

Forschungsnahes Lehren und Lernen im berufsorientierten Modulbereich?

Konzeptionelle Vorüberlegungen und exemplarische
Umsetzung im Seminar ›Angemessenheit‹ als Türöffner
in interkultureller Kommunikation

Veronika Elisabeth Künkel

Abstract: *This article addresses one of the major challenges for modern universities and thus for Intercultural German Studies: Since the Bologna reforms, university students should not only be qualified academically, but to a greater extent also professionally. However, these reforms are often considered as a threat to the Humboldtian ideal of combining teaching and research, which is still highly valued at German universities as the key to Bildung. Research-based teaching and learning, as one of the most important new approaches to didactics in higher education, offers the opportunity to combine professional qualification and humanistic education. The paper follows up on this discussion and investigates the different types of research-based teaching and learning in order to identify teaching formats well-suited for the promotion of academic as well as practice-oriented competencies. The seminar »Linguistic appropriateness as a key in intercultural communication« from the MA program Intercultural German Studies at the University of Bayreuth is to show how to link research and professional orientation and to implement it in academic teaching practice. The article closes with a summary and a brief outlook on further ideas for improving research- and practice-oriented teaching in Intercultural German Studies.*

Keywords: *research-based teaching and learning; academic and professional qualification; Intercultural German Studies; German as a foreign language; intercultural communication*

1. Problemstellung

Spätestens seit den Bologna-Reformen sehen sich universitäre Einrichtungen europaweit mit der Herausforderung konfrontiert, ihren Studierenden nicht nur Möglichkeiten der wissenschaftlichen, sondern auch der beruflichen Qualifizierung zu

bieten (vgl. Müller 2010: 7). Dafür stehen Schlagworte wie »Berufsbefähigung« (ebd.) oder »Berufsfähigkeit« (Reinmann 2009: 48) ebenso wie Studiengangskonzepte, in denen sich neben den zu vermittelnden wissenschaftlichen Kompetenzen auch Ausführungen zu potenziellen Berufsfeldern finden.¹

Gleichzeitig wird im Zuge des Bologna-Prozesses insbesondere im deutschsprachigen Raum immer wieder vor einer »Gefährdung der Einheit von Forschung und Lehre« (Nünning 2013: 25) gewarnt und für eine »Rückbesinnung auf Humboldts Konzeption von Bildung durch Wissenschaft« (ebd.: 26) plädiert. Besonders wertvoll für aktuelle hochschuldidaktische Überlegungen sei die darin angelegte Förderung des Individuums hinsichtlich seiner Selbsttätigkeit, die als »Schlüssel zur Bildung« (ebd.: 29) gilt. Sie steht im Gegensatz zu »jeder Form von fachlicher oder beruflicher Ausbildung« (ebd.: 30) und wird stattdessen besonders durch die aktive Teilhabe der Studierenden an laufenden Forschungsprojekten angeregt.

Vor diesem Hintergrund spricht sich nicht nur Nünning (2013: 27) dezidiert für »forschendes Lehren und Lernen [...] in der Hochschuldidaktik« aus. Seit der Jahrtausendwende mehrten sich Veröffentlichungen zu didaktischen Ansätzen, die nicht so sehr auf die Vermittlung gesicherten Wissens, sondern vielmehr auf den Prozess der Erkenntnisgewinnung und die Teilhabe der Studierenden daran abzielen (vgl. Huber 2014: 32f.). Interessanterweise wird diesen Ansätzen nicht nur erhebliches Potenzial zur Aufrechterhaltung des humanistischen Bildungsideals in Zeiten modularisierter Studiengänge zugeschrieben (vgl. Huber 2009: 13f.; Nünning 2013: 27–32). Sie gelten überdies als eine hervorragende Möglichkeit, den Erwerb wissenschaftlicher und beruflicher Kompetenzen miteinander zu verbinden (vgl. Reinmann 2009: 41–48; Reuter 2018: 24f.), und können somit ein Stück weit zur oben angesprochenen Berufsbefähigung beitragen. Dass damit – wie Reinmann (2009: 36; Hervorh. i. Orig.) herausarbeitet – keine »*Berufsausbildung*« im engeren Sinn, sondern vielmehr eine Art der »*Berufsvorbildung*« geleistet wird, ist hier zu unterstreichen.

An diese Diskussion anknüpfend beschäftigt sich auch der vorliegende Aufsatz mit forschungsnahem Lehren und Lernen und dem Potenzial entsprechender Lehrformate für die Förderung wissenschaftlicher wie berufsorientierter Kompetenzen. Anhand eines konkreten Beispiels aus dem MA-Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth soll gezeigt werden, wie Schnittstellen von Forschungs- und Berufsorientierung geschaffen und in der universitären Lehrpraxis umgesetzt werden können.

Dazu werden zunächst verschiedene Ausprägungen forschungsnahen Lehrens und Lernens skizziert (s. Kap. 2), um anschließend deren Potenzial nicht nur für die

1 Vgl. u.a. S. 2f. im Modulhandbuch des Masterstudiengangs Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth: <https://www.intergerm.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/MA-iGerm-Modulhb-2018-Endfassung.pdf> [Stand: 08.09.2021].

Förderung wissenschaftlicher, sondern auch berufsorientierter Kompetenzen zu evaluieren (s. Kap. 3). Diese Vorarbeiten bilden die Folie, vor dessen Hintergrund die Möglichkeiten der Forschungs- und gleichzeitigen Berufsorientierung im MA-Seminar ›Angemessenheit‹ als *Türöffner in interkultureller Kommunikation* dargestellt und reflektiert werden (s. Kap. 4). Die Betrachtungen enden mit einer Ergebniszusammenfassung und einem kurzen Ausblick auf weitere Ideen zur Verbesserung von forschungs- und berufsorientierter Lehre im Fach Interkulturelle Germanistik (s. Kap. 5).

2. Formen und Facetten forschungsnahen Lehrens und Lernens

Rund um die Thematik zum forschungsnahen Lehren und Lernen ist in der Hochschuldidaktik eine enorme Begriffsvielfalt zu beobachten, die sich auch in den Titeln verschiedenster Publikationen widerspiegelt. Neben *forschendem Lernen* (Huber u.a. 2009) und *forschungsbasiertem Lernen* (Müller 2010) finden sich auch Bezeichnungen wie *Lehre im Format der Forschung* (Ludwig 2020) oder *Lehrforschung* (Reuter 2018). Im deutschsprachigen Diskurs gilt Huber (vgl. 2009: 9) zufolge die Veröffentlichung der Bundesassistentenkonferenz (1970) als Startpunkt für die anhaltende Diskussion um dieses hochschuldidaktische Themenfeld. Den aktuell wahrnehmbaren Aufschwung wiederum bringen Riewerts u.a. (vgl. 2018: 390) mit dem Programm der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) *Qualitätspakt Lehre* in Verbindung. Dadurch angestoßen werde das Konzept derzeit in verschiedenen Projekten weiterentwickelt, erforscht und evaluiert.

Einen hilfreichen Versuch der Begriffsklärung unternimmt Huber (vgl. 2014: 33–36), der zwischen forschungsbasiertem, forschungsorientiertem und forschendem Lernen unterscheidet.² Während beim forschungsbasierten und -orientierten Lernen die reflektierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundproblemen einerseits und ein Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden andererseits im Zentrum stehen, kommt in Lehrkonzepten zum forschenden Lernen dem »eigenen Tun der Studierenden« (Huber 2014: 35) besondere Aufmerksamkeit zu. Denn optimalerweise durchlaufen die Teilnehmenden hier sämtliche Phasen eines Forschungsprozesses, sodass entsprechende Lehrkonzepte die folgenden Punkte fokussieren sollten:

2 Als Oberbegriff schlägt Huber (2014: 38; Hervorh. i. Orig.) die Bezeichnung »*Forschungsnahes Lehren und Lernen*« vor. Da damit die oben genannten verschiedenen Spielarten gleichermaßen angesprochen sind und eine gewisse Offenheit für besondere Gewichtungen und Abwandlungen einhergeht, wird Hubers Vorschlag auch im vorliegenden Beitrag verwendet.

1. die Identifizierung offener Fragen bzw. die Formulierung von Problemstellungen,
2. die möglichst eigenständige Ausführung der Untersuchung,
3. die Präsentation bzw. Sichtbarmachung von Ergebnissen sowie
4. die Reflexion des Lehrforschungsprojekts (vgl. Huber 2014: 35).

Wenngleich eine unterschiedliche Akzentuierung dieser Aspekte denkbar ist, so sollten die gewonnenen Erkenntnisse stets für Dritte und nicht für die Studierenden allein von Relevanz sein (vgl. Huber 2014: 35f.). Gemeint ist damit zum einen die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an Diskussionen in der scientific community, in welche die Studierenden mit ihrem Lehrforschungsprojekt eintreten. Zum anderen bezieht sich dieser Aspekt auch auf die Frage nach der gesellschaftsbezogenen Einbettung, die den Rahmen jeglicher forschenden Tätigkeit bildet.

Die skizzierte Einteilung forschungsnahen Lehrens und Lernens in drei Varianten orientiert sich am Forschungsprozess und der unterschiedlichen Gewichtung einzelner damit verbundener Phasen (vgl. Huber 2014: 33). Sie ist nicht nur für eine Begriffsschärfung und die Planung von Lehrveranstaltungen hilfreich, sondern kann darüber hinaus als Orientierung gebender Rahmen für die Präsentation und Einordnung bereits durchgeführter Lehrforschungsprojekte dienen. Entsprechend wird auch im vorliegenden Beitrag auf Hubers Ausführungen zurückgegriffen, um sichtbar zu machen, welche Phasen des Forschungsprozesses im eingangs erwähnten MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* besondere Gewichtung fanden.

Gleichzeitig lässt sich mit einer Projektbeschreibung entlang der obigen vier Punkte zeigen, an welchen Stellen das Bayreuther Seminar davon abweicht. Aufgrund seiner Zuordnung zum praxis- und berufsorientierten Modulbereich des MA-Studiengangs Interkulturelle Germanistik zeichnete sich dieses neben einer intensiven Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen durch eine starke Anwendungsorientierung aus. Da Forschungs- und Berufsorientierung somit gleichermaßen fokussiert wurden, spiegelt das Seminar kein forschendes Lernen im strikten Sinne wider, sondern stellt einen anderen Typus forschungsnahen Lehrens und Lernens dar. Bevor darauf jedoch näher eingegangen wird, soll im Folgenden ein Blick auf das Potenzial von Lehrforschungsprojekten für berufsvorbildende Maßnahmen im Studium geworfen werden. Dabei ist herauszuarbeiten, welche Aspekte für das Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* von besonderem Interesse sind.

3. Forschungsnahes Lehren und Lernen und Berufsorientierung

Laut Hubers Typologie zu den Spielarten forschungsnahen Lehrens und Lernens unterstützen Konzepte des forschungsbasierten und forschungsorientierten Lernens die Ausbildung von Reflexivität und Urteilsfähigkeit sowie von »Handlungskompetenzen bezogen auf Arbeitsmethoden, Kommunikation und Kooperation« (Huber 2014: 34). Dabei sollten Studierende möglichst umfangreich in Recherchetätigkeiten, die Ausarbeitung von Argumentationen und in deren Diskussion im größeren Kreis eingebunden sein (vgl. ebd.: 34f.). Darüber hinaus eignen sich Formate forschungsorientierten Lernens dazu, »allgemeine wie fachspezifische Methoden« (ebd.: 35) einzuüben, wenn eine entsprechende Eigentätigkeit der Studierenden z.B. durch Mitarbeit an Forschungsprojekten gegeben ist.

Dem Konzept des forschenden Lernens wiederum wird über die Entwicklung der soeben beschriebenen wissenschaftlichen Kompetenzen hinaus auch die Förderung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen bzw. allgemeinen Kompetenzen zugeschrieben (vgl. Huber 2014: 36). Letztere zu bestimmen ist eine Herausforderung, da darunter verschiedenste Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, interkulturelle Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse etc. zusammengefasst werden (vgl. Wissenschaftsrat 2000: 21f.; zitiert nach Huber 2009: 14). Zudem geht es darum, bereits erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen in unterschiedlichsten und nicht immer vorhersehbaren Kontexten anzuwenden und eine gewisse Handlungsfähigkeit auch in unbekannten Situationen zu entwickeln (vgl. Schaper u.a. 2012: 19). Letzteres wiederum wird am ehesten durch eigenes Handeln erreicht, zu welchem forschendes Lernen und Lehrkonzepte entlang der oben beschriebenen vier Punkte zahlreiche Gelegenheiten bieten (vgl. Huber 2009: 15).

Reinmann (2009: 48f.) weist darauf hin, dass genau diese allgemeinen Kompetenzen auch für solche beruflichen Tätigkeiten erforderlich sind, die in den Bereich der Wissensarbeit fallen. Ähnlich wie Forschung sei auch Wissensarbeit mit vielschichtigen und nicht immer vorhersehbaren Anforderungen verbunden. Zudem würden Beschäftigte in der Wissensarbeit sehr häufig mit unbekannten Problemen konfrontiert, welche wie in forschenden Tätigkeiten die Einarbeitung in neues Wissen sowie ein hohes Maß an Koordination und Zusammenarbeit erforderten. Diese Parallelen zeigen, dass forschungsnahes Lehren und Lernen eine hervorragende Möglichkeit darstellt, um sowohl auf Tätigkeiten in der Wissenschaft als auch in der Wissensarbeit vorzubereiten.

Einzelne Berufsbilder sprechen Huber (2014) und Reinmann (2009) nicht an, stehen bei ihnen doch v.a. die überfachlichen Schlüsselqualifikationen im Zentrum, die – neben den wissenschaftlichen Kompetenzen – über forschungsorientierte Formate gefördert werden sollen. Anregungen dazu, wie darüber hinaus auf konkrete Praxisfelder bezogene Professionalisierungseffekte erreicht werden können, finden

sich hingegen in Projekten, wie sie beispielsweise in der Interkulturellen Germanistik im Bereich der Translationsforschung durchgeführt werden bzw. wurden (vgl. Boguna 2016; Reuter 2018: 26–28). Zu nennen ist hier zum einen das Übersetzerlexikon *UeLEX*, das seit 2015 am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Gernersheim unter studentischer Beteiligung entsteht. Zum anderen sei auf den russisch-deutschen Stadtführer *Spaziergänge durch Wolgograd* verwiesen, der im Rahmen einer Lehrkooperation des bereits erwähnten Gernersheimer Fachbereichs und dem Lehrstuhl für Translation und Translationswissenschaft der Staatlichen Universität Wolgograd entwickelt wurde.

Beiden Beispielen ist gemeinsam, dass im Zuge der forschenden Tätigkeit ein Produkt entsteht, das eng mit dem potenziellen zukünftigen Berufsbild des Übersetzers bzw. der Übersetzerin verbunden ist. Diese Arbeit schult Fähigkeiten, die berufsspezifischer als die eher allgemein gehaltenen Schlüsselqualifikationen angelegt sind. Genannt werden für die obigen Beispiele z.B. Sprach- und Kulturkompetenz, translatorische Kompetenz sowie die beim professionellen Übersetzen erforderliche Fähigkeit der Perspektivübernahme (vgl. Reuter 2018: 27f.). Somit birgt die inhaltliche Fokussierung auf einen konkreten Gegenstand durchaus die Möglichkeit, forschungsnahes Lehren und Lernen und Professionalisierung noch stärker als bei Huber (2014) und Reinmann (2009) miteinander zu verknüpfen.

Diese Idee findet sich auch im Bayreuther MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* auf. Dessen inhaltliche Schwerpunktsetzung bestand darin, auf der theoretischen Ebene das Potenzial des Konzepts der Angemessenheit für die IKK- und DaF-Forschung zu erkunden und erste Ideen für die Anwendung dieser neuen Erkenntnisse im Bereich der Fremdsprachenvermittlung zu entwickeln. Dementsprechend waren von den Studierenden zwar – wie für forschungsnahes Lehren und Lernen typisch – ein hohes Maß an Selbsttätigkeit, Reflexivität und Urteilsfähigkeit sowie verschiedene Handlungskompetenzen im Umgang mit ›unfertigem‹ Wissen gefordert. Die Aneignung von fachspezifischen Methoden und deren Anwendung in empirischen Untersuchungen hingegen wurde nicht angestrebt. Stattdessen bestand eine wesentliche Erkenntnisleistung des Seminars im bereits erwähnten Transfer neuartiger theoretischer Erkenntnisse in das Praxisfeld des Fremdsprachenunterrichts.

4. Anmerkungen zum Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation*

Wenn im Folgenden nun das Bayreuther MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* unter dem Gesichtspunkt der Forschungs- und gleichzeitigen Berufsorientierung präsentiert wird, geschieht dies entlang der Schritte, die Huber (vgl. 2014: 35) für Lehrkonzepte zum forschenden Lernen vorschlägt. Dies

ermöglicht zum einen eine übersichtliche Darstellung der (1) Problemstellung, der (2) Durchführung und der (3) Ergebnisse. Zum anderen erlaubt es dieses Vorgehen, in die (4) Reflexion des Seminars neben den studentischen Beteiligungsmöglichkeiten auch Fördermöglichkeiten forschungs- sowie berufsorientierter Kompetenzen einzubeziehen und dabei gesondert auf fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie weitere Professionalisierungseffekte einzugehen.

4.1 Kontext, Problemstellung und Ziele

Im Zentrum der Lehrveranstaltung, die im Sommersemester 2017 im MA-Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth als Blockseminar durchgeführt wurde, stand das Schlagwort *Angemessenheit*. Es bezieht sich auf eine Thematik, die unter den Begriffen *aptum* bzw. *prepon* bereits Gegenstand der antiken Rhetorik war. An diese Tradition anknüpfend ist die Kategorie der Angemessenheit aktuell auch in der linguistischen Sprachkritikforschung von grundlegender Bedeutung (vgl. Kilian u.a. 2016: 1–4; Niehr 2015: 102–105). Die Dozentin des Kurses stieß wiederum im Rahmen ihres eigenen Forschungsprojekts, das im Bereich der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik angesiedelt war, auf diesen Begriff. Sie vermutete darin die Möglichkeit, zentrale Fragen ihrer Doktorarbeit – von kommunikationstheoretischen Grundlegungen über interkulturelle Dimensionen bis hin zu fremdsprachendidaktischen Perspektiven – zusammenzuführen (vgl. Künkel 2021).

Das hier präsentierte Seminar ›*Angemessenheit*‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation fand als Teil des berufsorientierten Modulbereichs für Bayreuther Master-Studierende der Interkulturellen Germanistik statt. In diesem Modulbereich geht es darum, die im Studium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen theorie- und forschungsbasiert in für spätere Tätigkeiten relevante Bereiche wie Vermittlung und Mediation, international agierende Unternehmen und Organisationen oder den Fremdsprachenunterricht zu transferieren.³ Es bot sich an, das für die Lehrende selbst noch relativ neue Feld der Angemessenheit zum Kernthema der Lehrveranstaltung zu machen. Dadurch erhoffte sie sich einerseits weitere Einsichten für ihr eigenes Forschungsprojekt. Andererseits sollte den Studierenden über die forschungsnahe Herangehensweise und die Wahl des Gegenstands die Möglichkeit geboten werden, verschiedene praxisrelevante Kompetenzen zu erwerben.

16 internationale Studierende und ihre Dozentin beschäftigten sich also ein Semester lang intensiv mit der Kategorie der Angemessenheit, um herauszufinden,

3 Vgl. auch S. 18 im Modulhandbuch MA Interkulturelle Germanistik: <https://www.intergerm.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/MA-iGerm-Modulhb-2018-Endfassung.pdf> [Stand: 08.09.2021].

inwiefern diese für ein besseres Verständnis interkultureller Kommunikationssituationen von Interesse sein könnte. Ziel war es schließlich, darauf basierend erste Ideen für die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht zu generieren.

Selbstverständlich ist die forschende Betätigung in einem studentischen Seminar allein aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen begrenzt und kann ggf. nicht in gleicher Tiefe wie in anderweitigen Projekten betrieben werden. Dennoch sollten sich die Studierenden in das Konzept der Angemessenheit zunächst so einarbeiten, dass sie seine Grundzüge und auch die damit verbundenen Schwierigkeiten identifizieren können. Ein weiteres Ziel bestand darin, das Konzept der Angemessenheit an ausgewählte Kulturverständnisse anzubinden und daraus Schlussfolgerungen für interkulturelle Kommunikationssituationen abzuleiten. Daran anschließend sollten die Studierenden erste Ideen dazu ausarbeiten, wie das Konzept für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann, und eigene Unterrichtsszenarien entwerfen. Für den Abschluss wurde eine peer-to-peer-Evaluation dieser Szenarien verfolgt. Damit sollte ein Bogen gespannt werden, der von der theoretischen Auseinandersetzung bis zu anwendungsbezogenen Überlegungen reicht, gleichzeitig Chancen und Herausforderungen des Konzepts sichtbar macht und so eine Grundlage für weiterführende Arbeiten schafft.

4.2 Durchführung des Lehrforschungsprojekts

Den Zielsetzungen folgend können die von den Studierenden durchgeführten Untersuchungen als zweigeteilt beschrieben werden: Sie bestanden zum einen in einer Phase intensiver Theorie- bzw. Textarbeit und zum anderen in einer Phase des Transfers der neu erworbenen Kenntnisse in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Beide Phasen werden im Folgenden skizziert.

4.2.1 Phase I: Theorie- und Textarbeit

Da es sich bei Angemessenheit um einen Ausdruck handelt, der auch in der Umgangssprache gebräuchlich ist, sollten sich die Studierenden zum Einstieg in die erste Phase ihr Vorwissen dazu bewusstmachen. Dabei zeichnete sich ein Verständnis ab, das Angemessenheit zum einen mit der Frage nach der Adäquatheit sprachlicher Formulierungen in Verbindung brachte und zum anderen auf dessen Kulturgebundenheit aufmerksam machte. Schließlich wurde bereits im Zuge dieses ersten Brainstormings angemerkt, dass mit dem Ausdruck auch normative Aspekte einhergehen.

Die Studierenden stellten schon bald fest, dass insbesondere dem letzten Punkt auch im Begriffsverständnis der linguistischen Sprachkritik eine zentrale Rolle zukommt. Angemessenheit gilt dort zuvorderst als eine Kategorie, die der Bewertung individuellen Sprachgebrauchs durch andere dient. Dementsprechend wird

Angemessenheit bei Niehr (2015: 103) als eine »Norm« bezeichnet, entlang derer gewählte sprachliche Mittel bemessen werden. Es heißt in diesem Zusammenhang auch: »Ein Text *soll* angemessen formuliert werden, Angemessenheit *soll* angestrebt werden etc.« (Ebd.; Hervorh. i. Orig.) Sprechende sind demnach mit hörerseitigen Erwartungen konfrontiert, die »zu einem bestimmten sprachlichen Handeln verpflichten« (ebd.: 104), wollen sie ihre Handlungsziele erreichen.

Gleichzeitig erkannten die Seminarteilnehmenden, dass die »Angemessenheits-Norm« (Niehr 2015: 105) nicht als starre und eindeutige Vorgabe für sprachliches Handeln missverstanden werden sollte. Stattdessen erfolgt die Bewertung sprachlichen Handelns als angemessen oder nicht angemessen stets in Abhängigkeit vom spezifischen Kontext. Konkret werden in diesem Zusammenhang von Kilian u.a. (vgl. 2016: 64) die Variablen *Gegenstand*, *Publikum* und *Situation* genannt. Überdies schlägt Niehr (2015: 106) vor, die Angemessenheits-Norm eher als eine »Meta-Norm« zu betrachten. Denn sie ist »keine im engen Sinne präskriptive Norm, die uns konkret sagt, wie wir uns kommunikativ zu verhalten haben.« (Ebd.: 107) Vielmehr ist Angemessenheit stark kontextabhängig und bis zu einem gewissen Grad verhandelbar, was aus dem scheinbar griffigen Schlagwort eine komplexe Kategorie macht.

Daran anschließend konnten die Studierenden feststellen, dass sich über diesen nicht ganz einfachen Aspekt der (Meta-)Normativität Anknüpfungspunkte zu kulturwissenschaftlich-interkulturellen Fragestellungen finden ließen. Insbesondere in solchen Arbeiten, in denen Kultur als Kommunikationsraum beschrieben wird, gehört dieser Aspekt zu einem zentralen Merkmal des Begriffsverständnisses. Bei Csáky (2010: 101; Hervorh. i. Orig.) beispielsweise gilt Kultur als »*das gesamte Ensemble von Elementen, das heißt von Zeichen, Symbolen oder Codes [...], mittels derer Individuen in einem sozialen Kontext, nach einem gewissen Regelsystem, verbal und nonverbal kommunizieren.*« Ähnlich beschreibt auch Kuße (2012) Kultur als einen Kommunikationsraum, der alle Bereiche des Lebens – d.h. Alltag, Beruf, Freizeit, Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Religion etc. – durchzieht und dort mit jeweils »unterschiedlichen kommunikativen Konventionen« (ebd.: 23) spezifische Kommunikations-, Verhaltens- und Wertewelten etabliert. Damit zeichnen sich klare Hinweise auf die Regelmäßigkeit und Konventionalität kultureller Kommunikationsräume ab. Genau sie deuten darauf hin, dass über die Thematik der Angemessenheit und den ihr inhärenten Aspekt der (Meta-)Normativität die sprachliche Dimension des Kulturellen erfasst und dessen Stabilität sowie Wandelbarkeit erklärt werden kann.

Für Prozesse der interkulturellen Kommunikation bzw. der Kommunikation in einer Fremdsprache wiederum schlussfolgerten die Studierenden aus diesen Erkenntnissen Verschiedenes. Zum einen sei diese von Konventionen, Regeln und Normen verschiedener Sprachen und Kulturen geprägt. Dies und insbesondere die eigenen sprachlich-kulturellen Routinen gelte es zunächst zu erkennen. Neben einer größeren Aufmerksamkeit für vermeintliche Selbstverständlichkeiten verlange

die Kommunikation in einer Fremdsprache zum anderen eine gewisse Anpassung an die normativen Erwartungen, die an die Sprechenden dieser Sprache gestellt werden. Erforderlich sei der Erwerb von Kompetenzen auf der Ebene der Grammatik, Lexik und Pragmatik, wobei gerade ihr angemessener Einsatz am besten in konkreten Situationen eingeübt werden könnte. Dazu bedürfe es der Bereitschaft, das sprachliche Handeln des Gegenübers zu beobachten, das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren und dieses ggf. bewusst zu verändern.

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt machte die Schlussfolgerungen der Studierenden an ein zentrales didaktisches Ziel aus der Sprachkritikforschung anschlussfähig, das Janich (2004) als Sprachbewusstsein bezeichnet. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit,

aufgrund eigener Kommunikationserfahrungen und der beschriebenen Kompetenzen reflektieren zu können, wie man (mit wem und wann) spricht, welche Konsequenzen diese Form des Sprachgebrauchs in der Kommunikation mit anderen aufgrund sprachlicher Normen [...] haben kann und dass man für sein sprachliches Handeln verantwortlich gemacht werden kann bzw. wird. (Janich 2004: 154)

Wie oben wird auch in der zitierten Textstelle die Fähigkeit zur Reflexion und das Bewusstsein um die Bedeutung sprachlicher Normen als entscheidend für kommunikativen Erfolg, aber auch für eigenverantwortliches und mündiges Sprachhandeln erachtet. Diese »*Distanzierungsfähigkeit vom routinierten Sprachhandeln*« (Janich 2009: 45; Hervorh. i. Orig.) wurde im Seminar schließlich als Voraussetzung für sprachlich angemessene Kommunikation nicht nur, aber auch unter Bedingungen der Fremdsprachigkeit identifiziert.

4.2.2 Phase II: Transfer in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts

Im Anschluss an die Theorie- und Textarbeit stand in der zweiten Phase der studentischen Untersuchungen die Frage im Zentrum, wie die gewonnenen Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können. Hierfür wurde zunächst die *Förderung von Sprachbewusstsein* als erstrebenswertes Lernziel festgelegt, da die damit zusammenhängende Reflexionsfähigkeit (vgl. Janich 2004: 153f.) als Basis für die Weiterentwicklung sprachlicher wie kultureller Kompetenzen und darauf aufbauend für die Fähigkeit zum je nach Kontext angemessenen Sprachhandeln erachtet wurde. Die beim Individuum ansetzende Entwicklung von Sprachbewusstsein galt somit als Schlüssel zur Annäherung an kulturell und kommunikativ festgelegte Angemessenheitsnormen und darüber hinaus indirekt auch als Türöffner in interkultureller Kommunikation.

Erste Ideen der Studierenden zur Förderung dieses Lernziels im Fremdsprachenunterricht kreisten darum, Sprachbewusstsein anhand sehr konkreter, für die Lernenden relevanter kommunikativer Aufgabenstellungen zu schulen. Entsprechende Lerneinheiten sollten den Lernenden die Gelegenheit geben, sich unter dem

Gesichtspunkt der Angemessenheit mit solchen mündlichen oder schriftlichen Textbeispielen zu befassen, die für die behandelten Situationen typisch sind. Auch in der Auseinandersetzung mit Normbrüchen und mit dem Unangemessenen sahen die Studierenden die Möglichkeit, Sprachbewusstsein und angemessenes Sprachhandeln zu fördern.

Die zusammengetragenen Ideen wurden anschließend in Form einer methodischen Schrittfolge systematisiert, mit deren Hilfe Unterrichtseinheiten zur Förderung von Sprachbewusstsein geplant und gestaltet werden konnten. Zentrale Impulse hierfür lieferte ein ähnlicher Entwurf aus der didaktischen Sprachkritik (vgl. Kilian u.a. 2016: 155f.), der jedoch primär für den muttersprachlichen Deutschunterricht gedacht ist. Die im Seminar modifizierte Version dieser Schrittfolge für den Fremdsprachenunterricht umfasste die folgenden Punkte:

1. Einstieg mit Gespräch über Zweck und Anlass der behandelten (mündlichen oder schriftlichen) Textsorte
2. Präsentation eines eher unangemessenen Beispiels (evtl. auch mehrere)
3. Sammeln und Einordnen von Reaktionen auf das Einstiegsbeispiel (unter Berücksichtigung der Variablen Gegenstand, Situation, Publikum) und Antizipation möglicher Folgen
4. Vermittlung einer Auswahl an sprachlich-kulturell angemessenen Möglichkeiten anhand eines oder mehrerer angemessener Beispiele
5. Wie ist das bei Ihnen? Reflektieren über Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache
6. Gemeinsame Korrektur des Einstiegsbeispiels und ggf. weitere Übungen

Zum einen sollen in Unterrichtseinheiten, die auf dieser Schrittfolge aufbauen, über die Konfrontation mit dem Unangemessenen und die Beschäftigung mit angemessenen Gegenbeispielen konkrete sprachliche Mittel zum angemessenen Handeln für ausgewählte kommunikative Probleme eingeübt werden. Zum anderen wird über die reflektierenden und vergleichenden Abschnitte ein Nachdenken über die Besonderheiten von Ausgangs- und Zielsprache sowie ein distanzierterer Blick auf eigene sprachliche Routinen angeregt. Die methodische Schrittfolge erschien von daher als vielversprechendes Werkzeug zur Förderung von Sprachbewusstsein im Fremdsprachenunterricht.

Um diese Ideen mit Leben zu füllen, waren die Seminarteilnehmenden schließlich dazu aufgefordert, eigene Unterrichtseinheiten entlang dieser Schrittfolge und der damit verfolgten Zielsetzungen zu entwickeln. Dabei richteten sich die Überlegungen auf eine ganz bestimmte Gruppe von Lernenden: Da im Folgesemester ein deutsch-chinesischer Workshop zum Thema *„Angemessenheit“ und interkulturelle Kommunikation* am germanistischen Institut der Universität Qingdao, VR China, geplant war, sollten die Seminarteilnehmenden ihre chinesischen Kommilitoninnen

und Kommilitonen als mögliche Zielgruppe für ihre Unterrichtseinheiten in den Blick nehmen. Bei der Wahl der kommunikativen Aufgaben, die in diesem Rahmen behandelt wurden, spielte zudem der Umstand eine Rolle, dass ein Teil der chinesischen Workshop-Teilnehmenden ab dem Sommersemester 2018 ein Jahr in Bayreuth studieren sollte.

Vor diesem Hintergrund und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen wählten die Seminareteilnehmenden für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten solche kommunikativen Aufgaben aus, die allesamt mehr oder weniger im Bereich des studentischen Alltags an deutschen Hochschulen liegen: E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, Sprechstundengespräche, Gestaltung von Präsentationsfolien und Motivationsschreiben für die Bewerbung um einen Masterstudienplatz an einer Universität in Deutschland.

Zu diesen Themen galt es dann an der methodischen Schrittfolge orientiert in Vierergruppen eigene Unterrichtseinheiten zu planen. Zunächst legten die Studierenden hierfür neben dem oben erwähnten übergeordneten Lernziel je nach kommunikativer Aufgabe anders gelagerte Feinlernziele fest. Anschließend recherchierten sie unter Rückgriff auf Lehr- und Fachbücher sowie Internetquellen nach Materialien und diskutierten bzw. entschieden innerhalb ihrer Gruppe über deren Eignung. Ein weiterer Schritt bestand in der Festlegung sinnvoller Lernaktivitäten und einzusetzender Sozialformen, bevor schließlich Unterrichtsskizzen angefertigt werden konnten, aus denen der didaktische Aufbau der Einheit und der Zeitplan hervorging. Exemplarisch sei hier auf die Unterrichtsskizze zum Thema *Motivationsschreiben für die Bewerbung um einen Masterstudienplatz* verwiesen (s. Anhang), die veranschaulicht, wie die Studierenden ihre Planungen für die entsprechende Unterrichtseinheit festhielten.

4.3 Präsentation der Ergebnisse

Die angefertigten Unterrichtsskizzen wurden im letzten Seminarblock von den einzelnen Gruppen präsentiert und einer Peer-Evaluation durch die Kommilitoninnen und Kommilitonen unterzogen. Dabei sollte erarbeitet werden, welche Bestandteile der Planungen zufriedenstellend ausgearbeitet waren und an welchen Stellen es vor ihrem Einsatz im oben erwähnten deutsch-chinesischen Workshop noch Nachbesserungsbedarf gab. Um die Feedback-Runden möglichst konstruktiv zu gestalten, gab die Dozentin verschiedene Bewertungskriterien vor, welche die festgelegten Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien und den Unterrichtsverlauf fokussierten. Ein gesonderter Punkt bezog sich überdies auf die ausgewählten eher unangemessenen und angemessenen Textbeispiele. Diese sollten dahingehend diskutiert werden, ob die gewählten Textbeispiele geeignet waren, um den kommunikativen Aufgaben entsprechende Angemessenheitsnormen und sprachliche Mit-

tel zu vermitteln bzw. um die Lernenden auf Abweichungen davon und auf mögliche negative Folgen aufmerksam zu machen.

Neben der seminarinternen Präsentation und Evaluation der Unterrichtsskizzen ergab sich für etwa die Hälfte der Seminarteilnehmenden zudem die Möglichkeit, die geplanten Einheiten einem größeren Kreis zu präsentieren und diese tatsächlich für ihre chinesischen Kommilitoninnen und Kommilitonen durchzuführen. Ihre Beiträge bildeten einen wesentlichen Bestandteil des viertägigen deutsch-chinesischen Workshops *Angemessenheit als Türöffner in interkultureller Kommunikation* – 跨文化交际中的文化适应, der im November 2017 an der Universität Qingdao stattfand. Daneben bestand das Programm aus Theorieeinheiten, Diskussionsrunden, Gruppenarbeiten und Vorträgen mit Bezügen zur Wirtschaftskommunikation und Emotionsforschung. Überdies ergaben sich durch den Vortrag *Angemessenheit als Schlüsselqualifikation in deutsch-chinesischer Wirtschaftskommunikation* von Frau HUANG Ming (Repräsentantin des Verbindungsbüros von Bayern in Shenzhen) und Frau LIU Yu (Repräsentantin des Verbindungsbüros von Bayern in Qingdao) sowie durch eine Exkursion in den *Deutsch-Chinesischen Ökopark Qingdao* weiterführende Diskussionen, welche die Relevanz der Thematik auch für breitere gesellschaftliche Kontexte und Akteure aus der Wirtschaftspolitik sichtbar machte.

Eine schriftliche Veröffentlichung der Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts durch die Studierenden liegt nicht vor. Dazu hätte es ein Anschlussseminar gebraucht, für das es an Kapazitäten mangelte. Nichtsdestotrotz waren die Früchte des Seminars über die Veranstaltung hinaus ertragreich. Denn die geführten Diskussionen und gesammelten Erkenntnisse wirkten auch auf das Forschungsprojekt der Lehrenden zurück, aus dem das Seminar hervorgegangen war. So werden in der Dissertationsschrift (Künkel 2021) zum einen die Überlegungen zur Angemessenheitsthematik aufgegriffen, ergänzt und tiefergehend in die Kommunikations- und Interkulturalitätstheorie eingebettet; zum anderen findet sich auch die methodische Schrittfolge aus dem Seminar darin in einer weiterentwickelten Form wieder.

4.4 Reflexion des Lehrforschungsprojekts

Entsprechend der eingangs erwähnten Problemstellung wird im Folgenden das beschriebene Lehrforschungsprojekt auf zweierlei Punkte hin reflektiert. Beleuchtet werden einerseits die studentischen Beteiligungsmöglichkeiten am Forschungsprozess. Andererseits soll verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten sich zum Erwerb von forschungs- und berufsrelevanten Kompetenzen für die Studierenden bei einer aktiven Teilnahme an der Lehrveranstaltung ergaben.

4.4.1 Studentische Beteiligungsmöglichkeiten

Wie bereits erwähnt stand das Lehrforschungsprojekt in einem engen Zusammenhang mit der eigenen Forschungstätigkeit der Dozentin, sollte es doch u.a. der Gewinnung neuer Perspektiven auf den Gegenstand der Angemessenheit in interkultureller Kommunikation sowie auf die damit verbundenen fremdsprachendidaktischen Implikationen dienen. Aus diesem Grund waren im Seminar das Thema, die Problemstellung und auch die Literatur, welche die Grundlage für die Theorie- und Textarbeit bildete, weitestgehend vorgegeben.

Nichtsdestotrotz war studentische Eigentätigkeit bereits in der ersten Phase des Lehrforschungsprojekts gefordert. Egal, ob es um Erkundungen zum Angemessenheitsbegriff in der Umgangssprache, um das Begriffsverständnis in der linguistischen Sprachkritikforschung oder um Bezüge zur interkulturellen Kommunikation ging: Die Studierenden erarbeiteten sich diese Inhalte primär selbst – im Eigenstudium durch intensives Lesen, innerhalb von Gruppenarbeiten zur Lösung von vorgegebenen Teilfragestellungen oder im Rahmen von Diskussionen, in denen Ergebnisse gesammelt, zueinander in Beziehung gesetzt, relativiert und u.U. modifiziert wurden.

Auch beim Transfer der so gewonnenen Erkenntnisse zu Angemessenheit und interkultureller Kommunikation in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts wurden die Studierenden dazu angeregt, ihre eigenen Ideen zu entwickeln. Noch bevor sie die methodische Schrittfolge aus der didaktischen Sprachkritik (vgl. Kilian u.a. 2016: 155f.) kennenlernten, sammelten die Seminarteilnehmenden ihre eigenen Vorschläge an der Tafel. Beides mündete in einer Plenumsdiskussion schließlich in der oben angeführten methodischen Schrittfolge für den Fremdsprachenunterricht.

Das höchste Maß an Eigenleistung erforderte die Erarbeitung der Unterrichtseinheiten zu den oben genannten Themen. Denn sowohl ihre Festlegung sowie die Recherche und Auswahl der Materialien als auch die konkrete Planung der Einheiten in Unterrichtsskizzen erfolgte in den studentischen Arbeitsgruppen. Die Lehrkraft stand in dieser Phase lediglich beratend zur Seite und stattete die Studierenden mit erstem Grundwissen zur Unterrichtsplanung aus, das sich in den Unterrichtsskizzen wiederfinden sollte.

4.4.2 Möglichkeiten des forschungs- und berufsrelevanten Kompetenzerwerbs

Die dargestellten Lernaktivitäten, mit denen die Studierenden im Laufe des Seminars konfrontiert waren, boten Ansatzpunkte zur Entwicklung verschiedener forschungs- und überdies berufsrelevanter Kompetenzen.

Um den Unterschied zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Gebrauch von Begriffen wie dem der Angemessenheit zu erkennen, aber auch für die durchgeführte Evaluation der entwickelten Unterrichtsentwürfe bedarf es bspw. einer ge-

wissen Reflexionsfähigkeit. Das Selbststudium mit anschließender Weiterverarbeitung und Diskussion der aufgenommenen Informationen unter verschiedenen Gesichtspunkten fokussierte nicht nur eine Steigerung der Lesekompetenz, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit Quellen. Überdies konnten sich die Studierenden im Zuge des Entwurfs ihrer Unterrichtseinheiten in der Recherchearbeit üben. Nicht zuletzt erforderte das vorgegebene Ziel der Entwicklung von innovativen Ideen für den Fremdsprachenunterricht die theoriebasierte Weiterentwicklung von Ansätzen auf ein praxisrelevantes Feld hin.

Neben der Einübung dieser wissenschaftlichen Kompetenzen boten sich zudem Gelegenheiten des Ausbaus von Schlüsselkompetenzen, die über die Forschung hinaus auch in anderen Bereichen der Wissensarbeit von Relevanz sind. So konnten die Studierenden z.B. in Gruppenarbeiten und Diskussionen ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit schulen. Durch das eingeforderte Nachdenken über die Zusammenhänge zwischen Angemessenheit und interkultureller Kommunikation ist überdies von einem Zuwachs an interkulturellen Kompetenzen auszugehen. An der intensiven Auseinandersetzung mit den oben genannten kommunikativen Aufgaben und den damit verbundenen Textsorten wiederum dürften die Deutschkenntnisse der Studierenden gewachsen sein. Schließlich verlangte die Anwendung des thematischen Komplexes der Angemessenheit auf die Bereiche interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht von den Studierenden Transferfähigkeiten, die ebenfalls nicht nur im Studium von Relevanz sind.

Darüber hinaus sind an dieser Stelle weitere Professionalisierungseffekte zu nennen, die v.a. für zukünftige Tätigkeiten im DaF-Bereich von großem Nutzen sein können. Über die im Seminar eingeforderte Planung von Unterrichtseinheiten wurden die Studierenden mit Aufgaben konfrontiert, die zum Alltag von DaF-Lehrenden gehören. Dazu zählt die Auswahl zielgruppengerechter Themen und Lernzielbestimmungen ebenso wie eine sinnvolle Materialauswahl und die Festlegung von passenden Sozialformen und Aktivitäten. Zudem waren die Studierenden dazu aufgerufen, eine Mittlerrolle einzunehmen und Sensibilität für sprachliche und kulturelle Besonderheiten an den Tag zu legen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorangehenden Ausführungen beschäftigen sich mit forschungsnahem Lehren und Lernen, um herauszuarbeiten, wie entsprechende Lehrkonzepte als Schnittstelle für die Förderung nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch berufsorientierter Kompetenzen dienen können. Zudem werden diese Ideen anhand des Bayreuther MA-Seminars *Angemessenheit: als Türöffner in interkultureller Kommunikation* aus dem Sommersemester 2017 veranschaulicht.

Indem im präsentierten Seminar die Studierenden in wechselnden Aufgabenformaten zu Recherchetätigkeiten, kritischer Text- und Quellenarbeit, Reflexionen, Diskussionen und Präsentationen angeregt wurden, konnten sie diverse forschungsrelevante Fähigkeiten schulen. Gleichzeitig ist durch diese Eigentätigkeit, die in besonders hohem Maß in der zweiten Phase des Lehrforschungsprojekts abverlangt wurde, von einem Zuwachs der Handlungsfähigkeit und damit der überfachlichen Schlüsselqualifikationen auszugehen. Darüber hinaus verfolgte das Seminar weitere Professionalisierungseffekte, die besonders auf den Bereich des DaF-Unterrichts ausgerichtet waren. Über die Auseinandersetzung mit der Thematik ›Angemessenheit‹ und *interkulturelle Kommunikation* sowie die Aufgabe, eine Unterrichtsskizze für eine DaF-Einheit zu entwickeln, erarbeiteten sich die Studierenden unentbehrliches Hintergrundwissen und Handwerkszeug für eben dieses Praxisfeld.

Abschließend bleibt anzumerken, dass auch zukünftig in der Interkulturellen Germanistik eine reflektierte Auseinandersetzung mit solchen Best-Practice-Beispielen wünschenswert ist, die sich speziell um die Verknüpfung von forschungs- und berufsorientiertem Lernen bemühen. Zum einen können so die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Lehrkonzepts weiter ausgelotet und dahingehend geprüft werden, inwiefern das Fach Interkulturelle Germanistik dem an moderne Universitäten herangetragenen Anspruch nach Forschungsorientierung einerseits und Berufsvorbereitung andererseits gerecht werden kann. Zum anderen wird durch eine derartige Zusammenschau sichtbar, zu welcher Vielzahl von Praxisfeldern die Interkulturelle Germanistik qualifiziert, was die Attraktivität des Faches für Studierende unterstreicht.

Literatur

- Boguna, Julija (2016): Lernt man das Übersetzen durch Übersetzerforschung? Ein Gersheimer Lehr- und Lernexperiment. In: Andreas F. Kellertat/Aleksey Tashinskiy/Julija Boguna (Hg.): Übersetzerforschung. Neue Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte des Übersetzens. Berlin, S. 201–214.
- Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn.
- Csáky, Moritz (2010): Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen – Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber et al. (Hg.; 2009), S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das

- Hochschulwesen 62, H. 1+2, S. 32–39; online unter: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber_r.pdf [Stand: 08.05.2021].
- Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.; 2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld.
- Janich, Nina (2004): *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen.
- Janich, Nina (2009): *Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen*. In: Tilo Weber/Gerd Antos (Hg.): *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt a.M. u.a., S. 31–49.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2016): *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/Boston.
- Künkel, Veronika Elisabeth (2021): *Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. Berlin.
- Kuße, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen.
- Ludwig, Joachim (2020): *Hochschuldidaktik: Lehre im Format der Forschung*. In: *Online Journal for Research and Education* 7, H. 14, S. 1–4; online unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/955/883> [Stand: 08.05.2021].
- Müller, Katja (2010): *Forschungsbasierte Lehre*. Potsdam; online unter: <https://publ ishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4713/file/bb hdo2.pdf> [Stand: 08.05.2021].
- Niehr, Thomas (2015): *Angemessenheit: Eine Kategorie zwischen Präskriptivität und Inhaltsleere? Überlegungen zum Status einer für die Sprachkritik fundamentalen Kategorie*. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11, H. 2, S. 101–110.
- Nünning, Ansgar (2013): *Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre. Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik*. In: Wolfgang Hallet (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier, S. 25–47.
- Reinmann, Gabi (2009): *Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien*. In: Huber et al. (Hg.; 2009), S. 36–52.
- Reuter, Ewald (2018): *Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompetenzen*. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.): *Työelämän viestintä, Arbeitskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben*. VAKKI-symposium XXXVIII 8.-9.2.2018. Vaasa, S. 23–34;

online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI2018_Reuter.pdf [Stand: 08.05.2021].

Riewerts, Kerrin/Weiß, Petra/Wimmelmann, Susanne/Saunders, Constanze/Beyerlin, Simone/Gotzen, Susanne/Linnartz, Dagmar/Thiem, Janina/Gess, Christopher (2018): Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. In: die hochschullehre 9, H. 4, S. 389–406; online unter: www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Riewerts-et-al.pdf [Stand: 08.05.2021].

Schaper, Niclas/Reis, Oliver/Wildt, Johannes/Horvath, Eva/Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre; online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Stand: 12.05.2021].

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland; online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Stand: 26.05.2021].

Anhang

Anmerkungen:

Klebeband, Filzstifte, Karten und A3-Papier vorbereiten

Materialien kopieren

Danke für die Bearbeitung

30.10.2017: »Angemessenheit durch Sprachbewusstsein« am Beispiel von Motivationsschreiben fürs Studium				
1. TN analysieren das Gegenbeispiel und erkennen die Normenverstöße. (30 Min)				
Einführung (5 Min)	Präsentation (8 Min)	Semantisierung (17 Min)	Üben	
<p>Frage:</p> <p>Hat jmd. selber schon ein Motivationsschreiben geschrieben? Hat jmd. das Motivationsschreiben von anderen korrigiert?</p> <p>Hat jmd. schon im Studium Kenntnisse über Motivationsschreiben erworben?</p> <p>DO: Ergänzungen geben (Ziel, Inhalt)</p>	<p>Gruppenarbeit (3–4 Gruppen)</p> <p>Mit gezielten Fragen (auf PPT):</p> <p>Welche Informationen werden gegeben?</p> <p>Was (Formulierung/Aufbau) trägt dazu oder NICHT dazu bei, den gewünschten Studienplatz zu erhalten?</p> <p>→ Kopien: Motivationsschreiben (Agentur)</p> <p>→ Karte und Filzstift verteilen</p>	<p>Ergebnissammlung</p> <p>1. → Karte der 1. Frage an die Tafel kleben</p> <p>DO [Dozierende] kategorisieren die Informationen</p> <p>2. TN [Teilnehmende] erläutern kurz ihre Ergebnisse. Wenn möglich mit Begründung.</p> <p>Wichtigste Punkte:</p> <p>a. unlogischer Aufbau des gesamten Schreibens</p> <p>b. schlechte Argumentation (Behauptungen werden nicht unterstützt)</p> <p>c. unüblicher Anfang, Schluss</p> <p>d. unübliche Formulierungen</p>		

2. TN analysieren die positiven Beispiele. (15 Min)			
Einführung	Präsentation (5 Min)	Semantisierung (10 Min)	Üben
Kurzer Übergang zum zweiten Beispiel	<p>Einzelarbeit</p> <p><i>Mit gezielten Fragen (auf PPT): Welche Informationen werden gegeben? Was (Formulierungen/Aufbau) trägt dazu bei, den gewünschten Studienplatz zu erhalten?</i></p> <p>→ Kopien: Motivationsschreiben (Webseite)</p>	<p>Ergebnissammlung</p> <p>1. DO und TN fassen die Informationen des Beispiels zusammen und notieren sie an der Tafel.</p> <p>2. TN erläutern kurz die Bewertungen. Wenn möglich mit Begründung.</p>	
3. TN erfassen die angemessenen Normen. (20–25 Min)			
Einführung	Präsentation (5–10 Min)	Semantisierung (15 Min)	Üben
	<p>Gruppenarbeit (3–4 Gruppen)</p> <p><i>Mit gezielten Fragen (auf PPT): Wie würden Sie Ihr Motivationsschreiben aufbauen?</i></p> <p>→ A3-Papier und Filzstift verteilen</p>	<p>1. Ergebnissammlung (als Art-Galerie) TN kleben die Ergebnisse an die Wand. DO und TN besuchen zusammen die Galerie. → DO schreiben die Normen auf eine neue PPT-Folie.</p> <p>2. → Kopien: Aufbau und Inhalte des Motivationsschreibens</p>	

4. TN vergleichen das Gegenbeispiel und die vorher erarbeiteten Normen. (15 Min)			
Einführung	Präsentation (5 Min)	Semantisierung (10 Min)	Üben
DO: Ziel – die erarbeiteten Normen zu üben	DO und TN vergleichen den Aufbau des Gegenbeispiels und des Musters. (TN können kurz mit den Nachbarn diskutieren)	DO und TN diskutieren eingehender die im Teil 1 nicht erwähnten Probleme des Gegenbeispiels.	
5. TN reflektieren ihre ersten Reaktionen auf das Gegenbeispiel unter i. Perspektiven und diskutieren die Gründe dafür. (5 Min)			
Einführung	Präsentation	Semantisierung	Üben
DO: Ziel – Zusammenfassung und Reflexion	Mögliche Diskussion: Bezieht sich die Unangemessenheit auf kulturelle Unterschiede?	DO: Ziel dieser Einheit <ul style="list-style-type: none">· Als Übung für zukünftige Studienbewerbung· Als berufliche Vorbereitung· Bewusstmachung von Angemessenheit in interkultureller Begegnung	

