

# Kulturökologische Überlegungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache

*Nilgün Yüce*

Wir leben in einer Übergangszeit, in der das kartesianisch-Newtonsche Weltbild stetig an Überzeugungskraft verliert. Die Einsicht, daß der Glaube an Fortschritt und Wirtschaftswachstum ohne Berücksichtigung der globalen, ökologischen Folgen weder von den bisherigen führenden Industrienationen noch von den aufstrebenden neuen Wirtschaftsmächten hinsichtlich der Zukunft unseres Planeten zu verantworten ist, wird von immer mehr Menschen geteilt. Zugleich sind wir noch nicht so weit, daß ein neues Weltbild – man könnte es das ökologische nennen – auf breiter Ebene einhellig akzeptiert werden kann. Umweltkatastrophen, Überbevölkerung der Welt, knapper werdende Ressourcen, sensibler werdende weltweite Interdependenzen in Wirtschaft und Politik sowie zusätzlich eine durch die Entwicklung der Informationssysteme immer enger zusammenrückende Welt stellen die Menschheit vor ganz neue und akute Herausforderungen.

Im Anschluß an den Erdgipfel in Rio im Jahre 1992 wurde ein weltweiter Aktionsplan zur Lösung der schwierigsten Probleme, vor denen die Weltgemeinschaft steht, verabschiedet: die Agenda 21 (vgl. *Center for our Common Future* 1993). Der Aktionsplan faßt die vereinbarten Schritte in den vier Gruppen ›Sozial- und Wirtschaftsfragen‹, ›Erhaltung und Bewirtschaftung von Ressourcen für die

Entwicklung‹, ›Stärkung der Partnerschaft‹ und ›Mittel zur Umsetzung‹ zusammen. Den Bereichen ›Internationale Zusammenarbeit‹, ›Erziehung, Ausbildung und Sensibilisierung‹ sowie ›Wissenschaft und nachhaltige Entwicklung‹ wurde dabei ein wichtiger Platz eingeräumt. Hier liegt auch der Berührungspunkt zur Ausbildung im Bereich Fremdsprachendidaktik.

Welche Aufgaben fallen in der Sorge um eine gemeinsame Zukunft der Fremdsprachenausbildung zu – und in diesem Falle speziell dem Fach Deutsch als Fremdsprache? In einem Europa, das durch den Vereinigungsprozeß immer stärker zusammenwächst, haben Sprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch große Bedeutung im Sinne einer interkulturellen Kompetenz der europäischen Bürger. In Ländern außerhalb Europas aber, vor allem in den Ländern der heute sogenannten Dritten Welt sowie den Schwellenländern, etablierten sie sich ursprünglich im Zuge der Kolonialisierung in den einzelnen Bildungssystemen. Heute sind es mehr die Aspekte der internationalen Beziehungen, und damit auch der internationalen Kooperation und Kommunikation, die vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Machtgefälle ausschlaggebend dafür sind, daß bestimmte Fremdsprachen in solchen Ländern auf breiter Ebene gelehrt und gelernt werden<sup>1</sup>.

1 So hat Deutsch als Fremdsprache vor allem in den Transformationsländern in Mittel- und Osteuropa seit der Wende Ende der 80er Jahre einen dominierenden Stellenwert eingenommen, da die BRD für diese Länder der wichtigste Wirtschaftspartner und zugleich ein starker europäischer Partner ist.

Es stellt sich angesichts der oben geschilderten globalen Entwicklungen zunehmend die Frage, ob das Studium einer Sprache – in diesem Falle des Deutschen als Fremdsprache – nicht mehr bedeuten kann, als das Ziel, später mit muttersprachlichen Vertretern des jeweiligen Ursprungslandes adäquat und korrekt zu kommunizieren (und dadurch die Zusammenarbeit zu erleichtern) bzw. andere in dieser Sprache unterrichten zu können. Natürlich kann der Fremdsprachenunterricht als Raum und Medium genutzt werden, um einen Austausch zu den oben genannten Themen anzuregen. Inwiefern kann aber das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache auch einen Beitrag leisten zur Sensibilisierung für den jeweiligen kulturellen Standort inmitten des globalen, ökologischen Netzes, im physischen wie auch geistigen Sinne (vgl. Bateson 1994; Capra 1996a; Finke 1995)?

Jeder einzelne Punkt innerhalb dieses ökologischen Netzes erlaubt eine ganz bestimmte Perspektive auf die Gesamtheit des Lebens – und damit auch ganz einzigartige Erkenntnisse und Beiträge für alle anderen Kulturen. Ich möchte im folgenden versuchen, einen Weg zu skizzieren, wie Lehrende und Lernende jeweils vor dem Hintergrund ihrer eigenen Herkunftskultur Blicke aus dieser speziellen Perspektive auf das ökologische Netz, dessen Bestandteil und Beobachter wir alle zugleich sind, werfen können, um dadurch einen bestimmten Ausschnitt der sehr komplexen Realität genauer zu betrachten. Meine Überlegungen basieren auf einem didaktischen Konzept, einem experimentellen Seminar, das ich im Rahmen meiner Dissertation für den Bereich der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen erarbeitet habe und vorstelle, das aber für die jeweiligen Herkunftskulturen von Studierenden

modifiziert werden kann (vgl. Yüce 2003).

Es kommen noch andere, die Zukunft der Studierenden betreffende Probleme hinzu, z. B. die Frage, inwieweit ein Studium tatsächlich hilft, in ein angemessenes Beschäftigungsverhältnis einzumünden. Oftmals müssen sich Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer von vornherein im Klaren darüber sein, daß die Arbeitsmöglichkeiten für Absolventen sehr knapp bemessen sind und daß sie eventuell mit einer ganz anderen Tätigkeit als der bei Studienbeginn angestrebten ihr Brot verdienen müssen. Eine Lösung der prekären Arbeitsmarktsituation kann das Studium selbst nicht ermöglichen. Der angemessene Umgang mit dieser Situation muß oftmals der Kreativität und Findigkeit der Absolventen überlassen bleiben. Was die Ausbildung aber beinhalten kann, ist die Möglichkeit, sich der augenblicklichen und in Zukunft zu erwartenden Arbeitssituation schon während des Studiums auf konstruktive Weise gegenwärtig zu sein und zugleich ein Gefühl für den eigenen Standort, mit den persönlichen Fähigkeiten und Neigungen, innerhalb des ökologischen Netzes (vgl. Finke 1995) des gesamten internationalen Beziehungsgeflechtes zu bekommen.

Eine Ausbildung, welche sowohl die Kenntnis der Kulturbeziehungen als auch des studierten Faches inmitten der Fülle von Beziehungen und Verknüpfungen kultureller Gegebenheiten beinhaltet, kann vielleicht keine berufliche Zukunftsperspektive oder einen Arbeitsplatz ersetzen bzw. in Aussicht stellen. Aber dieser Versuch könnte beizeiten ein Bewußtsein dafür schaffen, ob die jeweilige Person inmitten einer komplexen Realität mit allen Anforderungen bereit ist, sich aus der Perspektive der Sprache und Kultur mit dem Leben zu beschäftigen, in dem Wissen, daß die Ausbildung

selbst – hier im Kern die Beschäftigung mit der deutschen Sprache – nur eine Phase der Vorbereitung auf die Suche nach dem eigenen Berufsweg ist. Dies gilt auch dann, wenn konkrete Vorstellungen bereits existieren, da deren Erreichen ebenfalls nicht immer gewährleistet ist. Es sollte aber keineswegs nur intendiert werden, Studierende auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Vielmehr soll eine Sensibilisierung dieser Art dazu dienen, das Beziehungsgeflecht um das spezielle Studium herum sowie eine erweiterte Perspektive der Bedeutung einer Beschäftigung mit Sprache und Kultur wahrzunehmen. Am geeignetsten scheint hierfür der Schwerpunkt ›Landeskunde‹ innerhalb des Deutschen als Fremdsprache als Lehr- und Lernforschungsbereich, da er die Vermittlung von Kontextwissen durch das Medium Sprache impliziert. Auch aus einem weiteren Grund ist der landeskundliche Schwerpunkt bedeutsam: Immer wieder wird das Fach Deutsch als Fremdsprache vor einen Rechtfertigungszwang gestellt, vor allem in Zeiten der Finanzknappheit und aufgrund divergierender Ansichten darüber, wie diese Ausbildung im Kontrast zu den traditionellen Fächern Germanistik und Deutsch für das Lehramt einzuordnen sei.<sup>1</sup>

Allerdings ist der Versuch nicht unproblematisch, zumal es bereits seit über 100 Jahren eine heftige Debatte und zahlreiche divergierende Meinungen über Inhalte und Erscheinungsformen des Landeskundeunterrichts gibt. »Nie-

mand ist in der Lage zu beschreiben, was Kulturkunde, Landes-/Länderkunde, German Studies, civilisation alles umfassen« (Ehnert/Schröder 1990: 226). So erscheint es naheliegend, auch Themen wie internationale Kulturbeziehungen und Kooperation, bezogen auf den fremdsprachlichen Unterricht, im Bereich ›Landeskunde‹ anzusiedeln. Während laut Rolf Ehnert als Bezugswissenschaften »auf jeden Fall die Kulturanthropologie, Politik, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Geschichte, Kunstgeschichte, Geographie« (Ehnert/Schröder 1990: 226) zur allgemeinen Landeskunde dazugehören, ist die Beschäftigung mit der noch jungen wissenschaftlichen Disziplin der Kulturökologie als potentielle neue Bezugswissenschaft bislang noch nicht reflektiert worden. In den folgenden Ausführungen lege ich den erweiterten Kulturbegriff zugrunde, demzufolge mit Mühlmann (1972: 479) Kultur als »die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, schließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Werteinstellungen« verstanden werden kann. Bei der Ökologie handelt es sich um eine naturwissenschaftliche Disziplin, die sich »mit den vielfältigen Beziehungen der Lebewesen untereinander und zu ihrer unbelebten Umwelt« beschäftigt (vgl. Bargatzky 1986: 14), die Kulturökologie aber bezieht »den Menschen in die Erörterung mit ein und interessiert sich für die besonderen Ausprägungen dieser Beziehungsnetze als

1 So heißt es beispielsweise im *DAAD Studienführer, Germanistik in Deutschland* (1992: 75), daß Deutsch als Fremdsprache eine Disziplin sei, »die bei der wissenschaftlichen Fortbildung ausländischer Germanistikstudentinnen und -studenten tätig wurde«. Dies mag zwar in der Anfangsphase des Faches an einzelnen Studienorten so gewesen sein, aber tatsächlich existierten 1993 grundständige Magisterstudiengänge im Fach Deutsch als Fremdsprache an 18 deutschen Hochschulen und von weiteren 15 Hochschulen wurden Zusatzstudiengänge mit eigenem geprüften Abschluß angeboten (vgl. Henrici/Koreik 1994 und Koreik 1995: 11).

Folge ihrer Gestaltung durch die menschlichen kulturellen Leistungen« (vgl. Bargatzky 1986: 14).

Es erscheint von besonderem Interesse, die kulturökologische Perspektive mit landeskundlichen Gesichtspunkten zu verbinden, denn der Fremdsprachenunterricht bedeutet für die Lerner eine Form der Begegnung mit einer fremden Kultur, die sich in der Sprache ausdrückt. Neben den Lehrmaterialien, die Lehrende dabei verwenden, ist der konkrete Unterricht für die Lerner oftmals die einzige Quelle, über die sie sich Kenntnisse über das Land bzw. die Länder der Zielsprache sowie die Menschen, die jene als Muttersprache sprechen, aneignen können. Daher ist die landeskundliche Komponente im Fremdsprachenunterricht ein wichtiger und äußerst komplexer Bereich (vgl. Ehnert 1989 und 1994; Ehnert/Schröder 1994). Die Komplexität wird zusätzlich dadurch verstärkt, daß es sich im Grunde um eine »Dreiländerkunde« (vgl. Ehnert/Wazel 1994: 275) – und zwar um die der drei deutschsprachigen Länder – handelt. Die Aufgabe des Lehrenden, die Vielschichtigkeit des kulturellen Kontextes der Zielsprache unter besonderer Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Interessen der Lernergruppe in den Unterricht zu integrieren, macht es Rolf Ehnert und Gerhard Wazel zufolge (1994: 273) erforderlich,

»daß Erkenntnisse aus einer nahezu unübersehbaren Fülle von Wissenschaften als Bezugsquellen für die Lehre heranzuziehen sind, angefangen von der Geographie, der Soziologie, der Geschichte, Anthropologie/Ethnologie, der Ökonomie, der politischen und der Kulturgeschichte, der Textlinguistik bis hin zur Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, um nur die wichtigsten zu nennen«.

Die Pluralität der Bezugsquellen scheint sich auch in den Bezeichnungen für diesen spezifischen Schwerpunkt im Fach

Deutsch als Fremdsprache zu spiegeln. An derselben Stelle wird dies deutlich zur Sprache gebracht:

»Diese Vielfalt beeinflusst die Benennung der Disziplin bzw. der Komponente, die für die landeskundliche Unterrichtung verantwortlich zeichnet; man spricht von Landeskunde, Deutschlandkunde, Deutschlandstudien, German Studies, civilisation, Kulturkunde, Regional- und Länderwissenschaften, transnationaler Kulturkunde.« (Ehnert/Wazel 1994: 273)

Die Lehrziele und die Auswahl der Themen innerhalb der Landeskunde richten sich nach zielgruppenspezifischen Bedürfnissen bezüglich der späteren Praxis, für die Fremdsprachenkenntnisse erforderlich sind.

»Um die Verwirrung noch größer zu machen, versteht man darunter entweder ein spezifisches Forschungs- und Lehrgebiet, das vor allem im Stundenplan von Fremdsprachenphilologen zu finden ist, meistens jedoch eine bzw. die inhaltliche Komponente eines jeden Fremdsprachenunterrichts, die auch verschieden benannt wird: landeskundliches Prinzip, implizite, sprachbezogene, sprachlich orientierte Landeskunde, Glottopragmatik etc.« (Ehnert/Wazel 1994: 273)

Bezogen auf das »Profil eines idealen (!) Fremdsprachenlehrers« führt Rolf Ehnert aus:

»Man könnte meinen, daß das Wissen im Mittelpunkt steht. Es betrifft die klassischen Wissensgebiete, die durch die Ausbildung vermittelt werden: vor allem das Wissen über die Struktur und den Gebrauch der betreffenden Sprache und der sich in ihr äußernden Kultur und Wissen, das eine Reihe von Zubringerwissenschaften an die Hand geben, wie die Pädagogik, Psychologie, die Sozialwissenschaften, Geschichte, Literaturwissenschaft und -geschichte, Kunstgeschichte, überhaupt Kulturgeschichte, aber auch die Biologie und Medizin (Neurophysiologie), Medien- und Testwissenschaft, Lehrmaterialforschung. Natürlich ist auch Wissen über die Fremdsprachendidaktik und -methodik unabdingbar [...]« (Ehnert 2002: 11)

In allen wissenschaftlichen Disziplinen geht es unzweifelhaft vornehmlich um das Erfassen und Begreifen, das Erforschen und Verstehen von Phänomenen, die in ihrer Komplexität unter den einen gemeinsamen Begriff ›Leben‹ gefaßt werden können. Im Fach Deutsch als Fremdsprache ist es nicht anders, nur daß hierbei versucht wird, anhand der Beschäftigung mit der Sprache und allem, was sich durch sie ausdrücken und verstehen läßt, ›das Leben‹ in einzelnen Facetten und Momentaufnahmen festzuhalten und näher zu betrachten. In diesem Fall ist es die Beschäftigung mit der deutschen Sprache, wodurch natürlich der Bezug zu den deutschsprachigen Ländern und ihren kulturellen Besonderheiten gegeben ist. Letztlich geht es auch darum, durch den Erwerb spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten einen eigenen produktiven Beitrag zu der Gesamtheit des Lebens zu leisten. Die inneren Welten von interagierenden, sprechenden, denkenden und schreibenden Menschen spielen hierbei mindestens eine ebenso große Rolle wie die kulturellen Erscheinungen in der äußeren Welt. So, wie es in der Natur zu beobachten ist, wenn man aufmerksam genug ist, gibt es auch in der Kultur bestimmte Beziehungsmuster und -geflechte (vgl. Finke 1996 und 1997). Während wir als Philologen bzw. Fremdsprachendidaktiker bemüht sind, diese aus einer spezifischen Perspektive – aus einer bestimmten Warte innerhalb eines geistigen Netzwerks – zu beobachten und zu verstehen, darf nicht vergessen werden, daß unser Blick zumeist eingeschränkt ist, da es durch die Tatsache, daß wir zugleich ein Teil dieses geistigen Netzwerkes sind, einen ›toten Punkt‹ in der Wahrnehmung gibt: Es ist gleichsam unmöglich, den ganzen Horizont zu überblicken, da wir immer den Teil, mit dem wir selbst sehr eng in

Beziehung stehen, nicht im Gesamtzusammenhang überschauen können – oder nur, soweit das jeweilige (geistige) Auge reicht. Dennoch ist die Möglichkeit vorhanden, diesen ›toten Punkt‹ durch Überlagerung der Wahrnehmungen und Erfahrungen zumindest scheinbar zu umreißen. Dies wird in der Fremdsprachendidaktik durch Landeskundevertretung versucht und im Idealfall erreicht – man umschreibt es mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz. Durch das ›Ertasten‹ und Verdeutlichen der Unterschiede werden die jeweiligen Eigenheiten der Kulturen und die Gründe für sprachliche und kulturelle Interferenzen deutlicher. Dennoch werden die globale Perspektive und das Zusammenwirken natürlicher und kultureller Systeme – die nicht voneinander getrennt werden können – nicht immer greifbar. Eine Veranstaltung, die sich genau dieser Thematik annimmt und als Methode der Betrachtung kultureller Entwicklungen einen ökologischen Filter verwendet, könnte ›Kulturökologische Deutschlandstudien‹ genannt werden (vgl. Yüce 2003). Mit ›kulturökologisch‹ ist somit eine ökologische Betrachtung kultureller Phänomene gemeint. Sie bietet durch »den wissenschaftlichen Versuch, Konzepte und Denkmethode der Ökologie in behutsamer und sachangemessener Form auf die Beschreibung und Erklärung kultureller Phänomene und Systeme zu übertragen« (Finke 1995: 2), die Chance zu neuen Erkenntnissen und Assoziationsräumen im Umgang mit landes- und kulturkundlichem Kontextwissen. Durch die Möglichkeit, ökologisches, vernetztes Denken im Bereich der Kultur – und damit auch der Kulturbeziehungen – anzuwenden, erlaubt die Kulturökologie ein vertieftes, interkulturelles Lernen und dadurch interkulturelle

Kompetenz, ein erklärtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts<sup>1</sup>.

In anderen Worten: Sie ermöglicht eine größere ›Durchlässigkeit‹ im geistigen Ökosystem, da sie Kultur auf eine neue und umfassendere Art zu betrachten hilft. Die kulturökologische Vorgehensweise sollte hierbei mit der Methode der *ecoliteracy* (die wörtliche Übersetzung dieses Begriffes lautet ›Ökoalphabetisierung‹, freier könnte man ihn mit ›Ökopädagogik‹ wiedergeben) verknüpft werden. Bei dieser handelt es sich um den Versuch, ökologisches, systemisches Denken zu vermitteln. Wie in der Kulturökologie werden dabei ökologische Begriffe in erweiterter Form auch auf kulturelle Zusammenhänge und Erscheinungen angewandt. Im *Center for Ecoliteracy* in Berkeley/Kalifornien (dem früheren *Elmwood Institute*) wird daran gearbeitet, diese Methode in Theorie und Praxis zu erproben und weiter zu entwickeln. Der Begründer Fritjof Capra sieht die Haupt Herausforderung unseres Zeitalters in der Schaffung und Erhaltung einander bedingender und unterstützender menschlicher Gemeinschaften, die er als grundlegende Lebensmuster erachtet, welche ihre Vorbilder in den Gesetzen der Natur und den acht Prinzipien einander unterstützender lebendiger Systeme haben und mit deren Hilfe wir ein Bild unserer Zukunft entwerfen können (Capra 1996b: 4–10; vgl. auch Redfield/Adrienne 1995: 299–304).

»We need a new way of seeing the world and a new way of thinking – thinking in terms of relationships, connectedness, context. We may call this ecological thinking or

systems thinking. It is based on the fundamental shift of perception the world as a machine to the world as living system. This shift concerns our perception of nature, of the human organism, and of society.« (Capra 1996b: 6)

Fritjof Capra erläutert, daß ›ökologisch alphabetisiert‹ zu sein bedeutet, die Prinzipien der Ökologie sowie das Systemdenken zu kennen und zu verstehen. Es ist ihm wichtig, diese Prinzipien in allen Bereichen des Lebens wirksam werden zu lassen, nicht nur im Bereich der Natur. Dieser Ansatz stellt eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen *ecoliteracy* und Kulturökologie dar, da es auch bei der Kulturökologie darum geht, eine ökologische Denk- und Sichtweise nicht nur auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu beschränken, sondern auf den gesamten Bereich der Kultur – und damit auch der Alltagskultur – zu erweitern. Das Systemdenken, das hierbei Hilfestellung leisten soll, faßt Fritjof Capra folgendermaßen zusammen:

»Systems thinking involves shifting our attention from the parts to the whole, from objects to relationships, from structures to processes, from hierarchies to networks. It also includes shifts of emphasis from the rational to the intuitive, from analysis to synthesis, from linear to nonlinear thinking.« (Capra 1996b: 6)

Ökologie sollte seiner Ansicht nach nicht nur ein Studienbereich sein, sondern zu einer Lebensweise werden, die in bestimmten Werten verwurzelt ist. Diese könnte man als ökologische Werte bezeichnen, da sie sich direkt von den Prinzipien der Ökologie ableiten.

1 Dieter Buttjes (1989: 117) schreibt bezogen auf Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: »Interkulturelles Lernen bedeutet nicht nur, einen Prozeß interkultureller Entwicklungsstufen zu durchlaufen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet auch, eine Handlung und Wissen integrierende Identität auszubilden. In ihrer allgemeinsten Bestimmung bedeutet interkulturelle Erziehung die Vermittlung der Pluralität von Denkerfahrungen und der Historizität kultureller Erscheinungen (Borrelli 1986).«

»They are values like cooperation, conservation, quality, and partnership.« (vgl. Capra 1996b: 7)

Bezogen auf ein experimentelles Seminarkonzept für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache würde dies bedeuten, daß eine solche Denkweise und solche Werte in einem Studium, das sich der Sprache und Kultur eines Landes widmet, zumindest ein einziges Mal vorkommen sollten – wobei diese Thematik auch die bilateralen Kulturbeziehungen aus landeskundlicher Doppelperspektive miteinschließt. Im *Elmwood Institute* bzw. dem *Center for Ecoliteracy* wird »ökologische Alphabetisierung« aus drei Aspekten bestehend verstanden:

- a) Kenntnis der Prinzipien der Ökologie
- b) Systemdenken
- c) Praxis ökologischer Werte

Es wird dort versucht, mit Hilfe der Kenntnis und Anwendung der oben beschriebenen Aspekte eine Reform in der Auffassung und Praxis von Bildung und Erziehung zu bewirken.

»The Ecoliteracy Project (>Ecoliteracy<) combines the principles and values of ecology with pedagogical concepts and practices to develop a unique, integrated strategy for educational reform. Fundamental to this strategy is the participation of all stakeholders in its success – teachers, administrators, parents, students, and community members. In the resulting learning community, the principles of ecology are reflected as principles of education.« (Capra 1996b: 8)

Die Prinzipien der Ökologie und ihre Bedeutung, auch für den tertiären Bildungsbereich, lassen sich sinngemäß folgendermaßen zusammenfassen:

### 1. Wechselseitige Abhängigkeit

In einer Lerngemeinschaft sind Lehrende, Lernende, Administratoren, Eltern, Wirtschaftszweige und Gemeindeglieder durch ein Netzwerk von persönlichen und Arbeitsbeziehungen mit-

einander verbunden und arbeiten zusammen, um das Lernen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.

### 2. Nachhaltigkeit

Lehrende sind sich der Langzeitwirkung, die sie auf Lernende haben, bewußt. Die begrenzte Menge an Wissen und Erfahrungen, die Lehrende in der Zeit, die ihnen mit den Lernenden zur Verfügung steht, vermitteln können, bildet eine geistige Ressource, auf welche die Lernenden langfristig in der Zukunft zurückgreifen können. Zugleich bildet dieses bestimmte Wissen die geistige Basis für den Erwerb weiteren Wissens und für die Entwicklung von neuen Gedanken und Ideen. Da neue Gedanken und Ideen von entscheidender Bedeutung für Problemlösungen und innovative Prozesse innerhalb der Gemeinschaft sein können, ist es sehr wichtig, daß Lehrende ihr Wissen in diesem Bewußtsein vermitteln.

### 3. Ökologische Zirkel

Jeder ist Lehrender und Lernender zugleich. Durch das Verarbeiten dessen, was Menschen lernen, kommen sie in die Lage, ihr Wissen weiterzugeben, zu lehren. Dieser Prozeß wird nie abgeschlossen, sondern erneuert sich ständig. Lehrende können dies Lernenden vermitteln, indem sie ihnen Freiräume für eigene Ideen und eigenverantwortliche Projekte einräumen. Durch eigene, aktive Erfahrung erwerben sie authentisches Wissen, das sie ebenfalls authentisch weitergeben können. In diesem Fall lernen Lehrende auch von jenen, die sie unterrichten. Es ist ein sich stets erneuernder, wachsender Kreislauf des Wissens.

### 4. Energiefluß

Lehr- und Lerngemeinschaften sind offene Gemeinschaften mit fluktuierender Population, wobei jeder innerhalb des Systems seine eigene Nische findet.

Durch die in der jeweiligen Nische ermöglichten Erfahrungen, durch erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten, können Mitglieder einer Gemeinschaft anderen Mitgliedern wichtige Informationen sowie Sichtweisen und Ideen zukommen lassen, durch die immer wieder neue Problemlösungen gefunden werden können, so daß das System der Gemeinschaft ständig mit physischer und psychischer Energie versorgt wird, um sich immer wieder erneuern bzw. am Leben erhalten zu können.

### 5. Partnerschaft

Alle Mitglieder einer Lehr- und Lerngemeinschaft arbeiten zusammen. Dies bedeutet Demokratie und Stärkung des Einzelnen, da jedes Mitglied eine Rolle von großer Wichtigkeit für den Fortbestand der Gemeinde innehat.

### 6. Flexibilität

Es existieren dynamisch fließende Veränderungen. Der tägliche Terminkalender ist flexibel, jedesmal wenn eine Änderung im Programm erforderlich ist, wird ein neues, dem Lernen förderliches Umfeld dafür geschaffen.

### 7. Vielfalt

Lernende werden ermutigt, vielfältige Lernmethoden und -strategien auszuprobieren. Unterschiedliche Lernstile sind bereichernd für die Lernsituationen. Kulturelle Vielfalt ist außerordentlich wichtig für eine wahre Gemeinschaft. Capra stellt fest:

»Allerdings ist Vielfalt nur dann ein strategischer Vorteil, wenn es sich um eine wahrhaft dynamische Gemeinschaft handelt, die durch ein Netz von Beziehungen aufrechterhalten wird. Wenn die Gemeinschaft in isolierte Gruppen und Individuen zersplittert ist, kann aus der Vielfalt leicht eine Quelle von Vorurteilen und Reibungen werden. Aber wenn sich die Gemeinschaft der wechselseitigen Abhängigkeit aller ih-

rer Mitglieder bewußt ist, wird die Vielfalt alle Beziehungen bereichern und damit die Gemeinschaft als Ganzes ebenso wie jedes einzelne Mitglied bereichern. In einer derartigen Gemeinschaft fließen Informationen frei durch das gesamte Netzwerk, und die Vielfalt der Interpretationen und der Lernstile – sogar die Vielfalt der Fehler – wird die gesamte Gemeinschaft bereichern.« (Capra 1996a: 350 ff.)

### 8. Koevolution

Durch zunehmende partnerschaftliche Zusammenarbeit von Geschäfts- und Gemeindegruppierungen sowie Eltern und Schulen werden sich alle Beteiligten gemeinsam und zeitgleich entwickeln (koevolvieren). Durch eine Haltung, die andere Mitglieder als Partner innerhalb der Gemeinschaft respektiert, wird ein freieres Fließen psychischer Energie in Form von schöpferischen Ideen, Erkenntnissen und Einsichten ermöglicht, was wiederum das geistige Netzwerk der Beziehungen stärkt und das individuelle Wachstum jedes einzelnen fördert. Damit wächst auch zeitgleich die gesamte Gemeinschaft. Die Kenntnis dieser Prinzipien der Ökologie ist u. a. für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache deshalb von Bedeutung, da sie zumeist ebenfalls eine Lehrtätigkeit ergreifen bzw. anstreben, oder aber in einem Dienstleistungsbereich arbeiten, in dem nicht nur Deutschkenntnisse und fachliche Kompetenz, sondern auch Sinn für Gemeinschaft und kooperativer Umgang mit Kollegen und Partnern (man denke auch an die Schlagwörter »emotionale und soziale Kompetenz«) sehr wichtig sind. Dabei sind sie jeweils Mitglieder spezifischer Gemeinschaften, so daß ihnen Kenntnisse über lebendige Systeme und deren Besonderheiten von großem Nutzen, zumindest aber nicht von Schaden sein können.

Es kommt bei einem solchen experimentellen Seminar nicht darauf an, fertige

Anleitungen zur Erfassung der Realität zu liefern, sondern einen neuen Weg zu skizzieren, der jeden einzelnen dazu ermutigt und darauf neugierig macht, diesen Weg auch eigenverantwortlich zu erkunden – und dabei mehr über die eigenen Möglichkeiten, Perspektiven und Wünsche zu erfahren, und zwar inmitten aller kulturellen Stränge, die das Muster des geistigen Netzwerkes der jeweils persönlichen Realität bilden, das wahrzunehmen er aus seiner speziellen individuellen Warte aus imstande ist.

Über das *Wie* werden die Erfahrungen aus einem ersten durchgeführten Seminar dieser Art Aufschluß geben können. Es ist als eine erste ›Reise‹ in ein Neuland gedacht, wobei auf dieser ›Reise‹ tatsächlich jeder einzelne Lehrender und Lernender zugleich ist und es nicht von Anfang an klar ist, welcher geistige Horizont diese kleine Lerngemeinschaft erwartet – daher auch der Zusatz ›experimentell‹. Hier konnte nur versucht werden, gleichsam den Weg bis zum Antritt dieser ›Reise‹ und die Notwendigkeit, sie überhaupt anzutreten, zu beleuchten.

### Literatur

- Bargatzky, Thomas: *Einführung in die Kulturökologie. Umwelt, Kultur und Gesellschaft*. Berlin: Reimer, 1986.
- Bateson, Gregory: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 5. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1994.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989.
- Borrelli, Michele (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1986.
- Buttjes, Dieter: »Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989, 112–118.
- Capra, Fritjof: *Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt*. Bern u. a.: Scherz, 1996a.
- Capra, Fritjof: »What is Ecological Literacy?« In: Center for Ecoliteracy 1996b, 4–10.
- Center for Ecoliteracy: *Guide to Ecoliteracy. A new Context for School Restructuring*. Berkeley: Center for Ecoliteracy, 1996b.
- Center for our Common Future: *Agenda für eine nachhaltige Entwicklung. Eine allgemein verständliche Fassung der Agenda 21 und der anderen Abkommen von Rio*. Genf: Center for our Common Future, 1993.
- DAAD (Hrsg.): *DAAD Studienführer, Germanistik in Deutschland*. Bonn: DAAD, 1992.
- Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 1989.
- Ehnert, Rolf: »Deutsch als Fremdsprache – Gestalt des Faches und seine möglichen Beziehungen zur ›Auslandsgermanistik‹«. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 139–145.
- Ehnert, Rolf: »Einige Gedanken zur Lehrerbildung für das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Mitteilungsblatt des fnf Westfalen-Lippe* 20,1 (2002), 7–12.
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 1990 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 26).
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. 2., korrigierte Auflage. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 1994 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 26).
- Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 273–281.

- Fill, Alwin (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökolinquistik: Referate des Symposions Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg, 1996.
- Finke, Peter: *An die Nachgeborenen: Wissenschaftliche Aspekte eines bemerkenswerten Projekts*. Manuskriptkopie des Einführungsreferats zur Konferenz der Deutschen Gesellschaft/Club of Rome. Hamburg 18.–20.08.1995 (Haus Rissen).
- Finke, Peter: »Sprache als missing link zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Sprachökologie«. In: Fill, Alwin (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökolinquistik: Referate des Symposions Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg, 1996, 27–48.
- Finke, Peter: *Die vergessene Innenwelt. Über Wissenschaft und den Umgang der Kultur mit sich selbst*. Manuskriptkopie der überarbeiteten und erweiterten Fassung der Antrittsvorlesung zur Übernahme der Stiftungsprofessur für Evolutionäre Kulturökologie (Gregory-Bateson-Professur) an der Fakultät für das Studium fundamentale der Universität Witten-Herdecke, gehalten am 26.06.1997.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Mühlmann, Wilhelm E.: »Kultur.« In: Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Band 2. Stuttgart: Enkel, 1972, 479–482.
- Redfield, James; Adrienne, Carol: »Von den Systemen der Natur lernen.« In: Redfield, James; Adrienne, Carol: *Die Erkenntnisse von Celestine*. München: Heyne, 1995, 299–304.
- Yüce, Nilgün: *Kulturökologische Deutschlandstudien*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 75).