboratorium für interkulturelle Studien an der staatlichen Nekrassov-Universität Kostroma (SNUK) und der Ev. Hochschule Darmstadt (EHD). In unserer gemeinsamen Arbeit waren die Kolleginnen und Kollegen der SNUK unter Leitung der damaligen Prorektorin für internationale Beziehungen, Frau Dr. Lydia Vaulina, entscheidend am Erfolg der internationalen Konferenzen, des Studierendenaustausches und der vielen Publikationen, die in Kostroma vorbereitet und veröffentlicht worden sind, beteiligt. Ihnen gilt unser besonderer Dank für die Zusammenarbeit und Gastfreundschaft.

Die Veröffentlichung des vorliegenden Sammelbands erfolgt mit finanzieller Unterstützung des Forschungszentrums der Evangelischen Hochschule Darmstadt, für die finanzielle und ideelle Unterstützung danken wir sehr.

Prof. i.R. Dr. Alexa Köhler-Offierski
Prof. Dr. Christel Kumbruck
Prof. i.R. Dr. Gert Straßer

Gert Straßer und Alexa Köhler-Offierski

Einleitung

In dieser Publikation wird die Frage nach dem „Wie“ interkultureller Didaktik aufgegriffen. In den fast zehn Jahren der Kooperation im Laboratorium für interkulturelle Studien ist diese Frage explizit so nicht gestellt worden. Wir arbeiteten gemeinsam an Seminarkonzepten, hielten Vorträge in Kostroma, Darmstadt, Minsk und Wanadsor aus der Perspektive unserer jeweiligen Fachdisziplinen zu interkulturellen Themen und debattierten über die unterschiedlichen Verwendungen und inhaltlichen Füllungen von Fachbegriffen im russischen und deutschen Sprachraum.

Eine unserer letzten gemeinsamen Arbeiten, die wir in Angriff genommen hatten, war die Frage, wie interkulturelle Thematiken didaktisch vermittelt werden. Uns war bewußt, dass das Lehren und Lernen im interkulturellen Bereich mit multikulturellen Teilnehmenden andere didaktische Konzepte erforderte als die Bildungsarbeit mit monokulturellen Gruppen. Aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlich-historischen Entwicklungen in der Russischen Föderation und der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Bildungsarbeit entschieden wir uns darum, zum Abschluss unserer Mitarbeit im Laboratorium für interkulturelle Studien das Thema „interkulturelle Didaktik“ aufzugreifen und zur Diskussion zu stellen. Die Arbeit im Laboratorium wird von engagierten Kolleg_innen fortgeführt. Sie werden weitere Ergebnisse und Erfahrungen publizieren und somit zum interkulturellen Austausch und zum gegenseitigen Verständnis beitragen.

In seinem Beitrag geht GERT STRASSER auf die Entwicklung didaktischer Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 ein. Dabei werden überblicksartig die unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Phasen der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart betrachtet und in Beziehung zu den jeweils diskutierten didaktischen Theorien und integrationspolitischen und -pädagogischen Konzepten gesetzt. Die Auseinandersetzungen mit den Folgen der Nazizeit, der Anwerbung von Arbeitskräften im Ausland und den Zuwanderungen ab 1989 waren (und sind) gesellschaftliche Herausforderungen, die insbesondere für die bildungspolitische Ausrichtung und die Entwicklung einer interkulturellen Didaktik immer wieder neue Herausforderungen und Konsequenzen brachten.

WILLEHAD LANWER setzt sich in seinem Beitrag mit der Herausforderung des Eigenen und Fremden im interkulturellen Dialog auseinander. Unter Bezug auf Waldenfels geht er von der Prämisse aus, dass es „Lernen durch Fremdes“ gibt, aber nicht „ein Erlernen des Fremden“. Im weiteren Verlauf bezieht er sich auf die bildungstheoretische Didaktik von Klafki und unternimmt den Versuch, einer bildungstheoretischen, didaktischen Analyse von Interkulturalität in Verbindung mit einer

Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremden. Er betont in diesem Zusammenhang, dass Begegnungen im interkulturellen Kontext im Sinne von Heitmeyers Untersuchungen zu „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ ein epochaltypisches Schlüsselproblem (Klafki) darstellen, das in ihrer Bedeutung als Bildungsinhalt erkannt und anerkannt werden muss.

RITA STEIN-REDENT stellt Selbstkonzepte und Lernstrategien im Zusammenhang mit Interkulturalität in das Zentrum ihres Beitrages. Ausgehend von der sich durch Globalisierung und Internationalisierung entwickelnden Kultur von Orten und Räumen des Lernens beschreibt sie Subjekte und Institutionen als selbstlernende Akteure, die sich doppelten Herausforderungen, Problemen und Folgen stellen. Lernen, insbesondere das akademische Lernen, wird besonders in den Blick genommen, weil individuelle Lernstrategien durch die Veränderungen digitaler Lernwelten für den universitären Bereich veränderte Lehr- und Lernformen bedingen. Mit ihren Ausführungen zum Verständnis und den theoretischen Implikationen zum Selbstkonzept und zur Selbstwirksamkeit/Selbstregulation wendet sie sich Ansätzen der sozialkognitiven Theorie zu und verdeutlicht daran, wie die Steuerung von Lernprozessen i.S. selbstgesteuerten Lernens zu differenzieren ist.

WIBKE DERBOVEN und CHRISTEL KUMBRUCK setzen sich in ihrem Beitrag mit der Didaktik des interkulturellen Lernens aus psychologischer Perspektive auseinander. Dabei gehen sie auf die Fragen ein, welche Lernziele verfolgt werden sollen, wie gelernt werden soll und welche Anforderungen in der Durchführung in anderen Kulturräumen zu berücksichtigen sind. Das Lernziel „interkulturelle Handlungskompetenz“ steht in ihrem Beitrag für die in den weiteren Ausführungen entwickelten Überlegungen und Anwendungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Zunächst werden lerntheoretische Grundlagen für die didaktische Konzeption des von den Autorinnen entwickelten Trainings auf ihre Eignung für interkulturelles Trainings diskutiert. Ausgehend von den interkulturellen Erfahrungen der Teilnehmenden stellen sie dann die Aspekte des erfahrungsgeleiteten Lernens in der Tradition von Dewey, Lewin und Piaget und das konstruierende Lernen in den Mittelpunkt ihrer weiteren Ausführungen, um aus den sich daraus ergebenden theoretischen Implikationen methodische Gestaltungslinien zu formulieren. Abschließend werden die Ausführungen an einem Modell zur methodischen ~~zur~~ Gestaltung eines interkulturellen Trainings veranschaulicht.

IRINA IVANOVNA KALACHEVA stellt in ihrem Beitrag die Bedeutung internationalen Austausches von Studierenden als einen zentralen Bestandteil der polykulturellen Bildung und Kommunikation in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Dabei bezieht sie sich auf die Grundsätze der UNESCO zur Bedeutung des lebenslangen

Lernens und auf den Bologna-Prozess, der eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie internationale Mobilität der Studierenden zur Schaffung einer Bildungsgesellschaft fördert. Ziel der Hochschule in Belarus ist die Vorbereitung der Studierenden auf eine multipolare Welt, in der sich unterschiedliche kulturelle Traditionen und Wertvorstellungen von Menschen verschiedener Weltanschauungen und religiöser Ansichten kreuzen. In der Erläuterung der unterschiedlichen Wahrnehmungsformen kultureller Unterschiede stellt sie, ausgehend von den Forschungsergebnissen des Sozialpsychologen N.K.Ikonnikowa, sechs Arten von Reaktionen auf eine andere Kultur vor und leitet zu Zielen einer modularen Fachstruktur als Hilfestellung zur Anpassung in den jeweiligen polykulturellen Arbeitszusammenhängen über.

IRINA D. TROFIMOVA widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie mithilfe von regionalen Materialien Dialoge zwischen Kulturen gefördert werden können. Sie hebt die besondere Rolle des Faches „Fremdsprachen“ in der Entwicklung des Dialogs hervor. Fremdsprachen werden nicht nur als Mittel der Kommunikation gelehrt, sondern auch als Mittel des Kennenlernens, zur Heranführung der Lernenden an die Geschichten, das Alltagsleben, die Sitten und Gebräuche der Menschen, die die Zielsprache sprechen, aber auch zur Bewusstwerdung der eigenen Kultur. In diesem Zusammenhang hebt sie hervor, dass im Dialog der Kulturen als Ziel kein direkter 1:1 Vergleich, der zu Bewertungen und Einschätzungen führt, angestrebt werden soll, sondern eine Brücke zwischen kulturellen Universalien und Besonderheiten in der eigenen Kultur und der Kultur des Zielsprachenlandes gebaut werden soll. Zur Verdeutlichung dieses Ansatzes werden an einem Unterrichtsentwurf für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an burjatischen Universitäten (in Burjatien, einem Land rund um den Baikalsee, in dem neben Burjaten viele andere Ethnien der russischen Föderation leben) am Beispiel der Vermittlung von Nationalepen und Märchen die jeweiligen Schritte des Dialogs zwischen den Kulturen entwickelt. Es handelt sich hierbei um Auszüge aus dem umfassenden regionalen Lehrwerk *Burjatien im Deutschunterricht*.

Wir danken der Übersetzerin, Margarita Neumann (Bad Iburg, Bundesrepublik Deutschland), für ihre geduldige und umsichtige Arbeit sowohl mit den russischsprachigen als auch mit den deutschsprachigen Texten.

Gert Straßer

Wie Interkulturalität Lehren und Lernen?

Während des Austausches von Dozent_innen und Studierenden zwischen der Ev. Hochschule Darmstadt und der Staatlichen Nekrassov-Universität Kostroma (2001-2014) sowie meiner Mitarbeit im Laboratorium für interkulturelle Studien (2005-2014) stand die gemeinsame Arbeit zu den unterschiedlichen Möglichkeiten und Methoden der Vermittlung interkulturellen Wissens im Focus. Die Frage, mit welchen didaktischen Ansätzen und Methoden die Planungen von Lehre, insbesondere interkulturellen Lehrinhalten, entwickelt werden kann, ist erst spät thematisiert worden und wird mit diesem Band 9 aus der Reihe der Publikationen des Laboratoriums für interkulturelle Studien erstmalig zur Diskussion gestellt. Bemerkenswert ist, dass aus Kostroma und später dann auch aus Polen, Belarus, Armenien und Bujartien (Russische Föderation), in der Didaktik und Methodik erfahrene Kolleg_innen mit uns arbeiteten, die durch ihre Arbeit an der Universität in der Ausbildung von Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen auf eine umfangreiche Erfahrung aufbauen können. Als Vertreter der Ev. Hochschule Darmstadt hatte ich dieses systematische Wissen und die damit verbundenen didaktischen und methodischen Qualifikationen für die Bildungsarbeit / die Lehre nicht. In der Zusammenarbeit mit den Kolleg_innen aus Kostroma ist die Frage der Didaktik und Methodik zunächst in den Hintergrund getreten, weil Themen, wie z.B. die Planung und methodische Umsetzung von Lehrangeboten im Rahmen der Austauschprogramme, im Vordergrund standen und wir in der Umsetzung mit den uns jeweils vertrauten Lehrmethoden arbeiteten. In gemeinsamen Lehrveranstaltungen, bei Hospitationen in Vorlesungen und Seminaren an den gastgebenden Universitäten konnten im Laufe der Zusammenarbeit die unterschiedlichen Lehrformen beobachtet und besprochen werden. Bei den Kolleg_innen aus Kostroma war der Lehrstil überwiegend lernzielorientiert, d.h., als Erfolg für Lehrende wurde das Erreichen von vorab formulierten Lernzielen gewertet. Ähnliche Sichtweisen hatten die Kolleg_innen aus Darmstadt. Auch sie formulierten Lernziele für ihre Lehrangebote, bezogen jedoch die Lernenden in ihre Überlegungen partizipativ mit ein und hatten im Prozess des Lehrens die Möglichkeit, die Lernziele gemeinsam mit den Studierenden zu korrigieren. Als Erfolg galt eine modifizierte und mit Studierenden formulierte Lernzielerreichung. Die unterschiedlichen Lehrformen haben jeweils für sich bei den gemeinsam durchgeführten Lehrveranstaltungen zum Erfolg, d.h., zur Zielerreichung, geführt. Das Erreichen der Ziele bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden die wesentlichen Inhalte der Lehre wiedergeben und auf Praxisbereiche bezogen (theoretisch) anwenden können. Unklar blieb, inwieweit es sich um reproduzierbares Wissen handelte, also nur um die Wiedergabe von Lehrinhalten, das von Holzkamp (1997, 2000) als „defensiv oder

widerständig begründetes Lernen“ bezeichnet wird, also einem Lernverhalten, das von den Lernenden darin begründet ist, Nachteile (z.B. schlechte Noten), die sich durch eine Verweigerung des Lernens ergeben, zu vermeiden. Diese Form des Lernens kann zu einem „verdeckten Verhältnis“ von Lehr- und Lernergebnissen führen, in dem die Lehrenden und Lernenden ein „Als-ob-Verhältnis“ in der Lernzielerreichung eingehen. (Holzkamp 1997,199, 200). Ich komme später darauf zurück.

Aus diesen Überlegungen ergab sich für mich die Frage, welche Bedingungen erforderlich sind, damit Lehre zu Lernen führt oder anders formuliert: Wie wird das, was gelehrt wird, von den Lernenden genutzt?

Um diese Frage weitergehend zu bearbeiten – lösen lässt sie sich in diesem Rahmen nicht – werden zunächst die gesellschaftlich und sozialen Bedingungen und Interessen skizziert, aus denen heraus sich unterschiedliche didaktische und methodische Konzepte zum interkulturellen Lernen in der Bundesrepublik Deutschland entwickelten. Dabei wird insbesondere auf die Frage eingegangen, wie sich Interkulturalität in einem didaktischen und methodischen Rahmen fassen lässt.

GESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN NACH 1945

1945 – 1949 NACHKRIEGSPHASE – ENTNAZIFIZIERUNG - DEMOKRATISIERUNG

Die Entwicklung didaktischer und methodischer Konzepte war für den bildungspolitischen Bereich in der Bundesrepublik Deutschland eine besondere Herausforderung. Abgesehen von der kurzen Phase einer demokratischen Entwicklung in der Weimarer Republik (1918-1933) konnte bis 1945 nur auf eine völkisch-nationalistische (Kaiserzeit) und faschistische Zeit (Nationalsozialismus) zurückgeblickt werden, die mit ihren Ideologien die Bildungseinrichtungen prägten. Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland (1949) brachten darum neue Herausforderungen für die Bildungseinrichtungen und -planungen. Im Folgenden werden Eckpunkte dieser Entwicklung vorgestellt.

Mit Ende des Zweiten Weltkrieges begannen 1945 die Allierten mit dem Aufbau eines demokratischen Systems, das die Deutschen mit Demokratieformen und demokratischen Verhaltensweisen vertraut machen sollte. Die Ansätze für den Aufbau dieses Systems waren in den einzelnen Besatzungszonen unterschiedlich und immer verbunden mit Entnazifizierungsprogrammen, um Lehrer_innen und anderes, an demokratischen Prinzipien ausgerichtetes Unterrichtsmaterial (Lehrpläne und Lehrmittel) einsetzen zu können. Die verfügbaren Lehrer_innen hatten zum überwiegenden Teil in der Zeit des Nationalsozialismus ihre beruflichen Qualifikationen erworben und gehörten teilweise auch der NSDAP (Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei) an. Sie durften für einen demokratischen Neuanfang erst nachdem sie

entnazifiziert worden waren, eingesetzt werden. Eine vollständige Entnazifizierung war aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich, darum wurden auch Lehrer_innen eingesetzt, die als Mitläufer_innen[1] eingestuft worden sind. (Vgl. Benz 2005) Nach Benz war einer der Hauptgründe, die Kinder und Jugendlichen von der Straße zu holen:

> Gegen alle Bedenken und trotz mangelhafter Vorbereitung wurden daher in allen Zonen im Laufe des Herbstes 1945 die Schulen wieder eröffnet, hauptsächlich, um die Kinder und Jugendlichen von der Straße zu bringen. Wegen des Lehrermangels holte man Pensionäre in die Schulen zurück und stellte "Schulhelfer" ein (zum Beispiel Studenten). […] An Reformen war zunächst in dieser Situation nicht zu denken.
>
> (Benz 2005, 3)

Das bedeutete, dass es bis weit in die 60iger Jahre Lehrer_innen in der Bundesrepublik Deutschland mit einem nationalsozialistischen Hintergrund gab, der nicht aufgearbeitet worden ist.

Die Entwicklung in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und späteren DDR verlief im Gegensatz zu den Westzonen strukturierter. Bereits im Juni 1946 wurde in Thüringen das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ angenommen, deren übergreifendes Ziel die Herausbildung einer marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik war. Die Prinzipien dieses Ansatzes richteten sich im Laufe der nächsten Jahre an den didaktischen Konzepten der Sowjetunion aus. (Vgl. Reich 1977, 223)[2]

1955 – 1973 Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften

Durch die relativ schnelle wirtschaftliche Erholung Westeutschland entwickelte sich ein Arbeitskräftebedarf, der nicht ausschließlich mit einheimischen Kräften bewältigt werden konnte. Zwischen 1955 und 1973 ist eine politisch gewollte Zuwanderung von Arbeitskräften aus Ländern der europäischen Gemeinschaft (EG), der Türkei, Marokko, Tunesien und dem ehemaligen Jugoslawien gefördert worden. Aufgrund der wirtschaftlichen Rezession, ausgelöst durch die Ölkrise (1973), kam es im gleichen Jahr

[1] Als „Mitläufer“ sind nach Art. V der Kontrollratsdirektive Nr. 38 Personen bezeichnet worden, die nicht aktiv den Nationalsozialismus unterstützt hatten, trotzdem aber der NSDAP angehört hatten.

[2] Um den zur Verfügung stehenden Rahmen für diesen Beitrag nicht zu überschreiten, kann an dieser Stelle nicht weiter auf die Entwicklung der didaktischen Konzepte in der DDR eingegangen werden. Dem interessierten Leser ist aber die Publikation von Kersten Reich zu empfehlen, in der die unterschiedlichen Phasen der Entwicklung einer marxistisch-leninistischen Didaktik von 1945 bis 1975 differenziert vorgestellt und durch eine umfangreiche Liste für weiterführende Literatur ergänzt werden.

zum Anwerbestopp[3]. Es sollte mit dieser Maßnahme die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte und nichterwerbstätigen Ausländer_innen um ca. 50 % verringert werden. Das trat nicht ein. Die Zahl erhöhte sich nach 1973 und lag 1980 um eine Million höher als 1972. (vgl. Herbert 2001, 223ff) Durch die Zunahme der ausländischen Arbeitnehmer_innen und deren Kinder kam es seit den siebziger Jahren zu bildungspolitischen Initiativen, weil die institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen zur Eingliederung der ausländischen Schüler_innen fehlten und das Lehrpersonal nicht auf die Arbeit mit Kindern ausländischer Arbeitskräfte vorbereitet war. Bereits 1964 empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) die Einrichtung von muttersprachlichem Ergänzungsunterricht. Die Verantwortung ist von einigen Bundesländern übernommen worden bzw. sind die jeweiligen Konsulate für den Unterricht eingetreten. 1971 und 1976 ist der deutschsprachige und muttersprachliche Förderunterricht in einem Umfang von 2-5 Wochenstunden von der KMK beschlossen worden. So sollte die Integrationsfähigkeit im Schulsystem bei gleichzeitigem Erhalt der Rückkehrfähigkeit gesichert werden. Zeitgleich bildeten sich ehrenamtliche Initiativgruppen aus pädagogischen Fachkräften, um die zunehmenden Defizite im schulischen und sozialen Kontakt der ausländischen Bevölkerung zu kompensieren. Inzwischen existieren in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Hamburg Rahmenpläne für den Bereich der Sprachförderung. (Vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, 39ff) Der Umgang mit ausländischen Arbeitskräften und deren Familien ist seit etwa 1970 zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher (Ausländer-)Forschung und Ausländerpädagogik geworden (z.B.: Delgado 1972, Koch, H.R. 1970, Griese 1984,1983, Nikolinakos 1973) und wurde in den folgenden Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert. (Vgl.: Hamburger 1984: 32ff) Insbesondere die Ausländerpädagogik stand in der Kritik, weil sie als Spezialdisziplin der Pädagogik, so die Argumentation, gesellschaftlich strukturelle Versäumnisse pädagogisierte. (Vgl. Griese 2004,11) Die ersten Arbeiten, die sich mit Schulproblemen von Kindern aus ausländischen Familien auseinandersetzten, sind ab Mitte der siebziger Jahre publiziert worden. Darin sind insbesondere die didaktischen und methodischen Anforderungen behandelt worden, die an Lehrer_innen gestellt worden sind. (Vgl. Gogolin 2004, 279ff) Da die Bundesrepublik Deutschland sich zu diesem Zeitpunkt nicht als Einwanderungsland verstand und man davon ausging, dass die ausländischen Familien wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren, sind keine systematischen Konzepte für die didaktische Arbeit im Bildungsbereich entwickelt worden. Bis heute ist die sprachliche Bildung „im deutschen Bildungssystem nach wie vor an einer einsprachigen Schülerschaft orientiert. Erziehungswissenschaftliche

[3] http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/anwerbeabkommen/43270/anwerbestopp-1973

Untersuchungen haben gezeigt, dass Benachteiligungen mehrsprachiger Kinder meistens nicht von den Lehrkräften intendiert, sondern eine Folge der an sprachlicher Homogenität ausgerichteten Handlungsmuster und Strukturen sind. (Fürstenau/Gomolla 2011, 40)“.

1989 – 2015 SPÄTAUSSIEDLER, ASYLBEWERBER, EINWANDERUNG

Die Jahre zwischen 1989 und 2015 waren durch eine Wende in der Ausländerpolitik gekennzeichnet. Mit dem Fall der Mauer (1989) und der Wiedervereinigung sortierten sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der (ehemaligen) DDR neu. Es kam zu einer Zunahme der Wanderungsbewegungen von Ost- nach Westdeutschland, gleichzeitig stiegen die Zahlen der Asylbewerber und Spätaussiedler. (Vgl. Herbert 2001, 276) Auch eine Neuausrichtung des Bildungssektors erforderte umfangreiche fachliche, personelle und materielle Aufwendungen, mit denen sich in den folgenden Jahren die Schulen und Hochschulen auseinandersetzen mussten. Die DDR als „Erziehungsgesellschaft“ (Holzkamp 1997) hatte ein lückenloses System der Erziehung zum Sozialismus, zur Treue gegenüber dem Staat und zum Antikapitalismus installiert, das keine alternativen bzw. abweichenden Inhalte von der staatlich verordneten Ideologie akzeptierte. Das musste zunächst aufgearbeitet werden, bei gleichzeitiger Neuausrichtung der Bildungsarbeit. 1991 trat ein neues Ausländergesetz in Kraft, in dem länger in Deutschland lebenden Ausländern ein Einwanderungsstatus angeboten wurde. Der Anwerbestopp ist nicht beendet worden, somit konnte die Position, dass Deutschland kein Einwanderungsland ist, weiter aufrechterhalten werden. (Vgl. Bade 2017) Zwischen 1998 und 2004 ist auf Initiative der Bundesregierung eine Zuwanderungsdebatte in Verbindung mit einer Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts gestartet worden, was zunächst 2000 zu einer Modifikation des bisherigen Staatsangehörigkeitsrechts führte und 2005 in einem Zuwanderungsgesetz endete. Damit war Deutschland offiziell ein Einwanderungsland. 2006/2007 ist unter Leitung der Bundesregierung in Zusammenarbeit mit Vertreter_innen der kommunalen Spitzenverbände, zivilgesellschaftlichen Akteuren, Vertreter_innen von Migrantenorganisationen und Wissenschftler_innen auf der Grundlage gemeinsamer Analysen und Zielbestimmungen der Nationale Integrationsplan verabschiedet worden. Mit mehr als 400 Maßnahmen und Selbstverpflichtungen wurden Rahmenbedingungen für die Integration von Zuwanderern geschaffen, die dauerhaft in der Bundesrepublik Deutschland leben wollen. (Vgl. Butterwegge 2007) Die Zahl der Zuwanderungen (Spätaussiedler, Asylbewerber, Arbeitsmigranten) stieg bis 2015 stark an. Verrechnet man die Zahl der Zuzüge mit den Abwanderungszahlen, ergibt sich für das Jahr 2015 ein Wanderungsüberschuss von 1,1

Millionen. (Vgl. Statistisches Bundesamt 2016) 2014 veröffentlichte die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) eine Studie, in der Deutschland als das bedeutendste Einwanderungsland nach den USA bezeichnet wird. (Vgl. OECD 2014, 1)

Mit den sozial-und integrationspolitischen Entscheidungen der Bundesregierung veränderten sich auch die pädagogischen Konzepte, die in den siebziger Jahren mit der Ausländerpädagogik ihren Anfang genommen hatten. In den folgenden dreißig Jahren sind aus den anfänglichen Grundkonzepten unterschiedliche Differenzierungen hervorgegangen, die teilweise kritisch zueinanderstehen, aber auch Schnittmengen haben und noch heute nebeneinander existieren. Ein Grund dafür sind u.a. die den Ansätzen zugrundeliegenden unterschiedlichen Kulturverständnisse.[4] Die Entwicklung der unterschiedlichen Konzepte kann in diesem Zusammenhang nur stichwortartig vorgestellt werden. Da es jeweils mehrere Vertreter_innen der Konzepte gibt, werden keine Autor_innen zugeordnet:

- Ab 1970: Ausländerpädagogik
- 1980: Interkulturelle Erziehung und Pädagogik, Antirassistische Erziehung/ Antidiskriminierungspädagogik
- 1990: Transkulturelle Erziehung, Intersektionalität
- 1990/2000: Reflexive interkulturelle Pädagogik
- Ab 2000: Migrationspädagogik, Diversity Pädagogik
- Ab 2010/11: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Konzepte sind auch eine Reaktion auf die fehlenden integrationspolitischen Maßnahmen der Bundesregierung zwischen 1970 und 2005 (Zuwanderungsgesetz). Sie wurden an den Hochschulen und Universitäten erarbeitet und diskutiert und in der Praxis erprobt, modifiziert und umgesetzt. Da die bundesdeutsche Politik Deutschland bis 2005 nicht als Zuwanderungsland verstand, konnte erst spät – 50 Jahre nach Beginn der Anwerbung von Arbeitskräften – eine strukturierte Integrationspolitik für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche umgesetzt werden.

Zusammenfassung und Weiterführung

In der bildungspolitischen Arbeit gab es bis ca. 2005 keine langfristigen Konzepte, die verlässliche Angebote für Zugewanderte lieferten. Das lag zum einen daran, dass die

[4] Kultur ist heute der Schlüsselbegriff in den Geistes- und Sozialwissenschaften und zugleich ein zentrales Paradigma unterschiedlicher Disziplinen. Eine eindeutige Definition des Kulturbegriffs existiert nicht, auch im kulturwissenschaftlichen Diskurs gibt es keine konsensfähige Begriffserklärung (vgl. Nünning 2005, 112–113), was in der Diskussion um Konzepte in der Arbeit mit Migrant_innen zu teilweise kontroversen Positionen führt.

Bildungsarbeit in den Schulen von den einzelnen Bundesländern verantwortet wird und die Hochschulen im Rahmen von Forschung und Lehre sich erst langsam auf Zuwanderer_innen eingestellt haben. Zum anderen lag es daran, dass die Auseinandersetzung mit den Folgen des Nationalsozialismus, die Zuwanderung von Arbeitskräften, damit verbunden eine Zunahme nationalistisch-völkischer Bewegungen und schließlich die Debatten über ein Zuwanderungsgesetz[5] die bildungspolitische Arbeit stark beeinflussten.

Zwischen 1945 und 1955 musste Deutschland zunächst die Kriegsfolgen, die Entnazifizierung und die Aufnahme von Kriegsflüchtlingen bewältigen. Mit der wirtschaftlichen Erholung ab 1950 konnte der Bedarf an Arbeitskräften nicht mehr ausschließlich mit der deutschen Bevölkerung bewältigt werden. Mit Anwerbungen in Ländern der Europäischen Gemeinschaft und später auch in Drittstaaten (z.B. Türkei) kamen ab 1955 ausländische Arbeitskräfte als Gastarbeiter nach Deutschland. Zum Zeitpunkt des Anwerbestopps (1973) betrug der Anteil der ausländischen Bevölkerung 3,4 %, also ca. 4 Millionen. (Herbert 2001, 233) In den Folgejahren nahm die Zuwanderung zu, ohne dass es eine integrations- und bildungspolitische Entscheidung dazu gab. Bis 2005 wurde Deutschland von der offiziellen Regierungspolitik nicht als Einwanderungsland gesehen. Die Folge davon war, dass in allen Bildungsbereichen keine systematischen Förderangebote existierten. Unterstützungen und Förderungen wurden über viele Jahre weitgehend durch bürgerschaftliches Engagement und von caritativen Organisationen übernommen. Für den schulischen Bereich und die Ausbildung von Lehrer_innen sind an den Hochschulen bis ca. 1970 kaum systematische Lehrangebote in Verbindung mit passenden didaktischen Konzepten für die Praxis im Bildungsbereich (Schule, berufliche Bildung u. Erwachsenenbildung) entwickelt worden. D.h., dass die Pädagog_innen in den meisten Fällen auf ihre Kreativität und ihr Alltagswissen im Sinne von „learning by doing“ angewiesen waren. Zwischen 1970 und 2000 sind in schneller Folge unterschiedliche Konzepte für den Integrationsbereich entwickelt worden, die teilweise in den Bereichen der Hochschularbeit und Schulpädagogik Eingang gefunden hatten, jedoch in den meisten Fällen bis heute nebeneinander existieren. Griese (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einem Stadium des „Theoriebastelns“ und schreibt: „Die hektische Folge von Theorie-Konstruktionen (Ausländerpädagogik, siebziger Jahre) sowie Kritik daran (Kritik der Ausländerpädagogik, Anfang der achtziger Jahre) und Versuchen der Neukonzeption (Interkulturelle Pädagogik seit Mitte der achtziger Jahre), die wiederum

[5] „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“, lautet die offizielle Bezeichnung des Gesetzestextes.

kritisiert werden und sich dadurch ausdifferenzieren (gegenwärtig in eine Transkulturelle Pädagogik oder Konzepte einer hybriden Identität oder ìnterkulturellen Öffnung) oder in eher traditionelle Formen einer antirassistischen Erziehung übergehen und interkulturelle Kompetenz einfordern, belegt, dass wir das Stadium der großen Theorien hinter uns haben und Theoriebasteln angesagt ist.“(Griese 2006, 19) In diesem Zusammenhang weist Griese darauf hin, wie diversifiziert die konzeptionelle Debatte für die Arbeit im Integrationsbereich mit Migrant_innen ist. In der Praxis führt das Nebeneinander von Theorien und Begrifflichkeiten zu eklektiztischen Konzepten, was zur Folge hat, dass inhaltliche Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Theorien und Begrifflichkeiten zu keinem Ergebnis führen, weil unterschiedliche Bezugsebenen die jeweiligen Positionen und Auseinandersetzungen bestimmen. Holzkamp (1983) benennt vier Bezugsebenen, die auf unterschiedliche Weise die Auseinandersetzungen um ein geeignetes Konzept für die Bildungsarbeit und die Soziale Arbeit beeinflussen:

- Die philosophische Ebene. Sie ist die allgemeinste Ebene, auf deren Basis materialistische oder positivistische Argumentationen / Theorien basieren.
- Die gesellschaftstheoretische Ebene. Auf dieser Ebene werden gesellschaftlich-historische Prozesse analysiert, z.B. die Fragen, von welchen gesellschaftlichen Verhältnissen (z.B. Kapitalismus, Sozialismus) auf Individuen geblickt wird und wie die jeweiligen Antworten zu unterschiedlichen Perspektiven für Bildung und Emanzipation führen.
- Die kategoriale Ebene. Kategorien sind nach diesem Verständnis Grundbegriffe, mit denen in empirischen Wissenschaften der Gegenstand, seine Abgrenzung nach außen, sein Wesen, seine innere Struktur bestimmt werden. Die Kategorien beinhalten immer methodologische Vorstellungen darüber, wie wissenschaftliche vorzugehen ist, um den Gegenstand adäquat zu erfassen. Beispiele dafür sind die Kategorien (der Kritischen Psychologie) „Tätigkeit“, „Handlungsfähigkeit“, „Aneignung“ oder in den traditionellen Kategorien „Erlebnis“, „Verhalten“, „Reiz“, „Lernen durch Verstärkung“.
- Die einzeltheoretische Ebene. Einzeltheorien sind Theorien, die aus den kategorialen Bestimmungen abgeleitet werden, sie enthalten darüberhinaus aber Annahmen über Zusammenhänge mit Bezug auf die jeweils „hier und jetzt“ vorliegenden Erscheinungen. (Vgl. Holzkamp 1986, 27-29)

Bezogen auf unterschiedliche einzeltheoretische Theorien und Konzepte betont Holzkamp, dass die Einzeltheorien auf der kategorialen Ebene nicht vollständig determiniert sind,

> es sind vielmehr auf der gleichen kategorialen Grundlage unterschiedliche Einzeltheorien möglich und dies nicht nur in Form von

> >Bereichstheorien>, die den Gegenstand >arbeitsteilig> untereinander aufteilen (> Motivationstheorien>, >Wahrnehmungstherorien<, <Lerntheorien<), sondern auch als verschiedene Einzeltheorien, die sich jeweils mit unterschiedlichen Erklärungen auf die gleiche [...] Erscheinung beziehen. Sofern sich dabei gewisse generelle Erklärungsrichtungen gegeneinander abheben, kommt es zu den bekannten einzelwissenschaftlichen Trend-Bildungen […].
>
> (Holzkamp 1983, 28)

Für den Bereich der Bildungsarbeit, z.B. in der Hochschulbildung im Bereich der Sozialen Arbeit mit Migrant_innen, ist es, um einer Trendbildung zu entgehen, erforderlich, aktuelle Konzepte und Theorien mit einer Analyse der unterschiedlichen Bezugsebenen zu verbinden. Das ermöglicht einen erforderlichen metatheoretischen Diskurs, der zum Verständnis unterschiedlicher Bezugsebenen beitragen kann.

DIE ENTWCKLUNG DIDAKTISCHER KONZEPTE NACH 1945

Gegenstand der Entwicklung didaktischer Konzepte war die Frage, wie die Interaktion des Lehrens und Lernens gestaltet werden sollte, um einerseits die curricularen Anforderungen der Rahmenlehrpläne zu bedienen und andererseits die Subjektivität der Lernenden und Lehrenden in diesen Prozess einzubeziehen. Mit dem Bild des „Nürnberger Trichters“ lässt sich die Meinung veranschaulichen, dass Lehren automatisch, z.B. durch „Verstärkung“ im Sinne behavioristischer Theorien, zu Lernen führt. Bei der Betrachtung der Entwicklung didaktischer Theorien fällt jedoch eine Entwicklung auf, die sich zwischen 1950 bis Anfang 2000 schrittweise von dem Ansatz der „Steuerung“ von Lernprozessen durch den Lehrenden hin zu kommunikativ konstruktivistischen Ansätzen bewegte, also zu Konzepten, in denen Lehrende und Lernende gemeinsam den Lehr-/ Lernprozess gestalten. Diese Entwicklung ist nach kontroversen Diskussionen, ähnlich den Auseinandersetzungen zu Konzepten der Arbeit mit Migrant_innen, verlaufen. Klassische Modelle der frühen Nachkriegszeit wurden weiterentwickelt und es kamen neue Ansätze dazu. (Vgl. Gudjons/Winkel 2015, 7)

Gudjons/Winkel betonen, dass durch die Diskussion unterschiedlicher didaktischer Richtungen auch eine grundlegende Reform der Schule und damit auch der Schultheorie[6] erfolgte und „dass sich jenseits der großen Theorien eine Fülle von

[6] Der Begriff „Schultheorie“ umfasst Vorstellungen darüber, wie über neue didaktische Konzepte hinaus die Organisation der Schule und des Unterrichtes gestaltet werden muss, um die Lehr- und Lernformen in die gesamten Abläufe des schulischen Alltags zu integrieren. Ein Beispiel dafür ist die Umsetzung von Inklusion in Schulen und Hochschulen nach der UN-Behindertenrechtskonvention (2001/2006).

didaktischen Ansätzen aus der Praxis heraus entwickelt hat. […] Nicht selten werden sie als ungewöhnliche Didaktik aposthrophiert.“ (Gudjons/Winkel 2015,8)

Neuere didaktische Ansätze, insbesondere für den Bereich der beruflichen Weiterbildung, nehmen konstruktivistische Ansätze auf und gehen damit in eine subjektorientierte Perspektive über, in der Lehrende mit Lernenden sich gemeinsam in einen Arbeitsprozess begeben. Zu nennen wäre z.B. das Konzept der „Ermöglichungsdidaktik“[7] von Arnold (2003).

Mit der Erkenntnis der Bedeutung und der Aufwertung des Subjektiven im Lernprozess entwickelte sich eine Lehr-/Lernbeziehung, die den Akteuren beider Seiten Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen eröffnet. Besonders für die Ausgangsfrage, wie sich Interkulturalität lehren und lernen lässt, eröffnet diese didaktische Ausrichtung Möglichkeiten, gemeinsam Lernprozesse zu planen und umzusetzen.

Zum besseren Verständnis der Didaktikdiskussion sind in der folgenden Übersicht die wichtigsten didaktischen **Ansätze nach 1945 v**orgestellt:

50iger Jahre	Bildungstheoretisch Didaktik (Didaktik im engeren Sinn)	**Wolfgang Klafki**	In diesem Modell sind die ersten theoretischen Impulse für das Lehr-/Lerngeschehen formuliert worden
60iger Jahre	Lerntheoretische Didaktik (Berliner Modelle)	**Wolfgang Schulz Paul Heimann, Gunter Otto**	Planungen und Entscheidungen liegen bei den Lehrkräften. „Lernen“
70iger Jahre	Informationstheoretisch-kybernetisch Didaktik	**Felix v. Cube**	Steuerungsprozesse werden entwickelt und auf die Lehre abgestimmt. „Effektivität“ – Veränderungen sollen hervorgebracht werden. Behavioristische Orientierung
	Bildungstheoretische Didaktik/ Kritisch-konstruktive Didaktik	**Wolfgang Klafki** Nach Kritik am 1. Modell erfolgte eine Weiterentwicklung.	Ziele von Unterricht: Selbstbestimmungsfähigkeit Mitbestimmungsfähigkeit Solidaritätsfähigkeit. „Konstruktivistisch“ heißt hier, dass Unterrichtsentwürfe nicht statisch, sondern dynamisch sind.
80iger Jahre	Kritisch-kommunikative Didaktik	**Rainer Winkel**	Die kritisch-kommunikative Didaktik ist eine Theorie des

[7] Die „Ermöglichungsdidaktik“ wurde durch den Bildungsforscher Rolf Arnold um 2003 formuliert. Sie geht von dem Ansatz der „Selbstbestimmung“ und „Selbststeuerung“ der Teilnehmenden aus. Der Dozent kann nach diesem Modell nur die Rahmenbedingungen für den Lernprozess schaffen. Dieses Modell entspricht einem interaktionistisch-konstruktivistischen Vorgehen.

			Lernens als kommunikative Prozesse. Diese Didaktik versteht sich als Ergänzung, Fortführung und Korrektur der bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik.
	Lernzielorientierte Didaktik (Hamburger Modell-Weiterentwicklung des Berliner Modells)	**Wolfgang Schulz**	Interaktion aller am Unterricht Beteiligten führt zu Zielformulierungen, Vermittlungsvariablen und zu Erfolgskontrolle. Bei Störungen sind Planungskorrekturen vorgesehen.
90iger Jahre	Konstruktivistische Didaktik	**Kersten Reich**	Die Konstruktivistische Didaktik versteht das Lernen als Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes lernenden Individuums vollzieht und damit relativ, individuell und unvorhersagbar ist.
Ab 2000	Ermöglichungsdidaktik	**Rolf Arnold**	Mit dem Prinzip der Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Lernenden steuern die Lernenden selbst ihren Lernprozess. Der Lehrende schafft die Rahmenbedingungen, die den Lernprozess begleiten.

INTERKULTURALITÄT LEHREN UND LERNEN

In den bisherigen Ausführungen sind unterschiedliche Konzepte in der Arbeit mit Migrant_innen und die Entwicklung didaktischer Konzepte angesprochen worden. Für diesen Zusammenhang sind didaktische Ansätze von Interesse, die auch im Bereich der Hochschullehre den Prozess des Lehrens und Lernens formen können.[8] Besonders für den Bereich der Vermittlung interkultureller Themen[9] in der Lehre versprechen die

[8] Ausführlich geht STEIN-REDENT in diesem Band im Zusammenhang der Diskussion um „Lernen“ auf die Themenbereiche „Selbstkonzepte“ und „Lernstrategien“ ein, die in meinem Beitrag nicht in den Blick genommen worden sind.

[9] Mit der Verwendung "interkulturell" werden in diesem Zusammenhang „Kulturen“ als Realitäten verstanden, allerdings mit dem Gedanken der Begegnung und des Austausches. Das "inter" ist in diesem Zusammenhang im Sinne eines Dritten, einer kulturellen

Ansätze der kritisch kommunikativen Didaktik von Klafki[10] (1979) und der Ansatz der konstruktivistischen Didaktik von Reich (2008) interessante Möglichkeiten des Lehrens und Lernens. Beide Ansätze gehen von einer pluralistisch widersprüchlichen und unübersichtlichen Gegenwart aus, die viele Möglichkeiten der Strukturierung von Beziehungs- und Kommunikationsformen bietet, aber gleichzeitig die Leistungsfähigkeit didaktischer Konzepte an ihre Grenzen bringt. Ein Ziel besteht für Klafki darin, „Grundtypen von Lernprozessen – verstanden als aktive Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse, die letztlich am Ziel orientiert sind, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu entwickeln – herauszuarbeiten und diesen Grundtypen angemessene Lernhilfen [Hilfen Seitens des Lehrers] zuzuordnen.“ (Klafki: 2015, 30) Reich unterscheidet unterschiedliche Handlungsebenen, die für die Bestimmung der Didaktik wesentlich sind:

Didaktik als Handlungsprozess bezieht sich auf Realbegegnungen in sinnlicher Gewissheit und Wahrnehmung, die zunächst einen recht offenen Raum der Erfahrungen abgeben können. Didaktik orientiert sich aber insbesondere im Erlernen kultureller Fertigkeiten auch auf Repräsentationen mittels Konventionen (…). Schließlich zielt didaktisch vermitteltes Lernen auf Reflexionen und Diskurse, sofern eine eigenständige Problematisierung des Lernens aus Einsicht durch die Lerner angestrebt wird. Dies ist die didaktische Handlungsebene, die eine konstruktivistische Didaktik möglichst erreichen will. (Reich 2012, 137)

Die Bedeutung der „Realbegegnungen“ in Verbindung mit einem „offenen Raum der Erfahrungen“ bei Reich und das Ziel der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als aktiver Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess bei Klafki könnten Voraussetzungen sein, um in der Hochschullehre Fragen zu interkulturellen Themen in einem offenen Prozess gemeinsam zwischen Lehrenden und Lernenden zu bestimmen und zu dekonstruieren. Durch die Dekonstruktion werden die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und die Anderer hinterfragbar. Die dafür erforderliche Offenheit, d.h., dass unsere Wirklichkeit auch anders wahrgenommen und beschrieben werden kann, führt dazu, dass Lernen zu einem Prozess des gemeinsamen Austausches wird, in dem die Lehrenden zu Lernenden und umgekehrt, die Lernenden zu Lehrenden werden. Das bedeutet nicht, dass Lehrende keinen Einfluss auf den Lernprozess nehmen. Sie geben durch ihre Rolle, z.B. als Hochschullehrer_in für

---

Neuschöpfung, zu interpretieren, was der Idee des "culture-in-between" in den Postcolonial Studies entspricht. (Vgl. Auernheimer: 1996,23)

[10] Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes von Klafki finden sich in diesem Band im Beitrag von LANWER.

interkulturelles Konfliktmanagement, Themen in den Lernprozess, strukturieren diesen dann zunächst mit den Lernenden und formulieren gemeinsam mit ihnen Lernziele. Inhaltliche Erweiterungen und Änderungen werden aufgenommen und zum Gegenstand der Arbeit, deren Beiträge sich aus unterschiedlichen Erfahrungen, Fragen und Interessen ergeben.

Diese didaktischen Ansätze bieten eine Rahmung, die durch gemeinsame methodische Planung und Zielbestimmung von Lernenden und Lehrenden gestaltet werden kann. Dieses Vorgehen ist zeitaufwändig und stellt vermutlich das Selbstverständnis mancher Hochschullehrer_innen vor große Herausforderungen, wenn sie bisher in einer linearen Lehr-Lern-Beziehung ihr Fachwissen vermittelt haben.

FAZIT

Abschließend komme ich auf die eingangs gestellten Fragen zurück:

Wie lässt sich Interkulturalität in eine didaktische und methodische Rahmung bringen, die für den Bildungsbereich umsetzbar ist?[11]

Die Merkmale eines interkulturellen Austausches und interkultureller Themen in der Lehre zeichnen sich dadurch aus, dass unterschiedliche kulturelle Sichtweisen, Normen und Wertesysteme verbunden mit ihren jeweiligen Alltagspraxen nebeneinander stehen, die miteinander in Verbindung zu bringen sind, um sie bearbeiten zu können. Didaktische Zugänge in diesen heterogenen Handlungsfeldern müssen ein maximal offenes System des Lehrens und Lernens bieten, um es zu ermöglichen. Die klassischen Zugänge, etwa die einer lerntheoretischen Didaktik, in denen der Lehrende die Themen vorgibt und auf die Zielerreichung hinarbeitet, können nur ungenügend mögliche alternative, kulturspezifische Sichtweisen berücksichtigen. Die Vorstellung, man könne durch Lehrstrategien die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, ist eine Fiktion. Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen (vgl. Holzkamp 1997, 196 ff). Lernende haben in diesem System nur die Möglichkeit, das vorgegebene Ziel zu übernehmen, die dafür erforderlichen Inhalte zu lernen, um sie in Prüfungssituation zu reproduzieren. Wenn die Lehr-Lern-Beziehung hingegen in einem offenen Miteinander entwickelt und umgesetzt wird, werden „offene Räume der Erfahrung“ (Reich) geöffnet, in denen „Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki) gelernt und gelehrt werden.

[11] In diesem Zusammenhang können nur Stichpunkte genannt werden. Eine ausführliche theoretische und auch methodisch angelegte Darstellung der didaktisch-methodischen Rahmung finden sich in diesem Band in den Beiträgen von DERBOVEN und KUMBRUCK.

Wie kann Lehre so gestaltet werden, dass sie zu Lernen und Handlungswissen führt?

In den vorangegangenen Ausführungen ist auf die Bedeutung von selbstbestimmten Lernformen für die Festigung des erworbenen Wissens hingewiesen worden. Handlungswissen setzt eine reflektierte und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand voraus. Die dafür erforderlichen Voraussetzungen müssen durch die Lehrenden und die Lernenden gemeinsam geschaffen werden. Aus einer konstruktivistischen Ausrichtung in der Lehre könnten neue methodische Lernformen aufgenommen werden. Hier sind insbesondere digitale Lernformen interessant, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen ihren Fragen und Themen in virtuellen Kontexten nachzugehen, indem sie z.B. auf Vorträge und Vorlesungen zugreifen, in denen ihre spezifische Thematik vorkommt und die Erfahrungen für ihre Weiterarbeit nutzen. In diesem Prozess kann die Erfahrung der gemeinsamen Erarbeitung einer Thematik nachhaltig erinnert und im Praxisbereich als Handlungswissen umgesetzt werden.

LITERATUR

Arnold, R., & Lermen, M. (2003). Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik: Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. QUEM-Report. (78)..

Auernheimer, G. (2016). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (8. Auflage). Einführung Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.

Bade, K. J. (2017). Migration, Flucht, Integration: Kritische Politikbegleitung von der "Gastarbeiterfrage" bis zur "Flüchtlingskrise" : Erinnerungen und Beiträge. Osnabrück: Universitätsbibliothek. Benz, W. (2005). Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung. Online: http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39605/entnazifizierung-und-erziehung?p= [14.02.19].

Butterwegge, C. (2017). Ortsbestimmung der Gegenwart: Integrationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In V. Kronenberg (Ed.), Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V: Band 24. Integration vor Ort: Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.Online: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=830f35ad-ece3-d8ec-9bff-6ab49cf7f79c&groupId=252038 [03.02.19].

Delgado, J. M. (1972). Die „Gastarbeiter“ in der Presse: Eine inhaltsanalytische Studie. Opladen: Leske.Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Gogolin, I. (Ed.). (2005). Interkulturelle Bildungsforschung: Vol. 15. Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann. Gogolin, I. (2004). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung: Ein Beispiel für einen Reformansatz. In Y. Karakaşoğlu-Aydın (Ed.), Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis; Ursula Boos-Nünning zum 60. Geburtstag (pp. 279–294). Münster: Waxmann.

Griese, H. M. (Ed.). (1984). Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Griese,

H. M. (2004). Kritik der "interkulturellen Pädagogik": Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus (2. Aufl.). Pädagogik: Bd. 1. Münster: Lit. Griese, H. M. (2006). "Meine Kultur mache ich selbst." Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. (29), 19–23. Gudjons, H., & Winkel, R. (Eds.). (2015). PB Buch: Vol. 01. Didaktische Theorien (14. Auflage). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag. Hamburger, F. (1984)): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese (Ed.), Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik (pp. 32–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.Herbert, U. (2001). Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: C.H. Beck.

Holzkamp, K. (1997). Lehren als Lernbehinderung. In F. Haug (Ed.), Schriften. Hamburg: Argument-Verl.Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie, Frankfurt/NewYork.

Koch, H. R. (1970). Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter am Rhein: Verl. für Sprachmethodik. Nikolinakos, M. (1973). Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage: Migration und Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. OECD, (2014): Zuwanderung nach Deutschland weiter auf Rekordkurs – Deutliche Fortschritte in der Arbeitsmarktintegration. Online http://www.oecd.org/berlin/presse/zuwanderung-nach-deutschland-weiter-auf-rekordkursdeutliche-fortschritte-in-der-arbeitsmarktintegration.htm [14.08.2019].

Reich, K. (1977). Theorien der allgemeinen Didaktik: Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Klett. Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool (5., erw. Aufl.). Pädagogik und Konstruktivismus. Weinheim: Beltz.

Willehad Lanwer

Eigenes und Fremdes – Interkulturalität als didaktische Herausforderung

> "Der Fremde entsteht, wenn in mir das Bewußtsein meiner Differenz auftaucht, und er hört auf zu bestehen, wenn wir uns alle als Fremde erkennen" (Kristeva 1990, S. 11).

Gesellschaftliches Leben wird gegenwärtig national wie auch international durch 'Flucht' und 'Asyl' bestimmt. Weltweit waren und sind Menschen sowie Menschengruppen gezwungen, ihre Heimat zu verlassen. Fluchtursachen sind Menschenrechtsverletzungen, Kriege, Bürgerkriege, Krisen, Unruhen und Konflikte, Armut bzw. prekäre Lebensbedingungen, Naturkatastrophen, (drohende) politische Verfolgung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen oder religiösen Bevölkerungsgruppe usw. (vgl. Parusel 2015, 33).

Im Folgenden werden Flucht und Asyl aus der Perspektive der 'kritisch-konstruktiven Didaktik' von Klafki als "epochaltypische Schlüsselprobleme" (Klafki 1993, 43) zum Gegenstand gemacht. 'Epochaltypische Schlüsselprobleme' sind in gegebenen gesellschaftlich-historischen Bedingungen erkennbare sowie für die Zukunft voraussehbare grundlegende Herausforderungen, von deren Bewältigung bzw. Nichtbewältigung die Lebensqualität sozialer Akteure im Einzelnen als auch der Gesellschaft insgesamt abhängt.

Die Einordnung von 'Flucht' und 'Asyl' als 'epochaltypisches Schlüsselproblem' erfolgt deshalb, weil sie wiederkehrende, übergreifende globale und nationale Wirklichkeiten betreffen, in der unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen und der Umgang mit Fremderfahrungen sich zum Gegeneinander im Miteinander verdichtet. Insbesondere im Umgang mit schutzsuchenden Geflüchteten, d.h. mit Vorbehalten und Ängsten, die Bürgerinnen und Bürgern in ihren Protesten und auch in Übergriffen gegenüber Schutzsuchenden aktuell seit 2015 zum Ausdruck bringen, zeigen und offenbaren sich grundsätzliche gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen, verursacht durch interkulturelle Begegnungen mit Fremden.

Heitmeyer spricht in diesem Zusammenhang von 'roher Bürgerlichkeit' (vgl. Heitmeyer 2012, 35), die sich in 'gruppenbezogene[r] Menschenfeindlichkeit' ausdrückt. 'Rohe Bürgerlichkeit'

> zeichnet sich – befeuert von politischen Entscheidungen – durch Tendenzen eines Rückzuges aus der Solidargemeinschaft aus. Die Entkultivierung des Bürgertums offenbart sich im Auftreten seiner

> Angehörigen und in der Art und Weise, wie sie versuchen, einige Ziele mit rabiaten Mitteln durchzusetzen. Das zeigt sich nicht zuletzt in der Abwertung schwacher Gruppen. Zivilisierte, tolerante, differenzierte Einstellungen, die in höheren Einkommen einmal anzutreffen waren, scheinen sich in unzivilisierte, intolerante – ja: verrohte – zu verwandeln.
> (ebd.)

Offenkundig geht es darum, »eigene soziale Privilegien durch Abwertungen und Desintegration von als ‘nutzlos’ etikettierten Menschen zu sichern oder auszubauen, sowie um eine kulturelle Abwehrhaltung (etwa im Hinblick auf die Islamfeindlichkeit), wobei es in diesem Fall keinen dämpfenden Bildungseffekt mehr zu geben scheint“ (ebd.). Die Abstinenz ‘dämpfender Bildungseffekte’ markiert den Ausgangspunkt für Interkulturalität als didaktische Herausforderung. Menschenfeindlichkeit fällt nicht vom Himmel, sie ist keine Naturkonstante und ist uns ebenso wenig angeboren, wie Kleidung, die wir tragen. Sie ist nicht Ausgangspunkt, sondern Ergebnis einer Entwicklung unter interkulturellen gesellschaftlichen Umständen, die dieses Phänomen im sozialen Verkehr hervorbringen.

Die Rahmen- und Randbedingungen, die stets unter dem Gesichtspunkt der Erfordernisse gesellschaftlicher bzw. globaler Gesamtentwicklung zu betrachten sind, und maßgeblich in ihrer Wirksamkeit interkulturelles Miteinander von Verschiedenen beeinflussen, betreffen aber nicht nur soziale, ökonomische und politische Prozesse, sondern auch das Feld der Pädagogik und damit Klafkis bildungstheoretische Didaktik.

Menschenfeindlichkeit im interkulturellen Kontext erklärt sich nicht nur durch die Abstinenz ‘dämpfend’ wirkender Bildung, aber ihrer Wirksamkeit kommt in diesem Geschehen eine eigene Qualität zu, auf die im Folgenden eingegangen wird. Es geht um die Beantwortung der Frage, wie Begegnungen zwischen Eigenem und Fremdem im interkulturellen Miteinander zum Bildungsinhalt sowie zum Bildungsgehalt für Lehr- und Lernprozesse didaktisch aufzuarbeiten ist. Dabei wird zunächst didaktisch vorüberlegend, analysierend Interkulturalität in den Blick genommen.

Interkulturalität ist nicht zu verstehen als Multikulturalität, als kulturelle Vielfalt, und auch nicht als Transkulturalität in der Bedeutung der Überschreitung bestimmter Kulturen. Interkulturalität ist mehr als kulturelle Vielfalt. Der Begriff hat zwar verschiedene Kulturen zur Voraussetzung, meint aber etwas anders als eine Addition im Sinne einer Multikulturalität (vgl. Waldenfels 1997, 110). Interkulturalität setzt mindestens zwei verschiedene Kulturen im gesellschaftlichen Leben voraus, in denen sich soziale Akteure und/oder Gruppen begegnen, die aufgrund ihrer Sprachen, Religionen,

Nationalitäten, physischen und psychischen Beeinträchtigungen, sexuellen Orientierungen usw. sich voneinander unterscheiden.

Interkulturalität kann demnach dann unterstellt werden, wenn Akteure und/oder Gruppen anderer kultureller Herkunft einander begegnen und miteinander umgehen. Sie ist das Produkt verschiedener Kulturen, mit ihr werden Sphären zwischen Kulturen geschaffen, die weder der einen noch der anderen entsprechen, zugleich aber auch nur in Abhängigkeit von Unterschieden zwischen Akteuren und/oder Gruppen existent sind sowie zur Voraussetzung haben.

Interkulturalität, so Waldenfels, die ihren Namen verdient, „gibt es nur, wenn wir von einer Scheidung in Eigen- und Fremdkultur ausgehen“ (Waldenfels 2006, 110). Dieser Logik folgend ist Interkulturalität zu verstehen als ‘Zwischensphäre’, deren intermediärer, vermittelnder Charakter „weder auf Eigenes zurückgeführt, noch in ein Ganzes integriert, noch universalen Gesetzen unterworfen werden kann. Was sich zwischen uns abspielt, gehört weder jedem einzelnen, noch allen insgesamt. Es bildet in diesem Sinne ein Niemandsland, eine Grenzlandschaft, die zugleich verbindet und trennt“ (ebd.).

Interkulturalität ist zu beschreiben als ‘Geflecht’, „als ein Ineinander von Eigenem und Fremdem, das eine völlige Deckung ebenso ausschließt wie die völlige Disparatheit“ (Waldenfels 2015, 435f.). Die Gegensätzlichkeit zwischen Eigenem und Fremden, d.h. das zugleich verbindend und trennend Wirkende im interkulturellen Zwischen, wird im Folgenden präzisiert, um dessen Relevanz als Bildungsinhalt im Hinblick auf lehrenden und lernenden Umgang mit Fremdkulturellem innerhalb sowie zwischen Eigenem und Fremdem zu verdeutlichen, d.h. es wird auf die Semantik von 'fremd' und ‘Fremdheit’ eigegangen.

Fremd in erster Bedeutung ist etwas, das außerhalb des eigenen Bereiches erscheint, wie z.B. Fremde, Fremdling, Fremdgruppe, Fremdkultur usw. In zweiter Bedeutung bezeichnet fremd das, was Anderen gehört. Schließlich werden mit fremd in dritter Bedeutung Unterscheidungen im Sinne von Differenzen als Andersheit, Heterogenität oder Ungleichförmigkeit beschrieben. Von den drei Bedeutungen ‘Ort’, ‘Besitz’ und ‘Art’ ist die erste relevant für die Gesamtbetrachtung des Phänomens, da erst Ferne dem Fremden Eigenständigkeit gewährleistet (vgl. Waldenfels 1997, 20f.).

Fremdheit bezeichnet philosophisch und sozialwissenschaftlich einerseits Unzulänglichkeiten eines bestimmten Erfahrungs- oder Sinnbereichs – etwas ist uns fremd. Andererseits erfasst Fremdheit kategorial Nicht-Zugehörigkeiten zu einer Gruppe – Andere sind mir/uns fremd oder umgekehrt –, wobei beide Ausschlussbereiche vielfältig ineinander greifen (vgl. Waldenfels 1999, 407). Darüber hinaus unterscheidet

Waldenfels zwischen 'relativen', 'strukturellen' und 'radikalen Fremdheiten' (vgl. Waldenfels 1997, 35f.).

Relativ ist Fremdheit, die vom Zustand begrenzten Wissens und Könnens abhängt, wie z.B. Fremdsprachen. Mit 'relativ' werden folglich alltägliche Fremdheiten erfasst, „die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleib[en], so etwa die Fremdheit von Nachbarn oder Straßenpassantinnen, mit denen wir uns auf alltägliche Weise verständigen können“ (ebd. 35). Relative Fremdheit bewegt sich in einem 'Vertrautheitshorizont'.

Strukturelle Fremdheit erfasst all das, was außerhalb bestimmter Ordnung anzutreffen ist. Als Beispiel nennt Waldenfels fremde Sprachen, die nicht zu verstehen sind, fremde Rituale oder selbst nur der Ausdruck eines Lächelns, dessen Sinn und Funktion verschlossen bleiben (vgl. 36).

Radikale Fremdheiten beinhalten Fremdheit, die an „Wurzeln aller Dinge rührt“ (vgl. Waldenfels 2006a, 7). Sie betreffen all das, „was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße ‘Interpretationsmöglichkeit’ in Frage stellt“ (Waldenfels 1997, 36f.) Insofern lässt sich radikal Fremdes nur fassen als ‘Überschuss’, der bestehende Sinnhorizonte überschreitet. Das, was damit gemeint ist, veranschaulicht Waldenfels an einem Beispiel aus der Sprache, „eine fremde Sprache, die ganz anders wäre als die eigene Sprache, würde aufhören eine fremde Sprache zu sein; sie würde als bloßes Geräusch den Bereich möglicher Verständigung hinter sich lassen“ (ebd. 37).

Charakteristisches Merkmal des Fremden ist Unbestimmtheit als Gegensatz zur Bestimmtheit, durch die es fremd wird sowie erst in Erscheinung tritt, und erleb- und erfahrbar wird. Aufgrund der Unbestimmtheit ist Fremdes, das sich als radikale Fremdheit manifestiert, dieser Logik folgend, nicht zu überwinden, denn Fremdes die Fremdheit zu entziehen ist gleichbedeutend damit, es zu verkennen und es auf diese Art und Weise zu nivellieren. Der Versuch, so Waldenfels, „zwischen Eigenem und Fremdem eine endgültige Symmetrie herzustellen und beide einander anzugleichen, gliche letzten Endes dem Versuch, Gegenwart und Vergangenheit, Wachen und Schlafen oder Leben und Tod in ein Gleichgewicht zu bringen, als könnte man die Schwelle, die eines vom anderen trennt, nach Belieben in beiden Richtungen überqueren“ (Waldenfels 2006, 66).

Prinzipiell erscheinen Verknüpfung, Verschränkung von Fremden und Eigenem nicht ‘an sich’, sondern sind erfahrungsabhängig, und damit auf Bewusstseinsakte gerichtet. Im Blickwinkel der ‘Phänomenologie der Erfahrung’ sind Erscheinungen der Kern von Erfahrungen, und Erfahrung bedeutet zunächst ein Geschehen, „in dem die ‘Sachen’ selbst, von denen jeweils die Rede ist, zutage treten“ (Waldenfels 1997, 19).

Entsprechend beinhaltet ‘Erfahrung zu machen’, nicht etwas zu produzieren, sondern etwas ‘durchzumachen’, d.h. Erfahrung ist ein Prozess, „in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (ebd.). Mit anderen Worten, etwas erscheint uns phänomenologisch nicht ‘an sich’, sondern stets ‘als etwas’, „also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung“ (ebd.).

Mit 'Als-Etwas' bezeichnet Waldenfels ‘signifikative Differenzen’, d.h. bedeutungs- und sinngebende Differenzen, die Grunddifferenzen darstellen, hinter denen nicht zurückgegangen werden kann, und die nicht aus anderem abzuleiten sind, weil sie als vorausgesetzt zu betrachten sind. Denn ein ‘pures Etwas’, das nicht als etwas Bestimmtes gegeben, d.h. in einer bestimmten Bedeutung gegeben ist, „wäre ein Nichts, das sich jedem Blick und jeder Rede entzöge“ (ebd.).

Im phänomenologischen Kontext der Erfahrung ist ferner auf Ordnungen verwiesen, die in bestimmten Grenzen variieren. Denn wenn ‘etwas als etwas’ erscheint, wird zugleich ausgesagt, dass es ‘so und nicht anders’ in Erscheinung tritt und folglich andere Möglichkeiten der Erfahrung ausgeschlossen werden. Selbstheit und Eigenheit, so Waldenfels, liegen Ein- und Ausschlussprozesse zugrunde, d.h. Grenzziehungen, „die ein Drinnen vom Draußen absondert und somit die Gestalt einer Ein- und Ausgrenzung annimmt. Eigenes entsteht, indem sich ihm etwas entzieht, und das, was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren“ (Waldenfels 2006, 20).

Fremdes beschränkt sich demzufolge nicht auf Fremderfahrungen, sondern bedeutet, dass Fremderfahrungen stets auf Selbsterfahrungen zurückwirken „und in ein Fremdwerden der Erfahrung übergeht“ (ebd. 8). Fremderfahrungen in diesem Sinne verdichtet sich zum 'Fremdwerden der Erfahrung selbst', d.h. „Mensch ist nicht mehr Herr im eigenen Haus“ (ebd. 120).

Im Prinzip wird damit ausgesagt, dass die Herausforderung durch Fremdes, mit dem wir konfrontiert werden, letztlich bedeutet, „dass es keine Welt gibt, in der wir völlig heimisch sind, und dass es kein Subjekt gibt, das Herr im eigenen Hause wäre. Bis heute stellt sich allerdings die Frage, wieweit diese Herausforderung angenommen, wieweit sie verdrängt wird“ (Waldenfels 1997, 17). Ebenso wie interpersonale Fremdheit mit intrapersonaler, beginnt auch interkulturelle mit intrakultureller Fremdheit (vgl. ebd.).

Die skizzierte Selektion und Exklusion ist ein Indiz dafür, dass verschiedene Ordnungen wirkend sind, „nicht aber eine einzige Ordnung. Diese Kontingenz begrenzter Ordnungen bildet die Vorbedingung dafür, dass es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, dass etwas sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (ebd. 20).

Fremdes in diesem Sinne ist etwas 'Außer-Ordentliches', das aber Ordnungen begleitet wie ein Schatten (vgl. 33).

Zwischen Ordnungen und Fremden wirken demnach korrelative Beziehungen, die Waldenfels wie folgt prägnant formuliert. „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“ (ebd. 35). Fremdes bewegt sich daher in 'Grenzzonen' von Ordnungen, und folgerichtig ist Fremdes „ein Grenzphänomen par excellence“ (Waldenfels 2006, 15). Ordnungen haben nicht nur Grenzen, sondern Ordnungsprozesse produzieren Grenzen, sodass Grenzzonen, die sich zwischen und jenseits der Ordnungen ausbreiten, „Brutstätten des Fremden“ (ebd.) sind.

Im Horizont von Ordnungsrastern ist Fremdes nicht nur 'Außer-Ordentliches', sondern als fremd gilt ferner, „was aus der jeweiligen kollektiven Eigenheitssphäre ausgeschlossen und von der kollektiven Existenz getrennt ist, was also nicht mit anderen geteilt wird. Fremdheit bedeutet in diesem Sinne Nichtzugehörigkeit zu einem Wir“ (Waldenfels 1997, 22). Aber das Wir, dem wir uns zugehörig fühlen, „ist kein substantielles, sondern ein performatives Wir, das ständiger Erprobung ausgesetzt ist“ (Waldenfels 2015, 12). Mit anderen Worten, so wie es keine Menschheit gibt, die Menschheit sagt, gibt es auch kein Wir, dass Wir sagt. Es existiert kein Wir mit eigener Stimme, weil es stets soziale Akteure sind, die 'wir' aussprechen und zwar für sich sowie zu Anderen.

Schließlich sind Fremderfahrung im Horizont des Ordnungsrasters nicht so zu deuten, dass etwas erscheint, das unzugänglich ist, im Unterschied zu zugänglichem Anderem, sondern dass etwas da ist, „indem es nicht da ist und sich uns entzieht“ (Waldenfels 1997, 29). Angesichts dessen sind Fremderfahrung spezielle Erfahrungsformen, „nur eben in der paradoxen Form einer originären Unzugänglichkeit, einer abwesenden Anwesenheit“ (ebd. 30).

Paradoxien in Fremderfahrungen sind dadurch gekennzeichnet, das ihnen Ein- und Ausgrenzungen zugrunde liegen, d.h. Bezüge auf Erscheinende sich als Entzug (vgl. Waldenfels 2006, 116) manifestieren. Insofern ist von 'Zugänglichkeiten des Unzugänglichen', 'Zugehörigkeiten in Nichtzugehörigkeiten' sowie von 'Unverständlichkeiten im Verständlichen' auszugehen (ebd. 115). Paradoxien reduzieren sich aber keineswegs auf die skizzierten Widersprüchlichkeiten, sondern sie sind real existierende erleb- und erfahrbare Gegensätze. „Paradoxie meint hier nicht, dass zwei Denkbestimmungen antinomisch aufeinanderstoßen, vielmehr handelt es sich um eine sich selbst widerstrebende Erfahrung, um eine gelebte Unmöglichkeit“ (ebd. 116).

Fremdes, so Waldenfels, „das als Außer-Ordentliches den Möglichkeitsspielraum einer Ordnung überschreitet, kann man insofern als Un-mögliches bezeichnen, und dies

nicht etwa im Sinne einer ontologischen, einer epistemischen, einer praktischen oder einer logischen, sondern im Sinne einer gelebten Unmöglichkeit“ (ebd. 31).

Schließlich ist im Hinblick auf bildungstheoretische didaktische Analysen des Fremdem im Eigenem zu betonen, dass es für Lehr- und Lernprozesse von zentraler Bedeutung ist, das Gegensatzpaar von Eigenem und Fremdem so zu denken, „dass Eigenes und Fremdes sich zwar nicht vermischen, wohl aber ineinandergreifen und aufeinander übergreifen, fern aller Selbstauflösung, fern aber erst recht aller Aneignung des Fremden und aller Assimilation an das Eigene“ (Waldenfels 1990, 8). Das heißt, dass es zwar ein Lernen durch Fremdes gibt, „nicht aber ein Erlernen des Fremden. Fremderfahrung ist eine Erfahrung […], die gegen den Strich bürstet“ (Waldenfels 2006a, 10).

Abschließend und zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die aus Begegnungen unterschiedlicher Kulturen im interkulturellen Kontext resultierende und von Heitmeyer untersuchte ‘gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit’ im Sinne von Klafki als ‘epochaltypisches Schlüsselproblem’ in ihrer Bedeutung als Bildungsinhalt nicht voraussetzungslos zu erkennen sowie anzuerkennen ist.

Bildungsgehalte im Hinblick auf Bildungsinhalte sind für Lehr- und Lernprozesse so aufzubereiten, dass Zugänglichkeit zur Unzugänglichkeit des Fremden ermöglicht wird, ohne Fremdes zu vereinnahmen und es seiner Fremdheit zu berauben. Denn, so Waldenfels, „die Situation ändert sich, wenn wir darauf verzichten, geradewegs zu bestimmen, was das Fremde ist, und wenn wir statt dessen das Fremde nehmen als das, worauf wir antworten und ausweichlich zu antworten haben, also als Aufforderung, Herausforderung, Anreiz, Anruf, Anspruch oder wie immer die Nuancen lauten mögen“ (Waldenfels 1997, 108f.).

Es sind Ordnungsraster kritisch in den Blick zu nehmen, die 'kulturelle Abwertung' und 'Menschenfeindlichkeit' generieren. Die sich darin abzuzeichnende Zerstörung der Vernunft ist Ausdruck gescheiterter Bildung. Im diesem interkulturellen Geschehens hat Fremdes nur noch seinen Preis, aber keine Würde (vgl. Kant 1999, 61), und was seinen Preis hat, ist zu gebrauchen, es ist wegzuwerfen, und wenn es zu nichts mehr nütze ist, kann es zerstört werden, sobald es gefährlich wird (vgl. Waldenfels 2006a, 16).

Aufgrund dessen besteht umso mehr die Notwendigkeit, die durch Bildung vermittelten Ordnungsraster zu hinterfragen. Wenn im Sinne von Waldenfels Fremdheit als Erfahrung gefasst wird, die ihren Grund in Ordnungsbildungen hat, dann muss jede Fremdheitserfahrung auch an Erfahrungen von Ordnungen rühren. In Fremderfahrungen als Außer-Ordentliches, werden Ordnung freigelegt, und indem Erfahrungen sich selbst ‘im Ordentlichen zeigen’, fungiert Fremdes als Ausgangspunkt, um Ordnungen sichtbar werden zu lassen, die durch Bildung auf ihre Gültigkeit zu hinterfragen sind.

Bildung würde dann das erfüllen, was Waldenfels als 'Drittes' bezeichnet und vermittelnd im interkulturellen Austausch wirkt. 'Drittes' ist aber nicht substantiell, sondern relational-funktional zu verstehen im Sinne von „Regeln, Ordnungen, Gesetzte, die es erlauben, etwas als etwas, jemanden als etwas anzusprechen und zu behandeln“ (Waldenfels 2006, 126) und zwar als Meinesgleichen im Unterschied zu mir bzw. als das, was Kant im kategorischen Imperativ mit der „Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen“ (Kant 1999, 55) bezeichnet.

Bildung kann, wie die Untersuchungen von Heitmeyer belegen, Menschenfeindlichkeit im interkulturellen Kontext zwar nicht verhindern, aber gefährden. Ihre 'Gefährlichkeit' kann sie möglicherweise dann entfalten, indem sie den Umgang mit Fremden im interkulturellen 'Miteinander von Verschiedenen' als Bildungsinhalt einer Allgemeinbildung für alle Lehr- und Lernfelder fest etabliert. Die theoretische Betrachtung im Sinne einer aufklärenden Bildung und der praktische Umgang mit Fremden korrelieren auf engste miteinander, sie gehören zusammen.

Das bedeutet keineswegs eine weitere 'Spezialpädagogik' neu zu konstituieren, stattdessen sollten die in Interkulturalität sich ausdrückenden 'epochaltypischen Schlüsselprobleme' als genereller curricularer Rahmen in ihrer Relevant für eine demokratische Allgemeinbildung erkannt und erschlossen werden, d.h. als übergreifender Bildungsinhalt für alle Lehr- und Lernfelder, ausgehend von der frühkindlichen, schulischen und berufsschulischen bis hin zur hochschulischen bzw. universitären Bildung.

Ausgehend von den Voraussetzungen, dass wir Menschen als kulturproduzierende Wesen auf Bildung angewiesen sind, sodass Bildung und Kultur sich wechselseitig hervorbringen, kann das Bildungsziel nur darin bestehen, ein offenes Kulturverständnis zu entwickeln. Ein offenes Kulturverständnis meint aber nicht ein beliebiges, das Tür und Tor öffnet für ein gleichgültiges, beziehungsloses Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, sondern zeichnet sich durch kritisches Bewusstsein aus, das durch die theoretische und praktische Anerkennung ‘Anderer’ in ihrer Andersheit auch innerhalb der eigenen Kultur wirkt.

Es gilt Einstellungen und Haltungen zu überwinden, in der eigene Kulturen die allgemeine Vernunft darstellen und Maßstäbe für Betrachtungen anderer Kulturen sind, mit der soziale Akteure und/oder Gruppen anderer Kulturkreise degradiert werden, um eigene Kulturform als Wahre zu verteidigen. Das gelingt aber nur dann, wenn davon ausgegangen wird, dass es Lernen durch das Fremde gibt, aber nicht Erlernen des Fremden, weil es eine Grenze des Verstehens gibt, die nicht zu überwinden ist.

Nur dann, wenn die Grenze erkannt und anerkannt wird, wird Fremdes zugänglich. Und in der „Zugänglichkeit des Nichtzugänglichen“ im interkulturellen

Miteinander Verschiedener kann Fremderfahrung zwischen den Beteiligten ordnungsgenerierend wirken und zwar als „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (Waldenfels 1997, 53). Die neuen Ordnungsbildungen gehören dann aber weder zum Eigenen noch zum Fremdem: „Sie entstehen zwischen uns“ (ebd.) und schaffen eine Bedingung der Möglichkeit der zu realisierenden Utopie des ‘Miteinanders der Verschiedenen’.

LITERATUR

Euler, P. (2004). Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In L. A. Pongratz, W. Nieke, & J. Masschelein (Eds.), Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik (pp. 9–28). Opladen: Leske + Budrich.

Heitmeyer, W. (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In W. Heitmeyer (Ed.), Edition Suhrkamp: Vol. 2647. Deutsche Zustände: Folge 10 (pp. 15–41). Berlin: Suhrkamp.

Kant, I. (1999). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Philosophische Bibliothek: Vol. 519. Hamburg: Meiner.

Klafki, W. (1975). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1978). Kategoriale Bildung. In J.-E. Pleines & T. W. Adorno (Eds.), Bildungstheorien: Probleme und Positionen (pp. 64–77). Freiburg im Breisgau: Herder

Klafki, W. (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (3.th ed.). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Kristeva, J. (1990). Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Parusel, B. (2015, June 15). Unbegleitete Minderjährige auf der Flucht. Aus Politik und Zeitgeschichte, pp. 31–38. Online: http://www.bpb.de/apuz/208007/unbegleitete-minderjaehrige-auf-der-flucht [14.08.2019].

Waldenfels, B. (1990). Der Stachel des Fremden. Frankfurt/M: Suhrkamp

Waldenfels, B. (1997). Topographien des Fremden. Frankfurt/M: Suhrkamp

Waldenfels, B. (1999). Fremd/Fremdheit. In H. J. Sandkühler & D. Pätzold (Eds.), Enzyklopädie Philosophie (Vol. 1, pp. 407–410). Hamburg: Meiner.

Waldenfels, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp

Waldenfels, B. (2006a). Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. Information Philosophie. (5), 7–18.

Waldenfels, B. (2015). Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Frankfurt/M: Suhrkamp

Wibke Derboven & Christel Kumbruck

Didaktik des interkulturellen Lernens aus psychologischer Perspektive

Der Artikel beschäftigt sich mit der Didaktik des interkulturellen Lernens. Dabei wird primär der Frage nachgegangen, welches Lernziel sinnvoll ist und wie der didaktische Weg zur Realisierung dieses Ziels aussehen kann. Auf die konkreten Inhalte eines interkulturellen Trainings wird in diesem Artikel nur am Rande eingegangen. Der hier vorgestellte didaktische Rahmen wurde in einem von den Autorinnen entwickelten Interkulturellen Training (Kumbruck & Derboven 2015) erarbeitet und umgesetzt. Zum besseren Verständnis des didaktischen Ansatzes wird zunächst das Training mit seinen zentralen Themen vorgestellt und im Vergleich zu anderen interkulturellen Trainings eingeordnet. Die Beschreibung des didaktischen Ansatzes erfolgt anschließend entlang folgender Fragen:

- Welches Lernziel wird verfolgt? Lernziel Interkulturelle Handlungskompetenz
- Wie soll gelernt werden? Lerntheoretische Grundlagen und Ableitung von geeigneten Bausteinen des interkulturellen Lernens
- Welche Anforderungen ergeben sich bei der Durchführung in anderen Kulturräumen? Kulturgeprägtheit interkulturellen Lernens

1. Kontext Interkulturelles Training: Themen und Einordnung des Konzeptes

Das von uns konzipierte Training behandelt fünf Themen mit diversen Unterthemen. Die im Folgenden aufgelisteten Themen sind als Module konzipiert, damit die Themen und Unterthemen flexibel je nach Bedarf zusammengestellt werden können:

1. Kultur
2. Kulturelle Unterschiede: Werteorientierungen, Werte und Verhalten
3. Kommunikation
4. Kultur in Organisationen
5. Interkulturelle Handlungskompetenz

Nach Kinast (2003) werden Vermittlungsmaßnahmen im interkulturellen Bereich danach unterschieden, ob sie inhaltlich kulturspezifisch oder kulturallgemein ausgerichtet sind. Kulturspezifische Vermittlungsmaßnahmen sind auf eine ganz bestimmte Kultur ausgerichtet und bereiten schwerpunktmäßig auf diese eine Kultur vor. Kulturallgemeine Vermittlungsmaßnahmen hingegen setzen sich mit der Wirkung von Kultur generell auseinander und bieten damit ein breiteres Reflexionsspektrum über die eigene Kultur und fremde Kulturen. Im Rahmen dieser Differenzierung verorten wir unser Training als ein Kulturallgemeines Konzept. Die Vermittlung kulturspezifischer

Informationen wird von uns dennoch in vielen Situationen als wichtig erachtet, insbesondere wenn ein Aufenthalt in einem bestimmten Land vorbereitet werden soll. Unser Zugang ist demgegenüber kulturallgemein ausgerichtet, d.h. es werden allgemeine Grundlagen zum Konzept Kultur vermittelt und eine kulturübergreifende Interkulturelle Handlungskompetenz trainiert.

Methodisch kombiniert unser Training vier Ebenen: Erfahrungsorientierung, Theoriegeleitetheit, Spielaktivitäten und Reflexionsaktivitäten. Erfahrungsorientierung und Theoriegeleitetheit werden auch in zwei empirischen Evaluationsstudien als wirksam für die Ausbildung interkultureller Kompetenz nachgewiesen.

Erfahrungsbasiertes Training erhielt bessere und kontinuierlichere Evaluationsergebnisse und sollte die favorisierte Maßnahme der Entscheidungsträger an Universitäten sein. Die Anwendung eines Methodenmix (gemeint sind sowohl Erfahrungsorientierung als auch Wissensvermittlung, d. Autorinnen) erhöht die Möglichkeit alle Ziele des interkulturellen Trainings zu erreichen (Behrnd 2010, 93).

Jenseits der vier Ebenen lassen sich außerdem wissensorientierte und erlebnisorientierte Methoden unterscheiden. Während wissensorientierte Methoden primär zum Ziel haben auf der kognitiven Ebene zu wirken, sind erlebnisorientierte Methoden geeignet Veränderungen im affektiven Bereich und im Verhalten zu bewirken. Wir verfolgen mit unserem Training das Ziel eine Mischung aus beiden Methoden anzubieten um auf allen Ebenen aktiv zu werden. Aktivierendes Lernen wird in anderen interkulturellen Trainings bisher eher wenig mitgedacht. Kanning (2005, 72) verweist darauf, dass ein Interkulturelles Training vier verschiedene didaktische Ebenen integrieren sollte: Wissensvermittlung, Verhaltenstrainings-, Selbsterfahrungs- sowie Beratungselemente. Unser Vorgehen umfasst diese vier didaktischen Ebenen, die im Folgenden näher erläutert werden.

2. Lernziel Interkulturelle Handlungskompetenz

Das Lernziel unseres Trainings ist die Erlangung Interkultureller Handlungskompetenz. Obwohl das Ziel selten explizit genannt wird, ist dennoch eine breite Einigkeit über die Bedeutung festzustellen. So wird beispielsweise die Wichtigkeit der Vermittlung Interkultureller Handlungskompetenz im Rahmen von interkulturellen Trainings vielfach betont (Thomas, Kinast & Schroll-Machl 2003, 97), insbesondere auch für die Hochschulausbildung (Weidemann & Nothnagel 2010). Im Folgenden beschreiben wir, was Interkulturelle Handlungskompetenz bedeuten kann und welchen Ansatz wir

verfolgen. Dies dient u.a. auch der Begründung unseres didaktischen Ansatzes, der im Kapitel 3 beschrieben wird.

Im Modell der Interkulturellen Handlungskompetenz von Bolten (2007, 86f.) wird interkulturelle Kompetenz in vier Kompetenzbereiche unterteilt: strategische, individuelle, soziale und fachliche Kompetenz. Andere Autoren wiederum interpretieren interkulturelle Kompetenz als eine Form von sozialer Kompetenz, die über die für monokulturelle Interaktionen notwendige Kompetenz hinausgeht (Thommen 2002). Soziale Kompetenz ermöglicht adäquate Interaktionsfähigkeit im kultureigenen Umfeld. Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Sozialkompetenz, also die adäquate Interaktionsfähigkeit im kulturfremden Umfeld.

Als sozial kompetent kann eine Person bezeichnet werden, die in der Zusammenarbeit mit Individuen aus einer fremden Kultur deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, des Fühlens und des Handelns erfasst und mit diesen umzugehen versteht (Thommen 2002, 424).

Es geht also darum, dass das Individuum nicht nur in der Lage ist, den sozialen Regeln und Normen des eigenen Kulturkreises zu entsprechen, sondern auch dazu, das eigene Sozialverhalten aus der Sicht einer fremden Kultur zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren (ohne zugleich eine Überanpassung zu betreiben in dem Sinne, dass die eigenen Normen über den Haufen geworfen werden). Dies setzt ganz wesentlich voraus, dass Bewusstsein und Aufmerksamkeit für das Vorhandensein kultureigener Verhaltensmuster bestehen, dass man kulturbedingte Unterschiede potenziell erkennt und mit ihnen umzugehen weiß sowie Wandel und Dynamik der eigenen Maßstäbe und Sichtweisen zulassen kann.

Unser Modell der Interkulturellen Handlungskompetenz fokussiert im Sinne von Thommen (ebd.) auf die Vorstellung der interkulturellen Kompetenz als sozialer Kompetenz. Wir setzen diesen Fokus, da unsere Maßnahmen auf eine Erweiterung genereller Interaktionsfähigkeit in fremdkulturellen Umfeldern zielen, d.h. ohne die von Bolten beschriebenen Bereiche als unwichtig abzutun. Wir beziehen uns damit auf einen semiotischen Kulturbegriff (Geertz 1994), der die zeichenvermittelte Interaktion zwischen Menschen in den Vordergrund stellt. Neben den Gegenständen einer Kultur (Artefakte) sind Sprech- und Handlungspraxis sichtbare Erscheinungen von Kulturen. Dadurch grenzen sie sich von anderen Kulturen ab und erzeugen darüber Vertrautheit nach innen und Fremdheit nach außen. Da Kultur in Interaktionen entsteht, entwickelt sie sich angesichts von neuen Umweltanforderungen auch ständig weiter. Gerade die Sprechpraxis, die bei der – meist unbewussten – Bewertung anderer Menschen eine

Schlüsselrolle spielt, wird in interkulturellen Lernmaßnahmen selten reflektiert, von uns jedoch als wesentlich angesehen.

Soziale Kompetenz gilt als grundsätzlich erlernbar. Allerdings geht man davon aus, dass in der frühen Sozialisation Voraussetzungen dafür geschaffen werden, die entsprechend bei jedem Menschen unterschiedlich ausfallen. Soziale Kompetenz ist kein Rezeptwissen, sodass es auch beim Erwerb interkultureller Kompetenzen nicht um die bloße Vermittlung von Rezepten im Sinne von „Dos and Don'ts" (Gebote und Verbote) gehen kann. Stattdessen geht es um eine Sensibilisierung für die eigene kulturelle Prägung und die Befähigung, die eigenen Einstellungen zu hinterfragen. Weiterhin müssen Strategien der Auseinandersetzung mit der Eigen- und Fremdkultur entwickelt werden. In diesem Sinne muss ein Interkulturelles Training die Selbstreflexion der Interaktionsmuster sowie die interkulturelle Handlungsfähigkeit fördern. Ganz zentral für die Interkulturelle Handlungskompetenz ist das Wissen um Differenzen und die Offenheit damit umzugehen. Hierzu zählen insbesondere die Fähigkeiten mit uneindeutigen und widersprüchlichen Situationen umzugehen, die sog. Ambiguitätstoleranz, sowie Empathie.

Es handelt sich um eine Kompetenz, die gleichermaßen eine affektive Seite (Fähigkeit zu verstehen, aber auch emotional berührende Situationen zu bewältigen), eine kognitive Seite (Orientierungsrahmen zum Einordnen von Erfahrungen haben) und eine Verhaltensseite (Fähigkeit mit interkulturell kritischen Situationen umzugehen) hat.

Wir unterscheiden Interkulturelle Handlungskompetenz in einen Surface- und einen Deep-Level. Während der Surface-Level vor allem Orientierung und Verständnis für die Herausforderungen interkultureller Begegnungen sowie Bewältigungsstrategien auf der Verhaltensebene (z. B. gute Rahmenbedingungen für interkulturelle Begegnungen schaffen) vermittelt, werden auf dem Deep-Level Instrumente der Selbststeuerung und des vertieften Verständnisses erlernt. Während die Kompetenzen auf dem Surface-Level überwiegend an kognitiven Prozessen ansetzen, haben die Kompetenzen auf dem Deep-Level ihren Ausgangspunkt in affektiven Prozessen. Beide münden im Training in der Erweiterung von Handlungsoptionen (verhaltensbezogene Dimension).

In Anlehnung und Erweiterung des handlungs- und lerntheoretischen Konzepts interkultureller Kompetenz von Thomas (2003) gehen wir von folgendem Prozessmodell aus. Demnach beginnt interkulturelles Lernen mit jeweils individuellen personalen und sozialen Vorbedingungen und einer interkulturellen Erfahrung. Der nächste Schritt ist dann das interkulturelle Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen über andere Kulturen. Diesem folgt der Erwerb diverser Fähigkeiten, interkulturelle Situationen zu verstehen und sich in den neuen Situationen pragmatisch bewegen zu können. Die höchste Stufe

ist das Erlangen Interkultureller Handlungskompetenz, die über das pragmatische Handeln hinausgeht durch das Vermögen tiefe, beziehungsorientierte Begegnungen einzugehen. Dies setzt entsprechend nicht nur voraus sich in der anderen Kultur korrekt-pragmatisch bewegen zu können, sondern auch eine entsprechende Haltung des Beziehung-Eingehen-Wollens einzunehmen.

3. Lerntheoretische Grundlagen und Ableitung von geeigneten Bausteinen des interkulturellen Lernens

Die lerntheoretischen Grundlagen zur Erklärung von Genese, Veränderung und Entwicklung Interkultureller Handlungskompetenz werden von Straub (2010, 41) als „spärlich“ bezeichnet. Die „Komplexität des Konstrukts Interkulturelle Kompetenz“ sowie seine begriffliche „Unschärfe“ erschweren, so Weidemann und Nothnagel (2010, 125), das Ableiten konkreter Teillehrziele, Lehrinhalte und -methoden. Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse interkultureller Trainingsprogramme hat Kammhuber (2000) darauf hingewiesen, dass insbesondere die lern- und lehrtheoretischen Grundannahmen interkultureller Trainings selten expliziert werden, sondern als subjektive Theorien im Impliziten verborgen bleiben. Gleichzeitig betont Kammhuber die Notwendigkeit einer Offenlegung.

Primäres Ziel unseres Trainings ist – wie eben ausgeführt – die Erweiterung der Interkulturellen Handlungskompetenz im Sinne einer Erweiterung der sozialen Kompetenz in interkulturellen Situationen. Das bedeutet, dass Lernen auf drei Ebenen ermöglicht werden muss: kognitiv, affektiv und verhaltensbezogen. Damit brauchen wir ein lerntheoretisches Fundament, welches über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht. Zentral ist, dass dort Selbst- und Fremdreflexionen ihren Platz haben und Raum gegeben wird, auf das Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln gleichermaßen einzuwirken. Mit Blick auf unser Lernziel haben wir die didaktische Konzeption unseres Trainings schwerpunktmäßig aus folgenden zwei grundlegenden lerntheoretischen Perspektiven entwickelt:

1. erfahrungsgeleitetes Lernen
2. konstruierendes Lernen.

Diese Perspektiven sind als Abgrenzung zu klassischen Theorien zu interpretieren, die Lernen als eher passive Aufnahme von Informationen und Lehren dementsprechend als Übertragung dinghaft definierter Sachverhalte interpretieren und definieren (Transfer-Modell). Das traditionelle Lehr-/Lernverständnis mündete in die heute noch weit verbreitete curriculare Lehr-/Lernumgebung. Curriculares Lehren basiert auf dem Prinzip der Instruktion und fokussiert auf konditioniertes, instrumentelles und deklaratives Lernen. Der öffentliche lerntheoretische Diskurs kritisiert diese Lehr-

/Lernumgebung immer vehementer als ineffektiv und ineffizient. Begründet wird diese Kritik mit dem Argument, dass hier schwerpunktmäßig passives bzw. träges Wissen produziert wird, indem die Tätigkeit der Lernenden auf eine passive Rezeption des angebotenen Wissens reduziert wird. Neuere Theorien des Lernens und Lehrens betonen dagegen die Notwendigkeit der eigenständigen Konstruktion von Wissen und versuchen in ihren Konzepten das Prinzip der Instruktion und das der Konstruktion zu integrieren. Sie betonen, dass Lehr-/Lernumgebungen nur dann nachhaltig und wirkmächtig sind, wenn Wissen entlang lebensrelevanter Probleme von den Lernenden sowohl konstruiert als auch von den Lehrenden instruiert werden kann.

3.1 Erfahrungsgeleitetes Lernen

Die interkulturelle Erfahrung der Teilnehmenden steht im Zentrum unserer Konzeption. Wir folgen damit einer Traditionslinie, die von großen Namen wie Dewey, Lewin und Piaget eingeleitet wurde.

In seinem wegweisenden Werk „Experience and Education“ arbeitete Dewey (1966) die Bedeutung der Erfahrung für das Lernen heraus. Aus seiner philosophischen Perspektive des amerikanischen Pragmatismus, für den die Aufhebung der strikten Trennung von Subjekt und Objekt zentrales Paradigma war, überwand Dewey in seinem transaktionalen Ansatz die Trennung von Person und Umwelt. In seinem Konzept der „activity“, d. h. dem menschlichen Tätigsein, ist jede Person untrennbar mit ihrer Umwelt verbunden. Nach Dewey lernt der Mensch im Handeln durch Erfahrung, wenn unbestimmte Situationen den selbstverständlichen Handlungsstrom unterbrechen und den Handelnden zum Fragenden machen. Damit bekommt neben der Erfahrung auch die Frage eine zentrale Bedeutung im Lernprozess. Fragen generieren bewusstseinsfähige Erfahrungsepisoden, indem sich der Fragende dem grundsätzlich allperspektivischen Erlebnisstrom reflexiv zuwendet und somit eine für den Lernprozess notwendige Intentionalität entsteht. Nach Dewey basiert Lernen damit auf Erfahrungen, die im befragten Handeln gewonnen werden.

Aus einer ganz anderen Perspektive, nämlich der phänomenologischen Perspektive der Gestaltpsychologie, arbeitete Kurt Lewin (1951) die Bedeutung der Erfahrung für das Lernen heraus. Dabei war für ihn der Gedanke der Integration von Theorie und Praxis forschungsleitend. Er betonte die Wichtigkeit des Zusammenspiels aus konkreter Erfahrung und anschließender analytischer Reflexion entlang einer theoretischen Orientierung. Dabei war ihm bewusst, dass dieses Zusammenspiel geprägt ist von unvermeidbaren Passungenauigkeiten zwischen Theorie und Praxis, die das Zusammenspiel zu einem Wettstreit werden lassen. Doch gerade dieser Wettstreit zwischen Theorie und Praxis ist für Lewin die zentrale Dynamik im Prozess des erfahrungsgeleiteten Lernens. Im Lernprozess müssen die Lernakteure ihre konkreten

Erfahrungen beobachten und reflektieren. Aus der Reflexion werden anschließend abstrakte Konzepte extrahiert und damit die konkrete Erfahrung aus dem spezifischen Kontext gelöst und generalisiert. Diese Generalisierungen werden fortlaufend an neuen Erfahrungen des Lernakteurs überprüft.

Im entwicklungspsychologischen Kontext erforschte Jean Piaget (1972) den kognitiven Entwicklungsprozess bei Kindern. Die Ergebnisse seiner Forschungen zeigen, wie das menschliche Denken durch die durchlebten Erfahrungen geformt wird. Er beschreibt, dass Kognition und Intelligenz keine inneren Prozesse sind, sondern Produkte der Interaktion von Person und Umwelt. Lernende versteht er als Alltagswissenschaftler, die beobachten, explorieren, experimentieren und eigene Schlüsse ziehen. Für Piaget ist Lernen ein dialektischer Prozess der Assimilation von Erfahrung in schon bestehende innere Konzepte und der Akkommodation, d. h. Anpassung dieser Konzepte an neu gemachte Erfahrungen. Piaget entdeckte die Tatsache des reifenden Subjekts und betont in seiner genetischen Epistemologie, dass die Verarbeitung von Reizen nicht voraussetzungslos, sondern an bestimmte innere Reifungen, d. h. kognitive Verfasstheiten gekoppelt ist. Lernen wird als eine Verzahnung und wechselseitige Bedingtheit aus biologischer Reifung und umweltabhängigen Erfahrungen aufgefasst. Dabei gestaltet der Mensch seine Welt auf zwei Arten geistig nach: Neue Erfahrungen können an bereits bekannte Denk- und Handlungsschemata assimiliert werden oder aber die Schemata werden zugunsten der konkreten Erfahrung akkommodiert. Mit diesen beiden grundlegenden kognitiven Entwicklungsprozessen betont Piaget neben der Bedeutung der konkreten Erfahrung auch den Prozess des kognitiven Konstruierens für Lernprozesse.

Diesen Traditionen folgend, beschreibt David Kolb (1984) in seinem Buch „Experiential Learning“ ein Konzept des erfahrungsgeleiteten Lernens, das unser Training in seiner didaktischen Gestaltung angeregt hat. Kolb definiert Lernen als einen Prozess, in dem Wissen durch Transformation von Erfahrung generiert wird: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb 1984, 38). Damit betont er, dass die reine Erfahrung noch kein Wissen ist, sondern diese erst durch aktiv-konstruierende Transformation zu Wissen emergiert. Elementare Lernprozesse setzen somit eine Transformation der eigenen Erfahrung zu Wissen voraus (vgl. auch Derboven u.a. 2002). Diese Transformation ist ein vom Lernakteur intendierter dialektischer Prozess der Integration auf zwei Dimensionen: Sowohl konkrete Erfahrungen und abstrakte Konzepte müssen integriert werden als auch Aktivitäten und deren Reflexion. Ausgehend von diesen Dimensionen formuliert Kolb vier elementare Wissensformen, die in der Gestaltung von Lehr-/Lern-umgebungen berücksichtigt werden müssen.

Diese Dimensionen verweisen auf vier Lehr-/Lernsettings, denen wir uns in der didaktischen Konzeption unseres Trainings verbunden fühlten:

- Erfahrungsaustausch (Aktualisierung konkreter Erfahrungen der Teilnehmer),
- Theoretische Inputs (Vermittlung theoretischer Konzepte durch die Moderation),
- Spiele (Aktivität und Handeln in der Simulation),
- Reflexion (anhand der theoretischen Orientierungen).

Die Berücksichtigung dieser methodischen Säulen und deren Ausbalancierung halten wir für besonders wichtig, damit das im Lernprozess erworbene Wissen nicht passiv und träge und somit im Verborgenem bleibt, sondern handlungsleitend zur Bewältigung alltagspraktischer Herausforderungen zur Verfügung steht. Die Wirkmächtigkeit von Trainingsmaßnahmen für die eigene Praxis ist nicht voraussetzungslos. Sie hängt davon ab, inwieweit Trainingsinhalte gleichermaßen auf die Wahrnehmung, das Denken, die Gefühle und auf das Verhalten einwirken. Wir möchten die Teilnehmenden als wahrnehmende, denkende, fühlende und tätige Menschen in dieser Ganzheit mit unserem Training ansprechen und auch auf alle drei Ebenen einwirken.

3.2 Konstruierendes Lernen

Neben dem Primat der Erfahrung fokussiert das methodische Setting unseres Trainings auf die Bedeutung der aktiven Konstruktion der Lerninhalte durch den Lernakteur selbst. Lernen berührt immer die ganze Person und ist ein an das Subjekt gebundener Transformationsprozess, dessen Ergebnis sich einfachen Ursache-Wirkungs-Regeln entzieht und meist weniger vorhersehbar ist als Lehrende und Lernende gemeinhin annehmen. Lernen ist kein passiver Empfang von Informationen, sondern aktive Konstruktion einer veränderten „Organisation und Verkörperung“ von Wirklichkeit: eine Konstruktion, die an Vergangenes anschließt, die von der leiblich-situierten Präsenz des Lernenden im Augenblick der Lernsituation beeinflusst wird und die auf antizipierte Zukunft verweist. Damit muss jeder Lehrversuch sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden berühren. Nur so kann „Neues“ inkorporiert werden. Bildlich gesprochen, braucht der Lernende vom Lehrenden eine Lernmelodie. Wir können eine Melodie nur wahrnehmen, weil wir beim Hören des Tones an den oder die vorangegangenen anschließen und den oder die folgenden antizipieren. Nur so bleiben uns die Melodie und in diese eingeschlossen auch die Töne im Gedächtnis, als isolierte Ereignisse sind Töne nicht erinnerbar oder gar reproduzierbar. Erzählungen oder Geschichten sind in diesem Sinne ideale Lehrformen, weil sie auf dem chronologischen Muster unserer alltäglichen Erlebniswelt basieren und immer ein

zeitliches Verlaufsmuster innehaben, das Ereignisse durch eine Art „Zeitmelodie“ miteinander verbindet und sie damit erinnerungsfähig macht.

Eine systemtheoretische Sichtweise auf Lernprozesse öffnet neue Perspektiven im Sinne dieses Vorverständnisses. Betrachtet man Lernende als weitgehend geschlossene Systeme, die aufgrund dieser Geschlossenheit nur auf der Basis von Resonanz in Kontakt zu ihren Umwelten treten können (Luhmann 1984, 2000), hebt man automatisch die Aneignungsperspektive des Lernenden hervor und entfernt sich von der klassischen Herstellungsperspektive der Pädagogik. Systemisch gesehen ist die Geschlossenheit von Systemen Voraussetzung und gleichzeitig Folge der Kontaktfähigkeit mit relevanten Umwelten. Die systemischen Ansätze geben mit dem Bild der Geschlossenheit wertvolle Anregungen, um Lernen aus einer bisher eher unbeachteten Perspektive zu betrachten. Sie verweisen auf die „Macht des Subjektes“, auf die Notwendigkeit der aktiven Konstruktion, auf die Ohnmacht der Mächtigen (Lehrenden) und auf die chaotische (im Sinne von nichtlinearer, demnach turbulenter) Beziehung zwischen Absicht und Wirkung:

> *Die Sprache überträgt keine Informationen. Ihre funktionale Rolle besteht in der Erzeugung eines kooperativen Interaktionsbereiches zwischen Sprechern durch die Entwicklung eines gemeinsamen Bezugsrahmens, auch wenn jeder Sprecher ausschließlich in seinem eigenen kognitiven Bereich operiert, in dem jede letztgültige Wahrheit durch persönliche Erfahrung bedingt ist. Da ein Bezugsrahmen durch die Klassen der Auswahlakte definiert wird, die er ermöglicht, kann das sprachliche Verhalten nur rational sein, d. h. determiniert durch Relationen der Notwendigkeit innerhalb des Bezugsrahmens, in dem es sich entwickelt. Niemand kann folglich jemals rational von einer Wahrheit überzeugt werden, die nicht bereits implizit in seinen Grundauffassungen enthalten war (Maturana 1982, 80).*

Die Aufnahme neuer Informationen ist nicht voraussetzungslos, sondern verlangt eine bestimmte innere Haltung der „Öffnung“. Unserer Meinung nach sind Fragen gute Instrumente, diese innere Haltung herzustellen. Erst wenn man durch eine Frage „Druck“ erzeugt, kann die Antwort als „Gegendruck“ die prinzipielle Geschlossenheit überwinden und damit angeeignet werden. Der bekannte Satz „In der Schule bekommt man tausend Antworten auf Fragen, die man nie gestellt hat“ bringt diese Auffassung auf den Punkt: Nur wenn der Lernende eine Frage hat, kann die Antwort zur Konstruktion von Neuem genutzt werden. Da jeder Druck einen Gegendruck erzeugt, könnte man auch sagen,

jede Antwort erzeugt auch eine Frage. Im Prinzip ist das richtig. Unser Denkstil hat uns aber darauf festgelegt, auf Fragen nach Antworten zu suchen und nicht umgekehrt Antworten als die entsprechende Kehrseite von Fragen zu sehen. Aber vorstellbar ist auch ein Training, in dem die Teilnehmenden aus Antworten Fragen generieren sollen, die sie interessieren, um damit die Antwort für den Lernenden anschlussfähig zu machen. Wichtig ist nur, die Polarität aus Fragen und Antworten zu beachten, die in den Lernprozess immer integriert werden muss. Denn Lernen heißt Komplexität zu reduzieren, indem Fragen Antworten zugeordnet werden oder umgekehrt. Das heißt, dass das geführte Fragen ein wichtiges Lehrdesign ist und damit die Fähigkeit der Moderation eine Schlüsselqualifikation des Lehrenden darstellt. So stellt sich die Rolle des Lehrenden nicht vorrangig als Schöpfer von Antworten, sondern eher als Hebamme von für den Lernenden persönlich bedeutsamen Fragestellungen.

Ein sinnvoller Lernprozess erhöht sowohl die eigene Organisiertheit als auch die Beziehungen zu den relevanten Umwelten. Damit hat Lernen zwei Pole, die zunächst paradox erscheinen: Lernen hat sowohl einen eher verengenden – im Sinne von strukturierenden – Pol (systeminterne Organisation) und einen erweiternden – im Sinne von Perspektiven verschränkenden – Pol (Aufbau von Beziehungen zu relevanten Umwelten). Damit verweist Lernen auf die Polarität „Zentrierung – Bewegung“. Diese Prinzipien gilt es bei der konzeptuellen Gestaltung bzw. Inszenierung eines Themas zu berücksichtigen:

Der verengende Pol muss das Innere des Lernenden strukturieren, d. h. in erster Linie bisher isolierte Wissenselemente gruppieren, also Entitäten integrieren bzw. bewusst voneinander abgrenzen. Dies gelingt, indem mögliche Unterscheidungen angeboten werden, auf deren Basis die Vergangenheit neu geordnet und die Zukunft neu beobachtet werden kann. Hier leistet die Theorie gute Dienste, indem sie nicht nur „neue“ Unterscheidungen anbietet, sondern diese auch einem gesellschaftlichen Diskurs unterliegen und somit konsensuell als wahr ausgehandelt sind.

Der erweiternde Pol des Lernens soll Perspektiven verschränken. Perspektivenverschränkung kann nach innen gerichtet sein, indem bisher isolierte Wissensinseln vernetzt werden, sie kann aber auch die Perspektivenübernahme einer von außen herangetragenen Perspektive beschreiben. Hier helfen die an Alltagsmuster angelehnten Lehrformen wie Gespräche, Erzählungen oder auch Spiele, das natürliche Interesse am Neuen zu wecken und damit Perspektivenübernahme zu erleichtern.

Im Sinne dieser Paradoxie halten wir ein theoriegeleitetes Training für besonders wertvoll: Die Theorie liefert die für die eigene Organisiertheit notwendige Struktur; sie hilft somit zu verstehen und zu antizipieren. Die spielerischen Elemente des Trainings

ermöglichen an die Alltagswelt angelehnte Erfahrungen, die aufgrund ihrer Emotionalität Perspektivenübernahme erfahrbar machen.

3.3 Zusammenfassende theoretische Implikationen und resultierende methodische Gestaltungsleitlinien

Im Folgenden werden die von unserem Vorverständnis geformten theoretischen Überzeugungen überblicksartig zusammengefasst, um nachfolgend die daraus resultierenden methodischen Gestaltungsleitlinien zu skizzieren.

Theoretische Implikationen

- Erfahrungsbezug: Nachhaltiges Lernen soll handlungsleitendes Wissen und Überzeugungen generieren. Hierfür müssen eigene Erfahrungen transformiert, d. h. anhand von Konzepten generalisiert und verortet werden.
- Ganzheitlichkeit: Das Lernen ist kein rein kognitiver Vorgang, sondern muss auch unsere Gefühle und unser Verhalten berühren.
- Resonanzbedarf: Lehren ist kein direktes Bewirken von Lernen. Es werden keine dinghaft definierten Informationen übertragen. Lernen ist ein aktiver, selbst gesteuerter Erwerbsprozess. Lernende werden nur über Resonanz erreicht. Was Lehrende lehren und Lernende lernen, liegt in zwei verschiedenen Welten. Damit betonen wir die Aneignungsperspektive des Subjektes und entfernen uns von der klassischen Herstellungsperspektive des Lehrenden.
- Paradoxiegehalt: Lernen bewegt sich zwischen den Polen Zentrierung und Bewegung und berührt immer auch deren Paradoxie. Der Pol der Zentrierung repräsentiert die Struktur bzw. das Wissen und ist damit träge. Der Pol der Bewegung repräsentiert das Neue bzw. die Veränderung und ist dynamisch. Im Lernprozess werden diese beiden Pole integriert.
- Zeitliche Gestaltbildung: Lernen berührt die zeitliche Triade aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Welche Wirkung ein bestimmter Lehrstoff auf einen bestimmten Lernenden hat, ist von der subjektiven Anschlussfähigkeit des Lehrstoffes an die Vergangenheit, an die Gegenwart und an die antizipierte Zukunft gleichermaßen abhängig.
- Vagheit: Lehrstoff ist für den Lernenden immer vage und bedarf einer subjektiven Konkretisierung. Das heißt, das Allgemeine muss durch einen aktiven Aneignungsprozess zum Besonderen hinabsteigen. Sowohl ein zu wenig als auch ein zu viel an Vagheit verhindert die persönliche Anschlussfähigkeit und die Resonanzkraft von Lehrstoff. Metaphern und Analogien sind Beispiele für Vagheitsgrade, die eine weit gefächerte Anschlussfähigkeit hervorbringen.

- Selbstbezug: Lernen kann und muss von daher auch gelernt werden. Jede Lernsituation lässt sich reflexiv auf den eigenen Lernprozess hin auswerten. Dadurch wird jede Lernsituation zur paradigmatischen Analyseeinheit, die man nutzen kann und sollte. Lernen verfolgt also immer zwei Ziele: erstens mehr „Welt“ als vorher mit sich selbst zu verbinden und zweitens zu lernen, wie der Prozess des „Verbindens der Welt mit sich selbst“ optimiert werden kann.

Methodische Gestaltungsleitlinien

- Theorie als strukturierende Unterscheidungen: Theorieinputs, die auf der Basis von Unterscheidungen ordnen und strukturieren, sind wichtig um den Lernpol der Zentrierung zu gestalten. Denn Wissen gibt es nicht ohne Struktur.
- Erfahrungsbezug: Die Anschlussfähigkeit an die Vergangenheit wird maßgeblich durch die Möglichkeiten der Einbettung von Erfahrung in das Neue bestimmt. Daher ist die Verschränkung von Erfahrung und theoretischem Wissen der Schlüssel zum Lernerfolg.
- Reflexionsraum: Da Erfahrung häufig nicht spontan abrufbar ist, müssen methodisch gestützte Reflexionsräume bereitgestellt werden, um die „Sichtbarmachung des bisher Unsichtbaren“ zu ermöglichen.
- Spiele (Probe-Handlungsräume): Im Spiel – hier vorwiegend das simulative Spiel – kann und muss gehandelt werden. Handlungen sind dabei gleichermaßen geprägt von der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Handlungen integrieren damit Historizität, Situativität und Vorausschau. Im Handeln verkürzen sie gedanklich zu denkende Möglichkeiten auf eine einzige und berühren damit die Entscheidungsfähigkeit und die Perspektivität des Subjektes. Handeln macht Unsichtbares und Un- bzw. Vorbewusstes sichtbar. Praxis wird inszeniert und damit alltagsnahes Erleben ermöglicht.
- Atmosphäre des Wohlfühlens: Die Ganzheitlichkeit des Lernaktes verlangt nach einer Atmosphäre des Wohlfühlens. Nur in einer angstfreien, fehlertoleranten und anregenden Atmosphäre kann Offenheit und sogar Empathie für das Neue und damit Bewegung im Sinne von Perspektivenverschränkung angeregt werden.
- Vielfalt an Episoden, Geschichten, Erlebnissen: Erzählungen sind aufgrund ihres zeitlichen Verlaufs eine Form des Lehrens, die an unsere Alltagserfahrung anknüpfen und von daher besonders anschlussfähig sind.

3.4 Konkrete methodische Gestaltung des Trainings

Aus unserem Vorverständnis zum Lernen ergibt sich das Gebot der methodischen Vielfalt, um jedem Lernenden einen Resonanzraum zur Verfügung zu stellen. Im

Folgenden werden die konkreten Methoden unseres Trainings dargestellt. Dabei unterscheiden sich die Methoden auf den unterschiedlichsten Ebenen, sodass der nachfolgende Versuch einer Systematik lediglich einer unter vielen Möglichen ist.

Zunächst ist die Verschränkung von Input (im Sinne einer Kurzvorlesung), moderiertem Erfahrungsaustausch und aktivem Spiel konzeptueller Bestandteil unseres theoriegeleiteten Trainings. Intendiert ist damit eine Einbettung der eigenen Erfahrungen in gemeinschaftlich anerkanntes Wissen (im Sinne einer ordnenden Struktur auf der Basis kollektiver Unterscheidungen) und eine Inszenierung des ganzheitlichen Sozialisationslernens im Spiel. Da Wissen immer auch an Überzeugungen gebunden ist, ist gerade das Spiel, das unmittelbares Feedback auf das eigene Tun garantiert, eine geeignete Methode, um dem Lernenden das Gefühl der „Gewissheit“ zu ermöglichen, welches letztendlich nur im praktischen Tun entsteht. Die angestrebte Balance der drei methodischen Säulen „Input – Erfahrungsaustausch – Spiel“ ist eine Folge unserer Überzeugung, dass Lernen ein Prozess ist, der den Menschen in seiner Ganzheit berührt und nicht auf die Kognition beschränkt werden kann. Somit ist die methodische Gestaltung gleichermaßen gerichtet auf die Wahrnehmung, das Denken, das Fühlen und das Handeln der Lernenden.

Darüber hinaus ist der Wechsel zwischen Plenum, Kleingruppe und Einzelarbeit ein wichtiges Designelement unseres didaktischen Ansatzes. Hier soll die Gelegenheit gegeben werden, in unterschiedlichsten sozialen Umgebungen das Thema zu durchdringen. So haben Plena eine ganz andere Wirkung auf Lernende als Kleingruppen. In der Kleingruppe ist es wesentlich einfacher sich zu öffnen und dadurch eine Atmosphäre des gegenseitigen Verstehens (sowohl andere zu verstehen als auch von anderen verstanden zu werden) zu leben, während das Plenum größere Anonymität, damit aber auch Vagheit und Ambiguität impliziert, was das für den Lerneffekt notwendige Konstruieren eigener Sinnhaftigkeiten aber auch erleichtern kann. Denn Plena bewegen sich – aus der Sicht der Lernenden – eher als Kleingruppen auf der Stufe der mehrdeutigen Botschaften, die erst durch den Konstruktionsprozess des Lernenden zum konkreten Inhalt hinabsteigen. Dies erzeugt zwar häufig das Gefühl des Nichtverstehens, erleichtert auf der anderen Seite aber die Versubjektivierung des Sachverhaltes und damit dessen Anschlussfähigkeit. Plena produzieren Effekte der Vagheit, denen eine hohe Inkorporationsmacht innewohnen kann. Die Still- bzw. Einzelarbeit soll den Prozess der Versubjektivierung bzw. Inkorporation von für das Subjekt eher vagen Lehrinhalten anstoßen, indem Raum für die dafür notwendige Transformation gegeben wird.

Auch der Wechsel aus formellen und informellen Lehr-/Lernräumen ist ein wichtiges methodisches Gestaltungselement. Abendveranstaltungen (z.B. Präsentation

der eigenen Kultur, Gastvortrag, Theaterbesuch) finden außerhalb der normalen Seminarräume statt und werden kulinarisch eingebettet. Diese informellen Räume stoßen eine Form der Kommunikation an, die man in Seminarräumen kaum inszenieren kann. In diesen Abendveranstaltungen wird die klassische Dichotomie „Freizeit – Arbeit/Lernen“ aufgehoben und sehr lernförderlich miteinander verzahnt. Hier kann die Aura der Ernsthaftigkeit und des Bewertet-Werdens, die formellen Räumen stets innewohnt, hinter sich gelassen werden. Durch die informellen Abendveranstaltungen wird eine Atmosphäre geschaffen, die stark auf die Emotionen wirkt und für die Entwicklung von Empathie unter den Teilnehmenden eine wichtige Rolle spielt.

Die oben genannten methodischen Settings gelten auch für andere Lehrinhalte. Es gibt jedoch weitere, die speziell für das Kulturthema von besonderer Bedeutung sind.

Für dieses Training ist die multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Durchführung. Dadurch wird gewährleistet, dass eine multikulturelle Praxis hergestellt wird, die jeder erlebt und der man sich reflexiv zuwenden kann. Nur in einer multikulturellen Umgebung können Selbst- und Fremdbilder gegenübergestellt, kann Empathie für das Fremde erfahren und multikulturelles Miteinander hergestellt werden.

In einem Interkulturellen Training begegnen sich differente Sinnwelten (sowohl theoretisch als auch praktisch) und eine Kernbotschaft, die es zu inszenieren gilt, ist die der Relativität von Sinn. Im Zentrum der Dramaturgie steht die Begegnung des Eigenen mit dem Fremden, wobei das Ziel die wechselseitige Annäherung ist. Wechselseitig heißt – in Anlehnung an das Zangenmodell – beide Seiten zu bearbeiten, sowohl das Eigene als auch das Fremde. Denn Eigenes und Fremdes sind ja zwei Seiten einer Medaille, die beide auf Identität referieren. Zur Verständigung der Kulturen muss also die individuelle Identität immer auch ein Stück erschüttert werden, indem – wie bei einem Zangengriff – sowohl am subjektiven Konzept des Eigenen als auch am subjektiven Konzept des Fremden gerüttelt wird. Das Ziel ist also die Entselbstverständlichung des Eigenen und das Vertrautmachen mit dem Fremden.

Kulturelles Lernen kann als reflexive Verschränkung divergenter Identitätskontexte oder sogar Identitätskonzepte verstanden werden. Dabei besteht die Gefahr, dass Verständnis für das Fremde nur über das Abwerten des Eigenen entwickelt werden kann. Hier ist es wichtig – wie bei dem Seiltänzer – Sicherheitsnetze zu installieren, die die Schönheit und Sinnhaftigkeit der eigenen Kultur bewahren. Hier gilt dem geläufigen Denkstil des „Entweder-oder“ entgegenzuwirken und einen Denkstil des „Sowohl-als-auch“ methodisch zu fördern. Einen Denkstil des Sowohl-als-auch kann man aber nur entwickeln, wenn das andere als etwas anderes wahrgenommen wird und die Grenze zum Eigenen gezogen werden kann. So ist die Vermittlung interkultureller

Kompetenz nicht nur ein Aufweichen von Grenzen, sondern auch eine Sichtbarmachung von Unterschieden und Grenzen (Schäfftner 1997). Denn erst aus der Abgrenzung des Eigenen vom Fremden kann eine Haltung der Toleranz entwickelt werden. So muss ein Interkulturelles Training mit Typisierungen arbeiten, ohne zu stereotypisieren. Da aber alle Beschreibungen letztendlich nur selektive Attribuierungen sind, hat man immer auch mit Stereotypen und sogar mit Vorurteilen zu tun. Dieser Tatsache sollte man sich bewusst sein und die Gratwanderung zwischen „Ausgrenzung“ und „Integration“ verantwortungsvoll gestalten, sodass Typisierungen nicht der Intoleranz dienen, sondern der Empathie.

Im Folgenden werden die verschiedenen methodischen Designs noch einmal in ihrer Vielfalt in Abbildung 1 aufgelistet und anschließend erläutert.

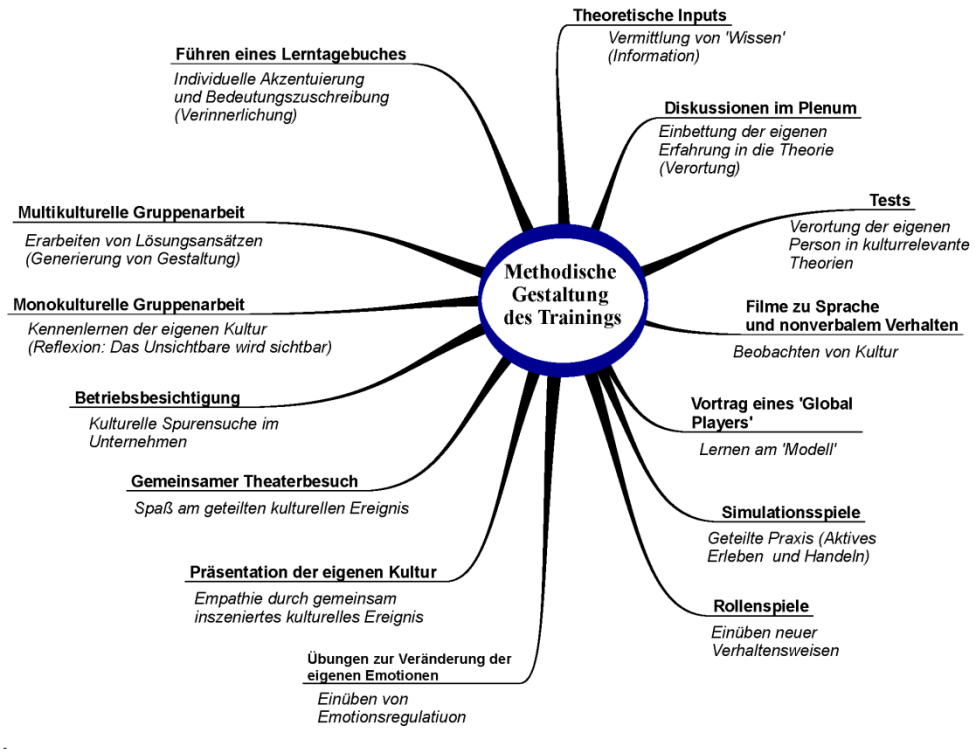

Abbildung 1: Didaktische Elemente eines Interkulturellen Trainings

Theoretische Inputs

Hier wird theoretisches Wissen vermittelt, das der Strukturierung dient. Angeboten werden vor allem kulturelle Ordnungssysteme und Beschreibungen von kulturellen Alltagsmustern. Dabei ist es wichtig, dass diese Ordnungen eine einfache Klarheit aufweisen, ohne zu trivialisieren oder gar wertend zu klassifizieren.

Moderierte Diskussionen im Plenum

Im Anschluss an die theoretischen Inputs gibt es immer eine moderierte Diskussion, in der die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen in die Theorie einbetten oder auch abgrenzen können. Wichtig ist zum einen die Verortung der eigenen Erfahrung in theoretische Modelle, zum anderen aber auch die Besetzung von individueller Erfahrung mit kollektiven Begriffen.

Monokulturelle Gruppenarbeit

Diese Gruppen dienen der Reflexion der eigenen Kultur. Hier wird Raum gegeben, gemeinsam ein Selbstbild zu entwickeln, das im Plenum präsentiert und mit Fremdbildern konfrontiert wird.

Tests

Die Tests dienen der Verortung der eigenen Person innerhalb möglicher kultureller Verhaltensmuster. Sie dienen der Verzahnung von subjektivem Erleben und theoretischen Klassifizierungen.

Präsentation der eigenen Kultur

Diese Einheit ist informell und wird von einem gemütlichen interkulturellen Abendessen umrahmt. Jeder stellt interessante Phänomene seiner eigenen Kultur vor – möglichst unterstützt durch Musik, Bilder, Fotos oder anderen Gegenständen. Die Gruppe inszeniert damit selber einen bunten kulturellen Abend, wo jeder Teilnehmer sowohl Akteur als auch Zuschauer ist. Unterstützt durch Essen, Trinken, Musik und Gegenstände werden die Sinne und Gefühle der Teilnehmer stark angesprochen.

Gemeinsamer Theaterbesuch

Wir wählen für unseren Theaterabend Theaterstücke, die von der deutschen Kultur geprägtes menschliches Miteinander humorvoll-parodistisch inszenieren. Die Theaterbesuche sind mit viel Lachen verbunden und der anschließende Kneipenbesuch ermöglicht den Teilnehmern, in humorvoller Stimmung dieses geteilte kulturelle Ereignis zu reflektieren. Geteiltes Lachen trägt sehr zur Entwicklung von Empathie bei und erleichtert die Verschränkung von verschiedenen Sinnhorizonten.

Betriebsbesichtigung

Werkshallen und Arbeitsräume kann man als eine Vergegenständlichung von Organisationskultur betrachten. Diese dinghafte Kultur kann von den Teilnehmern betrachtet werden. Im daran anschließenden Gespräch können Beobachtungen ausgetauscht und auf die bisherigen Seminarinhalte bezogen werden.

Verschiedensprachige Filmausschnitte

Wir zeigen Filmausschnitte, um das unterschiedliche nonverbale Verhalten sicht- und erlebbar werden zu lassen. Szenische Spielfilmausschnitte aus verschiedenen Kulturräumen werden in der jeweiligen Landessprache gezeigt und in der anschließenden Diskussion die verschiedenen nonverbalen Verhaltensweisen

reflektiert, verglichen und interpretiert. Da die Entwicklung von Empathie an das Erkennen nonverbaler Signale gekoppelt ist, dient die Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Differenzen im nonverbalen Ausdruck in hohem Maße der Verbesserung des Einfühlungsvermögens.

Vortrag eines erfahrenen „Global Players«

Das Lernen am Modell nimmt einen hohen Stellenwert auf dem Lernweg eines jeden Menschen ein. Der Vortrag eines Erfahrungsträgers verdichtet diese Lernform. Der Lernende ist zwar nicht (teilnehmender) Beobachter am Ort des Geschehens, er kann aber teilhaben an den in Sprache transformierten und damit verdichteten Erfahrungen eines „Experten« und damit indirekt an einem Modell lernen.

Simulationsspiele

Spiele berühren immer das an die Alltagserfahrung angelehnte Sozialisationslernen. Im Spiel muss der Lernende handeln, d. h. dass der Lernende in einem komplexen Praxisfeld Daten und Informationen zu handlungsleitendem Wissen transformiert. Diese Lernform ist per se ganzheitlich und an die alltägliche Praxis angelehnt. Sie fordert und fördert immer sowohl die kognitive, die soziale, die emotionale als auch die praktische Intelligenz des Lernenden.

Rollenspiele

Ebenso wie Simulationsspiele berühren Rollenspiele verschiedene Lernebenen. Im Rollenspiel wird die alltägliche Realität nachgespielt, wobei dabei auch die Emotionen ähnlich empfunden werden wie im Alltag. Rollenspiele dienen der Sichtbarmachung von eigenen Verhaltensmustern, dem Erleben eigener Emotionen und dem Einüben neuer Verhaltensweisen. Rollen können getauscht und dadurch eine Perspektivenübernahme, d.h. das Einfühlen in andere Menschen, ermöglicht werden.

Übungen zur Veränderung der eigenen Emotionen

Das Einwirken auf die eigenen Emotionen ist eine wichtige interkulturelle Kompetenz. Durch geeignete Übungen können Menschen lernen, ihre Gefühle zu gestalten. Sehr geeignet hierfür sind Methoden aus dem Coaching-Bereich. Da diese Übungen eine andere Tiefe haben, teilweise sogar therapeutisch anmuten, sollte die Moderation sich vorab überlegen, inwieweit die Gruppe sich auf die Übungen einlässt oder ob mit Abwehrreaktionen zu rechnen ist. Ggf. müssen einzelne Coaching-Übungen ausgelassen oder aber zumindest in besonderer Weise durch die Moderation angeleitet werden. Die Moderation kann beispielsweise die Rolle des Coaches, die in vielen dieser Übungen vorkommt, an Stelle eines Rollenspielers selbst übernehmen.

Multikulturelle Gruppenarbeit

In der multikulturellen Gruppenarbeit geht es um die Erarbeitung von Lösungen. Menschen aus verschiedenen Kulturräumen widmen sich der Aufgabe,

kulturübergreifend Konzepte für ein besseres Miteinander zu erarbeiten. Durch die gemeinsame Ausrichtung auf eine Aufgabe bei gleichzeitiger kultureller Vielfalt werden automatisch vielfältige Perspektiven verschränkt. Damit berührt diese Lernform immer beide Lernpole, den Pol der Bewegung und den Pol der Zentrierung.

Schreiben eines Lerntagebuchs

Da wir die subjektive Aneignung des Lernstoffes als unbedingt notwendig ansehen, haben wir nach einer Methode gesucht, die Raum für diese Aneignung zur Verfügung stellt. Am Ende eines jeden Tages haben die Lernenden eine Viertelstunde Zeit, in die von uns vorbereiteten Lerntagebücher ihre persönlichen Lernthemen in Worte zu fassen. Wir formulieren die Tagebuchseiten mit der einfachen und eher vagen Fragestellung „Was waren für mich die wichtigsten Eindrücke? Welche Erkenntnisse habe ich gewonnen?“, um der Subjektivität des Aneignungsprozesses Rechnung zu tragen, und nicht entlang konkreter Fragestellungen die Richtung der Antworten zu determinieren. (So bleibt die Relevanzsetzung beim Lernenden und wird nicht von den Lehrenden vorgegeben.)

4. Kulturgeprägtheit interkulturellen Lernens

Auch wenn wir das Gebot der Methodenvielfalt berücksichtigt haben, um möglichst viele verschiedene didaktische Vorlieben zu bedienen, ist der didaktische Aufbau unseres Trainings zwangsläufig ethnozentrisch geprägt; die einzelnen Übungen sprechen deshalb nicht alle Vertreter anderer Kulturtypen gleichermaßen an. Die Vermittlung Interkultureller Handlungskompetenzen kann jedoch nicht im kulturlosen Raum erfolgen, sondern muss die kulturelle Bedingtheit der Zielgruppen berücksichtigen, um Resonanz zu erzeugen. Dies gilt insbesondere wenn das Training in anderen Kulturräumen durchgeführt wird. Dabei sind sowohl der tradierte Umgang mit Andersartigkeit und die dabei bewährten Alltagspraktiken wie auch die spezifischen Lehr- und Lernkulturen zu berücksichtigen. Joy und Kolb (2009) diskutieren die kulturelle Prägung von Lernstilen. Luo und Kück (2011) haben diesbezügliche Unterschiede im Vergleich deutscher und chinesischer Studierender (an deutschen Hochschulen) untersucht. Mit Hilfe von episodischen Interviews (Lamnek 2010, 33) erhoben sie Lernverständnis, Lernmotivation, Lernumfeld, Lerngewohnheiten, Lerninhalt sowie die gegenseitige Wahrnehmung von Lernverhalten zwischen deutschen und chinesischen Studierenden. U.a. fanden sie heraus, dass chinesische Studierende den Dozenten als „Daoshi, der den Weg führt, als moralisches Vorbild und Chef, der die Aufgaben delegiert“ (Luo & Kück 2011, 52) ansehen, wohingegen die deutschen Studierenden vor allem die Rolle als „Wissensvermittler“, der unterstützen und motivieren soll, erwarten. In der wechselseitigen Wahrnehmung bevorzugen chinesische Studierende „Lernmethoden

wie Auswendiglernen, Schwerpunkte setzen, blockweise lernen, Übungen machen usw.“, wohingegen die deutschen Studierenden „mehr Wert auf das Verstehen bzw. die Anwendung des Wissens in der Praxis“ (ebd. 55f.) legen. Solche Unterschiede haben weitreichende Folgen für die Erwartungen in das didaktische Angebot und bestimmen auch die dadurch erzielte Resonanz. Aus einer interkulturell sensiblen Perspektive besteht somit die Notwendigkeit, Methoden, Lehrinhalte und Didaktik anschlussfähig zu machen, um einen möglichst hohen Lernerfolg zu erzielen.

Wir geben dafür ein Beispiel aus Trainings mit russischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die in Russland durchgeführt worden sind. Auffallend ist, dass diese nur sehr schwer ihre praktischen interkulturellen Erfahrungen entlang der theoretischen Inputs reflektieren. Dies gelingt besser im Anschluss an Rollen- und Simulationsspielen, Visualisierungen und praktischen Übungen. Der gewohnte Frontalunterricht besitzt für sie keinen Aufforderungscharakter, die vermittelten Inhalte mit der eigenen Praxis zu verbinden. Kreative Methoden sind jedoch im russischen Alltag präsent und ihre Funktion als Ausdrucksmittel ist deshalb vertraut. Sie sind sogar wirkungsvoller als bei deutschen und westeuropäischen Teilnehmenden, weil sich die russischen Teilnehmenden stärker in ihre Spielrollen einfühlen und dadurch intensivere Erfahrungen machen können. Die in Deutschland häufig für die externe Reflexion von Spielen und Kooperationsaufgaben eingesetzte Rolle des neutralen Beobachters ist zudem für die russischen Teilnehmer und Teilnehmerinnen nur sehr schwer einzunehmen. Sie trauen sich nicht, ihre Beobachtungen über die Spieler anzusprechen. Sie sehen den Sinn dieser Rolle nicht ein. Wir interpretieren diese Schwierigkeit im Zusammenhang mit kollektivistischen Tendenzen in der russischen Kultur. Einzelne Teilnehmende wollen nicht aus der Gruppe (der Spieler) herausgenommen werden und wollen sich nicht in einen Gegensatz zu dieser stellen, indem sie die Aussagen der Spieler über den Spielverlauf ggf. korrigieren. Unsere Interpretation wird dadurch bestätigt, dass wir in einem späteren Trainingsdurchlauf aus dieser Erfahrung gelernt hatten und nicht mehr durch ein Individuum, sondern durch eine ganze Gruppe beobachten ließen. Diese beiden Gruppen wechselten zudem nach einem Spieldurchgang die Rollen: Aus Spielern wurden Beobachter, aus der Beobachtergruppe wurde die Gruppe der Spieler. Dieses Setting funktionierte sehr gut.

Nicht nur bei der Auswahl der Methoden, sondern auch bei der Vermittlung der Theorie sollte kultursensibel vorgegangen werden. Durch unsere Arbeit haben wir nicht nur den Nutzen, sondern auch die Grenzen von aus der Theorie abgeleiteten Kategorien zur Beschreibung kultureller Unterschiede erfahren. Wir haben gesehen, wie wertvoll und unverzichtbar theoretische Kategorien für ein Interkulturelles Training, das Handlungskompetenz vermitteln will, sind. Wir haben aber auch erfahren, dass diese

Kategorien selbst ethnozentrisch sind und Menschen aus anderen Kulturen andere Kategorien und damit andere Unterscheidungen wichtig finden. Bateson hat der Welt gelehrt, dass es bei Unterscheidungen „den Unterschied, der den Unterschied macht“ nicht gibt, sondern die Anzahl sinnvoller Unterscheidungskategorien grundsätzlich unendlich ist. Diese Botschaft hat sich in unseren Trainingsalltag eingeschlichen und ist ein ständiger Begleiter geworden. Hinzu kommt, dass es viele Menschen gibt, die sich ganz generell nur schwer in Kategorien, die auf nationalen Zuschreibungen basieren, verorten können. Meist sind es Menschen aus Nationen, die sehr unterschiedliche Kulturräume vereinen oder auch Menschen mit Migrationshintergrund. Bei all diesen Menschen stoßen wir auf Grenzen in der Arbeit mit theoretischen Unterscheidungen von Kulturen. Werden sie als die eine Wahrheit vermittelt, muss man in bestimmten Kontexten mit großem Widerstand rechnen. Geht man jedoch spielerisch mit ihnen um, so sind sie ein wichtiger Ausgangspunkt auf dem Weg zu anderen Unterscheidungen, die helfen, die eigene kulturelle Prägung und interkulturelle Erfahrung zu reflektieren.

Da interkulturelles Lernen – wie jedes andere Lernen auch – kulturell geprägt ist, gibt es nicht das eine richtige Konzept. Sowohl die Inhalte als auch die didaktischen Elemente sollten vor einer Durchführung in vom Veröffentlichungsort abweichenden Kulturräumen auf kulturelle Angemessenheit geprüft werden. Generell raten wir Trainer und Trainerinnen einen experimentellen und reflektierenden Umgang mit Vorschlägen und Empfehlungen, denn letztendlich zeigt sich der Grad der Nützlichkeit immer erst in der konkreten Anwendung.

LITERATUR

Behrnd, V. (2010): Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. Interculture Journal H. 12, (Online), 82-96.

Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. URL: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf [14.08.2019].

Derboven, W., Dick, M. & Wehner, T. (2002). Die Transformation von Erfahrung und Wissen in Zirkeln. In M. Fischer & F. Rauner (Hrsg.) Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen (S. 369–391). Baden-Baden: Nomos.

Dewey, J. (1966). Experience and education. The Kappa delta pi lecture series. New York: Collier. (Original work published 1938).

Geertz, C. (1994). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Joy, S. & Kolb, D. A. (2009): Are there cultural differences in learning style? International Journal of intercultural relations 33(1), S. 69-85.

Kammhuber, S. (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Kanning, U.P. (2005): Soziale Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Kumbruck, Ch. & Derboven, W. (2015): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3. erw. und überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

Kinast, E. (2003). Interkulturelles Training. In: A. Thomas, E. Kinast, & S. Schroll-Machl (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 181-203.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. New York: Harper & Brothers.

Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Luo, X. & Kück, S. (2011): Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annährung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten, in: Interculture Journal, H. 15 (online), 37-61.

Maturana, H.R. (1982). Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig Wiesbaden: Vieweg.

Piaget, J. (1972). Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Schäfftner, O. (1997). Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Berlin: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin.

Straub, J. (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript, 31-98.

Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen, Wissen, Ethik 14(1), 137-150.

Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thommen, J.-P. (2002): Management und Organisation. Zürich: Versus.

Weidemann, A. & Nothnagel, S. (2010): Akteure. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript, 123-162.

Rita Stein-Redent

Selbstkonzepte, Lernstrategien und Interkulturalität – einige Überlegungen dazu

BEDEUTSAMKEIT DES THEMAS

Globalisierung und Internationalisierung, hier nur als Schlagwörter genannt, bringen u.a. eine neue Kultur von Orten und Räumen des Lernens hervor. Dabei werden Subjekte und Institutionen zu (selbst)lernenden Akteuren und sind gleichzeitig in doppelter Hinsicht einer Kulturveränderung ausgesetzt sich den Herausforderungen, Problemen und Folgen interkultureller Kompetenz und Verständnis von fremden Kulturen zu stellen. Es ist hier nicht der Platz den Begriff der Kultur zu kontrastieren. Kultur wird hier, nach Posner, als bedeutungs- und wissensorientierter Begriff erfasst, der materielle, soziale und mentale Dimensionen berücksichtigt und als diskursives Konstrukt begriffen wird,[1] das auf unterschiedliche Weisen erfasst, definiert und erforscht werden kann.[2]

Mit dem Entstehen neuer insbesondere digitaler Lernwelten konstruiert sich ein entsprechender Umgang mit Fremdheitserfahrungen, generieren sich Informationen über Kulturen, erfordern ein neues Maß an Selbstreflexibilität und Relativierungen und letztlich auch eine entsprechende Herausforderung an Selbstlernprozesse unter den oben erwähnten Herausforderungen. Eingebettet darin sind Veränderungen in der Lern- und Lehrmethodik und die Erfordernisse an die hierfür notwendigen Kompetenzen.

Lernen geht einher mit der Erreichung von Lernerfolgen. Diese sind, unabhängig vom Ort, Inhalt, Zielsetzung eng verknüpft mit Motivation und Unterstützungsstrukturen aber auch mit der Qualität des „eigenen Lern- und Leistungsmotivsystems, das sich durch Erfolgsorientierung bzw. Misserfolgsängstlichkeit, den eng damit verknüpften Attributionsstil sowie durch das leistungsbezogene Selbstvertrauen bzw. die lern- und leistungsrelevanten Selbstkonzepte gut charakterisieren lässt“.[3]

Lernen/Studieren an Hochschulen folgt meist anderen Prämissen als an Schulen. Das betrifft z.B. die Vorbereitungen, Nachbereitungen, Motivation, Betreuung, Umfang und Art des Lernens. Aber auch die Anwesenheit und Präsenz in Lehrveranstaltungen sind hier anders strukturiert und umgesetzt. Lehrinhalte an Hochschulen werden oft so

---

[1] Posner, R. (2008). Kultursemiotik. In A. Nünning & V. Nünning (Eds.), Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven (pp. 39–72). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

[2] Böhme, H. (1996). Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft): Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In R. Glaser & M. Luserke (Eds.), Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven (pp. 48–68; p. 61). Opladen: Westdt. Verl.

[3] Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren (1. Auflage). Kohlhammer Standards Psychologie. (p. 104). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

behandelt dass gerade solche Lernstrategien bedeutsam werden,[4] die ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Selbstreflexion beinhalten. „Beim akademischen Lernen spielt vermutlich vor allem die gegenstandszentrierte intrinsische Motivation eine Rolle. [...] Wo immer eigenes Handeln nicht als fremdbestimmt, sondern in hohem Maße als selbst verursacht und selbst gewollt erlebt wird, entsteht ein innerer Belohnungsmechanismus, der das Verhalten (intrinsisch) motiviert".[5] D.h. Lernen ist dann erfolgreich, wenn man dieses als selbstbestimmt, autonom und sich selbst als kompetent wahrnimmt.[6] Damit verbundene Lernstrategien, die im schulischen Kontext zum größtmöglichen/optimalen Lernerfolg führten, müssen für den Hochschulkontext nicht immer adäquat sein.[7] Obgleich an allen Hochschulen wissenschaftliches Arbeiten und Lernen ein inhärenter Bestandteil des Studiums ist, werden Handreichungen zum autonomen Lernen, Lernorganisation und Selbstmotivation kaum vermittelt.[8] Individuelle Lernstrategien sind jedoch „insbesondere im universitären Bereich von großer Bedeutung, da Studierende über erhebliche Freiheitsgrade bei der Bestimmung globaler und spezifischer Studienziele, der Suche nach geeigneten Studienfächern, der Wahl unterschiedlicher Studienwege, sowie der Auswahl von Studientechniken verfügen".[9]

Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses wird verstärkt darüber nachgedacht, wie auf Grund der eingeführten modularisierten Studiengänge Lernerfolg und Lernverhalten im Studium begleitet und unterstützt werden und wie Lernbedingungen und Lehrqualität verbessert werden können. Eine neue Lehrstruktur die mit einer neuen Lernstruktur verbunden ist, bedeutet letztlich das Augenmerk auf studienzentrierte Lernstrategien zu legen, die „selbstständiges Wissen und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen (sollen) traditionelle Formen der Wissensvermittlung ablösen und kooperative Lernformen (bevorzugen)".[10] „Die

---

[4] Zu den Besonderheiten von Lernstrategien im Studium siehe: Streblow, L., & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), Handbuch Lernstrategien (pp. 352–364). Göttingen: Hogrefe.

[5] Hasselhorn & Gold 2006: 107.

[6] Ebd. auch Verweis auf: Deci, E.L./R.M. Ryan (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum; Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, (pp. 223–238).

[7] Weltner, K. (1989). Förderung der Fähigkeit zu "Autonomen Lernen" und Physikdidaktik. In W. B. Schneider (Ed.), Wege in der Physikdidaktik (pp. 30–40). Erlangen: Palm & Enke. URL: http://www.solstice.de/cms/upload/wege/band1/Foerderung%20der%20Faehigkeit%20zu%20autonomen%20Lernen.pdf

[8] Vgl. URL: http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/Enbericht_Exmatrikuliertenbefragung.pdf.

[9] Sindler, A. (2004). Etablierung einer neuen Lernkultur: Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation. Arbeit - Bildung - Weiterbildung: Vol. 5. (pp. 55-57; (p. 55 ff).Münster: LIT.

[10] Müller, K. (2010). Studienreformen: Impulse für eine neue Lehr-Lernkultur. HDS.Journal, (p. 8). URL: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13737/m%C3%BCller.pdf.

Hochschul- und Unterrichtsforschung zeigt, wie viel effektiver eine studienzentrierte Lehre im Verhältnis zur traditionellen reinen Wissensvermittlung ist. Sie ist Kern eines geänderten Grundverständnisses von Lehre in den Hochschulen und Grundlage der Umgestaltung der Lernumgebungen. […] Hier müssen sorgfältig erarbeitete Qualifikationsziele, angemessene Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, die Weiterqualifikation der Lehrenden und eine aktivere Rolle der Studierenden abgestimmt werden und zusammenwirken“. [11] Damit gewinnt auch das studentische Lernen besonders im Hinblick auf ein motiviertes Lernverhalten an Bedeutung. Von Relevanz ist in diesem Kontext das Selbstkonzept, da „die Initiierung von Lernhandlungen etwas mit den Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen zu tun hat, die die eigene Person betreffen“.[12]

Zum Verständnis des Selbstkonzeptes und theoretische Implikationen

Selbstkonzeptforschung wurde im Laufe der letzten 30 Jahre zu einem wichtigen Forschungsgegenstand in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen. Die Bandbreite an theoretischen Ansätzen, unter der die Selbstkonzeptforschung verstanden wird, führt daher dazu, dass dieser Forschungsbereich sehr vielfältig geworden ist und sich kaum unter eine gemeinsame wissenschaftstheoretische Klammer bringen lässt. [13] Die aktuelle Selbstkonzeptforschung ist „durch eine Heterogenität unterschiedlicher Modelle und theoretischer Akzentuierungen gekennzeichnet“.[14] Zudem werden unter der Überschrift „Selbstkonzept“ Begriffe wie Selbstbild, Selbstmodell, Selbstschema, Selbsttheorie, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz usw. subsumiert“.[15]

Durch die Vielzahl der unterschiedlichen Herangehensweisen, die Verschiedenheit der Fachkulturen, die sich dieses Themas angenommen haben, wird deutlich, dass es schwierig ist eine allgemeinakzeptierte Definition bzw.

---

[11] Hochschulrektorenkonferenz. (2008). Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen: Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.4.2008. (p. 3). URL: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf.

[12] Hasselhorn & Gold 2006: 116.

[13] Die Begriffsvielfalt und unterschiedlichen Zuschreibungen werden erklärt bei: Holzbrecher, A. (2013). Selbstständiges Selbstbestimmtes Selbstreguliertes Selbstgesteuertes Selbstwirksames Lernen. Foliensatz. URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/2.Selbst…Lernen.oG.pdf

[14] Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Ed.), Schlüsselbegriffe. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2nd ed., pp. 629–635). Weinheim: Beltz PVU. Siehe auch: Mittag, W. (1992). Selbstkonzept und Informationsverarbeitung: Eine experimentelle Untersuchung zum Selbstschema der Begabung (Dissertation). Freie Universität, Berlin.

[15] Moschner 2001.

Begriffsbestimmung von „Selbstkonzept“ zu finden.[16] Schaub und Zenke versuchen eine Begriffsbestimmung vorzunehmen indem sie postulieren, dass „jeder Mensch über ein inneres Bild der eigenen Person und seiner Beziehungen zur Umwelt verfügt“. [17] Gleichzeitig gehen sie davon aus, dass diesem komplexen System eine Ordnung bzw. Struktur innewohnt, „die sich nach der persönlichen Beurteilung der Erfahrungen mit sich selbst und der Umwelt richtet. Das Selbstkonzept kann damit auch als Ergebnis der laufenden Verarbeitung von bisherigen Selbsterfahrungen angesehen werden“[18] oder als „kognitive Struktur definiert (werden), die das Wissen eines Menschen über die eigene Person umfaßt“. [19] Nach dem Verständnis von Hasselhorn und Gold ist das Selbstkonzept die Wahrnehmung und Einschätzung eigener Fähigkeiten und Eigenschaften. Sie verweisen insbesondere auf die multidimensionale Struktur des Selbstkonzeptes.[20] „Das Selbstbild einer Person differenziert sich demnach zunächst einmal in verschiedene Inhaltsbereiche [...], vor allem in einen akademischen und einen nicht-akademischen Bereich. Wo der akademische Bereich angesprochen ist, geht es um die Selbstwahrnehmung eigener schulischer Fähigkeiten. Das nicht-akademische Selbstkonzept umfasst hingegen körperbezogene und soziale Aspekte der Selbstwahrnehmung [...]".[21]

Schaut man auf die theoretischen Ansätz,[22] die sich des Themas Selbstkonzept annehmen, beziehen sich diese mehrheitlich auf Handlungsregulations- und Handlungskontrollaspekte. [23] Eingespeist darin sind metakognitionstheoretische, [24]

---

[16] Besonderes Augenmerk wurde daher auf Selbstkonzept im Bereich Lernen gelegt.

[17] Schaub, H., & Zenke, K. G. (2002). Wörterbuch Pädagogik (5. Aufl., Orig.-Ausg). dtv: Vol. 32521. (p. 503). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

[18] Ebd.

[19] Hastedt, C. (1998). Selbstkomplexität, Individualität und soziale Kategorisierung. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1997. Texte zur Sozialpsychologie: Vol. 2. (p. 8). Münster: Waxmann.

[20] Hasselhorn & Gold 2006: 116.

[21] Ebd.

[22] Deaux schlägt vor, die Theorien, die, die Bedeutung des Selbstkonzeptes für soziale Wahrnehmung und das individuelle Verhalten zum Gegenstand haben, in *Forschungen zur Identität und in Forschungen über das Selbst,* einzuteilen; Deaux, K. (1992). Personalizing identity and socializing self. In G. M. Breakwell (Ed.), Surrey seminars in social psychology. Social psychology of identity and the self concept (pp. 9–33). London: Surrey Univ. Press; Leary, M.R./J. P. Tangney (2005): Handbook of self and identity. New York: The Guilford Press. (Hier: J. E. Stets/ P.J. Burke: Chapter 7: A Sociological Approach to Self and Identity, pp. 128-152).

[23] Siehe dazu: Andreas Schubiger. (2009). Methodenkompetenzentwicklung bei Lehrenden und Lernenden: ein Weg vom Wissen zum kompetenten Handeln ; Modifikationsstudie mit Implementation einer innovativen Lernumgebung im Bereich Ausbildung der Ausbildenden auf der Tertiärstufe 5B (Dissertation). Pädagogische Hochschule Weingarten. URL: https://d-nb.info/999863681/34.

[24] Konrad, K., & Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis (1. Aufl.). EGS-Texte. München: Oldenbourg.

selbstbestimmungstheoretische,[25] selbststeuerungstheoretische Konzepte.[26] Versucht man Selbstkonzepte hingegen in solche theoretische Konzepte wie die der sozialen Identität einzubetten so sind nach Tajfel und Turner drei Grundannahmen zu berücksichtigen – Erstens: Individuen streben nach positiver Selbsteinschätzung bzw. nach Verbesserung dieser; Zweitens: ein Teil dieser Selbsteinschätzung ist die der sozialen Identität, welche sich aus der Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Gruppen und aus der Bewertung dieser Mitgliedschaft herausbildet; Drittens: die Bewertung solch einer Mitgliedschaft ergibt sich aus dem Vergleich mit anderen relevanten Gruppen.[27]

Bezugspunkte solcher Herangehensweisen sind daher Lernerpersönlichkeiten im Lern- und Lehrprozess[28] und subjektive Kompetenzerwartungen von Lernern. Diese wiederum manifestieren sich in Fähigkeitsselbstkonzepten, die auf Basis bisheriger Leistungserfahrungen Erwartungen für leistungsrelevante Handlungssituationen erzeugen und als wahrgenommene Möglichkeit zur Bewältigung bestimmter Aufgaben im Lern- und Leistungsverhalten – aber auch Kompetenzüberzeugung – positiv wie negativ - beeinflussbar sind[29] und können letztlich als Lernmotivation[30] bezeichnet werden.

SELBSTWIRKSAMKEIT/SELBSTREGULATION

Selbstwirksamkeit ist wichtig für selbstregulative Prozesse. Die Theorie der Selbstregulation wurde 1977 als soziale Lerntheorie von Bandura[31] entwickelt und

---

[25] Deci & Ryan 1993.

[26] Kuhl, J. (2009): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.

[27] Siehe: Bierhoff, H.-W. (2006). Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch (6., überarb. und erw. Aufl.). (p. 370). Stuttgart: Kohlhammer; Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations (pp. 33–47). Monterey, Calif.: Brooks/Cole; Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), The Nelson-Hall series in psychology. Psychology of intergroup relations (2nd ed., pp. 7–24). Chicago, Ill.: Nelson-Hall.

[28] Renkl, A. (2009). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), Handbuch Bildungsforschung (pp. 737–751). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_39.

[29] Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Eds.), Pädagogische Psychologie (pp. 180–203). Heidelberg : Springer 2009. - XV, 495 S.

[30] Siebert, H., Reich, K., & Voß, R. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

[31] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191. Auch: Bandura, A., Verres, R., & Kober, H. (Eds.). (1979). Konzepte der Humanwissenschaften. Sozial-kognitive Lerntheorie (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
Kühn, A. (2007). Albert Bandura und seine soziale Lerntheorie: Die Abkehr vom orthodoxen Behaviorismus. München: GRIN Verlag GmbH.

später „umbenannt“ in Sozialkognitive Theorie.[32] Danach wird Denken und Handeln durch persönliche Überzeugung bestimmt.[33] Besonders wenn man sich frei entscheiden kann, handelt man erst dann, wenn man überzeugt ist, dies auch zu können. Darin berücksichtigt ist also das Konstrukt einer Handlungsergebniserwartung. Bandura bekräftigt damit, dass Individuen zur Symbolisierung, vorausschauendem Denken und zur Selbstreflektion in der Lage sind. Diese Hervorhebung ist insofern wichtig, da dies die Selbstgestaltungs- und Selbstregulierungskompetenz für Lernprozesse stützt durch die besondere Betonung von Kognition und der Situationsadaption von Verhalten.[34] Nach Baumann und Kuhl sind Selbstregulation[35] und Selbstkontrolle zwei Formen willentlicher Steuerung.[36] Ohne näher darauf einzugehen, sei hier der Hinweis gestattet, dass an dieser Stelle theoretische Ansätze zum selbstbezogenen Wissen verfolgt werden könnten[37] um individuelle Selbsttheorien zu verorten.

Selbstgesteuertes Lernen[38] ist ein Aspekt der Steuerung von Lernprozessen. Steuernde Faktoren im Lernprozess sind allgemein:

---

[32] Siehe: Fisseni, H.-J. (1998). Persönlichkeitspsychologie: Auf der Suche nach einer Wissenschaft ; ein Theorienüberblick (4., überarb. und erw. Aufl.). (pp. 432-434). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.

[33] Soziale Kategorisierungen sind charakterisiert durch: Wahrnehmung einer Situation, Bewertung der Person und Einstellung zur Person in Abhängigkeit von sozialen Kontextbedingungen.
Siehe dazu:
Hastedt, C. (1998). Selbstkomplexität, Individualität und soziale Kategorisierung. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1997. Texte zur Sozialpsychologie: Vol. 2. Münster: Waxmann

[34] Dies wird von Zimmermann in Anlehnung an Bandura (1986) triadische Selbstregulation genannt die charakterisiert ist durch solche Komponenten wie Person, Verhalten, Umgebung/Situation. In: Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. In G. A. Straka (Ed.), Lernen, organisiert und selbstgesteuert - Forschung - Lehre - Praxis: Vol. 2. Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations (pp. 221–234). Münster: Waxmann.

[35] Zum selbstregulierten Lernen als Handlungskompetenz siehe: Renkl 2009.

[36] Baumann, N., & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Ed.), Management-Diagnostik (4th ed., pp. 263–271). Göttingen: Hogrefe. URL: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PGA/bilder/Baumann_Kuhl_SR_SK_Managementdiagnostik_final.pdf.

[37] Drexler, H. (2013). Selbstwissen und Selbstregulation: Bewältigungsprozesse unter Betrachtung der individuellen Selbstkonstruktion. Hildesheim, Univ., Diss., 2013. URL: http://opus.bsz-bw.de/ubhi/volltexte/2013/207. Siehe auch: Mummendey, H. D. (1983). Selbstkonzept. In D. Frey, S. Greif, & Frey-Greif (Eds.), U-&-S-Psychologie. Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (pp. 281–285). München: Urban & Schwarzenberg; Epstein, S. (1979). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Ed.), Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven (1st ed., pp. 15–45). Stuttgart: Klett-Cotta.

[38] Dietrich, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In S. Dietrich (Ed.), DIE-Materialien für Erwachsenenbildung: Vol. 18. Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (p. 15). Frankfurt/M. Schüssler, I. (2005). Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik: Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle - theoretische und praktische Reflexionen. In B. Dewe, G. Wiesner, & C. Zeuner (Eds.), Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 28: Vol. 1. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der

- das Ziel des Lernprozesses (woraufhin)
- die Inhalte des Lernprozesses (was)
- die Lernregulierung (wann, wo, wie lange)
- der Lernweg (das wie, auf welche Weise, mit welchen Hilfsmitteln, allein oder gemeinsam mit anderen ...).[39]

Diese Faktoren finden sich auch im selbstgesteuerten Lernen wieder. Anzumerken ist das selbstgesteuertes Lernen als zielgerichtetes individuelles Lernen sowohl selbstorganisiert (also nicht durch Institutionen organisiert) wie auch in institutionellen Zusammenhängen stattfinden kann. Folgende Abbildungen machen deutlich, welche Abläufe selbstregulativer Lernprozesse idealtypisch vonstattengehen.

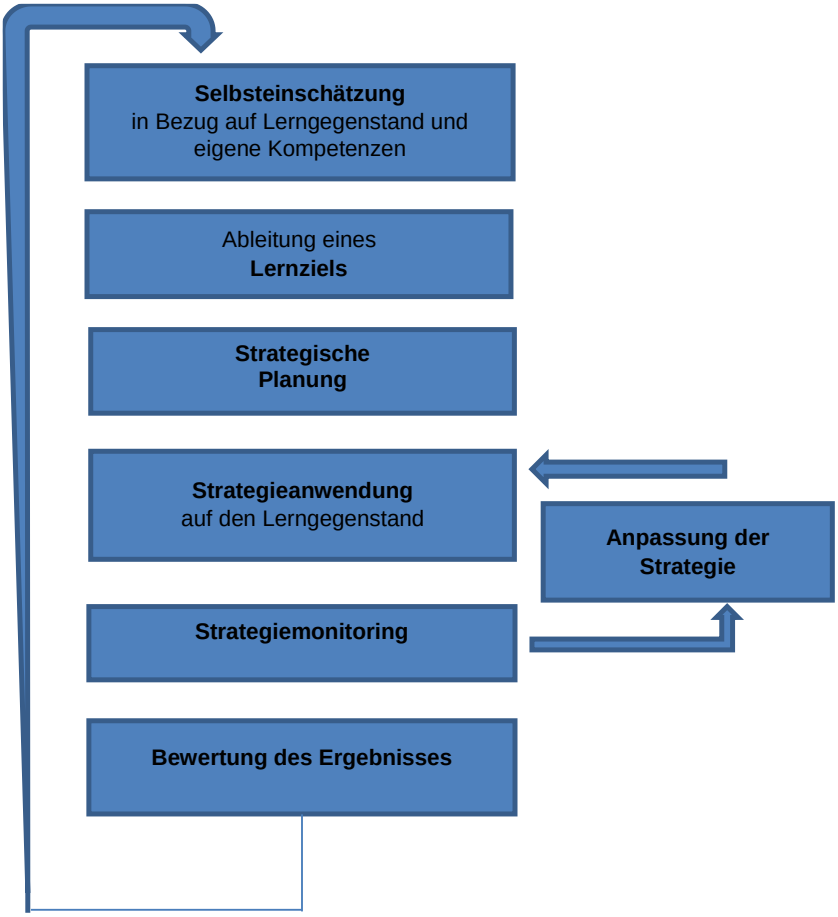

Abbildung: Der siebenstufige Zyklus selbstregulierten Lernens[40]

Erwachsenenbildung: Dokumentation (pp. 88–94). Bielefeld: Bertelsmann.

[39] Siehe u.a. URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/986; Pawlik, A. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.

[40] Ströger, H., & Ziegler, A. (2007). Trainingsprogramm zur Verbesserung lernökologischer Strategien im schulischen und häuslichen Kontext. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), Pädagogische Psychologie. Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen (1st ed., p. 92). Stuttgart: Kohlhammer.

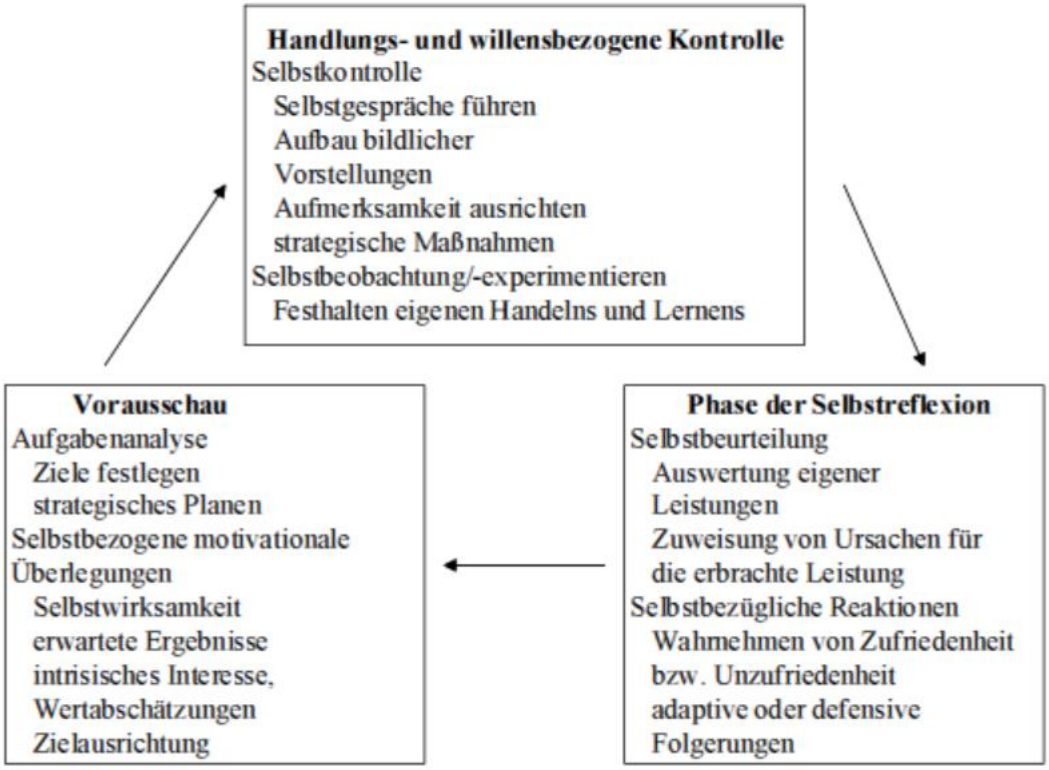

Abbildung: Strukturphasen und Unterprozesse der Selbstregulation, zyklische Selbstregulationsphasen[41]

Lernen[42] in seiner Gestalt als selbstständiges Lernen wird insbesondere in der Pädagogik, pädagogischen Psychologie und Kognitionspsychologie beschrieben und analysiert. Ausgehend von der Debatte um die Entschulung der Gesellschaft durch Illich Anfang der 1970er[43] wurden behavioristische Lernmodelle[44] durch kognitive und

[41] Ahrens, D., Dombrowski, T., Grantz, T., Heinze, et all. (2018). Herausforderungen und Chancen betrieblicher Weiterbildung in digitalisierten Arbeitswelten. Abschlussbericht des Verbundprojekts: Berufliche Professionalitt im produzierenden Gewerbe: (p. 9): Institut Technik und Bildung, ITB-Forschungsberichte. Bremen; hier auch Bezug auf Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. In G. A. Straka (Ed.), Lernen, organisiert und selbstgesteuert - Forschung - Lehre - Praxis: Vol. 2. Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations (pp. 221–234). Münster: Waxmann; Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot (Ed.), Handbook of competence and motivation (pp. 509–526). New York, NY: Guilford Press.

[42] Damit Lehren und Lernen – jeglicher Art – erfolgreich ist, sind folgende Grundfunktionen zu beachten: URL: http://www.math.uni-sb.de/ag/wittstock/alambert/MedienDesign/2_1Lehrfunktionen.html und URL: http://www.math.uni-sb.de/ag/wittstock/alambert/MedienDesign/2_2Lernfunktionen.html [05.08.2016].

[43] Illich, I. (1972). Entschulung der Gesellschaft (2. Aufl.). World perspective series. München: Kösel.

[44] Skinner, B. F. (1973). Wissenschaft und menschliches Verhalten. Kindler-Studienausgabe.

soziokognitive Denkansätze[45] ergänzt bzw. erweitert. Mandl, Schnotz, Friedrich[46] haben diese z.B. in ihrer Darstellung von Lehr- und Lern-Modellen für ein angeleitetes Selbststudium aufgenommen und bei der Erklärung von Lernstrategien[47] berücksichtigt. Argumentativ gestützt wird der sogenannte Paradigmenwechsel heute einerseits durch Befunde der Kognitionspsychologie und andererseits durch den gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit der Ausbildung einer Selbstbildungskompetenz als Voraussetzung für die Fähigkeit des lebenslangen Lernens in der Informationsgesellschaft[48].

Folgt man dabei den konstruktivistischen Ansätzen des Lernens, wird besonders die Aktivität des/der Lernenden bedeutsam, die auf Basis von Vorwissen neues lernen und bestehende Strukturen auf neue Situationen anwenden können (Shuell, 2001)[49]. D.h. der Lernprozess wird zu einem individuellen Vorgang aktiver Wissenskonstruktion. Kenntnisse werden danach nicht einfach angeeignet, sondern selbstständig ausgewählt

---

München: Kindler.

[45] Gebauer, M. M. (2013). Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen.(pp. 49-51). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-00613-6.

[46] Mandl, H., Schnotz, W., & Friedrich, H. F. (1991). Lehr-Lern-Modelle für das angeleitete Selbststudium. Ein Beitrag zur Integration von Forschung und Entwicklung. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), Reihe Pädagogik: Vol. 21. Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium: Konzeption und Realisierung von Lehr-Lern-Modellen für das Selbststudium (pp. 311–334). Weinheim: Beltz.

[47] In der Literatur wird eine strenge Unterscheidung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken getroffen. Lernstrategien sollen zum Lernen anspornen und das Lernen bis zu einem Ergebnis in Gang halten. Dafür sind Lehrfunktionen: Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association (3rd ed. pp. 376–391). New York, NY: Macmillan [u.a.] genauso bedeutsam wie Lernfunktionen: Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 726–764). London, England: Prentice Hall International. DOI: 10.1016/B0-08-043076-7/02449-9; Siehe Handbuch der Pädagogischen Psychologie; Gold, A. (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider, M. Hasselhorn, & J. Bengel (Eds.), Handbuch der Psychologie: / hrsg. von J. Bengel; Bd. 10. Handbuch der pädagogischen Psychologie (p. 246). Göttingen: Hogrefe. Lerntechniken hingegen werden flexibel im Rahmen der Lernstrategien benutzt und sind Teilhandlungen dieser Prozesse; Wild, Hofer und Peter beschreiben Lernstrategien als „mental repräsentierte Schemata oder Handlungspläne zur Steuerung des eigen Lernverhaltens, die sich aus einzelnen Handlungssequenzen zusammensetzen und situationsspezifisch abrufbar sind“. Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.), Lehrbuch. Pädagogische Psychologie : ein Lehrbuch (4th ed., p. 248). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union. Lernstrategien „haben selbst keinen eigenen Inhalt und können deshalb auf verschiedene Lerninhalte angewendet werden“ Beddies, K. (2006). Vermittlung von Lernstrategien in der Grundschule. Zugl.: Saarbrücken, Univ., Diss., 2006. Forum Erziehungswissenschaften: Vol. 3. (p.6). München: M-Press Meidenbauer.

[48] Lernen zu lernen als Paradigmenwechsel in der bildungspolitischen Debatte: Pieter, A., Paulus, C., & Berrang, T.Abschlussbericht zum Projekt Lernen zu lernen. URL: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/KoWA/forschung/berichte/Kurzbericht-Lernenzulernen.pdf [26.08.2019].

[49] Shuell, T. J. (2001). Learning Theories and Educational Paradigms. In N. J. Smelser (Ed.), International encyclopedia of the social & behavioral sciences (pp. 8613–8620). Amsterdam: Elsevier.

und konstruiert[50]. Daher sind Lernprozesse individuell angelegte Prozesse, die einer eigenen Gestaltung unterliegen und damit subjektbezogen unterschiedlich sind[51]. Um diesem Faktum zu entsprechen, sind alle zu entwickelnden und unterstützenden Maßnahmen für eine Umsetzung selbstgesteuerten Lernens bei den Lernenden selbst anzusetzen und zu entwerfen. Die konstruktivistische Didaktik[52] setzt eben hier an, stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernens, wobei als Ziel nicht nur der Wissenserwerb, sondern auch diesen zu verstehen und reflektieren zu können, angestrebt wird. Damit werden Lernende selbst zu Didaktikern[53].

Versuch einer kurzen Zusammenfassung

Globales und interkulturelles Lernen werden in vielen Feldern, ob in der Pädagogik, Psychologie oder Sozialwissenschaften, diskutiert und müssen heute mehr denn je unter Nachhaltigkeitsaspekten – Stichwort: lebenslanges Lernen – eingeordnet werden.

Neben den Prozessen der Globalisierung und Herausbildung einer Weltgesellschaft kommt es zum Zwang von Kooperationen und zum interkulturellem Dialog [54]. Für gelungenes dialogische Vorgehen und Verständnis eines global orientierten Lehrens und Lernens muss über Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten nachgedacht werden, solch einem Lehren und Lernen zu entsprechen.

Dabei spielen Selbstkonzepte eine herausragende Rolle auch um "fremde Kulturen kennenzulernen, zu verstehen, zu tolerieren, ggf. als Bereicherung der eigenen Kultur zu erfahren und so die eigene Kultur letztlich als offenes Orientierungssystem zu verstehen"[55].

---

[50] Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. Schulmagazin, 5–10. URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf [26.08.2019].

[51] Siebert, Reich & Voß 2005.

[52] Utzschneider, V. (2011). „Eine andere Brille aufsetzen“: Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur. (pp. 2-3).URL: https://www.rpz-heilsbronn.de/Dateien/Materialien/Fachtexte/utzschneider_eine-andere-brille-aufsetzen.pdf [26.08.2019]. Siehe auch: Ingeborg Schüssler. (2005). Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik: Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle - theoretische und praktische Reflexionen. In B. Dewe, G. Wiesner, & C. Zeuner (Eds.), Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 28: Vol. 1. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung: Dokumentation (pp. 88–94). Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.die-bonn.de/id/2152.

[53] Hier sollen Lernende aktiv drei Rollen einnehmen: als BeobachterInnen im Lernprozess selbst, als aktiv Teilnehmende, die an der Auswahl der Intentionen, Inhalte und Methoden sowie Medien partizipieren und schließlich als Handelnde, die experimentell ausprobieren und evaluieren, was als Handlungsentwurf geplant wurde. Siehe auch: Reich 2005:6.

[54] Auernheimer, G. (2007). Einführung in die interkulturelle Pädagogik (5., erg. Aufl.). Einführung Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchges. (p. 21).

[55] Köck, H., & Stonjek, D. (2005). ABC der Geographiedidaktik. (p. 136). Köln: Aulis Verlag Deubner.

Irina Ivanovna Kalacheva

Das belarussische Modell der polykulturellen Bildung und Kommunikation mit ausländischen Studenten

Die moderne Welt gleicht einer Arena für interkulturelle und internationale Interaktionen, und diese Tatsache ist ganz offensichtlich. Täglich reisen Menschen, die in verschiedenen Ländern leben, durch die Welt, um Geschäftsverträge abzuschließen, Partnerschaften einzugehen oder persönliche Probleme zu lösen. Ungeachtet des Zwecks stellt jeder Kontakt einen Kommunikationsakt dar, dessen Erfolg von der spezifischen Situation sowie Bedingungen, unter denen er durchgeführt wird, abhängt.

Besonders aktiv und von allen sozialen Gruppen einer Gesellschaft am meisten mobil ist die Jugend. Das Interessensspektrum junger Menschen in Bezug auf andere Länder ist groß: Es wird gereist, Arbeit gesucht, Ausbildung aufgenommen, Ehen geschlossen. Und das ist wunderbar: Denn je mehr Erkenntnisse ein junger Mensch gewonnen hat, desto höher ist sein kulturelles Niveau, desto differenzierter sind seine „Ansichten“ über komplexe Weltprobleme, desto treffender kann er sich selbst und andere einschätzen. Im Dialog mit Vertretern anderer Länder sammeln junge Menschen Erfahrungen in interkultureller Kommunikation, wodurch die geschäftlichen und zwischenmenschlichen Kontakte ausgebaut und auch die persönlichen Möglichkeiten erheblich verbessert werden.

Experten erkennen an, dass der Lebensbereich Bildung im Leben junger Menschen heutzutage einen sehr hohen Stellenwert angenommen hat. Ausgerechnet Bildung wird als „versteckter Schatz“ angesehen, dem eine fundamentale Rolle in der Lebensperspektive junger Menschen zukommt. Lernen, zusammen zu leben, Wissen zu erwerben, zu arbeiten und vollumfänglich zu leben – das sind die Grundsätze, welche Ende des 20. Jahrhunderts von UNESCO formuliert wurden und nach wie vor aktuell bleiben. In der UNESCO-Agenda wird die entscheidende Bedeutung des lebenslangen Lernens deklariert, es wird darauf hingewiesen, dass eine permanente Weiterbildung nicht nur dafür notwendig ist, sich an die Änderungen in der beruflichen Tätigkeit anzupassen, sondern zu einer Quelle der kontinuierlichen persönlichen Entwicklung eines Menschen, seiner Kenntnisse und Fähigkeiten werden soll.

Unter dem Leitsatz der Schaffung einer „Bildungsgesellschaft“ vereinigten sich Länder der Europäischen Union im Rahmen des Bologna-Prozesses (Makarov 2015; Minsk 2015). Die Etablierung des Europäischen Hochschulraumes als Kernidee des Bologna-Prozesses wird als ein bedeutsamer Beitrag zur Weltbildungsentwicklung angesehen. Wie bekannt, ist Belarus diesem Prozess im Jahr 2015 beigetreten.

Offensichtlich erfordert das Ausmaß der Aufgaben, denen sich Belarus im Zusammenhang mit den neuen Tendenzen in der Entwicklung der Hochschulbildung gegenübersieht, neue Zielsetzungen, und zwar junge Menschen auf das Leben in einer multikulturellen und multipolaren Welt vorzubereiten, in der sich unterschiedliche kulturelle Traditionen und Wertvorstellungen von Menschen verschiedener Weltanschauungen und religiöser Ansichten „kreuzen".

Zur Bewältigung der vor dem Bildungssystem stehenden Aufgaben soll polykulturelle Bildung, als innovative Richtung im Bildungswesen, beitragen. Ende des 20. Jahrhunderts hat sich polykulturelle Bildung zu einem separaten Bereich menschliches Wissenserwerbs etabliert, nicht nur aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in verschiedenen Regionen der Welt, sondern auch bedingt durch den Prozess der ethno-kulturellen Selbstbestimmung in einigen Ländern, vor allem in den Ländern des postsowjetischen Raumes, und nicht zuletzt durch eine neue Welle von Migranten aus östlichen Ländern, die nach Europa kommen.

In Belarus, einem multinationalen Land, in dem Vertreter verschiedener Nationalitäten in Eintracht, Frieden und gegenseitigem Respekt zueinander leben, ist diese Art von Bildung erschlossen und historisch gefestigt. Der nationale Charakter der Weißrussen zeichnete sich schon immer durch Eigenschaften aus, wie Stolz, Würde, Toleranz, Friedlichkeit, Gastfreundschaft, Fleiß, Hilfsbereitschaft, Respekt und Achtung gegenüber anderer Nationen. Gerade diese Werte entsprechen dem wichtigsten Grundsatz der polykulturellen Bildung, und zwar, dass der Andere, als Träger von Unterscheidungsmerkmalen, geachtet und respektiert wird.

Im belarussischen Hochschulsystem reicht die Erfahrung, ausländische Studenten zu unterrichten, bis ins Ende 50-er/Anfang 60-er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Die Republik zieht viele Menschen an, und das nicht nur wegen einer Ausbildung. Im Falle eines temporären Aufenthaltes ausländischer Bürger zum Zweck der Ausbildung findet lediglich der Bildungsdienstleistungsexport an andere Länder statt. In anderen Fällen lassen sich ausländische Bürger dauerhaft in Belarus nieder, weil ihre Sicherheit durch Konflikte in ihren Heimatländern gefährdet ist. Somit erweitert sich die Heterogenität der Bevölkerung nicht nur durch die Anwesenheit ausländischer Studenten, sondern auch wegen der Zunahme von Migranten. Daher spielt das Bildungssystem, als eine Plattform für die Vorbereitung junger Menschen auf das multikulturelle Leben, eine große Rolle in der modernen belarussischen Gesellschaft.

Bedingt durch die soziokulturelle Transformation des Landes werden die Ideen der polykulturellen Bildung hauptsächlich vom belarussischen Hochschulsystem umgesetzt, und Studenten, die dadurch in den Internationalisierungsprozess

eingebunden werden, werden zu Hauptsubjekten der polykulturellen Bildung [Kalacheva 2016: 9-16]. Mit der heutigen Studentengeneration werden optimistische Prognosen für die weitere Entwicklung von Belarus verbunden, weil diese als eine neue Generation der intellektuellen Elite angesehen wird. Ein Studium wirkt sich besonders prägend auf die Persönlichkeit eines jungen Menschen aus, seine sozialen Werte werden geformt und seine moralische Reife wird gefestigt.

Geschichtlich betrachtet verlief die Beteiligung ausländischer Bürger am Hochschulunterricht in Belarus wie folgt: In den 60-80-er Jahren des 20. Jahrhunderts war die Zahl der an belarussischen Hochschulen eingeschriebenen Studenten aus verschiedenen Ländern der Welt verhältnismäßig hoch. Es ist anzumerken, dass es in der Sowjetunion zielgerichtet an der Internationalisierung des gesamten Bildungssystems gearbeitet wurde. Das stärkste Kontingentwachstum wurde 1988-1989 verzeichnet, als an 17 Universitäten, 12 technischen Schulen, sechs Berufsschulen der Sowjetrepublik Belarus 6.840 Studenten und Schüler aus 102 Ländern ausgebildet wurden. Davon waren 23 % osteuropäische Bürger, 76 % kamen aus Entwicklungsländern. Im Bildungsministerium funktionierte seit 1965 eine Abteilung für Arbeit mit Ausländern, es gab einen Republikrat und den Minsker Stadtrat für Angelegenheiten ausländischer Studierender sowie Dekanate an den Hochschulen, denen die Betreuung ausländischer Studenten oblag.

Nach dem Austritt der BSSR aus der UdSSR begann eine neue Etappe von Bemühungen, das Hochschulsystem des Landes für ausländische Studenten attraktiv zu gestalten. In dieser Zeit musste vor allem eine gesetzliche Basis in Übereinstimmung mit nationalen und internationalen Rechtsnormen entwickelt werden. Infolge der Verbesserung des rechtlichen Rahmens studierten Ende der 90-er Jahre in den belarussischen Hochschulen bereits 3.000 Studenten aus 74 Ländern. Im Jahr 1991 stieg die Zahl auf ca. 4.000 ausländische Studenten aus 97 Ländern, davon waren 180 Kontraktnehmer, also Studenten, die zum Studium von ihren Ländern geschickt wurden.

Im Studienjahr 2000-2001 betrug die Gesamtzahl ausländischer Studenten 2.733, sie kamen aus insgesamt 61 Ländern, darunter 817 aus China, 494 aus dem Libanon, 171 aus Syrien, 175 aus dem Iran, 148 aus Vietnam, 112 aus Polen, 111 aus Indien, 100 aus Pakistan. Zum Vergleich: Von 2005 bis 2011 wurden insgesamt 35.340 ausländische Studenten an belarussischen Hochschulen ausgebildet.

Im Studienjahr 2011-2012 waren 12.136 ausländische Studenten an den Hochschulen des Landes eingeschrieben; im Studienjahr 2013-2014 waren es 13.505; im März 2014 studierten 16.080 Ausländer aus 98 Ländern; im Jahr 2015 stieg diese Zahl auf mehr als 18.000 Studenten aus über 100 Ländern. Gemäß Erhebungen für 2017

studieren in Belarus bereits mehr als 20.000 ausländische Studenten aus 107 Ländern der Welt.

Festzuhalten ist in dem Zeitverlauf eine merkliche Steigerung der Studentenanzahl, worin sich eine konsequente Arbeit an den Strukturen und Prozessen für die Gewinnung ausländischer Studienbewerber wiederspiegelt.

Die staatliche Regulierung der internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen obliegt der Abteilung für internationale Zusammenarbeit des Bildungsministeriums der Republik Belarus.

Für die Entwicklung des Dienstleistungsexports im Bildungssektor ist das Republikanische Institut für Hochschulbildung (RIVSch) verantwortlich. Das ist die zentrale Koordinationsstelle für die Tätigkeit aller Bildungseinrichtungen der Republik Belarus im Bereich der internationalen Zusammenarbeit.

Darüber hinaus hat nahezu jede Bildungseinrichtung (UWO) ein Zentrum für internationale Zusammenarbeit. Diese Stellen beschäftigen sich mit dem Ausbau internationaler Beziehungen zu ausländischen Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. In Zukunft ist die Gründung einer Nationalen Bildungsagentur geplant, an welche die Aufgabe der Gewinnung von ausländischen Studienbewerbern übertragen werden soll. Dank den Bemühungen obengenannter Institutionen wurde ein rechtliches Regelwerk entwickelt, mit dem Ziel, mehr ausländische Studierende zu gewinnen und das Image von Belarus als einem attraktiven Land mit sicheren Lebens- und Ausbildungsverhältnissen zu festigen.

Zu den wichtigsten Rechtsgrundlagen zur Regelung von Bildungsangelegenheiten in der Republik Belarus zählen folgende:

- das Gesetz „Über den Rechtsstatus von Ausländern und Staatenlosen in der Republik Belarus“;
- das Ausbildungsgesetzbuch;
- das staatliche Programm für die Entwicklung der Hochschulbildung für 2011-2015;
- Konventionen der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur;
- das Dekret des Präsidenten der Republik Belarus „Über den Beitritt der Republik Belarus zum Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ u.a.

Dem Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen zukünftiger Studierender wird eine besondere Bedeutung beigemessen. Eine entsprechende Verordnung bestimmt das Anerkennungsprocedere ausländischer Bildungszertifikate und die

Feststellung ihrer Äquivalenz (Gleichwertigkeit) mit den Bildungszertifikaten der Republik Belarus.

In einer Vorschrift wird das Verfahren zur Durchführung von Vorstellungsgesprächen geregelt, welche der Einschreibung ausländischer Studienbewerber an einer der belarussischen Hochschulen zwecks Erlangung eines Hochschulabschlusses der Ebene I vorgelagert sind.

Durch Zustrom ausländischer Studenten schreitet die Internationalisierung der Hochschulbildung im Belarus sichtlich voran. In den letzten Jahren erweiterte sich die Geografie der Herkunftsländer erheblich. Belarus unterzeichnete eine Reihe von bilateralen Regierungsabkommen über die Aufnahme von Studienbewerbern, sowohl mit postsowjetischen Staaten wie Ukraine, Kirgisien, Tadschikistan, Turkmenistan, Kasachstan und anderen, als auch mit Ländern des ferneren Auslands wie Italien, Laos, Bangladesch, Ecuador, Vietnam, Katar, Venezuela, Libanon, Israel, Syrien, Libyen, Iran, Kuba.

Eine Besonderheit dieser Abkommen besteht darin, dass in den meisten von ihnen die Anzahl der Studenten festgesetzt wird, die auf jeder Bildungsstufe im jeweiligen Land aufgenommen werden können.

Gemäß den Vereinbarungen haben Studierende, die am bilateralen Austausch teilnehmen, folgende Vorteile:

- Befreiung von Studiengebühren und von Gebühren für die Lernmittelnutzung;
- Gewährung eines Stipendiums nach geltenden Rechtsvorschriften des Gastlandes;
- Inanspruchnahme der medizinischen Versorgung nach geltenden Rechtsvorschriften des Gastlandes;
- Festsetzung von Unterkunftskosten in Studentenwohnheimen wie für inländische Studierende.

In gesonderten Fällen vereinbaren die Parteien, dass das entsendende Land die Kosten der An- und Abreise seiner Studienbewerber bis in die Hauptstadt des aufnehmenden Landes übernimmt. Das aufnehmende Land garantiert die Übernahme der Reisekosten in seinem Hoheitsgebiet, welche gemäß dem Aufenthaltsprogramm von Gaststudenten anfallen.

Des Weiteren ist in den Abkommen geregelt, dass die Aufnahme eines Auslandsstudiums für die Bürger jeweiliger Länder auch außerhalb des bilateralen Austausches möglich ist. Die teilnehmenden Länder vereinbaren, das Lernen und Unterrichten jeweiliger Landessprachen zu fördern, das Kennenlernen der Kultur, Geschichte, Geographie, Gebräuche und Traditionen des Gastlandes für Studierende

zu ermöglichen sowie eine gegenseitige Beteiligung von Fachspezialisten an Symposien und Konferenzen zu unterstützen.

Häufig wird in den bilateralen Abkommen eine gegenseitige Verpflichtung festgehalten, die Einrichtung von Hochschulaußenstellen eines Landes im Hoheitsgebiet des anderen Landes zu fördern. In einigen Fällen soll gemäß diesen Vereinbarungen die Einrichtung von gemeinsam geführten Hochschulen gefördert werden.

Eine Reihe von Abkommen weist spezifische Besonderheiten auf. So wird nach dem Abkommen zwischen den Regierungen von Belarus und Turkmenistan über die Zusammenarbeit im Bildungsbereich (unterzeichnet in Minsk am 27.04.2012) von turkmenischen Studierenden, die in die Republik Belarus entsendet werden, in der Regel Kenntnis der russischen Sprache und von den belarussischen Studierenden der turkmenischen Sprache verlangt. Falls erforderlich, sind die Parteien bereit, die Austauschteilnehmer in der turkmenischen bzw. russischen Sprache kostenpflichtig für die Dauer von bis zu einem Jahr zu unterrichten. Die Bezahlung der Unterkünfte in Wohnheimen erfolgt nach den durch die Gesetzgebung der Republik Belarus bzw. Turkmenistan festgelegten Tarifen und bietet eine volle Kompensation wirtschaftlich gerechtfertigter Kosten für die Erbringung von Dienstleistungen dieser Art an ausländische Bürger. Die Bestimmungen bezüglich Sprachvorbereitung von Studierenden und Lehrenden sind ebenfalls in den Abkommen mit Vietnam, der Mongolei, der Slowakischen Republik und Rumänien enthalten.

Im Teil 2 Artikel 3 des Abkommens zwischen der Regierung der Republik Belarus und dem Ministerkabinett der Ukraine über die Zusammenarbeit im Bereich der Hochschul- und postgradualen Bildung (unterzeichnet in Kiew am 23.10.2012) wird festgehalten, dass die Studentenaufnahme für die Abschlussstufen I und II ohne Aufnahmeprüfungen durchgeführt wird. Die Immatrikulation erfolgt nach Antrag befugter Verwaltungsstrukturen, wobei sich das Prozedere und die Fristen nach den Rechtsvorschriften des Gastlandes richten.

In bilateralen Bildungsabkommen spiegeln sich neuerdings Entwicklungen wider, wie die Berücksichtigung des Fachkräftebedarfs für bestimmte Fachrichtungen in den teilnehmenden Ländern oder der landesspezifischen Möglichkeiten, die Ausbildung in den bestimmten Fachrichtungen anzubieten.

Beisweise hat sich die belarussische Seite im Paragraph 1 Artikel 2 des bilateralen Bildungsabkommens zwischen den Regierungen der Republik Belarus und der Volksrepublik Bangladesch verpflichtet, die Hochschul- und postgraduale Bildung der Bürger aus dem Partnerland in der Grundlagenforschung, in der angewandten Forschung sowie in den neuesten Entwicklungsrichtungen der Wissenschaft, des Ingenieurwesens und der Technik zu fördern.

Ein anderes Beispiel ist der Artikel 2 des Abkommens zwischen den Regierungen der Republik Belarus und der Republik Ecuador, in dem vereinbart wurde, den gegenseitigen Austausch von Lehrenden, Diplomanden, angehenden Magistern und Doktoranden sowie von Praktikanten und Studenten technischer und technologischer Fachrichtungen zu fördern.

In den bilateralen Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, akademischen Graden und Titeln wird nicht nur die Feststellung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, sondern auch die Äquivalenzprüfung der Nachweise über das noch nicht vollständig abgeschlossene Studium (Studiendokumente) vereinbart. Auch wird in den Abkommen auf die Zulassung zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit eingegangen; in einigen Fällen wird die Zulassung für selbständige berufliche Tätigkeiten von Personen mit einer medizinischen oder pharmazeutischen Hochschulqualifikation behandelt.

Das Verfahren zur Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise, Festlegung ihrer Äquivalenz (Gleichwertigkeit) mit den Bildungszertifikaten der Republik Belarus in Bezug auf Studienzeiten und Inhalte von Studiengängen ausländischer Bildungseinrichtungen wird durch eine entsprechende Verordnung festgelegt. Die Umsetzung dieser Verordnung obliegt dem Republikanischen Institut für Hochschulbildung (RIVSch) als Zentrum für internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Das Institut führt Prüfungen eingereichter Dokumente zu folgenden Fragestellungen durch:

- die Echtheit des Dokuments in Bezug auf die Person des Inhabers und darauf, dass die darin bescheinigte Ausbildung tatsächlich stattgefunden hat;
- die Anwendbarkeit der Bestimmungen internationaler Verträge, die von der Republik Belarus unterzeichnet wurden;
- das Vorliegen einer Akkreditierung oder einer anderen Bestätigung darüber, dass die ausstellende Bildungseinrichtung (Organisation) als ein Bestandteil des nationalen Bildungssystems im Herkunftsland staatlich anerkannt ist;
- die Entsprechung der Nationalen Klassifikation der Republik Belarus OKRB 011-2009 „Studiengänge und Qualifikationen“, welche kraft der Verordnung des Bildungsministeriums Nr. 36 „Über die Zulassung und Einführung der gesamtstaatlichen Klassifikation OKRB 011-2009 „Studiengänge und Qualifikationen“ vom 02.06.2009 als Maßgabe eingeführt wurde, etc.

So betrachtet, entwickelt sich die Internationalisierung des belarussischen Hochschulwesens entsprechend den neuen Anforderungen, die durch den Beitritt zum Vertrag von Bologna und nach der Unterzeichnung von Ratifizierungsabkommen entstanden sind. Als einer der wichtigsten Komponente der Internationalisierung wird die Mobilität von Studierenden und Lehrenden angesehen, welche die Umsetzung

grundlegender Prinzipien der multikulturellen Bildung ermöglicht. Dazu zählen der interkulturelle Dialog, die Einhaltung akademischer Freiheiten und Rechte; Angleichung von Zugangsvoraussetzungen zur Bildung; die optimale Kombination von nationalen und internationalen Anteilen in den Studieninhalten etc.

Als eine Schlüsselfigur bei der Begleitung ausländischer Studenten im Prozess der Anpassung an die fremdländische Umgebung fungiert die Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache, welche eine umfassende Anpassung ausländischer Studenten, auch außerhalb des Unterrichts, erreichen soll.

Durch ihre Arbeit, unterstützt durch weitere Spezialisten, wird die multikulturelle Lehrkultur maßgeblich geprägt, denn gerade diese Lehrkräfte geben Gaststudenten praktische Hilfestellungen bei der Vorbereitung auf ihr Auslandsstudium, der Anpassung an die neue Umwelt sowie der Überwindung kultureller Barrieren und Stereotypen beim Eintauchen in eine fremde Kultur. L.N. Chumak hat folgende Funktionen eines Hochschullehrers für Russisch als Fremdsprache identifiziert: kommunikativ Lehren, strukturierend Planen und Organisieren, stimulierend Motivieren, informierend Erziehen, Bewerten usw. Für die Erfüllung dieser Funktionen sind folgende vier Kategorien beruflicher Fähigkeiten notwendig: strukturelle, organisatorische, gnoseologische und kommunikative Fähigkeiten. Das pädagogische Können eines Lehrenden wird durch die folgenden Ebenen bestimmt: Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsvermögen, Gedächtnisvermögen, Intellekt, Ausdruckskraft, Suggestionskraft.

Mehr als Kollegen aus anderen Fachgebieten ist die Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache mit axiologischen Fragen, mit dem menschlichen Wertesystem beschäftigt, denn nicht nur die Sprache, sondern die Kultur als ein ganzheitliches Phänomen ist Gegenstand ihrer beruflichen Tätigkeit. Der Lehrende fungiert als Vermittler in interkultureller Kommunikation, als Kulturvertreter und Sprachträger des Gastlandes. Die Wirksamkeit seiner beruflichen Leistungen ist von seinem intellektuellen, kulturellen, psychologischen und didaktischen Niveau abhängig.

In ihrem Beitrag weist N.J. Boyko auf die Bedeutung der allgemeinhumanitären Kompetenz der Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache hin. Die Autorin betont, dass gerade die Kultur, als Teil der beruflichen Tätigkeit einer solchen Lehrkraft, ein Kommunikationsmittel zwischen dem Lehrenden und den Studenten und somit zwischen den gegenseitigen Wertparadigmen darstellt. Daher ist es notwendig, dass die allgemeinhumanitäre Qualifikation der Lehrkräfte für Russisch als Fremdsprache beinhaltet, sich mit den linguistischen Besonderheiten, Kulturwerten, Verhaltensstereotypen und Traditionen der Heimatländer von Gaststudenten vertraut zu machen.

In den letzten Jahren wurden in Belarus sowohl auf der Ebene der öffentlichen Verwaltung als auch direkt in den Hochschulen der Republik signifikante Anstrengungen unternommen, die Qualität der Ausbildung ausländischer Bürger zu verbessern. Im Jahre 2013 wurde die dritte Generation Standardcurricula für ausländische Studenten der ersten und zweiten Abschlussstufe in den Bildungsprozess eingeführt. Im Zuge dessen sind unter anderem neue Lehrbücher einschließlich elektronischer Publikationen erschienen. Das Republikanische Institut für Hochschulbildung bietet eine Umschulung für Hochschullehrer mit dem Abschluss „Russisch als Fremdsprache“ an. Gleichwohl sind immer noch Herausforderungen zu bewältigen, wie zum Beispiel die Verbesserung der russischen Sprachkenntnisse bei den ausländischen Studenten.

Diesem Defizit liegen weitgehend objektive Tatsachen zugrunde, wie der Ausschluss der russischen Sprache als eines Unterrichtfaches (oder die Verkürzung der Stundenzahl) aus dem Lehrplan in Schulen und Universitäten ehemaliger Sowjetrepubliken. Außerdem weisen ausländische Studenten, die in die Republik Belarus kommen, häufig ein niedriges Vorbereitungsniveau, eine ungenügende Fähigkeit zur selbständigen Vorbereitung und eine mangelnde Motivation auf.

Als Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache ist man kontinuierlich in zwischenmenschliche Interaktionen mit ausländischen Studenten eingebunden. Die dadurch resultierenden Herausforderungen erfordern vom Lehrenden kreative Lösungen. Hierbei ist es offensichtlich, wie N.J. Boyko betont, dass sich das Rollenrepertoire eines Lehrenden aufgrund dieser Aufgaben erweitern muss. Beispielhaft muss der Lehrende die Rolle eines Dozenten in der Vorlesung oder die Rolle eines Stadt- bzw. Fremdenführers im Rahmen einer Exkursion usw. übernehmen. In Rahmen dieses Rollenrepertoires ist die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation für den Lehrenden von großer Bedeutung. Das gilt ebenso für die Fähigkeit, emotionale Dysbalancen der Studierenden aufzufangen.

In ihrem Beitrag beschreibt N.E. Savitskaya, Dozentin für Russisch als Fremdsprache an der Belarussischen Staatlichen Technologischen Universität (BSTU), am Beispiel turkmenischer Studenten, wie eine Konferenz als Unterrichtsform durchgeführt werden kann, mit dem Ziel, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Studenten in der mündlichen Rede zu entwickeln. Hierbei sind die Rollen des Lehrenden multivariat: Er fungiert nicht nur als Organisator, sondern auch als Wissenschaftler, Moderator, Methodenentwickler usw. Die Autorin betont, dass die Vorbereitung dieser Unterrichtsform einen erheblichen Aufwand für den Lehrenden darstellt: Er definiert das Thema, erarbeitet das Programm, recherchiert nach Literatur, trifft Auswahl der Referenten inklusive individueller Unterstützung bei der Referatserstellung, prüft die

geschriebenen Referate, bereitet die Vortragenden auf ihre Präsentation vor. Die Effektivität dieser Arbeit ist trotz der Anforderungen dennoch sehr hoch.

Festzustellen ist, dass die Kompetenz einer Lehrkraft für Russisch als Fremdsprache aus eben diesen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bestehen soll, die eine hohe Effektivität ihrer Arbeit erwarten lassen können. Eine ebenso wichtige Komponente bei der Verbesserung der Spracherwerbsqualität besteht darin, die aktive Mitarbeit ausländischer Studierender zu stimulieren.

Im modernen Bildungsprozess wird die polykulturelle Kompetenz eines Lehrenden als „eine integrative Persönlichkeitseigenschaft, geprägt von Wissen, Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, Motivation, Werten, Qualitäten, Erfahrungen, sozialen Normen und Verhaltensregeln, welche für den Alltag und die Arbeit in einer polykulturellen Gesellschaft notwendig sind“ definiert. Dadurch werden drei Hauptkomponenten der polykulturellen Kompetenz besonders hervorgehoben: kognitive, motivationale und verhaltensbezogene.

Die kognitive Komponente besteht aus dem vorhandenen Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche für die polykulturelle Interaktion notwendig sind. In der motivationalen Komponente sind polykulturelle Ideale, Werte, Motivationen zusammengefasst. Unter der verhaltensbezogenen Komponente wird die Fähigkeit verstanden, sich in einem multinationalen Umfeld kompetent zu verhalten, dazu zählen vorhandene Erfahrungen in internationaler Kommunikation und in der Gestaltung interkulturellen Dialogs.

Somit spielen Personen, welche Russisch als Fremdsprache unterrichten, eine wichtige Rolle bei der Anpassung ausländischer Studierender an die neue kulturelle Umgebung, in der sie sich nun als Teil davon wiederfinden. Sozialpsychologen weisen auf Differenzen in der menschlichen Wahrnehmung kultureller Unterschiede hin. So identifizierte N.K. Ikonnikowa sechs Arten von Reaktionen auf eine andere Kultur. Im Vorfeld der Erläuterungen zur Anpassung an die neue Umgebung sind nachfolgend die prägenden Eigenschaften dieser Reaktionstypen aufgelistet.

Der erste Reaktionstyp auf eine andere Kultur ist die Inakzeptanz der Existenz von kulturellen Unterschieden, also eine Wahrnehmung, welche auf der Überzeugung basiert, dass alle Menschen auf der Welt die gleichen Prinzipien, Einstellungen, Verhaltensnormen und Werte teilen.

Auf der Überzeugung, dass eine andere Kultur die übliche Ordnung der Dinge, gewohnte Weltanschauung, bestehende Lebensweise bedroht, basiert der zweite Reaktionstyp, welcher als Schutz der eigenen kulturellen Überlegenheit bezeichnet wird. Interkulturelle Unterschiede werden dabei als negative Stereotype einer anderen Kultur

erfasst. Es findet eine „Aufteilung“ von Menschen in „wir“ und „sie“ statt. Die negativen Stereotype werden nur fremden Kulturen zugeschrieben.

Für den dritten Reaktionstyp ist die Minimierung kultureller Unterschiede kennzeichnend, also eine Haltung, in der Menschen den Willen demonstrieren, die Unterschiede und Werte anzuerkennen, indem sie nach Gemeinsamkeiten suchen.

Beim vierten Reaktionstyp findet die Akzeptanz der Existenz von kulturellen Unterschieden statt. Das ist eine Wahrnehmung, welche durch Wissen über andere Kulturen und eine sympathisierende Haltung geprägt ist, jedoch ohne den Wunsch, aktiv mit der anderen Kultur zu interagieren.

Der fünfte Typ beschreibt die Anpassung an ein neues Kulturumfeld, also eine positive Einstellung gegenüber der anderen Kultur, die Akzeptanz ihrer Normen und Werte, die Fähigkeit, nach den Regeln und Anforderungen neuer Umwelt zusammenzuleben. Zugleich werden eigene grundlegende Werte und Identität bewahrt.

Für den sechsten Reaktionstyp ist eine vollständige Integration sowohl in der eigenen, als auch in einer anderen Kultur kennzeichnend. Das ist „die Reaktion einer polykulturellen Persönlichkeit, welche die anderskulturellen Normen und Werte in dem Maße verinnerlicht, in dem diese als die eigenen wahrgenommen werden.“

Wie reagieren ausländische Studenten auf die belarussische Realität? Nach einem Jahr in Belarus schildern chinesische Studenten ihre Eindrücke folgendermaßen: „Mir gefällt es hier, - beschreibt eine Studentin - in den Geschäften werden wir freundlich bedient, die Verkäufer sind aufmerksam und höflich.“ „Es ist so viel Grün hier: Bäume, Büsche, – fügt ein junger Mann hinzu – aber die Menschen lächeln aus irgendeinem Grund nicht, sie sind traurig.“ Wie die Ausführungen von Studenten der Belarussischen Staatlichen Medizinischen Universität zeigen, die aus Libanon, Iran, Namibia und Turkmenistan kamen, war es für sie wichtig, sich vor der Entscheidung eine gewisse Vorstellung von dem Gastland zu bilden. Vor ihrer Reise nach Belarus hörten libanesische Studenten von dem kalten, aber schönen Land im Zentrum Europas, dem ehemaligen Teil der Sowjetunion. Die Studenten aus Namibia hatten ebenfalls Kenntnisse über die geographische Lage des Landes, darüber, dass Belarus ein Nachbarland von Russland ist, und dass im Land Russisch als eine der Staatssprachen gesprochen wird. Bevor sie nach Belarus kamen, hatten die Iraner ein Bild von den Menschen im Land, dass sie freundlich und offen sind, und wussten auch davon, dass Belarus ein sicheres Land zum Leben ist. Den Turkmenen war die Gastfreundschaft der Weißrussen bekannt, auch wussten sie von den bekannten Natur- und Baudenkmälern wie Belovezhskaya Pushcha, Schloss Mir usw.

In einem Brief schrieb Sayram Natarajan aus Indien (Delhi), ein ehemaliger Student der Medizinuniversität Minsk, folgende Zeilen: „Bald ist es ein Jahr her, seit ich

nach Indien zurückgekehrt bin. Eigentlich konnte ich nicht abwarten, meine Verwandten zu umarmen, wieder durch die Straßen meiner Heimatstadt zu bummeln. Aber ich ahnte nicht einmal, dass ich Minsk so vermissen würde. Diese Stadt ist für mich zu einer zweiten Heimat geworden [...].“

Eine andere Geschichte schildert ein Beispiel des vollendeten Anpassungsprozesses und einer erfolgreichen Integration im Gastland.

Dies ist die Geschichte von Jean Muhizi Banzekulevaho aus Ruanda, einem ehemaligen Studenten der polytechnischen Hochschule in Novopolotsk, der heute in Novopolotsk lebt und an seiner Hochschule nun als Dozent unterrichtet.

> Seitdem ich 1984 als Student in die UdSSR geschickt wurde, lebe ich in Belarus. Nach dem Abschluss konnte ich nicht in mein Heimatland zurückkehren, weil sich dort ein gewaltsamer Regierungswechsel ereignete. So beschloss ich, in Belarus Asyl zu beantragen, und bekam einen Flüchtlingsstatus zuerkannt. An der Hochschule, an der ich nach dem Abschluss meiner Doktorarbeit arbeite, fühle ich mich sehr wohl, bin immer unter Menschen, habe viele Freunde – ehemalige Mitschüler und Lehrer. So fühle ich mich nie einsam.

In ihrer Dissertation recherchierte C. Wei über die Anpassungsproblematik ausländischer Studenten. Dieses Phänomen untersuchte sie am Beispiel chinesischer Studenten, die in Russland studieren.

Die Autorin schreibt, dass das Anpassungsniveau eines Individuums an seiner Zufriedenheit sowie in Bezug auf die Produktivität seiner Tätigkeit als auch auf seine Stellung im Team, seine Anerkennung durch die Gruppe festzustellen ist.

Auf die Zufriedenheit und Produktivität einer Person wirkt sich ein günstiges psychologisches Klima in der Umgebung, an die sich diese Person anpassen soll, positiv aus. Allerdings wird die Anpassung durch eine aktive Regulation des eigenen Verhaltens gewährleistet, und der Anpassungserfolg hängt davon ab, in welchem Maße eine Person über die Mittel zur Selbstregulation verfügt (intellektuelle, willentliche, moralische). Die Studienautorin fand heraus, dass zu den Anpassungsindikatoren Selbstvertrauen, Identitätsklarheit, Verantwortung, Verhaltensauthentizität und Frustrationstoleranz gehören.

Laut der Autorin spiegelt sich das Anpassungsniveau einer Person in emotionalen und sozialen Zuständen sowie in persönlichen Gefühlen wider, zu denen sie das Empfinden seelischer Zufriedenheit, das Wohlbefinden, geordnete Wohnverhältnisse, Freundschaften und Freude an sozialen Kontakten zählt.

Zusammenfassend formuliert sie die grundlegenden Merkmale kultureller Anpassung: volle Akzeptanz der Einzigartigkeit jeder Kultur, das Verstehen der kulturellen Identität des Gastlandes, die Annahme soziokultureller Normen und Regeln, Überwindungsfähigkeit, Toleranz.

Im belarussischen Hochschulwesen wird die Anpassungsproblematik ausländischer Studierender unterschiedlich behandelt. So ist an der Belarussisch-Russischen Universität in Mogiljov das Unterrichtsfach „Adaption ausländischer Studierender an das Studium in der Republik Belarus“ entwickelt und eingeführt worden [1]. Damit wird das Ziel verfolgt, ausländischen Studenten eine psychologische, adaptive und didaktische Hilfestellung anzubieten.

In Übereinstimmung mit dem vorgegebenen Ziel haben die Entwickler folgende modulare Fachstruktur definiert:

Modul I. „Allgemeine Informationen über Anpassungsprozesse“

Modul II. „Lernprozessbegleitende Verfahren“

Modul III. „Lernprozessoptimierung“

Modul IV. „Die Republik Belarus: Land, Geschichte, Menschen“

Modul V. „Psychologische Anpassung ausländischer Studierender: persönliche Besonderheiten, Methoden zur Selbstwertsteigerung, Methoden zur Verbesserung kognitiver Prozesse“.

Aus den Modulbezeichnungen geht hervor, dass der Anpassungsarbeit ein wissenschaftlich fundiertes System zugrunde gelegt wird, wodurch man sich bessere Ergebnisse dieser Arbeit erhofft.

Wie aufgezeigt, erlangt die Rolle der Lehrkräfte, welche am polykulturellen Bildungsprozess beteiligt sind, im Hinblick auf die neuen Herausforderungen, wie die Vorbereitung von hochqualifizierten und somit auf dem globalen Arbeitsmarkt wettbewerbsfähigen Spezialisten, eine besondere Bedeutung. In den kommenden Jahren wird die Bildungsqualitätsproblematik für Belarus als einem Teilnehmer am Bologna-Prozess an Relevanz gewinnen und die Lehrkräfte für Russisch als Fremdsprache werden noch mehr ins Blickfeld gerückt.

Durch Optimierungen in der Erbringung von Bildungsdienstleistungen an ausländische Bürger, darunter auch im Unterrichten der russischen Sprache, wird angestrebt, die maximal mögliche Potenzialentwicklung ausländischer Studierender zu erreichen und somit die Qualität des belarussischen Bildungssystems zu verbessern.

LITERATUR

1. Adaption ausländischer Studierender an das Studium in der Republik Belarus / Bildungseinrichtung „Belarussisch-Russische Universität“. - Mogiljow. Belarussisch-Russische Universität, 2011. – S. 48.

2. Kalacheva, I.I. Polykulturelle Bildung im System der interkulturellen Kommunikation der Jugend: Lehrbuch / I.I. Kalacheva. - Minsk: RIVSch, 2016. – S. 134.

3. Makarov, A.V. Der Bologna-Prozess: Europäischer Hochschulraum: Lehrbuch / A.B. Makarow. - Minsk: RIVSch, 2015. – S. 260.

4. Polykulturelle Erziehung und Bildung an einer modernen Schule. - Minsk, Krasiko-Print, 2015, - S. 127.

Irina D. Trofimova

Dialog zwischen den Kulturen mithilfe von regionalen Materialien fördern

Der wichtigste Reichtum der menschlichen Zivilisation ist die kulturelle Vielfalt. Aber die kulturellen Unterschiede zwischen den Menschen und Völkern werden nicht selten zu Ursachen von Konflikten. Konflikte entstehen selbst dann, wenn die Gesprächspartner in einer Sprache kommunizieren oder gemeinsame Sprachen sprechen. Konflikte sind aber keineswegs unbedingt negativ, denn daraus resultieren oft kulturelle Einsichten.

Um Konfliktsituationen zu reduzieren, zu umgehen, zu vermeiden oder auch wie oben erwähnt für neue Entwicklungen zu verwenden und dadurch interkulturelle Verständigung zu erreichen, muss ein nachhaltiger Dialog zwischen den Kulturen geführt werden. Dieser Dialog setzt die Kenntnis der Traditionen eines anderen Volkes und ihren Vergleich mit denen seines eigenen Volkes voraus, und zwar ohne jede Wertung sowie unter Berücksichtigung von kulturellen Besonderheiten in der Kommunikationspraxis. Folglich beinhaltet die Kommunikation auf der interkulturellen Ebene die gegenseitige Bereitschaft zu lernen, einander zu respektieren und die Fähigkeit, die Kenntnisse über die kulturellen Besonderheiten in der Kommunikation zu berücksichtigen. Das Fach „Fremdsprache“ spielt zweifellos eine besondere Rolle in der Entwicklung des Dialogs zwischen den Kulturen, da dieser Dialog in jeder Unterrichtsveranstaltung erfolgt.

Heutzutage wird der soziokulturelle Ansatz für einen der führenden Ansätze im FS-Unterricht gehalten (Safonova 2001). Im Rahmen dieses Ansatzes wird eine Fremdsprache nicht nur als Mittel der Kommunikation gelehrt und gelernt, sondern auch als Mittel zum Kennenlernen der Weltkulturen, als Mittel zur Heranführung der Lernenden an die Geschichte, das Alltagsleben, die Sitten und Gebräuche der Menschen, die die Zielsprache sprechen. Mit anderen Worten wird der Spracherwerbsprozess als der Dialog zwischen der eigenen Kultur und der Kultur des Zielsprachenlandes realisiert.

Der FS-Unterricht im Kontext des Dialogs zwischen den Kulturen bedeutet, dass jede Tätigkeit, die Lernende beim Fremdsprachenlernen ausführen, in viele Ergebnisse resultieren soll. Darunter werden die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erziehung zu sozialer Kompetenz, Toleranz, Neutralität in den Meinungen und Einschätzungen sowie Bereitschaft zur Verwendung der Fremdsprache in realer Kommunikation mit Menschen verschiedener Ansichten, ethnischer Herkunft, sozialer Herkunft und Glaubensbekenntnisse verstanden.

Da jede Kultur einzigartig ist und es keinen universalen Maßstab für den Vergleich gibt (und im Prinzip nicht geben kann), soll Dialog zwischen den Kulturen nicht als direkter Vergleich der Kulturen miteinander praktiziert werden, der unmittelbar zur Bewertung bzw. Einschätzung führt, sondern als Brücke zwischen kulturellen Universalien und Besonderheiten in der eigenen Kultur und der Kultur des Zielsprachenlandes.

Für die Umsetzung dieser Ziele verwenden die Autoren von DaF[1]-Lehrbüchern authentische verbale und nonverbale Materialien, mit deren Hilfe eine Vorstellung über das Zielsprachenland entsteht, darunter auch über seine Geschichte, Geographie, Kunst, Traditionen, kulturellen Werte, Einstellungen und Besonderheiten des Verhaltens in der Familie und in der Gesellschaft. Länderspezifische Informationen werden in den Lehrbüchern in der Regel anhand pragmatischer und literarischer Texte sowie zahlreicher Illustrationen und Fotos vermittelt. Die abwechslungsreichen faktischen Materialien und das geschickte Angebot der Lehrbuchautoren führen zweifellos dazu, dass damit bei den Lernenden ein echtes Interesse geweckt wird, sodass sie schneller und effizienter die Zielsprache erlernen und sich die Informationen über das Zielsprachenland leichter einprägen. Jedoch setzt das kulturgebundene Miteinanderlernen von einer Fremdsprache und der Muttersprache im Kontext des Dialogs zwischen den Kulturen voraus, dass bei den Lernenden Kenntnisse über ihr Heimatland, ihre Region, ihre Stadt oder ihr Dorf sowie über die einheimische Kultur einschließlich ihrer Werte und Einstellungen vorhanden sind. Dabei genügt nicht nur das Wissen um die eigene Kultur, sondern es muss auch die Fertigkeit, darüber in einer fremden Sprache zu sprechen, erworben werden.

Diese Aufgabe scheint in den meisten Fällen für die Lernenden sehr schwierig zu sein, weil es in den Lehrbüchern fast keine fremdsprachigen Materialien über ihre Heimat gibt. In den DaF-Lehrbüchern russischer Autoren werden lediglich einige Themen wie Großstädte (Moskau und Sankt Petersburg) und russlandweite Ereignisse abgehandelt. Folglich können die Lernenden mehr und besser auf Deutsch über die Kultur des Zielsprachenlandes erzählen als über ihre eigene Kultur. Falls sich an dieser Stelle die Frage erheben sollte, ob die derzeitigen komplizierten politischen und wirtschaftlichen Außenbeziehungen Russlands zu Konsequenzen führen müssen: Es bleibt der Bedarf, ausländische Gäste mit der Heimatregion bzw. -stadt, den Traditionen und Bräuchen in der einheimischen Kultur vertraut zu machen, unverändert bestehen – er wird nur selten und nur geringfügig durch die Ereignisse der letzten Zeit beeinträchtigt. Es werden nach wie vor internationale Tagungen, Konferenzen und Workshops durchgeführt. Gerade in der Baikal-Region wächst ständig die Zahl ausländischer

[1] Deutsch als Fremdsprache

Touristen, Wissenschaftler und Engagierter in Freiwilligendiensten, darunter auch eine beträchtliche Zahl aus dem deutschsprachigen Raum. Diese Tatsache bestärkt uns in der Überzeugung, dass regionale Materialien in die Inhalte des DaF-Unterrichts an Lehranstalten aller Art in Burjatien einbezogen werden müssen.

Für die Umsetzung des sozio-kulturellen Ansatzes im DaF-Unterricht, speziell seines regionalen Bestandteiles, werden Lehrwerke benötigt, die dementsprechend nicht nur Inhalte über die Zielsprachenländer, sondern auch landeskundliche Zusatzmaterialien über das Heimatland bzw. die Heimatregion der Lernenden thematisieren. Als Beispiel dafür wurde das regionale Lehrwerk *Burjatien im Deutschunterricht* (Trofimova et. al., 2012) von Autorinnen der Region zusammengestellt. Das Lehrwerk sensibilisiert die Deutschlernenden in Burjatien für ihre Heimat, es zeigt ihnen Spannendes und Liebeswertes auf, das vielfach auch in der Muttersprache nicht oder nur oberflächlich bekannt ist.

Die Texte, Übungen und Aufgaben in *Burjatien im Deutschunterricht* sind in neun thematischen Einheiten zusammengefasst, die die folgenden Themen umfassen: 1) Land und Leute; 2) Staatlicher Aufbau und Wirtschaft; 3) Geschichte und Gegenwart; 4) Städte; 5) Wissenschaft und Bildung; 6) Kulturelles Leben; 7) Naturschutz in Burjatien; 8) Burjatien als Reiseziel; 9) Deutsche in Burjatien, für Burjatien und über Burjatien.

Die meisten der im Lehrwerk angebotenen Materialien spiegeln Fakten der multikulturellen Republik Burjatien wider: Geschichte der Region und ihrer Städte, Geografie und Klima, Geologie, Fauna und Flora, Staatsaufbau und Wirtschaft, Sehenswürdigkeiten, Literatur-, Theater-, Kino- und Kunstlandschaft, Traditionen, Feste, Trachten, kulinarische Spezialitäten, Besonderheiten der Mentalität etc.

Jede Lehrwerkseinheit bietet Textmaterialien, die sowohl Faktenwissen über ein bestimmtes Thema als auch Übungen für die Wortschatzaktivierung sowie Aufgaben, die auf die Kontrolle des Textverständnisses und die kommunikative Verwendung linguistischer bzw. extralinguistischer Informationen ausgerichtet sind, enthalten.

Dem Vorhaben der Autoren nach soll das Lehrwerk *Burjatien im Deutschunterricht* darüber hinaus:

- die Erweiterung des Wortschatzes der Deutschlernenden,
- die Entwicklung aller Lesestrategien (globales, detailliertes und selektives Lesen); die Verbesserung von Sprechfertigkeiten bei der Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Informationen der Texte,
- die Fähigkeit zum selbstständigen Recherchieren und die Methoden bzw. Wege zur Präsentation von Informationen in der Zielsprache bei den Lernenden fördern.

Damit Burjatien im Deutschunterricht wirklich als ein nützliches regionales Lehrwerk im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann, sollte dessen Sprache modern und authentisch sein. Aus diesem Grunde wurden alle Texte, Übungen und Aufgaben des Lehrwerks von den deutschen und österreichischen KollegInnen redigiert. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Übersetzung von burjatischen Folklore-Texten bzw. Volksüberlieferungen ins Deutsche geschenkt. Ganz bewusst wurden die burjatischen Folklore-Texte in den Textteil des regionalen Lehrwerks integriert, denn Volksüberlieferungen gehören mit Recht zum nationalen geistigen Erbe jedes Volkes.

Im burjatischen Epos, in Legenden, Sagen und Märchen spiegeln sich die besten Charakteristika des burjatischen Volkes wider: Treue, bedingungsloses Gefühl von Zugehörigkeit zu Familie, Verwandten, Freunden; Liebe zu Tieren, schonender Umgang mit der Natur, Fleiß etc. Deswegen führt die Beschäftigung mit Folklore-Texten im DaF-Unterricht dazu, das Volk als Autor dieser Werke schätzen zu lernen. Wiederum hilft die Lektüre burjatischer Märchen, Sagen und Legenden, die im DaF-Unterricht parallel zu deutschen Folklore-Texten, z.B. Märchen und Sagen, gelesen werden, den Lernenden zweierlei zu begreifen: einerseits die allgemein-menschlichen Werte, und andererseits die Besonderheiten in den Denkweisen bzw. Mentalitäten von Deutschen und Burjaten.

Es ist aber zu beachten, dass der Einsatz von Folklore-Texten im DaF-Unterricht nicht nur ein enorm großes Potential für die Erziehung zu Werthaltungen enthält, sondern auch mit Schwierigkeiten behaftet sein kann. Dabei handelt es sich nicht nur um sprachliche bzw. linguistische Stolpersteine; Schwierigkeiten beim Lesen bzw. Verständnis können auch durch die kulturspezifische Komplexität verursacht werden, die einem Folklore-Text innewohnt. Der Text kann also kulturelle Besonderheiten thematisieren; z.B. Sitten und Gebräuche, Traditionen des Volkes. Diese Inhalte werden oft durch kulturspezifische Lexik vermittelt.

In burjatischen Märchen gehören in den Bereich kulturspezifischer Lexik die Namen von handelnden Personen (*Sucho, Malaas-gai, Tarchas, Choridoj, Choboschi, Oleodoj)*, die Bezeichnungen von Ortschaften (*Tsachar, Sagaan Nuur*), von Speisen und Getränken (*die Buuzy*, *der Tarasun*), von Behausungen, z.B. einem abbaubaren Zelt aus Filz (*die Jurte*) sowie auch die Bezeichnungen von Häuptlingen (*der Khan*), Kriegern bzw. Recken (*der Bator*), buddhistischen Mönchen (*der Lama*) etc.

Sehr wichtig ist es, beim Lesen burjatischer Märchen zu beachten, welche kulturspezifische Bedeutung die Bezeichnungen von Farben mit sich tragen, denn die Farbsymbolik hat sich im Kulturgut eines Volkes im Laufe eines langen Zeitraums herauskristallisiert. Die Ethnographen sind der Meinung, dass die Gegenstände des materiellen Kulturgutes nur in Verbindung mit ihrer farblichen Ausführung umfassend

verstanden werden können. So begegnet man nicht zufällig in burjatischen Märchen auf Schritt und Tritt dem Wort *weiß* (*sagaan*).

Zum Beispiel, findet der Held des Märchens über die Entstehung der Pferdekopfgeige in der Steppe *ein weißes neugeborenes Fohlen*, das sich mit der Zeit *zu einem schneeweißen Pferdchen* und *einem weißen Reitpferd* verwandelt. Ein anderes Beispiel ist *eine weiße Schwänin*, die in der burjatischen Kultur für die Urmutter des Stammes Chori gehalten wird. Außerdem trifft man in den Folklore-Texten die Bezeichnungen von Bergen, Seen, Ortschaften mit der Komponente *weiß*. So spielen sich die Ereignisse der Legende über die weiße Schwänin am Ufer des Weißen Sees (*Sagaan Nuur*) ab.

Darüber hinaus wird die weiße Farbe in der burjatischen Kultur für ein Symbol der sozialen Beziehungen gehalten. In zahlreichen Volksliedern werden Helden auf weißen Pferden und Kamelen besungen. Die Jurten burjatischer und mongolischer Khane waren aus weißem Filz gemacht; ein weißes Pferd oder Schaf wurde den Gottheiten im Himmel geopfert; das wichtigste Fest des burjatischen Volkes – das Neujahrfest nach dem Mondkalender – wird heute noch als Fest des Weißen Monats bzw. Mondes (*Sagalgaan*) bezeichnet etc.

Auch in deutschen Märchen findet sich die Farbe Weiß sogar in den Titeln, wie die Beispiele *Schneewittchen* oder *Schneeweißchen und Rosenrot* zeigen. Die Farbe Weiß wird in Deutschland mit Reinheit und Zärtlichkeit assoziiert, bei den deutschen Politikern mit Frieden und Gedankenreinheit (*eine weiße Weste haben*). Weiß gilt in Deutschland traditionell als die Hochzeitsfarbe, aus diesem Grunde sind auch das Brautkleid und die Hochzeitskutsche meistens weiß. Manchmal sind auch die Hochzeitssträuße weiß, aber mit Grün. Heutzutage ist diese Tradition kein Muss. Weiße Farben werden mit dem Tod in Verbindung gebrachtt, sie schmücken z.B. Grabkränze.

Der Sonntag nach Ostern wird in Deutschland *Weißer Sonntag* genannt. An diesem Tag gehen die katholischen Kinder im Grundschulalter zur Ersten heiligen Kommunion, sie empfangen die Kommunion. Die Mädchen sind oft wie kleine Bräute in Weiß gekleidet, die Jungen tragen einen neuen Anzug. Weiße Farbe von Kleidern, Kerzen und Blumen versinnbildlichen die Reinheit und die Unschuld von Jesu Christi und derer, die die Kommunion empfangen. Martin Luther hat darüber in einem seiner Briefe geschrieben: „Weiße Farbe ist der Geister und aller Engel Farbe“ (Мальцева 2000, 116).

Derartigen Hinweisen und Andeutungen werden die Lernenden in verschiedensten Texten der Volkskultur begegnen, der burjatischen wie der deutschen.

Sie werden während und nach der Lektüre beginnen, die unterschiedlichen Bedeutungen von *weiß* zu erkennen, zu reflektieren und so auf kulturelle

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Völkern stoßen. Dabei werden ihnen bisher verborgene Werte der burjatischen Kultur ins Auge fallen. Diese „Entdeckungen“ werden zunächst gefühlsmäßig erfasst und auf einer latenten Ebene „abgelegt“, ehe sie durch Analyse und Interpretation mit Unterstützung durch den Lehrenden in die Bewusstseinsebene gelangen. Die Erkenntnisse, die sie beim Vergleich gewinnen, werden ihnen Einsichten vermitteln, die sie ebenso für die eigene wie für die fremde Kultur öffnet. Wir sind sicher, dass diese Arbeit den Dialog zwischen den Kulturen fördern wird, da die Wahrnehmung des Fremden eine andere sein wird.

Da Volksüberlieferungen immer eine kulturspezifische Komplexität aufweisen, muss man diese berücksichtigen und die Arbeit an einem Folklore-Text abschnittsweise gestalten. Dabei ist der kulturelle Hintergrund in jeder Phase zu beachten.

Vor dem Lesen werden die Lernenden auf die Lektüre vorbereitet: Die Vorkenntnisse zum Thema des Textes müssen (re)aktiviert, die Texterwartung aufgebaut, die Motivation geschaffen, die Hypothesen gebildet werden. Zur Vorbereitung ist es notwendig, den Lernenden Aufgaben zur Überwindung von sprachlichen und kulturspezifischen Schwierigkeiten anzubieten. Dies gilt in erster Linie für den Unterricht mit einer heterogenen Gruppe, z.B. Burjaten und Vertreter anderer ethnischer Gruppen.

Die Phase *Während des Lesens* ist unmittelbar mit dem Leseprozess verbunden. Während des Lesens werden die anhand der Textüberschrift, der Illustrationen etc. angestellten Vermutungen und Hypothesen verifiziert bzw. bestätigt, präzisiert oder abgelehnt. Die Lernenden erledigen die Aufgaben, die mit der Suche nach bestimmten Informationen verbunden sind: Es werden Tabellen ausgefüllt, Belege für die Beschreibung des Äußeren und der Charakteristika der handelnden Personen gesammelt, Schlüsselinformationen markiert etc. Die Phase *Während des Lesens* ist auf das Erfassen von Inhalt und Sinn des Textes gerichtet.

Nach dem Lesen wird geprüft, ob der Text vollständig und adäquat verstanden wurde. Hier können Multiple-Choice-Tests sowie Aufgaben zur Verarbeitung und Verwendung von Textinformationen beim Sprechen und Schreiben eingesetzt werden. Nach dem Lesen des Folklore-Textes können die Lernenden angeregt werden:

- zur Erschließung von Motiven, die die handelnden Personen bewegen, in bestimmten Situationen auf diese oder jene Weise zu handeln;
- zur Analyse der Beziehungen zwischen den handelnden Personen und ihrer Umwelt einschließlich Mitmenschen oder Tieren;
- zur Ermittlung von Wertvorstellungen (Gleichberechtigung, Respekt, Unbestechlichkeit, Treue, Unterstützung älterer Personen, Verhältnis zu Haustieren, Umweltschutz etc.);

- zum Besprechen burjatischen Lebensstils von früher und der Veränderungen, die sich in der letzten Zeit in der Weltanschauung und im Lebensstil von Burjaten vollzogen haben.

Bei der Einbeziehung des Textes aus dem Volksgut einer dritten Kultur ergibt sich die Möglichkeit, aus einer weiteren Perspektive die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Wertvorstellungen und Symbole der eigenen Kultur zu richten, z.B. wenn in den Deutschunterricht neben deutschen auch russische Folklore-Texte einbezogen werden. Bei Beachtung der oben angeführten Kriterien werden die Lernenden sicherlich dazu motiviert, sich mit den Verschiedenheiten emotional und intellektuell auseinanderzusetzen und die eigene Einstellung damit zu konfrontieren.

Wie oben gesagt, werden in Burjatien im Deutschunterricht burjatische Folklore-Texte angeboten, deren Wurzeln in mongolischen Volksüberlieferungen liegen und mit denen sie viele gemeinsame Sujets und Märchengestalten gemeinsam haben. Folgende Beispiele sollen illustrieren, wie man mit den Folklore-Texten im DaF-Unterricht arbeiten kann.

BEISPIEL 1:

Den Lernenden wird ein Text zur Lektüre und anschließenden Besprechung angeboten. Es geht um das Sujet der Sage über den mächtigen Recken *Abai Geser* – den Himmelssohn, der auf die Erde geschickt wurde, um die einfachen Menschen von Leid und Vergehen zu befreien.

Aufgabe 1.1. Lesen Sie den Text über das burjatische Epos *Geser*. Versuchen Sie zu verstehen, warum Geser zum Nationalhelden des burjatischen Volkes geworden ist.

Nationalepos *Geser*

Im burjatischen Nationalepos *Geser*, dessen vollständiger Titel *Die Taten des Bogda Geser Khan des Vertilgers der Wurzel der zehn Übel in den zehn Gegenden* lautet, begibt sich der Himmelsbewohner Buche-Belegte auf die Erde, um gegen die Ungerechtigkeit und das Böse zu kämpfen.

Als Erdbewohner, nun mit dem Namen *Geser,* besteht er endlose, schier atemberaubende Abenteuer; vollbringt gewaltige Heldentaten, um seine Lieblingsfrau Urami-Gochon aus der Gefangenschaft und das Menschenvolk vom Joch der heimtückischen Eindringlinge – der drei Scharagol-Khane – zu befreien. Als durch seine Heldentaten Frieden und Gerechtigkeit auf Erden gesiegt haben, will er nicht mehr in

den Himmel zurückkehren – er hat die Menschen und die Erde liebgewonnen. Nur kurz ist Gesers Glück, sein erzürnter Vater verwandelt den untreuen Sohn und seine Batoren (Helden) in Felsen. Im burjatischen Volk gibt es eine Legende, nach der die Felsen des Sajan-Gebirges eben die Steinbilder jener Helden sein sollen.

Aufgabe 1.2. Sprechen Sie über Geser mithilfe der angegebenen Stichwörter:

- sich auf die Erde begeben
- gegen die Ungerechtigkeit und das Böse kämpfen
- atemberaubende Abenteuer bestehen
- Heldentaten vollbringen
- seine Lieblingsfrau aus der Gefangenschaft befreien
- das Menschenvolk vom Joch des Bösen (der drei Schargol-Khane befreien)
- die Menschen und die Erde liebgewinnen
- in Felsen verwandeln

Aufgabe 1.3. Sprechen Sie über das nationale Heldenepos *Geser*. Verwenden Sie dabei die folgenden zusätzlichen Informationen:

- eng mit dem Lamaismus verbunden sein (das Epos)
- als *Ilias Zentralasiens* bekannt sein
- die erste deutsche Übersetzung 1839 in Leipzig
- als Gott in Menschengestalt dargestellt sein
- als göttlicher Herrscher mit Blitz und Donner, Verstand und List sowie treuen Verbündeten für Recht und Ordnung in den Weiten Asiens sorgen
- als Heimat von Bogda Geser Khan gelten (das östliche Sajan-Gebirge)
- mit der Sage über Geser in Verbindung gebracht werden (viele markante Naturerscheinungen): z.B. ein riesiger, glatter Findling wurde zum versteinerten Schwert von Geser; ein aus dem Berg herausragender Fels zum Sattel Gesers usw.

Aufgabe 1.4. Was meinen Sie: Auf welche Werte weist das Heldenepos *Geser* hin? Welche Taten von Geser weisen darauf hin, dass diese Werte für ihn wirklich wichtig sind?

Aufgabe 1.5. Sie haben den Helden des burjatischen Heldenepos kennen gelernt. Wissen Sie auch, wie die Helden aus dem russischen Heldenepos heißen?

Sehen Sie sich das Gemälde *Die drei Recken* von Wiktor M. Wassnezow an und setzen Sie die Aufzählung fort: *Ilja Murometz,* …

Und wie heißen die Helden aus dem bedeutendsten mittelhochdeutschen Heldenepos *Nibelungenlied*?

Abb.1. *Die drei Recken,* (1898) Wiktor M. Wassnezow

Aufgabe 1.6. Was vereint die sagenhaften Helden des deutschen, russischen und burjatischen Volkes? Über welche Charaktereigenschaften verfügen sie? Warum haben alle Völker ihre Helden in Liedern, Balladen und Legenden besungen?

Aufgabe 1.7. Aus dem Heldenepos *Geser* haben Sie erfahren, wie *das Sajan-Gebirge* entstanden ist. Was wissen Sie über die Entstehung *des Siebengebirges* in Deutschland? Wenn nichts, dann sehen Sie sich auf der Landkarte an, wo das Siebengebirge liegt und lesen Sie eine Legende darüber.

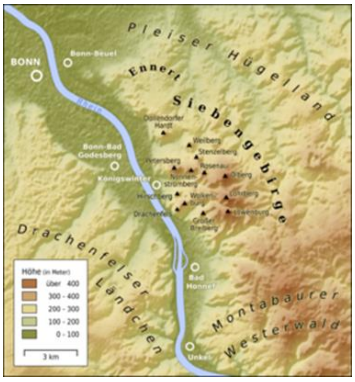

Abb. 2. *Karte des Siebengebirges mit seinen 13 höchsten Gipfeln*

Text:

Der Legende nach staute sich der Rhein an dieser Stelle, weil sich dort eine Hügelkette befand. Hinter dieser Kette lag eine Stadt, die sehr darunter litt, dass sie kein Wasser bekam. Also beschlossen die Bürger, sieben Riesen damit zu beauftragen, den Rhein zu befreien. Weil die Riesen jedoch nicht mit den verschmutzten Spaten nach Hause gehen wollten, reinigten sie diese, und so entstanden die Berge. – Oder eine andere Version, rheinaufwärts angesiedelt: Sieben Riesen wurden aus Holland gerufen, um das Binger Loch zu graben, damit der Rhein abfließen konnte. Nach getaner Arbeit rasteten sie auf dem Heimweg nach Holland bei Königswinter und stießen ihre Spaten

in die Erde. Als sie weiterzogen, blieben die Erdbrocken von den Spaten als sieben Berge zurück.

BEISPIEL 2:

Den Lernenden wird angeboten, den Begriff *uliger* – eine Sage über Heldentaten – kennen zu lernen, die zum Basisgenre der burjatischen Dichtung gehört. In den *Uligeren* werden Heldentaten uralter Recken besungen, die sich im Kampf gegen mehrköpfige und -hörnige Ungeheuer sowie gegen fremde Eindringlinge behaupten; es geht um den Schutz des Eigenheimes, des Volkes und den Kampf um die Braut. Zusätzlich bekommen die Lernenden die Möglichkeit, einen Text über die Autoren, Verbreiter und Barden von *Uligeren* – die *Uligeschinen* – zu lesen, die ihre Uligeren von Anfang bis zum Ende „laut und langsam (lento)“ sangen und ihr Singen mit dem Spiel auf einem Musikinstrument begleiteten.

Bei der Arbeit werden Illustrationen verwendet, die zum Textverständnis beitragen.

Aufgabe 2.1. Sehen Sie sich das Bild an. Was meinen Sie: Wer ist auf dem Bild dargestellt? Erzählen Sie etwas über diesen Menschen.

Abb. 3. *Uligerschin* (burjatischer Märchen- und Sagenerzähler)

Aufgabe 2.2. Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit dem Inhalt des Textes.

Text:

Einen besonderen Schatz bilden in der burjatischen Folklore alte Sagen über Heldentaten (*die Uligeren*). Die Motive und Gestalten der Uligeren reichen zurück bis in sehr alte Zeiten. Auf solche Sagen trifft man auch in anderen Kulturen. Die Uligeren können aus fünf- bis zwanzigtausend Versen bestehen, in denen die Mythologie eng mit der Volksgeschichte verbunden ist.

Das freie Vortragen der Sagen und ihre mündliche Weitergabe waren jahrhundertelang üblich. Die Uligeren waren von einem kunstbegabten Sagenerzähler (von einem *Uligerschin*) vorgetragen worden, der zugleich ein Zupfinstrument spielte. Dieses Instrument ist eine Art pferdeköpfige Geige und heißt im Burjatischen *morin chuur*.

Aufgabe 2.3. Sprechen Sie anhand des Textes über: burjatische Sagen und burjatische Märchen- und Sagenerzähler

Aufgabe 2.4. Die Märchenverfasser und -erzähler in Burjatien heißen *Uligerschinen*, in Weißrussland – *Pesnjary*, Skandinavien – *Skalden* etc.

Der Märchenerzähler des russischen Volkes ist auf dem Gemälde von Victor M. Wassnezow dargestellt. Wie hieß er?

Wie hießen die Menschen bei germanischen Völkern, die durch die Länder zogen und in Dörfern und Schlössern gleichermaßen ihre Kunst vortrugen, um damit andere Menschen zu unterhalten und zu belehren? (*der Barde, -n, -n*)

Abb. 4. *Boyan* (1910), Wiktor M. Wassnezow

Aufgabe 2.5. Die Uligerschinen spielen das Musikinstrument *morin chuur.* Die Boyans haben auch ein Saiteninstrument auf den Knien liegend gespielt. Wie heißt dieses Instrument?

Abb. 5. *Die Guslispieler* (1899), Wiktor M. Wassnezow.

Aufgabe 2.6. Wie haben die Sagen- bzw. Märchenerzähler ausgesehen? Warum sind es in allen Kulturen meistens Menschen im hohen Alter?

BEISPIEL 3:

Die Lernenden machen sich mit burjatischen Märchen bekannt, darunter auch mit der Legende von der Entstehung der Pferdekopfgeige.

Aufgabe 3.1. Kennen Sie burjatische Märchen? Wenn ja, welche?

Aufgabe 3.2. Wissen Sie, was *Morin Chuur* ist? Lesen Sie die Legende über *Morin Chuur* und erzählen Sie, was es ist und wie es entstanden ist.

Entstehung der Pferdekopfgeige (Morin Chuur)

Es war einmal in alter Zeit ein kleiner Schäferjunge namens Sucho, der lebte in den Weidegründen der Tsachar. Er war ein Waisenkind. Seine Großmutter zog ihn auf. Sie besaßen einige Schafe als ihr eigen. Sucho führte die Schafe auf die Weide und half seiner Großmutter das Essen zu kochen und die Jurte in Ordnung zu halten. Als er siebzehn Jahre alt wurde, war er bereits ein beliebter Sänger. Alle Schafhirten und Viehzüchter in der Nachbarschaft liebten seinen Gesang. Eines Tages war die Sonne schon untergegangen und es wurde schnell Nacht, aber Sucho war noch immer nicht nach Hause gekommen. Die Großmutter ängstigte sich um ihn und dann fingen allmählich auch die Nachbarn an sich um ihn zu ängstigen. Sehr spät kam Sucho endlich nach Hause. In seinen Armen trug er ein weißes, wolliges Ding. Es war ein neugeborenes Fohlen. Sucho sah die erstaunten Gesichter rundherum und sagte lächelnd: „Auf meinem Weg bin ich da auf dieses kleine Ding gestoßen, wie es am Boden lag. Von seiner Mutter war keine Spur. Es war ganz allein. Ich hatte Angst, dass es die Wölfe fressen würden, und so habe ich es hierher zur Jurte zurückgebracht!“

Die Zeit verging. Das kleine Fohlen wuchs zu einem kräftigen Pferdchen heran, dank all der Pflege, die Sucho ihm gab. Es war schneeweiß, gesund und schön. Wer auch immer es sah, liebte es und Sucho liebte es mehr als alle andern.

Eines Nachts wurde Sucho wach durch aufgeregtes Wiehern. Er sprang in seinem Bett hoch und eilte aus der Jurte. Jetzt konnte er auch wildes Blöken der Schafe in der Hütte nebenan hören. Wie er hinkam, verteidigte das weiße Pferd die Herde vor einem großen Grauwolf. Als Sucho herankam, lief der böse Wolf davon. Sucho stieg auf sein Pferd und jagte hinter dem Wolf her. Bald überholte er ihn und fing ihn mit seiner Fangschlinge. Stolz schleppte er den toten grauen Wolf zum Zelt zurück. Das weiße Pferd war am ganzen Leib schweißnass. Sucho liebte es mehr denn je, weil es die Schafe beschützt hatte. Er tätschelte seinen schweißnassen Leib und liebkoste es. Seither waren Sucho und das weiße Pferd enge Freunde und jede Minute Trennung voneinander schien jedem der beiden zu lange zu sein. Einmal kam im Frühling die

Nachricht, der Khan werde beim Lama-Tempel ein Pferderennen abhalten. Derjenige, der gewänne, würde die Hand seiner Tochter erhalten. Auch Sucho hörte die Nachricht. Seine Freunde redeten ihm zu, sich am Rennen zu beteiligen. Und so ging Sucho mit seinem weißen Pferd, das er so sehr liebte, ebenfalls zum Rennen. Alle Nachbarn wünschten ihm Glück und einige begleiteten ihn sogar, um das Rennen zu sehen.

Das Rennen begann. Viele kräftige und gesunde junge Männer nahmen daran teil. Und sie peitschten auf ihre Pferde ein und galoppierten so rasch sie konnten, aber Sucho und sein weißes Pferd waren doch die Ersten, die den Zielposten erreichten.
"Ruft den Reiter auf dem weißen Pferd herbei!" sagte der Khan von seinem Zuschauerplatz aus. Als er aber sah, dass der Sieger nur ein einfacher Hirtenjunge war, sagte er nichts mehr von einer Heirat mit seiner Tochter, sondern sagte nur schlau: „Man wird dir drei große Goldstücke für dein Pferd geben, und nun darfst du dich entfernen." Sucho aber wurde wütend. „Glaubt er, ich werde mein liebes weißes Pferd verkaufen." Und so sagte er offen heraus: „Ich bin gekommen, um ein Rennen zu reiten, nicht zu einem Pferdeverkauf!" Der Khan wurde darüber zornig und befahl seinen Dienern, Sucho mit Prügel zu strafen. Von allen Seiten drangen die Diener auf ihn ein und sie prügelten ihn, bis er das Bewusstsein verlor, und dann warfen sie ihn von den Thronstufen herunter. Der Khan aber nahm das weiße Pferd mit sich nach Hause.

Sucho wurde von seinen Freunden nach Hause gebracht. Seine Großmutter pflegte ihn liebevoll und nach kurzer Zeit wurde er wieder gesund. Dann eines Nachts, gerade als Sucho schlafen gehen wollte, hörte er, wie etwas an die Zelttür schlug. „Wer ist da?" rief er. Niemand gab Antwort, aber es wurde weiter an die Tür geschlagen. Die Großmutter ging und öffnete die Zelttür. Erstaunt rief sie aus: „Oh, es ist das weiße Pferd." Sucho stürzte hinaus. Da stand wirklich das weiße Pferd. Der Schweiß fiel in großen Tropfen von ihm. Sieben oder acht Pfeile steckten in seinem Leib. Sucho biss die Zähne zusammen und meisterte seinen Kummer. Er zog dem Pferd die Pfeile heraus und nun strömte das Blut aus den Wunden. Das Pferd war schwer verwundet. Am nächsten Tag verendete es. Was war geschehen? Voller Freude, dass er so ein feines Pferd bekommen hatte, hatte der Khan seine Freunde und seine Familie eingeladen, um dies an einem schönen Tag mit einem Fest zu feiern. Er wollte das Pferd vorführen und befahl, dass man es herausführen solle. Aber als er aufsitzen wollte, stieg es auf und warf den Khan ab. Das Pferd aber galoppierte holterdiepolter durch die versammelten Gäste und die Dienerschaft. „Fangt es, fangt es", rief der Khan, der mühsam wieder aufstand, „und wenn ihr es nicht fangen könnt, tötet es!" schrie er zornig. Ein Hagel aus Pfeilen regnete auf das Pferd. Das Pferd aber konnte doch noch nach Hause kommen, um am Orte seines richtigen Herrn zu sterben. Sucho beweinte es tief. Und Tag und Nacht konnte er keine Ruhe mehr finden. In einer schlaflosen Nacht, als er sich wieder

einmal von der einen auf die andere Seite warf, glaubte er sein Pferd lebendig vor sich stehen zu sehen. Es kam ganz nahe zu ihm heran und er streichelte es. „Kannst du dir nicht irgendetwas ausdenken, lieber Herr, dass ich immer bei dir bin und dir Gesellschaft leiste? Mach doch aus meinen Knochen eine Geige“, sagte das Pferd.

Am nächsten Morgen schnitzte Sucho aus den Knochen den Kopf seines geliebten Pferdes und setzte es oben auf den Geigenhals, wo die Wirbel sind. Er machte aus den Sehnen des Pferds die Saiten und nahm das Haar von seinem wehenden Schweif, um es auf den Bogen zu spannen. Und immer, wenn er nun seine pferdeköpfige Geige spielte, erinnerte er sich an das herrliche Gefühl, wenn er auf seinem Pferd galoppiert war, und er vergaß den bösen Khan nicht. Diese Gedanken drückte er nun in seiner Musik aus. Die Geige wurde zur Stimme des Volkes und all die Leute kamen abends nach der Arbeit, um zuzuhören, wenn er spielte. Und so ist die Pferdekopfgeige entstanden.

Abb. 6. Die Pferdekopfgeige

Aufgabe 3.3. Lesen Sie das Märchen noch einmal. Beweisen Sie, dass es ein Märchen aus der burjatischen Kultur ist.

Aufgabe 3.4. Finden Sie im Text Realienwörter aus der burjatischen Kultur. Erläutern Sie ihre Bedeutung.

Aufgabe 3.5. Bestimmen Sie, auf welche kulturellen Werte das Märchen hinweist? Wie beeinflussen diese Werte das Benehmen von Sucho? Können Sie sich anhand dieser Werte die kulturspezifische Lebens- bzw. Arbeitsweise der Burjaten vorstellen?

Aufgabe 3.6. Sucho hat in der Steppe *ein weißes, wolliges Ding*, *ein weißes Fohlen* gefunden, das sich zu *einem schneeweißen Pferdchen* und dann zu *einem weißen Pferd* entwickelt hat. Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat die weiße Farbe des Pferdes? Welche Bedeutung wird der weißen Farbe in der burjatischen Kultur zugeschrieben? Und in anderen Kulturen?

Aufgabe 3.7. Machen Sie eine Recherche über die Symbolik der Farben in verschiedenen Kulturen und stellen Sie die Ergebnisse Ihrer Recherche in der Gruppe vor.

BEISPIEL 4:

In burjatischen Volksüberlieferungen gibt es neben Märchen über Tiere viele Märchen, die Lebensrealien, z.B. soziale Ungerechtigkeit, thematisieren. Solche Märchen sind gegen die boshaften Khane, Nojonen, Taischas sowie ungeschickten Schamanen und Lamas gerichtet.

Die Arbeit an so einem Märchentext gibt den Lernenden die Möglichkeit, Dialoge zu beobachten, in denen überzeugend Weisheit und Schlagfertigkeit positiv handelnder Personen dargestellt und solche menschlichen Laster wie Faulheit, Geiz, Dummheit, Geschwätzigkeit etc. ausgelacht werden.

Aufgabe 4.1. Der Titel eines burjatischen Märchens heißt *Wie der findige Tarchas dem faulen Khan einen Denkzettel verpasste*. Was bedeutet der Ausdruck *jemandem einen Denkzettel verpassen*? Was meinen Sie, worum geht es in diesem Märchen?

Aufgabe 4.2. Lesen Sie das Märchen. Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit dem Inhalt des Märchens. Versuchen Sie zu verstehen, wie Tarchas den Khan zurechtweisen konnte?

Wie der findige Tarchas dem faulen Khan einen Denkzettel verpasste

Es war einmal in alter Zeit ein Khan, der ließ eines Tages vor lauter Langeweile seinen Untertanen verkünden: „Wer mich so schlau anlügt, dass ich zugeben muss, dass er lügt, dem gebe ich eine Schale voll Geld.“

Kaum hatte sich das herumgesprochen, da erschien der Hofbäcker Malaas-gai und sprach: „Mein Vater hat zu Hause eine so lange Stange, dass er damit die Sterne am Himmel anrühren kann, genauso wie den Teig im Bottich.“ „Kunststück“, gab der Khan zurück, „mein Vater saß im Hof und zündete seine Pfeife bei der Sonne an, so lang war sein Pfeifenrohr. Trolle dich!“

Darauf kam der Hofschneider Oleodoj und sagte: „Vater Khan, hör zu, gestern hat es so gedonnert, dass die Himmelsnaht platzte. Bis in die Nacht war ich damit beschäftigt, den Himmel wieder zu flicken.“ Der Khan grinste: „Oleodoj, deine Naht ist gar nicht übel geworden, aber sie ist leider durchlässig. Heute früh hat es genieselt … Ha, ha, ha!“

Die Kunde von der Idee des Khans drang auch zum Bauern Tarchas. Er kam zum Palast in einem Wagen gefahren, auf dem ein leeres Fass stand. Der Khan trat ans

Fenster und staunte: „He, Tarchas, was bringst du da angeschleppt?“ – „Ich komme, eine Schuld einzutreiben, Vater Khan“, antwortete Tarchas.

„Wer ist dein Schuldner?“ – „Du, Khan …“ – „Ich? Na so was!“ – „Du hattest dir dieses Fass voll Gold von mir geborgt!“

Der Khan wurde wütend: „Du lügst!“

„Na dann her mit der Schale voll Gold!“

„Ach nein, ach ja“, verhaspelte sich der Khan, „du lügst ja gar nicht, du sagst die Wahrheit.“

„Na, dann gib mir mein Gold zurück!“

Fuchsteufelswild wurde der schlitzäugige Khan, aber eine Schale voll Gold musste er doch herausrücken.

Aufgabe 4.3. Sagen Sie es anders. Verwenden Sie dabei die Worte aus dem Märchen.

a. Ein Khan ließ eines Tages seine Untertanen benachrichtigen. – …
b. Diese Nachricht erhielt ein Bauer namens Tarchas. – ...
c. Er brachte ein leeres Fass in einem Wagen. – …
d. Der Khan geriet in Wut. – ...
e. Er sagte: „Hau ab!“ – ...
f. Du hast Geld von mir geliehen. – ...
g. Seine Zunge wurde schwer. – ...
h. Er hat den zerrissenen Himmel gestopft. – ...

Aufgabe 4.4. Ergänzen Sie die Sätze:

a. Wer den Khan schlau anlügt, der ….
b. Der Hofschneider sagte, dass es … und die Himmelsnaht ….
c. Aber der Khan erwiderte schlau, dass es heute ….
d. Tarchas forderte vom Khan ….
e. Der Khan fragte erstaunt, was ….
f. Tarchas … dem Khan einen Denkzettel und bekam ….

Aufgabe 4.5. Erzählen Sie dieses Märchen mit eigenen Worten.

Aufgabe 4.6. Nach dem dritten Versuch ist es Tarchas gelungen, vom Khan eine Schale Gold zu bekommen. Die Zahl *drei* hat in vielen Kulturen sakrale Bedeutung. Was meinen Sie: Welche Bedeutung wird dieser Zahl in der burjatischen Kultur zugeschrieben? Und in der russischen Kultur?

Aufgabe 4.7. In welchen russischen Märchen haben Sie die Zahl *drei* gefunden? Welche russischen Sprichwörter mit der Zahl *drei* kennen Sie? Können Sie auch deutsche Märchen nennen, wo die Zahl *drei* verwendet wird?

Aufgabe 4.8. Lesen Sie einen Auszug aus dem Wörterbuch von Dina S. Maltzeva *Deutschland: Land und Leute* und informieren Sie sich über die Bedeutung der Grundzahl *drei* in der deutschen Kultur.

Die Grundzahl *drei* symbolisiert seit eh und je Vollständigkeit und Abgeschlossenheit. Um also abgeschlossen zu sein, wird eine Handlung dreimal ausgeführt:

dreimal wird etwas bekannt gemacht;

dreimal wird ein Lebehoch ausgebracht;

mit drei Hammerschlägen auf den Grundstein spricht man bestimmte Sprüche aus;

dreimal muss man an Holz klopfen;

drei Hände Erde muss man ins Grab werfen;

eine dreifache Salve wird bei der Beisetzung eines gefallenen Soldaten abgegeben.

Im Volksmund ist folgender Aberglauben verbreitet: Die ersten drei Früchte einer Pflanze (drei Ähren, drei Beeren etc. soll man dem Waldgeist opfern). Sie werden über die Schulter geworfen.

Die Grundzahl *drei* wird auch als Glückssymbol wahrgenommen: Dreizahl – Glückszahl, z.B. das dreifache Spucken über die Schulter bringt Glück.

„Abrakadabra, großer Schiwa“, betete Gottfried, "segne diese Memme mit Mut und Stärke! Halt, hier, noch besser, nimm‘s mit! So, jetzt spuck noch dreimal aus“ (*Remarque, Drei Kameraden*).

Als Symbol für Vollständigkeit und Abgeschlossenheit können drei Taler, drei Goldmünzen oder drei Ringe dienen, die der Bräutigam seiner Braut in die Hand legte, wenn er ihre Familie besuchte, um seine Heiratsabsicht zu bestätigen. Dieser Brauch wird *Handgeld* genannt.

Die Grundzahl *drei* wird oft in Redewendungen und Sprichwörtern verwendet:

Dreimal darfst du raten!, z.B. „Warum? Mein Gott, Ludwig, dreimal darfst du raten! Die Madame will den Auftrag natürlich einem Kunden geben…“ (*Remarque, Der schwarze Obelisk*);

Aller guten Dinge sind drei.

Man muss dreimal messen, ehe man einmal schneidet.

Jeden Pfennig dreimal umdrehen.

drei Kreuze machen hinter jemand oder etwas

Es dauert ewig und drei Tage.

Auf die Grundzahl drei treffen wir in den Titeln vieler Grimm-Märchen: Die drei Federn, Die drei Glückskinder, Die drei Handwerksburschen, Die drei Brüder, Die drei Männlein im Walde, Die drei Spinnerinnen, Die drei Sprachen, Die drei Faulen, Die drei grünen Zweige etc.

Die *Aufgaben 4.7 und 4.8* haben einen recherchierenden Charakter. Am Beispiel, wie Tarchas beim dritten Versuch vom Khan eine Schale Gold bekam, überschreitet der/die Lehrende die Grenzen des Klassenraums und des DaF-Unterrichts: Die Lernenden sollen herausfinden, welche Bedeutung die Zahl *drei* im Bereich des materiellen und geistigen Kulturguts der Burjaten und anderer Völker hat.

Als eine Triade (Trias, lat.) oder Dreiheit wird ein dichterisches Phänomen bezeichnet, das bestimmte nach drei Prinzipien oder Eigenschaften (Farben, Äußeres, Geistiges etc.) gruppierte Informationen beinhaltet: *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft*, *Höhe – Tiefe – Mitte*, *Vernunft – Körper – Geist* etc. In der burjatischen Kultur gibt es über 40 Triaden, beispielsweise *drei weiße*, *drei leere*, *drei schwere* etc. So beruhen auf der Grundzahl *drei* die sog. Triaden-Rätsel (*юртэмсын гурбан*):

Юртэмсын гурбан бэрхэ	*Welche drei Dinge auf der Welt haben es schwer?*	*Что в мире три трудных?*
Галл бэрхэ – сусалдаа баригдадаг, Үнан бэрхэ – эрьедээ баригдадаг, Намган бэрхэ – үбгэндөө баригдадаг.	Das Feuer hat es schwer, denn es hängt vom Holz ab, das glüht. Das Wasser hat es schwer, denn es wird von den Ufern gehalten. Die Frau hat es schwer, denn sie ist vom Mann abhängig.	*Огню трудно – он зависит от головёшки, воде трудно – её удерживают берега,* *жене трудно – она зависима от мужа.*
Юртэмсын гурбан гайхал	*Über welche drei Dinge auf der Welt kann man sich wundern?*	*Что в мире три удивительных?*

Хада бэһэгүй – нэгэ гайхалтай,	Es ist verwunderlich, dass ein Berg keinen Gürtel hat,	*Удивительно, что гора без пояса,*
Тэнгэри тулгууригүй – нэгэ гайхалтай,	Es ist verwunderlich, dass der Himmel keine Stütze hat,	*удивительно, что небо без опоры,*
Уһан хабхаггүй – нэгэ гайхалтай.	Es ist verwunderlich, dass der Fluss keinen Deckel hat.	*удивительно, что река без крышки.*

[Будаев 1988, 181]

Ein Sprichwort kann auch als eine Triade formuliert werden, z.B. Drei Dinge auf der Welt sind gefährlich: ein Messer in der Hand eines Kindes, ein Dummkopf an der Macht, schmeichelnde Worte eines Kriechers.

Ohne Zweifel helfen solche Recherche-Aufgaben den Lernenden, nationale Besonderheiten im ganzen Kulturkontext zu betrachten, wenn die eigene Denkweise mit der Denkweise der anderen Nation konfrontiert wird. Beim Reflektieren und Vergleich werden neue Sichtweisen entdeckt und so wird ein ununterbrochener Dialog zwischen den Kulturen gewährleistet.

BEISPIEL 5:

Großes Interesse zeigen die Lernenden für die Legenden bzw. Sagen über die Entstehung burjatischer Stämme, z. B. über die Urmutter des Stammes Chori – die weiße Schwänin.

Aufgabe 5.1. Lesen Sie die Legende. Finden Sie Beweise dafür, dass es eine Legende des burjatischen Volkes ist. Beantworten Sie die Frage: Wen halten die Chori-Burjaten für ihre Urmutter?

Legende über die Herkunft des burjatischen Stammes Chori

Vor vielen Jahren lebte westlich vom Baikalsee der Urvater aller Chori-Burjaten Choridoj.

Eines Tages jagte er nicht weit vom Sagan-Nuur (*burjatisch* „Weißer See“), wo er am Ufer des Sees drei Schwäne sah. Sie nahmen ihre Schwanenkleider ab, verwandelten sich in schöne junge Frauen und gingen ins Wasser. Choridoj schlich leise heran und entwendete ein Kleid.

Als die Frauen aus dem Wasser kamen, zogen zwei von ihnen ihre Kleider an, verwandelten sich wieder in die Vögel und flogen weg. Die dritte Frau, deren Kleid Choridoj gestohlen hatte, blieb am Ufer und heiratete später Choridoj. Sie hieß Choboschi. Nach einigen Jahren überredete sie ihren Mann an das Meer überzusiedeln. Sie verließen ihren Wohnsitz am Fluss Lena und zogen an das östliche Ufer des Baikalsees um, wo sie später sechs Töchter und elf Söhne bekamen, von denen die elf Chori-Stämme abstammen.

Eines Tages bat Choboschi ihren Mann, ihr das Federkleid zu zeigen. Choridoj ahnte nichts und holte das Kleid. Choboschi zog das Kleid an, verwandelte sich in einen Schwan und flog durch den Rauchabzug der Jurte hinaus. Zu dieser Zeit bereitete gerade eine Tochter das Milchgetränk Tarasun zu. Sie sah die Mutter wegfliegen und ergriff sie mit ihren rußigen Händen bei den Füßen (seither haben die Schwäne schwarze Füße). Aber die Mutter befreite sich, zog über der Jurte Kreise und sagte: „Ihr, Menschen, bleibt auf der Erde, und ich, die Tochter des Himmels, fliege in meine Heimat. Im Frühling und im Herbst, wenn die Schwäne nach Norden fliegen und zurück, vollzieht eine Zeremonie zu meinen Ehren.“ Sie wünschte ihren Kindern ein glückliches Leben und flog in den Himmel.

Aufgabe 5.2. Lesen Sie die Aussagen. Finden Sie im Text Sätze, die den gleichen Sinn wiedergeben.

a. Choboschi war ein Schwanenvogel.
b. Choridoj nahm unbemerkt ein Schwanenkleid.
c. Choboschi fand ihr Kleid nicht und konnte nicht mitfliegen.
d. Später wurde Choboschi zur Frau von Choridoj.
e. Kurz darauf zog die Familie an das *große Wasser* (an das östliche Ufer des Baikalsees).
f. Sie bekamen viele Kinder und zogen sie zusammen groß.
g. Als die Kinder erwachsen wurden, zog Choboschi ihr Schwanenkleid an und flog in den Himmel.
h. Wenn im Frühling und Herbst die Schwäne nach Norden fliegen, grüßen die Chori-Burjaten ihre Urmutter mit einer Zeremonie.

Aufgabe 5.3. Lesen Sie das Märchen noch einmal. Markieren Sie, welche menschlichen Werte die Schwanengestalt von Choboschi verkörpert. Wie beeinflussen diese Werte das Benehmen von Choboschi? Begründen Sie Ihre Meinung mit den entsprechenden Stellen im Text.

Liebe	Mutterschaft	Familienharmonie	Zugehörigkeit
Treue	Schlauheit	Pflichtbewusstsein	Trauer
Romantik	Königlichkeit	weibliche Schönheit	Schwäche

Aufgabe 5.4. Erzählen Sie dieses Märchen mit eigenen Worten.

Aufgabe 5.5. Können Sie russische bzw. deutsche Märchen nennen, wo ein Schwan oder Schwäne die Hauptfiguren sind? Welche Eigenschaften werden den Schwänen zugeschrieben? Was verkörpern sie?

Aufgabe 5.6. Was verbindet die Gestalten von Schwänen in burjatischen, russischen und deutschen Märchen?

Lesen Sie, mit welchen Tieren, Vögeln und Fischen in der burjatischen, russischen und deutschen Kultur Vergleiche gezogen werden?

auf Deutsch	auf Russisch	auf Burjatisch
Augen haben wie ein Luchs (рысь)	зоркий как сокол (Falke)	Харсага шэнги хурса нюдэтэй (Falke)
schlafen wie ein Dachs (барсук)	спать как сурок (Maultier)	Баабгай шэнги унтаха (Bär)
arbeiten wie ein Dachs (барсук)	работать как вол (Ochse)	-
fett wie ein Dachs (барсук)	жирный как свинья (Schwein)	Гахай шэнги тарган (Schwein)
gierig wie ein Hamster (хомяк)	жадный как свинья (Schwein)	-
schlau wie ein Fuchs (лиса)	хитрый как лиса (Fuchs)	Їнэгэн шэнги мэхэтэй (Fuchs)
flink wie ein Wiesel (белка)	шустрый как блоха (Floh)	Хулгана шэнги хурдан (Maus)
gesund wie ein Bär (медведь)	здоровый как бык (Ochse)	Буха шэнги бїхэ (Ochse)
hungrig wie ein Bär (медведь)	голодный как *волк* (Wolf)	Їлэнхэ шоно шэнги (Wolf)
gefräßig wie ein Bär (медведь)	прожорливый как свинья, *щука (Schwein/Hecht)*	Гахай шэнги хомхой (Schwein)

Glatt wie ein Aal (угорь)	скользкий, хитрый, изворотливый как *уж* (Aal)	Бишэн шэнги бэрхэ (Affe)

Aufgabe 5.7. Finden Sie Legenden über die Herkunft von anderen Völkern oder Blumen, Steinen, Seen. Erzählen Sie sie in der Gruppe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die oben beschriebene Art und Weise, wie man mit Folklore-Texten aus der burjatischen Kultur im DaF-Unterricht arbeitet, nicht nur das Lernen der deutschen Sprache in der Region fördert, sondern auch die Bewahrung des traditionellen Wissens an sich. Kontrastive Auseinandersetzung mit Burjatien und den deutschsprachigen Ländern erweitert die Kenntnisse der Lernenden über die eigene Kultur und die Kultur der Zielsprachenländer, trägt zur werteorientierten Wahrnehmung von Menschen und ihrer Umwelt bei und fördert den Dialog zwischen den Kulturen beim Fremdsprachenlernen.

LITERATUR

Будаев, Ц.Б. (1988). Оньһон үгэ оншотой. Пословица не мимо молвится. Словарь бурятский адекватных пословиц и поговорок. Бурятские загадки. – Улан-Үдэ: Буряадай номой хэблэл.

Мальцева, Д.С. (2000). Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache. Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Издательство «Русские словари», ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство Aakova A.V.CT». с.

Trofimova, I.D., Bol'šakova, A.V., Orbodojeva, L.M., Sambujeva, V.B. Narchinova, E.P. (2012). Burjatien im Deutschunterricht: Lehrwerk. Zweite überarbeitete und erweiterte Aufl. Ulan-Udé: Verlag der Burjatischen Staatlichen Universität.

Bildquellenverzeichnis:

Die drei Recken, URL: http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/ vasnetsov1. html.

Karte des Siebengebirges, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Siebengebirge.

Uligerschin; Фото: mongolxel.webz.cz /http://www.baikal-daily.ru/news/16/12994/.

Boyan; URL: http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/vasnetsov15.html.

Die Guslispieler; URL: http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/vasnetsov4. html.

Morin Chuur; URL: http://www.net4info.de/uniteSearch/advtopsearchexp.php?id=57909&stat=detail&language=cnde.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

В данное научное издание вошли статьи, в которых с различных перспектив рассматривается тематика межкультурного обучения и преподавания. Они являются результатом долгой и плодотворной совместной работы Лаборатории межкультурных исследований Костромского государственного Университета имени Некрасова (КГУ) и Дармштадтского евангелического университета прикладных наук (EHD). Решающий вклад в успех совместной работы, который нашел свое отражение в проведении международных конференций, студенческом обмене и во многих публикациях, подготовленных и изданных в Костроме, внесли коллеги КГУ под руководством бывшего проректора по международным отношениям доктора наук Лидии Ваулиной. Приносим им нашу особую благодарность за сотрудничество и гостеприимство.

Данный сборник статей осуществляется при финансовой и нематериальной поддержке Исследовательского Центра Протестантского Вуза г. Дармштадт. Мы этим очень благодарны.

Профессор в отставке, доктор наук Алекса Кёлер-Офферски
профессор, доктор наук Кристель Кумбрук
профессор в отставке, доктор наук Герт Штрассер

Герт Штрассер и Алекса Кёлер-Офферски

Введение

В данной публикации ставится вопрос „как?“ в отношении межкультурной дидактики. За почти десять лет сотрудничества в Лаборатории межкультурных исследований этот вопрос не поднимался. Мы вместе работали над концепциями семинаров, проводили лекции на межкультурные темы в Костроме, Дармштадте, Минске и Ванадзоре с позиций наших соответствующих дисциплин и обсуждали различия в применении и смысловом содержании специальной терминологии в русском и немецком языковых пространствах.

Одним из наших последних совместных проектов, за который мы взялись, стала разработка вопроса о дидактике преподавания межкультурной тематики. Мы понимали, что межкультурное преподавание и обучение, в котором участвуют представители различных культур, требует иных дидактических концепций, чем образовательная работа с монокультурными группами. И поскольку социально-историческое развитие области образования в Российской Федерации отличается от такового в Федеративной Республике Германии, мы решили завершить сотрудничество в Лаборатории межкультурных исследований разработкой и обсуждением темы „межкультурная дидактика“. Эту работу продолжат интересующиеся данной тематикой коллеги из Лаборатории. Они будут публиковать дальнейшие результаты и делиться опытом, способствуя этим межкультурному обмену и взаимопониманию.

В своей статье ГЕРТ ШТРАССЕР обращается к теме развития дидактических концепций в Федеративной Республике Германии после 1945 года. При этом он приводит обзор исторических этапов общественного развития, начиная с послевоенного периода до настоящего времени, и соотносит их с соответствующими дидактическими теориями и концепциями интеграционной политики и педагогики. Последствия нацистской эпохи, вербовка иностранных рабочих и приток иммигрантов с 1989 года были (и остаются) социальными проблемами, которые неоднократно задавали новые направления в политике образования и в области развития межкультурной дидактики.

ВИЛЛЕГАД ЛАНВЕР рассматривает в своей статье проблемы Своего и Чужого в межкультурном диалоге. Ссылаясь на Вальденфельса, он исходит из того, что „у Чужого можно учиться“, но без необходимости „понимать и осваивать Чужое“. Далее он обращается к теоретической дидактике Клафки и предпринимает попытку теоретико-педагогического, дидактического анализа межкультурализма в свете противостояния Своего и Чужого. В этом контексте он подчеркивает, что такое межкультурное поведение, которое Хейтмейер называет „групповая

враждебность“, представляет собой типичную для эпохи ключевую проблему (Клафки), чье значение и содержание не может быть недооценено.

Центральное место в статье РИТЫ ШТЕЙН-РЕДЕНТ отведено концепциям самообучения в контексте межкультурализма. Начиная с описания новых мест и пространств обучения, которые возникают вследствие глобализации и интернационализации, она переходит к определению субъектов и организаций как самообучающихся актеров процесса образования, которые сталкиваются за счет этого с удвоенными трудностями и проблемами. Обучению, особенно академическому, уделяется особое внимание, поскольку индивидуальные стратегии учебы вследствие дигитализации образовательного пространства влекут за собой изменения форм преподавания и обучения в области высшего образования. В своих рассуждениях о понятиях самоконцепции и самоэффективности / саморегуляции, а также об их теоретических предусловиях она обращается к социально-когнитивной теории и, с ее помощью, иллюстрирует самоуправляемое обучение как возможность управления учебным процессом.

ВИБКЕ ДЕРБОВЕН И КРИСТЕЛЬ КУМБРУК рассматривают в своей статье дидактику межкультурного обучения с психологической точки зрения. При этом они ставят вопрос о том, какие цели обучения следует преследовать, как учиться и какие требования необходимо учитывать при реализации обучения в других культурных пространствах. Цель обучения „приобретение межкультурной компетентности“ занимает центральное место в их дальнейших рассуждениях и при разработке методов практического применения. Вначале авторы обсуждают теоретические основы дидактической концепции разработанных ими тренингов и их пригодность для межкультурного обучения. Затем, основываясь на межкультурном опыте участников, они концентрируют свое внимание на аспектах эмпирического обучения в традициях Дьюи, Левина и Пиаже, а также конструктивного обучения, чтобы, исходя из данных теоретических предпосылок, сформулировать методологические линии. И, в заключение, авторы представляют разработанный ими тренинг как модель методического оформления межкультурного обучения.

ИРИНА ИВАНОВА КАЛАЧЕВА концентрируется в своей статье на значении международного студенческого обмена для развития поликультурного образования и общения. При этом она ссылается на принципы ЮНЕСКО, подчеркивая важность образования в течении всей жизни и указывая на роль Болонского процесса, который способствует гармонизации европейского образования, унификации дипломов и развитию мобильности учащихся и, тем самым, созданию единого образовательного пространства. Целью высшего

образования в Беларуси является подготовка учащихся к жизни в мультиполярном мире, в котором пересекаются культурные традиции и системы ценностей людей различного мировоззрения и религиозной принадлежности. В своих пояснениях к формам восприятия культурных различий, она приводит, основываясь на результатах исследований социального психолога Н.К.Иконникова, шесть видов реакции на другую культуру и формулирует цели модульной структуры обучения как вспомогательного инструмента адаптации в соответствующих поликультурных рабочих контекстах.

Свою статью ИРИНА Д. ТРОФИМОВА посвящает вопросу о том, как можно использовать региональные материалы для установления диалога между культурами, подчеркивая особую роль преподавания иностранного языка как предмета. Иностранные языки преподаются не только как средство общения, но и как инструмент познания, ознакомления учащихся с историей, обычаями повседневной жизни и традициями носителей целевого языка, а также как средство осознания своей собственной культуры. В этом контексте автор подчеркивает, что диалог культур состоит не в том, чтобы сравнивать и оценивать все один к одному, а в том, чтобы построить мост между культурными особенностями собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Чтобы пояснить этот подход, автор приводит пример плана занятий по преподаванию немецкого языка как иностранного в учебных заведениях Бурятии (регионе у озера Байкал, где наряду с бурятским населением проживают многие другие этнические группы Российской Федерации), в которых за счет знакомства с национальным эпосом и народными сказками происходят соответствующие шаги установления диалога между культурами. Это выдержки из объемного регионального учебного пособия *Бурятия на уроках немецкого языка*.

Мы благодарим переводчика, Маргариту Нойманн (Бад Ибург, Германия), за ее терпеливую и внимательную работу над переводом как русскоязычных, так и немецкоязычных текстов.

Герт Штрассер

Как обучать и обучаться межкультурализму?

Во время обмена преподавателями и студентами между Дармштадтским евангелическим университетом прикладных наук и Костромским государственным университетом имени Некрасова (2001–2014), а также в период моей деятельности в Лаборатории межкультурных исследований (2005–2014) совместная работа была сосредоточена на различных возможностях и методах преподавания межкультурных знаний. Вопрос о том, какие дидактические подходы и методы могут использоваться при планировании содержания обучения, в особенности его межкультурных аспектов, был тематизирован позднее и впервые выносится на обсуждение в данном девятом выпуске серии публикаций Лаборатории межкультурных исследований. Примечательно, что с нами работали коллеги из Костромы, а затем и из Польши, Беларуси, Армении и Бурятии (Российская Федерация), которые благодаря своей университетской деятельности по подготовке преподавателей и социальных педагогов имели обширный опыт в области дидактики и методологии. Как представитель Дармштадского евангелического университета прикладных наук, я лично не располагал подобными систематическими знаниями и соответствующей дидактической и методической квалификацией педагогической работы. В начале сотрудничества с коллегами из Костромы вопрос о дидактике и методологии являлся неприоритетным, поскольку на переднем плане находились такие темы, как планирование и методическая реализация учебных курсов в рамках программы обмена, и мы работали, используя каждый свою, привычную методику. В дальнейшем – на совместных занятиях, при гостевом посещении лекций и семинаров в принимающих университетах – наблюдались и обсуждались различные формы обучения. Коллегам из Костромы был присущ преимущественно целенаправленный стиль обучения, то есть успехом для преподавателя считалось достижение учащимися заранее сформулированных целей. Коллеги из Дармштадта придерживались аналогичных взглядов. Они также формулировали цели обучения для своих курсов, но при этом вовлекали учащихся в их обсуждение, а в процессе обучения имели возможность откорректировать эти цели вместе со студентами. Успехом считалось достижение модифицированной цели, сформулированной совместно с учащимися. Каждая из форм обучения приводила в итоге к успеху, то есть к достижению цели. В данном контексте достижение цели означает, что студенты могут воспроизвести основное содержание курса и (теоретически) представляют себе его применение на практике. Осталось неясным, в какой мере знания репродуцируемы, если речь идет только о таком

воспроизведении содержания курса, которое Хольцкамп (1997, 2000) называет „дефензивным или основанным на сопротивлении заучиванием“, то есть таким поведением, с помощью которого учащийся пытается избежать негативных последствий (например, плохих оценок), которые возникают вследствии уклонения от учебы. Такая методика может привести к „негласным отношениям“ между преподавателями и учащимися относительно результатов обучения, при которых цели обучения считаются „как бы“ достигнутыми. (Хольцкамп 1997, 199, 200). Я вернусь к этому позже.

Следуя этим соображениям, я пришел к вопросу о том, какие условия необходимы для того, чтобы преподавание приводило к освоению знаний, или, другими словами, как учащиеся используют то, что им преподают?

Для разработки этого вопроса – исчерпывающий ответ на него в рамках данной статьи быть дан не может – сначала будут обозначены общественные предпосылки и интересы, в условиях которых в Федеративной Республике Германии развивались различные дидактические и методологические концепции межкультурного обучения. При этом будет затронут вопрос о том, как определяется межкультурализм в рамках дидактики и методологии.

Социально-политические условия после 1945 года

1945 – 1949 гг. Послевоенный период – денацификация – демократизация

Разработка дидактических и методологических концепций являлась особой проблемой в области политики образования Федеративной Республики Германии. Если не считать короткую фазу демократического развития в Веймарской республике (1918–1933), то к 1945 году имелся лишь опыт народнически-националистического (имперского) периода и фашистского периода (национал-социализма), идеология которых отражалась в работе образовательных учреждений. Общественное и политическое развитие после основания Федеративной Республики Германии (1949) поставило новые задачи в отношении образовательных учреждений и планирования обучения. Ниже будут представлены основные этапы этого развития.

По окончанию Второй мировой войны в 1945 году союзные государства начали строить в Германии демократическую систему, которая должна была познакомить немцев с формами демократии и привить им демократическое поведение. Подход к созданию демократической системы варьировал в зависимости от оккупационной зоны, но обязательно содержал в себе процедуру денацификации, чтобы таким образом сформировать штат преподавателей, а также учебные материалы (планы и пособия), ориентированные на

демократические принципы. Свою профессиональную квалификацию большинство из имеющихся на то время преподавателей приобрели в период национал-социализма, а в некоторых случаях также были и членами NSDAP (Национал-социалистической немецкой рабочей партии). Их можно было привлекать к работе над новым демократическим началом только после денацификации. Полная денацификация была по ряду причин невозможна, поэтому задействовались также такие лица из числа преподавателей, которые были классифицированы как „сочувствующие“[1] (см. Бенц 2005). По словам Бенца, абсолютно необходимо было увести детей и подростков с улицы: „Несмотря на все сомнения и недостаточную подготовку, осенью 1945 года во всех зонах открылись школы, главным образом для того, чтобы забрать детей и подростков с улиц. Из-за нехватки персонала приглашались в школы учителя-пенсионеры и нанимались „школьные помощники“ (например, студенты). [...] О реформах в данной ситуации вначале не могло быть и речи“ (Бенц 2005, 3). Это означает, что в Федеративной Республике Германии вплоть до середины 60-х годов работали преподаватели с национал-социалистическим прошлым.

В отличие от западных зон, развитие в области образования в Советской Оккупационной Зоне (SBZ) и более поздней ГДР было более структурированным. Еще в июне 1946 года в Тюрингии был принят „Закон о демократизации немецкой школы“, главной целью которого было формирование дидактики, основанной на принципах марксизма-ленинизма. Этот подход ориентировался в течении нескольких последующих лет на дидактические концепции Советского Союза (см. Рейх 1977, 223).[2]

1955 – 1973 гг. Вербовка иностранной рабочей силы

Относительно быстрое восстановление экономики Германии породило потребность в рабочих руках, с которой страна не могла справиться исключительно своими силами. В период с 1955 по 1973 год политически поощрялась иммиграция рабочей силы из стран Европейского сообщества (ЕС), Турции, Марокко, Туниса и бывшей Югославии. Из-за экономического спада,

[1] В соответствии со статьей V Директивы Контрольного совета № 38, лица, которые активно не поддерживали национал-социализм, но, тем не менее, были членами НСДАП, назывались „сочувствующими“.

[2] Полное описание развития дидактических концепций в ГДР вышло бы за рамки, предусмотренные для данной статьи. Тем не менее, заинтересованному читателю рекомендуется публикация Керстена Рейха, в которой представлены различные этапы развития марксистско-ленинской дидактики с 1945 по 1975 гг. В ней же приведен обширный список дальнейшей литературы, дифференцирующей и дополняющей данную тематику.

вызванного нефтяным кризисом 1973 года, в том же году вербовка работников была остановлена[3]. За счет этой меры количество иностранных рабочих и неработающих иностранцев должно было сократиться примерно на 50%. Этого не последовало. Напротив, их число после 1973 года еще более увеличилось, что в итоге к 1980 году составило разницу в миллион по отношению к 1972 году (см. Герберт 2001, 223 и след.). Рост числа иностранных рабочих и их детей привел к возникновению в 1970-х годах некоторых образовательных инициатив, поскольку не имелось институциональных и политических условий для интеграции иностранных школьников, а преподавательский состав не был подготовлен к работе с детьми иностранцев. Уже в 1964 году Конференция министров культуры (КМК) рекомендовала ввести дополнительные занятия на родном языке. Рекомендация была внедрена в некоторых федеральных землях, ее исполнение приняли на себя соответствующие консульства. В 1971 и 1976 годах КМК постановила введение дополнительных занятий на немецком и родном языках в количестве 2-5 часов в неделю. Таким образом должна была быть обеспечена как интеграция в школьной системе Германии, так и возможность возвращения в школьную систему на родине. В то же время формировались добровольные инициативные группы педагогов для компенсации растущего дефицита школьных и социальных контактов иностранного населения. С тех пор в Северной Рейн-Вестфалии, Гессене и Гамбурге существуют общие планы в области вспомогательного языкового обучения (см. Фюрстенау / Гомолла 2011, 39 и след.). Обхождение с иностранными работниками и их семьями примерно с 1970 года стало предметом исследований в области социальных наук и педагогики (напр.: Дельгадо 1972, Кох, H.R. 1970, Гризе 1984, 1983, Николинакос 1973) и в последующие годы критиковалось с разных точек зрения (см. Гамбургер 1984, 32 и след.). В частности, усиленной критике подвергалась педагогика обучения иностранцев, потому что эта особая педагогическая область – по мнению критиков – педагогизирует социально-структурные упущения (см. Гризе 2004,11). Первые работы, посвященные школьным проблемам детей из иностранных семей, были опубликованы в середине 70-х годов. В частности, речь в них шла о дидактических и методологических требованиях, предъявляемых к преподавателям (см. Гоголин 2004, 279 и след.). Поскольку Федеративная Республика Германии в то время не считала себя иммиграционной страной, и предполагалось, что иностранные семьи будут возвращаться в страны своего происхождения, не было разработано никаких специальных систематических концепций дидактической работы. Даже сегодня

[3] http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/anwerbeabkommen/43270/anwerbestopp-1973

обучение в немецкой системе образования все еще ориентировано на одноязычный состав учащихся. Научно-педагогические исследования показали, что недостаток внимания, уделяемого многоязычным детям, возникает как правило не по вине учителей, а является следствием моделей и структур, ориентированных на языковую однородность (Фюрстенау / Гомолла 2011, 40).

1989 – 2015 гг. Поздние переселенцы, беженцы, иммиграция

Годы между 1989 и 2015 стали поворотными в иммиграционной политике. С падением Берлинской стены (1989) и воссоединением Германии социальные отношения между ее западной (ФРГ) и восточной частью (бывшей ГДР) были реорганизованы. Усилилась миграция из Восточной в Западную Германию, в то же время увеличилось число беженцев и поздних репатриантов (см. Герберт 2001, 276). Переориентация сектора образования потребовала значительных технических, кадровых и материальных затрат, с которыми пришлось столкнуться в последующие годы общеобразовательным школам и вузам. ГДР как „воспитательное общество“ (Хольцкамп) обладала непрерывной системой воспитания в духе социализма, лояльности к государству и антикапитализма, в которой не допускалось никаких альтернатив или отклонений от государственной идеологии. Поэтому вначале была необходима переориентация деятельности в области образования. В 1991 году вступил в силу новый закон об иностранцах, предлагающий статус переселенца иностранным гражданам, определенное время проживающим в Германии. Но поскольку приостановка трудоустройства иностранцев еще была в силе, Германия сохраняла свой статус неиммиграционной страны (см. Баде 2017). В период с 1998 по 2004 год в связи с изменением законодательства о гражданстве по инициативе федерального правительства проходили дебаты по вопросам иммиграции, которые в 2000 году привели к модификации имеющегося закона о гражданстве и закончились в 2005 году принятием закона об иммиграции. Таким образом, Германия официально стала иммиграционной страной. В 2006/2007 годах под руководством федерального правительства на основе аналитических выводов и целей, сформулированных совместно с представителями муниципальных зонтичных структур, субъектами гражданского общества, представителями организаций мигрантов и учеными был принят Национальный план интеграции. С помощью более 400 различных мер и добровольных обязательств были созданы рамочные условия для интеграции иммигрантов, желающих постоянно проживать в Федеративной Республике Германии (см. Буттервэге 2007). Число иммигрантов (поздних репатриантов, беженцев, рабочих-мигрантов) стремительно

увеличивалось до 2015 года. С учетом показателей эмиграции, миграционный профицит 2015 года составил 1,1 миллиона человек (см. Федеральное статистическое управление 2016 года). В 2014 году ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) опубликовала исследование, в котором Германия была названа наиболее значимой иммиграционной страной после США (см. ОЭСР 2014, 1).

Решения федерального правительства в области социальной и интеграционной политики привели также к изменению педагогических концепций, начало которому было положено уже в семидесятые годы дискуссией о педагогике обучения иностранцев. В последующие тридцать лет из первоначальных базовых концепций возникли их различные модификации, которые являются частично критическими по отношению друг к другу, но также имеют и много общего, и до сегодняшнего дня существуют параллельно. Одной из причин этого являются, среди прочего, лежащие в основе каждой концепции различные трактования понятия культуры.[4] В рамках данной статьи отдельные концепции могут быть лишь кратко обрисованы. Поскольку существует несколько представителей каждой концепции, им не приписывают определенного автора:

- С 1970 года: педагогика обучения иностранцев
- 1980: межкультурное воспитание и педагогика, антирасистское воспитание / антидискриминационная педагогика
- 1990: транскультурное образование, интерсекциональность
- 1990/2000: рефлексивная межкультурная педагогика
- С 2000 года: педагогика в области миграции, педагогика в условиях многообразия культур
- С 2010/11: интеграция в пост-миграционном обществе

Эти концепции являются также своего рода реакцией на отсутствие мер федеральной политики в области интеграции мигрантов в период между 1970 и 2005 годом, когда, наконец, был принят Закон об иммиграции. Они разрабатывались и обсуждались в высших учебных заведениях, и там же апробировались, модифицировались и внедрялись практически. Поскольку на федеральном политическом уровне Германия до 2005 года не считалась иммиграционной страной, реализация структурированной интеграционной

[4] Культура сегодня является ключевым понятием в гуманитарных и социальных науках и в то же время центральной парадигмой различных дисциплин. Однозначного определения понятия культуры не существует, даже в культурологических кругах нет такого определения, которое было бы принято всеми (см. Нюннинг 2005, 112-113), что в дисскуссиях о работе с мигрантами зачастую приводит к противоречивым позициям.

политики во всех областях общественной жизни началась с запозданием в 50 лет после приглашения первых иностранных работников.

Резюме и продолжение

В области образования до 2005 года не существовало долгосрочных политических концепций, содержащих гарантированные мероприятия для иммигрантов. Отчасти это было связано с тем, что организация обучения в образовательных учреждениях является обязанностью отдельных федеральных земель, и также с тем, что при организации исследовательской и преподавательской работы вузы лишь медленно адаптировались к присутствию иммигрантов. С другой стороны, разбирательство с последствиями национал-социализма, приток иностранной рабочей силы и связанный с ней рост националистических тенденций и, наконец, дебаты по закону об иммиграции [5] в свою очередь сильно повлияли на политическую работу в области образования.

В период между 1945 и 1955 годами Германия справлялась с последствиями войны, денацификацией и приемом военных беженцев. С восстановлением экономики, начавшимся в 1950 году, спрос на рабочую силу уже не мог быть удовлетворен исключительно населением Германии. Рекрутинг в странах Европейского сообщества, а затем и в третьих странах (например, в Турции) обусловил приток в Германию с 1955 года иностранных рабочих в качестве гастарбайтеров. На момент прекращения трудоустройства иностранцев (1973 г.) доля иностранного населения составляла 3,4%, или около 4 млн. человек (Герберт 2001, 233). В последующие годы иммиграция росла без законодательной базы для интеграции и образовательной работы с иностранцами. До 2005 года Германия на официальном государственно-политическом уровне не считалась страной иммиграции. В результате не было никаких систематических вспомогательных мер для иностранцев в сфере образования. Поддержка и помощь осуществлялись в течение многих лет в основном за счет общественного энтузиазма и благотворительных организаций. Что касается школьного сектора и подготовки преподавателей, то в университетах примерно до 1970 года практически не преподавались систематические курсы, содержащие соответствующие дидактические концепции для применения на практике в сфере образования (школьного, профессионального и образования для взрослых). Это означает, что

[5] «Закон о контроле и ограничении иммиграции, а также о регулировании проживания и интеграции граждан ЕС и иностранцев», является официальным названием юридического текста.

в большинстве случаев педагоги полагались на свой творческий подход и знания, приобретенные по принципу «learning by doing».

В период с 1970 по 2000 год в быстрой последовательности были разработаны различные концепции в области интеграции, некоторые из которых нашли свое применение в работе высшей школы и общего образования, но в большинстве случаев до сегодняшнего дня существуют параллельно. Гризе (2006) говорит в этой связи об этапе „теоретической возни“ и пишет следующее: „Суматошное возникновение ряда теоретических конструкций (педагогика обучения иностранцев, 1970 годы), их критика (критика педагогики обучения иностранцев, начало 1980-х годов), а затем попытки создания новой концепции (межкультурная педагогика с середины 1980-х годов), которая в свою очередь подвергается критике и под ее воздействием видоизменяется (в настоящее время в транскультурную педагогику или же концепцию гибридной идентичности или межкультурной открытости) или переходит в более традиционную форму антирасистского воспитания, требуя межкультурной компетенции, все это доказывает, что мы оставили позади этап больших теорий и занимаемся теоретической возней“ (Гризе 2006, 19). В этом контексте Гризе указывает на то, насколько диверсифицированы концептуальные дебаты в области интеграции мигрантов. На практике такое сосуществование различных теорий и терминов приводит к эклектике в дискуссиях, что означает отсутствие какого-либо итогового результата, поскольку каждая позиция имеет свой исходный уровень. Хольцкамп (1983) выделяет четыре референционных уровня, которые по-разному влияют на ход дискуссий о наилучшей концепции образовательной и социальной работы:

- *философский уровень*. Это самый общий уровень, на котором основаны материалистические или позитивистские аргументы / теории.
- *социально-теоретический уровень*. На этом уровне анализируются общественно-исторические процессы, например, вопросы о том, какова позиция социальной системы (такой как капитализм или социализм) по отношению к человеку и какие перспективы в образовании и эмансипации она открывает.
- *категориальный уровень*. Здесь категории – это базовые понятия, которые в эмпирических науках определяют объект, его разграничение с внешним миром, его сущность и внутреннюю структуру. Категории всегда включают методологические идеи о том, какой научный подход необходим, чтобы адекватно описать данный объект. Например в критической психологии это категории „деятельность“, „способность действовать“, „присвоение“ или в традиционной психологии – категории „опыт“, „поведение“, „стимул“, „обучение через поощрение“.

- *уровень единичных теорий*. Единичные теории – это теории, которые выведены из категориальных определений, и содержат предположения о взаимодействии явлений в измерении „здесь и сейчас“ (см. Хольцкамп 1986, 27-29).

В отношении разнообразных теоретических концепций Хольцкамп подчеркивает, что единичные теории не полностью детерминированы на категориальном уровне. По его мнению „скорее возможны различные теории на одной и той же категориальной основе, и не только в форме 'диапазона теорий', которые делят объект изучения между собой по принципу разделения труда ('теории мотивации', 'теории восприятия', 'теории обучения'), но и в виде единичных теорий, объясняющих по-разному одно и то же [...] явление. И если при этом выделяются определенные направления, возникают так называемые научные тенденции [...] „ (Хольцкамп 1983, 28).

В сфере образования, например, в высшем образовании в области социальной работы с мигрантами, чтобы избежать формирования трендов, необходимо проанализировать современные концепции и теории с учетом различных референционных уровней. Это обеспечит поднятие теоретического дискурса на метауровень, который необходим для понимания отдельных научных позиций.

Развитие дидактических концепций после 1945 года

Предметом для разработки дидактических концепций был вопрос о том, каковым должно быть взаимодействие преподавания и обучения, чтобы с одной стороны были удовлетворены требования учебных программ, а с другой стороны была учтена в этом процессе субъективность учащихся и преподавателей. Изображение „Нюрнбергской воронки“ иллюстрирует мнение о том, что преподавание, например, через „поощрение“ в бихевиористских теориях, автоматически приводит к обучению. Однако при рассмотрении концептуального развития дидактики заметен имеющий место в период с 1950 г. по начало 2000 г. постепенный переход от „управления“ процессом обучения со стороны преподавателя к коммуникативно-конструктивистскому подходу, то есть к такой концепции, в которых преподаватели и учащиеся формируют процесс преподавания / обучения совместно. Этот переход, как и разработка концепций работы с мигрантами, проходил в жестких дискуссиях. Классические модели раннего послевоенного периода получили дальнейшее развитие и были дополнены новыми идеями (см. Гуджонс / Винкель 2015, 7).

Гуджонс / Винкель подчеркивают, что благодаря дискуссии о различных дидактических направлениях состоялась фундаментальная реформа школьной системы и, следовательно, теории школьного образования[6], и что „вне больших теорий, из практики сложилось множество дидактических подходов. [...] Нередко они апострофизируются как необычная дидактика“ (Гуджонс / Винкель 2015, 8).

Более новые дидактические подходы и методы, особенно в области профессионального образования, подхватывают конструктивистские идеи и, таким образом, переходят к личностно-ориентированной перспективе, в которой преподаватели и учащиеся работают вместе в процессе обучения. Следует упомянуть в этой связи, например, концепцию „дидактики возможностей“ [7] Арнольда (2003).

С признанием важности и переоценкой субъективного в учебном процессе складываются такие отношения между преподавателями и учащимися, которые открывают возможности взаимного обучения для обеих сторон. В особенности для поставленного в начале вопроса о том, как преподавать и изучать межкультурализм, эта дидактическая ориентация открывает новые горизонты для совместного планирования и реализации процессов обучения.

Для более наглядного отражения научной дискуссии в сфере дидактики ниже представлены наиболее важные дидактические концепции, разработанные после 1945 года:

50-е годы	Образовательно-теоретическая дидактика (дидактика в узком смысле)	Вольфганг Клафки	В этой модели были сформулированы первые теоретические импульсы для процесса преподавания / обучения.
60-е годы	Учебно-теоретическая дидактика (берлинская модель)	Вольфганг Шульц, Пауль Хайманн, Гюнтер Отто	Преподаватель планирует процесс обучения и управляет им.
70-е годы	Информационно-теоретическая,	Феликс фон Кубе	Разработаны и адаптированы методы управления процессом обучения.

[6] Термин „теория школьного образования“ охватывает представления о том, как должна быть организована работа системы общеобразовательной и высшей школы, чтобы интегрировать разработанные на основе новых дидактических концепций формы преподавания и обучения в повседневную школьную жизнь. Примером является реализация инклюзивного обучения в школах и вузах в соответствии с Конвенцией ООН по правам инвалидов (2001/2006).

[7] „Дидактика возможностей“ была сформулирована исследователем в области образования Рольфом Арнольдом в 2003 году. Она исходит из того, что процесс обучения основан на „самоопределении“ и „саморегуляции“ его участников. Преподаватель лишь создает базовые условия для процесса обучения в соответствии с этой моделью. Эта модель соответствует интерактионистскому и конструктивистскому подходу.

	кибернетическая дидактика		„Эффективность“ выходит на передний план. Поведенческая направленность.
	Образовательно-теоретическая дидактика / Критически-конструктивная дидактика	Вольфганг Клафки После критики первая модель получила дальнейшее развитие.	Цели обучения: способность к самоопределению, способность к активному участию, способность к солидарности. „Конструктивность“ означает, что дизайн урока не статичен, а динамичен.
	Критически-коммуникативная дидактика	Райнер Винкель	Критически-коммуникативная дидактика рассматривает обучение как совокупность коммуникативных процессов. Она понимается как дополнение, продолжение и модификация образовательно-теоретической и учебно-теоретической дидактики
80-е годы	Дидактика, ориентированная на цели обучения (Гамбургская модель развития Берлинской модели)	Вольфганг Шульц	Интеракция всех участников процесса обучения приводит к формулированию целей, определению методов и средств обучения и контролю результатов. В случае сбоев предусмотрено введение плановых корректив.
90-е годы	Конструктивистская дидактика	Керстен Рейх	Конструктивистская дидактика понимает учение, как процесс самоорганизации знания, которое происходит на основе построения смыслов и действительности каждым отдельным учащимся и тем самым является относительным, индивидуальным и непредсказуемым
С 2000	Дидактика возможностей	Рольф Арнольд	С помощью принципа самоопределения и самоконтроля учащиеся сами контролируют свой учебный процесс. Преподаватель создает рамочные условия для учебного процесса.

Межкультурализм в преподавании и обучении

Выше были рассмотрены различные концепции работы с мигрантами, а также представлено развитие дидактических концепций. В этой связи интерес

представляют те дидактические подходы, с помощью которых может формироваться процесс преподавания и обучения в области высшего образования [8]. Особенно в области межкультурной тематики [9] интересные возможности преподавания и обучения открывает критически-коммуникативная дидактика Клафки [10] (1979) и конструктивистская дидактика Рейха (2008). Оба направления исходят из того, что имеется плюралистически противоречивая и неупорядоченная действительность, которая предлагает много возможностей для конструирования форм взаимоотношений и общения, но в то же время подводит дидактические концепции к границам их действенности. Одна из целей, согласно Клафки, состоит в том, чтобы „выработать основные типы учебных процессов, которые понимаются как процессы активного освоения и изучения – в конечном счете эти процессы должны привести к развитию способности к самоопределению и солидарности – и разработать для каждого из них соответствующие обучающие средства [помощь со стороны педагога]“ (Клафки: 2015, 30). Рейх различает несколько уровней, которые необходимы для определения дидактики: „Дидактика, как процесс действия, касается реальных встреч, их чувственной достоверности и восприятия, что изначально может оставить довольно открытое пространство для опыта. Но, особенно в плане приобретения культурных навыков, дидактика ориентируется на репрезентацию посредством конвенции [...]. Наконец, дидактически оформленное обучение нацелено на рефлексию и дискуссию, поскольку обучаемый из убеждения стремится к самостоятельной проблематизации обучения. Это тот дидактический уровень, достижение которого является целью конструктивистской дидактики“ (Рейх 2012, 137).

Значимость „реальных встреч“ в сочетании с „открытым пространством для опыта“ у Рейха и цель приобретения способности к самоопределению и солидарности в качестве активного процесса освоения и изучения у Клафки могут служить предпосылками для совместного обсуждения и деконструкции между преподавателями и студентами в открытом процессе вопросов по межкультурным темам в области высшего образования. С помощью деконструкции можно поставить под вопрос свою собственную конструкцию реальности, и реальность других. Для этого необходимо признание того, что одна и та же реальность может

[8] Штейн-Редент, в связи с дискуссией об «учении», подробно рассматривает в этом сборнике темы «самоконцепции» и «стратегии обучения», которые не были затронуты в моей статье.

[9] Использование термина «межкультурный» в данном контексте понимается как «культурная» реальность, но с идеей взаимодействия и взаимообмена. Приставку «меж» следует интерпретировать в смысле Третьего, нового культурного Творения, что соответствует идее «culture-in-between» в Postcolonial Studies (см. Ауэрнхеймер: 1996, 23)

[10] Подробное описание дидактики Клафки приводится в этом сборнике в статье Ланвера.

восприниматься и описываться по-разному, что приводит к пониманию процесса обучения как процесса взаимообмена, в котором обучающие становятся обучаемыми, и наоборот. Это не означает, что преподаватели не влияют на процесс обучения. Роль преподавателя, к примеру по предмету межкультурного управления конфликтами, позволяет выбирать соответствующие темы для занятий, структурировать их с учащимися, формулировать с ними цели обучения, регулировать дополнения и изменения в содержании предмета, которые возникают за счет различного опыта, вопросов и интересов учащихся.

Такой дидактический подход образует рамку, в которой происходит совместное методологическое планирование и целеопределение между учащимися и преподавателями. Он является трудоемким, и, вероятно, подвергает испытанию самовосприятие многих преподавателей высшей школы, если они до сих пор преподавали свои знания в прямолинейной зависимости преподавания-обучения.

Заключение

И, наконец, я возвращаюсь к первоначальным вопросам.

Каким образом можно заключить мультикультурализм в дидактические и методические рамки, реальные для воплощения в области образования?[11]

Для межкультурного взаимообмена и работы над межкультурными темами характерно то, что должна быть установлена взаимосвязь между различными культурными перспективами, нормами и системами ценностей, которые существуют в повседневной жизни. Дидактические методы в этой разнородной среде должны обеспечить максимум открытости системы преподавания и обучения. Классические подходы, такие как учебно-теоретическая дидактика, при которых преподаватель устанавливает тематику и работает на достижение учебных целей, не могут адекватно учитывать возможные альтернативные точки зрения, обусловленные культурными различиями. Представление о том, что за счет стратегических разработок со стороны преподавателя возможно однозначно заранее распланировать процесс обучения, то есть, создать условия, при которых у учащихся не будет другого выбора, чем учиться в запланированном порядке, является фикцией. Фактически, производство таких процессов через головы ее участников, влечет за собой прежде всего сопротивление, уклонение, отрицание

[11] В рамках данной статьи этот вопрос затронут лишь кратко. Подробные методико-теоретические разработки по методологии и дидактике межкультурного обучения изложены в этом сборнике в статьях Дербовен и Кумбрук.

(см. Хольцкамп 1997, 196 и след.). В этой системе учащиеся имеют возможность только подчиниться поставленной перед ними цели, выучить необходимый материал, и воспроизвести его на экзамене. Если, напротив, отношения между преподаванием и обучением развиваются и реализуются в виде взаимодействия, то открываются „пространства опыта“ (Рейх), в которых формируется „способность к самоопределению и солидарности“ (Клафки).

Каким должно быть преподавание, чтобы знания усваивались и были применимы практически?

Выше была отмечена значимость самоопределяемых форм обучения для усвоения полученных знаний. Применимые знания оформляются в результате рефлективной и многоплановой работы над предметом изучения. Необходимые для этого предпосылки должны быть созданы преподавателями и учащимися совместно. Конструктивистская ориентация позволяет использование новых методов и форм обучения. Особенно интересны электронные формы обучения, которые дают возможность преподавателям и учащимся работать над своими вопросами и темами в виртуальном контексте, например получать доступ к лекциям и докладам по конкретной тематике, и использовать этот опыт для дальнейшей работы. Такие процессы совместной работы создают знания, которые надолго сохраняются в памяти и могут быть реализованы в практическом применении.

Литература

Арнольд, Рольф / Лермен, Маркус (2003). Изменения в культуре образования и дидактика возможностей – тенденции трансформации в послешкольном образовании. Опубликовано в: Брошюра с отчетом QUEM „Послешкольное образование – новые идеи“ (№ 78), Берлин

Ауэрнхаймер, Георг (2016): Введение в межкультурную педагогику, Дармштадт, 8-е издание без изменений

Бэйд, Клаус Дж. (2017): Миграция - бегство - интеграция: критика политического сопровождения от вопроса о гастарбайтерах до кризиса беженцев. Воспоминания и очерки, Карлсруэ

Бенц, Вольфганг (2005): http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39605/entnazifizierung-und-erziehung?p=2 (дата ссылки: 14.02.2019)

Буттервэге, Каролин (2007): Местоопределение в настоящем: политика интеграции в Федеративной Республике Германия, опубликовано в: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=830f35ad-ece3-d8ec-9bff-6ab49cf7f79c&groupId=252038 (дата ссылки: 03.02.2019)

Дельгадо, Матиас (1972): „Пресса о гастарбайтерах“. Исследовательно-содержательный анализ, Opladen

Фюрстенау, Сара, Гомолла, Мехтхильд (ред.) (2011): Миграция и изменения в школе: многоязычие, Висбаден

Гоголин, Ингрид; Крюгер-Потрац, Марианне; Куз, Катарина; Нойманн, Урсула; Виттек, Фриц (ред.) (2005): Миграция и языковое образование. Мюнстер / Нью-Йорк

Гоголин, Ингрид (2004): Межкультурное образование в подготовке педагогов. Пример реформаторского подхода: Каркасоглу, Ясемин, Люддеке, Юлиан (ред.): Миграционные исследования и межкультурное образование. Последние разработки в теории, эмпиризме и практике, Мюнстер и Нью-Йорк

Гризе, Хартмут М. (1984): Стеклянный чужак, Опладен

Гризе, Хартмут М. (2004): Критика межкультурной педагогики. Очерки против культурализма, этнизации, деполитизации и скрытого расизма, 2-е издание, Мюнстер

Гризе, Хартмут М. (2006): „Я создаю свою собственную культуру“ – Критика меж- и транскультурализма во времена индивидуализации и глобализации, в: Журнале международных исслкедований в области образования и развивающей педагогики, номер 29, с.19-23, Ганновер

Гуджонс, Герберт, Винклер, Райнер (ред.) (2015): Дидактические теории, Гамбург

Гамбургер, Франц (1984): О невозможности замены политики педагогикой, в: Гризе, Хартмут М. (ред.) (1984): Стеклянный чужак, с.32-42, Опладен

Герберт, Ульрих (2001): История политики иностранцев в Германии – сезонные рабочие, принудительные работники, гастарбайтеры, беженцы, Мюнхен

Хольцкамп, Клаус (1997): Преподавание как помеха обучению, в: Сборнике статей I – Нормирование, исключение, сопротивление, Гамбург, Берлин

Хольцкамп, Клаус (1983): Основы психологии, Франкфурт / Нью-Йорк

Кох, Герберт Р. (1970): Дети гастарбайтеров в немецких школах, Кенигсвинтер

Николинакос, Мариос (1973): Политическая экономия миграции рабочей силы. Миграция и капитализм, Рейнбек

ОЭСР, (2014): Иммиграция в Германию продолжается рекордными темпами - значительный прогресс в трудоустройстве мигрантов, опубликовано в: http://www.oecd.org/berlin/presse/zuwanderung-nach-deutschland-weiter-auf-rekordkursdeutliche-fortschritte-in-der-arbeitsmarktintegration.htm (дата ссылки: 18.11.2018)

Рейх, Керстен (1977): Теории общей дидактики, Штутгарт

Рейх, Керстен (2012): Конструктивистская дидактика. Текст и учебное пособие с подборкой онлайн-методов, 5-е издание, Вайнхайм и Базель

Виллегад Ланвер

Свое и чужое - межкультурализм как дидактическая задача

„Чужой появляется, когда я осознаю свое отличие от него, и исчезает, когда мы все признаем себя чужими“.

(Кристева 1990, стр. 11).

Общественная жизнь на текущий момент определяется как на национальном, так и на международном уровне понятиями „бегство“ и „убежище“. Во многих странах мира отдельные люди и группы людей были вынуждены покинуть свою родину или находятся на грани этого. Причины бегства – это нарушения прав человека, войны, гражданские столкновения, кризисы, беспорядки и конфликты, нищета или тяжелые условия жизни, стихийные бедствия, (грозящие) политические преследования из-за принадлежности к определенной этнической или религиозной общности и т. д. (см. Парусел 2015, стр. 33).

Понятия бегства и убежища будут рассмотрены далее с точки зрения „критико-конструктивной дидактики“ по Клафки как „типичные для эпохи ключевые проблемы“ (Клафки 1993, стр. 43). Таковыми „типичными для эпохи ключевыми проблемами“ являются очевидные в данных социально-исторических условиях и прогнозируемые на будущее основные задачи, стоящие перед обществом, от решения или нерешения которых зависит качество жизни как отдельных социальных субъектов, так и общества в целом.

Проблемы „бегство“ и „убежище“ определены как типичные для эпохи, потому что они принадлежат периодически повторяющимся, комплексным глобальным и национальным реалиям, в которых сталкиваются разные культуры, а их взаимодействие друг с другом сводится к противостоянию в сосуществовании. Особенно в отношении к беженцам, в предубеждениях и страхе коренного населения, которое с 2015 года выражается в протестах и даже нападениях на ищущих защиты, обнаруживаются и раскрываются принципиальные качества общества, которые были сокрыты до встречи с чужой культурой.

Хайтмайер говорит в этом контексте о „злобной буржуазии“ (см. Хайтмайер 2012, стр. 35), которая выражает себя во „враждебности по отношению к определенным социальным группам“. Для злобной буржуазии, „разжигаемой политическими решениями, характерны тенденции отстранения от принципов солидарного общества. Декультуризация буржуазного слоя проявляется в

поведении к нему принадлежащих и в тех жестоких средствах, которыми они пытаются достигнуть своих целей. Не в последнюю очередь это выражается в презрении к социально слабым группам населения. По-видимому то цивилизованное, толерантное, дифференцированное отношение, которое когда-то было присуще состоятельным слоям общества, превращается в нецивилизованное, нетерпимое – и да, даже злобное“ (см. там же).

Очевидно, что имеет место „укрепление или расширение собственных социальных привилегий путем принижений и дезинтеграции людей, заклейменных как „бесполезные“, а также отвержение другой культуры (если взять, к примеру, исламофобию), в случае которого не срабатывает даже смягчающий эффект образования“ (см. там же). Исчезновение „смягчающего эффекта образования“ маркирует тот предел, после которого межкультурализм должен рассматриваться как дидактическая задача. Ведь враждебность не падает с неба, как не является она и неким естественным явлением, и мы также не рождаемся с ней, как и с одеждой, которую мы носим. Это не данность, а результат развития общества в определенных условиях межкультурного сосуществования, которые порождают в нем этот феномен.

Однако эти рамочные условия и ограничения, которые непременно должны рассматриваться в ракурсе требований общего социального или глобального развития, и которые решающим образом влияют на взаимоотношения между культурами, касаются не только социальных, экономических и политических процессов, но и педагогики, тем самым затрагивая и теоретическую дидактику Клафки.

Враждебность в межкультурном контексте не объясняется только лишь отсутствием „амортизирующего“ воздействия образования, но здесь это воздействие обретает особое значение, о чем будет сказано ниже. Речь пойдет о том, как в плане дидактики внедрить тематику взаимоотношений Своего и Чужого в межкультурном сосуществовании в содержание обучения и преподавания. При этом в первую очередь будет аналитически рассмотрено понятие межкультурализма и его дидактические аспекты.

Межкультурализм необходимо отличать от мультикультурализма, под которым подразумевается разнообразие культур, и от транскультурализма в значении трансгрессии определенных культур. Межкультурализм - это больше, чем культурное многообразие. Хотя этот термин и предполагает наличие разных культур, но означает нечто иное, чем просто культурный состав общества, то есть то, что называется мультикультурализмом (см. Вальденфельс 1997, стр. 110). Межкультурализм предполагает наличие в общественной жизни как минимум двух

разных культур, в которых взаимодействуют социальные субъекты или группы, отличающиеся друг от друга своей языковой, религиозной или национальной принадлежностью, физическим и психическим состоянием, сексуальной ориентацией и т. д.

Таким образом, межкультурализм подразумевает взаимоотношения социальных субъектов или групп различного культурного происхождения. Это продукт разных культур, он создает сферы между культурами, которые не идентичны ни с одной из них, но являются следствием различий между социальными субъектами и/или группами и существуют в зависимости от них.

По словам Вальденфельса, настоящий межкультурализм имеет место „только тогда, когда мы исходим из того, что есть раздел между своей и чужой культурой“ (Вальденфельс 2006, стр. 110). Следуя этой логике, межкультурализм следует понимать как „промежуточную сферу“ с посредническим, медиаторным храктером, „которую невозможно назвать своей, либо интегрировать во что-то целое, либо подчинить универсальным законам. То, что происходит, не принадлежит ни кому-то в отдельности, ни всем вместе. Это ничейная земля, пограничная зона, которая одновременно и соединяет, и разделяет“ (см. там же).

Межкультурализм можно охарактеризовать как „переплетение“ или „взаимопроникновение Своего и Чужого, которое исключает как полное совпадение, так и полное несоответствие“ (Вальденфельс 2015, стр. 435 и след.). Ниже будет рассмотрена дихотомия Своего и Чужого, т.е. эффект их одновременного объединения и разделения в межкультурном пространстве, для демонстрации его значения с педагогической точки зрения, а именно в качестве элемента образования с целью формирования отношения к чужой культуре и к межкультурному сосуществованию, при этом будет обращено внимание на семантику понятий „чужое“ и „чуждость“.

Чужим в первом значении этого слова является нечто внешнее, находящееся за пределами сферы Собственного, что выражается такими понятиями как, например, чужак, чужестранец, чужеродная группа, чуждая культура и.т.д. Во втором значении это то, что принадлежит Другому. Наконец, в третьем значении, это то, что является иным, необычным, странным. Из этих трех значений – по "месту", "принадлежности" и "виду бытия" – лишь первое является решающим для понимания феномена "чужого", поскольку именно отдаление определяет его как нечто самосоятельно существующее (см. Вальденфельс 1997, стр. 20 и след.).

Чуждость с точки зрения философии и социальных наук означает, с одной стороны, недостаток определенного опыта или смыслового содержания – что-то

нам чуждо. С другой стороны, чуждость обобщающе подразумевает непринадлежность к какой-либо группе – кто-то мне/нам чужд или наоборот – причем обе эти исключенные сферы взаимопроникают друг в друга (см. Вальденфельс 1999, стр. 407). Кроме того, Вальденфельс различает „относительную“, „структурную“ и „радикальную“ чуждость (см. Вальденфельс 1997, стр. 35 и след.).

Относительная чуждость – это та, которая зависит от уровня наших знаний и умений, таких как, например, владение иностранным языком. К ней относятся повседневные проявления чуждости, „имеющие место в обычном порядке жизни, такие как чуждость соседей или прохожих на улице, с которыми мы можем общаться обычным, привычным образом“ (стр. 35). Относительная чуждость проявляется в „сфере знакомого и понятного“.

Структурная чуждость охватывает все то, что находится вне понятного и знакомого порядка. В качестве примера Вальденфельс называет иностранную речь, которую невозможно понять, чуждые ритуалы или даже просто улыбку, значение и функция которой не поддаются объяснению (см. стр. 36).

Радикальная чуждость затрагивает „устои, корни всего“ (Вальденфельс 2006а, стр. 7). Это все то, что „вне любого порядка, то есть такие события, когда мы сомневаемся не только в правильности их интерпретации, но и даже в существовании самой „возможности их интерпретации“ (Вальденфельс 1997, стр. 36 и след.). Следовательно, что-то радикально чуждое можно понять только как „лишнее“, выходящее за существующие смысловые горизонты. Для иллюстрации Вальденфельс использует пример иностранного языка, „который, сильно отличаясь от родного языка, уже не воспринимается как язык, а как набор звуков, полностью исключая возможность общения“ (стр. 37).

Характерной чертой Чужого является неопределенность, как противоположность определенности Своего. Существование определенности Своего и создает Чужое, проявляет его, делает его видимым и ощутимым. Следуя этой логике, то Чужое, что воспринимается как радикальная чуждость, из-за неопределенности не может быть преодолено, ибо лишение Чужого его чуждости равносильно непризнанию и, тем самым, нивелированию различий. По мнению Вальденфельса, „попытка сгладить ассиметрию между Своим и Чужим, уравновесить их, в конечном итоге напоминает попытку уравнять настоящее и прошлое, бодрствование и сон, жизнь и смерть, как если бы можно было по желанию пересекать туда и обратно порог, их разделяющий“ (Вальденфельс 2006, стр. 66).

В принципе, взаимосвязи, взаимопроникновения между Своим и Чужим не возникают „сами по себе“, а зависят от опыта и, тем самым, являются актом сознания. В ракурсе „феноменологии опыта“ основа опыта – это явления, а опыт прежде всего означает события, „в которых эти явления, о которых идет речь, имеют место“ (Вальденфельс 1997, стр. 19). Так, выражение „получить опыт“ подразумевает не создание чего-то, а „прохождение через что-то“, то есть опыт – это процесс, „в котором формируется и формулируется смысл, и в котором „вещи“ обретают структуру и форму“ (см. там же). Другими словами, являющие себя феномены всегда осознаются нами не как „Нечто само по себе“, а как „Что-то“ с определенным смыслом, в конкретной форме, с определенной структурой или правилами“ (см. там же).

Согласно Вальденфельсу „Что-то“ – это принципиальные, сущностные, основополагающие различия, первичные по отношению и к Своему, и к Чужому, которые нельзя редуцировать или свести к универсальному базису, поскольку они изначальны. Ведь „просто Нечто“ без определенности, то есть без определенного значения „было бы Ничто, не поддающееся созерцанию и описанию“ (см. там же).

В контексте феноменологии опыта всякий порядок мироустройства имеет определенные границы. Утверждается, что любой феномен – „Что-то“ – являет себя в определенном виде – то есть „так, и никак иначе“. Тем самым исключается возможность какого-то другого опыта в отношении данного феномена. Восприятие Своего или Собственного, по словам Вальденфельса, основано на процессе принятия понятного и исключения неведомого, т.е. существуют контуры, „которые отделяют Внутри от Извне, и тем самым создают внутренние и внешние пространства. Свое возникает, когда появляется что-то неуловимое в сфере собственного опыта, и именно то, что невозможно ухватить, мы и воспринимаем как Чужое или Чужеродное“ (Вальденфельс 2006, стр. 20).

Чужое – это не только опыт Чужого, но и постоянное воздействие на сферу собственного опыта, что постепенно „приводит к отчуждению Своего“ (стр. 8). В таком понимании „опыт как таковой становится чужим“, то есть „человек перестает быть хозяином в собственном доме“ (стр. 120).

В сущности, под этим имеется в виду, что трудность отношений с Чужим в конце концов заключается в том, что когда существует Чужое, „нет мира, в котором мы полнстью дома, и нет человека, который был бы абсолютным хозяином в своем доме. И до сих пор нет ответа на вопрос, в какой мере мы принимаем этот вызов Чужого и в какой мере избегаем его“ (Вальденфельс 1997, стр. 17). Подобно тому как межличностное отчуждение начинается с чувства чуждости самому себе, так

отчуждение между культурами имеет исток в ощущении каждой культурой Чужого внутри себя (см. там же).

Таким образом, существование селекции и исключения при формировании нашего мира указывает на то, что существует не один „порядок“ жизни, некая незыблемая мирооснова, а множество различных порядков мироустройства, каждый из которых заключен в свои границы. Эта „множественность“ ограниченных порядков мироустройства и является предпосылкой для возникновения Чужого, а именно в том единственном смысле, что есть что-то ускользающее, неуловимое в рамках определенного порядка“ (стр. 20). Чужое в этом смысле есть что-то „внепорядковое“, которое однако сопровождает порядок как тень (см. стр. 33).

Следовательно, между Порядком и Чужим действуют коррелятивные отношения, которые Вальденфельс кратко формулирует следующим образом: „сколько Порядков, столько и Чужого“ (стр. 35). Чужое существует в пограничном пространстве порядков мироустройства, и, тем самым является „пограничным феноменом в чистом виде“ (Вальденфельс 2006, стр. 15). Границы не просто существуют, а создаются в процессе упорядочивания, образуя тем самым пограничное пространство между и вне порядков, которое и есть „месторождение Чужого“ (там же).

В горизонте определенного порядка мироустройства Чужое является не только „внепорядковым“, но и „исключенным из единой коллективной сферы того или иного порядка, отделенным от коллективного существования, то есть тем, что не разделяется с другими. Чуждость в этом смысле означает непринадлежность к общему Мы“ (Вальденфельс 1997, стр. 22). Но то Мы, к которому мы чувствуем себя принадлежащими, „не является незыблемым, оно формируется, подвергаясь постоянным испытаниям“ (Вальденфельс 2015, стр. 12). Другими словами, так же, как нет человечества, называющего себя Человечество, нет такого Мы, которое говорит о себе Мы. Не существует некоего Мы с собственным мнением, есть лишь отдельные социальные субъекты, произносящие „мы“ от имени других и за других.

И наконец, опыт Чужого в ракурсе порядка мироустройства нельзя трактовать как появление чего-то, чем мы не можем овладеть, в отличие от чего-то другого, что нам доступно, но как что-то, что есть, „потому что его нет и оно для нас неуловимо“ (Вальденфельс 1997, стр. 29)). Ввиду этого опыт Чужого является особой формой опыта – „парадоксальной формой изначальной недоступности, отсутствующего присутствия“ (стр. 30).

Парадоксальная сущность опыта Чужого основана на принятии и исключении, т.е. Чужое кажет себя, одновременно ускользая (см. Вальденфельс 2006, стр. 116). Поэтому мы говорим о „доступности недоступного“,

„принадлежности в непринадлежности“ и „непонятности понятного“ (стр. 115). Парадоксальность Чужого не сводится лишь к двусмысленности, она выражается реально существующими и ощущаемыми на собственном опыте противоположностями. „Парадоксальность здесь не означает антиномическое столкновение двух мыслительных конструкций, скорее это самому себе претящий опыт, живоощущаемая невозможность“ (стр. 116).

По мнению Вальденфельса, если понимать чужое как „что-то Внепорядковое, выходящее за пределы возможностей определенного жизнеустройства, его можно охарактеризовать как Не-возможное, причем не в онтологическом, эпистемологическом, практическом или логическом смыслах, а как пережитую, ощущенную невозможность“ (стр. 31).

Наконец, возвращаясь к теоретико-дидактическому анализу Чужого в Своем необходимо подчеркнуть, что ключевое значение в процессе преподавания и обучения имеет такое мышление, которое понимает дихотомию между Своим и Чужим „не как смешение, а как взаимопроникновение, взаимопроницание, далекое от любого растворения, и уж тем более от присвоения или ассимиляции Чужого Своим“ (Вальденфельс 1990, стр. 8). Это означает, что у Чужого можно учиться, но не обучаться Чужому. Опыт Чужого – это опыт [...], который гладит против шерсти“ (Вальденфельс 2006a, стр. 10).

В заключение можно сделать вывод, что возникающая в результате соприкосновения разных культур и исследуемая Хайтмайером в межкультурном контексте „враждебность по отношению к определенным социальным группам“, являющаяся согласно Клафки „типичной ключевой проблемой эпохи“, не без оснований признается элементом, необходимым для включения в содержание преподавания и обучения.

Содержание преподавания и обучения должно быть подготовлено таким образом, чтобы обеспечить доступность к недоступности Чужого, при этом без освоения Чужого, и без лишения его „чуждости“. Потому что, согласно позиции Вальденфельса, „ситуация меняется, если мы отказываемся от прямого определения того, что такое Чужое, и вместо этого принимаем Чужое в качестве того, на что мы отвечаем и неизбежно должны ответить, то есть так, как отвечают на требование, вызов, побуждение, оклик, притязание, и на прочее подобного рода“ (Вальденфельс 1997, стр. 108 и след.).

Необходимо критически отнестись к такому порядку мироустройства, которое генерирует „культурное превосходство“ и „враждебность к другому“. Наблюдающееся в нем уничтожение здравомыслия является следствием несостоятельности системы образования. В такого рода межкультурном

сосуществовании у Чужого есть только цена, но нет достоинства (см. Kant 1999, стр. 61), и как любой товар его можно использовать, затем выбросить, если он становится бесполезным, или уничтожить, если он становится опасным (см. Вальденфельс 2006a, стр. 16).

Тем более необходимо пересмотреть систему образования, которая формирует такой порядок мироустройства. Если, согласно Вальденфельсу, чуждость понимать как опыт, обусловленный формированием различных Порядков, тогда каждый опыт Чужого должен затрагивать опыт Порядка. Поскольку Чужое, как что-то Внепорядковое, делает видимым другие порядки мироустройства, а опыт как таковой „проявляется в привычном порядке“, Чужое выступает как отправная точка для того, чтобы выявить те порядки мироустройства, чью правомочность образование дожно ставить под сомнение.

Тем самым образование может выполнять функцию того, что Вальденфельс называет „третьим“, и что выступает в качестве посредника в межкультурных взаимоотношениях. „Третий“ не является некой сущностью, а понимается реляционно-функционально в смысле „правил, распорядков, законов, которые позволяют рассматривать что-то или кого-то как „Что-то“ (Вальденфельс 2006, стр. 126), а именно как равного мне в моем отличии или как то, что Кант в категорическом императиве называет „человечеством и в своем лице, и в лице всякого другого“ (Kant 1999, стр. 55).

Как показывают исследования Хайтмайера, образование может пусть не предотвратить, но воздействовать на „враждебность по отношению к другим“. Его воздействие сможет проявить свою силу, если отношение к Чужому в межкультурном „взаимодействии Разных“ войдет в качестве содержательного элемента общего образования по всем видам обучения и преподавания. Теоретическое изучение Чужого посредством просветительной педагогики и практическое общение с Чужим тесно связаны, неотделимы друг от друга.

Это вовсе не означает, что необходима новая конструкция некоей „специальной педагогики“, но есть необходимость признать то, что „типичные для эпохи ключевые проблемы“ имеют неоспоримое значение для демократического образования в условиях межкультурализма и должны рассматриваться как рамки учебных планов, то есть как межтематический элемент содержания любого преподавания и обучения, начиная с детсадовского, школьного и профессиональной образования и заканчивая высшим и университетским образованием.

Исходя из условия, что человеку, как культурообразующему существу, необходимо образование, ибо образование и культура взаимопрогрессируют,

целью образования может быть только развитие открытого понимания культуры. Открытое понимание культуры не означает неразборчивое отношение, то, что открывает двери для безразличного, взаимоигнорирующего существования различных культур, а характеризуется критическим сознанием, которое позволяет теоретическое и практическое признание легитимности существования „другого“ с его „инаковостью“ в рамках собственной культуры.

Необходимо преодолеть то отношение, при котором собственная культура видится как единственно подлинная и как масштаб для мерки других культур, что приводит к дискриминации социальных субъектов или групп, принадлежащих другим культурным кругам, с целью защитить истинность собственной культурной формы. Это можно преодолеть, если мы будем исходить из того, что у Чужого можно учиться, без необходимости его освоения, потому что существует предел понимания, преодолеть который невозможно.

Только когда существование этого предела осознано и признано, Чужое становится доступным. И в „доступности недоступного“ опыт Чужого может создавать новые порядки мироустройства между всеми участниками межкультурного сосуществования, как „парадокс творческого ответа на вызов Чужого, в котором мы отдаем то, чего у нас нет“ (Waldenfels 1997, стр. 53). Новообразованные порядки не принадлежат ни своему, ни чужому: „они возникают между нами“ (см. там же) и создают возможность для реализации утопии „сосуществования Разных“.

Литература

ЭЙЛЕР, ПЕТЕР (2004): Критика в педагогике. О трансформации конститутивной взаимосвязи педагогики. // Понгратц, Людвиг; Ниске, Вольфганг; Масшелейн (ред.). Критика педагогики - педагогика как критика. Опладен: Леске + Будрих, стр. 9-28

ХАЙТМАЙЕР, ВИЛЬГЕЛЬМ (2012): Враждебность по отношению к определенным социальным группам (GMF) в разнузданном десятилетии. // Хейтмейер, Вильгельм (ред.). Немецких государств. Эпизод 10. Франкфурт: Зуркамп, стр. 15-41

КАНТ, ИММАНУЭЛЬ (1999): Основы метафизики нравственности. Гамбург: Издательство Феликс Майнер

КЛАФКИ, ВОЛЬФГАНГ (1975): Исследования по теории образования и дидактике. Вайнхайм: Издательство Белц

КЛАФКИ, ВОЛЬФГАНГ (1978): Категориальное образование. // Плейнс, Юрген Экхардт (ред.). Теории образования. Проблемы и позиции. Фрайбург: Гердер

КЛАФКИ, ВОЛЬФГАНГ (1993): Новые исследования по теории образования и дидактике. Современное общее образование и критически-конструктивная дидактика. Вайнхайм: Издательство Белц (3-е изд.)

КРИСТЕВА, ЮЛИЯ (1990): Чуждые самим себе. Франкфурт-на-Майне: Зуркамп

ПАРУСЕЛ, БЕРНД (2015): Несопровождаемые несовершеннолетние в бегах. // Из политики и современной истории, Том 65, 15 июня 2015 г., стр. 31-38

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (1990): Жало Чужого. Франкфурт-на-Майне: Зуркамп

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (1997): Топография Чужого. Франкфурт-на-Майне: Зуркамп

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (1999): Чужое / Чуждость. // Занд Коолер, Ханс Йорг (ред.): Энциклопедия Философия. Гамбург: Издательство Феликс Майнер, стр. 407-410

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (2006): Основные мотивы феноменологии Чужого. Франкфурт: Зуркамп

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (2006a): Чуждость, гостеприимство и враждебность. В: Информационная философия 5/2006, С. 7-18

ВАЛЬДЕНФЕЛЬС, БЕРНХАРД (2015): Сознание и изменчивость. Модусы социального опыта. Франкфурт-на-Майне: Зуркамп

Вибке Дербовен & Кристель Кумбрук

Дидактика межкультурного обучения с психологической точки зрения[1]

Данная статья посвящена дидактике межкультурного обучения. Первоочередное внимание в ней уделяется вопросу, что является смысловой целью такого обучения и каков дидактический путь реализации этой цели. Статья лишь вскользь обращается к конкретному содержанию межкультурных тренингов. В ней представлена дидактическая концепция такого тренинга (Кумбрук & Дербовен 2015), разработанная и реализованная авторами. Для лучшего понимания дидактического подхода сначала указываются основные темы тренинга и проводится его сравнение и местоопределение по отношению к другим межкультурным тренингам. Затем приводится описание дидактической концепции на основании следующих вопросов:

- Что является целью обучения? Цель обучения – межкультурная компетентность
- Как должно происходить обучение? Теоретические основы преподавания и обучения и определение применимых для межкультурного обучения компонентов.
- Какие требования возникают при проведении обучения в других культурных средах? Обусловленность межкультурного обучения особенностями культуры.

1. Контекст межкультурного тренинга: Темы и местоопределение концепции

Разработанный нами тренинг включает пять тем и различные подтемы. Эти темы, перечисленные далее, разработаны в виде модулей, чтобы была возможность гибкого изменения набора тем и подтем при необходимости: это культура, культурные различия (ценностная ориентация, система ценностей и поведение), общение, культура в организациях, межкультурная компетентность.

Согласно Киназт (2003) тренировочные мероприятия в области межкультурных отношений делятся в зависимости от их содержания на культурно-специфические и общекультурные. Культурно-специфические тренировочные мероприятия направлены на изучение одной определенной культуры и готовят в основном к отношениям только с этой культурой. Общекультурные тренировочные

[1]Текст онован на Кумбрук и Дербовен (2015)

мероприятия, напротив, рассматривают воздействие культуры в общем и предлагают тем самым более широкий спектр возможностей для восприятия собственной культуры и других культур. В рамках этой дифференциации мы определяем место нашего тренинга как принадлежащего к общекультурной концепции. Ознакомление с культурной спецификой, по нашему мнению, во многих ситуациях важно, особенно если речь идет о подготовке к пребыванию в той или иной стране. Наш подход, однако, является общекультурным, так как в нем преподносятся общие основы концепции культуры и тренируется выходящая за рамки определенной культуры межкультурная компетентность.

В нашем тренинге методически комбинируются четыре плоскости: ориентация на опыт, теоретическое сопровождение, игровая активность и рефлексивная деятельность.

Эффективность ориентации на опыт и теоретического сопровождения для формирования межкультурной компетентности была также подтверждена двумя эмпирическими исследованиями:

Тренинг, в основу которого была положена ориентация на опыт, показывает более высокие и постоянные результаты и должен был бы стать для ответственных лиц фаворизируемым методом преподавания в университетах. Применение смешанной методики (здесь имеется в виду как ориентация на опыт, так и трансфер знаний / прим. авторов) повышает возможность достижения всех целей межкультурного тренинга (Бернд 2010, 93).

Вне этих четырех плоскостей различаются также методы ориентации на знания и методы ориентации на пережитые события. Первичной целью методов ориентации на знания является воздействие на когнитивном уровне, а методы ориентации на пережитые события пригодны для достижения изменений в аффективной сфере и в поведении. При создании нашего тренинга нами преследовалась цель создать такую комбинацию из этих двух методических возможностей, чтобы активно оперировать на всех уровнях. В других межкультурных тренингах активизирующему обучению уделяется скорее небольшое внимание. Наш подход – на основании разработок Каннинга (2005, 72), в которых он указывает на необходимость интеграции в межкультурном тренинге четырех дидактических уровней: трансфер знаний, тренировку поведения, самопознание и консультационные элементы, – охватывает эти четыре уровня, подробно рассматриваемые ниже.

2. Цель обучения - межкультурная компетентность

Целью обучения в нашем тренинге является приобретение межкультурной компетентности. Несмотря на то, что в литературе эта цель редко напрямую

называется, все-таки имеет место широкое согласие относительно ее значимости. Так, например, неоднократно подчеркивается важность формирования межкультурной компетентности в рамках межкультурных тренингов (Томас, Кинаст & Шроль-Махль 2000, 97), особенно в области высшего образования (Вейдеман & Нотнагель 2010). В дальнейшем мы поясняем, что может означать понятие межкультурной компетентности, и указываем, какого определения мы придерживаемся. Кроме прочего, это необходимо для обоснования нашей дидактической концепции, которая излагается в главе 3.

Модель Болтена (2007, 86 и далее) различает четыре сферы межкультурной компетентности: стратегическую, индивидуальную, социальную и профессиональную. Другие авторы, в свою очередь, интерпретируют межкультурную компетентность как форму социальной компетентности, которая выходит за рамки, необходимые для монокультурного взаимодействия (Томмен 2002). Социальная компетентность предполагает способность адекватно взаимодействовать в собственной культурной среде. Межкультурная компетентность определяется как социальная компетентность, которая позволяет адекватно взаимодействать в чужой культурной среде.

Социально компетентным можно охарактеризовать того человека, который при совместной работе с представителями другой культуры понимает специфику их восприятия, мышления, чувств и поступков и умеет с этим обращаться (Томмен 2002, 424).

Речь идет о том, что индивидуум не только способен соответствовать социальным правилам и нормам своей культуры, но и критически осмысливать, а при необходимости и корректировать собственное социальное поведение с точки зрения чужой культуры (при этом без преувеличенной адаптации в смысле отказа от собственных норм). Основной предпосылкой этому является осознанное и внимательное восприятие существования присущих определенной культуре образцов поведения, а также потенциальное умение распознавать культурные особенности, учитывать их и допускать изменение и динамику собственных масштабов и убеждений.

Не приуменьшая значения сфер межкультурной компетентности, описанных в модели Болтена, в нашей модели мы, как и Томмен (там же), рассматриваем межкультурную компетентность как социальную компетентность, поскольку наши методы направлены на расширение общих навыков взаимодействия в чужих культурных средах. Тем самым мы опираемся на семиотическое определение термина культуры (Гирц 1994), согласно которому взаимодействие между людьми происходит в первую очередь в виде обмена

определенными знаками. Наряду с объектами культуры (артефактами), ее видимыми проявлениями являются речь и поведение. Они разграничивают отдельные культуры и создают ощущение доверительности внутри и чужеродности вне собственной культурной среды. Поскольку культура рождается во взаимодействии, она непрерывно развивается в изменяющихся условиях. Особенно это касается речевой практики, играющей ключевую роль в оценке человеком других людей – в основном бессознательной – и редко подвергаемой рефлексии при проведении межкультурных учебных мероприятий, которой мы, однако, придаем существенное значение.

Считается, что социальной компетентности, в принципе, можно научиться. Однако полагается, что предпосылки для этого формируются в процессе ранней социализации, и, соответственно, у каждого человека различны. Нет общего рецепта приобретения социальной компетентности, поэтому и обучение межкультурной компетентности не может быть просто подачей рекомендаций в смысле „Dos and Don`ts“ (разрешений и запретов). Скорее оно подразумевает работу над восприимчивостью по отношению к собственному культурному укладу и развитием способности критически осмысливать собственные убеждения. Кроме того, должны быть разработаны стратегии критического анализа собственной и чужой культуры. В данном аспекте задача межкультурного тренинга — способствовать самоанализу образцов поведения и формированию навыков межкультурного взаимодействия. Абсолютно центральными факторами межкультурной компетентности являются осознание культурных различий и открытое с ними обхождение. К этому относятся, в частности, способность терпимого отношения к неоднозначным и противоречивым ситуациям, так называемая толерантность к двусмысленности, а также эмпатия.

Речь идет о такой компетентности, которая в равной степени включает в себя аффективную сторону (способность понимать, и в то же время справляться с эмоционально напряженными ситуациями), когнитивную сторону (наличие ориентировочной структуры для упорядочения накопленного опыта) и поведенческую сторону (способность адекватно действовать в критических ситуациях межкультурных отношений).

Мы различаем поверхностный (Surface-Level) и глубокий (Deep-Level) уровень межкультурной компетентности. В то время как на поверхностном уровне прежде всего усваивается ориентация и понимание трудностей, возникающих при контактах с другими культурами, а также владение стратегиями преодоления этих трудностей в аспекте поведения (например, создание благоприятных рамочных условий для межкультурных контактов), на глубоком уровне изучаюся

инструменты самоуправления и глубокого понимания. Навыки поверхностного уровня основываются на когнитивных процессах, в то время как навыки глубокого уровня берут свое начало в аффективных процессах. И те, и другие в процессе тренинга приводят к расширению спектра возможностей взаимодействия (поведенческий аспект).

Опираясь на концепцию формирования межкультурной компетентности, разработанную Томасом (2003) на основании теорий познания и поведения, и расширяя ее, мы принимаем за основу следующую модель этого процесса. Он начинается с формирования у каждого человека своих личностных и социальных предпосылок и накопления опыта межкультурных отношений. Следующим шагом является межкультурное обучение в виде получения знаний о других культурах. За этим следует приобретение различных навыков понимания межкультурных ситуаций и умения прагматично действовать в этих новых ситуациях. Самая высокая ступень — это достижение такой межкультурной компетентности, которая выходит за рамки прагматичного поведения способностью вступать в глубокие эмоциональные отношения. Это предполагает, соответственно, не только умение корректно и прагматично вести себя в другой культуре, но и умение проявить и показать свое желание к налаживанию таких отношений.

3. Теоретические основы преподавания и обучения и определение применимых для межкультурного обучения компонентов

Теоретические основы для объяснения генезиса, модификации и развития межкультурной компетентности характеризуются Штраубом (2010, 41) как „скудные“. Цитируя Вейдемана и Нотнагель (2008, 125), „сложность конструкта межкультурной компетентности“ и его терминологическая „размытость“ усложняют определение конкретных целей, методов и содержания обучения. В связи с разработкой системы категорий для анализа межкультурных тренировочных программ Каммхубер (2000) указывает на то, что основополагающие теоретические принципы преподавания и обучения для межкультурных тренингов редко четко определены и остаются скрытыми в неявности как субъективные теории. Одновременно Каммхубер подчеркивает необходимость их раскрытия.

Первичной целью нашего тренинга является — как было сказано ранее — расширение межкультурной компетентности как социальной компетентности в межкультурных ситуациях. Это означает, что обучение должно происходить на трех уровнях: когнитивном, аффективном и поведенческом. Для этого нам необходим теоретический фундамент преподавания и обучения, который выходит за узкие рамки трансфера знаний. Центральное место в нем должно быть отведено рефлексии „своего“ и „чужого“, а также равносильному воздействию на восприятие,

мышление, чувства и действия. Ввиду определенной нами цели обучения мы разработали дидактическую концепцию тренинга, используя в основном два теоретических направления:

1. обучение на основе опыта
2. конструирующее обучение

Эти направления следует понимать как противовес классическим теориям, которые трактуют процесс учения скорее как пассивный прием информации, а преподавание, соответственно, как передачу вещественно детерминированных фактов (трансферная модель). Результатом такого традиционного трактования явилась до сих пор широко распространенная предметная система обучения и преподавания. Предметное преподавание основано на принципе инструкции и сосредоточено на кондиционных, инструментальных и декларативных методах. Общественный дискурс в области теории обучения все более интенсивно критикует такой вид преподавания и обучения, характеризуя его как неэффективный. В качестве обоснования этой критики приводится тот аргумент, что данная обучающая среда создает в большинстве своем пассивные или инертные знания, сводя деятельность учащегося к уровню пассивного реципиента. Более новые теории обучения и преподавания, напротив, подчеркивают необходимость самостоятельного выстраивания системы знаний и пытаются объединить принципы инструкции и конструкции. В них утверждается, что обучающая среда только тогда является более действенной, а знания более устойчивыми, если эти знания связаны с актуальными проблемами жизни учащихся, и не только инструктивно передаются преподавателем, но и конструируются самими учащимися.

3.1 Обучение на основе опыта

Межкультурный опыт участников занимает центральное место в нашей концепции. Тем самым мы следуем традиции, основоположниками которой были такие крупные ученые как Дьюи, Левин и Пиаже.

В своем новаторском труде „Experience and Education“ Дьюи (1966) определил значение опыта для процесса обучения. С философской точки зрения американского прагматизма, центральной парадигмой которого является отказ от строгого разделения субъекта и объекта, Дьюи преодолел в своем трансактном подходе разделение человека и окружающей среды. В его концепции „активности“, т. е. человеческой деятельности, человек неразрывно связан с окружающей реальностью. Согласно Дьюи, человек учится в действии через опыт, а именно, когда неопределенные ситуации прерывают поток само собой разумеющихся

действий, и действующий человек превращается в спрашивающего. Таким образом, помимо опыта, центральное значение в процессе обучения приобретает вопрос. Вопросы генерируют осознанные эпизоды накопления опыта, когда спрашивающий рефлексирует принципиально всеперспективный поток событий, и, следовательно, возникает необходимая для процесса обучения интенциональность. Согласно Дьюи, обучение основано на получении опыта при решении проблем, возникающих в процессе деятельности.

С совершенно другой точки зрения, а именно с феноменологической перспективы гештальтпсихологии, определил значение опыта для процесса обучения Курт Левин (1951). Ведущей идеей его исследований была идея интеграции теории и практики. Он подчеркивал важность взаимодействия конкретного опыта и последующего аналитического самонаблюдения по ходу теоретической ориентации. При этом он сознавал, что это взаимодействие характеризуется неизбежным несовершенством соответствия между теорией и практикой, которое это взаимодействие превращает в соперничество. Но именно это соперничество между теорией и практикой и является для Левина основной динамикой процесса обучения на основе опыта. В процессе обучения все его участники наблюдают и рефлексируют их конкретный опыт. Из наблюдений экстрагируются абстрактные концепции, то есть происходит извлечение полученных результатов из ситуативного контекста и их обобщение. Такие обобщения постоянно перепроверяются на новом опыте участников процесса обучения.

В контексте психологии развития Жаном Пиаже (1972) был изучен процесс когнитивного развития ребенка. Результаты его исследований показывают, каким образом пережитый опыт формирует человеческое мышление. Пиаже описывает, что мышление и интеллект являются не результатами внутренних процессов, а продуктами взаимодействия между человеком и окружающей реальностью. Учащихся он рассматривает как ученых в бытовой сфере, которые наблюдают, исследуют, экспериментируют и делают свои выводы. Для Пиаже обучение — это диалектический процесс ассимиляции, т. е. включения опыта в существующие внутренние схемы, и аккомодации, т. е. приспособления этих схем к новому опыту. Пиаже установил факт созревания мышления субъекта и подчеркивает в своих работах по генетической эпистемологии, что обработка раздражителей не являтся лишенной предпосылок, она связана с определенной внутренней стадией созревания мышления, т. н. когнитивной конституцией субъекта. Обучение определяется им как взаимопроникающая обусловленность биологического созревания и зависимого от окружающей реальности опыта. При этом человек

создает свой интеллектуальный мир двумя способами: новые впечатления ассимилируются с известными схемами мышления и действия, либо же эти схемы приспосабливаются к конкретному опыту. Выделяя эти две основные составляющие когнитивного развития, Пиаже подчеркивает, что для процесса обучения равно важен как конкретный опыт, так и процесс когнитивного конструирования.

Продолжая эти традиции, Дэвид Колб (1984) приводит в своей книге „Experiential Learning“ концепцию обучения на основе опыта, которая дала импульс созданию нашего тренинга и определила его дидактическое оформление. Колб определяет обучение как процесс, в котором знания генерируются путем трансформации опыта: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Колб 1984, 38). Он подчеркивает, что сам по себе опыт еще не является знанием, опыт становится знанием только через активно-конструктивную трансформацию. Элементарные процессы обучения, таким образом, предполагают трансформацию собственного опыта в знания (см. также Дербовен и др. 2002). Эта трансформация является пропускаемым учащимся через себя диалектическим процессом интеграции в двух измерениях: интегрируется не только конкретный опыт и абстрактные схемы, но и действия и рефлексивные наблюдения. Исходя из этой двойственности Колб сформулировал четыре элементарные формы получения знаний, которые должны учитываться при разработке методики преподавания и обучения.

Эти выводы послужили для нас основанием для обязательного включения в дидактическую концепцию нашего тренинга следующих четырех элементов преподавания и обучения:

- обмен опытом (актуализация конкретного опыта участников),
- теоретические экскурсы (трансфер теоретических знаний с использованием модерации),
- игры (моделирование активности и действия),
- рефлексия (на основе теоретической ориентации).

Сбалансированное включение этих методических элементов мы считаем особенно необходимым для того, чтобы полученные в процессе обучения знания не были пассивными и инертными, оставаясь тем самым глубоко запрятанными в сознании, а активно использовались для решения повседневных практических проблем. Действенность тренировочных программ на собственную реальность не лишена обусловленности. Она зависит от того, в какой степени содержание тренинга влияет на восприятие, мышление, чувства и поведение одновременно.

Наш тренинг призван видеть его участников в их целостности как восприимчивых, мыслящих, чувствующих и действующих людей и воздействовать на все четыре данных уровня.

3.2 Конструирующее обучение

Наряду с приоритетным значением опыта, в фокусе методического оформления нашего тренинга находится значение активного конструирования содержания обучения самими учащимися. Обучение всегда затрагивает человека в его целостности и является субъективным процессом трансформации, результат которого не подчиняется простым правилам причинно-следственной связи и, как правило, менее предсказуем, чем это предполагают преподаватели и учащиеся. Обучение — это не пассивный прием информации, а активное конструирование изменений в „организации и воплощении“ действительности: создается конструкция, которая присоединяется к прошлому, находится под влиянием физического состояния учащегося в момент учебной ситуации и указывает на ожидаемое будущее. Таким образом, каждое усилие преподавателя должно касаться и прошлого, и настоящего, и будущего. Только так можно внедрить „новое“. Говоря образно, учащийся должен услышать от преподавателя мелодию. Мы можем воспринимать мелодию как таковую только потому, что во время прослушивания мы связываем предыдущий звук или предыдущие звуки с последующим. Только так может мелодия и включенные в нее звуки остаться в памяти; отдельные звуки не запоминаются и не воспроизводятся. В этом смысле рассказы или истории являются идеальными формами обучения, так как они основаны на хронологической схеме наших повседневных событий и всегда содержат поток времени, который связывает отдельные события в своего рода „мелодию времени“ и делает их запоминающимися.

Такое понимание открывает новые перспективы при системно-теоретическом взгляде на процесс обучения. Если рассматривать учащихся как практически замкнутые системы, которые по причине своей замкнутости могут вступать в контакт с окружающей их реальностью только на основе резонанса (Луман 1984, 2000), то на передний план автоматически выдвигается перспектива усвоения знаний учащимися, а классическая педагогическая перспектива когнитивного производства знаний отдаляется. С точки зрения системного подхода замкнутость системы является одновременно предпосылкой и следствием ее способности контактировать с релевантной внешней средой. Системный подход с его постулатом замкнутости дает ценные импульсы для взгляда на обучение с перспективы, которая до сих пор по-настоящему не удостаивалась внимания. Он указывает на „власть субъекта“, на необходимость активной конструкции знаний,

на бессилие власть имущих (преподавателей) и на хаотичную (в смысле нелинейную, поэтому турбулентную) взаимосвязь между намерением и действием:

Язык не передает информацию. Его функциональная роль заключается в создании кооперативной области взаимодействия между говорящими путем разработки общей системы отношений, несмотря на то, что каждый из них оперирует исключительно в своей когнитивной сфере, в которой любая предельная истина обусловлена личным опытом. Так как система отношений определена возможным в ней набором речевых актов, языковое поведение может быть рациональным, т.е. определенным необходимостью, только внутри данной системы отношений, в которой оно развивается. Следовательно, никого и никогда нельзя рационально убедить в истинности того, что не заложено в комплексе основополагающих убеждений этого человека (Матурана 1982, 80).

Восприятие новой информации не безоговорочно, оно требует определенной внутренней позиции „открытости“. По нашему мнению, вопросы являются хорошим инструментом для того, чтобы принять такую внутреннюю позицию. Только тогда, когда при помощи вопроса создается „давление“, „обратное давление“ в виде ответа на вопрос может преодолеть принципиальную замкнутость, и знание будет усвоено. Знаменитая фраза – „В школе вы получите тысячи ответов на вопросы, которые вы никогда не задавали“ – точно подтверждает эту точку зрения: только ответ на вопрос может стать конструктивным элементом нового знания учащегося. Как любое давление создает обратное давление, так можно предположить, что каждый ответ порождает новый вопрос. Это принципиально правильно. Наше мышление, однако, содержит установку на поиск ответов на вопросы, а не на то, чтобы видеть в ответах обратную сторону вопросов. Но вполне возможно представить себе тренинг, участники которого должны генерировать интересующие их вопросы из ответа, чтобы сделать ответ более понятным для учащихся. Важно только всегда соблюдать полярность вопросов и ответов в процессе обучения, потому что обучение означает уменьшение сложности путем взаимной связи вопросов и ответов. Это означает, что управляемая формулировка вопросов является важным дизайном преподавания, а умение модерировать — ключевым навыком преподавателя. Таким образом, роль преподавателя заключается в первую очередь не в создании ответов, а, скорее, в помощи учащемуся сформулировать лично значимые для него вопросы.

Осмысленный учебный процесс повышает как собственную организованность, так и упорядочивает отношения с окружающей реальностью.

Тем самым обучение имеет два полюса, которые сначала кажутся парадоксальными: обучение имеет как сужающий — в смысле структурирующий — полюс (внутренняя системная организация), так и расширяющий — в смысле соединяющий различные перспективы восприятия — полюс (построение отношений с релевантной реальностью). Обучение содержит полярность „центрирование — движение“. Эти принципы должны учитываться при концептуальной разработке и инсценировании каждой темы.

Сужающий полюс необходим для упорядочивания внутренней структуры учащегося, т.е., в первую очередь, для группировки ранее изолированных элементов знаний – создания энтитетов и сознательного их разграничения. Это достигается за счет предложения возможных классификационных признаков, на основе которых прошлое упорядочивается заново, а для будущего создается новый ракурс. В этом хорошую услугу оказывает теория, тем что она предлагает не просто „новую“ классификацию, а ту, которая подвергалась общественному дискурсу и, таким образом, по общему согласию признана истинной.

Расширяющий полюс обучения подразумевает соединение перспектив восприятия. Оно может иметь внутреннюю направленность, когда происходит сетевое объединение до сих пор изолированных островков знания, но может означать и принятие поданной извне точки зрения. В этом могут помочь методы преподавания, имитирующие образцы повседневности, такие как беседы, рассказы или игры, которые пробуждают естественный интерес к новому и тем самым содействуют смене точек зрения.

Ввиду наличия этой парадоксальности мы считаем особенно ценным такой тренинг, который сопровождается теорией: теория создает необходимую для собственной организованности структуру, она помогает понять и принять. Игровые элементы тренинга позволяют получить опыт, подобный опыту повседневной жизни, который за счет своей эмоциональности делает восприятие новой перспективы осязаемым.

3.3 Обобщающие теоретические выводы и результирующие рекомендации по методическому оформлению

Далее следует обобщение в сжатом виде наших убеждений в отношении обучения и преподавания, сформировавшихся на основе данных теорий, и эскизное описание результирующих методических рекомендаций.

Теоретические выводы

- Ориентация на опыт: Устойчивые результаты обучения — это те знания и убеждения, которыми можно руководствоваться в действии. Для получения

таких результатов необходима транформация личного опыта, т.е. его обобщение и местоопределение на основе имеющихся концепций.

- Всецельность: Обучение не является исключительно когнитивным процессом, оно также должно затрагивать наши чувства и наше поведение.
- Необходимость резонанса: Обучение не является прямым порождением преподавания. Это не просто передача вещественно детерминированной информации. Обучение — это активный, самоуправляемый процесс приобретения знаний. Сознание учащихся может быть достигнуто только через резонанс. То, чему учат преподаватели, и то, что учат учащиеся — это два разных измерения. Мы подчеркиваем значимость взгляда на обучение с перспективы усвоения знаний учащимися и отстраняемся от классической перспективы когнитивного производства знаний преподавателями.
- Парадоксальность: Обучение свершается между полюсами центрирования и движения и всегда содержит в себе их парадоксальность. Полюс центрирования представляет собой структуру, или же знания, и является инертным. Полюс движения предствляет собой новизну, или же изменения, и является динамичным. Процесс обучения должен содержать эти два полюса.
- Формирование временной схемы: Обучение затрагивает временную триаду прошлого, настоящего и будущего. То влияние, которое оказывает конкретный учебный материал на конкретного учащегося, в равной мере зависит от субъективной присоединяемости учебного материала к прошлому, к настоящему и к ожидаемому будущему учащегося.
- Неопределенность: Учебный материал всегда несет в себе долю неясности для учащегося и требует субъективной конкретизации. Это означает, что „общее“ должно приводится через активный процесс усвоения к „частному“. Как слишком малая, так и слишком большая неопределенность учебного материала лишает учащегося возможности усвоения новых знаний, а учебный материал — его резонасной силы. Метафоры и аналогии являются примерами тех степеней неопределенности, которые создают широкий спектр возможностей для усвоения новых знаний.
- Самоанализ: Учению можно и нужно научиться. Каждая учебная ситуация может быть оценена рефлексивно по отношению к собственному процессу обучения. Тем самым каждая учебная ситуация становится парадигматической единицей анализа, которую можно и нужно использовать. Таким образом, обучение всегда преследует две цели: во-

первых, вобрать в себя больше „окружающего мира“, чем это было ранее, и, во-вторых, научиться оптимизировать процесс „единения себя с окружающим миром“.

Рекомендации по методическому оформлению

- Теория, как структурирующая классификация: Теоретические экскурсы, которые на основе классификационных признаков упорядочивают и структурируют знания очень важны для создания центрирующего полюса обучения, поскольку нет знаний без структуры.
- Ориентация на опыт: Способность связи с прошлым главным образом определяется возможностью использования имеющегося опыта в новых ситуациях. Таким образом, взаимосвязь опыта и теоретических знаний является ключом к успешному обучению.
- Создание условий для рефлексии: Поскольку использование опыта часто не удается спонтанно, должно быть предусмотрено создание методических условий для рефлексии, чтобы сделать „доселе невидимое видимым“.
- Игры (пробы, репетиции действий): В игре — здесь в основном в симулятивной игре — могут и должны моделироваться действия. При этом действия в равной степени обусловлены прошлым, настоящим и будущим. Они включают в себя исторический, ситуативный и прогностический аспекты. При совершении действия мысленно возможные его варианты сводятся к одному, и, таким образом, затрагивается способность принимать решения и перспективность восприятия. Действие делает невидимое и неосознанное видимым. Действительность инсценируется, что позволяет на уровне ощущений вплотную приблизиться к реальным событиям.
- Благожелательная атмосфера: Всецельность обучающего акта требует атмосферы благожелательности. Только при отсутствии всякого страха, в атмосфере стимула и спокойного отношения к ошибкам появляется открытость и эмпатия к восприятию нового, и, таким образом, возникает движение в смысле взаимопроникновения различных перспектив.
- Разнообразие эпизодов, рассказов, пережитых событий: Это формы обучения, которые связаны с нашим повседневным опытом, и поэтому создают высокую степень усвоения знаний.

3.4 Конкретное методическое оформление тренинга

Наше понимание обучения позволяет сформулировать постулат методического многообразия, необходимого для создания вокруг каждого учащегося резонасного пространства. Ниже приведены конкретные методы, используемые в нашем

тренинге. Эти методы различаются по различным признакам, так что последующая попытка их систематизации является лишь одной из многих возможных.

Одним из элементов концепции нашего сопровождаемого теорией тренинга является сплетение теоретического экскурса (в виде короткой лекции), обмена опытом при помощи модерации и активной игры. Целью является при этом встроение собственного опыта в общепринятую систему знаний (в смысле упорядочивающей структуры на основе коллективно признанной классификации) и инсценирование целостного изучения социализации в игре. Поскольку знания всегда связаны с убеждениями, то именно игра гарантирует немедленную рефлексивную реакцию на свои собственные действия, и является подходящим методом для того, чтобы вызвать у учащегося чувство „уверенности“, которое иначе может возникнуть только в практической деятельности. Стремление к достижению баланса трех методических столпов „теория — обмен опытом — игра“ — это результат нашей убежденности в том, что обучение является процессом, который затрагивает человека в его целостности и не ограничиваетя только его когнитивной сферой. Таким образом, методическое оформление тренинга в равной степени воздействует на восприятие, мышление, чувства и действия учащихся.

Следующим важным элементом дизайна нашей дидактической концепции является смена пленарной, групповой и индивидуальной работы. За счет этого предоставляется возможность изучать одну и ту же тему в различных социальных пространствах. Так, пленумы оказывают совсем другое влияние на учащихся, чем работа в небольших группах. В небольшой группе гораздо проще вести себя открыто и, таким образом, прочувствовать атмосферу взаимопонимания (понимать и быть понятым другими), в то время как пленум подразумевает большую анонимность, а тем самым также неопределенность и двусмысленность, что тем не менее может облегчить необходимое для эффективности усвоения знаний конструирование собственной смысловой нагрузки. Потому что — с точки зрения учащегося — на пленуме в большей мере, чем в маленьких группах, информация подается на уровне неоднозначных сообщений, которые только через процесс конструирования знаний учащимся сводятся к конкретному содержанию. Несмотря на то, что возникает ощущение непонимания с одной стороны, с другой стороны облегчается субъективизация информации, и, тем самым, ее усвоение. Пленумы создают эффект неопределенности, который может иметь большую инкорпоративную силу. Молчаливая или индивидуальная работа призвана подтолкнуть процесс субъективизации или инкорпорации скорее неопределенного

для субъекта содержания учебного материала тем, что в данном случае создается необходимая для таких трансформаций среда.

Смена формальной и неформальной среды преподавания/обучения также является важным методическим элементом тренинга. Вечерние мероприятия (например, презентации о собственной культуре, доклады гостей, посещение театра) проходят вне обычных учебных помещений и получают кулинарное сопровождение. Такая неформальная среда порождает форму общения, которую практически невозможно инсценировать в учебных помещениях. В ходе таких вечерних мероприятий растворяется классическая дихотомия „досуг — работа/учеба“, и эти явления сливаются в одно целое с очень благоприятным для обучения эффектом. Позади остается аура серьезности и оценивания, всегда присущие формальной среде обучения. Вместо этого, при проведении неформальных мероприятий, создается атмосфера, которая имеет сильное эмоциональное воздействие и играет важную роль для развития эмпатии среди участников.

Вышеназванные методические элементы также применимы и к другим учебным курсам. Однако, существуют и такие, которые имеют особое значение именно для темы культуры.

Для успешного проведения тренинга необходимым условием является мультикультурный состав участников. Это гарантирует создание мультикультурной действительности, которую каждый из участников испытывает на себе, и имеет возможность рефлексивно в ней действовать. Только в мультикультурной среде можно сравнить собственные и чужие представления, почувствовать эмпатию к „чужому“ и получить опыт мультикультурализма.

В межкультурном тренинге встречаются (как теоретически, так и практически) отличные друг от друга миры сознания, и основная мысль, которую надлежит инсценировать — это относительность сознания. В центре этой драматургии находится встреча „своего“ и „чужого“ с целью взаимного сближения. Взаимность можно пояснить на модели плоскогубцев — затрагиваются обе стороны, как своя, так и чужая, как две стороны медали, определяющие идентичность. В процессе установления понимания между культурами всегда отчасти сотрясаются устои индивидуальной идентичности — как при сжатии плоскогубцами — происходит воздействие на субъективную концепцию „своего“, а также на субъективную концепцию „чужого“. Цель состоит в том, чтобы „свое“ перестало быть само собой разумеющимся, а „чужое“ стало более понятным.

Межкультурное обучение можно понимать как рефлексивное взаимопроникновение дивергентных контекстов — или даже концепций —

идентичности. Существует риск того, что понимание „чужого“ может быть достигнуто только за счет обесценивания „своего“. Здесь важно — установить систему безопасности, которая, как натянутая сеть, страхующая канатоходца, позволит сохранить красоту и смысл своей своей собственной культуры. Необходимо противодействовать распространенному образу мышления „или то, или это“ и методически поощрять образ мышления „как то, так и это“. Образ мышления „как то, так и это“ может развиться только тогда, когда „другое“ воспринимается как что-то, существующее рядом, и может быть проведена граница по отношению к „своему“. Таким образом, формирование межкультурной компетентности является не только смягчением границ, но и подразумевает визуализацию границ и различий (Шеффнер 1997). Ведь только из разграничения „своего“ и „чужого“ может развиться позиция толерантности. Так же и межкультурный тренинг должен работать с типажами, но без стереотипов. Однако, поскольку все описания в конечном счете содержат только выборочные атрибуты, всегда приходится сталкиваться со стереотипами и даже с предрассудками. Об этом надо помнить и ответственно подходить к созданию баланса между „исключением“ и „интеграцией“ чтобы типизация не привела к нетерпимости, а послужила развитию эмпатии.

На рисунке 1 и далее перечисляются и поясняются элементы методического дизайна в их многообразии.

Методическое оформление тренинга
Теоретические экскурсы
Трансфер "знаний" (информация)
Дискуссии на пленуме
Встраивание собственного опыта в теорию
Тесты
Позиционирование собственной личности на основе теорий культуры
Фильмы для показа речевого и невербального поведения
Наблюдения за культурными особенностями
Доклад "глобального игрока"
Обучение на примере
Симулятивные игры
Приближение к действительности (активное переживание и действие)
Ролевые игры
Тренировка новых образцов поведения
Упражнения для изменения собственных эмоций
Тренировка управления эмоциями
Презентация собственной культуры
Установление эмпатии к помощью совместно организованного мероприятия
Совместное посещение театра
Удовольствие от совместного культурного события
Экскурсия на производственное предприятие
Поиск отражения культуры на работе предприятий
Работа в монокультурных группах

Знакомство с собственной культурой (Рефлексия: невидимое становится видимым)
Работа в мультикультурных группах
Разработка решений (нахождение идей по сосуществованию)
Ведение дневника обучения
Расстановка индивидуальных акцентов, определение значимости (усвоение)

Рисунок: Дидактические элементы межкультурного тренинга.

Теоретические экскурсы

Это передача теоретических знаний для создания информационной структуры. Предлагается в основном изучение общественного уклада и образа жизни разных культур. Важно, чтобы эта систематизация была простой и ясной, без тривиальности или, что еще более недопустимо, оценивающей классификации.

Модерируемая дискуссия на пленуме

После теоретического экскурса всегда следует модерируемое обсуждение, в котором учащиеся могут сопоставить их собственный опыт с теорией. Важно, с одной стороны, позиционирование собственного опыта в рамках теоретических моделей, с другой стороны, определение индивидуального опыта коллективными понятиями.

Работа в монокультурных группах

Эти группы используются для рефлексии собственной культуры. В них дается возможность составить ее автопортрет, который затем представляется на пленуме и сопоставляется с автопортретами других культур.

Тесты

Тесты служат для местоопределения собственной личности по отношению к возможным культурообусловленным видам поведения. Они используются для связи субъективного опыта с теоретическими классификациями.

Презентация собственной культуры

Этот элемент является неформальным и проводится в рамках уютного ужина. Каждый рассказывает об интересных феноменах его собственной культуры — по возможности прибегая к помощи музыки, рисунков, фотографий или других предметов. Тем самым участники тренинга устраивают себе красочный культурный вечер, где каждый из них является одновременно актером и зрителем. Еда, напитки, музыка и различные экспонаты усиливают влияние на ощущения и чувства участников.

Совместное посещение театра

Мы выбираем для нашего театрального вечера пьесы, которые с чувством юмора в виде пародии инсценируют жизнь в обществе, в котором преобладает воздействие немецкой культуры. Такие постановки вызывают много смеха, и при посещении кафе по окончанию представления участники в веселом настроении могут рефлексивно проанализировать это общее культурное событие. Юмор и смех в значительной степени способствуют развитию эмпатии и облегчают взаимопроникновение различных горизонтов сознания.

Экскурсия на производственное предприятие

Заводские цеха и производственные помещения можно рассматривать как овеществление культурного уклада. Эта овеществленная культура исследуется участниками. В последующих беседах они могут поделиться наблюдениями и приурочить их к пройденным темам тренинга.

Разноязычные отрывки из фильмов

Мы показываем отрывки из фильмов, чтобы чтобы продемонстрировать различные виды невербального поведения и сделать их ощутимыми. Сценические эпизоды из фильмографии различных культур демонстрируются на их языке, и невербальные виды поведения рефлексируются, сравниваются и интерпретируются в ходе последующей дискуссии. Поскольку развитие эмпатии связано с распознаванием невербальных сигналов, работа с культурно-детерминированными различиями в невербальном выражении значительно способствует этому.

Доклад опытного „глобального игрока“

Обучение на примерах и образцах имеет большую ценность в образовании каждого человека. Доклад носителя опыта конденсирует эту форму обучения. Учащийся не является (непосредственным) наблюдателем в месте происходящего, но „эксперт“ делится с ним своим преобразованным с помощью языка и, таким образом, сконцентрированным опытом, что является опосредованным обучением на его примере.

Симулятивные игры

Игры всегда нацелены на формирование социализации за счет приближенности к действительности повседневной жизни. В игре учащийся должен действовать, т.е. он трансформирует данные и информацию, полученные им в конкретной практической ситуации, в знания, определяющие его действия. Этот вид обучения является по сути своей целостным и приближенным к условиям повседневности. Он поощряет развитие когнитивного, социального, эмоционального и практического интеллекта учащегося.

Ролевые игры

Так же, как и симулятивные игры, ролевые игры затрагивают различные уровни обучения. В ролевой игре сценически воспроизводится повседневная реальность, и эмоции воспринимаются так же, как и в повседневной жизни. Ролевые игры служат для визуализации собственного поведения, восприятия своих эмоций и тренировке новых моделей поведения. Ролями можно обменяться и, таким образом, получить возможность изменения перспективы восприятия, т.е. прочувствовать эмоции другого человека.

Упражнения для изменения собственных эмоций

Умение воздействовать на собственные эмоции является важным навыком межкультурной компетентности. С помощью соответствующих упражнений можно научиться моделировать свои чувства. Очень подходят для этого методы из области коучинга. Так как эти упражнения имеют совсем другую глубину, иногда даже кажутся терапевтическими, модераторы должны заранее обдумать и определить, сможет ли группа их принять, или, скорее, следует ожидать защитную реакцию. Возможно придется исключить определенные упражнения или, по меньшей мере, проводить их особым образом. Модератор может, например, взять на себя роль коуча, которая присутствует во многих из этих упражнений, вместо того, чтобы поручать ее одному из участников.

Работа в мультикультурных группах

Работа в мультикультурной группе посвящена поиску решений. Перед представителями разных культур ставится задача разработать идеи по улучшению сосуществования культур. Совместная работа над заданием при определенном наличии культурного разнообразия автоматически создает взаимопроникновение различных перспектив восприятия. Таким образом, этот элемент всегда затрагивает оба полюса обучения — полюс движения и полюс центрирования.

Ведение дневника обучения

Поскольку мы считаем субъективное понимание учебного материала абсолютно необходимым, мы ввели метод, который обеспечивает возможность это словесно высказать. В конце каждого дня учащимся дается четверть часа, чтобы записать в подготовленные нами дневники обучения, какие темы они лично изучили за этот день. Мы формулируем названия страниц дневника в виде простых, но довольно неопределенных вопросов: „Что произвело на меня особое впечатление? Что именно я узнал нового?“, чтобы не лишить процесс понимания и усвоения его субъективности и не определять заранее направление ответов

конкретикой вопросов. (Таким образом, релевантность учебного материала определяется учащимися, а не диктуется преподавателями).

4. Обусловленность межкультурного обучения особенностями культуры

Несмотря на то, что мы учли постулат методического многообразия, чтобы удовлетворить как можно больше разных дидактических требований, дидактическая структура нашего тренинга тем не менее остается этноцентричной; отдельные упражнения не находят одинаковый отклик у представителей разных культур. Но поскольку формирование межкультурной компетентности всегда происходит в определенной культурной среде, для создания резонанса необходимо принимать во внимание культурную обусловленность целевых групп. Это относится, в частности, и к проведению обучения в других культурных средах. В данном случае необходимо учитывать и традиционное отношение к другим культурам, и практикуемые образцы повседневной жизни, и специфику преподавания и обучения. Джой и Колб (2009) рассматривают влияние культуры на стили обучения. Луо и Кюк (2011) исследовали эти различия в сравнении немецких и китайских студентов (в немецких высших учебных заведениях). С помощью эпизодических интервью (Ламнек 2010, 33) они собирали информацию о понимании процесса обучения, мотивации к учебе, привычках учащихся, содержании учебного материала и взаимного восприятия немецкими и китайскими студентами их предпочтений в процессе обучения. Среди прочего они выяснили, что китайские студенты воспринимают доцента как „даоши“ - то есть как лидера, нравственный пример и шефа, который делегирует работу (Луо и Кюк 2011, 52), в то время как немецкие студенты ожидают, что преподаватель должен взять на себя прежде всего роль „посредника знаний“, который помогает и мотивирует в процессе обучения. Изучение взаимного восприятия показало, что китайские студенты предпочитают „такие методы обучения как заучивание наизусть, расстановка приоритетов, изучение материла блоками, выполнение упражнений“, в то время как немецкие студенты „большее значение придают пониманию изученного и применению знаний на практике“ (там же, 55 и след.). Таким образом, учитывая тонкость межкультурной практики, существует необходимость сделать методы, содержание обучения и дидактику приемлемыми для учащихся, что дает возможность для достижения максимального успеха обучения.

К этому мы хотим привести один пример из практики тренинга с российскими учащимися, который проводился в России. Примечательно, что им с трудом удавалось проанализировать их практический межкультурный опыт по ходу теоретического материала. Это получалось у них лучше после проведения ролевых и симулятивных игр, визуализации и практических упражнений.

Привычное фронтальное преподавание не побуждает их к сопоставлению содержания курса с их собственной действительностью. Но творческие методы присутствуют в повседневной жизни россиян и их функция как средств самовыражения, следовательно, знакома. Они даже более эффективны, чем для немецких и других западноевропейских участников, поскольку российские участники умеют сильнее прочувствовать свои роли и приобретают за счет этого более интенсивный опыт. Роль нейтрального наблюдателя, часто используемая в Германии для внешней рефлексии игр и совместных заданий, напротив, с трудом принимается российскими участниками. Они не решаются высказывать свои замечания другим игрокам и не видят смысла этой роли. Мы объясняем эти трудности влиянием коллективистских тенденций в русской культуре. Некоторые участники не хотят быть выделенными из группы (игроков) и противопоставлять себя ей, корректируя высказывания игроков в игре. Наша интерпретация подтвердилась, когда мы, наученные опытом, при проведении следующих тренингов в качестве наблюдателя стали назначать не отдельного игрока, а целую группу. Кроме того, группы обменивались ролями: игроки становились наблюдателями, а наблюдатели — игроками. Такое решение сработало хорошо.

Не только при выборе методов, но и при преподнесении теоретического материала необходимо тонко учитывать культурные особенности. Благодаря нашей работе мы узнали не только пользу, но и предельность выведенных из теории категорий для описания культурных различий. Мы увидели, насколько ценными и незаменимыми являются теоретические категории для межкультурного тренинга, призванного формировать межкультурную компетентность. Но мы также узнали и то, что эти категории сами являются этноцентричными, и представители други культур вполне могут считать другую категоризацию более важной. Байтсон научил мир, что при классификации нет „признака, создающего различие“, а есть бесконечное количество целесообразных классификационных признаков. Этот девиз прочно вошел в нашу повседневную работу и всегда сопутствует проведению наших тренингов. Помимо этого, существует много людей, которые только с трудом могут определить себя в категориях, основанных на национальных особенностях. Как правило это люди из национальных образований, включающих в себя разнородные культурные среды, или же люди с миграционным фоном. При работе с этими людьми возможность использования теоретической классификации различных культур ограничена. Если она подается как истинная, то можно рассчитывать на сильное сопротивление. Если же с ней обходиться в игровой форме, то она является исходной точкой на пути к другим

классификациям, которые способствуют рефлексии своих культурных особенностей и межкультурного опыта.

Поскольку межкультурное обучение — равно как и любое другое обучение — обусловлено культурными особенностями, нет одной самой правильной его концепции. Как содержание, так и дидактические элементы должны быть перед проведением обучения в культурной среде, отличной от той, в которой данная концепция была разработана, проверены на их пригодность для использования в этой среде. И в общем, мы советуем тренерам экспериментально и аналитически обращаться с рекомендациями и предложениями, поскольку в конечном итоге степень их полезности всегда проявляется лишь при конкретном применении.

ЛИТЕРАТУРЫ

Behrnd, V. (2010): Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. *Interculture Journal* H. 12, (Online), 82-96.

Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. URL: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf [Zugriff am [14.08.2019].

Derboven, W., Dick, M. & Wehner, T. (2002). Die Transformation von Erfahrung und Wissen in Zirkeln. In M. Fischer & F. Rauner (Hrsg.) Lernfeld: *Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen* (S. 369–391). Baden-Baden: Nomos.

Dewey, J. (1966). *Experience and education*. *The Kappa delta pi lecture series*. New York: Collier. (Original work published 1938).

Geertz, C. (1994). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Joy, S. & Kolb, D. A. (2009): Are there cultural differences in learning style? *International Journal of intercultural relations* 33(1), S. 69-85.

Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Kanning, U.P. (2005): *Soziale Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

Kinast, E. (2003). Interkulturelles Training. In: A. Thomas, E. Kinast, & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 181-203.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kumbruck, C. & Derboven, W. (2015): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3. erw. und überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. New York: Harper & Brothers.

Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Luo, X. & Kück, S. (2011): Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annährung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten, in: *Interculture Journal, H. 15* (online), 37-61.

Maturana, H.R. (1982). Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig Wiesbaden: Vieweg.

Piaget, J. (1972). Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Schäfftner, O. (1997). Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Berlin: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin.

Straub, J. (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 31-98.

Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik 14(1)*, 137-150.

Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thommen, J.-P. (2002): *Management und Organisation*. Zürich: Versus.

Weidemann, A. & Nothnagel, S. (2010): Akteure. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 123-162.

Рита Штейн-Редент

Самоконцепции, учебные стратегии и межкультурализм – размышления на тему

Значимость темы

Глобализация и интернационализация – здесь упомянутые только как ключевые слова – порождают среди прочего новую культуру мест и пространств обучения. При этом субъекты и учреждения становятся (само)обучающимися и одновременно подвергаются культурным изменениям, сталкиваясь с задачами, проблемами и последствиями развития межкультурной компетентности и понимания чужой культуры. В данной статье не к месту контрастное рассмотрение понятия культуры. Здесь под термином „культура“ подразумевается, согласно Посснеру, концепция осмысления и познания, которая охватывает материальные, социальные и ментальные аспекты1 и понимается как дискурсивный конструкт, который можно рассматривать, определять и исследовать по-разному.2

С появлением новых – в особенности компьютерных – обучающих пространств, выстраивается соответствующее отношение к чужим культурам, генерируется информация о них, что требует нового уровня саморефлексивности и релятивизации и, в конечном счете, является задачей процесса самообразования в рамках вышеупомянутых предпосылок. Ими обусловлены и изменения методологии обучения и преподавания, а также требований к необходимым методическим навыкам.

Учеба подразумевает достижение определенных успехов. Независимо от места, содержания и целей обучения, успех тесно связан как со структурами мотивации и поддержки, так и с качеством „собственной системы мотивации к учебе и успеваемости, которую можно охарактеризовать как ориентацию на успех или боязнь неудач, с которыми тесно связан стиль атрибуции и уверенность в своих возможностях, или как самоконцепцию достижения успехов в учебе“.[3]

Обучение / учеба в высших учебных заведениях в большинстве своем следует другим принципам, чем в общеобразовательных школах. Это касается,

---

[1] Посснер, Р. (2008): «Семиотика культуры». В: Ньюнинг, А./В. Ньюнинг (ред.): Введение в культурологию: теоретические основы - подходы - перспективы. Штутгарт: Й.Б. Метцлер. стр. 39-72

[2] Бёме, Х. (1995: 61): От культа к культуре (культурологии). Об исторической семантике понятия культуры. В: Глазер./М. Лузерке (ред.): Литературоведение - Культурология. Позиции, темы, перспективы. Висбаден: издательство общественно-научной литературы “ВС ферлаг”. стр. 48-68

[3] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 104): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер

например, подготовки к занятиям, обработки результатов, мотивации, кураторства, объема и характера материала. Но также и подход к вопросу присутствия на занятиях структурирован и реализован по-разному. Содержание обучения в высшей школе часто предполагает учебные стратегии,[4] требующие высокой степени самоконтроля и саморефлексивности, чему придается большое значение. „В академическом обучении, вероятно, наиболее важна внутриличностная мотивация, сконцентрированная на объекте изучения. [...] В тот момент, когда собственные поступки не воспринимаются как навязанные другими, а в значительной степени определяются как совершаемые по собственной воле и желанию, срабатывает внутренний механизм вознаграждения, который (внутриличностно) мотивирует поведение“.[5] Это означает, что учеба только тогда может быть успешной, если учащийся воспринимает ее как процесс, происходящий на основе самоопределения и автономии, а самого себя как компетентную, способную достичь успеха личность.[6] Соответствующие стратегии обучения, которые приводят к максимально возможному / оптимальному успеху в контексте общеобразовательной школы, не обязательно адекватны также и для контекста высшей школы.[7] Несмотря на то, что научная работа и учеба являются неотъемлемой частью получения высшего образования, практически не существует методических пособий по самостоятельному обучению, по организации учебы и самомотивации.[8] Индивидуальные учебные стратегии, однако, „имеют особенно в академической области большое значение, поскольку студенты располагают значительной свободой в определении глобальных и конкретных целей учебы, поиске подходящих для данных целей предметов, выборе различных путей и методов обучения“.[9]

---

[4] Об особенностях стратегий учебы в высшей школе см .:
Штреблоу, Л./У. Шифеле (2006): Стратегии учебы в высшей школе. В: Мандль, Х./Х.Ф. Фридрих (ред.): Руководство по стратегиям учебы. Гёттинген: Хогреф, стр. 352-364

[5] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 107): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер

[6] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 107): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер
Здесь ссылка также на:
Деси, Е.Л./ Р.М. Райан (1985): Внутренняя мотивация и самоопределение в поведении человека. Нью-Йорк: пленум
Деси, Е.Л./ Р.М. Райан (1993). Теория самоопределения мотивации и ее значение для педагогики. Педагогический журнал, № 39, стр. 223-238
http://www.updatenet.net/images/f/f4/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_1993.pdf

[7] http://www.solstice.de/cms/upload/wege/band1/Foerderung%20der%20Faehigkeit%20zu%20autonomen%20Lernen.pdf
http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/download/404/562

[8] http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/Enbericht_Exmatrikuliertenbefragung.pdf

[9] Синдлер А. (2004: 55 и след.): Становление новой культуры обучения. Модели обучения на основе средств массовой информации для содействия саморегулируемому обучению в

В ходе осуществления Болонского процесса с введением модульной системы учебных специальностей все более интенсивно обсуждаются вопросы мотивационной поддержки и сопровождения учащихся в процессе учебы, а также улучшения условий и качества обучения. Новая структура преподавания, которая взаимосвязана с новой структурой учебы, подразумевает в конечном итоге уделение особого внимания стратегиям, которые сфокусированы на исследовании предмета изучения, то есть „позволяют (должны позволять) самостоятельное и самоответственное получение знаний, заменяют собой традиционные формы передачи знаний, отдавая предпочтение кооперативным формам обучения“.[10] „Исследования в области высшей школы и преподавания показывают, насколько более эффективны методы активного изучения по сравнению с традиционным методом чистой передачи знаний. Именно эти методы легли в основу коренных изменений в понимании преподавания в высшем образовании и стали базой реорганизации учебной среды. [...] Тщательно разработанные цели обучения должны быть согласованы с соответствующими формами учебы, преподавания и экзаминирования, необходима дальнейшая квалификация преподавателей и более активное участие студентов“.[11] Таким образом, фактор мотивации студентов к учебе становится все более важным. В данном контексте особое значение приобретает самоконцепция учащегося, поскольку „человек инициирует свои действия, в том числе и в учебе, на основе собственной системы ценностей, своих представлений и воззрений“.[12]

О понятии самоконцепции и теоретический экскурс

За последние 30 лет исследования самоконцепции приобрели большое значение в самых разных научных дисциплинах. Диапазон теоретических подходов в данной области исследований весьма широк, поэтому практически невозможно вписать понятие самоконцепции в общие научно-теоретические рамки.[13] Современное

организационном контексте. Вена: Лит-Ферлаг https://books.google.de/books?id=qLLiPvsV_7YC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=Mandl+Studientechniken&source=bl&ots=gbTXaiZBry&sig=FQzCKOKqaNs896uzhcM2W4nqxRA&hl=de&sa=X&ei=gx_rVL3GCKniywP52YCwAg&ved=0CEAQ6AEwBQ#v=onepage&q=Mandl%20Studientechniken&f=false c. 55

[10] http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13737/m%C3%BCller.pdf, стр.8

[11] http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/ https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSJournal1-2010.pdf, стр.7

[12] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 116): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер

[13] Терминологическое разнообразие и различия в характеристиках поясняются в: https://www.ph-

исследование самоконцепции “характеризуется неоднородностью различных моделей и теоретических акцентов”. [14] Кроме того, под заголовком „самоконцепция“ объединены такие термины, как имидж, самомодель, самосхема, теория самого себя, самооценка, самовосприятие, самоэффективность, уверенность в себе, чувство собственного достоинства, самопринятие и т. д.“[15]

Многочисленность способов исследования, разнообразие научных отраслей, занимающихся этой темой, не позволяют дать общепринятое определение термина „самоконцепция“. [16] Попытка Шауба и Зенке сводится к постулату о том, что „у каждого человека есть внутренняя картина его собственной личности и его отношений с окружающим миром“. [17] В то же время авторы предполагают, что этой сложной системе присущ порядок или структура, которая строится „на основе опыта с самим собой и своим окружением. Таким образом, самоконцепция также может рассматриваться как результат постоянной обработки предыдущего опыта“ [18] или определяться как „когнитивная структура, которая охватывает знания человека о самом себе“.[19] Согласно Хассельхорну и Гольду, самоконцепция – это восприятие и оценка собственных способностей и качеств. В частности, авторы указывают на многомерную структуру самоконцепции.[20]

„Самоконцепция человека различается в первую очередь в зависимости от контекста [...], особенно академического и неакадемического. В академическом контексте речь идет о самовосприятии собственной способности к учебе. С другой стороны, в неакадемическом конткксте самоконцепция включает в себя физиологические и социальные аспекты самовосприятия [...]“.[21]

---

freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/2.Selbst...Lernen.oG.pdf

[14] Мошнер Б. (2001: 629). Самоконцепция. В: Рост, Д.Х. (ред.). Настольный словарь педагогической психологии, Вайнхайм: Бельц, стр. 629-635
См. также: Миттаг, В. (1992). Самоконцепция и обработка информации. Диссертация, Берлин

[15] Мошнер Б. (2001: 629). Самоконцепция. В: Рост, Д.Х. (ред.). Настольный словарь педагогической психологии, Вайнхайм: Бельц, стр. 629-635

[16] Поэтому особое внимание было уделено самоконцепции в области обучения.

[17] Шауб, Х./Зенке, К.Г. (2002: 503): Педагогический словарь. Мюнхен: Дойчер ташенбух ферлаг
(со структурными зарисовками и статьями о системах образования 53 стран мира)

[18] Шауб, Х./Зенке, К.Г. (2002): Педагогический словарь. Мюнхен: Дойчер ташенбух ферлаг (со структурными зарисовками и статьями о системах образования 53 стран мира)

[19] Гаштедт, К. (1998: 8): самокомплексность, индивидуальность и социальная классификация. Мюнстер: Ваксманн

[20] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 116): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер

[21] Хассельхорн, М./А. Гольд (2006: 116): Психология педагогики. Успешное обучение и преподавание. Штутгарт: Кольхаммер

Анализируя теоретические исследования [22] на тему самоконцепции, очевидно, что они в основном затрагивают аспекты регуляции и контроля действий. [23] В них используются теория метапознания (Конрад, Трауб 1999), [24] теория самоопределения (Деси, Райан 1993), [25] теоретические концепции самоконтроля (Кухл 2009).[26] С другой стороны, если попытаться встроить теорию самоконцепции в такую теоретическую конструкцию, как социальная идентичность, то, согласно Таджфелю и Тернеру (1979, 1986),[27] необходимо учесть три основных допущения: во-первых, индивиды стремятся к позитивной самооценке или улучшению таковой; во-вторых, часть этой самооценки обусловлена социальной идентичностью, которая формируется из принадлежности к различным социальным группам и оценки этой принадлежности; в-третьих, оценка своей принадлежности к определенной группе является результатом сравнения с другими релевантными группами.

Таким образом, опорные точки данных теоретических подходов – это участвующие в процессе учебы и о преподавания личности, [28] а также их субъективное ожидание от себя определенной компетентности. Это ожидание закрепляется в концепцию собственных способностей и на основе предыдущего опыта генерирует ожидания личности в отношении своей успеваемости, и может – как предполагаемая индивидом возможность выполнения поставленных задач –

---

[22] До предлагает разделять теории, изучающие значение самоконцепции для социального восприятия и индивидуального поведения, на исследования идентичности и исследования самого себя. До, К. (1992): Персонализация идентичности и социализация личности. В: Бреквелл, Г. (ред.): Социальная психология идентичности и самоконцепции. Лондон: Сарри экэдемик пресс, с. 9-33. Лири, М.Р./Й.П. Тэнгни (2005): Справочник о себе и идентичности. Нью-Йорк: Гилфорд пресс (Здесь: Й.Е. Стетс/П.Й Берке: Глава 7: Социологический подход к самосознанию и идентичности, стр. 128-152)

[23] См .: http://hsbwgt.bsz-bw.de/files/46/Dissertation_Andreas_Schubiger_veroeffentlichung.pdf

[24] Конрад, К., С. Трауб (1999): Самоуправляемая учеба в теории и практике. Мюнхен: Ольденбург

[25] Деси, Е.Л./ Р.М. Райан (1993). Теория самоопределения мотивации и ее значение для педагогики. Педагогический журнал, № 39, стр. 223-238

[26] Кухл, Й. (2009): Учебник психологии личности: мотивация, эмоции и самоконтроль. Гёттинген: Хогреф

[27] См.: Бирхофф, Х.-В.: (2006: 370): Социальная психология. Учебник. Штутгарт: Кольхаммер
Таджфель, Х., Й.К. Тёрнер (1979): Интекративная теория межгруппового конфликта. В: В.Г. Остин/ С. Уорхель (ред.): Социальная психология межгрупповых отношений. Монтерей, Калифорния: Брукс / Коул, стр. 33-47. Таджфель, Х., Й.К. Тёрнер (1986): Теория социальной идентичности межгрупповых отношений. В: С. Уорхель/В.Г. Остин (ред.), Психология межгрупповых отношений (стр. 7-24). Чикаго: Нельсон Холл, стр. 7-24.

[28] Преподавание и обучение:
http://download.springer.com/static/pdf/44/chp%253A10.1007%252F978-3-531-91831-0_39.pdf?auth66=1421404590_c91dce7e4dba7786d7f0fa149f592759&ext=.pdf
(Типельт, Р./Б. Шмидт (ред.) (2009): Пособие для исследований в области образования. Висбаден: издательство “ВС ферлаг”).

быть подвергнута положительному или отрицательному влиянию[29] и в конечном итоге определена как мотивация к учебе.[30]

Самоэффективность / саморегуляция

Самоэффективность важна для процессов саморегуляции. Теория саморегуляции была разработана Бандурой[31] в 1977 году как теория социального обучения, а затем «переименована» в теорию социального когнитивизма. [32] В ней утверждается, что мышление и действие определяются личной убежденностью.[33] Особенно, если есть возможность свободного выбора, человек действует только тогда, когда убежден, что он это сможет реализовать это действие. Этот процесс содержит компонент ожидания последствий. Тем самым Бандура подтверждает, что индивид способен к символизированию, предвосхищению и саморефлексии. Подчеркивается особенная значимость когнитивного мышления и ситуационной адаптации поведения для самооформления и саморегуляции в процессе учебы.[34] Согласно Бауману и Кухлу, саморегуляция[35] и самоконтроль являются двумя формами волевого управления.[36] Не вдаваясь в подробности, укажем здесь, что отсюда можно было бы перейти к рассмотрению теорий самопознания,[37] чтобы дать место индивидуальным самоконцепциям.

---

[29] Мёллер, Й./У. Траутвайн (2009): Самоконцепция. В: Вильд Е./Й. Мёллер Педагогическая психология. Берлин, Гейдельберг: Шпрингер Ферлаг стр. 180-203.

[30] http://www.psycontent.com/content/k5k667v123v48667/fulltext.pdf.

[31] Бандура, А. (1977): Самоэффективность: об объединяющей теории изменений поведения. В: Психолоджикэл Ревью, т. 84, № 2, стр.191-215; http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf. Также: Бандура, А. (1979). Социально-когнитивная теория обучения. Штутгарт: Клетт. Кюн, А. (2007). Альберт Бандура и его теория социального обучения. Отход от ортодоксального бихевиоризма. Мюнхен: Грин

[32] См .: Фиссени, Х.-Й. (1998: 432 и след.): Психология личности: теоретический обзор. Гёттинген: Хогреф

[33] Социальная классификация характеризуется: восприятием ситуации, оценкой личности и отношением к личности в зависимости от условий социального контекста. См. Гаштедт, К. (1998): самосложность, индивидуальность и социальная категоризация. Тексты по социальной психологии. Мюнстер: Ваксманн

[34] Циммерманн, соглашаясь с Бандурой (1986), называет это триадической саморегуляцией, которая характеризуется такими компонентами, как человек, поведение, окружающая среда / ситуация. В: Циммерманн, Б.Й. (2000): Саморегулируемые циклы учебы. В: Г. А. Страка (ред.): Концепции саморегулируемой учебы. Мюнстер: Ваксманн, стр. 221-234

[35] О саморегулируемой учебе в ее функции расширения прав и возможностей, см: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/aufsaetze/reich_35.pdf

[36] https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PGA/bilder/Baumann_Kuhl_SR_SK_Managementdiagnostik_final.pdf

[37] Дрекслер, Х. (2013): Самопознание и саморегуляция. Процессы преодоления трудностей в аспекте индивидуальной самоконцепции. Диссертация. Университет Хильдесхайма: http://opus.bsz-bw.de/ubhi/volltexte/2013/207/pdf/Dissertation_H._Drexler.pdf

Самоуправляемая учеба[38] – это один из аспектов управления процессами обучения. Регулятивными факторами процесса обучения в общем являются:

- цель учебного процесса (для чего)
- содержание учебного процесса (что)
- регулирование обучения (когда, где, как долго)
- характер обучения (как, каким образом, с помощью каких вспомогательных средств, самостоятельно или вместе с другими ...).[39]

Эти же факторы характерны и для самоуправляемой учебы. Следует отметить, что самоуправляемая учеба как целенаправленная индивидуальная учеба может быть организрвана как самим учащимся (не учебным заведением), так и в институциональном контексте. Нижеследующие схемы поясняют, как в идеальном случае осуществляется саморегулируемый процесс учебы.

См. также: Мумменди, Х.Д. (1983): http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1782502&fileOId=2313862
Эпштейн, С. (1979): Разработка интегративной теории личности. В: Филипп С.Х. (Ред.): Исследование самоконцепции. Проблемы, выводы, перспективы. Штутгарт: Клетт-Котта, с.15-45

[38] Дитрих, Ш. (1999: 15): Самоуправляемая учеба - новая культура обучения в институциональном образовании взрослых. В: Штефан Дитрих, Элизабет Фукс-Брюнингхофф и др. (Ред.): Самоуправляемая учеба. На пути к новой культуре обучения. Германский институт образования взрослых, стр. 14-23. См.: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf

[39] См. в частности: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/986
Павлик А. (2005): Самоуправляемая учеба - теоретические и практические подходы. Билефельд: Бертельсманн

Схема: Цикл саморегулируемой учебы[40]

[40] Штрегер, Х./А. Циглер (2007: 92): Тренировочная программа для улучшения учебно-экологических стратегий в школьном и домашнем контексте. В: Ландманн, М./Б. Шмиц (ред.): Успешное развитие саморегуляции. Практические тренировочные программы для эффективной учебы. Штутгарт: Кольхаммер, стр. 89-110

Схема: Структурные фазы и подпроцессы саморегуляции, циклические фазы саморегуляции[41]

Процесс самостоятельной учебы[42] изучается и анализируется такими науками как педагогика, педагогическая психология и когнитивная психология. Основываясь на дебатах об освобождении общества от школ, инициированных Илличем в начале 1970-х годов,[43] бихавиористические модели обучения[44] были

[41] http://www2.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_18_05.pdf, стр 9, здесь также см. Циммерманн, Б. Дж (2000, 2005)
Циммерман Б.Дж. (2000): Циклы саморегулируемой учебы. В: Страка, Г.А. (Ред.): Концепции самоуправляемой учебы, Мюнстер: Ваксманн, стр. 221-234
Циммерман Б.Дж. (2005): скрытое измерение личной компетентности. Саморегулируемая учеба и практика, в: Элиот, А. Дж./С.С Дьюк (ред.): Руководство по компетентности и мотивации, Нью-Йорк: Гилфорд Пресс, стр. 509-526
[42] Чтобы преподавание и обучение - в любой форме - было успешным, необходимо учитывать следующие основные функции: http://www.math.uni-sb.de/ag/wittstock/alambert/MedienDesign/2_1Lehrfunktionen.html http://www.math.uni-sb.de/ag/wittstock/alambert/MedienDesign/2_2Lernfunktionen.html
[43] Иллич И. (1972): Де-воспитание общества. Мюнхен: Кёсель.
[44] Буррус Фредерик Скиннер (1973): Наука и поведение человека. Science and Human

дополнены или расширены когнитивными и социокогнитивными подходами.[45] Мандл, Шноц, Фридрих,[46] например, использовали их при описании моделей обучения и преподавания на основе направляемого самообучения и разъяснении стратегий такого обучения.[47] Имеющая место в настоящее время так называемая смена парадигмы в образовании поддерживается, с одной стороны, результатами исследований когнитивной психологии, а с другой – общественным консенсусом относительно необходимости развития навыков самообразования как предпосылки для способности учиться на протяжении всей жизни, что в информационном обществе неизбежно.[48]

Если следовать конструктивистским подходам к обучению, особенное значение имеет активность учащихся, их способность получать новые знания на основе предыдущих и применять имеющиеся структуры знаний к новым ситуациям (Шелл, 2001).[49] Это значит, что процесс обучения становится индивидуальным процессом активного выстраивания конструкции познания. Знание не просто усваивается, а самостоятельно выбирается и конструируется.[50] Таким образом,

---

Behavior. Мюнхен: Киндлер.

[45] Гебауэр, М.М. (2011): Детерминанты убеждённости преподавателей в собственной самоэффективности. Школьная жизнь в гимназиях и средних школах. Висбаден: Шпрингер, стр.49 и след.

[46] Мандль, Х., Шнотц, В. и Фридрих, Х.Ф. (1991). Модели обучения-преподавания для направляемой учебы. Вклад в объединение теоретических исследований и практических разработок. В: Х. Мандль & Х.Ф. Фридрих (ред.): Повышение научной квалификации и самообучение. Концепция и реализация моделей обучения-преподавания для направляемой учебы. Вайнхайм: Белц, стр. 311-334.

[47] В литературе проводится четкое различие между стратегиями учебы и методами учебы. Стратегии учебы, направленные на стимулирование процесса учебы и достижения результата. Для этого одинаково важны как функции преподавания (Розеншейн, Стивенс, 1986), так и функции обучения (Шелл, 1996). См. Справочник по педагогической психологии. Гольд, А. (2008: 246): Стратегии учебы. В: Шнейдер, В. & М. Хассельхорн (ред.). Гёттинген: Хогреф, стр. 245-255. С другой стороны, методы учебы гибко используются в контексте стратегий обучения и являются их составной частью. Вильд, Хофер и Питер описывают стратегии учебы как „мысленно представленные схемы или планы действий для управления своим собственным поведением в отношении учебы, которые состоят из последовательности отдельных действий и могут быть использованы в зависимости от ситуации “. Вильд, Е./ М. Хофер / Р. Питер (2001: 248): Психология учебы. В: Крапп, А. / Б. Вайдеманн (ред.): Педагогическая психология. Учебник. Вайнхайм: Белц Стратегии учебы “не имеют собственного содержания и поэтому могут применяться к разным предметам изучения”. Беддис, К. (2006: 6): Обучение стратегиям учебы в начальном образовании. Мюнхен: М-Пресс Майденбауэр

[48] Умение учиться - изменение дискуссионной парадигмы в сфере образования: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/KoWA/forschung/berichte/Kurzbericht-Lernenzulernen.pdf

[49] Шелл, Т. Дж. (2001). Теория учебы и парадигма образования. В: Смилсер, Н. Дж./П. Б. Болтс (Ред.): Международная энциклопедия социальных и поведенческих наук, № 13. Оксфорд: Элсевиер Сайенс Лтд., стр. 43-35. 8613-8620 http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767023858

[50] Обучение как конструктивный процесс: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/aufsaetze/reich_35.pdf

процессы учебы представляют собой индивидуально подобранные процессы, которые подчиняются их собственному устройству и, следовательно, различны от субъекта к субъекту.[51] Соответственно, все меры, которые необходимы для осуществления самостоятельной учебы, должны быть разработаны и применены самими учащимися. Это и есть отправная точка конструктивистской дидактики,[52] которая рассматривает учащегося как центральный субъект процесса обучения, причем ударение делается не только на получении знаний, а на понимании и осмыслении. Учащиеся при этом сами становятся дидактами.[53]

Попытка краткого резюме

Дискуссии на тему глобального и межкультурного обучения проходят во многих областях науки, будь то педагогика, психология или сфера социальных наук, и как никогда актуально рассмотрение этих тем в аспекте устойчивого развития – ключевое понятие которого – учеба на протяжении всей жизни. В ходе процессов глобализации и становления всемирного общества, неизбежными являются сотрудничество и межкультурный диалог.[54] Для успешной реализации этих задач и развития глобально ориентированного обучения и преподавания необходимо поразмыслить над тем, что необходимо для того, чтобы соответствовать принципам такого обучения.

Самоконцепции играют при этом выдающуюся роль в “познании, понимании и терпимости к чужим культурам, для восприятия их как обогащение собственной культуры и, в конечном итоге, понимания собственной культуры как открытой системы культурной ориентации.”[55]

---

[51] Зиберт, Х. (2005): Образовательный конструктивизм. Педагогика, сфокусированная на учебе, в школьном и послешкольном образовании. Вайнхайм: Белц

[52] http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/praxis/paedagogik_und_didaktik/utzschneider_eine-andere-brille-aufsetzen.pdf, с.2 / 3 (основные положения конструктивистской дидактики)
См. также: http://www.die-bonn.de/doks/schuessler0501.pdf
О теоретической дискуссии в области дидактики см:
http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdf

[53] Здесь учащиеся должны активно играть три роли: в качестве наблюдателей за процессом обучения, в качестве активных участников, участвующих в выборе целей, содержания, методов, а также средств обучения и, наконец, в качестве действующих лиц, которые экспериментируют и оценивают свои действия и их планирование.
См .: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf, S.6

[54] Ауэрнхеймер, Г. (2007: 21): Введение в межкультурную педагогику. Дармштадт: Научная книжная компания

[55] Кёк, Х./Д. Стонек (2005: 136): ABC дидактики географии. Халбергмос: Аулис-Ферлаг Даубнер

Ирина Ивановна Калачева

БЕЛОРУССКАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОММУНИКАЦИИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Современный мир – арена межкультурных и межнациональных взаимодействий, и этот факт совершенно очевиден. Люди, проживающие в разных странах мира, ежедневно перемещаются с целью заключения деловых договоров, установления партнерских связей или для решения личных проблем. Независимо от цели, устанавливаемый контакт – акт коммуникации, успешность которого зависит от конкретной ситуации, условий, в которых он осуществляется.

Особенно активной социальной группой является молодёжь, которая представляет собой наиболее мобильную категорию граждан. Интерес молодежи к другим странам варьируется: от путешествий до устройства на работу, от обучения до вступления в брак. И это замечательно: ведь чем больше молодой человек познает, тем выше его культурный уровень, тем он более широко «смотрит» на сложные мировые проблемы, лучше оценивает себя и других людей. А вступая в диалог с представителями других стран, молодые люди обретают опыт межкультурной коммуникации, что способствует расширению деловых и межличностных контактов, а также значительно повышает личностные возможности.

Экспертами признается, что в современных условиях образование как сфера жизни приобретает огромное значение в жизни молодёжи. Именно образованию как «сокрытому сокровищу» придается основополагающая роль в жизненных перспективах молодёжи. Научиться жить вместе, научиться приобретать знания, научиться работать и полноценно жить – вот принципы, выдвинутые в к. XX с. ЮНЕСКО, которые не утрачивают своей актуальности. В документах ЮНЕСКО декларируется ключевое значение образования на протяжении всей жизни, отмечается, что непрерывное образование помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в источник непрерывного развития человека, его знаний и навыков.

Выдвинутый тезис движения к «обществу образования», объединил вокруг себя страны Евросоюза в рамках Болонского процесса [3,4]. Болонский процесс признается значительным вкладом в мировое образование как перспективное направление формирования Европейского пространства высшего образования. Как известно, Беларусь присоединилась к движению в 2015 году.

Очевидно, что масштабность задач, стоящих перед Беларусью в связи с новыми тенденциями в развитии системы высшего образования, ставит новые

цели, а именно, подготовить молодёжь к жизни в многокультурном и многополярном мире, где «скрещиваются» различные культурные традиции и ценностные представления людей разных мировоззрений и религиозных взглядов.

Поликультурное образование как инновационное направление в системе образования и призвано решить многие из поставленных задач. Поликультурное образование как отдельное направление человеческого познания выделилось в конце XX века, что обусловлено не только активизацией процессов глобализации в развитии экономики, социальной сфере, политике в различных регионах мира, но и актуализацией процессов этнокультурного самоопределения различных стран мира, в частности, в постсоветских странах. А в последнее время - новой волной мигрантов из восточных стран, которые прибывают в Европу.

В Беларуси, как многонациональной стране, на территории которой живут представители разных национальностей в согласии, мире и уважении друг к другу, опыт такого типа образования освоен и исторически закреплен[1]. В национальном характере белорусов всегда ценились такие качества как гордость за свой народ, достоинство, толерантность, миролюбие, гостеприимство, трудолюбие, оказание помощи нуждающимся, уважение и почитание других. Именно этот набор ценностных качеств является основой важнейшего принципа поликультурного образования – принципа уважения другого как носителя отличительных признаков.

Беларусь имеет опыт обучения иностранных студентов в высшей школе, начиная с к. 50-х - нач. 60- х гг. XX в.[2]. Территория республики является привлекательной для многих людей не только с целью получения образования. Если в случае подготовки иностранных граждан ставится задача – экспортирования образовательных услуг, то в случае с переездом на постоянное место жительство, причинами становятся конфликты в родной стране, влияющие на безопасность людей. Очевидно, что не только за счет иностранных студентов, но и за счет увеличения мигрантов происходят процессы расширения разнородности структуры белорусского общества. Поэтому образование как сфера подготовки молодежи для межкультурных коммуникаций становится востребованным сегментом современной жизни.

В условиях трансформаций социокультурной среды в Республике Беларусь, высшая школа является важнейшим центром продвижения идей поликультурного образования, а студенческая молодёжь, включаясь в процессы

---

[1] В Беларуси зарегистрированы 130 общественных объединений граждан 25 национальностей

[2] Первые иностранные студенты учились в Белорусском государственном университете в 50-е гг. XX в. из Польши и Германии. В 1961 году на подготовительное отделение БГУ были приняты кубинские студенты в количестве 61человек.

интернационализации, - главным субъектом поликультурного обучения [2, С. 9-16]. Студенческая молодёжь - это категория граждан, с которой связываются оптимистические прогнозы в дальнейшем развитии Беларуси, потому что она - это новое поколение интеллектуальной элиты. Именно в высшей школе происходит становление личности молодого человека, формирование его социальной позиции, нравственной зрелости.

История обучения иностранных граждан такова. В 60-80-е гг. XX в. число студентов, обучающихся в белорусских вузах, из различных стран мира было довольно большим. В Советском Союзе, следует отметить, велась целенаправленная работа по интернационализации образования. Пик роста контингента обучающихся приходился на 1988-1989 гг., когда в 17 вузах, 12 техникумах, 6 профтехучилищах Республики Беларусь обучалось 6840 студентов из 102 стран мира. 23% - из них были гражданами Восточной Европы, 76% - гражданами развивающихся стран. В Министерстве высшего и среднего специального образования с 1965 года действовал отдел по работе с иностранцами, работали Республиканский и Минский городской Советы по делам иностранных учащихся, деканаты по работе с иностранными студентами.

После выхода БССР из состава СССР начался новый этап в работе по привлечению иностранных студентов. И прежде всего этот период касался нормативно-правовой базы, которую необходимо было разработать в соответствии с нормами национального и международного права. В результате совершенствования нормативно-правовой базы к концу 90-х г. XX в. в высших учебных заведениях страны обучалось 3 тысячи студентов из 74 стран дальнего зарубежья. В 1991 году в республике насчитывалось уже около 4 тыс. иностранных студентов из 97 стран мира, среди которых 180 были контрактниками, т.е. студентами, которые обучались по направлению[3].

В 2000-2001 учебном году общее число студентов из дальнего зарубежья составило 2733 человека из 61 страны: из Китая - 817 человек, Ливана - 494 человека, Сирии - 171, Ирана - 175, Вьетнама - 148, Польши - 112, Индии - 111, Пакистана - 100 человек. Сравним: с 2005 по 2011 гг. в учреждениях высшего образования Беларуси получили образование 35 340 иностранных студентов.

В 2011–2012 уч. году проходили обучение 12 136 иностранных студентов; в 2013–2014 уч. году – 13 505 иностранных студентов; по состоянию на март 2014

[3] О завершении обучения иностранных и белорусских граждан согласно межгосударственным соглашениям бывшего СССР – 1992; Положение об обучении в Республике Беларусь иностранных студентов - 1993, О совершенствовании медико-санитарной помощи иностранным студентам - 1994 и др.

года – 16 080 иностранцев из 98 стран; в 2015 году – более 18 тысяч иностранных граждан из более чем 100 стран[4]. По данным на 2017 г. – в стране обучается более 20 тысяч иностранных студентов из 107 стран мира[5].

Очевидна заметная разница в количестве обучающихся, что, безусловно, отражает последовательную работу по созданию структуры управления процессами привлечения иностранных граждан для обучения.

Главным государственным органом, обеспечивающим управление в области международного сотрудничества, является Управление международного сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь.

Центром международной деятельности учреждений образования Республики Беларусь по развитию экспорта услуг является Центр международного сотрудничества в сфере образования ГУО «Республиканский институт высшей школы» (РИВШ).

Кроме того, практически в каждом учебно-воспитательном учреждении (УВО) с целью развития международных связей с учебными, научными и образовательными зарубежными учреждениями созданы центры международного сотрудничества. В перспективе планируется создание Национального образовательного агентства, цель которого – привлечение в Беларусь абитуриентов из зарубежья. Благодаря усилиям данных управленческих структур в стране разработан комплекс нормативно-правовых документов, который направлен на достижение главной цели – привлечения большего количества иностранцев и формирование образа Беларуси как привлекательной страны для безопасного проживания и получения профессиональных знаний.

Основными документами, регламентирующими вопросы обучения, являются следующие:

- Закон Республики Беларусь «О правовом положении иностранных граждан и лиц без гражданства в Республике Беларусь»;
- Кодекс Республики Беларусь об образовании;
- Государственная программа развития высшего образования на 2011 – 2015 гг.;
- Конвенция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры;

---

[4] Наибольшее число иностранных граждан обучается в БГУ (15,1% от общего числа иностранных студентов), БГМУ (10%), БНТУ (5,9%). В основном это граждане стран СНГ, Центральной Азии, Юго-Восточной и Юго-Западной Азии. Больше всего иностранных студентов из Туркменистана, России, Китая, Нигерии, Азербайджана, Ирана, Казахстана, Украины, Ливана, Турции, Латвии, Польши, Латвии, Грузии, Индии и др. (2015–2016 гг.).

[5] Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2017 г.

- Указ Президента Республики Беларусь «О присоединении Республики Беларусь к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» и др.[6]

Важное значение придается документам о порядке признания образования, полученного абитуриентами. Положением определяется порядок признания документов об образовании, выданных в иностранных государствах, и установления их эквивалентности (соответствия) документам об образовании Республики Беларусь.

В инструкции о порядке проведения собеседования определяется порядок проведения собеседования с абитуриентами из числа иностранных граждан для принятия решения о зачислении в УВО Республики Беларусь в целях получения высшего образования I ступени[7].

Очевидно, что тенденции интернационализации высшей школы страны расширяются за счет притока иностранных студентов. География стран-экспортеров абитуриентов в последнее время значительно расширена. Республикой Беларусь заключены ряд двусторонних межправительственных соглашений, как с государствами постсоветского пространства: Украиной, Кыргызской Республикой, Таджикистаном, Туркменистаном, Республикой Казахстан и др., так и с государствами дальнего зарубежья: Италией, Лаосом, Бангладеш, Эквадором, Вьетнамом, Государством Катар, Венесуэлой, Ливаном, Государством Израиль, Сирией, Ливией, Ираном, Кубой.

---

[6] О правовом положении иностранных граждан и лиц без гражданства в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: Закон Республики Беларусь, 4 янв. 2010 г., № 105-З: в ред. от 04.01.2014 № 103-З // ЭТАЛОН. Законодательство Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одоб. Советом Республики 22 дек. 2010 г.: в ред. от 04.01.2014 № 126-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Об утверждении Государственной программы развития высшего образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 1 июля 2011 г., № 893 // ЭТАЛОН. Законодательство Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.

[7] Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 21 июля 2011 г. № 981 «Об утверждении Положения о порядке признания документов об образовании, выданных в иностранных государствах, и установления их эквивалентности (соответствия) документам об образовании Республики Беларусь, признания и установления соответствия периодов обучения, курсов высшего образования в организациях иностранных государств». Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июня 2014 г. № 87 «Об утверждении Инструкции о порядке проведения собеседования с абитуриентами из числа иностранных граждан и лиц без гражданства для принятия решения о зачислении в учреждения образования Республики Беларусь в целях получения высшего образования I ступени».

Отличительной чертой этих соглашений является то, что во многих из них закрепляется количество обучающихся, которые могут быть приняты для подготовки по каждой ступени образования в другом государстве[8].

В соответствии с соглашениями обучающиеся, участвующие в обмене:

- освобождаются от платы за обучение, пользование учебными изданиями;
- обеспечиваются стипендией в соответствии с законодательством принимающего государства;
- пользуются правом на медицинское обслуживание в соответствии с законодательством принимающего государства;
- оплачивают проживание в студенческом общежитии в размере, установленном для граждан принимающей стороны.

В ряде случаев стороны договариваются о том, что направляющая сторона несет транспортные расходы по проезду своих кандидатов до столицы страны пребывания и обратно, а принимающая сторона гарантирует оплату проезда по территории своей страны в соответствии с программой пребывания.

В документе подчеркивается, что обмен обучающимися не влияет на возможность граждан обоих государств поступать в высшие учебные заведения другого государства. В двусторонних соглашениях стороны берут на себя обязательства содействовать изучению и преподаванию языков и литературы другого государства, создавать условия, позволяющие обучающимся-иностранцам знакомиться с культурой, историей, географией, обычаями и традициями государства пребывания, а также обязуются содействовать взаимному участию специалистов обеих стран в симпозиумах, конференциях, которые проводятся в обеих странах и т.п.

---

[8] Соглашение между Министерством образования Республики Беларусь и Министерством образования и науки Литовской Республики о сотрудничестве в области образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Минске 11.12.1997] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Кабинетом Министров Украины о сотрудничестве в области высшего и послевузовского (последипломного) образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Киеве 23.10.2012] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Азербайджанской Республики о взаимном признании документов об образовании [Электронный ресурс]: [заключено в г. Баку 08.07.2011] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Боливарианской Республики Венесуэла о сотрудничестве в области образования [Электронный ресурс]: [заключено в штате Ансоатеги 08.12.2007] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015 и др.

Частым положением, встречающимся в соглашениях, является принятие обязательств по содействию созданию филиалов высших учебных заведений одного государства, участвующего в соглашении, на территории другого государства, иногда стороны обязуются содействовать созданию высших учебных заведений на совместной основе.

Ряд соглашений отмечен определенной спецификой. В частности, согласно Соглашению между Правительством Республики Беларусь и Правительством Туркменистана о сотрудничестве в сфере образования (заключено в г. Минске 27.04.2012) от туркменских обучающихся, направляемых в Республику Беларусь, требуется, как правило, знание русского языка, а от белорусских – туркменского[9] . В случае необходимости стороны готовы обучать участников обмена туркменскому / русскому языку на платной основе сроком до одного года. Оплата проживания в общежитии осуществляется по тарифам, установленным законодательством Республики Беларусь / Туркменистана, обеспечивающим полное возмещение экономически обоснованных затрат на оказание этих услуг иностранным гражданам. Положения, касающиеся языковой подготовки обучающихся и педагогических работников по обмену содержатся также в соглашениях, заключенных с Вьетнамом, Монголией, Словацкой Республикой, Румынией[10].

В ч. 2 ст. 3 Соглашения между Правительством Республики Беларусь и Кабинетом Министров Украины о сотрудничестве в области высшего и послевузовского (последипломного) образования (заключено в г. Киеве 23.10.2012) закреплено, что прием лиц на полный курс обучения I и II ступеней высшего образования осуществляется без вступительных испытаний на

---

[9] Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Туркменистана о сотрудничестве в сфере образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Минске 27.04.2012] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.

10 Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Социалистической Республики Вьетнам о сотрудничестве в сфере образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Ханое 29.11.2011] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Монголии о сотрудничестве в сфере образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Улан-Баторе 04.09.2013] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и науки Республики Беларусь и Министерством образования Словацкой Республики на 1996 – 1998 гг. [Электронный ресурс]: [заключено в г. Братиславе 21.06.1996] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015; Соглашение о сотрудничестве между Министерством образования Республики Беларусь и Министерством национального воспитания Румынии [Электронный ресурс]: [заключено в г. Бухаресте 14.02.1998] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.

основании ходатайств уполномоченных органов сторон, в сроки и в порядке, установленные законодательством государства принимающей стороны.

Новейшей тенденцией, которая находит отражение в двусторонних договорах в сфере образования, является учет экономических потребностей государств в специалистах определенного профиля или возможностей принимающего государства обеспечить подготовку специалистов по определенным специальностям.

Например, в п. 1 ст. 2 Соглашения между Правительством Республики Беларусь и Правительством Народной Республики Бангладеш о сотрудничестве в сфере образования белорусская сторона взяла на себя обязательство о содействии гражданам другой стороны в получении высшего и послевузовского образования как в области фундаментальных и прикладных научных исследований, а также по современным направлениям развития науки, техники и инженерии[11].

В ст. 2 Соглашения между Правительством Республики Беларусь и Правительством Республики Эквадор стороны обязались содействовать обмену педагогическими работниками, аспирантами, магистрантами и докторантами, а также практикантами и студентами учреждений технического и технологического образования.

Двусторонние соглашения о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и ученых званиях касаются установления эквивалентности не только поименованных документов, но и документов, подтверждающих незавершенное основное образование (документов об обучении). В соглашениях регулируются также вопросы допуска к профессиональной деятельности; в ряде случаев отдельно решается вопрос о допуске к самостоятельной профессиональной деятельности лиц, получивших диплом о высшем образовании с присвоением квалификации по специальности медицинского или фармацевтического профиля.

Порядок признания иностранных документов об образовании урегулирован Положением о порядке признания документов об образовании, выданных в иностранных государствах, и установления их эквивалентности (соответствия) документам об образовании Республики Беларусь, признания и установления соответствия периодов обучения, курсов высшего образования в организациях

---

[11] Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Народной Республики Бангладеш о сотрудничестве в сфере образования [Электронный ресурс]: [заключено в г. Дакка 12.11.2012] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.

иностранных государств. Осуществление указанных процедур возложено на Центр международного сотрудничества в сфере образования РИВШ. Центр проводит экспертизу, в ходе которой устанавливаются:

факт обучения и выдачи представленного документа на имя его обладателя;

применимость положений международных договоров, стороной которых является Республика Беларусь, в отношении представленного документа;

наличие аккредитации или иной формы государственного признания учреждения образования (организации) иностранного государства, выдавшего представленный документ, в качестве компонента национальной системы образования;

оответствие документа Общегосударственному классификатору Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации», утвержденному постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 02.06.2009 № 36 «Об утверждении и введении в действие Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 "Специальности и квалификации"» и др.

Таким образом, процессы интернационализации высшей школы в Беларуси в современных условиях развиваются в русле новых задач, поставленных после присоединения к Болонскому договору и подписания документов о выполнении его правил. Важнейшим компонентом интернационализации признается мобильность учащихся и преподавателей, в ходе которых реализуются ценнейшие принципы поликультурного образования – межкультурный диалог; уважение академических свобод и прав; равный доступ и допуск к образованию; оптимальное сочетание национальных и интернациональных компонентов в содержании образования и др.

Ключевой фигурой, обеспечивающей процесс подготовки иностранных студентов к адаптации в иноязычной среде, является преподаватель русского языка как иностранного, который реализует цели подготовки иностранного учащегося не только в учебной аудитории, но и вне ее.

Именно эта категория педагогов высшей школы (наряду с другими специалистами) представляет категорию мультикультурных учителей, потому что на практике они реализую комплекс задач, направленных на обеспечение подготовки иностранных студентов, а также адаптацию их к новой среде и преодоление культурных барьеров и стереотипов, связанных с погружением в другую культуру. Чумак Л.Н. выделила следующие функции преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-обучающую, конструктивно-планирующую, организаторскую, мотивационно-стимулирующую,

информационно-воспитывающую, оценочную и др. В состав профессиональных умений входит 4 группы умений: конструктивные, организаторские, гносеологические, коммуникативные. Педагогические способности преподавателя определяются по следующим уровням: аттенционный, перцептивный, мнемонический, интеллектуальный, интеллектуальный, экспрессивный, суггестивный.

Преподаватель русского языка как иностранного больше других коллег погружен в сферу аксиологического, в систему человеческих ценностей, оценок, потому что не только язык, но и культура в целом являются предметом его профессиональной деятельности. Он выступает в роли посредника в межкультурной коммуникации, представителя изучаемой культуры и языка. Интеллектуальная, общекультурная, психологическая, дидактическая готовность влияет на результативность его профессиональных достижений[12].

Бойко Н.Н. обращает внимание на значение общегуманитарной компетенции преподавателя русского языка как иностранного. Исследователь указывает, что именно культура как предметная область профессиональной деятельности преподавателя является средством установления диалога между преподавателем и студентом, как носителями русской и иноязычной ценностной парадигмы. Поэтому общегуманитарная подготовка преподавателя как обязательный компонент включает знания особенностей лингвокультуры учащихся, их культурных ценностей, стереотипов поведения, традиций страны, которую они представляют[13].

В последние годы в Беларуси, как на уровне государственного управления, так и непосредственно в учебных учреждениях высшего образования республики проделана большая работа в направлении повышения качества обучения иностранных граждан. С 2013 года в образовательный процесс введено уже третье поколение типовых учебных планов для иностранных студентов I и II ступеней высшего образования, подготовлены учебные пособия нового образца, в том числе и электронные издания. В Республиканском институте высшей школы открыта переподготовка на уровне высшего образования с выдачей диплома по специальности «Русский язык как иностранный»[14]. Есть и нерешенные проблемы, к примеру, вопрос качества освоения русского языка.

---

[12] Чумак Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л.Н. Чумак. – Минск : БГУ, 2009. – С.176-177.
[13] Бойко Н.Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения / Бойко Н.Ю. – Москва, 2004. – С.23
[14] Федотова, И.Э., Скриба, Н.Н. Обучение иностранных граждан в вузах Республики Беларусь / И.Э. Федотова, Н.Н. Скриба // Преемственность и координация в обучении

Это факт во многом определяется объективными причинами, связанными с исключением из учебных планов школ и вузов в бывших союзных республиках такого предмета, как русский язык (или сокращение количества часов на изучение). Кроме того, в Республику Беларусь, как правило, приезжают иностранные граждане с недостаточно высоким уровнем подготовки, навыков самостоятельной подготовки, невысокой мотивацией.

Преподаватель русского языка ка иностранного (РКИ) включен в деятельность, требующую решения нетиповых задач, связанных с постоянным включением в межличностное взаимодействие с иностранными студентами. При этом очевидно, - как подчеркивает Бойко Н.Ю., расширяется репертуар статусных ролей преподавателя за счет ролей, в которых он выступает. Если преподаватель читает лекцию, - то это роль лектора, а если проводит урок в форме экскурсии, то – это роль экскурсовода и т.д. Поэтому очень важным компонентом профессиональных навыков преподавателя являются навыки управления эмоциональным состоянием, как своим, так и учащихся, с которыми он работает[15]. Савицкая Н.Е., преподаватель РКИ из Белорусского государственного технологического университета (БГТУ) описывает такой вид учебных занятий как конференция, которая проводится в туркменской аудитории студентов. Целью конференции является формирование навыков и умений устной речи студентов. Роли преподавателя здесь многовариативны: он выступает не только как организатор, но и как исследователь, модератор, методист и т.д. При подготовке конференции – определении темы, разработке программы, подборе литературы, выборе докладчиков, индивидуальной работе и каждым из докладчиков, помощи в написании докладов, рецензировании, подготовке докладчиков к публичному выступлению – преподавателю приходится затрачивать большое количество времени и усилий, - пишет автор. Однако, результаты, получаемые в рамках такой формы работы, имеют высокую эффективность[16].

Как очевидно, компетентность преподавателя РКИ определяется комплексом знаний, умений и навыков, которые обеспечивают достижение эффективного результата. Не менее важной составной частью в решении

иностранных студентов вузов: материалы II Респ. науч.-метод. семинара с междунар. участием, Минск, 30 янв. 2015 г. / БГЭУ, Минск, 2015. – С.3–5.

[15] Бойко Н.Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения / Бойко Н.Ю. – Москва, 2004. – С.23

[16] Савицкая Н.Е. Урок-конференция на подготовительном отделении в туркменской аудитории // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы V междунар. науч.-метод. конф., Минск, 16-17 июня 2011 г. / редкол. С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.] – Минск: Изд. Центр БГУ, 2011. – С.40-42.

проблемы повышения качества обучения иностранных студентов, является стимулирование активности самих иностранных студентов.

Поликультурная компетенция педагога в современном образовательном процессе рассматривается как «интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе». Выделяются три главных компонента поликультурной компетентности педагога: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Первый, - когнитивный, означает сформированность поликультурных знаний, умений и навыков, т. е. компетентностей социального взаимодействия;

второй, - мотивационно-ценностный, - наличие комплекса мультикультурных идеалов, ценностей, мотиваций;

третий, - деятельностный, - умений и навыков поведения в многонациональном коллективе, а также собственного опыта ведения межнационального общения и организации межкультурного диалога.

Преподаватель русского языка как иностранного играет важнейшую роль в адаптации иностранных студентов к той среде, в которую они вливаются как студенты высшей школы. Социальные психологи обращают внимание на особенности восприятия людьми межкультурных различий. Иконникова Н.К. выделила *шесть типов реакции на другую культуру*[17]. Перечислим характерные особенности этих типов реакции, чтобы подробнее остановиться на понятии «адаптация к новой среде».

Первый тип реакции на другую культуру – отрицание различий культур – тип восприятия, основанный на уверенности в том, что все люди в мире разделяют одни и те же убеждения, установки, нормы поведения, ценности. *Второй тип* – защита собственного культурного превосходства – тип восприятия, основанный на убеждении в том, что ценности чужой культуры угрожают привычному порядку вещей, мировоззренческим представлениям, сложившемуся образу жизни. Межкультурные различия отчетливо фиксируются как негативные стереотипы иной культуры. Происходит «разделение» людей по признаку «мы» и «они». Негативные стереотипы приписываются только членам инокультурной группы.

Третий тип – минимизация культурных различий – позиция, в рамках которой люди демонстрируют желание признать различия и ценности друг друга путем поиска общих взглядов и объединительных черт.

---

[17] Иконникова Н.К. Механизмы межкультурного восприятия //Социологические исследования. 1995. – № 11. С. 26-34

Четвертый тип – принятие существования межкультурных различий – тип восприятия, характеризующийся знанием другой культуры, в целом, благожелательным к ней отношением, однако, активного проникновения в инокультурную среду не предполагается.

Пятый тип – адаптация к новой среде – позитивное отношение к другой культуре, восприятие ее норм и ценностей, умение жить сообща по правилам и требованиям данной среды, но при этом сохраняя собственные устои и идентичность.

Шестой тип – интеграция и в родную, и в новую культуры – «тип реакции поликультурной личности, интериоризирующей инокультурные нормы и ценности в такой степени, в которой они начинают восприниматься как свои собственные, родные».

Как реагируют на белорусскую реальность иностранные студенты? Вот, к примеру, суждения китайских студентов, приехавших на обучение в Беларусь, спустя год. «Мне здесь нравится, - говорит студентка, здесь хорошо относятся к нам в магазинах, продавцы внимательные и вежливые». «Меня удивляет большое количество зелени: деревьев, кустов, - добавляет юноша. Но люди у вас почему-то не улыбаются, они грустные». И еще: очень важным является представление о стране до того, как человек принимает решение ее посетить. Приведем ряд мнений студентов Белорусского государственного медицинского университета, приехавших учиться из Ливана, Ирана, Намибии, Туркменистана18. Студенты из Ливана, до приезда в Беларусь, слышали о холодной, но красивой стране, расположенной в центре Европы и входившей в состав Советского Союза. Студенты из Намибии также были в курсе географического положения страны, что Беларусь – это соседка России, что в стране русский язык – один из государственных языков. Иранцы до приезда в Беларусь знали о лучших качествах ее жителей – доброте, открытости, о том, что жить в Беларуси безопасно. Туркмены говорили о гостеприимстве белорусов, об известных природных и архитектурных памятниках – Беловежской пуще, Мирском замке и др.

А вот строки из письма бывшего студента Минского государственного медицинского института Сайрам Натараджан из Индии (Дели). Он пишет: "Скоро год, как я вернулся в Индию. Мне не терпелось обнять родных, побродить по

---

[18] Пахомова Ю.Н. Адаптация иностранных студентов-медиков в Беларуси (социологический аспект) // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы V междунар. науч.-метод. конф., Минск, 16-17 июня 2011 г. / редкол. С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.] – Минск: Изд. Центр БГУ, 2011. - С.38-39.

улицам родного города. Но я даже не подозревал, что буду скучать по Минску, который для меня стал вторым домом".

Следующая история – это пример завершенного процесса адаптации и показатель интегрированности в страну пребывания.

Это история Мухизи Жана Банзекулевахо, из Руанды бывшего студента Новополоцкого политехнического института, живущего и работающего в г. Новополоцке, в этом же институте в качестве доцента. «Я живу здесь в Беларуси с 1984 года, когда меня направили учиться в СССР. После окончания института я не смог уехать на родину, так как там произошёл кровавый переворот. Я решил попросить убежища в Беларуси и мне дали статус беженца. В стенах университета, где я работаю после защиты кандидатской диссертации, мне очень комфортно, я среди людей, у меня много друзей – бывших однокурсников, преподавателей, поэтому я не чувствую себя одиноким», - говорит Жан.

Проблема адаптированности китайских студентов стала темой диссертационного исследования автора Вей С., которая изучила этот феномен на примере обучения китайских студентов в российских вузах.

Автор пишет, что для фиксации адаптированности личности необходимо наличие как определенного уровня удовлетворенности продуктивностью деятельности, так и положением в коллективе студента, признанием его в референтной группе.

Условием продуктивности и удовлетворенности деятельностью является благоприятный психологический климат в среде адаптации личности. Однако, адаптация личности обеспечивается активной регуляцией собственного поведения и зависит от сформированности средств такой саморегуляции (интеллектуальных, волевых, моральных). Она выявила, что к показателям адаптированности личности относятся следующие: уверенность в себе, ясность самосознания, ответственность, наличие своей линии поведения, умение преодолевать неудачно сложившиеся обстоятельства.

Адаптированность личности проявляется в эмоциональных состояниях и социально, личностно значимых чувствах, к которым исследователь отнесла такие как ощущение духовного комфорта, удовлетворенное самочувствие, бытовая устроенность, положительные отношения с товарищами и высокий уровень удовлетворенности этими отношениями.

Обобщая разные показали адаптированности, были сформулированы базовые показатели. Это расширение представления о неповторимости и уникальности культуры каждого народа, понимание самобытности культуры

страны пребывания, принятие социокультурных норм и правил, принятых в стране, преодолевающее поведение, толерантность.

В белорусской высшей школе проблему адаптации иностранных студентов решают в соответствии с запросом. Так в Белорусско-Российском университете (г. Могилев, Беларусь) разработана и внедрена учебная дисциплина «Адаптация иностранных студентов к обучению в Республике Беларусь» [1]. Целью дисциплины является оказание иностранным студентам психологической, адаптационной, дидактической помощи.

В соответствии с заданной целью разработчиками дисциплины были определены разделы учебной программы по модулям:

- первый модуль – «Общее представление о процессе адаптации»;
- второй модуль – «Процедуры, сопровождающие процесс обучения»;
- третий модуль – «Оптимизация процесса обучения»;
- четвертый - «Республика Беларусь: страна, история, люди»; пятый – «Психологическая адаптация иностранных студентов: личностные особенности, способы повышения самооценки, возможности улучшения познавательных процессов».

Как очевидно из названий модулей, данный подход оправдан, потому что работа по адаптации имеет научно-обоснованный системный принцип, что является залогом результативности в обучении.

Таким образом, роль и значимость педагога в поликультурном образовательном процессе очевидна в связи с новыми задачами, которые решает система образования Республики Беларусь, а именно, подготовкой высококвалифицированных специалистов, конкурентно-способных на мировом рынке труда. В ближайшие годы вопросы качества образования для Беларуси как участника Болонского процесса станут особенно актуальными, а внимание к преподавателю русского как иностранного языка будет возрастать.

Предоставление образовательных услуг иностранным гражданам, в том числе через ресурс русского языка будет способствовать созданию условий для максимального раскрытия и развития имеющегося у них потенциала, что приведет к повышению качества белорусского образования.

ЛИТЕРАТУРА:

Адаптация иностранных студентов к обучению в Республике Беларусь /ГУО «Белорусско-Российский университет». – Могилев. Белорусско-Российский университет, 2011. – 48 с.

Калачева, И.И. Поликультурное образование в системе межкультурных коммуникаций молодёжи: учебно-методическое пособие / И.И. Калачева. – Минск : РИВШ, 2016. – 134 с.

Макаров, А.В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2015. – 260 с.

Поликультурное образование и воспитание в современной школе. – Минск, Красико-Принт, 2015, - 127 с.

Ирина Дмитриевна Трофимова

Использование материалов о родном крае для развития межкультурного диалога

Главным богатством человеческой цивилизации является многообразие культур. Однако культурные различия между отдельными людьми и целыми народами не редко становятся причинами конфликтов. К сожалению, конфликтные ситуации возникают и тогда, когда собеседники говорят на одном (родном) языке или владеют общими (иностранными) языками. Однако конфликты ни в коем случае не являются исключительно отрицательным явлением, потому что в результате их разрешения возникает межкультурные смыслы.

Чтобы снизить количество конфликтных ситуаций, избегать их или, как уже упоминалось выше, использовать их для нового развития отношений и достижения межкультурного взаимопонимания, необходим устойчивый диалог между культурами. Этот диалог предполагает знание традиций другого народа, их сопоставление в процессе общения с культурными традициями собственного народа без какой-либо оценки и с учетом культурных особенностей. Следовательно, общение на межкультурном уровне предполагает взаимную готовность учиться, уважать друг друга, а также способность учитывать знания о культурных особенностях в процессе общения. Особую роль в становлении межкультурного диалога, несомненно, играет учебный предмет «иностранный язык», поскольку этот диалог имеет место на каждом занятии.

В настоящее время одним из ведущих подходов к преподаванию иностранных языков является социокультурный [Сафонова 2001]. В рамках этого подхода иностранный язык преподается и изучается не только как средство общения, но и как средство познания мировой культуры, как средство приобщения к истории, быту, обычаям и нравам людей, говорящих на изучаемом языке. Иными словами, сам процесс обучения языку выстаивается как диалог родной культуры и культуры страны изучаемого языка.

Обучение иностранному языку в контексте диалога культур означает, что любая деятельность, осуществляемая обучающимися на занятиях по иностранному языку, должна быть направлена на достижение комплексных результатов. Речь идёт о формировании у обучающихся коммуникативных навыков и умений, развитии социальной компетенции, воспитании способности к толерантному и непредвзятому отношению к взглядам и оценкам других, а также формировании готовности к использованию языка в жизни для общения в реальных ситуациях с людьми различных взглядов, этнической, социальной принадлежности и вероисповеданий.

Поскольку каждая культура является неповторимой, а единой шкалы для сравнения нет и в принципе быть не может, то диалог культур должен осуществляться не как прямое сравнение культур, что неизбежно ведёт к оценивающему отношению к чужой культуре, а как «наведение мостов» между культурными универсалиями и особенностями родной культуры и культурой народа, говорящего на изучаемом языке.

Для реализации данных задач авторы учебников по немецкому языку как иностранному используют аутентичные вербальные и невербальные материалы, с помощью которых создается представление о стране изучаемого языка, включая её историю, географию, искусство, традиции, культурные ценности и особенности поведения в семье и в обществе. Страноведческая информация предлагается в учебниках, как правило, прагматическими и художественными текстами, а также многочисленными иллюстрациями и фотографиями. Разнообразные фактические материалы, их яркая, красочная подача в учебниках, несомненно, вызывают у обучающихся неподдельный интерес, и они быстрее и успешнее изучают иностранный язык и усваивают информацию о стране изучаемого языка гораздо легче. Однако, культурно-связанное со-изучение иностранного и родного языков в контексте диалога культур требует от обучающихся знаний о своей родной стране, своем крае, городе или деревне, а о родной культуре, включая её ценности и установки. При этом недостаточно усвоить только знания о собственной культуре, необходимо развивать умения говорить о них на иностранном языке.

Эта задача в большинстве случаев оказывается для изучающих иностранный язык очень трудной, так как в учебниках нет материалов о родном крае на иностранном языке. В учебниках по немецкому языку российских авторов в лучшем случае предлагаются к обсуждению отдельные темы о крупных городах (Москва и Санкт-Петербург) и общероссийские события. В связи с этим обучающиеся могут рассказать на иностранном языке больше и лучше о культуре страны изучаемого языка, чем о своей родной культуре. На случай, если на этом месте возникнет вопрос о том, не влияют ли современные сложные политические и экономические внешние отношения России на потерю интереса к региону, заметим, что потребность знакомить зарубежных гостей с родным краем и городом, традициями и обычаями местной культуры остаётся неизменной – события последнего времени влияют на эту потребность достаточно редко и в незначительной мере. Как и прежде, проводятся международные встречи, конференции и мастерские. Именно в Байкальском регионе постоянно растет количество иностранных туристов, ученых и волонтеров, среди которых значительное место занимают представители из немецкоязычных стран. Этот

факт дает нам уверенность в том, что необходимо включать материалы о регионе у Байкала в содержание обучения немецкому языку во всех видах учебных заведений Бурятии.

Для реализации социокультурного подхода в обучении немецкому языку и в частности, национально-регионального компонента содержания образования, нужны специальные учебные пособия, которые предлагают не только информацию о странах изучаемого языка, но и страноведческие материалы о родной стране и родном крае обучающихся. Примером может служить региональное учебное пособие «Burjatien im Deutschunterricht» [Трофимова и др., 2012], разработанное местными авторами. Учебное пособие знакомит изучающих немецкий язык с родным краем, заостряет их внимание на достойном внимания содержании, которым обучающиеся не владеют или же имеют о нем довольно поверхностное представление даже на родном языке.

Тексты, упражнения и задания пособия предлагаются в девяти тематических разделах: Страна и люди; Государственное устройство и экономика; Прошлое и настоящее; Города; Наука и образование; Культурная жизнь; Охрана природы в Бурятии; Бурятия как цель путешествий Немцы в Бурятии, для Бурятии и о Бурятии.

Большинство предлагаемых в пособии материалов отражает реалии поликультурной Республики Бурятия: историю края и городов, географическое положение и климат, геологию, растительный и животный мир; политическое устройство и экономику, достопримечательности и достижения в области литературы, театрального и изобразительного искусства; культурные традиции, праздники, национальную одежду, блюда региональной кухни, особенности менталитета и т. д.

Каждый раздел пособия предлагает обучающимся текстовые материалы, которые наряду с фактической информацией по определенной теме содержат упражнения на расширение словарного запаса, а также задания, направленные на проверку понимания текстов и коммуникативное использование лингвистической и экстралингвистической информации.

По замыслу авторов, пособие «Burjatien im Deutschunterricht» должно способствовать:

расширению словарного запаса у изучающих немецкий язык;

развитию у них умений всех видов чтения (просмотрового, ознакомительного и поискового);

совершенствованию умений говорения в ходе обсуждения страноведческой информации, содержащейся в текстах;

развитию умений самостоятельного поиска информации и способов её презентации на немецком языке.

Для того, чтобы пособие могло служить действительно практически полезным региональным учебником, оно должно было быть написано живым аутентичным немецким языком. Исходя из этого, все включенные в пособие тексты и задания были тщательно отредактированы австрийскими и немецкими коллегами. Особенное внимание при этом было уделено переводу на немецкий язык произведений бурятского народного творчества. Произведения фольклорного жанра были включены авторами в текстотеку пособия не случайно, а потому что фольклор по праву относится к духовному наследию любого народа.

В бурятском эпосе, легендах и сказках отражены лучшие черты бурятского народа: верность, безграничная преданность семье, родным, друзьям, любовь к животным, бережное отношение к природе, трудолюбие и др. Поэтому знакомство с фольклором на уроках немецкого языка позволяет ближе узнать и народ – автора этих произведений. В свою очередь, чтение бурятских сказок, сказаний и легенд на уроках немецкого языка параллельно с фольклорными текстами страны изучаемого языка помогает обучающимся понять, с одной стороны, общечеловеческие ценности, и, с другой стороны, особенности менталитета немцев и бурят.

Однако, использование сказок в обучении иностранному языку имеет не только необычайно большой методический потенциал в плане воспитания ценностного отношения к миру, но и может быть сопряжено с рядом трудностей. И речь идет не только о трудностях языкового/лингвистического характера; трудности при чтении могут быть вызваны *социокультурной сложностью текста*, которая заключается в самом фольклорном тексте. Тема текста может затрагивать особенности культуры, например, нравы и обычаи народа. Такое содержание выражается с использованием национально-маркированной лексики.

В бурятских сказках к национально-маркированной лексике относятся имена героев сказок (*Sucho, Malaas-gai, Tarchas, Chjoridoj, Choboschi,* Oleodoj); названия населенных пунктов (*Tsachar, Sagaan Nuur*); названия блюд и напитков (*die Buuzy, der Tarasun*); обозначение складного жилища из войлока (*die Jurte*), а также обозначение для вождей (*der Khan*), воинов и богатырей (*der Bator)*, буддийских монахов (*der Lama)* и др.

Особое внимание при чтении бурятских сказок следует уделять социокультурному аспекту использования в сказках цветообозначений, потому что символика цвета вырабатывается в культуре народа на протяжении долгого времени. Этнографы придерживаются мнения, что только в сочетании с цветом

предметы материальной культуры могут быть поняты до конца. Например, в бурятских сказках часто встречается лексическая единица «белый» (*sagaan*).

Так, герой сказки о происхождении музыкального инструмента *морин хуур* находит в степи белого новорожденного жеребенка (ein *weißes Fohlen*), который со временем превращается в белую лошадку (*ein schneeweißes Pferdchen*) и белого скакуна (*ein weißes Pferd*). Другим примером может служить Белая лебедь (*ein weißer Schwan*), которую в бурятской культуре считают прародительницей племени хори-бурят и т.д. Кроме того, в предлагаемых для чтения фольклорных текстах встречаются названия гор, рек, озер, населенных пунктов с компонентом «белый». Например, события в легенде о Белой лебеди разворачиваются на берегах Белого озера (*Sagaan Nuur*).

Белый цвет считается в бурятской культуре символом социальных связей. В многочисленных народных песнях воспеваются герои на белых скакунах и верблюдах. Юрты бурятских и монгольских ханов были сделаны из войлока белого цвета; белую лошадь или овцу приносили в жертву небесным божествам; главный праздник бурятского народа – встреча Нового года по лунному календарю – сегодня, как и прежде называется праздником белого месяца или белой луны (*Sagalgaan*).

И в немецких сказках белый цвет встречается даже в названиях, например, *Schneewittchen* oder *Schneeweißchen und Rosenrot.* Белый цвет в Германии ассоциируется с чистотой и нежностью, у германских политиков он символизирует мир и чистоту помыслов (*eine weiße Weste haben*). Белый цвет по традиции является в Германии свадебным цветом, по этой причине платье невесты и свадебный экипаж в большинстве случаев бывают белого цвета. Иногда и свадебные букеты составлены из белых цветов, обрамленных зеленью. В настоящее время эта традиция не является обязательной. Кроме того, белый цвет ассоциируется со смертью, так, например, могильные венки украшаются в белом цвете.

Воскресенье после Пасхи в Германии называется Белым воскресеньем. В этот день учащиеся начальной школы (католики) идут в церковь на первое причастие и причащаются Святых Тайн. Девочки часто одеты как невесты в платья белого цвета, мальчики – в новый костюм. Белые одежды, белые свечи и белые цветы олицетворяют чистоту и невинность Иисуса Христа и тех, кто проходит причастие. Мартин Лютер писал об этом в одном из своих писем: «Белый цвет – это цвет духов и всех ангелов» [Мальцева 2000: 116].

С подобными указаниями и признаками учащиеся сталкиваются в различных фольклорных текстах, включая как немецкие, так и русские.

До чтения и после чтения у них получается распознавать различные значения слова weiß, осмысливать их и таким образом наталкиваться на сходства и различия между обоими народами. При этом обучающимся, несомненно, будут бросаться в глаза скрытые ценности бурятской культуры. Эти «открытия» сначала воспринимаются на эмоциональном уровне и откладываются неосознанно, а затем в ходе анализа и интерпретации при поддержке учителя переходят на осознанный уровень. Осознание, к которому учащиеся придут в ходе сравнения, даст им понимание как своей, как и чужой культуры. Мы уверены, что такая работа будет способствовать развитию диалога между культурами, поскольку восприятие чужого будет осуществляться по-другому.

Поскольку фольклорные тексты всегда имеют социокультурную содержательную сложность, при работе над ними следует это учитывать и строить ее поэтапно, причем практически каждый этап работы с текстом должен быть организован с учетом социокультурного фона.

На *предтекстовом этапе* идет подготовка обучающихся к непосредственному чтению: (ре)активизируются фоновые знания по теме текста, создается мотивация и интерес, формируются предположения. На данном этапе необходимо предлагать задания на снятие языковых и социокультурных трудностей. Это необходимо, в первую очередь, в том случае, если преподаватель работает с гетерогенной группой, например, бурятами и представителями других национальностей.

Текстовый этап связан непосредственно с чтением текста. На данном этапе проводится проверка, подтверждение, уточнение или отказ от предположений и прогнозов, выдвинутых перед чтением текста на основании заголовка, иллюстрации и др. Обучающиеся выполняют задания по целенаправленному поиску информации и ее письменному фиксированию (заполнение таблиц, поиск примеров для описания внешности или составления характеристики героев, выделение основной информации текста и др.). Текстовый этап связан с проникновением в содержание и смысл текста.

На *послетектовом этапе* осуществляется контроль полноты и адекватности понимания текста. Здесь предлагаются задания для информационной переработки текста, предлагаются задания на смысловой выбор, на активизацию информации и использование ее в устной или письменной речи.

Работая над фольклорным текстом на послетекстовом этапе, учащимся можно предложить:

- выяснить мотивы поведения действующих лиц в разных ситуациях;

- проанализировать нравственные и социально-статусные отношения героя с окружающими его людьми, с животными;

- выявить ценностные представления (уважение и помощь старшим, отношение к животному как к другу, верность, неподкупность);

- обсудить стиль жизни бурят в старые времена и изменения, произошедшие в их мировоззрении в последние годы.

Кроме того, с привлечением фольклорного текста из третьей культуры появляется возможность из более дальней перспективы обратить внимание обучающихся на ценности и символы родной культуры, например, если в содержание урока немецкого языка наряду с немецкими и бурятскими текстами будут включаться произведения народного творчества. С учетом вышеприведенных критериев у обучающихся будет определенно создаваться мотивация для эмоционального и интеллектуального восприятия различий и сопоставления этого с собственной установкой.

Как было замечено ранее, в учебном пособии предлагаются бурятские фольклорные тексты, корни которых лежат в монгольском народном творчестве, с которым они имеют много общих сюжетов и образов. Следующие примеры позволят проиллюстрировать, каким образом на уроках немецкого как иностранного можно работать с фольклорными текстами.

ПРИМЕР 1:

Обучающимся предлагается для чтения и обсуждения сюжет сказания о могучем богатыре – Абай Гэсэре – небесном сыне, ниспосланном на землю для защиты простых людей от страданий и гибели.

Aufgabe 1.1. Lesen Sie den Text über das burjatische Epos *Geser*. Versuchen Sie zu verstehen, warum Geser zum Helden des burjatischen Volkes geworden ist.

Nationalepos *Geser*

Im burjatischen Nationalepos *Geser*, dessen vollständiger Titel *Die Taten des Bogda Geser Khan des Vertilgers der Wurzel der zehn Übel in den zehn Gegenden* lautet, begibt sich der Himmelsbewohner Buche-Belegte auf die Erde, um gegen die Ungerechtigkeit und das Böse zu kämpfen.

Als Erdbewohner, nun mit dem Namen *Geser,* besteht er endlose, schier atemberaubende Abenteuer; vollbringt gewaltige Heldentaten, um seine Lieblingsfrau Urami-Gochon aus der Gefangenschaft und das Menschenvolk vom Joch der

heimtückischen Eindringlinge – der drei Scharagol-Khane – zu befreien. Als durch seine Heldentaten Frieden und Gerechtigkeit auf Erden gesiegt haben, will er nicht mehr in den Himmel zurückkehren – er hat die Menschen und die Erde liebgewonnen. Nur kurz ist Gesers Glück, sein erzürnter Vater verwandelt den untreuen Sohn und seine Batoren (Helden) in Felsen. Im burjatischen Volk gibt es eine Legende, nach der die Felsen des Sajan-Gebirges eben die Steinbilder jener Helden sein sollen.

Aufgabe 1.2. Sprechen Sie über Geser mithilfe der angegebenen Stichwörter:

- sich auf die Erde begeben
- gegen die Ungerechtigkeit und das Böse kämpfen
- atemberaubende Abenteuer bestehen
- Heldentaten vollbringen
- seine Lieblingsfrau aus der Gefangenschaft befreien
- das Menschenvolk vom Joch des Bösen (der drei Schargol-Khane befreien)
- die Menschen und die Erde liebgewinnen
- in Felsen verwandeln

Aufgabe 1.3. Sprechen Sie über das nationale Heldenepos *Geser*. Verwenden Sie dabei die folgenden zusätzlichen Informationen:

- eng mit dem Lamaismus verbunden sein (das Epos)
- als *Ilias Zentralasiens* bekannt sein
- die erste deutsche Übersetzung 1839 in Leipzig
- als Gott in Menschengestalt dargestellt sein
- als göttlicher Herrscher mit Blitz und Donner, Verstand und List sowie treuen Verbündeten für Recht und Ordnung in den Weiten Asiens sorgen
- als Heimat von Bogda Geser Khan gelten (das östliche Sajan-Gebirge)
- mit der Sage über Geser in Verbindung gebracht werden (viele markante Naturerscheinungen), z.B. ein riesiger, glatter Findling wurde zum versteinerten Schwert von Geser; ein aus dem Berg herausragender Fels zum Sattel Gesers usw.

Aufgabe 1.4. Was meinen Sie: Auf welche Werte weist das Heldenepos *Geser* hin? Welche Taten von Geser weisen darauf hin, dass diese Werte für ihn wirklich wichtig sind?

Aufgabe 1.5. Sie haben den Helden des burjatischen Heldenepos kennen gelernt. Wissen Sie auch, wie die Helden aus dem russischen Heldenepos heißen?

Sehen Sie sich das Gemälde *Die drei Recken* von Wiktor M. Wassnezow an und setzen Sie die Aufzählung fort: *Ilja Murometz,* …

Wie heißen die Helden aus dem bedeutendsten mittelhochdeutschen Heldenepos *Nibelungenlied*?

Abb. 1. *Die drei Recken,* (1898) Wiktor M. Wassnezow

Aufgabe 1.6. Was vereint die sagenhaften Helden des deutschen, russischen und burjatischen Volkes? Über welche Charaktereigenschaften verfügen sie? Warum haben alle Völker ihre Helden in Liedern, Balladen und Legenden besungen?

Aufgabe 1.7. Aus dem Heldenepos *Geser* haben Sie erfahren, wie *das Sajan-Gebirge* entstanden ist.

a. Was wissen Sie über die Entstehung *des Siebengebirges* in Deutschland?
b. Wenn nichts, dann sehen Sie sich auf der Landkarte an, wo das Siebengebirge liegt und lesen Sie eine Legende darüber.

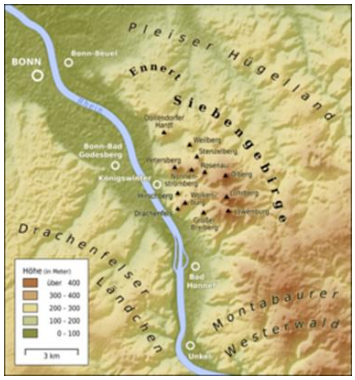

Abb. 2. *Karte des Siebengebirges mit seinen 13 höchsten Gipfeln*

Text:

Der Legende nach staute sich der Rhein an dieser Stelle, weil sich dort eine Hügelkette befand. Hinter dieser Kette lag eine Stadt, die sehr darunter litt, dass sie kein Wasser bekam. Also beschlossen die Bürger, sieben Riesen damit zu beauftragen, den Rhein zu befreien. Weil die Riesen jedoch nicht mit den verschmutzten Spaten nach Hause gehen wollten, reinigten sie diese, und so entstanden die Berge. – Oder eine andere Version, rheinaufwärts angesiedelt: Sieben Riesen wurden aus Holland gerufen, um das Binger Loch zu graben, damit der Rhein abfließen konnte. Nach getaner Arbeit rasteten sie auf dem Heimweg nach Holland bei Königswinter und stießen ihre Spaten in die Erde. Als sie weiterzogen, blieben die Erdbrocken von den Spaten als sieben Berge zurück.

ПРИМЕР 2:

Обучающимся предлагается познакомиться с понятием *улигер (ульгэр)* – героико-эпическое сказание – которое является основным в системе жанров устно-поэтического творчества бурят. В улигерах воспеваются подвиги древних богатырей в борьбе с многоголовыми, многорогими чудовищами и чужеплеменными ханами-захватчиками; защита родного очага, народа, подданных, скота и табунов, борьба за суженую и пр. В дополнение обучающиеся имеют возможность прочитать текст о творцах, хранителях и исполнителях улигеров – сказителях-*улигершинах*, которые пели улигеры от начала до конца «громко и протяжно», сопровождая пение игрой на музыкальных инструментах *ятага* или *хур*. При этом определенную роль в понимании текстов играет зрительная наглядность к тексту.

Aufgabe 2.1. Sehen Sie sich das Bild an. Was meinen Sie: Wer ist auf dem Bild dargestellt? Erzählen Sie etwas über diesen Menschen.

Abb. 3: *Uligerschin* (burjatischer Märchen- und Sagenerzähler)

Aufgabe 2.2. Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit dem Inhalt des Textes.

Text:

Einen besonderen Schatz bilden in der burjatischen Folklore alte Sagen über Heldentaten (*die Uligeren*). Die Motive und Gestalten der Uligeren reichen zurück bis in sehr alte Zeiten. Auf solche Sagen trifft man auch in anderen Kulturen. Die Uligeren können aus fünf- bis zwanzigtausend Versen bestehen, in denen die Mythologie eng mit der Volksgeschichte verbunden ist.

Das freie Vortragen der Sagen und ihre mündliche Weitergabe waren jahrhundertelang üblich. Die Uligeren waren von einem kunstbegabten Sagenerzähler (von einem *Uligerschin*) vorgetragen worden, der zugleich ein Zupfinstrument spielte. Dieses Instrument ist eine Art pferdeköpfige Geige und heißt im Burjatischen *morin chuur*.

Aufgabe 2.3. Sprechen Sie anhand des Textes über: burjatische Sagen und burjatische Märchen- und Sagenerzähler

Aufgabe 2.4. Die Märchenverfasser und -erzähler in Burjatien heißen *Uligerschinen*, in Weißrussland – *Pesnjary*, Skandinavien – *Skalden* etc.

Der Märchenerzähler des russischen Volkes ist auf dem Gemälde von Victor M. Wassnezow dargestellt. Wie hieß er?

Wie hießen die Menschen bei germanischen Völkern, die durch die Länder zogen und in Dörfern und Schlössern gleichermaßen ihre Kunst vortrugen, um damit andere Menschen zu unterhalten und zu belehren? (*der Barde, -n, -n*)

Abb. 4. *Boyan* (1910), Wiktor M. Wassnezow

Aufgabe 2.5. Die Uligerschinen spielen das Musikinstrument *morin chuur.* Die Boyans haben auch ein Saiteninstrument auf den Knien liegend gespielt. Wie heißt dieses Instrument?

Abb. 5. *Die Guslispieler* (1899), Wiktor M. Wassnezow.

Aufgabe 2.6. Wie haben die Sagen- bzw. Märchenerzähler ausgesehen? Warum sind es in allen Kulturen meistens Menschen im hohen Alter?

ПРИМЕР 3:

Обучающиеся знакомятся с бурятскими сказками, в том числе и с легендой о появлении струнного инструмента с головкой грифа в виде головы лошади.

Aufgabe 3.1. Kennen Sie burjatische Märchen? Wenn ja, welche?

Aufgabe 3.2. Wissen Sie, was *Morin Chuur* ist? Lesen Sie die Legende über *Morin Chuur* und erzählen Sie, was es ist und wie es entstanden ist.

Entstehung der Pferdekopfgeige (Morin Chuur)

Es war einmal in alter Zeit ein kleiner Schäferjunge namens Sucho, der lebte in den Weidegründen der Tsachar. Er war ein Waisenkind. Seine Großmutter zog ihn auf. Sie besaßen einige Schafe als ihr eigen. Sucho führte die Schafe auf die Weide und half seiner Großmutter das Essen zu kochen und die Jurte in Ordnung zu halten. Als er siebzehn Jahre alt wurde, war er bereits ein beliebter Sänger. Alle Schafhirten und Viehzüchter in der Nachbarschaft liebten seinen Gesang. Eines Tages war die Sonne schon untergegangen und es wurde schnell Nacht, aber Sucho war noch immer nicht nach Hause gekommen. Die Großmutter ängstigte sich um ihn und dann fingen allmählich auch die Nachbarn an sich um ihn zu ängstigen. Sehr spät kam Sucho endlich nach Hause. In seinen Armen trug er ein weißes, wolliges Ding. Es war ein neugeborenes Fohlen. Sucho sah die erstaunten Gesichter rundherum und sagte lächelnd: „Auf meinem Weg bin ich da auf dieses kleine Ding gestoßen, wie es am Boden lag. Von seiner Mutter war keine Spur. Es war ganz allein. Ich hatte Angst, dass es die Wölfe fressen würden, und so habe ich es hierher zur Jurte zurückgebracht!“

Die Zeit verging. Das kleine Fohlen wuchs zu einem kräftigen Pferdchen heran, dank all der Pflege, die Sucho ihm gab. Es war schneeweiß, gesund und schön. Wer auch immer es sah, liebte es und Sucho liebte es mehr als alle andern.

Eines Nachts wurde Sucho wach durch aufgeregtes Wiehern. Er sprang in seinem Bett hoch und eilte aus der Jurte. Jetzt konnte er auch wildes Blöken der Schafe in der Hütte nebenan hören. Wie er hinkam, verteidigte das weiße Pferd die Herde vor einem großen Grauwolf. Als Sucho herankam, lief der böse Wolf davon. Sucho stieg auf sein Pferd und jagte hinter dem Wolf her. Bald überholte er ihn und fing ihn mit seiner Fangschlinge. Stolz schleppte er den toten grauen Wolf zum Zelt zurück. Das weiße Pferd war am ganzen Leib schweißnass. Sucho liebte es mehr denn je, weil es die Schafe beschützt hatte. Er tätschelte seinen schweißnassen Leib und liebkoste es. Seither waren Sucho und das weiße Pferd enge Freunde und jede Minute Trennung voneinander schien jedem der beiden zu lange zu sein. Einmal kam im Frühling die Nachricht, der Khan werde beim Lama-Tempel ein Pferderennen abhalten. Derjenige, der gewänne, würde die Hand seiner Tochter erhalten. Auch Sucho hörte die Nachricht. Seine Freunde redeten ihm zu, sich am Rennen zu beteiligen. Und so ging Sucho mit seinem weißen Pferd, das er so sehr liebte, ebenfalls zum Rennen. Alle Nachbarn wünschten ihm Glück und einige begleiteten ihn sogar, um das Rennen zu sehen.

Das Rennen begann. Viele kräftige und gesunde junge Männer nahmen daran teil. Und sie peitschten auf ihre Pferde ein und galoppierten so rasch sie konnten, aber Sucho und sein weißes Pferd waren doch die Ersten, die den Zielposten erreichten.
“Ruft den Reiter auf dem weißen Pferd herbei!“ sagte der Khan von seinem Zuschauerplatz aus. Als er aber sah, dass der Sieger nur ein einfacher Hirtenjunge war, sagte er nichts mehr von einer Heirat mit seiner Tochter, sondern sagte nur schlau: „Man wird dir drei große Goldstücke für dein Pferd geben, und nun darfst du dich entfernen.“ Sucho aber wurde wütend. „Glaubt er, ich werde mein liebes weißes Pferd verkaufen.“ Und so sagte er offen heraus: „Ich bin gekommen, um ein Rennen zu reiten, nicht zu einem Pferdeverkauf!“ Der Khan wurde darüber zornig und befahl seinen Dienern, Sucho mit Prügel zu strafen. Von allen Seiten drangen die Diener auf ihn ein und sie prügelten ihn, bis er das Bewusstsein verlor, und dann warfen sie ihn von den Thronstufen herunter. Der Khan aber nahm das weiße Pferd mit sich nach Hause.

Sucho wurde von seinen Freunden nach Hause gebracht. Seine Großmutter pflegte ihn liebevoll und nach kurzer Zeit wurde er wieder gesund. Dann eines Nachts, gerade als Sucho schlafen gehen wollte, hörte er, wie etwas an die Zelttür schlug. „Wer ist da?“ rief er. Niemand gab Antwort, aber es wurde weiter an die Tür geschlagen. Die Großmutter ging und öffnete die Zelttür. Erstaunt rief sie aus: „Oh, es ist das weiße Pferd.“ Sucho stürzte hinaus. Da stand wirklich das weiße Pferd. Der Schweiß fiel in

großen Tropfen von ihm. Sieben oder acht Pfeile steckten in seinem Leib. Sucho biss die Zähne zusammen und meisterte seinen Kummer. Er zog dem Pferd die Pfeile heraus und nun strömte das Blut aus den Wunden. Das Pferd war schwer verwundet. Am nächsten Tag verendete es. Was war geschehen? Voller Freude, dass er so ein feines Pferd bekommen hatte, hatte der Khan seine Freunde und seine Familie eingeladen, um dies an einem schönen Tag mit einem Fest zu feiern. Er wollte das Pferd vorführen und befahl, dass man es herausführen solle. Aber als er aufsitzen wollte, stieg es auf und warf den Khan ab. Das Pferd aber galoppierte holterdiepolter durch die versammelten Gäste und die Dienerschaft. „Fangt es, fangt es“, rief der Khan, der mühsam wieder aufstand, „und wenn ihr es nicht fangen könnt, tötet es!“ schrie er zornig. Ein Hagel aus Pfeilen regnete auf das Pferd. Das Pferd aber konnte doch noch nach Hause kommen, um am Orte seines richtigen Herrn zu sterben. Sucho beweinte es tief. Und Tag und Nacht konnte er keine Ruhe mehr finden. In einer schlaflosen Nacht, als er sich wieder einmal von der einen auf die andere Seite warf, glaubte er sein Pferd lebendig vor sich stehen zu sehen. Es kam ganz nahe zu ihm heran und er streichelte es. „Kannst du dir nicht irgendetwas ausdenken, lieber Herr, dass ich immer bei dir bin und dir Gesellschaft leiste? Mach doch aus meinen Knochen eine Geige“, sagte das Pferd.

Am nächsten Morgen schnitzte Sucho aus den Knochen den Kopf seines geliebten Pferdes und setzte es oben auf den Geigenhals, wo die Wirbel sind. Er machte aus den Sehnen des Pferds die Saiten und nahm das Haar von seinem wehenden Schweif, um es auf den Bogen zu spannen. Und immer wenn er nun seine pferdeköpfige Geige spielte, erinnerte er sich an das herrliche Gefühl, wenn er auf seinem Pferd galoppiert war, und er vergaß den bösen Khan nicht. Diese Gedanken drückte er nun in seiner Musik aus. Die Geige wurde zur Stimme des Volkes und all die Leute kamen abends nach der Arbeit, um zuzuhören, wenn er spielte. Und so ist die Pferdekopfgeige entstanden.

Abb. 6. Die Pferdekopfgeige

Aufgabe 3.3. Lesen Sie das Märchen noch einmal. Beweisen Sie, dass es ein Märchen aus der burjatischen Kultur ist.

Aufgabe 3.4. Finden Sie im Text Realienwörter aus der burjatischen Kultur. Erläutern Sie ihre Bedeutung.

Aufgabe 3.5. Bestimmen Sie, auf welche kulturellen Werte das Märchen hinweist? Wie beeinflussen diese Werte das Benehmen von Sucho? Können Sie sich anhand dieser Werte die kulturspezifische Lebens- bzw. Arbeitsweise der Burjaten vorstellen?

Aufgabe 3.6. Sucho hat in der Steppe *ein weißes, wolliges Ding*, *ein weißes Fohlen* gefunden, das sich zu *einem schneeweißen Pferdchen* und dann zu *einem weißen Pferd* entwickelt hat. Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat die weiße Farbe des Pferdes? Welche Bedeutung wird der weißen Farbe in der burjatischen Kultur zugeschrieben? Und in anderen Kulturen?

Aufgabe 3.7. Machen Sie eine Recherche über die Symbolik der Farben in verschiedenen Kulturen und stellen Sie die Ergebnisse Ihrer Recherche in der Gruppe vor.

ПРИМЕР 4:

В бурятском фольклоре наряду со сказками о животных, имеется много сказок с острым социальным содержанием и тесной связью с жизненными реалиями. Эти сказки направлены против злых ханов, нойонов, тайшей, богачей, незадачливых шаманов, лам. Работая с текстом, обучающиеся имеют возможность наблюдать один из художественных приемов в сказке – диалог, в котором убедительно показываются недюжинный ум и находчивость положительных героев и высмеиваются людские пороки: жадность, лень, глупость, болтливость и пр.

Aufgabe 4.1. Der Titel eines burjatischen Märchens heißt *Wie der findige Tarchas dem faulen Khan einen Denkzettel verpasste*. Was bedeutet der Ausdruck *jemandem einen Denkzettel verpassen*? Was meinen Sie, worum geht es in diesem Märchen?

Aufgabe 4.2. Lesen Sie das Märchen. Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit dem Inhalt des Märchens. Versuchen Sie zu verstehen, wie Tarchas den Khan zurechtweisen konnte?

Wie der findige Tarchas dem faulen Khan einen Denkzettel verpasste

Es war einmal in alter Zeit ein Khan, der ließ eines Tages vor lauter Langeweile seinen Untertanen verkünden: „Wer mich so schlau anlügt, dass ich zugeben muss, dass er lügt, dem gebe ich eine Schale voll Geld.“

Kaum hatte sich das herumgesprochen, da erschien der Hofbäcker Malaas-gai und sprach: „Mein Vater hat zu Hause eine so lange Stange, dass er damit die Sterne am Himmel anrühren kann, genauso wie den Teig im Bottich.“ „Kunststück“, gab der Khan zurück, „mein Vater saß im Hof und zündete seine Pfeife bei der Sonne an, so lang war sein Pfeifenrohr. Trolle dich!“

Darauf kam der Hofschneider Oleodoj und sagte: „Vater Khan, hör zu, gestern hat es so gedonnert, dass die Himmelsnaht platzte. Bis in die Nacht war ich damit beschäftigt, den Himmel wieder zu flicken. “Der Khan grinste: „Oleodoj, deine Naht ist gar nicht übel geworden, aber sie ist leider durchlässig. Heute früh hat es genieselt … Ha, ha, ha! “

Die Kunde von der Idee des Khans drang auch zum Bauern Tarchas. Er kam zum Palast in einem Wagen gefahren, auf dem ein leeres Fass stand. Der Khan trat ans Fenster und staunte: „He, Tarchas, was bringst du da angeschleppt? “ – „Ich komme, eine Schuld einzutreiben, Vater Khan “, antwortete Tarchas.

„Wer ist dein Schuldner?“ – „Du, Khan …“ – „Ich? Na so was!“ – „Du hattest dir dieses Fass voll Gold von mir geborgt!“

Der Khan wurde wütend: „Du lügst!“

„Na dann her mit der Schale voll Gold!“

„Ach nein, ach ja“, verhaspelte sich der Khan, „du lügst ja gar nicht, du sagst die Wahrheit.“

„Na, dann gib mir mein Gold zurück!“

Fuchsteufelswild wurde der schlitzäugige Khan, aber eine Schale voll Gold musste er doch herausrücken.

Aufgabe 4.3. Sagen Sie es anders. Verwenden Sie dabei die Worte aus dem Märchen.

i. Ein Khan ließ eines Tages seine Untertanen benachrichtigen. – …
j. Diese Nachricht erhielt ein Bauer namens Tarchas. – ...
k. Er brachte ein leeres Fass in einem Wagen. – …
l. Der Khan geriet in Wut. – ...
m. Er sagte: „Hau ab!“ – ...
n. Du hast Geld von mir geliehen. – ...
o. Seine Zunge wurde schwer. – ...
p. Er hat den zerrissenen Himmel gestopft. – ...

Aufgabe 4.4. Ergänzen Sie die Sätze:

g. Wer den Khan schlau anlügt, der ….
h. Der Hofschneider sagte, dass es … und die Himmelsnaht ….
i. Aber der Khan erwiderte schlau, dass es heute ….
j. Tarchas forderte vom Khan ….
k. Der Khan fragte erstaunt, was ….
l. Tarchas … dem Khan einen Denkzettel und bekam ….

Aufgabe 4.5. Erzählen Sie dieses Märchen mit eigenen Worten.

Aufgabe 4.6. Nach dem dritten Versuch ist es Tarchas gelungen, vom Khan eine Schale Gold zu bekommen. Die Zahl *drei* hat in vielen Kulturen sakrale Bedeutung. Was meinen Sie: Welche Bedeutung wird dieser Zahl in der burjatischen Kultur zugeschrieben? Und in der russischen Kultur?

Aufgabe 4.7. In welchen russischen Märchen haben Sie die Zahl *drei* gefunden? Welche russischen Sprichwörter mit der Zahl d*rei* kennen Sie? Können Sie auch deutsche Märchen nennen, wo die Zahl *drei* verwendet wird?

Aufgabe 4.8. Lesen Sie einen Auszug aus dem Wörterbuch von Dina S. Maltzeva *Deutschland: Land und Leute* und informieren Sie sich über die Bedeutung der Grundzahl *drei* in der deutschen Kultur.

Die Grundzahl *drei* symbolisiert seit eh und je Vollständigkeit und Abgeschlossenheit. Um also abgeschlossen zu sein, wird eine Handlung dreimal ausgeführt:

dreimal wird etwas bekannt gemacht;

dreimal wird ein Lebehoch ausgebracht;

mit drei Hammerschlägen auf den Grundstein spricht man bestimmte Sprüche aus;

dreimal muss man an Holz klopfen;

drei Hände Erde muss man ins Grab werfen;

eine dreifache Salve wird bei der Beisetzung eines gefallenen Soldaten abgegeben.

Im Volksmund ist folgender Aberglauben verbreitet: Die ersten drei Früchte einer Pflanze (drei Ähren, drei Beeren etc. soll man dem Waldgeist opfern). Sie werden über die Schulter geworfen.

Die Grundzahl *drei* wird auch als Glückssymbol wahrgenommen: Dreizahl – Glückszahl, z.B. das dreifache Spucken über die Schulter bringt Glück.

„Abrakadabra, großer Schiwa“, betete Gottfried, "segne diese Memme mit Mut und Stärke! Halt, hier, noch besser, nimm‘s mit! So, jetzt spuck noch dreimal aus“ (*Remarque, Drei Kameraden*).

Als Symbol für Vollständigkeit und Abgeschlossenheit können drei Taler, drei Goldmünzen oder drei Ringe dienen, die der Bräutigam seiner Braut in die Hand legte, wenn er ihre Familie besuchte, um seine Heiratsabsicht zu bestätigen. Dieser Brauch wird *Handgeld* genannt.

Die Grundzahl *drei* wird oft in Redewendungen und Sprichwörtern verwendet:

Dreimal darfst du raten!, z.B. „Warum? Mein Gott, Ludwig, dreimal darfst du raten! Die Madame will den Auftrag natürlich einem Kunden geben…“ (*Remarque, Der schwarze Obelisk*);

Aller guten Dinge sind drei.

Man muss dreimal messen, ehe man einmal schneidet.

Jeden Pfennig dreimal umdrehen.

drei Kreuze machen hinter j-m oder etwas

Es dauert ewig und drei Tage.

Auf die Grundzahl drei treffen wir in den Titeln vieler Grimm-Märchen: Die drei Federn, Die drei Glückskinder, Die drei Handwerksburschen, Die drei Brüder, Die drei Männlein im Walde, Die drei Spinnerinnen, Die drei Sprachen, Die drei Faulen, Die drei grünen Zweige etc.

Задания 4.7 и 4.8 носят исследовательский характер: опираясь на факт о том, как Тархасу удалось с третьей попытки выиграть у хана миску золота, учитель выводит процессе обучения за рамки учебной аудитории и предмета «иностранный язык». Обучающиеся должны выяснить, какое значение в области материальной и духовной культуры бурят и других народов имеет число «три» (триада).

Триада представляет собой поэтический афоризм, в котором заложена определенная информация, сгруппированная по цветовому/внешнему/ нравственному и др. признакам: «прошлое – настоящее – будущее», «верх – середину – низ», «прошлое – настоящее – будущее», «разум – тело – дух» и др. У бурят существует более сорока разных триад типа «три белых», «три черных», «три трудных», «три пустых» и т.д.

В бурятском фольклоре число «три» может входить в загадки-триады (юртэмсын гурбан), например:

Юртэмсын гурбан бэрхэ *Галл бэрхэ – сусалдаа баригдадаг,* Үһан бэрхэ – эрьедээ баригдадаг, Намган бэрхэ – үбгэндөө баригдадаг.	*Welche drei Dinge auf der Welt haben es schwer?* Das Feuer hat es schwer, denn es hängt vom Holz ab, das glüht. Das Wasser hat es schwer, denn es wird von den Ufern gehalten. Die Frau hat es schwer, denn sie ist vom Mann abhängig.	*Что в мире три трудных?* *Огню трудно – он зависит от головёшки, воде трудно – её удерживают берега, жене трудно – она зависима от мужа.*
Юртэмсын гурбан гайхал *Хада бэһэгүй – нэгэ гайхалтай,* *Тэнгэри тулгууригүй – нэгэ гайхалтай,* *Үһан хабхагүй – нэгэ гайхалтай.*	*Über welche drei Dinge auf der Welt kann man sich wundern?* Es ist verwunderlich, dass ein Berg keinen Gürtel hat, Es ist verwunderlich, dass der Himmel keine Stütze hat, Es ist verwunderlich, dass der Fluss keinen Deckel hat.	*Что в мире три удивительных?* *Удивительно, что гора без пояса,* *удивительно, что небо без опоры,* *удивительно, что река без крышки.*

[Будаев 1988, 181]

В форме триады может быть сформулирована поговорка, например: «Три вещи в мире опасны: нож в руках ребенка, власть в руках глупца, лесть в устах подхалима» и др.

Несомненно, исследовательские задания помогут обучающимся научиться рассматривать национальные особенности в целостном контексте культуры, когда «свое» встречается с «чужим самосознанием». Процесс осмысления и сравнения «своего» и «чужого» позволяет обнаруживать новые смыслы и обеспечивать постоянный диалог культур.

ПРИМЕР 5:

Большой интерес проявляют обучающиеся к легендам и сказаниям о происхождении бурятских племен, например, о прародительнице племени хори – белой лебеди.

Aufgabe 5.1. Lesen Sie die Legende. Finden Sie Beweise dafür, dass es eine Legende des burjatischen Volkes ist. Beantworten Sie die Frage: Wen halten die Chori-Burjaten für ihre Urmutter?

Legende über die Herkunft des burjatischen Stammes Chori

Vor vielen Jahren lebte westlich vom Baikalsee der Urvater aller Chori-Burjaten Choridoj.

Eines Tages jagte er nicht weit vom Sagan-Nuur (burjatisch „Weißer See“), wo er am Ufer des Sees drei Schwäne sah. Sie nahmen ihre Schwanenkleider ab, verwandelten sich in schöne junge Frauen und gingen ins Wasser. Choridoj schlich leise heran und entwendete ein Kleid.

Als die Frauen aus dem Wasser kamen, zogen zwei von ihnen ihre Kleider an, verwandelten sich wieder in die Vögel und flogen weg. Die dritte Frau, deren Kleid Choridoj gestohlen hatte, blieb am Ufer und heiratete später Choridoj. Sie hieß Choboschi. Nach einigen Jahren überredete sie ihren Mann an das Meer überzusiedeln. Sie verließen ihren Wohnsitz am Fluss Lena und zogen an das östliche Ufer des Baikalsees um, wo sie später sechs Töchter und elf Söhne bekamen, von denen die elf Chori-Stämme abstammen.

Eines Tages bat Choboschi ihren Mann, ihr das Federkleid zu zeigen. Choridoj ahnte nichts und holte das Kleid. Choboschi zog das Kleid an, verwandelte sich in einen Schwan und flog durch den Rauchabzug der Jurte hinaus. Zu dieser Zeit bereitete gerade eine Tochter das Milchgetränk Tarasun zu. Sie sah die Mutter wegfliegen und ergriff sie mit ihren rußigen Händen bei den Füßen (seither haben die Schwäne schwarze Füße). Aber die Mutter befreite sich, zog über der Jurte Kreise und sagte: „Ihr, Menschen, bleibt auf der Erde, und ich, die Tochter des Himmels, fliege in meine Heimat. Im Frühling und im Herbst, wenn die Schwäne nach Norden fliegen und zurück, vollzieht eine Zeremonie zu meinen Ehren“. Sie wünschte ihren Kindern ein glückliches Leben und flog in den Himmel.

Aufgabe 5.2. Lesen Sie die Aussagen. Finden Sie im Text Sätze, die den gleichen Sinn wiedergeben.

a. Choboschi war ein Schwanenvogel.
b. Choridoj nahm unbemerkt ein Schwanenkleid.
c. Choboschi fand ihr Kleid nicht und konnte nicht mitfliegen.
d. Später wurde Choboschi zur Frau von Choridoj.

e. Kurz darauf zog die Familie an das große Wasser (an das östliche Ufer des Baikalsees).

f. Sie bekamen viele Kinder und zogen sie zusammen groß.

g. Als die Kinder erwachsen wurden, zog Choboschi ihr Schwanenkleid und flog in den Himmel.

h. Wenn im Frühling und Herbst die Schwäne nach Norden fliegen, grüßen die Chori-Burjaten ihre Urmutter mit einer Zeremonie.

Aufgabe 5.3. Lesen Sie das Märchen noch einmal. Markieren Sie, welche menschlichen Werte die Schwanengestalt von Choboschi verkörpert. Wie beeinflussen diese Werte das Benehmen von Choboschi? Begründen Sie Ihre Meinung mit den entsprechenden Stellen im Text.

Liebe	Mutterschaft	Familienharmonie	Zugehörigkeit
Treue	Schlauheit	Pflichtbewusstsein	Trauer
Romantik	Königlichkeit	weibliche Schönheit	Schwäche

Aufgabe 5.4. Erzählen Sie dieses Märchen mit eigenen Worten.

Aufgabe 5.5. Können Sie russische bzw. deutsche Märchen nennen, wo ein Schwan oder Schwäne die Hauptfiguren sind? Welche Eigenschaften werden den Schwänen zugeschrieben? Was verkörpern sie?

Aufgabe 5.6. Was verbindet die Gestalten von Schwänen in burjatischen, russischen und deutschen Märchen?

Lesen Sie, mit welchen Tieren, Vögeln und Fischen in der burjatischen, russischen und deutschen Kultur Vergleiche gezogen werden?

auf Deutsch	auf Russisch	auf Burjatisch
Augen haben wie ein Luchs (рысь)	зоркий как сокол (Falke)	Харсага шэнги хурса нюдэтэй (Falke)
schlafen wie ein Dachs (барсук)	спать как сурок (Maultier)	Баабгай шэнги унтаха (Bär)
arbeiten wie ein Dachs (барсук)	работать как вол (Ochse)	-
fett wie ein Dachs (барсук)	жирный как свинья (Schwein)	Гахай шэнги тарган (Schwein)

gierig wie ein Hamster (хомяк)	жадный как свинья (Schwein)	-
schlau wie ein Fuchs (лиса)	хитрый как лиса (Fuchs)	Їнэгэн шэнги мэхэтэй (Fuchs)
flink wie ein Wiesel (белка)	шустрый как блоха (Floh)	Хулгана шэнги хурдан (Maus)
gesund wie ein Bär (медведь)	здоровый как бык (Ochse)	Буха шэнги бїхэ (Ochse / Stier)
hungrig wie ein Bär (медведь)	голодный как *волк* (Wolf)	Їлэнхэ шоно шэнги (Wolf)
gefräßig wie ein Bär (медведь)	прожорливый как свинья, *щука (Schwein/Hecht)*	Гахай шэнги хомхой (Schwein)
glatt wie ein Aal (угорь)	скользкий, хитрый, изворотливый как *уж* (Aal)	Бишэн шэнги бэрхэ (Affe)

Подводя итоги, можно утверждать, что описанная методика работы с произведениями фольклорного жанра из бурятской культуры в обучении немецкому языку не только способствует изучению немецкого языка в регионе, но сохранению самого региона. Сопоставление Бурятии и немецкоязычных стран расширяет знания обучающихся о бурятской культуре и культуре стран, изучаемого языка, способствует ценностно-ориентированному восприятию окружающего мира и помогает осуществлять диалог культур на уроках немецкого языка.

ЛИТЕРАТУРА:

Будаев, Ц.Б. (1988). Оньһон үгэ оншотой. Пословица не мимо молвится. Словарь бурятский адекватных пословиц и поговорок. Бурятские загадки. – Улан-Удэ: Буряадай номой хэблэл.

Мальцева, Д.С. (2000). Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache. Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Издательство «Русские словари», ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство Aakova A.V.CT».

Трофимова, И.Д., Большакова А.В., Орбодоева, .Л.М., Самбуева, В.Б., Нархинова. Э.П. (2012). Бурятия на уроках немецкого языка: учебное пособие. – Изд. 2-е и испр. и доп. – Улан-Удэ, Издательство Бурятского госуниверситета,

Источники иллюстраций:

Die drei Recken http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/ vasnetsov1. html

Karte des Siebengebirges http://de.wikipedia.org/wiki/Siebengebirge

Uligerschin; Фото: mongolxel.webz.cz /http://www.baikal-daily.ru/news/16/12994/

Boyan. http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/vasnetsov15.html

Die Guslispieler; http://www.varvar.ru/arhiv/gallery/russian/vasnetsov_v_m/vasnetsov4. html

Morin Chuur; URL:
http://www.net4info.de/uniteSearch/advtopsearchexp.php?id=57909&stat=detail&language=cnde

Autorinnen und Autoren

Wibke Derboven, (Dipl.-Ing.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Hamburg in der Arbeitsgruppe Arbeit-Gender-Technik. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Lehr-/Lernforschung, Hochschulforschung, interkulturelle Forschung und Care-Arbeitsforschung. Kontakt: derboven@tuhh.de.

Вибке Дербовен, (дипломированный инженер), научный сотрудник Гамбургского технического университета в составе рабочей группы „Работа - гендер – техника“. Она занимается исследованиями в области преподавания / обучения, высшего образования, межкультурных отношений, а также деятельности по уходу и опекунству. Контакт: derboven@tuhh.de

Irina Ivanovna Kalacheva, Professorin der Belarussischen Staatlichen Universität, Doktor der Geschichtswissenschaften; Republik Belarus, Minsk

Ирина Ивановна Калачева, профессор Белорусского государственного университета, доктор исторических наук; Республика Беларусь, Минск

Alexa Köhler-Offierski, Dr.med., Dr.h.c. (Univ. Kostroma), Fachärztin für Psychiatrie, Psychotherapie, Psychoanalyse, Professur für Sozialmedizin mit der Schwerpunkt Sozialpsychiatrie 1987-2014, jetzt Seniorprofessorin an der Ev. Hochschule Darmstadt. Kontakt: alexa.koehler-offierski@eh-darmstadt.de

Алекса Кёлер-Офферски, доктор медицинских наук, почетный доктор Костромского государственного университета, специалист в области психиатрии, психотерапии, психоанализа, профессор социальной медицины со специализацией по социальной психиатрии с 1987 по 2014 год, в настоящее время заслуженный профессор Дармштадтского евангелического университета прикладных наук. Контакт: alexa.koehler-offierski@eh-darmstadt.de

Christel Kumbruck, Dipl. Psychologin; in Arbeitswissenschaft habilitiert. Seit 2008 Professur für Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Osnabrück. Schwerpunkt Interkulturelle Kooperation (siehe Kumbruck, C. & Derboven, W. (2015). Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit, 3. Vollst. überarb. Aufl., Heidelberg (Springer)). Seit 2008 Mitglied im Laboratorium für Interkulturelles Lernen. DAAD-Kurzzeitdozentur für Interkulturelle Kooperation an der Staatlichen Nekrassow-Universität Kostroma (Russ. Föderation) 2007-2008. Langjährige Kooperation mit der Staatlichen burjatischen Universität Ulan-Ude (Russ. Föderation).

Kontakt: Prof. Dr. habil. Christel Kumbruck, Studiengang Wirtschaftspsychologie, Hochschule Osnabrück - Fakultät WiSo, Caprivistraße 30a, D-49076 Osnabrück Tel. +49-541-969-3821 c.kumbruck@hs-osnabrueck.de

Кристель Кумбрук, Профессор, доктор наук, дипломированный психолог; диссертация по экономической психологии. С 2008 профессор экономической психологии Высшей школы Оснабрюка. Основное направление деятельности: межкультурное взаимодействие (см. Kumbruck, C. & Derboven, W. (2015). Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit, 3. Vollst. überarb. Aufl., Heidelberg (Springer)). С 2008 г. член Международной лаборатории межкультурной коммуникации. Краткосрочное доцентура по межкультурной коммуникации по линии Германской службы академических обменов в Костромском государственном университете им. Некрасова (Российская Федерация). Долгосрочное сотрудничество с Бурятским государственным университетом (Улан-Удэ, Российская Федерация).

Willehad Lanwer, Prof. Dr., Studium an der Universität Bremen, (Abschluss 1991 Dipl. Behindertenpädagoge), Promotion an der Universität Bremen, Thema der Dissertation:“Selbstverletzungen bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung“ (2001 Abschluss Dr. phil.). Seit 2003 Professur im Studiengang Inclusive Education an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Vorher langjährige Berufserfahrungen in stationären, teilstationären und ambulanten Feldern der Unterstützung für Menschen, die beeinträchtigt sind und behindert werden. Seit 2007 Schriftleiter der Fachzeitschrift Behindertenpädagogik sowie Mitherausgeber des Jahrbuchs der Luria-Gesellschaft. Arbeitsschwerpunkte sind gemeinsame Erziehung und Bildung, kulturhistorische Theorie und Tätigkeitstheorie, rehistorisierende Diagnostik sowie Gewalt und Subjektivität. Kontakt: lanwer@eh-darmstadt.de

Виллегад Ланвер, профессор, доктор наук, учился в Бременском университете (в 1991 году получил диплом педагога по работе с инвалидами), защитил докторскую диссертацию в Бременском университете по теме „Самоповреждения у людей с установленной ментальной инвалидностью“ (в 2001 году присвоена степень доктора наук). С 2003 года преподавал в звании профессора по учебной специальности Inclusive Education в Дармштадтском евангелическом университете прикладных наук. Имеет многолетний опыт работы в сфере стационарной, полустационарной и амбулаторной помощи инвалидам. С 2007 г. является редактором журнала по педагогике для инвалидов и соредактором Ежегодника Общества имени Лурии. Его научная деятельность

посвящена тематике общего образования, культурно-исторической теории и теории деятельности, биографической диагностики, насилия и субъективности. Контакт: lanwer@eh-darmstadt.de

Rita Stein-Redent, apl. Prof. Dr., Studium an der Ökonomischen Fakultät der Universität Rostow am Don (Russland); Promotion an der Hochschule für Ökonomie, Berlin, Habilitation an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Derzeit tätig an der Universität Vechta im Fach Sozialwissenschaften. Lehr- und Forschungsschwerpunkte im Bereich der vergleichenden Sozialstrukturanalyse, der Osteuropaforschung hier mit Schwerpunkt Geschlechter- und Familienforschung und im Bereich der Bildungsmobilität.

Рита Штейн-Редент, проф. др., учеба на экономическом факультете Южно-федерального университете г. Ростов на дону; защита кандидатской работы в Экономическом вузе г. Берлина, защита докторской работы в университете г. Билефельда. Актуально профессор в университете г. Фехта. Научные и преподавательские интересы: сравнительный анализ социальных структур обществ, социологический анализ восточных стран здесь особенно анализ гендерных и семейных аспектов и мобильность по поводу образования.

Anschrift/ адрес: Prof. Dr. Rita Stein-Redent, Fakultät II: Sozialwissenschaften/Soziologie , Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta, rita.stein-redent@uni-vechta.de

Gert Straßer, Prof. i.R. Dr., Studium der ev.Theologie, Erwachsenenbildung, Psychologie und Soziologie (Schwerpunkt Sozialpsychologie) an der Kirchlichen Hochschule Berlin und der Freien Universität Berlin. Von 1996 – 2017 an der Ev. Hochschule Darmstadt in der Lehre vertreten mit den Schwerpunkten Migration, Interkulturalität und Antirassimus. Im Ruhestand seit 2017. Kontakt: strasser@eh-darmstadt.de

Герт Штрассер, профессор в отставке, доктор наук. Изучал протестантскую теологию, образование взрослых, психологию и социологию (специализация по социальной психологии) в Берлинском церковном университете и Свободном университете Берлина. С 1996 по 2017 преподавал в Дармштадтском евангелическом университете по тематике миграции, межкультурализма и антирассизма. На пенсии с 2017 года. Контакт: strasser@eh-darmstadt.de

Dr. **Irina D. Trofimova**, diplomierte Deutsch- und Englischlehrerin; in Didaktik des Fremdsprachenunterrichts promoviert. Hochschullehrerin für Deutsch als

Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Kommunikation an der Burjatischen Staatlichen Universität Ulan-Ude 1995–2016. Schwerpunkte Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache, Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Interkulturelle Kommunikation und nachhaltige Entwicklung (siehe Burjatien im Deutschunterricht, Zweite überarb. und ergänzte Aufl., Ulan-Ude, BGU-Verlag, 2012 etc.). Langjährige Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum 1999–2016, Hochschule Osnabrück 2010–2016, Universität Osnabrück 2011–2016. Ab 2009 Gestaltung und Durchführung von Interkulturellen Trainings beim Schüleraustauschprojekt Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung Regionen: Baikal-Osnabrück.

Ирина Дмитриевна Трофимова, кандидат педагогических наук, доцент, дипломированный преподаватель немецкого и английского языка; кандидатская диссертация по теории и методике обучения иностранным языкам; преподаватель / немецкого языка как иностранного, теории и методики обучения иностранным языкам, межкультурной коммуникации в Бурятском государственном университете 1995–2016; основные направления деятельности: немецкий язык как первый и второй иностранный, теория и методика обучения иностранным языкам, межкультурная коммуникация и устойчивое развитие, (см. Бурятия на уроках немецкого языка, 2-е изд., доп. и перераб., Улан-Удэ, изд-во БГУ, 2012 и др.). Долгосрочное сотрудничество с Рурским университетом, Бохум (1999–2016), Высшей школой Оснабрюка (2010–2016), Университетом Оснабрюка (2010–2016). С 2009 создание и проведение тренингов по межкультурной коммуникации в рамках проекта по школьному обмену Межкультурное образование для устойчивого развития регионов: Байкал – Оснабрюк.