



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

„Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse“ und wissenschaftliche Propädeutik

Ian Kaplow

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

KirchlicherDokumentenServer - <http://kidoks.bsz-bw.de/>

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Köpenicker Allee 39-57; 10318 Berlin

Dezember 2017

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB - Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

herausgegeben vom Präsidenten der Hochschule

redaktionell begleitet von Benjamin Klages und Stefan Reinders

ISSN (Online) 2509-2898

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB

Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

5. Ausgabe

Editorial

Lehren und Lernen bilden an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) den Kern des gemeinsamen Schaffens. In den verschiedenen Studiengängen, der Weiterbildung und der anwendungsbezogenen Forschung geht es um die Generierung, Reflexion und Weitergabe von Wissen für sozialprofessionelle Handlungspraxis.

„Verstehen und gestalten, alte Gewissheiten durch kritisches Denken ersetzen, Bekanntes vertiefen und Neues erschließen“ – diese Worte aus dem Hochschulprofil der KHSB sind explizit an die Studierenden adressiert, gleichwohl sind damit auch die Lehrenden angesprochen. Lehren und Lernen sind nicht nur über die komplementären Rollen im Studiengeschehen miteinander verbunden. Akademische Bildung bezieht sich vielmehr auf Wissenschaft und stellt somit einen Zusammenhang von Erkenntnis, Wissen und Handeln her. Lehrende stehen letztlich beispielhaft für eine hochschulische Praxis, die sich dem Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft verpflichtet sieht und die sich daraus ergebende besondere Verantwortung möglichst kritisch und interessiert wahrnimmt.

Hinzu kommt, dass die politisch vorangetriebenen Reformierungsprozesse des (akademischen) Bildungswesens in den letzten Jahren deutlich intensiviert wurden. Die damit einhergehenden weitreichenden und tiefgreifenden Veränderungsvorstellungen – seien es die je eigenen oder die der Umwelt – werden auch als überfordernd erlebt. Mit diesem Handlungs- und Innovationsdruck muss deshalb angemessen umgegangen werden. Mit der (Weiter-)Entwicklung von zeitgemäßen, hochschulisch sinnvollen curricular-didaktischen Formaten geht zudem ein Reflexionsbedarf einher.

Auch deshalb wird der Wahrnehmung und (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lerngeschehens an der KHSB große Aufmerksamkeit geschenkt, beispielweise im Kontext der Unterrichtsform des Teamteachings, im Rahmen kollegialer Lehrentwicklungs- oder drittmittelgeförderter Hochschulentwicklungsprojekte. Durch die Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB wird ein weiterer Ort der Selbstverständigung der Lehre an der KHSB bereitgestellt. Einerseits sollen die Möglichkeiten und Alternativen, andererseits die Ambivalenzen und Kontingenzen hochschulischer Ausgestaltungspraxis und Modernisierungsvorstellungen in den Blick genommen werden. Es gilt, diese im Hinblick auf Lehren und Lernen zu vergegenwärtigen und reflektiert zu diskutieren.

Dargestellt werden in der Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB sowohl (abgeschlossene) Lehrentwicklungsprojekte als auch Berichte aus der Praxis der verschiedenen hochschulischen Lehr-Lernzusammenhänge. Diese zeichnen sich durch ihre Begründung in persönlichen Erfahrungen, deren Kontextualisierungen entlang konzeptioneller und explizit fachwissenschaftlicher Überlegungen sowie der Relationierung untereinander aus. Ziel ist die weitere Förderung des Diskurses zur Lehr-Lernkultur an der Hochschule, im Vordergrund stehen das Anregungs- und Reflexionspotenzial für Lehrende. Der Bedarf an einer didaktisch anspruchsvollen Fundierung soll durch die Gelegenheit zum Austausch des Lehrhandelns ergänzt werden. Es geht dabei weniger um Invasion und Innovation, vielmehr um Irritation und Inspiration. Es soll keine Schwemme an vermeintlich problemlösenden Best-Practice-Projekten erzeugt, sondern ein Anregungspotenzial für alternierendes, sich „spielerisch“ anders formierendes Lehrhandeln hervorgerufen werden.

Inhaltsverzeichnis

„Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse“ und wissenschaftliche Propädeutik

Einführung	6
1. Kontextualisierung	6
2. Problemstellen	7
2.1 Rhetorische Dialogizität	7
2.2 Wissenschaftliches Werkzeug und wissenschaftliche Begrifflichkeit	8
2.3 Begrifflichkeit und Hermeneutik des Kleinen	9
2.4 „Richtig verstehen“ und Interpretationsautorität	9
3. Lösungsansätze	11
3.1 Kontext der rhetorischen Dialogizität	11
3.2 Wissenschaftliche Begrifflichkeit im Kontext	12
3.3 Kontext statt Text	13
3.4 Interpretative Autorität	15
4. Schlusswort	17

„Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse“ und wissenschaftliche Propädeutik

Ian Kaplow

Einführung

Trotz der Teilnahme an curricularen Angeboten der KHSB zur wissenschaftlichen Propädeutik ist es keine Seltenheit, dass über Schwierigkeiten im Umgang mit wissenschaftlichen Texten geklagt wird. Das Problem zeigt sich sowohl beim Verfassen von wissenschaftlichen Beiträgen (Hausarbeiten, Bachelor-Thesen) als auch bei der Rezeption von anspruchsvollen wissenschaftlichen Beiträgen. Das Problem wird sowohl von Studierenden, die sich zum Teil überfordert fühlen oder die Beschäftigung damit als lästig empfinden, als auch von Lehrenden, die mangelnde Leistung oder Vorbereitung seitens der Studierenden beklagen, artikuliert.

Dieses Papier will keinen Beitrag zur systematischen Ursachenbekämpfung dieses Problems leisten, noch will es bestehende propädeutische Module mit dem Ziel kritisch überprüfen, neue Lehr- und Lernziele oder Lehr- und Lernmethoden vorzuschlagen. Das Papier will einen Beitrag dazu leisten, wie propädeutisches Wissen synergetisch und ggf. systematisch in anderen Fächern gelehrt und erworben werden kann. Dies wird exemplarisch anhand von Seminaren aus dem Modul „Fachspezifische Fremdsprachenkenntnis“ erläutert, im Spezifischen aus der Fachsprache *Englisch* für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit besonders guten Vorkenntnissen.

Anregungen für einige der Vorgehensweisen, die im Folgenden dargestellt werden, erhielt ich zum Teil von meinen Studierenden selbst. Die Anregungen wurden dabei in dialogischer Form, oft als Frage-und-Antwort-Rapport entwickelt, je nach Situation und Bedarf. Dabei haben die Studierenden selbst einen besonders großen Beitrag zur Bedarfsanalyse geleistet. In Kapitel 2 skizziere ich etwa vier Problemzonen, bei denen Studierende besonders hilfeschend schienen. In Kapitel 3 versuche ich, Lösungsansätze für diese Probleme zu skizzieren, die die Studierenden als besonders hilfreich empfunden haben.

1. Kontextualisierung

Das Modul „Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse“ ist ein Pflichtmodul der grundständigen Vollzeitbachelorstudiengänge der KHSB. Studierende der Studiengänge Soziale Arbeit, Heilpädagogik und Kindheitspädagogik nehmen an Seminaren dieses Moduls teil. Dabei sind die Seminare so organisiert, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Seminars je nach ihrer sprachlichen Voraussetzungen aus den unterschiedlichen Studiengängen zusammengesetzt sind; das heißt, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Englisch-Seminars vergleichbare Englisch-Kenntnisse besitzen, dass sie aber sonst unterschiedliche fachlichen Interessen haben.

Die Seminare für diejenigen Studierende, die bereits im Englischen über ausreichend sprachliche Vorkenntnisse verfügen, haben u.a. das Lernziel, wissenschaftliche Texte in englischer Sprache zu rezipieren, sich an einem wissenschaftlichen Dialog in englischer Sprache zu beteiligen und englischsprachige Beiträge im wissenschaftlichen Kontext zu verfassen (mündlich und schriftlich). Die Kurse mit diesen Lernzielen sind explizit als solche gekennzeichnet, sie werden als besonders anspruchsvoll in den Informationsveranstaltungen beworben. Studierende haben die Wahl, in deutlich anders strukturierte Kurse zu gehen, in denen die Lernziele eher darin bestehen, durch Spracherwerbs-Übungen sich mit anderen und vor allem im Kontext der Sozialen Berufe zu verständigen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählen ihre Kurse mit diesen Lernzielen selbstbestimmt aus. Diejenigen, die sich für Kurse mit den anspruchsvollen Lernzielen entscheiden, wirken in der Regel besonders motiviert. Sie zeigen sich über

beide Semester, in denen das Seminar stattfindet, nachhaltig und überdurchschnittlich engagiert. Trotz der Diversität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesen fortgeschrittenen Seminaren herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass anspruchsvolle Lernziele gewünscht sind und dass es sich lohnt, sich die Mühe zu machen, diese zu erreichen.

Es scheint aber auch Einigkeit unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darüber zu herrschen, dass sie sich am Anfang als nicht ausreichend vorbereitet fühlen, die Lernziele zu erreichen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewinnen dann aber recht bald eine stärkere Selbstsicherheit für ihre Fähigkeit, in englischer Sprache zu rezipieren und sich zu äußern. Sie zeigen sich zudem bald überrascht darüber, dass ihnen die Gepflogenheiten des Umgangs mit Texten in wissenschaftlichen Kontexten fremd sind. Das heißt: Die Studierenden sind sich weitestgehend einig darüber, dass sie Schwierigkeiten darin haben, einen anspruchsvollen wissenschaftlichen Text auf angemessene Art und Weise zu lesen und zu analysieren, Argumente (oder fehlerhafte Argumente) zu erkennen oder zu formulieren, logische Schlüsse zu identifizieren, rhetorische Beispiele und Gegenbeispiele auseinanderzuhalten und vieles mehr.

Auf die Frage hin, ob sie sich ausreichend mit dem, was gemeinhin als wissenschaftliche Propädeutik gilt, auskennen würden, antworten viele, dass sie sich sicher und gut vorbereitet fühlen, eine angemessene Literaturliste zu erstellen und „richtig zu zitieren“. Der *hermeneutische Prozess der wissenschaftlichen Rezeption und des wissenschaftlichen Dialogs* ist ihnen jedoch nach eigenen Angaben größtenteils noch fremd.

Daher wurde der *Kontext des Lernens*, sprich: einen wissenschaftlich anspruchsvollen englischsprachigen Text zu rezipieren, sich an einem wissenschaftlichen Dialog in englischer Sprache zu beteiligen und selbst einen wissenschaftlichen Text in englischer Sprache zu verfassen *erweitert*. *In dieser Erweiterung geht es darum zu lernen*, einen anspruchsvollen wissenschaftlichen Text *überhaupt* (und unabhängig von der Sprache) zu rezipieren, sich an einem wissenschaftlichen Dialog *überhaupt* (und unabhängig von der Sprache) zu beteiligen und selbst einen wissenschaftlichen Text *überhaupt* (und unabhängig von der Sprache) zu verfassen. Wichtig dabei ist, dass der erweiterte Kontext des Lernens stets in englischer Sprache geschieht.

Dabei wird gleichzeitig zweierlei gemacht: (1) Die Studierende üben sich darin, einen wissenschaftlich anspruchsvollen englischsprachigen Text zu rezipieren, sich an einem wissenschaftlichen Dialog in englischer Sprache zu beteiligen und selbst einen wissenschaftlichen Text in englischer Sprache zu verfassen, und (2) die Studierende lernen und üben wichtige Grundzüge der wissenschaftlichen Hermeneutik und Propädeutik unabhängig von einer bestimmten (Fach-) Sprache.

2. Problemstellen

Hier und im Folgenden skizziere ich vier Problemstellen, die Studierende meiner Seminare artikuliert haben, die ich in Zusammenhang mit deren Wunsch in Verbindung bringen möchte, mehr zum Thema „wissenschaftliche Propädeutik“ zu erfahren. Im darauffolgenden Abschnitt (Kapitel 3) versuche ich, Lösungsansätze zu schildern, die die Studierenden als hilfreich empfunden haben.

2.1 Rhetorische Dialogizität

Eines der häufig von Studierenden benannten Probleme ist die Auswertung der Verwendung von scheinbar sich widersprechenden Aussagen zwecks rhetorischer Kontextualisierung und Argumentationsbildung (vor allem in wissenschaftlichen Kontexten). Als Beispiel diene Malcolm Gladwells Aussage zu Beginn seiner Polemik gegen das, was er später als „Mythos des Meritokratischen“ nennt. Am Anfang seines ersten Kapitels schreibt er: „Canadian hockey is a meritocracy“ (Gladwell, 2008, S. 17). Gladwell verwendet den Indikativ und scheint in den darauffolgenden zwei Seiten, diesen Satz plausibilisieren zu wollen; das heißt, er gibt Beispiele dafür und Erklärungen dazu, wie man diese Sportart als besonders gutes Modell für ein System verstehen solle, das Belohnungen gerecht und aufgrund von individuellen Leistungen verteilt. Erst etwa zwanzig Seiten später beginnt er, just diese Idee zu

„deplausibilisieren“. Er zeigt Schwächen in den Beispielen und Ambivalenzen in den Deutungen der Erklärungen, die er auf den Seiten 17-19 verwendet hatte.

Dieses Phänomen – rhetorische Dialogizität – ist Studierenden oft fremd. Dass es doch zum Kontext dessen gehört, was es heißt, einen wissenschaftlichen Text zu verfassen und zu rezipieren, ist nicht ungewöhnlich. Ein komplexeres aber aufgrund der von der Autorin verwendeten Sprache leichter erkennbares Beispiel kann gefunden werden in Eva Illouz' locus classicus *Consuming the Romantic Utopia: Love and the Cultural Contradictions of Capitalism*. Im Kapitel 4 §6, dem Abschnitt *“The Commerce of Love: Ideology or Utopia?”*, schreibt Illouz zu Beginn:

“Paul Ricoeur differentiates ideology from utopia on the ground that, while the latter articulates the rational fantasy of alternative social relationships, ideology reproduces power and interests. Whence the question, is modern romantic love a utopia, that is, a category of the imagination that articulates values alternative to the market and commodity exchange, or is it an ideological system serving and furthering the interests of capitalism?” (Illouz, 1997, S. 145)

Um die Antwort auf die von Illouz gestellte Frage angemessen einzustufen, müssen Rezipienten einer Art Dialog auf den folgenden sechs Seiten aufmerksam folgen. Auf diesen Seiten fasst Illouz zunächst klassische marxistische Lehrmeinung zu dieser Frage zusammen, vergleicht diese mit der Einschätzung von späteren klassischen Soziologen (wie etwa Weber) und diese wiederum mit moderneren Interpreten wie Marcuse oder Lukács. Illouz stellt die Meinung von etwa Marx, Weber, Marcuse oder Lukács in kohärenten Argumenten dar, doch im darauffolgenden Absatz weist sie oft auf die Schwächen dieser Argumente hin – und zwar aus Perspektive einer noch weiteren Quelle - ihrer eigenen Perspektive. Am Ende geht sie eine Art Kompromiss ein: Bestimmte Aspekte dessen, was sie als romantische Liebe versteht, schreibt sie dem Bereich der Utopie zu, jedoch nicht uneingeschränkt, sodass die Möglichkeit des Missbrauchs durch eine Ideologie noch bestünde.

Studierende betonen, dass sie die von Illouz in diesen sechs Seiten gemachten Aussagen als widersprüchlich empfinden, denn sie verstehen die ersten Aussagen der Autorin als indikative Aussagen ihrer eigenen Meinung. Ähnlich reagieren Studierende auf die ersten Aussagen von Malcolm Gladwell zu Hockey. Das Problem dabei ist, dass ihnen der Kontext der wissenschaftlichen Hermeneutik fremd ist. Ist der Kontext aber klar, können Studierende das rhetorische Hin- und Herschwanken der scheinbar sich widersprechenden Aussagen als kohärentes hermeneutisches Sprachspiel einstufen.

2.2 Wissenschaftliches Werkzeug und wissenschaftliche Begrifflichkeit

Dass im wissenschaftlichen Kontext anders mit Texten umgegangen wird als im schulischen Kontext, ist nicht selbstverständlich. Für einige Studierende findet die Auseinandersetzung mit einem Text, dessen Hauptziel die *Plausibilisierung* einer *Hypothese* hat, zum ersten Mal statt. Der Kontext der textuellen Interpretation ist neu: Es geht nun weniger um den Versuch, die Schilderung von Ereignissen durch die Autorin oder den Autor angemessen zu „verstehen“ und diese zu deuten, wie dies häufig im Deutsch-, Englisch- oder Geschichtsunterricht in der Schule der Fall ist, sondern vielmehr um die Rezeption dessen, was die Autorin oder der Autor im Prozess der *Wahrheitsfindung* zu *begründen* versucht. Vielen Studierenden ist zu Anfang nicht klar, dass dabei (zumindest im besten Fall) *Argumente* verwendet werden, die wiederum aus *Prämissen* und *Schlussfolgerungen* bestehen; dass diese (*theoretischen* Erhebungen) ggf. mit *empirischen* Daten (wie etwa *Experimenten*, die eine Hypothese *falsifizieren* könnte) plausibilisiert werden sollen, u.v.m.

Nicht nur ist der Kontext neu, auch die Werkzeuge, mit denen dieser Kontext bestritten wird, sind unbekannt. Was heißt genau: *Hypothese*, *Argument*, *Prämisse*, *Begründung*, *Falsifizierung*, *Empirie*, *Wahrheit*? Warum wird die formale (logische) Verknüpfung zwischen Propositionen *Gültigkeit* genannt, und nicht etwa *Wahrheit*? Warum kann eine Hypothese *falsifiziert*, aber nicht (zunächst) *verifiziert*? Wann haben wir ausreichenden Grund, anzunehmen, eine Proposition sei *wahr*? Was macht eine Aussage „*objektiv*“ oder „*subjektiv*“, was kann als *Täuschung* gelten? Die meisten Studierenden scheinen genuin interessiert daran, auf diese und ähnliche Fragen eine Antwort zu haben, über

die sie zunächst nicht verfügen. Die Antworten auf solche Fragen helfen sehr, den Kontext und den Anspruch wissenschaftlicher Texte besser zu verstehen und somit die Rezeption der Texte sowie anschließend das Teilnehmen an Diskursen darüber zu erleichtern.

2.3 Begrifflichkeit und Hermeneutik des Kleinen

Ein weiteres Problemfeld, das insbesondere im Kontext von fachspezifischen Fremdsprachenkenntnissen auffällt, ist die erschwerte Rezeption von Texten mit vielen „neuen“ „Wörtern“ oder „Fachbegriffen“. Das Phänomen ist natürlich keineswegs allein in dieser Fachrichtung zu finden, „neue Worte“ sind auch und gern in den anderen „Bezugswissenschaften“ wie etwa in den Rechtswissenschaften zu finden. Es fällt aber nicht nur Studierenden im Kontext der fachspezifischen Fremdsprachenkenntnisse unter anderem deswegen häufiger auf, weil wir gelernt haben, dass „Wörter“ die wichtigsten Bausteine einer Sprache, die wichtigsten Bausteine von Prozessen der Zeichenverwendung schlechthin sind, und dass im Kontext der fachspezifischen Fremdsprachenkenntnisse es darum geht, eine Sprache zu lernen.

In der Regel lernen wir in der Schule, dass die Beherrschung einer (Fremd-)Sprache dadurch zu bemessen sei, über wie viel Vokabular man verfüge und wie „gut“ man dieses Vokabular kenne. Bereits in der Schule lernen wir normalerweise, dass man bemessen könne, wie gut ich mein Vokabular beherrsche, indem man bemisst, wie erfolgreich man das Vokabular „übersetzen“ könne (in unsere Muttersprache)¹. Meistens versteht man unter „Vokabular“ eine Sammlung von „Worten“.

In diesem Kontext wird es deutlich, warum das „Wort“ im Allgemeinen als zentrales Element dessen verstanden wird, was es heißt, eine Sprache zu können. Das Wort² steht im Fokus des Lernens einer (Fremd-)Sprache. Abgesehen von den pädagogischen und sprachphilosophischen Schwierigkeiten, die diese Tradition mit sich bringt, hat diese Fokussierung mindestens einen weiteren Nachteil: Es stellt denjenigen Personen, die eine Sprache erlernen möchten, unnötige Stolpersteine in den Weg. Personen lernen durch diese Fokussierung, dass ihre Kommunikationsflüsse unterbrochen werden sollten, wenn sie ein Wort nicht verstehen (was bedauerlicherweise häufig gleichgesetzt wird mit „kann nicht (zufriedenstellend) übersetzen“). Personen, die eine Sprache erlernen möchten, lernen zu glauben, dass wenn sie bloß diese Schlüsselfigur (dieses Wort) verstehen, dann könnten sie auch den Rest des Kommunikationsflusses (den Satz, den Absatz, die Seite, das Buch, das Thema) „richtig verstehen.“

Somit beklagen viele Studierende zu Unrecht, sie könnten einen Text nicht verstehen oder sich nicht an einem Diskurs teilnehmen, weil sie „ein Wort“ nicht verstehen.

2.4 „Richtig verstehen“ und Interpretationsautorität

Viele Studierende bezeugen: Sie haben in der Schule gelernt, dass ihr Englisch etwa „falsch“ sei oder „schlecht“. Natürlich haben nicht alle Menschen dieselben Erfahrungen in der Schule gemacht; überraschend viele jedoch erzählen von dem Gefühl, eine bestimmte Fähigkeit (sei dies: Englisch „richtig“ zu können, oder auch Mathematik) nicht erwartungsgemäß ausüben können, weil ihnen von einer (vermutlich: pädagogisch qualifizierten) Autorität gesagt worden ist, dass ihre Leistungen unzureichend seien.

¹ Eine Polemik gegen diese weit verbreitete Kultur des Spracherwerbs in der Schule wäre an anderer Stelle zu formulieren. Es sei hier lediglich erwähnt, dass es keine eindeutige Evidenz dafür gibt, die dieser pädagogischen Tradition Effektivität beimessen würde. Vielmehr scheint ein gewisser Konsens darüber zu herrschen, dass „Fremd“-sprachen auch (effektiv) gelernt werden (können) wie „Mutter“-sprachen. (Sprachpädagogien in anderen Sprachkreisen unterscheiden häufig nicht zwischen „languages“, die gelernt werden.) Es ist nicht strittig, dass die überwiegende Mehrzahl aller Menschen eine Sprache beherrschen, was man als „muttersprachliche Kompetenz“ bezeichnen müsste, und dass die allerwenigsten diese Sprache durch „Übersetzen“ gelernt haben; nur sehr wenige von ihnen sind in der Lage, von dieser (ihrer „Mutter“-sprache) in eine andere „zu übersetzen“.

² Hier und im Folgenden verzichte ich größtenteils auf die besondere Markierung der Zeichenkombination „Wort“, komme auf das Thema in §3.4 unten zu sprechen. Es sei zunächst bloß darauf hingewiesen, dass es in vielen Kontexten hilfreicher wäre, von Äußerungen von Zeichen(kombinationen) zu sprechen anstatt von „Wörtern“, denn Äußerungen sind empirisch feststellbare Entitäten in Raum und Zeit, sie sind nichttranszendente Sprachhandlungen, wohingegen „Wörter“ zumindest stillschweigend ein (überflüssiges) metaphysisches Postulat voraussetzen. Man hört häufig die Frage, insbesondere in Lehrkontexten: „Ist [ein Zeichenkombination] ein Wort“? Diese kaum in knapper Zeit auf angemessene Art und Weise beantwortbare Frage ließe sich besser stellen und beantworten: „Gibt es (signifikant viele) Menschen, die [diese Zeichenkombination] in diesem Kontext verwenden?“

Die Auswirkungen sind dramatischer, als zunächst anzunehmen wäre. Die Prophezeiung, die sich selbst erfüllt, trifft erwartungsgemäß ein: Weil Studierende glauben, etwas nicht „richtig zu können“, üben sie dieses nicht, und können es daher weniger gut. Hinzu kommt: Weil Studierende glauben, etwas nicht richtig zu können, fühlen sie sich gehemmt bei dessen Ausübung. Doch ausgerechnet Englisch-Können hat viel mit Selbstvertrauen zu tun; ist dieses verletzt, so ist dann auch die Quelle der eigenen Motivation gemeinsam mit der Quelle des eigenen Werkzeugs der Selbstkontrolle der „Richtigkeit“ des eigenen Sprachgebrauchs verletzt. Das heißt: Personen können quasi-propriozeptorischen Quellen der Überprüfung dessen, wie angemessen etwa eine bestimmte Äußerung in einem bestimmten Kontext ist, nicht mehr trauen. Die Konsequenz ist häufig, dass sich diese Personen an keinem sprachlichen Diskurs mehr beteiligen; sie trauen sich nicht.

Das ist für die „Leistung“ im Bereich „Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse“ natürlich desaströs. Es hemmt nicht nur die „Leistung“ der betroffenen Personen von vornherein, es hemmt auch deren Möglichkeit, sich aus dieser gehemmt Position durch Üben und Lernen und Teilnehmen am gemeinsamen Seminar, das selbst einen hohen Maß an Beteiligung beinhaltet, herauszukommen.³

Doch nicht nur im Bereich Fachspezifische Fremdsprachenkenntnisse ist dies spürbar. Im schlimmsten Fall beinhaltet die Folge dieser Erfahrungen mit Lernen im schulischen Kontext auch: Es kann zu einer ungünstigen Einstellung gegenüber dem Verstehen und Praktizieren der wissenschaftlichen Hermeneutik kommen.

Zunächst kann das bedeuten: Weil diese Personen gelernt haben, dass ihre (ggf. idiosynkratische) Zeichenverwendung nicht „richtig“ ist (denn die lehrende Autorität habe eine andere „Antwort“ erwartet), glauben sie, dass sich Lernziele immer und grundsätzlich in die Erlangung von Beständen an propositionalem Wissen erschöpfen – das ist eine ungünstige Einstellung gegenüber wissenschaftlicher Hermeneutik und wäre eine Verkürzung von den Lehr- und Lernkontexten an Hochschulen wie der KHSB. Lehr- und Lernsituationen gegenüber zu stehen mit einer Haltung, dass das, was gelehrt und gelernt wird, mit allgemeingültigen, apophantischen Sätzen abfragbar und abrufbar ist, würde mindestens die sozialen und dialogischen Aspekte dieser Lehr- und Lernsituationen sowie diese Aspekte in allen Formen der Kommunikation im Allgemeinen außer Acht lassen.

Schlimmer aber ist dann die naheliegende Schlussfolgerung, dass zur Überprüfung der Gültigkeit der Bestände an propositionalem Wissen – der vermutlichen Inhalte von Lehr- und Lernsituationen – die Lehrenden (Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten) die einzigen Autoritäten seien. Natürlich sollte es Grund dafür geben, anzunehmen, dass die Personen, die Lehr- und Lernsituationen leiten, besonders qualifiziert sind, die Gültigkeit von Wissensbeständen zu überprüfen – doch *deren epistemologischer Zugang zu Methoden der Überprüfbarkeit* ist und kann nicht privilegiert sein. Just solche Methoden – sowie das Wissen um das Nichtprivilegiertsein – *sind die Inhalte von wissenschaftlicher Praxis* und daher auch von *wissenschaftlicher Propädeutik* selbst. Sie sind ja erlernbar. Deren Erlernung wird aber nicht begünstigt.

Studierende geben zu verstehen, dass sie gelernt hätten, dass Lehr- und Lerninhalte aus propositionalem Wissen bestünden, und dass dieses Wissen lexikalischer Natur sei. Wie besonders qualifiziert auch immer Lehrfiguren sind, lexikalisches Wissen zu vermitteln – förderlich für Lehr- und Lernsituationen ist es aber nicht, wenn Lehrfiguren zu lexikalischen Werkzeugen der Vermittlung reduziert werden. Lehr- und Lernsituationen laufen Gefahr, verkürzt zu werden, wenn Lernende glauben, dass sie lexikalisches Wissen auswendig lernen müssten, und dies dann in Testsituationen von sich geben, wie ihre Lehrfiguren dies in Lehrsituation tun müssten. Das spiegelt weder einen wissenschaftlichen Diskurs noch einen gelungenen Sprachaustausch wieder.

Zudem ist dies eine Verkürzung der Inhalte der wissenschaftlichen Propädeutik: Propositionales Wissen hat nicht nur lexikalische Elemente, sondern auch axiomatische, deduktive, induktive, u.v.m. Durch Lehr- und Lernsituationen in der Schule, die dies nicht verdeutlichen, sondern womöglich verschleiern und in denen Lehrfiguren als besonders

³ Darüber hinaus werden diese Personen oft auch daran gehindert, zu üben und an sprachlichen Austauschen *außerhalb* des expliziten hochschulischen Lehr- und Lernkontexten teilzunehmen (wie etwa mit Bekanntschaften o.ä.).

privilegierte Autoritäten wahrgenommen werden, kann ein verkürztes Bild von wissenschaftlichen Prozessen entstehen. Formen von Wissen können kaum noch auseinander gehalten werden; vorpropositionales Können kann nicht von propositionalem Wissen unterschieden werden; wissenschaftliche Diskurse scheinen so, als müssten sie sich an lexikalische Autoritäten orientieren. Das entspricht keineswegs den Grundsätzen der wissenschaftlichen Propädeutik und ist für kritisches, wissenschaftliches Denken nicht förderlich.

3. Lösungsansätze

Bei allen Lösungsansätzen wird ein Schlagwort kontinuierlich im Fokus sein: *Kontext*. Das ist wahrscheinlich deswegen so, weil dieser Begriff zunächst sehr wichtig im Zusammenhang mit fachspezifischen Fremdsprachenkenntnissen ist. Wie man sehen wird: Die Fokussierung auf den Kontext ist für das Erlernen einer Sprache günstig. Erst innerhalb dieses Kontexts, der eingangs geschildert wurde, sind die o.a. Problemstellen deutlich geworden. Es stellt sich heraus: Die Fokussierung auf Kontext (zugunsten von Text) ist für die Erlernung von wissenschaftlicher Propädeutik und Hermeneutik günstig.

Es verwundert nicht, dass sich die hier geschilderten Lösungsansätze überlappen. Es sind möglicherweise nicht verschiedene Ansätze, sondern andere Formen von ein und demselben Ansatz. Die Problemstellen selbst sind möglicherweise bloß heuristisch voneinander zu trennen. Heuristische Trennungen können jedoch klärend und hilfreich sein, solange an deren Auseinanderhaltung nicht dogmatisch festgehalten wird. Dieses Papier erhebt jedenfalls nicht den Anspruch auf eine bestimmte Systematik.

Sonst gilt: In fast allen Problemfällen hilft es, das Problem explizit anzusprechen, zuzuhören und sich Zeit dafür zu nehmen.

3.1 Kontext der rhetorischen Dialogizität

Es ist nicht selbstverständlich, dass wissenschaftliche Texte (und wissenschaftliche Diskurse) andere Zwecke verfolgen oder verfolgen können als Texte (und Diskurse), die etwa im schulischen Kontext gelesen und geführt werden. Hier hilft es, darauf hinzuweisen. In den belletristischen Texten, die man etwa im Deutsch-Unterricht liest, geht es um sehr viele verschiedene Themen; die meisten Texte schildern Ereignisse und bilden Situationen oder Geisteszustände ab. In der Wissenschaft geht es aber (zumindest häufig) um die Plausibilisierung von (Hypo-)Thesen im prinzipiell wiederholbaren Prozess der Wahrheitsfindung. Dies kann man thematisieren und gemeinsam diskutieren.

Das Erlernen dieses Kontextes – dem Kontext der rhetorischen Dialogizität, die dazu dient, Argumente vorzubereiten und einzubetten – ist hilfreich, nicht aber immer ausreichend. Weiterhin ist es günstig, die expliziten Zeichen dieses Kontextes zu erkennen und angemessen anzuwenden.

Solche Zeichen sind einfach – so einfach, dass sie oft übersehen werden. Oft sind die Zeichen expliziert, wie etwa in den konjunktiven Adverbien wie etwa „but“, „however“, „yet“, „nevertheless“, „on the other hand“ und dergleichen. Die Synergien mit der und für die Lehr- und Lehrsituation im Kontext der fachspezifischen Fremdsprachenkenntnisse liegen auf der Hand: Man kann sich *prima facie* auf englische Worte konzentrieren, man lernt jedoch gleichzeitig Zeichen der wissenschaftlichen Hermeneutik.

Dies geht genauso gut in jedem anderen Fach: Man übt in den Lehr- und Lehrsituationen, Texte zu lesen, in denen Argumente vorbereitet und eingebettet werden, und konzentriert sich auf die Markierung der unterschiedlichen rhetorischen Stimmen durch die Explizierung der Zeichen „aber“, „nichtsdestoweniger“, „jedoch“, „auf der anderen Seite“ und desgleichen.

Die Resultate sind erstaunlich. Studierende bezeugen, dass ihnen noch nie „die Bedeutung“ von diesen Wörtern je aufgefallen sei – in ihrer eigenen Muttersprache. Vermutlich ist das deswegen so, weil der Kontext des wissenschaftlichen Diskurses noch nicht vertraut war. Der wissenschaftliche Diskurs kann so fremd sein wie eine

Fremdsprache; der wissenschaftliche Kontext ist so anders als der nicht-wissenschaftliche, da es sich – mit Wittgenstein, Davidson und Quine zu sprechen – um ein anderes Sprachspiel handelt. Die Einführung in den *Kontext des wissenschaftlichen Diskurses* sollte daher zur wissenschaftlichen Propädeutik an der KHSB gehören.

Mithilfe des Wissens um und die Übung mit diesen Werkzeugen – die Markierung durch explizite Zeichen, die Erkennung und Interpretation von impliziten Zeichen – wird das Sprachspiel der Dialogizität vertrauter. Das ist eine kleine Leistung zur Einführung in den Kontext des wissenschaftlichen Diskurses, die in *jeder* Lern- und Lehrsituation, in *jedem* Lehrangebot an der KHSB vorgenommen werden kann.

Ein weitere Hilfeleistung kann hinzukommen: Lernen, sich auf den *Kontext*, nicht auf den *Text*, als Basiselemente hermeneutischer Prozesse zu fokussieren. Ich werde gleich in Kapitel 3.3 mehr dazu schreiben.

3.2 Wissenschaftliche Begrifflichkeit im Kontext

Was heißt *Validität*? Wie ist ein *Argument* aufgebaut? Was bedeutet *Wahrheit*? Es müssen keine direkten Ausführungen explizit um propädeutische Termini gemacht werden, die Termini können im Kontext von Diskursen über fast jedes Thema im Rahmen der Forschung besprochen werden.

Ein Beispiel sei hier genannt: Gordon Allports Buch „The Nature of Prejudice“. Während einer Diskussion darüber, was „Vorurteil“ bedeutet, werden die Vorschläge zur Definition von Allport selbst untersucht. Eine seiner ersten (und auch später zumindest teilweise verworfenen) Definitionsversuche lautet: „[...] thinking ill of others without sufficient warrant“ (Allport, S. 6). Diesen Satzteil zu verstehen, bedeutet, zumindest eine Idee davon zu haben, was es heißt, eine ungünstige Meinung von jemandem zu haben „ohne ausreichenden Grund“. Das ist nicht selbsterklärend; Allport selbst weist daraufhin, als er das später (S. 7) als eine „elliptische Aussage“ bezeichnet. Das ist eine perfekte Gesprächsvorlage aus verschiedenen Gründen.

Erstens: Es bietet die Gelegenheit, über den Begriff „elliptische Aussage“ zu diskutieren. Man kann kaum über diesen Terminus sprechen, ohne über Termini zu reden, die nicht selbsterklärend sind. Man spricht zugleich über zwei miteinander verwandte und ineinander verwobene Themen: „Wörter“, die man nicht versteht, und wie man damit umgeht; und die wissenschaftliche Hermeneutik der Erklärung und Plausibilisierung.

Zweitens: Es bietet die Gelegenheit, über den Begriff „Begründung“ zu diskutieren. Man kann kaum über diesen Terminus sprechen, ohne über Termini zu reden, die mit wissenschaftlicher Propädeutik explizit zu tun haben.

In mindestens einem Seminar war dies eine von den Studierenden gewünschte Gelegenheit, einen expliziten Ausflug in eine Diskussion über die Propädeutik des Argumentierens zu unternehmen. Unterlagen dazu habe ich selbst spontan entworfen – auf die Tafel etwa drei kurze Argumente geschrieben, hier ein Beispiel:

Argument 1	Prämisse 1:	Ian ist ein Amerikaner
	Prämisse 2:	Alle Amerikaner sind Englischlehrer
	Schlussfolgerung:	Ian ist ein Englischlehrer

In diesem Syllogismus ist die Schlussfolgerung gültig; der Satz „Ian ist ein Englischlehrer“ ist sogar auch noch wahr. Die allermeisten Studierenden sind überrascht, dass Logik auf diese Art und Weise funktioniert, und sie zeigen sich neugierig. Sie kommen sehr bald auf den besonders zu beachtenden Punkt (dass nämlich die beiden Prämissen selbst auf deren Wahrheitsgehalt überprüft werden müssen). Nach wenigen Übungen, die den meisten viel Spaß zu machen

scheinen, sind die Studierenden in der Lage, Argumente mit gültigen und mit ungültigen Schlussfolgerungen auseinanderzuhalten, sie können ihren Augenmerk kritisch darauf richten, wo genau ein Argument schwach sein könnte.

Fast jeder wissenschaftliche Text enthält Stellen, in denen die Autorin oder der Autor auf einen Aspekt ihrer oder seiner Argumentation hinweist. Das ist die perfekte Gelegenheit, auch außerhalb des Kontexts der fachspezifischen Fremdsprachenkenntnisse über diese Termini und den Kontext der wissenschaftlichen Hermeneutik zu reden.

3.3 Kontext statt Text

Es gibt viele Möglichkeiten, darauf aufmerksam zu machen, dass der wichtigste hermeneutische Kontext größer ist als das einzelne „Wort“. Ein englisches Sprichwort sagt: „You can't see the forest for the trees“ – zu viel Aufmerksamkeit auf die einzelnen Bäume macht es schwer, den Wald als solchen zu erkennen. Lehrveranstaltungen draußen im Freien lassen das unmittelbar verdeutlichen: Werden Studierende dazu aufgefordert, wenige Zentimeter vor einem Baum zu stehen, können sie gerade die Rinde erkennen, aber kaum einen einzigen Baum, geschweige denn einen Hain.

Das u.s. Bild von Monet (Monet, Claude: The Summer, Poppy Field) lässt dies anders aber ähnlich anschaulich vermitteln:



Studierende können dieses Bild in jeder Lehrveranstaltung anschauen. Was sehen sie? Häufig sagen sie zuerst: Sie sehen eine Frau mit Schirm. Aufgefordert, mehr zu erzählen, sagen sie öfters: Sie sehen eine Frau mit Schirm, auf einer Wiese, unter einem Baum, noch ein Kind (blau gekleidet) sei dabei. Werden sie aufgefordert, noch „näher“ zu schauen, sagen einige, dass sie noch ein Kind sehen (weiß gekleidet), es sei ein Dorf im Hintergrund zu sehen, das

Wetter sei frühlingshaft oder sommerlich angenehm, mit weißen Wölkchen. Über diese Interpretation herrscht weitestgehend Konsens.

Diese Beschreibungen sind Anlass über den Begriff der *aisthesis* im Allgemeinen zu diskutieren: darüber, welche kognitive Prozesse im Spiel sind, wenn man Gegenstände begrifflich erkennen möchte, seien diese unmittelbar von einem (etwa ein Glas Wasser auf einem Tisch im Seminarraum) oder vermittelt durch Abbildungen wie die von Monet. Studierende gelangen schnell zur Einsicht, dass – bei der „näheren“ Betrachtung des Bildes – das, was gemeinhin als „Frau mit Schirm“ erkannt wird, keinerlei geschlechtsspezifische Körpermerkmale aufweist; auch das „Gesicht“ und dessen „Gesichtszüge“ (vorausgesetzt, dies bilde überhaupt ein menschliches Wesen ab) seien kaum erkennbar. Einige sagen, der „weiße Gegenstand“ oberhalb ihres „Kopfes“ könnte auch ein Fisch sein – doch der *Gesamtkontext* dieses Bildes lasse die *Interpretation* jenes Gegenstandes als Frau mit Schirm zu; andere Interpretationen (großer Fisch auf Stein) seien möglich, doch weder so kohärent noch konsistent als die Interpretation einer Frau mit Schirm.

Ich fordere Studierende gern auf, das Bild buchstäblich näher zu betrachten: Sie sollten von ihren Sitzen im Seminarraum aufstehen und wenige Zentimeter vor der Projektion des Bildes an der Wand stehen. Diese Studierenden berichten: Die Nähe zum Bild ist abträglich zum ästhetischen Prozess, sie sehen gar nichts mehr außer bedeutungsloser Farbstückchen. Wie bei der Betrachtung eines Waldes oder gar eines Baumes: Entsteht zu viel Nähe, ist der Kontext verschwunden; dann ist der hermeneutische Prozess der Zeicheninterpretation unterbrochen oder „verunmöglicht“.

Genauso ist es bei der Betrachtung eines (schriftlichen, wissenschaftlichen) Textes. Konzentriert man sich auf ein einziges „Wort“, kann man unter Umständen nicht nur große Schwierigkeiten bekommen, den Text zu verstehen, sondern nicht einmal dieses eine Wort selbst. Die Bedeutung eines einzelnen Wortes wird meistens selbst erst im größeren Kontext ersichtlich.

Wir sind gewohnt, die kleinste Einheit des hermeneutischen Kontextes als ein einzelnes Wort aufzufassen. Doch manchmal ist es hilfreicher, ein Satzfragment als kleinste hermeneutische Einheit zu verstehen, oder einen Satz, oder einen ganzen Absatz, oder gar etwa eine Seite, oder manchmal einen Abschnitt oder ein Kapitel. Es ist hilfreich, Distanz von einem kleineren Teil des Textes zu gewinnen, um den Kontext zu vergrößern; das macht den hermeneutischen Prozess effektiver, nicht zuletzt auch deswegen, weil dadurch das „einzelne Wort“ im Kontext besser verstanden oder gar von der Autorin oder dem Autor selbst explizit erklärt werden kann. (Gladwell etwa, um das Beispiel aus Kapitel 1 aufzugreifen, erklärt das Wort „meritocracy“, das er zuerst auf S. 17 verwendet, explizit auf S. 18, als würde er wissen, dass seine Leserschaft mit dieser Begrifflichkeit nicht vertraut ist.) Ein anderes, viel schlichteres Beispiel verdeutlicht das Prinzip: Ich male ein Zeichen an die Tafel, etwa so:

flankiert von zwei Zeichen, die etwa die Buchstaben „C“ und „T“ sein könnten, also so:

Aufgefordert, diese Zeichenfolge zu interpretieren, sagen Studierende schnell: Das sei das englische Wort für Katze, „cat“. Man wische die Buchstaben „T“ und „C“ weg, ohne das Zeichen in der Mitte zu berühren, und male etwa ein „T“ und ein „E“ hin, etwa so:

und Studierende sagen unaufgefordert, das sei das englische Wort für den definitiven Artikel, also „the“. Ich habe das Zeichen \neg niemals verändert; diesen Text ändere ich nicht, sondern den Kon-Text. Dieser Mit-Text ist also stark genug, um die Interpretation des Textes selbst zu bestimmen, und dies auch auf der Ebene der kleinsten hermeneutischen Einheit (des einzelnen „Wortes“ oder gar des einzelnen Buchstabens). Klar wird: Der Kontext kann noch stärker sein als der Text selbst, daher kann und soll der Fokus am Kontext liegen.

Das Verstehen des Kontexts und der Fokus auf den Kontext als starkem Bestandteil eines (wissenschaftlichen) Textes sind wichtig nicht nur für die Lehr- und Lernsituationen bei Fremdsprachen, sondern leisten auch einen Beitrag zur wissenschaftlichen Propädeutik. Denn wissenschaftliche Beiträge lassen sich leichter, schlüssiger, kohärenter, konsistenter interpretieren, wenn der Kontext breit genug gefasst ist.

3.4 Interpretative Autorität

Eine Sprache zu beherrschen hat viel mit Können oder Kennen zu tun, nicht nur mit Wissen. Was heißt das? Eine Sprache zu beherrschen ist in vielerlei Hinsicht dem ähnlicher, was es heißt, eine komplexe Tätigkeit zu beherrschen (etwa Kochen, Turnen, Tanzen), als die Beherrschung eines Grundsatzes propositionalen Wissens. Man kann Englisch (oder Deutsch oder Xhosa – das ist größtenteils, wenn ja nicht ausschließlich, präpropositionales Können); man weiß aber, dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist (propositionales Wissen). Weil Eine-Sprache-Können zumindest im nicht unerheblichen Teil eine größere Menge an kognitiven Vorgängen vorpropositionaler Natur voraussetzt (vgl. Abel, 1993) als etwa die Beherrschung von mathematischen Axiomen, physikalischen Gesetzen, juristischen Grundsätze, oder wissenschaftlich erwiesenen, pädagogisch wertvollen Lehrstrategien (bei denen es zum größeren Teil um propositionales Wissen handelt (s. wieder Abel, 1993)), ist das Beherrschen einer Sprache im stärkeren Maße davon abhängig, wie häufig die Sprache (aus-)geübt wird.

Weil Eine-Sprache-Können stärker einer Form von vorpropositionalem Können ähnelt als einer Form von propositionalem Wissen, sind Lehr- und Lernsituationen an Hochschulen, in denen es vordergründig um Die-Sprache-Können geht, besonders dazu geeignet, die Autorität bezüglich Wissensansprüchen in solchen Lehr- und Lernsituationen kritisch zu hinterfragen. Dies ist so, weil (zumindest vordergründig) die Ausübung von gewissen Fähigkeiten (anstatt: der Nachweis über die Aneignung von Wissenseinheiten) im Mittelpunkt steht. Die Autorität, die über (lexikalisches) Wissen zu beurteilen hätte, wäre grundsätzlich in Frage zu stellen: Die Beurteilung um das „Eine-Sprache-Können“ ist epistemologisch (primär) normativ, nicht deskriptiv.

Studierende können daher (wissenschaftstheoretisch, epistemologisch) ermutigt werden, ein höheres Quantum an Selbstvertrauen in der Richtigkeit der eigenen Quellen der Selbstüberprüfung zu entwickeln. Das kann man als Lehrkraft fördern, indem die Lehrkraft (zu Recht) zwischendurch darauf hinweist, dass sie die „Antwort“ darauf, wie etwas (ein Satz, ein Wort) „richtig“ zu deuten ist, oder ausgesprochen wird, usw. nicht wissen könne – jedenfalls nicht besser wissen könne, als die Studierenden selbst.

Doch auch unabhängig von einer epistemologischen Grundlage für die Unterminierung einer dem Selbstbewusstsein nicht förderlichen Autorität gibt es einen noch besseren Grund und eine Methode, das Selbstvertrauen zu erhöhen: Ich würde sie der Einfachheit halber „rezeptionsästhetisch“ oder „sprachhermeneutisch“ nennen.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden zwei parallele Einsichten aus zwei unterschiedlichen Wissenschaften, die miteinander erstaunliche Ähnlichkeiten für den Kontext der Autorität über Aussagen in Lern- und Lehrsituationen haben. Die erste ist die Einsicht in der literarischen Hermeneutik (s. etwa Jauß, 1994 oder Iser, 1991), dass keine einzige Akteurin (nicht einmal die Autorin selbst) definitiv sagen kann, welche „Bedeutung“ einem Textstück zugesprochen werden kann: Die Frage danach, was eine Autorin oder ein Autor oder gar ein Text „uns“ (der Leserin oder dem Leser) „sagen will,“ sei nicht (zufriedenstellend) zu beantworten mit Hinweis auf Absichten der Autorin selbst, sondern vielmehr seien es diejenigen, die den Text rezipieren, die darüber zu entscheiden haben. Die zweite ist die Einsicht der sog. analytischen Philosophie (s. etwa Austin, 1962; Davidson, 1969 und 1990; Quine,

1960; und Searle, 1969), dass „Worte“ keine metaphysischen Entitäten seien, denen „Bedeutung“ anhängen, vielmehr seien es empirisch wahrnehmbare „Äußerungen“ als Sprachhandlungen, deren „Bedeutung“ erst im Kontext entstehen kann. Das heißt u.a.: Ein „Wort“ „hat“ keine „Bedeutung“, es sind Sprechende, die miteinander im Kontext der gemeinsamen Kommunikation Sinn entstehen lassen. Mit Quine und Davidson gesprochen: Radical translation begins at home, die radikale Übersetzung beginnt daheim – das heißt, nicht nur können wir nicht mit absoluter Sicherheit sagen, was eine fremde Person „meint“, wenn sie eine Äußerung tätigt (anstatt des locus classicus „gavagai“ diene als Beispiel: „Ich habe noch Sand in meinen Schuhen aus Hawaii“ oder einfach „Ich liebe Dich“), wir können nicht mit absoluter Sicherheit sagen, was wir selbst meinen, wenn wir solche Äußerungen tätigen. Sprachverwendung ist inhärent mehrdeutig.

Das heißt nicht, dass alles willkürlich sei, es keine Bedeutung gebe oder dass die Welt nur noch als „Dada“ gesehen und ausgedrückt werden könne. Es heißt zunächst nur, dass keine Autorität darüber herrsche, welche Bedeutung welcher Entität zuzuschreiben ist; es heißt, dass Bedeutungen nicht primär lexikalisch und kontextunabhängig entstehen, sondern methodisch. Abgekürzt kann man sagen, dass sich die Kategorien Konsistenz und Kohärenz als die wichtigsten relevanten rezeptionsästhetischen und sprachhermeneutischen Kategorien durchgesetzt haben (vgl. Abel, 1993; Wittgenstein, 1984; oder Gadamer, 1965).

Hermeneutische Prozesse sind gelungen, wenn die Prozesse der Zeichenverwendung zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an diesen Prozessen reibungslos fließen (Wittgenstein, 1984). Das heißt u.a.: Es kann keine letzte Instanz der Autorität darüber geben, was genau „ein Wort bedeutet“ oder wie dieses Wort „richtig“ auszusprechen ist – es gibt lediglich mehr oder weniger idiosynkratische Zeichenverwendungen.

Ist dem so, dann sind die (konsistenten und kohärenten) Meinungen der Studierenden genauso „richtig“ und haben einen gleichvalenten Anspruch auf Autorität wie sonstige herkömmliche Autoritäten. Konsistenz und Kohärenz zu erkennen und zu verwenden, kann man lernen. In jeder Lern- und Lehrsituation kann man Konsistenz und Kohärenz üben – das gilt keineswegs nur für Fremdsprachen, ob etwa in Diskussionen in den Rechtswissenschaften, Sozialer Arbeit oder Pädagogik.

Daher schlage ich Folgendes vor: Wenn Studierende behaupten, sie „können [etwas] nicht richtig“, sie „wissen nicht, was [ein Wort] bedeute“ oder wie „[eine Äußerung] richtig auszusprechen“ sei, wäre die förderliche Antwort darauf: Es kann niemand sagen, was richtig ist. Verwenden Studierende Zeichen etwa auf idiosynkratische Art und Weise? Dann läge es (zunächst auch) an der Lehrkraft, Geduld zu zeigen und zu üben; man kann als Lehrkraft und als Vorbild dazu beitragen, in der Lern- und Lehrsituation Toleranz für scheinbare Ineffektivität zu zeigen. Hierzu ist etwas mehr Zeit vonnöten und die Bereitschaft, hinzunehmen, dass der gemeinsame Kommunikationsprozess nicht immer ganz leicht fließt oder auch leicht fließen muss. Man kann durch Übung lernen, dies zu tolerieren.

Dadurch übt man auch Toleranz für Missverständnisse. Missverständnisse sind nicht das Ende eines Zeichenaustauschprozesses, sondern der Beginn der Möglichkeit einer befruchtenden Auseinandersetzung. Doch kann man versuchen, etwas dagegen zu unternehmen. Erkennt man eine mögliche Quelle eines möglichen Missverständnisses (stark idiosynkratische Zeichenverwendung, zum Beispiel etwa „Does they becomes childs when they not use the condoms?“), kann man in der Reaktion darauf immer die entsprechende Zeichenverwendung weniger idiosynkratisch wiedergeben, um damit eine implizite Korrektur vorzunehmen (zum Beispiel: „That’s a good question, I don’t know if they’ll get children if they don’t use the condoms, that depends...“).

Wiederholung unter leichter Modifikation ist eine gute, bewährte Methode, die in vielen Kontexten passt. Wichtig ist in dem Zusammenhang dann nur der Hinweis, Studierende würden nichts „Falsches“ äußern, oder gar Korrigierungsbedürftiges, lediglich Idiosynkratisches. Es muss keine Fehler geben; Defizitorientierung kann von vorne herein methodisch vermieden werden. Inklusion zu lehren, zu lernen und zu üben heißt in diesem Kontext: Idiosynkratischem auch unter dem „principle of charity“ (Quine, 1960) hermeneutisch Platz einzuräumen.

Durch die tolerante und geduldige Haltung (vor allem der Lehrkraft) und die Übung darin, alternative Ausdrücke und Interpretationen zu teilen, kann die Einschüchterung durch das schulische Lernen, die nicht-förderliche Auffassung bzgl. Autorität der Lehrkraft sowie die unwissenschaftliche Vorstellung der „einen richtigen“ Interpretation gleichzeitig behoben werden. Das ist nicht nur förderlich für das Selbstbewusstsein der Studierenden und folglich deren „Erfolg“ im vorpräpositionalen Erwerb, das ist auch eine Übung in wissenschaftlicher Propädeutik.

4. Schlusswort

Wissenschaftliche Propädeutik bedeutet mehr, als bloß die Technik zu lernen, wie man richtig zitiert oder eine Bibliographie richtig zu erstellen hat. Es kann und soll (vor allem im Kontext der Lern- und Lehrsituationen an der KHSB) auch bedeuten, zu lernen, was es heißt, einen anspruchsvollen wissenschaftlichen Text zu lesen; zu plausibilisieren und zu argumentieren; sich die Begrifflichkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Hypothese, Wahrheit, Schlussfolgerung, Kohärenz, etc.) anzueignen; sich an einer wissenschaftlich orientierten Diskussion aktiv zu beteiligen, etwa Beispiele zu finden und Kontexte aufzuzeigen; zu erkennen, was bereits als wissenschaftliche Leistung zu einem Thema erarbeitet wurde; hermeneutische Prozesse und Interpretation von Zeichengebrauch zu verstehen. All dies kann man lernen und üben.

Die Erlernung und Übung dessen im Kontext der fachspezifischen Fremdsprachen ist möglicherweise einfacher als in anderen curricularen Feldern, die Synergien in den fachspezifischen Fremdsprachen wurden hier besonders deutlich hervorgehoben. Interpretation von Zeichenverwendung ist in den Fremdsprachen quasi explizit bereits im Programm verankert. Es gilt dann, in anderen Fächern das Implizite zu artikulieren, um die Synergien fruchtbar zu machen.

Literatur

Abel, Günther: Interpretationswelten, Frankfurt am Main, 1993.

Allport, Gordon: The Nature of Prejudice, New York, 1979.

Austin, John L.: How To Do Things With Words, Oxford, 1962.

Davidson, Donald: Wahrheit und Interpretation, Frankfurt am Main, 1990.

Davidson, Donald, und Jaakko Hintikka: Words and Objections, Dordrecht, 1969.

Frampton, Magnus: Fachenglisch für die Soziale Arbeit, Weinheim, 2013.

Gadamer, Hans G.: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Frankfurt a. Main, 1965.

Gladwell, Malcolm: Outliers, London, 2008.

Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main, 1996.

Illouz, Eva: Consuming the Romantic Utopia: Love and the Cultural Contradictions of Capitalism, London, 1997.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung, Stuttgart, 1994.

Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt am Main, 1991.

Monet, Claude: The Summer, Poppy Field, <https://www.wikiart.org/en/claude-monet/the-summer-poppy-field>

Quine, Willard V.O.: Word and Object, Cambridge, 1960.

Searle, John: Speech Acts, Cambridge, 1969.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt am Main, 1984.

Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57
10318 Berlin



www.khsb-berlin.de