

Gabriele E. Otto

Wissenskulturen im Dialog –
Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation
im Zeitalter global verfügbarer Online-Publikationen



Gabriele E. Otto

**Wissenschaftskulturen im Dialog –
Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation
im Zeitalter global verfügbarer Online-Publikationen**

Dieser Forschungsbericht ist Ergebnis des mit Mitteln des DAAD geförderten Re-Integrationsprojektes „Wissenschaftskulturen im Dialog – Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation im Zeitalter barrierefreier Zugänge“.

Unterstützt und betreut wurde die Arbeit vom Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der TU Berlin vom Sommersemester 2015–2017, unter Leitung von Prof. Dr. Thorsten Roelcke.

Gabriele E. Otto

**Wissenschaftskulturen im Dialog –
Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation
im Zeitalter global verfügbarer Online-Publikationen**

Universitätsverlag der TU Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag der TU Berlin, 2018

<http://verlag.tu-berlin.de>

Fasanenstr. 88, 10623 Berlin

Tel.: +49 (0)30 314 76131 / Fax: -76133

E-Mail: publikationen@ub.tu-berlin.de

Diese Veröffentlichung ist unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: AnnaER | <https://pixabay.com/de/kunst-orange-himmel-gesicht-leute-194753> | CC0

<https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.de>

Druck: Schaltungsdienst Lange oHG, Berlin

Satz/Layout: Stephan Mitteldorf

ISBN 978-3-7983-2978-2 (print)

ISBN 978-3-7983-2979-9 (online)

Online veröffentlicht auf dem institutionellen Repositoryum der Technischen Universität Berlin:

DOI 10.14279/depositonce-6710

<http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-6710>

Zusammenfassung: Diese Arbeit wendet sich Fragen nach den Bedingungen für eine pluri-kulturelle Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Internet zu. Ausgehend von kulturellen Prägungen der Wissenschafts- und akademischen Kulturen in Indonesien und in Deutschland aus der Sicht der DaF-Didaktik und der Anthropologie werden anhand von exemplarischen Untersuchungen an Bachelor-Arbeiten zur Literaturwissenschaft aus Indonesien sowie der Betreuungskorrespondenz Rezeptionsbedingungen und Moderationsbedarfe, wie sie insbesondere durch die Nutzung von Internet-Quellen entstanden waren, aufgezeigt. Zudem werden germanistische DOAJ-Publikationen exemplarisch beleuchtet und auf die Eignung für rezipierende Jung-Akademiker*innen hin bewertet.

Gefragt wird ferner nach dem Beitrag unterschiedlicher Disziplinen wie den Transferwissenschaften, der Wissenschaftstheorie und -soziologie und der Anthropologie zum Dialog zwischen Wissenschaftskulturen und dem Austausch von und über Wissen. Abschließend werden Plattformen im Bereich der Germanistik hinsichtlich ihres Modellecharakters für einen Fachaustausch zur Entwicklung einer transkulturellen Germanistik vorgestellt.

Schlüsselwörter: Wissenschaftskommunikation, Open Access, Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Transkulturalität

Abstract: This book focuses on questions about terms of pluri-cultural use of scientific knowledge in the Internet. Cultural imprints which influence scientific and academic cultures in Indonesia and Germany will be outlined from an anthropologist point of view as well as from a German as a Foreign Language-didactics perspective. Conditions of reception and requirements of moderation, which especially occur as result of using internet sources when writing the thesis, are pointed out on the basis of exemplary studies of Bachelor theses works in literature sciences from Indonesian students as well as the supervising correspondences.

Aside this, DOAJ-publications from German Studies will be studied with respect to their suitability for young academics as recipients. The contribution that different disciplines such as transfer sciences, theory and sociology of knowledge and anthropology may give to enable a dialogue among cultures of science and the exchange of and about knowledge is also examined. To this end, fields of interaction are described and some internet-platforms in the field of German Studies are shown with regard to their model function for international professional exchanges. The development of transcultural German Studies could be seen as a basis to allow young academics an easier access to scientific communication.

Keywords: Scientific Communication, Open Access, German as a Foreign Language Philology, Transcultural Sciences

Danksagung

Auch eine kleine Arbeit verdankt ihre Entstehung dem Austausch mit verschiedenen Geistern, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

So danke ich Herrn Prof. emer. Ulrich Steinmüller (TU Berlin) für meine komplikationslose Aufnahme als Re-Integrationsstipendiatin des DAAD in das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin, das fachliche Interesse an dem Projekt sowie die Bereitstellung von Materialien, die sich Professor Steinmüllers Grenzen überschreitender Betreuungsarbeit verdanken.

Mit Professor Thorsten Roelcke habe ich einem Betreuer zu danken, der den Arbeitsprozess des Werks mit Ausdauer und wertvollen Fragen und Anregungen begleitete. Dazu darf ich auch die von Professor Roelcke verantworteten Vortragseinladungen von gastierenden Professoren in das Fachgebiet DaF an der TU Berlin zählen. Sie halfen mir ebenfalls, das Spektrum des Projekts im aktuellen Forschungskontext in Deutschland zu erweitern und zu intensivieren.

Frau Dr. Irene Jansen als ehemaliger Leiterin der Außenstelle des DAAD in Jakarta, Indonesien, gebührt mein herzlicher Dank für die zahlreichen Gespräche über die Wissenschaftskulturen in Deutschland und in Indonesien und über die Hürden und Gräben, die es beiderseits zum Austausch zu überwinden gilt. Diese Gespräche ließen das Thema in seiner Problemstellung reifen und halfen, den Grundstein des Projektes zu legen.

Mein Dank geht auch an alle hier ungenannt bleibenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland und Indonesien, namentlich aus der Universitas Indonesia für den Austausch über den Austausch. Den Studentinnen der Universitas Indonesia danke ich für die Freigabe des Schriftverkehrs zur Auswertung der moderierenden Betreuung. Danken möchte ich auch Stephan Mitteldorf für die Übernahme der Arbeiten am Layout.

Und nicht zuletzt geht mein Dank an Frau Schobert und das Team des Universitätsverlages der TU Berlin für die Hilfe und Geduld bei der Fertigstellung der Publikation.

Inhalt

1	Einleitung – Zwei akademische Kulturen – Begegnungen im Open Access	10
1.1	Begriffsklärungen	12
1.2	Fragen zur Basis der Wissenschaftskulturen – Untersuchungen zur Arbeitssituation	13
1.2.1	Wissenschaftskulturen im Digitalen Zeitalter	15
1.2.2	Beitrag anderer Disziplinen zur Moderation	17
2	Methodik	20
2.1	Kulturelle Prägungen und wissenschaftliche Arbeitsweisen im Vergleich	20
2.2	Exemplarische Beschreibung der Open Access Verfügbarkeit in der Germanistik	22
2.3	Exemplarische Beschreibung multidisziplinärer Erkenntnisse zur Moderation	23
3	Ergebnisse	24
3.1	Wissenschaftskulturen in Indonesien und Deutschland aus theoretischer und praktischer Perspektive	24
3.1.1	Wissenschaftskulturen – Untersuchungsergebnisse aus Anthropologie und Deutschdidaktik	25
3.1.2	Bachelor-Arbeiten in Literaturwissenschaften – Kulturelle Prägungen und wissenschaftliches Arbeiten	31
3.1.3	Resümee	69
3.2	Open Access – Präsenz wissenschaftlichen Wissens – Ziele und Desiderate	77
3.2.1	Situation im Bereich Philologie	78
3.2.2	Besonderheiten der Geisteswissenschaften/Humanities	79
3.2.3	Zeitschriften published in Germany – DOAJ	84

3.3	Kommunikation als Basisgröße – ‚Wissen‘ und seine Akteure in multipler Perspektive	90
3.3.1	Wissenstransfer als komplexer Prozess	91
3.3.2	Akteure im Transfer: Produzent – Rezipient – Wissen.....	92
3.3.3	Wissenschaftliches Wissen – Handlungswissen – Implizites Wissen	95
3.3.4	Revitalisierung von Information zu Wissen	95
3.3.5	Resümee	97
4	Diskussion.....	98
4.1	Der Begriff ‚Moderation‘ als Begrenzung	98
4.2	Moderation – Bedarfe der internationalen Germanistik.....	99
4.2.1	Globalisierung von Wissen – Szenarien	100
4.2.2	Indonesien im Kontext des sich globalisierenden Wissenssystems	103
4.2.3	Wissen(schaft)skulturrezeption – Avanciert – Traditionell	105
5	Fazit	110
6	Literaturverzeichnis	121

1 Einleitung – Zwei akademische Kulturen – Begegnungen im Open Access

Beobachtungen und Erfahrungen in der universitären Lehre namentlich im Bachelor-Studium der Germanistik an einer indonesischen Universität führten zu Fragen nach Unterschieden in den Wissen(schaft)skulturen hinsichtlich der Gepflogenheiten und Gewohnheiten, wie sie auf der einen Seite in Indonesien im akademischen Alltag zu Tage traten und auf der anderen Seite in der wissenschaftlichen Praxis der Germanistik als zu vermittelnder Kultur Usus sind.¹ Hieraus entwickelte sich das Forschungsprojekt „Wissenschaftskulturen im Dialog – Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation im Zeitalter barrierefreier Zugänge“.

Damit wird einem spezifischen Ausschnitt der Herausforderungen im Germanistikstudium nachgegangen. Nicht die Frage nach dem ‚Wie‘ einer Vermittlung von Primärwerken im DaF-Studium und in interkultureller Perspektive, die eine bleibende Virulenz zu haben scheint, sondern gerade die Situation der relativen Unvermitteltheit, wie sie in der eigenständigen Erarbeitung der Abschlussarbeit zumindest aufscheint, soll hier zum Teilgegenstand erhoben werden. Des Weiteren rückt die Rezeption von (literatur-)wissenschaftlichen Texten in den Fokus, die ebenfalls, nicht allein unter sprachlichen Aspekten, ohne Moderation eine Herausforderung darstellen. Daneben sind es Diskursmuster wie etwa Argumentation und Kritik sowie Implikaturen, die nicht zuletzt auch aus der Intertextualität theoretischer Texte resultieren, aber auch durch die Kulturgebundenheit wissenschaftlicher Texte bedingt sind, die Moderationen erfordern.

Die nachfolgende Untersuchung beinhaltet drei Fragekomplexe: Der erste Komplex richtet sich auf eine Untersuchung von Charakteristika der Wissen(schaft)skulturen in Deutschland und Indonesien mit Fokussierung auf

¹ Vgl. hierzu auch unveröffentlichter Vortrag von 2011; Gabriele E. Otto: „Literaturwissenschaft (k)ein Thema in Südostasien?“ gehalten im Rahmen eines DAAD Regionallektorentreffens vom 31.03.–04.04.2011 in Yogyakarta/Indonesien.

die Germanistik und den Schwerpunkten Literaturwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache. Dabei werden in einem ersten Teil theoretische Untersuchungen insbesondere aus der DaF-Didaktik und der Anthropologie herangezogen. In einem zweiten Teil werden fünf Bachelor-Arbeiten und Auszüge aus der Betreuungskorrespondenz exemplarisch beschrieben und ausgewertet. Der zweite Fragekomplex widmet sich dem mit der Entwicklung von Open Access Publikationen angestrebten Barriere freien Zugang zu wissenschaftlichem Wissen im Internet, ebenfalls im Schwerpunkt Bereich Philologie/Germanistik. Im dritten Komplex wird untersucht, welches Wissen aus Disziplinen wie den Transferwissenschaften und der Interkulturellen Kommunikation, aber auch der Linguistik, der Wissenschaftssoziologie und –theorie und der Anthropologie nutzbar gemacht werden kann, um Dialoge zwischen Wissenskulturen zu erweitern, so dass ein Wissensaustausch und auch ein Austausch über Wissen initiiert und erweitert werden kann.

Anschließend wird diskutiert, inwiefern eine Erweiterung des Bestandes wissenschaftlicher Quellen im Open Access Moderationssituationen positiv beeinflussen kann und auf welchen Ebenen ein Moderationsbedarf bei der Nutzung wissenschaftlicher Quellen besteht sowie woraus der Bedarf resultiert.

Welche weiteren Chancen und Desiderate sich durch eine Erweiterung des Bestandes an Wissen im Netz entwickeln und welche Formen der Aufbereitung und Moderation von Wissen einer tatsächlichen Nutzung im Gegensatz zum bloßen Gebrauch dienlich sein können.

Dazu werden über Open Access hinaus weitere im Netz zugängliche Plattformen hinsichtlich ihres Modellcharakters für einen Austausch in der Germanistik in Vermittlungssituationen vorgestellt. Mit einem Ausblick auf Erfordernisse und Möglichkeiten wissenschaftlicher Interaktion zur Entwicklung einer transkulturellen Germanistik schließt die Arbeit ab.

1.1 Begriffsklärungen

Zunächst ist der Gebrauch verschiedener Termini des Arbeitstitels zu klären. Landläufig werden mit dem Terminus „Wissenschaftskulturen“ Unterschiede zwischen den Sozial – und Geisteswissenschaften einerseits und den technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen sowie der Mathematik andererseits erfasst.² Spricht Silke Jahr durchgehend von „Wissenschaftskulturen“, so führt Stefan Gradmann den Terminus „Wissenschaftsfamilien“ für die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Disziplinen ein. Sowohl Silke Jahr als auch Stefan Gradmann nennen als Spezifika der beiden „Kulturen“ oder „Familien“ zum einen die Relation zwischen Forschungsgegenstand und Forschendem und zum anderen die sich daraus ableitenden Differenzen in der Relation zwischen Forschungsergebnis und Form der Darstellung des Ergebnisses. Inwieweit diese Differenzen übertragbar sind auf Unterschiede, wie sie in der Lehre und Begleitung von Jung-Akademikern im wissenschaftlichen Arbeiten in Indonesien auftraten, soll an dieser Stelle zurückgestellt werden. Jedoch soll im Folgenden der Begriff „Wissenschaftskulturen“ zur Bezeichnung unterschiedlicher Praktiken in der Generierung und Tradierung von (wissenschaftlichem) Wissen in verschiedenen kulturellen Räumen verwendet werden. Den Kulturbegriff, den ich hier wiederum zugrunde lege, verstehe ich nicht als essentialistisch, sondern als eine sich perpetuierend ereignende Praxis.

Außerdem ist der Terminus „Barriere frei“ im Kontext des Open Access in der Wissenschaft durch die Charakteristika „finanziell, technisch oder [und] rechtlich“³ beschrieben. Zwar richtet sich das vorliegende Forschungsprojekt in seiner Untersuchung auf die Verfügbarkeit von Fachwissen insbesondere im

² Vgl. Jahr, Silke (2009). Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer. S. 76–98. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.). Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Reihe Transferwissenschaften herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. Bd. 7. Hier: S. 83. Vgl. Gradmann, Stephan (2004). Vom Verfertigen der Gedanken im digitalen Diskurs: Versuch einer wechselseitigen Bestimmung hermeneutisch und empirizistischer Positionen. In: Historical Social Research 29 (2004). 1, pp. 56–63. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaar-30861>. Gradmann verwendet in diesem Kontext auch den Terminus „Wissenschaftsfamilie“. Hier: S. 57 f.

³ <<http://www.allianzinitiative.de/handlungsfelder/open-access.html>>; (Zugriff am 21. September 2015).

Open Access, dabei steht allerdings neben der freien Zugänglichkeit im oben bezeichneten Sinn, besonders der Aspekt kulturell bedingter Barrieren des Verstehens von wissenschaftlichem Wissen im Fokus.⁴

1.2 Fragen zur Basis der Wissenschaftskulturen – Untersuchungen zur Arbeitssituation

Die Problematik der Adaptation von Wissenschaft, Forschung und Theorien westlicher Prägung in südostasiatischen Kontexten war wiederholt Gegenstand von Diskussionen mit Wissenschaftler*innen asiatischer und deutscher Universitäten während meiner Arbeit an einer germanistischen Abteilung in Indonesien. Über die eigene universitäre Lehre und besonders auch die Betreuung und Rezeption von Bachelor-Arbeiten in der Germanistik hinaus lieferten sie Einblicke in Konstituenten der Kulturen, die eine aktive Bearbeitung im wissenschaftlichen Austausch erforderlich machten. Es offenbarten sich dabei zum einen Desiderate hinsichtlich des Transfers und der Transformation des wissenschaftlichen Arbeitens und der akademischen Kulturen, denen nachfolgend vertiefend anhand von Forschungen aus der Anthropologie⁵, der Politologie und Soziologie⁶ sowie der vergleichenden Deutsch-Didaktik⁷, die Kontraste und Vergleiche zwischen beiden Kulturen aus verschiedenen Perspektiven beschreiben, nachgegangen werden soll.

⁴ Vgl. hierzu: Antos, Gerd (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. S. 20–40. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Daniela Schütte und Oliver Stenschke), (2001). Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 1. Frankfurt a. Main Berlin Bern: Peter Lang Verlag. Hier: S. 30 f.

⁵ Vgl. Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global!/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.

⁶ Vgl. Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag.

⁷ Vgl. Rettob, Teresa (2006). Deutsch als Fremdsprache an den Pädagogischen Hochschulen in Indonesien. Eine Bestandsaufnahme, Analyse und Ansätze für konzeptionelle Änderungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Zum anderen erhoben sich aber auch die Fragen danach, inwiefern Theorien sowohl in ihrer formalen Entwicklung als auch unter inhaltlichen Aspekten bezogen auf eine zugrundeliegende Lebens- und Denkrealtität, die in westlichen Ländern entstanden sind, in Südostasien adaptierbar und in der Forschung anwendbar sind. Welchen Einfluss und welche Wirkmächtigkeit hat die kulturelle Verwurzelung⁸ auch wissenschaftlichen Wissens in seiner Entstehung und Tradierung?⁹

Dass Transfer, Aneignung und Adaptation möglich sind, wird durch die vielfältigen Kooperationen zwischen Universitäten weltweit und erfolgreich im fremdkulturellen Umfeld Promovierenden bewiesen. Allerdings bestehen jenseits der Erfolge Hürden bzw. Barrieren, deren Ursprüngen und Ausprägungen in der indonesischen Kultur einerseits und der Kultur in Deutschland andererseits exemplarisch nachgegangen werden soll. In besonderer Weise relevant ist die Fragestellung weniger bezüglich etablierter Wissenschaftler*innen aus beiden Ländern, sondern vielmehr im Hinblick auf die Frage des Nachwuchses auf dem Weg in die Forschung und Wissenschaft. Kenntnisse über Unterschiede in den kulturellen Prägungen sind im Zuge fortschreitender Internationalisierung und Kooperation im Bildungssektor von Interesse, aber auch im Kontext der Entwicklung und des Ausbaus Virtueller Forschungsumgebungen¹⁰, die ein Zusammenwirken ohne direkte Kontaktbegegnung verlangen.

Ferner sind im Ausland Studierende des Faches Deutsch bzw. Germanistik in besonderer Weise von der Problematik der Differenzen in den Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der Wissensgenerierung betroffen. Wenn auch Germanistik im Ausland nicht zwingend der „Muttersprachen-

⁸ Vgl. Mannheim, Karl (1929/1965). Wissenssoziologie. In: Ideologie und Utopie.

Verlag G. Schulte-Bulmke: Frankfurt a. M. S. 228 ff.

Vgl. Neuser, Wolfgang. Wissen begreifen. Zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff. Springer VS: Wiesbaden 2013, S. 337 ff.

⁹ Vgl. Bösebeck, Viola/ Esins, Svea (2010). Geschlechtliche Konnotationen in den disziplinären Kulturen der Ingenieurwissenschaften?: Ableitungen aus der Untersuchung zu Studieninteressen und -motivationen von Studentinnen an der Technischen Universität Berlin. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, S. 20 ff.

¹⁰ Vgl. <<http://www.allianzinitiative.de/de/handlungsfelder/virtuelle-forschungsumgebung.html>>; (Zugriff am 19. November 2015).

germanistik“¹¹ folgen muss, so ist doch die wissenschaftliche Kultur und Praxis einschließlich ihrer Gegenstände und Arbeitsweisen zugleich Teil des zu erwerbenden Wissens im Fach Germanistik und macht eine Auseinandersetzung mit Ausgangs- und Zielkulturen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden erforderlich.

In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht um eine Abgrenzung von asiatisch-indonesischer und westlich/deutscher Kultur, sondern die Differenzen und mögliche gesellschaftlich-historische Ursachen der bestehenden kulturellen Prägungen, die im Alltag zu unterschiedlichen Praktiken und Erwartungen führen, sollen wahrgenommen werden, damit sie in der Zusammenarbeit der Kulturen eine aktive Bearbeitung erfahren können.

1.2.1 Wissenschaftskulturen im Digitalen Zeitalter

Brisanz gewinnt das Thema „Wissenschaftskulturen“ zudem durch Verbreitung von (wissenschaftlichem) Wissen im Internet. Kennzeichnend ist hier eine unvermittelte, entkontextualisierte Rezeption. Zwar ist der Barriere freie Zugang zu wissenschaftlichem Wissen, wie er mit der Entwicklung von Open Access Publikationen angestrebt wird¹², im Sinne des weltweiten Austauschs von Wissen und der Teilhabe am Wissen überaus begrüßenswert, so kann jedoch nicht verkannt werden, dass kulturell geprägtes Vorwissen und kulturell geprägte Rezeptionspraktiken nicht unumgänglich verfügbares Wissen in angemessener Weise nutzbar werden lässt.¹³ Gleichwohl soll das primäre Ziel von Open Access, im Internet Wissen zugänglich zu machen, das definierten Standards von Wissenschaft entspricht, in seinem Nutzen hervorgehoben werden.¹⁴ Denn OA

¹¹ Kretzenbacher, Heinz L. (2010). Naturgemäß Interkulturell? Chancen und Risiken einer antipodischen Germanistik. In: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik. 1/ 2010. S. 115–126. Hier: S. 119.

¹² <<http://www.allianzinitiative.de/handlungsfelder/open-access.html>>; (Zugriff am 21. September 2015).

¹³ Vgl. Evers, Hans-Dieter/ Gerke, Solvay/Schweißhelm, Rebecca (2004). Malaysia, Singapur, Indonesien: Wege zur Wissensgesellschaft. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/evifa/article/evers-2004-01-01/PDF/evers.pdf>, S. 15. (Zugriff am 30. November 2015).

¹⁴ Vgl. Allianzinitiative. A. a. O.; sowie <<https://open-access.net>>; (Zugriff am 30. November 2015).

Kritisch soll an dieser Stelle jedoch vermerkt werden, dass das in der Berliner Erklärung anvisierte Ziel, weltweit verfügbares Wissen allgemein zugänglich zu machen, aufgrund der deutlichen

Publikationen können deutlich dazu beitragen, die Arbeitsbedingungen der Forschung auch in Regionen zu verbessern, in denen insgesamt oder für einzelne Disziplinen keine umfangreiche Ausstattung an wissenschaftlichen Publikationen vor Ort verfügbar ist. Das Desaster, unzuverlässige und fragmentarische Wissensangebote aus dem Internet ersatzweise zu nutzen, könnte somit für das wissenschaftliche Arbeiten sukzessive reduziert werden.¹⁵

Die Untersuchung zum Komplex Open Access richtet sich erstens auf die Frage nach der Situation im Bereich Philologie/Germanistik allgemein. Zweitens ist es von besonderem Interesse zu ermitteln, welche Angebote für die Arbeit im Fach Germanistik verfügbar sind, so dass entsprechend einschlägiger Arbeitspraktiken des Faches Quellen im Open Access einen positiven Beitrag für die Arbeit leisten. D. h. neben der Verfügbarkeit von Primärliteratur besteht der Bedarf an einschlägiger literaturtheoretischer und literaturwissenschaftlicher Literatur, Rezensionen eingeschlossen, um Grundlagen der Forschung und Forschungsdiskussionen rezipieren und fortschreiben zu können. Die Präsenz eines frei zugänglichen Angebotes an belastbarer wissenschaftlicher Literatur im Internet hebt allerdings die Problematik des Verstehens der Quellen insbesondere bei Jung-Akademiker*innen, bei denen das Wissen über Aufbau und Strukturen des in den Quellen enthaltenen Wissens noch unzureichend ist und Wege der Auseinandersetzung mit dem Wissen noch nicht hinlänglich vertraut sind, nicht auf.

Es stellt sich somit die Frage nach Möglichkeiten einer Moderation von Wissen, das über Open Access Verbreitung findet. Grundsätzlich bietet das Internet

Asymmetrien hinsichtlich finanzieller und technischer und personeller Ressourcen möglicherweise beschränkt bleibt, die Asymmetrien verstärkt und aufgrund der fehlenden Wahrnehmbarkeit auch bereits vorhandenes Wissen verdrängt wird.

¹⁵ Die Frage nach der Nutzbarkeit digitaler Publikationen und auch vom ins Netz gestelltem in der Wissenschaft gewonnenem Wissen bezieht sich auf zwei Punkte: erstens genügen bei weitem nicht alle Publikationen wissenschaftlichen Standards, da insbesondere theoretische Texte lediglich als zitierte Texte bzw. als indirekte Zitate gleichsam als Tertiärpublikationen verfügbar sind und daher bei fehlender materieller Ausstattung in der Bibliothek nicht überprüft werden können. Oftmals finden sich auch theoretische Primärquellen nicht vollumfänglich, sondern nur in Auszügen im Internet. D. h. Einzelaussagen sind ihrem Kontext entrissen und führen mithin zu Fehlinterpretationen und Fehlanwendungen bei Analyse und Interpretation von Texten.

Zweitens ist bislang eine Vielzahl an Veröffentlichungen im Bereich Germanistik zwar digitalisiert, aber der freie Zugang ist nicht gewährt.

Möglichkeiten, in Form von Foren und Chats den Wissbegierigen mit seinen Fragen nicht allein zu lassen mit dem stummen Text.¹⁶ Inwieweit diese Tools bereits im Kontext interkultureller Wissensvermittlung genutzt werden, ist eine der Teilfragen zur Entwicklung von Open Access in der Germanistik im Zusammenhang dieser Untersuchung.

1.2.2 Beitrag anderer Disziplinen zur Moderation

Die technischen Möglichkeiten sind jedoch nur ein Aspekt bei der Wissenschaftsmoderation. In gleicher Weise relevant sind personelle Ressourcen, um eine Moderation leisten zu können sowie inhaltliche Kenntnisse zu Wissenskulturen. Hierzu schließen sich nun Fragen auf der inhaltlichen Ebene nach dem Beitrag an, den Disziplinen wie die Anthropologie, interkulturelle Kommunikation, die Wissenschaftssoziologie und -theorie sowie die Transferwissenschaften hinsichtlich einer Konstituierung der Moderation erbringen könnten. Gemein ist allen Disziplinen die Erkenntnis, dass Kulturen sich auch durch Spezifika ihrer Wissenskulturen auszeichnen, die im internationalen Zusammenwirken bewusster Aufmerksamkeit und gegebenenfalls auch gezielter kommunikativer Bearbeitung bedürfen. Die grundlegenden Erkenntnisse in Wissen(schaft)skulturen seitens der Anthropologie werden bereits im ersten Komplex skizziert. Der kulturellen Verbundenheit auch wissenschaftlichen Wissens (Karl Mannheim) kommt durch die Entwicklung hin zu einer globalen Wissensgesellschaft im digitalen Zeitalter besondere Bedeutung zu.¹⁷ Kenntnisse über die Beziehungen zwischen Gesellschaften und ihren Wissenskulturen sind bezüglich der Herausforderung in Auseinandersetzung mit globalisiertem Wissen von Interesse, wie sich den Ausführungen bei Neuser¹⁸ entnehmen lässt. Anschließend lassen sich hier neuere Untersuchungen von Leggewie/Zifonun¹⁹. Sie zeigen die Bedeutung gemeinsamen Wissens im

¹⁶ Vgl. Platon (2013³⁴). Sämtliche Werke (Bd. 2). Herausgegeben von Ursula Wolf. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 604 f.

¹⁷ Vgl. hierzu auch Schiewer, Gesine Leonore (2011). Von der Literatursprache zu „Bücher(n), die ihren Lesern Tore öffnen“. Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft an der Schnittstelle von Translationswissenschaft und Wissenssoziologie. In: Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: IUDICIUM Verlag GmbH. Hier: S. 68 ff.

¹⁸ Vgl. Neuser. A. a. O., S. 313 ff.

¹⁹ Leggewie, Claus/Zifonun, Darius (2010). Was heißt Interkulturalität? S. 11–31. In: Zeitschrift für

Kontext von Integration auf. Am selben Ort führt Schiewer aus, dass Kommunikation zwischen Kulturen nicht alternativlos zu einer Art Hybridität als gemeinsamen Standpunkt führt. Vielmehr kann dem Meinungs- und Wissensaustausch auch eine Koexistenz unterschiedlicher Positionen folgen.²⁰ Allein in der Namengebung machen die Transferwissenschaften auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Wissen aufmerksam.²¹ Untersuchungen zur innergesellschaftlichen Experten-Laien-Kommunikation entfalten Facetten des Wissenstransfers, während Diskussionen zur Vertiefung der Begriffsbestimmung des Transfers dem Begriffswandel nachgehen und Erkenntnisse aus den Neuro- und Kognitionswissenschaften das Bild von Akteuren und Aktionen im Transfer und somit vom Wissen selbst ändern. Kommunikation aber gilt als konstitutiv für die Entstehung und auch den Transfer von Wissen.²²

Nicht zuletzt tragen Diskussionen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache über Universalität und Regionalität als Orientierungen in der Vermittlung von Sprache und Kultur dazu bei, Desiderata im Wissensaustausch sowie produktive Wege zu ermitteln und zu erweitern, um kulturelle Prägungen im Wissenserwerb zu berücksichtigen.

interkulturelle Germanistik, 1/2010 herausgegeben von Dieter Heimböckel/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag.

²⁰ Vgl. Schiewer, Gesine Lenore (2010). Kooperation und Wettbewerb – Ein Widerspruch? Verständigung und Übersetzung im Blickfeld ökonomischer Emotionsforschung. S. 127–142. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, herausgegeben von Dieter Heimböckel/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag.

²¹ In der im Peter Lang Verlag seit 2001 von Gerd Antos, Sigurd Wichter et al. herausgegebenen Reihe Transferwissenschaften sind bisher 10 Bände erschienen. Ein Gutteil der Publikationen richtet sich auf Fragen des innergesellschaftlichen Transfers von in den Wissenschaften produziertem Wissen. Siehe: Reihe Transferwissenschaften. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag 2001–2013. Den Bedarf an Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, aber auch an Austausch über dieses Wissen zeigen Institutionen wie das an der Universität Heidelberg ansässige Forschungsnetzwerk Sprache und Wissen [<http://sprache-und-wissen.de/>]; (Zugriff am 20. November 2015) sowie: *Wissenschaft im Dialog gGmbH*, Berlin, [<http://www.wissenschaft-im-dialog.de/>]; (Zugriff am 20. November 2015).

²² Vgl. Antos, Gerd (2005). Die Rolle der Kommunikation bei der Konzeptualisierung von Wissensbegriffen. S. 339–364. In: Antos, Gerd/ Wichter, Sigurd (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Jörg Palm), (2005). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. Hier: S. 340 f.

Der Aufbau gemeinsamen Wissens über Wissen(schaft)skulturen könnte Teil einer integrativen Entwicklung zu einer gemeinsamen globalen Weltwissengesellschaft sein.

2 Methodik

Die einleitend bezeichneten Untersuchungsschwerpunkte akademische Kulturen und Betreuungsprozesse in der Bachelor-Abschlussphase, die Situation von Veröffentlichungen im Open Access in der Germanistik sowie Erkenntnisse über Kommunikation von Wissen sollen sukzessive erarbeitet werden. Dazu sollen die Publikationen der Anthropologie, Politik- und Sozialwissenschaften sowie aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache mit Südostasien- bzw. spezifisch Indonesien-Bezug exemplarisch hinsichtlich ihrer Aussagen zu Momenten der kulturellen Basis der regionalen Wissenskulturen analysiert werden. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die kulturbedingten Herausforderungen bei der Erarbeitung von Bachelor-Arbeiten im Bereich der germanistischen Literaturwissenschaften analysiert und beschrieben. Als weiteres werden grundlegende Statements zum Open Access referiert, die sowohl die Konstitution als auch die wissenschaftspolitische Perspektive des Projektes deutlich machen. Am Beispiel des DOAJ wird die Veröffentlichungspraxis der Germanistik in Deutschland aufgezeigt. Im dritten Teil werden verschiedene Ansatzpunkte und potentielle Felder, die einen Beitrag zur Moderation in der Wissenschaft leisten könnten exemplarisch analysiert und beschrieben.

Die Ergebnisse dieser Teilkapitel werden abschließend im Hinblick auf Moderationsbedarfe und -wege diskutiert. Dazu werden Formen des Austausches und Aushandelns von Semantiken, die mithin in anderen Kontexten auch im Internet bereits praktiziert werden, auf ihr Potential hin überprüft, inwiefern sie im Bereich der Germanistik für die Etablierung einer Online-Moderation adaptierbar sein könnten.

2.1 Kulturelle Prägungen und wissenschaftliche Arbeitsweisen im Vergleich

Gefragt wird zunächst über die Beobachtungen an im indonesischen akademischen Kontext entstandenen Bachelor-Arbeiten hinaus, welche Charakteristika

die Wissenskultur – soweit sie die akademische Kultur betrifft, in Indonesien aufweist.

Für ein Verständnis der Ausgangslage und der wissenskulturellen Prägungen von Studierenden sollen zunächst die vorliegenden Untersuchungen aus der Anthropologie, den Politik- und Sozialwissenschaften sowie aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache herangezogen und analysiert werden. Da diese Arbeiten im deutsch-asiatisch/indonesischen Forschungsverbund entstanden sind, arbeiten sie bereits mit der kontrastiven Doppelperspektive, die auf die jeweiligen kulturellen Eigenheiten und die interkulturellen Differenzen zielt. Ermöglicht wird hierdurch, jene Punkte der Wissenskulturen zu extrapolieren, die im Sinne der Translatork als Rich Points verstanden werden müssen und daher im Austausch und im Wissenstransfer der besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

Aus den angeführten Werken²³ werden Aspekte des Wissensverständnisses, der Wissensaneignung und der Wissensgenerierung – kurz der Wissenskultur extrahiert und hinsichtlich sich daraus ergebender charakteristischer Herausforderungen, die sich für jüngere Akademiker*innen bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit nach internationalen Standards ergeben, beschrieben.

Anschließend sollen diese Charakteristika verglichen werden mit Arbeitsweisen, die sich im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte in Europa herausgebildet haben.

Die Frage, welche kulturellen Prägungen zu einer Wissenschaftsrezeption führen, die eine Anschließbarkeit an einen Wissenschaftsdiskurs im Fach Germanistik, wie er in westlicher Wissenschaft gepflegt wird, deutlich erschwert, erhält dabei besondere Beachtung.

Im zweiten Teil erfolgt die Darstellung der Betreuungssituationen bei den fünf ausgewählten Fällen. Dazu werden die Bachelor-Arbeiten und ihre Gegenstände beschrieben und die jeweiligen Kernpunkte der Rezeptionsschwierigkeiten und

²³ Vgl. Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O.; vgl. Rettob (2006). A. a. O.

der daraus resultierenden Moderation herausgearbeitet werden. Zum Abschluss wird der Betreuungsprozess kritisch im Hinblick auf seine Möglichkeiten des Dialogs von Wissen(schaft)skulturen reflektiert.

2.2 Exemplarische Beschreibung der Open Access Verfügbarkeit in der Germanistik

In einem ersten Schritt sollen Situation und Diskussionspunkte zu Open Access Publikationen anhand von Statements seitens offizieller Player aus dem Bereich der Germanistik/Philologie exemplarisch dargestellt werden, um die Besonderheiten der Fachrichtungen im Kontext von Open Access zu skizzieren.

Für die inhaltlich-fachliche Betrachtung wird das Untersuchungsgebiet dahingehend beschränkt, dass lediglich Zeitschriften der Germanistik, die zum einen über den DOAJ²⁴ gelistet sind und zum anderen in Deutschland publiziert werden, Berücksichtigung finden sollen. Diese Reduktion begründet sich darin, dass für Jung-Akademiker*innen Publikationen in Fachzeitschriften durchaus auch in der Germanistik ein Einstiegsmedium sind, über das ein erster Einblick in aktuelle Forschungsfelder und -diskussionen gefunden wird. Somit ist dieses Format im Kontext dieser Untersuchung durchaus relevant.

Eine Übersicht über die Zeitschriften soll in einer Art Positivliste gegeben werden, anschließend wird der intendierte Skopus der Journale kurz beschrieben.

Diesen Teil der Untersuchung abschließend werden die Ergebnisse der Recherche auf die Ausgangsfragen nach der Situation in der Germanistik sowie die Frage nach der Einsetzbarkeit des Quellenspektrums in der fachlichen Arbeit exemplarisch zurückbezogen.

²⁴ Vgl. <<https://doaj.org/>>; (Zugriff am 28. Juni 2017). DOAJ bedeutet Directory of Open Access Journals.

2.3 Exemplarische Beschreibung multidisziplinärer Erkenntnisse zur Moderation

Zunächst sollen der Fokus der Fragestellungen in den ausgewählten Publikationen der Transferwissenschaften, der Politik- und Sozialwissenschaften, der Interkulturalität, der Anthropologie und des Fachgebietes Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf die Begegnung unterschiedlicher Wissenschaftskulturen extrapoliert werden. Mit dem Einblick in die Gegenstandsbereiche werden zugleich Begriffsrepertoire und Kategorien der Gegenstandsuntersuchungen und ihrer Beschreibungen sowie der virulenten Fragestellungen ermittelt. Anschließend werden die Fragestellungen und Erkenntnisse in einer Art Raster resümiert und hinsichtlich der Frage, inwiefern die Erkenntnisse dazu beitragen können bzw. welches Wissen dieser Disziplinen dazu dienen kann, den Dialog zwischen Wissenschaftskulturen im Zeitalter des barrierefreien Zugangs über Open Access zu moderieren.

3 Ergebnisse

Im ersten Teil werden die Spezifika der Auseinandersetzung der indonesischen akademischen Kultur mit Resultaten einer akademischen Kultur, die als internationaler Standard Handlungsmaßstäbe im akademischen Feld und der Hervorbringung von wissenschaftlichem Wissen setzt, gegenübergestellt. Dabei wird ebenfalls aufgezeigt, inwiefern gesellschaftlich tradierte Handlungsweisen auch die akademische Kultur beeinflussen. Nachfolgend werden anhand der fünf ausgewählten Beispiele der Auseinandersetzung im Prozess der Erarbeitung von B. A.-Arbeiten kulturspezifische Herausforderungen im wissenschaftlichen Arbeiten und in der Rezeption wissenschaftlicher und belletristischer Texte ausführlich analysiert, um den Moderationsbedarf zu ermitteln. Die anschließende Darstellung des oben beschriebenen Ausschnittes der Publikationssituation in der Germanistik im Open Access wird nicht nur die aktuelle Situation beleuchten, sondern es wird auch nach Potential und Desideraten von Open Access und weiterer fachlicher Internet-Plattformen im Hinblick darauf gefragt, wie sie in Studiensituationen Wissen bereitstellen (könnten).

Zum dritten Fragekomplex werden Ergebnisse aus den Lektüren besonders der Transferwissenschaften referiert, die Wissenstransfer als Handlungsfeld in Augenschein nehmen und damit Ansatzpunkte auch für eine weitere Bearbeitung im Kontext des barrierefreien Zugangs bieten.

Darüber hinaus wird mit Neuser der Frage allgemein nach der Herausforderung durch die Begegnung verschiedener Wissenssysteme nachgegangen.

3.1 Wissenschaftskulturen in Indonesien und Deutschland aus theoretischer und praktischer Perspektive

Die Grundlage für die Untersuchung bilden die oben erwähnten Forschungen zur akademischen Kultur in Indonesien und ihren Diskussionen im Zuge der Internationalisierung, die Einblicke in die Differenzen zwischen verschiedenen

akademischen Kulturen sowie deren Verankerungen auch in den jeweiligen Gesellschaften geben. Mit den ausführlichen Beschreibungen der fünf ausgewählten Betreuungsprozesse von Bachelor-Arbeiten werden zum einen jene Differenzen und gesellschaftlichen Prägungen ermittelt und zum anderen die daraus resultierenden Problematiken in den Arbeitsweisen sowie den Interpretationen von Belletristik herausgearbeitet, um so Bedarfe der Moderation aufzuzeigen.

3.1.1 Wissenschaftskulturen – Untersuchungsergebnisse aus Anthropologie und Deutschdidaktik

In den Publikationen von Rettob²⁵ und Simatupang/Schlehe²⁶ verbinden sich deutsche und indonesische Perspektiven zum einen hinsichtlich der Fragestellungen zu akademischen bzw. schulischen Lehr-Lernkulturen und zum anderen in Persona der Gruppen der Forschenden und Erforschten. Beide Untersuchungen gewinnen wesentliche Erkenntnisse durch Interviews mit indonesischen Hochschuldozenten, die sich in ihrem Lehr- und Forschungsalltag dezidiert mit indonesischer und ‚westlicher‘ Lehr- und Forschungskultur sowie internationalen Kooperationen in der Praxis beschäftigt haben. Während Rettobs Untersuchung sich auf die Auseinandersetzungen von Dozenten des Faches Deutsch/Germanistik richtet, werden von den studentischen Anthropologie-Forschungsteams, deren Studien von Simatupang/Schlehe herausgegeben wurden, Dozenten unterschiedlicher Fakultäten an indonesischen Universitäten befragt. Zudem sind die Untersuchungen nicht auf Indonesien beschränkt, sondern umfassen auch Interviews und Feldforschung indonesischer Studierender an einer deutschen Universität.

Auffällig ist ebenfalls beide Werke übergreifend der Konsens hinsichtlich der Grundprägungen der Wissens- und Lehr-Lernkultur in Indonesien. Die allgemein als Javanismus bezeichnete Ethik wird zwar von Rettob bezüglich ihres Gültigkeitsanspruchs in der multikulturellen und demokratisch organisierten Gesellschaft Indonesiens kritisiert,²⁷ jedoch erweisen die darin enthaltenen

²⁵ Vgl. Rettob (2006). A. a. O.

²⁶ Vgl. Simatupang/Schlehe (Hrsg.), (2008). A. a. O.

²⁷ Vgl. Rettob (2006). Hier: S. 54 f.

Regeln ihre Wirkmächtigkeit im Erziehungs- und Bildungsalltag und bestimmen die Handlungs- und Erfahrungsräume maßgeblich.

Was aber ist eigentlich der Javanismus? Woher kommt er? Und welche Implikationen bringt er in die Bildungslandschaft ein?

3.1.1.1 Kulturelle Prägungen der Lerntradition in Indonesien

Nach Rettob beinhaltet der Javanismus „eine spezielle Kombination von traditionell-javanischer Kultur mit einer besonderen Form des traditionellen Islam“ (Rettob 2006: 46) und „Javaner (bezeichnen) sich als „feine Muslime““ (ebd.).

„Lernen“ bedeutet in diesem Kontext, „das überlieferte Erbe an Wissen und Erfahrungen, an Gewohnheiten und Bräuchen, Werten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen an die nachfolgende Generation weiterzugeben. Lernen heißt also Sicherung, Kontinuität, Weiterentwicklung und Fortbestand der jeweiligen Gesellschaft“. (Rettob 2006: 46)

Als wesentliche Elemente in der Erziehung gelten „die enge Einbindung in die eigene Gruppe“ und eine „Erziehung zum ‚sich-Schämen-Können‘ (Swart 1993; Indrajaya 1998)“ (Rettob 2006: 48). In der Praxis erfolgt die Erziehung zum einen durch „ruhige ... Ermahnungen“ (ebd.) und zum anderen durch Darstellung der möglichen Gefahren, die ein unerwünschtes Verhalten hervorbringen könnte. Insbesondere ist die Lösung aus der Gruppe ein zu vermeidendes Verhalten, da lediglich im Schutz der Gruppe für das Wohlergehen gesorgt ist. Individualität ist nicht gefragt, Situationen und Herausforderungen werden gemeinschaftlich gemeistert (vgl. ebd.). In diesem Kontext gehört in starkem Maße das Anerziehen eines Schamgefühls für jedes Fehlverhalten zu den erzieherischen Maßnahmen, um das Kind gruppenorientiert und gruppenkonform zu bilden.

Neben der Gruppen- oder Gemeinschaftsbindung und dem Verzicht auf Ausbildung einer dominanten Individualität ist es die Harmonie in der

Gemeinschaft, die einen überaus hohen Stellenwert besitzt. Harmonie gilt es absolut zu wahren (vgl. Rettob 2006: 50). Dazu werden drei Techniken angewendet: auf Emotion ist zu verzichten, d.h. Gefühle sind rational zu kontrollieren. Eine distanzierte Haltung zu allen Ereignissen soll Betroffenheit vermeiden. Geduld (sabar) und die Bereitschaft, die Realität ohne Widerstand zu akzeptieren (Nrimo) gelten als handlungsleitend, (vgl. ebd.).

Konfliktvermeidung zur Wahrung der Harmonie wird auf der gemeinschaftlichen Ebene durch Beratung und gegenseitige Hilfe erzielt. Die Betonung von Gemeinsamkeiten dominiert das Gespräch, während eine Selbstpositionierung nicht anerkannt ist. Ferner kommt der Achtung der Hierarchie, die wesentlich durch das Alter und gegenseitigen Respekt bestimmt wird, ein hoher Stellenwert zu.

In der Bildung gilt Nachahmung als oberstes Lernprinzip, d.h. das Verhalten der Erwachsenen ist zu reproduzieren (vgl. Rettob 2006: 53). Kinder sollen ‚zuhören‘, ‚gehören‘ und ‚beobachten‘, um für wahrnehmbare Zeichen in der Umgebung und das von ihnen erwartete Verhalten sensibilisiert zu sein (ebd.). Statt Fragen zu stellen, sollen Kinder aus dem Beobachteten „eigene Schlüsse ... ziehen“. Besonders „Warum?“-Fragen sind sanktioniert. Da Erziehung der Reproduktion der Ordnung dient, hat das Kind keine Fragen zu stellen. Leistung im Bildungsbereich wird vorrangig als Beitrag für die Gemeinschaft und nicht zum persönlichen Nutzen erbracht.

3.1.1.2 „Westliche“ akademische Kulturen im Kontrast

Unschwer ist zu erkennen, dass die dominierenden Sozialstrukturen der Hierarchie und des Respekts gegenüber Älteren, das auf Zurückhaltung orientierte Lernverhalten sowie die Erziehung zur Angst vor Beschämung einem aktiven Lernverhalten und einer offensiven Lernmotivation entgegenstehen (vgl. Rettob 2006: 101 f.). Als konflikthaft erweist sich die Begegnung der stark traditionsverhafteten Prägung und Orientierung mit neuen Anforderungen an Verhaltensweisen im Kontext akademischer Lehre, wie sie im Zuge von Internationalisierung erwartet werden. Kritische Fragen zu stellen und kontrovers zu diskutieren gehört per se nicht zu den gesellschaftlichen

Gepflogenheiten und die Lehre ist in starkem Maße durch Vortragen und Abprüfen, das Lernen durch Mitschreiben und Auswendiglernen geprägt.

Nicht nur das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden ist durch hierarchische Strukturen bestimmt, sondern auch die inner-kollegialen Beziehungen unterliegen den tradierten Hierarchien und beeinflussen die Möglichkeiten zu Entwicklung und Veränderung.

Rettob und die Forschertandems der Anthropologie um Simatupang und Schlehe aus Indonesien und aus Deutschland (Freiburg) arbeiteten in Diskussionsrunden und Interviews mit indonesischen Lehrenden verschiedener Hochschulen wichtige Punkte heraus, an denen sich im akademischen Alltag der Vermittlungsbedarf zwischen Lehr-Lern-Gewohnheiten auf der einen Seite und den Anforderungen an einen demokratischen, kommunikativen lernerzentrierten Unterricht auf der anderen Seite zeigten. Im Prozess der Internationalisierung und Modernisierung von Universitäten und Schulen in Indonesien werden Curricula nominell an neue Lehr-Lernformen angepasst und fordern somit traditionelle Lehrer-Lerner-Relationen und die zugehörigen Verhaltensweisen heraus.²⁸ Intensiver internationaler Austausch wurde von den Interviewten als ein wichtiges Instrument erlebt, um die geforderten Veränderungen im Bildungssystem in Indonesien umsetzen zu können.²⁹ Der Kulturkontakt wird als

²⁸ Vgl. Schreer, Viola (2008). Between State Politics, Market forces and Science: Lecturers' Everyday Life. In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O., S. 357–391. Gegenüber der Einführung von Modellen westlich-akademischer Lehre, die im Zuge der Internationalisierung in Curricula festgeschrieben sind, herrscht mithin Skepsis hinsichtlich der Umsetzbarkeit. „But actually, it is not really easy to find what is really our methods and struggles. So, so we are still thinking about that.“ (S. 376).

Siehe auch: Nal, Ayse (2008). The Relationship between Lecturers and Students at Gadjah Mada University: A Comparison between Three Faculties. In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O., S. 325–355. Nal beschreibt hier die mit Unterstützung der Niederlande in den 1990-er Jahren vorgenommene Einführung des sogenannten Problem based Learning (S. 335) sowie die nominelle Ausrichtung des Curriculums auf Student-Centered Learning (S. 348).

Ebenso: Müller, Evamaria (2008). Indonesian School Cultures – Forming Academic Culture!? In: Simatupang/Schlehe. A. a. O., S. 203–233. „In the curriculum of 2006 it is included that students and their output should be seen in a more complete way. [...] Accordingly, the ideals of the teachers concerning teaching methodology also changed. In a lot of cases the teachers emphasized a learning-process that should be at the same time communicative and “activating”, but only a few mentioned that this is a personal aim of their lessons.“ (S. 219).

²⁹ Vgl. Rettob, Teresa (2006). [Aus einem Interview]: „Bei den DaF[Deutsch-als-Fremdsprache]-Seminaren in Deutschland sind wir sehr aktiv daran beteiligt, und wir lernen und bekommen sehr viel dadurch. Ich war und bin immer sehr begeistert und interessiert an der Gestaltung des

bedeutsam für die Entwicklung der eigenen akademischen Landschaft angesehen und gestattet es den Lehrenden, konkrete Punkte in der eigenen kulturellen Prägung, die einem als westlich konnotierten und internationalen Standards assoziierten Verhalten entgegenstehen, zu benennen. Ein Trend zur Öffnung der Bildung kann mit einigen Einschränkungen ansatzweise festgestellt werden.³⁰

Offene Diskussionen werden vermieden, da sie die Gefahr bergen, Kritik auch an Älteren oder in der Hierarchie höher stehenden Personen zu enthalten und so als ein Akt der Respektlosigkeit und der Störung der Harmonie interpretiert zu werden.³¹ Auf der Seite der Lernenden ist die Erziehung zu Passivität und zur Angst vor Blamage ein wesentliches Hemmnis für eine aktive Beteiligung am Lernprozess.³² Ein aktives und engagiertes Lernen und Forschen, wie es im internationalen Kontext erwartet wird, verlangt kritisches Nachfragen, ein Verhalten, das ebenfalls laut javanischer Tradition inadäquat ist. Als weitere Charakteristika in der akademischen Kultur nennen indonesische Auslandsalumni die Lehrerzentriertheit mit einem geringen Bedarf an Selbststudium auf Seiten der Studierenden, sowie den Mangel an einheimischer wissenschaftlicher Literatur, ein Fakt, der seinerseits daraus resultiert, dass die erwartete Zurückhaltung des Einzelnen die Möglichkeiten für exponierende Publikationen beschränkt.³³ Zudem bringe allein der formale Abschluss Reputation, so dass der Anreiz zu inhaltlich-wissenschaftlicher Arbeit nicht sehr groß sei.³⁴

Unterrichts ... Unsere Lehrer [in Deutschland] können sehr gut unterrichten. Dadurch lernen wir viel, nicht nur über den Inhalt, sondern vor allem auch in Bezug auf den didaktischen und methodischen Aspekt. Wir sind gefordert zu lernen und das ist gut. ...“ (S. 191).

³⁰ Siemann, Yvonne (2008). Alumni from Abroad: The Influence of Globalization on Teaching Methodologies/Alumni dari Luar Negeri: Pengaruh Globalisasi pada Metode Pengajaran. S. 292–421. In: Simatupang/Schlehe. (2008). A. a. O.: „UGM’s (Gadjah Mada University/Yogyakarta/Indonesien) administration has taken over the role of change agent and supports new teaching methodologies, and even lecturers who have not experienced these elements abroad start practicing the new methods.“ Wenn auch Siemann einschränkend fortfährt: „All these changes are slow, since social barriers such as the values, hierarchy systems and general structures are strong.“ (S. 418).

³¹ Vgl. Nal (2008). A. a. O., S. 349/351. Vgl. Siemann (2008). A. a. O., S. 407/410.

³² Vgl. Rettob (2006). A. a. O., S. 219. Schreer (2008). S. 369 ff./375. Siemann (2008). A. a. O., S. 400. Siemann zitiert den indonesischen Forscher Sohail Inayatullah (2004), siehe Siemann (2008). S. 419.

³³ Vgl. Spranz, Roger (2008). The Structural Embeddedness of Academic Culture: The Case of GMU [Gadjah Mada University/ Yogyakarta, Indonesia]. S. 235–264. [Zitat eines weiteren Interview-Partners]: “For example to say something in front of the audience or to publish something, some people think this is impolite. Don’t speak loudly, [...] Maybe it looks greedy because you speak, something like that, ...”. (S. 253). In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O.

³⁴ Vgl. Spranz, Roger (2008). „I believe that the root of this problem is our academic culture. That

3.1.1.3 Praktiken im akademischen Austausch – Kritik hegemonialer Traditionen

Als Hürden bei der Anschließbarkeit an ein international agierendes Wissenschaftssystem werden allgemein die mangelnden Möglichkeiten zu kritischer Diskussion gesehen, die erziehungs- und bildungskulturbedingt inner-indonesisch die Öffnung auf eine Teilhabe erschwert. Aber auch auf internationaler Ebene bestehen Gepflogenheiten in der Zusammenarbeit, die aus indonesischer Perspektive kritikwürdig sind. So lassen internationale Forschungsprojekte oft eine frühzeitige Einbindung in die Erarbeitung des jeweiligen Projektes sowie die Gleichberechtigung in der Nutzung von Forschungsergebnissen und eine gleiche finanzielle Ausstattung nach Angaben der interviewten Hochschullehrer vermissen.³⁵ Gleichwohl gibt es auf indonesischer Seite vielfältige Bestrebungen, internationale Forschungs-erfahrungen zu sammeln und sich in Netzwerke einzubinden. Die vorliegenden Daten sind in den ersten vier bis acht Jahren nach Beginn der Demokratisierung veröffentlicht, d.h. in den vergangenen Jahren hat es eine Vielzahl von Maßnahmen zur Internationalisierung gegeben. Nicht zuletzt bietet auch die zunehmende Digitalisierung Chancen für weitere Entwicklungen internationaler Partizipation. Allerdings überbrücken die Faktoren Demokratisierung und Digitalisierung nicht automatisch die Kluft, die von indonesischer Seite durch einen Mangel an Forschungserfahrung allgemein, aber insbesondere auch an der Ausbildung von Fähigkeiten, wie der Kritikfähigkeit und einer Argumentations-fähigkeit bestehen. Beides kann zusammen mit skeptischer (Selbst-)Reflexion als Grundkompetenz wissenschaftlichen Arbeitens angesehen werden, wie es sich für den Prozess der dem Subjekt entspringenden Generierung von Wissen in Europa tradiert hat.³⁶ Das Hervorheben des Subjektes als Individuum in seiner Rolle und Bedeutung im Prozess der neuzeitlichen Wissensgenerierung stellt

we don't have serious academic culture. People do not come to this place to learn, people come to this place to get mone<, to get salary, and to get diploma. People do not come this place to produce knowledge. ... Here work means producing money, that's all." (S. 254).

³⁵ Vgl. Widmer, Karin (2008). Internationalization Projects at Gadjah Mada University. S. 265–297. In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O. Hier: S. 287. Siehe hierzu auch: Hans-Dieter Evers/Solvay Gerke. Local and Global Knowledge: Social Science Research on Southeast Asia. <https://www.ioa.uni-bonn.de/institut-fuer-orient-und-asienwissenschaften/abteilungen/suedostasienwissenschaft/abteilung/working_18>; (Zugriff am 8. März 2015).

³⁶ Vgl. Neuser (2013). A. a. O. Besonders: S. 27; 29; S. 34; sowie S. 45–50.

ebenfalls eine Herausforderung an das in der javanischen Kultur geprägte Arbeitsverhalten dar.³⁷

Auf der anderen Seite heben indonesische Studierende in Bezug auf beobachtetes Verhalten in einer Schule in Deutschland die Mitarbeit im Unterricht trotz Unsicherheit bei der Antwort hervor. Diese Einbindung der Lerneraktivität fällt den indonesischen Anthropologie-Studierenden bei ihrem Forschungsaufenthalt ebenso bei den Studierenden auf, die ihrerseits eigene Beiträge im Seminar einbringen.³⁸

Welche dieser kulturellen Praktiken und Prägungen bei der Erarbeitung wissenschaftlicher Untersuchungen literarischer Quellen (belletristischer Primärtexte) mit Hilfe von Literaturtheorien bzw. literaturwissenschaftlicher Texte in den Bachelor-Arbeiten der Germanistik zum Tragen kommen und auf welche Weise sie dies tun, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels. Anhand der exemplarischen Untersuchungen der fünf Bachelor-Arbeiten und den sie begleitenden Betreuungsprozessen bezüglich der Rezeption und Moderation wird diesen Fragen nachgegangen.

3.1.2 Bachelor-Arbeiten in Literaturwissenschaften – Kulturelle Prägungen und wissenschaftliches Arbeiten

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass die starke Orientierung auf die Tradition mit der Unterordnung unter Ältere und in der Hierarchie höherstehende Personen große Auswirkungen auch auf das Arbeitsfeld der Wissenschaft hat. Im Verbund damit folgt das Primat der Gruppe über das Individuum. Aus diesen Faktoren leitet sich ein Rahmen für die Möglichkeiten nicht nur der eigenen

³⁷ Siehe Spranz (2008). A. a. O.

³⁸ Vgl. Nugroho, Adityo (2008). Pendidikan Pra Universitas: Studi Pada Tiga Sekolah di Freiburg/Pre-University Education: A Study at Three Schools in Freiburg. S. 25–53. In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O. Hier: S. 42 f., 51 f.
Vgl. Osbond, Tika S. (2008). Struktur Politik Akademis Albert-Ludwigs University di Mata Mahasiswa/Students' Perspective of Academic Political Structure of Albert-Ludwigs University. S. 55–83. In: Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O. Hier: S. 77 f.

Meinungsbildung in Forschungsfragen ab, sondern vielmehr ist das Interpretationsspektrum durch die herrschende, tradierte Meinung vorgeprägt.

Für die Wahrnehmung und wissenschaftliche Analyse von Belletristik spielen zwei Faktoren eine grundlegende Rolle: zum einen ist dies ein gesellschaftlich vorgeprägtes Literatur- und Literaturrezeptionsverständnis. Danach sollte Literatur eine Moral enthalten. Dementsprechend wird die Rezeption von Belletristik auf das Unterscheiden von Gut und Böse in der Literatur ausgerichtet. Hierdurch wird die Wahrnehmung differenziert gezeichneter Figuren und Figurengruppen, die sich dieser schematischen Sichtweise meist in keiner Weise unterordnen lassen, deutlich erschwert. Zum anderen schlägt sich in der Wahrnehmung von Figuren eine Art Voreingenommenheit gegenüber jenen Figuren nieder, die aufgrund einiger Attribute als ‚westlich‘ apostrophiert werden. Dabei wird ganz im Sinne der Beschreibungen der politisch-gesellschaftlichen Werteabgrenzung, wie Rüländ³⁹ sie beobachtet hatte, eine Dichotomie an die Belletristik herangetragen und hinsichtlich der Figuren und Konflikte aufgebaut, wie sie von Seiten der belletristischen Texte nicht haltbar ist. Diese Problematik wird anhand von Bachelor-Arbeiten sowie Teilen des Betreuungsdialogs nachfolgend dargelegt.

Der zweite wesentliche Punkt, der einer Bearbeitung auf dem Weg der Erstellung (literatur-) wissenschaftlicher Bachelor-Arbeiten bedarf, ist die fehlende Praxis eines kritischen, individuell eigenständigen Lesens auch im Bachelor-Studium. Diese mangelnde Praxis beschränkt in gleicher Weise die Aneignung und Auseinandersetzung mit literaturwissenschaftlichen und literaturtheoretischen Texten. Zwar werden theoretische Texte für die Untersuchungen in den Bachelor-Arbeiten herangezogen, jedoch werden sie kaum dazu genutzt werden – mit Genette gesprochen – um mit den „Scheinwerfern [der] Begrifflichkeit“⁴⁰ Licht in die Texte zu bringen. Die Funktionsweise wissenschaftlicher Texte ist ebenso wenig vertraut wie kritische Analysen und kritische Lektüre. Mitverantwortlich dafür ist wie oben erwähnt – der Umstand, dass kritisches

³⁹ Vgl. Rüländ, Jürgen (2006). Good Governance statt Demokratie? Zur Asiatisierung eines westlichen Ordnungskonzepts. In: Rehbein/Rüländ/Schlehe (2006). A. a. O., S. 98 ff.

⁴⁰ Genette, Gerard (1998²). Die Erzählung. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 190.

Lesen zumindest implizit eine Kritik an Älteren und an Traditionen einschließen (könnte) und daher nur zögerlich praktiziert wird.

3.1.2.1 Betreuungsprozesse als Bearbeitung der Differenzen

Wie und worin sich dies in der wissenschaftlichen Praxis bei der Erstellung von Bachelor-Arbeiten zeigt und welche Konsequenzen dies für den Betreuungsprozess hat, damit das Ziel der Bachelor-Arbeit, wie es von Seiten der Universität vorgegeben ist, erreicht wird, ist Gegenstand in diesem Kapitel.⁴¹ Folglich waren die Betreuungsprozesse zunächst darauf ausgerichtet, eine kritische Lektüre (literaturwissenschaftlicher Texte, das Herausarbeiten von Kategorien und ihren Merkmalen sowie eine systematische Anwendung auf belletristische Primärliteratur) für die Bachelor-Studierenden anzuleiten. Die fortlaufende Betreuung zielte darauf, vom Resümieren der Theorie zu einer differenzierten Wahrnehmung von Aufbau und Argumentation der theoretischen Texte zu gelangen und deren kategoriale Aspekte in den Fokus zu rücken, um ein theoriegeleitetes Untersuchungsraaster zu erstellen. Als Weiteres lag das Bestreben darin, im Verlauf der Betreuung einen neutralen, auf eigenständige Erkenntnis gerichteten Blick für eine differenzierte und kritische Betrachtung der literarischen Primärwerke entwickeln zu helfen und so den bereits oben erwähnten, gesellschaftlich bedingten stereotypisierten Prägungen in der Wahrnehmung von Figuren und Konflikten des fiktionalen Stoffes entgegenzuwirken und eine offenere und objektivere Analyse und Interpretation anzuleiten.

Anhand der fünf ausgewählten Fälle betreuter Bachelor-Arbeiten soll im Folgenden aufgezeigt werden, in welcher Weise die Verstehensproblematik hinsichtlich des Vorverständnisses von Figuren, der Erarbeitung von Theorien und der Anwendung von Theorien zur Untersuchung von belletristischen Primärwerken im Betreuungsprozess in Erscheinung traten und bearbeitet wurden.

⁴¹ Gefordert ist eine Arbeit, mit der Darstellung des Hintergrundes zum Forschungsgegenstand, der Entwicklung einer Fragestellung, der Darlegung einer Theorie und daraus abgeleiteten Untersuchungsmethode, der Untersuchungsdokumentation (Analyse) sowie der daraus folgenden Interpretation und Schlussbemerkung.

Die drei genannten Aspekte der Verstehensproblematik wurden in je unterschiedlichem Umfang virulent. Zudem bestand in zwei Fällen ein Erst-Betreuungsverhältnis und in den weiteren Fällen ein Zweitbetreuungsverhältnis. Daraus resultierten Unterschiede bezüglich der Intensität und Extensität der Einblicke in die Verstehensprozesse auf Seiten der Studierenden und deren Bearbeitung der Untersuchungsgegenstände.

Bevor die Betreuungsprozesse detailliert dargestellt werden, soll zunächst die Ausgangslage hinsichtlich der Erstellung der Bachelor-Arbeiten im Studienprogramm Germanistik an der Universitas Indonesia erläutert werden. Die Studierenden wählen frei ein Primärwerk der deutschsprachigen Belletristik, entwickeln eine Fragestellung und recherchieren, mit Hilfe welchen (literatur-) theoretischen Ansatzes sie Analyse und Interpretation des Primärwerkes erarbeiten wollen. In einem Forschungscolloquium werden im siebten Semester semesterbegleitend die Proposals durch die Studierenden präsentiert und von den betreuenden Dozentinnen kritisiert. Im achten Semester erfolgen die Ausarbeitungen der Bachelor-Arbeiten. Während dieses Semesters steht der Erst-Betreuer als Ansprechpartner zur Verfügung und die Studierenden müssen ihn/sie bis zum Abschluss der Arbeit mindestens vier Mal aufsuchen, um die Arbeitsfortschritte zu diskutieren und ein durch Fragen angeleitetes Verstehen von Primärwerk und Theorie zu befördern. Nach vier Monaten wird eine vom Erst-Betreuer genehmigte Fassung an den Zweit- und Drittbetreuer zur Korrektur gereicht. Danach erfolgt eine weitere Überarbeitung durch die Studierenden entsprechend der Korrekturvorschläge der Korrektor*innen. Neben der Sicherung der wissenschaftlichen Qualität unter formalen Gesichtspunkten bezieht sich die Kritik insbesondere auch auf eine Überprüfung der Angemessenheit der Analyse und besonders auch der Interpretation zum einen vor der Folie der gewählten Theorie und des angewendeten Untersuchungsverfahrens. Zum anderen aber wird im Sinne des kulturellen Lernens (vgl. Altmayer 2006) danach gefragt, in welchem Grad explizite oder implizite Bedeutungen aus der Herkunftskultur des literarischen Werkes erfasst wurden.

Aus den insgesamt 22 von mir (mit-) betreuten Bachelor-Arbeiten wurden für die Untersuchung des Moderationsbedarfs die fünf Fälle ausgewählt, für die neben dem Resultat auch Dokumente der Betreuungskorrespondenz verfügbar

sind. Zunächst soll anhand eines Referenzfalles, der auch über eine E-Mail-Korrespondenz gut belegt ist, die Problematik des Verstehensprozesses sowohl für den gewählten theoretisch-methodischen Ansatz als auch im Hinblick auf das belletristische Primärwerk dargestellt werden. In einem zweiten Fall steht die Moderation der Anwendung theoretischer Literatur im Zentrum. In den weiteren Fällen werden die kulturspezifischen Figureninterpretationen auch vor dem Hintergrund der angewandten Theorien in der Erstfassung der Arbeiten problematisiert.

3.1.2.2 Bearbeitung von Voreinstellungen als Basis der Arbeit

Die Untersuchung von Bachelor-Arbeiten und Betreuungsprozessen mit dem Fokus auf der Rezeption seitens der B.A-Arbeit-Schreibenden und der Moderation auf Seiten der Betreuung resultierte aus Beobachtungen, dass nicht nur die Spontanlektüre von Primärwerken seitens der Studierenden, sondern auch die Rezeption wissenschaftlicher Texte oftmals zu Fehllektüren führen, die wiederum kulturelle Prägungen und Voreinstellungen erkennen lassen, die eine offene, kritische Wahrnehmung der Texte verhindern.

Prägnant ist dabei einerseits eine dichotomische, kulturstereotype Figurenwahrnehmung in der Belletristik, die deutlich auf die bei Rüländ beschriebene Abgrenzung vom Westen mittels einer Betonung und kontrastiv angelegten Elaborierung eigener asiatischer Werte basiert.⁴² Das eigene Vorverständnis des Verhältnisses zwischen ‚dem Westen‘ zugeordneten Figuren und ‚nicht-westlichen‘ Figuren wird wertend unhinterfragt an die Figuren herangetragen und dient als Folie für Interpretationen literarischer Werke westlicher Autor*innen. Andererseits aber erfolgt die Figurenwahrnehmung aus dem japanischen Selbstverständnis heraus, wodurch wiederum die Interpretation den dargestellten Charakteren und ihren Handlungsweisen nicht gerecht wird. In beiden Fällen werden Verschiebungen und Einseitigkeiten in den Lektüren anhand von außer Acht gelassenen Textdetails augenfällig, worin der Einfluss von Voreinstellungen für die Lektüre sichtbar wird.

⁴² Vgl. Rüländ (2006). A. a. O., S. 98 ff.

In vergleichbarer Weise wird eine einschränkende Lektüre und Handhabung theoretischer Texte vorgenommen, die entweder auf eine stereotypisierende dichotomische Untersuchung ausgerichtet wird, oder aber mittels einer Uminterpretation und Angleichung an die eigenen kulturellen Prägungen wird die Theorie ohne Diskussion an den eigenen Wahrnehmungshorizont zurückgebunden.

In den wenigsten Fällen besteht die Hürde der Interpretation einzig darin, eine Theorie auf die ihr eingeschriebenen Untersuchungskategorien hin zu befragen und daraus ein theoriegeleitetes Untersuchungsrastrer zu entwickeln. Die fünf Fälle werden nun vorgestellt. Abschließend wird der Betreuungsprozess als solcher sowie auch die Desiderate, die rückblickend zu erkennen sind resümiert.

3.1.2.2.1 *Fall 1: „Ein schnelles Leben“ (Zoe Jenny) und Ansätze des multikulturellen Feminismus*

In dem ersten Fall wurde der Roman „Ein schnelles Leben“ von Zoe Jenny⁴³ als Primärwerk gewählt. Als Grundlage für ein theoretisch-methodisches Untersuchungsrastrer wurden die Ausführungen Rosemarie Tongs⁴⁴ zum multikulturellen Feminismus herangezogen. Als Ziel der Untersuchung wurde die detaillierte Darlegung des Konfliktes benannt, der für die weibliche Protagonistin Ayse aus dem Zusammentreffen der türkischen und der deutschen Kultur sowie ihres Eingeschlossenseins durch die Tradition entsteht.⁴⁵ Mithilfe des multikulturellen Feminismus sollten die Konflikte der Protagonistin problematisiert werden.

Vor der Erörterung des Betreuungsprozesses sollen an dieser Stelle der Inhalt des Romans sowie die Diskussionen zum multikulturellen Feminismus bei Rosemarie Tong knapp skizziert werden.

⁴³ Jenny, Zoe (2002). Ein schnelles Leben. Berlin: Aufbau-Verlag GmbH.

⁴⁴ Tong, Rosemarie (2009). Feminist Thought. A More Comprehensive Introduction. Colorado: Westview Press.

⁴⁵ Pasaribu, Sally Florins (2013). Feministischer Multikulturalismus: Weibliche Idealbilder im Roman „Ein schnelles Leben“ von Zoe Jenny. Bachelor-Arbeit. Depok/Indonesien.

- Inhalt des Primärwerkes „Ein schnelles Leben“ von Zoe Jenny

Im Roman ist der Protagonistin Ayse als Freundin und Schulkameradin Sezen zur Seite gestellt. Beider Familien stammen aus der Türkei. Während Ayses Familie zu einigem Wohlstand gelangt ist, lebt Sezens Familie in etwas bescheideneren, jedoch auch keineswegs armen Verhältnissen. Neben diesen wirtschaftlichen Diskrepanzen verläuft ihre Sozialisation äußerst unterschiedlich. Während Ayse von Kindermädchen, Eltern und Bruder behütet wird und lediglich in den Schulpausen zusammen mit Sezen und in ihren eigenen vier Wänden sich Freiräume für kurze Zeit schaffen kann, ist Sezen sich weitgehend selbst überlassen und genießt alle Freiheiten in ihrer Lebensgestaltung.

Ermuntert durch Sezen beginnt auch Ayse, ihre Freiräume zu erweitern. Dies veranlasst die Familie, Ayse aus dem Umfeld entfernen und nach den Sommerferien auf ein Luxus-Internat in die Schweiz schicken zu wollen. Bevor es dazu kommt, flieht Ayse mit ihrem Freund und bei einem Unwetter in den Bergen finden sie gemeinsam den Tod. Ein zweiter Handlungsstrang rankt sich um Ayses Bruder Zafir und seinen Counter-Part Sigi, ebenfalls ein Schulkamerad und zudem Anführer einer Neo-Nazi-Gruppe. Zu Romanbeginn betritt Christian, dessen Freund aus Kindertagen, die Szene auf dem Schulhof. Nach kurzem Aufflammen der alten Freundschaft erkennt Christian, dass Sigis Ansichten und Verhaltensweisen gegenüber den Schulkameraden mit Migrationshintergrund nicht mit seinen eigenen Einstellungen vereinbar sind und so entschließt er sich, die Freundschaft zu beenden. Allerdings kommt es davor noch zu einem dramatischen Konflikt mit Zafirs Gang, bei dem Christian Zafir durch einen Schuss verletzt.

Christian beschließt zu fliehen. Bei seinem (anvisierten) Abschiedsbesuch bei Ayse muss er feststellen, dass sie ihrerseits alles zur Flucht vorbereitet hat und so verlassen sie gemeinsam Berlin und finden ihr tragisches Ende.

- Zur Theorie des Multikulturellen Feminismus nach Rosemarie Tong

Werfen wir nun einen Blick auf Rosemarie Tongs vergleichende Einführung in feministisches Denken, in der sie die Diskussionen und Standpunkte zum

multikulturellen Feminismus in ihrer Entwicklung seit den 1980er Jahren (vgl. Tong 2009: 202 ff.) referiert.⁴⁶ Ein erster Impuls für Differenzierungen feministischer Positionen ging demnach von dem wachsenden Selbstbewusstsein verschiedener Gruppierungen von Frauen aus, die sich durch bestehende Positionen des Feminismus nicht repräsentiert sahen. Wesentliche Merkmale der Distanzierung waren Unterschiede in Bildungsstand und sozialer Position, in der Rasse sowie der sexuellen Identität. Die neu aufkommenden feministischen Positionierungen grenzten sich von jenen als ‚weiß‘ bzw. ‚westlich‘ und hegemonial apostrophierten, bestehenden Positionen ab. Diese anfängliche Dichotomisierung von ‚weiß‘ und ‚colored‘ geriet im Laufe der Diskussionen ebenfalls in die Kritik (vgl. Tong 2009: 207 f.), da das Selbstverständnis aus Sicht der sich als ‚colored‘ definierenden Frauen aus den Vorgaben seitens der als ‚weiß‘ apostrophierten Positionen abgeleitet war (vgl. Tong 2009: 207 f.). Zudem differenzierten sich die Wahrnehmungen weiter aus und eine Einheitlichkeit der Identität von Individuen einer durch ein gemeinsames Merkmal wie der Hautfarbe oder der Nationalität verbundenen Gruppe war nicht länger haltbar (vgl. Tong 2009: 209 f.). Stattdessen sollten Differenzen und Gleichheiten individuell betrachtet werden und insbesondere Differenzen nicht länger zu einer Inferiorisierung führen, sondern als Merkmal der Einzigartigkeit (uniqueness) des Individuums anerkannt werden (vgl. Tong 2009: 204–207). Stereotypisierung wird charakterisiert als ein Mittel zur Unterdrückung der individuellen Persönlichkeit, denn sie be- bzw. verhindere sogar die individuelle, freie Entfaltung (vgl. Tong 2009: 207).

Die Vielfalt der Aspekte, die zur Wahrnehmung eines Selbst führen und zudem einem Wandel unterliegen können, nicht zuletzt geprägt durch ein temporäres Umfeld (vgl. Tong 2009: 207 ff.), galt es auch gegen jene „controlling images“ zu verteidigen, die Collins als Teil der „Ideologischen Dimension“ der Unterdrückung von Minderheiten durch Stereotypen beschrieb (vgl. Tong 2009: 207).

Dieser knappe Abriss soll genügen, um zu verdeutlichen, dass die in der Entwicklung des multikulturellen Feminismus herausgearbeiteten Differen-

⁴⁶ Vgl. Tong (2009). A. a. O., S. 202 ff.

zierungen in Bezug auf Identitäten eine klare Auflösung eines kulturkontrastiven, an Rasse oder Nation gebundenen Identitätsbegriffes bedeuten. Die dort dargelegten theoretischen Ansätze schienen für eine Analyse und Interpretation des Romans von Zoe Jenny durchaus geeignet. Eine entsprechende Vermittlung an die Studentin, die Auseinandersetzung mit den Theorien des multikulturellen Feminismus aufzunehmen, wurde daher während der Betreuung verfolgt.

- Konstellation des Betreuungsprozesses

Der Betreuungsprozess dieser Bachelor-Arbeit umfasste neben Diskussionen im Forschungscolloquium einen längeren, aus 44 Schriftwechseln bestehenden E-Mail-Dialog, der im Folgenden systematisch dargestellt werden soll. In 36 der E-Mails werden inhaltlich-thematische Fragen zur Bachelor-Arbeit angesprochen. Die weiteren acht E-Mails beziehen sich auf Organisatorisches wie Terminvereinbarungen im Betreuungsprozess.

Die sechs Forschungscolloquium-Termine dienten dazu, Standards des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln, aber auch allgemein bestehende Probleme in der Bearbeitung der jeweiligen Themenstellungen in der Gruppe zu diskutieren.

Eingeleitet wurde der E-Mail-Wechsel am 7. März 2013 durch die Mitteilung seitens der Studentin über den Wechsel der zugrunde gelegten Theorie von einem literatursoziologischen Ansatz zu eben dem multikulturellen Feminismus. Zugleich wird das Einleitungskapitel für ein Feedback zugesandt. Die Diskussionen, die sich in den E-Mails niederschlagen, kreisen im Wesentlichen um die Bearbeitung eines essentialistischen, kontrastiven Kulturverständnisses. Zum einen bildet dieses Kulturverständnis die Grundlage der Wahrnehmung der Konflikte im Primärwerk, wie aus der definierten Zielsetzung der B.A.-Arbeit, den Zusammenstoß der türkischen und der deutschen Kultur im Leben der türkischen Migranten sowie deren Rebellion gegen den „Würgegriff der Tradition“ untersuchen zu wollen, hervorgeht.⁴⁷ Zum anderen wird dieses

⁴⁷ Vgl. Pasaribu, Sally Florins (2013). A. a. O. S. 5.

Kulturverständnis auch Ausgangspunkt für die Rezeption der Darlegung des multikulturellen Feminismus bei Rosemarie Tong durch die Studentin. Im Folgenden soll der Dialog in seinen wesentlichen Punkten referiert werden.

Ein Beleg dafür, dass eine essentialistische, kulturkontrastive Betrachtung des Konfliktes zugrunde gelegt wurde, liefert der E-Mail-Dialog vom 13. März 2013. Zunächst geht es noch einmal um die Frage und Begründung des Wechsels der Theorie und ihrer Passung zur angestrebten Zielsetzung der Untersuchung, den Zusammenstoß von türkischer und deutscher Kultur besonders im Leben der Protagonistin Ayse zu analysieren und zu interpretieren. Von Seiten der Betreuung erfolgte der Hinweis, dass es in Zoe Jennys Roman keine weibliche Figur ohne Migrationshintergrund gäbe und somit der Kulturkonflikt insbesondere für die Protagonistin nicht als gesellschaftlich-kulturkontrastiver Konflikt darstellbar sei. Dieser Einwand gegen den Entwurf des Einleitungskapitels für die Untersuchung lässt die Studentin erst gewahr werden, dass die beiden jugendlichen, weiblichen Figuren türkischer Herkunft sind, wenn auch ihre Lebensstile sehr konträr sind. In der Gegenüberstellung der ursprünglichen Bearbeitungsabsicht (Kontrastierung der beiden gesellschaftlichen Gruppen – Migranten und Deutsche – vor der Folie eines literatursoziologischen Ansatzes) und der Verlagerung durch die Wahl des multikulturellen Feminismus beschreibt die Studentin die Möglichkeiten, die Konfliktfelder im Roman zu untersuchen und gelangt zu der Feststellung,

„Was möchte ich herausarbeiten:

Wie ist Ayse's Leben vergleich mit Sezen. → Ich weiss dass es nicht passt, weil Sezen kein deutsches Figur ist. Ich kann Ayse und Sezen vergleichen- die Beide sind Migrantinnen.

I've just realized about this, [...]. So sorry.

I'll make it short. I thought that this theory can analyse from Ayse's side (Women's side). The one that I want to write: to emphazise the central figure.“ (E-Mail. 13. März 2013)

Anschließend spricht die Studentin die Frage der Eignung der Theorie des multikulturellen Feminismus für die Untersuchung an, die zum Gegenstand der nachfolgenden fünf Schriftwechsel wird. In der Argumentation führt die

Studentin an, dass der Zusammenstoß der Kulturen, wie er in der Auseinandersetzung der Gangs der männlichen Figuren (Neo-Nazis vs. Migranten) in und außerhalb der Schule stattfindet, besser durch (literatur-)soziologische Theorien analysiert werden könne. Dieser offene, konfrontative Konflikt zwischen Gruppierungen unterschiedlicher kultureller Prägung nimmt zwar auch Einfluss auf die Protagonistin Ayse, jedoch wird ihre Problematik der Adoleszenz damit nicht erfasst. Von Seiten der Betreuung richtet sich die Argumentation darauf, ein vertieftes Verständnis des multikulturellen Feminismus, wie Tong ihn referiert, anzuleiten. Kern der Argumentation ist, dass eben eine Zwangsläufigkeit zwischen Merkmalen wie Herkunft, Lebensstil, Rasse, Religion und weiteren Merkmalen der Persönlichkeit nach dem Stand der Erkenntnisse des multikulturellen Feminismus nicht haltbar sind. Vielmehr geht es dem multikulturellen Feminismus darum, die vielfältigen Möglichkeiten individueller Entfaltung als gleichberechtigt und gleichwertig anzuerkennen. Als Anleitung, die Verschiedenheit der Lebensweisen sowie die verbalisierten Lebensvorstellungen von Migrantinnen wahrzunehmen, wurde vorgeschlagen, ausgehend von der Protagonistin Ayse die Figurenkonstellation sowie die zugehörigen Frauenbilder zu skizzieren. Betont wurde an dieser Stelle nochmals, dass die gleiche nationale Herkunft durchaus Unterschiede im Lebensstil hervorbringen kann.

Die Anregung wird aufgenommen und mündet in eine Darstellung nach „Intrinsischer Methode“, d.h. mit Hilfe einer Erzählanalyse von Figuren, Orten, Zeit und Konflikten erfolgt eine Erarbeitung des Romanstoffes. Die E-Mail-Korrespondenz bezieht sich in dieser Phase lediglich auf Worterklärungen zum Text und Informationen zur Situation des Ortes ‚Berlin nach dem Mauerfall‘.

Zum darauffolgenden Forschungscolloquium werden erste Partien der Erzählanalyse (intrinsischen Untersuchung) übermittelt und die Frage nach der Anwendung der Theorie wird erneut virulent. Dabei zeigt sich zunächst am Beispiel der im Roman zwischen den Figuren auch diskursiv behandelten Kleiderordnung, dass die Binarität von westlich/weißer Lebensweise (Mini-Rock-Tragen) und nicht-weißer Lebensweise (keinen Mini-Rock-Tragen) seitens der Studentin weiterhin aufrechterhalten wird. Die sehr unterschiedlichen Lebensumstände und Lebensweisen türkisch-stämmiger Mädchen in Zoe Jennys

„Ein schnelles Leben“⁴⁸ werden nicht als Spektrum unterschiedlicher Optionen und Gewordenheiten der Lebensgestaltung der weiblichen Figuren wahrgenommen, sondern schlicht als deutsch/westlich und türkisch/traditionell. Erst die weitere Beschäftigung mit dem Primärwerk, Ayses Eintragungen im Tagebuch und der darin enthaltenen Distanzierung Ayses von den Forderungen und Plänen ihrer Familie sowie Ayses ebenfalls darin artikuliertes Bekenntnis zu Sezens Leben in Freiheit öffnen auf Seiten der Studentin den Blick für die auch im multikulturellen Feminismus postulierte Möglichkeit, unabhängig von der familiären Herkunft, ein Leben selbstbestimmt gestalten zu können. Eine differenzierende Akzeptanz von Lebensentwürfen Dritter anstelle von dichotomischer Bewertung als guter und schlechter Lebensweise wird gegen Ende der Erstellung der Bachelor-Arbeit für die weiblichen Figuren erzielt. Ansatzweise gelingt es der Studentin, die differenzierte Betrachtung, die die Protagonistin Ayse gegenüber verschiedenen Aspekten von unterschiedlichen Lebensstilen vornimmt, wahrzunehmen und anzuerkennen. Dass die Protagonistin Ayse, einige Aspekte im Lebensstil ihrer Freundin Sezen positiv bewertet und andere Aspekte wiederum distanziert betrachtet, wird von der Studentin mittels der genauen Figurenanalyse aufgezeigt. Am Beispiel der Verhaltenserwartungen und der tatsächlichen Lebensweise der Mutter der Protagonistin wird die Ambivalenz zwischen postuliertem Frauenbild und eigenem Verhalten durch die Studentin aufgedeckt, so dass auch diese Figur nicht mehr stereotyp als nicht-weiß/nicht-westlich also moralisch einwandfrei bewertet werden kann.

Die kulturkontrastive Ausgangspositionierung der Studentin erwies sich bezüglich des Verständnisses und der Handhabung von Primärwerk und den theoretischen Ansätzen des multikulturellen Feminismus als Erschwernis. Wenngleich sich der multikulturelle Feminismus zunächst im Kontrast zu bereits etablierten feministischen Positionen definierte, so wurde das kontrastive Element im Verlauf der Entwicklung der Theorie zugunsten einer breiten, auf Gleichwertigkeit abhebenden, facettenreichen Diversität als obsolet betrachtet. Diese Entwicklung zu erfassen und die Überwindung einer kulturkontrastiven Positionierung im multikulturellen Feminismus wahrzunehmen, war auch Gegenstand von Diskussionen im parallel stattfindenden Forschungscolloquium.

⁴⁸ Jenny, Zoe (2002). A. a. O.

Dort ging es insbesondere darum, anhand des Primärtextes die Entwicklung der Figur Christian vom Mitläufer aus Ahnungslosigkeit in der schulischen Neo-Nazi-Gang zum Kritiker seines ehemaligen Freundes wahrnehmbar zu machen und auch in diesem Handlungsstrang von einer national-kontrastiven (türkisch vs. deutsch) zu einer differenzierenden Wahrnehmung der Figuren und Konflikte anzuleiten.

Eine weitere, vertiefende Auseinandersetzung mit der Theorie im Zuge der Bachelor-Arbeit blieb insbesondere aus Zeitgründen aus. So konnte lediglich grundlegend die Einsicht vermittelt und anhand des Primärwerkes veranschaulicht werden, dass eine Kontrastierung von Lebensweisen in stringenter Verquickung mit z. B. nationaler Herkunft nicht haltbar ist und daher auch eine abschließende moralische Bewertung der Handlungsweisen der Figuren im Schwarz-Weiß-Schema nicht vorgenommen werden kann.

Die Studentin, deren B.A.-Arbeit nun als zweiter Fall vorgestellt werden soll, nahm ebenfalls an dem Forschungscolloquium teil. Der Betreuungs- und Moderationsbedarf war hier jedoch anders gelagert.

3.1.2.2 Fall 2: „Solo-Album“ (Benjamin v. Stuckrad-Barre) – Selbstdarstellung im Pop-Roman

In diesem zweiten Fall verlief die Rezeption des Primärwerkes deutlich weniger problematisch, so dass sich die Diskussionen weitestgehend auf die Auseinandersetzung und insbesondere auf die Anwendung der Theorien bezogen.

Gegenstand der Bachelor-Arbeit war Benjamin Stuckrad-Barres Roman „Soloalbum“⁴⁹. Als wesentliche Basis für die Untersuchung wählte die Studentin die Darstellungen zur „Selbstdarstellung“ aus der Dissertation von Isolde Daig.⁵⁰ Diese Arbeit war im Gebiet der Psychologie veröffentlicht und online frei zugänglich. Des Weiteren wurde der Essay „Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur“ von Carsten Gansel⁵¹ zur Analyse und

⁴⁹ Stuckrad-Barre, Benjamin von (1998). Soloalbum. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

⁵⁰ Daig, Isolde (2012). Male Gender Role Dysfunction. Selbstdarstellung, Geschlechterrollenstress und Gesundheitsrisiko bei Männern im Altersvergleich. [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002012]. (Zugriff am 27. Juli 2016).

⁵¹ Gansel, Carsten (2003). Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur. In:

Beschreibung der Entwicklung des Ich-Erzählers und Protagonisten in Stuckrad-Barres Roman herangezogen. Die Erzählanalyse basiert auf der Literaturtheorie von Wellek und Warren in der Übersetzung von Melani Budianta.⁵² Bevor den Fragen der Betreuung der Bachelor-Arbeit, wie sie sich in der E-Mail-Korrespondenz niederschlagen, nachgegangen wird, soll auch hier eine knappe Zusammenfassung des Roman-Inhalts sowie der wesentlichen Aspekte der Theorien erfolgen.

- Inhalt des Primärwerkes „Solo-Album“ von Stuckrad-Barre

Benjamin von Stuckrad-Barres Roman *Soloalbum* von 1998 erschien in der Rubrik der Pop-Literatur. Aus der Perspektive des Ich-Erzählers werden in zwei als *Soloalbum A* und *Soloalbum B* untergliederten Teilen mit je 14 Teilkapiteln die Stationen und Phasen erzählt, die der Ich-Erzähler und Protagonist durchläuft, nachdem Katharina, seine Jugendliebe, nach vier Jahren die Beziehung beendete. Innere und äußere Konflikte liegen für den erzählenden Protagonisten dicht beieinander und er lässt die Lesenden an dem Chaos in Innen- und Außenwelt, das nicht erst durch die Trennung losbricht, teilhaben. Allerdings bietet die Trennung ganz traditionell den Anlass, nicht nur die eigene Verunsicherung im Blick auf Gegenwart und Zukunft mit den Standardfragen nach Identität und Selbstbild zu bearbeiten, sondern auch den bisherigen Lebensstil kritisch distanziert zu beschreiben.

Phasen der Kontaktnahme zur Außenwelt, der Begegnung mit Freunden und immer wieder anderen Frauen und Phasen der erneuten Distanznahme, Reflexion und Bewertung wechseln sich ab und halten den Kreislauf der Selbstbefragung und Selbstbeschreibung (wer bin ich, wie bin ich, passt diese Frau zu mir) in Gang.

Neben dem extensiven Partyleben und dessen reflexiven Beschreibungen sind es auch Wohnungen und ihre Zustandsweisen, die vom erzählenden Protagonisten

TEXT+KRITIK. Zeitschrift für Literatur. Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.). Pop-Literatur. Sonderband 2003. [http://www.carsten-gansel.de/fileadmin/mediapool/pdf/publikationen/verzeichnis_27.pdf]; (Zugriff am 27. Juli 2016).

⁵² René Wellek dan Austin Warren (1995). Teori Kesusastraan. Diindonesiakan oleh Melani Budianta. Jakarta: Penerbit PT Gramedia Pustaka Utama.

in gleicher Weise zur extensiven Selbst- und Befindlichkeitsdarstellung genutzt werden. Nicht zuletzt bieten Kleidung, Ernährung, Sport und Musik Anhaltspunkte für die fortlaufende Selbstbeschreibung und letztlich auch Selbststabilisierung in einer neuen veränderten Umgebung nach einem Jahr der inneren und äußeren Odyssee, wenn der Ich-Erzähler am neuen Ort in der neuen Wohnung mit neuen Möbeln ankommt und einer neuen Arbeit nachgeht. Um der Leere der Wohnung und des Alltags jedoch nicht erneut zu verfallen, versucht er, sich mit „Oma-Argumenten“, wie er es nennt, zu disziplinieren und für Bewegung zu sorgen.

Entsprechend des Titels wirkt Musik nicht nur äußerlich strukturierend für das Buch, sondern sie wirkt auch stabilisierend im Werthaushalt des Protagonisten und ist ein wesentliches Moment des Lifestyles des Protagonisten.

- Selbstdarstellung im Pop-Roman und Selbstkonzept des Protagonisten – Kategorien aus Literaturwissenschaft und Psychologie

Für die Erzählanalyse des Romans verwendete die Studentin die Ausführungen von Wellek/Warren, wie sie insbesondere im Kapitel XVI der Literaturtheorie in der Übersetzung dargelegt sind. Wellek/Warren verfolgen in ihrer Darstellung keine Detailanalysen von Konstituenten des Erzählens, sondern benennen vielmehr die Größen Figuren, Orte und Hintergrund (Setting), Zeit und Weltsicht sowie Plot und Situierung des Erzählers.⁵³ Entsprechend erfasst die daraus entwickelte Erzählanalyse die Grundelemente in groben Zügen.

Aus Isolde Daigs Dissertation⁵⁴ bildet das dritte Kapitel die Grundlage für die Analyse des Romans seitens der Studentin. Daig definiert zunächst Terminus und Skopus von ‚Selbstkonzept‘ im Kontext der Selbstdarstellung. Dabei bezieht sie sich wesentlich auf Mummendey (1995) und liefert Kategorien, mit deren Hilfe sich auch Erfahrungswelt und Entwicklung des erzählenden Protagonisten aus Stuckrad-Barres Roman analysieren und beschreiben lassen. Von besonderer Relevanz hierfür ist die tabellarische Übersicht bei Daig, die das allgemeine Selbstkonzept in die 4 Kategorien ‚körperbezogenes‘, ‚emotionales‘, ‚leistungs-

⁵³ Vgl. Wellek, René/ Warren, Austin (1949). *Theory of Literature*. New York. S. 221–234.

⁵⁴ Vgl. Daig (2012). A. a. O.

bezogenes‘ und ‚soziales‘ Selbstkonzept mit weiteren Parametern wie Gesundheit, sportliche Leistung, Freunde und Familie untergliedert.⁵⁵ Wesentlich ist die Betonung, dass sowohl das Selbstkonzept als auch die Selbstdarstellung nicht statisch, sondern durchaus situativ variabel sind und zudem immer wieder Einflüssen durch „significant others“ (Daig 2012: 31) unterliegen.

Um den Roman unter gattungsspezifischen Aspekten zu analysieren, bezog sich die Studentin auf den oben angeführten Essay von Carsten Gansel. Gansel ordnet den Pop-Roman der 1990-er Jahre zunächst historisch in das Untergenre des Adoleszenzromans ein und arbeitet dann Besonderheiten der Pop-Literatur heraus. Interessant für die Analyse durch die Studentin sind Gansels Ausführungen zur Selbstinszenierung (Gansel 2003: 247 ff.), die Gansel, durchaus der Darstellung des Selbstkonzeptes bei Daig vergleichbar, ebenfalls in 4 Kategorien gliedert und als ‚Ausdrucksformen‘ bezeichnet. Es sind dies „körperbezogene“, „raumbezogene“, „objektbezogene“ und „ereignisbezogene Ausdrucksformen“ (Daig 2012: 251), die Aspekte der Selbstinszenierung beleuchten.

Dieses Kategorienarsenal bietet die Möglichkeit, die Beschreibung von Selbstkonzept und Selbstdarstellung aus psychologisch-sozialer Perspektive mit einer spezifisch literarischen Perspektive zu verbinden und zu vergleichen und darin die Besonderheiten der Darstellungsweise der Pop-Literatur ins Blickfeld zu rücken.

- Der Betreuungsprozess

Kommen wir nun zur E-Mail-Korrespondenz in diesem Betreuungsfall. Sie umfasst 28 Mails im Zeitraum zwischen dem 1. März 2013 und dem 19. Juni 2013. 14 Mails davon sind konkret inhaltsbezogen, fünf enthalten kürzere Rückfragen bzw. Informationen zu Quellenangaben und acht beziehen sich auf Terminabsprachen etwa für Treffen des Forschungscolloquiums und Organisatorisches. Das Forschungscolloquium wurde von der Studentin in

⁵⁵ Vgl. Daig (2012). A. a. O., S. 30.

größerem Umfang für Fragen zum Inhalt von Primär- und Sekundärliteratur bzw. zur Theorie genutzt als dies im ersten Fall gegeben war.

Die Fragen zu Quellenangaben traten zu Beginn der Erarbeitungsphase auf. Vermutlich enthielt die im Forschungscolloquium vorgestellte Ausarbeitung von Kapitel 1 Zitate aus Theorie und Primärwerk, die nicht manifest nachgewiesen wurden. Dies ist implizit den E-Mails von Seiten der Betreuung zu entnehmen, die Hinweise zu entsprechend aufgefundenen Quellen kommunizieren. Die Kommunikation zur inhaltlichen Ausarbeitung vollzieht sich in vier Mail-Blöcken. Zunächst erfolgt die Übersendung eines Zitats aus dem Gansel-Essay mit einer paraphrasierenden Interpretation durch die Studentin und der Bitte um Veri- bzw. Falsifikation der Interpretation. Der Bestätigung der Interpretation folgt eine weitere Anfrage zur Verbindung zwischen den Konzepten von Gansel und Daig. Dabei hatte die Studentin in der Zwischenzeit die beiden theoretischen Ansätze in ihren Grundzügen eigenständig erarbeitet. Aufgrund dieser Leistung wird der Studentin durch die Betreuung empfohlen, die beiden Konzepte von Gansel und von Daig hinsichtlich der ihnen zugrunde gelegten Kriterien miteinander zu vergleichen. Dem folgt als Rückfrage durch die Studentin, ob die vier verschiedenen Aspekte der Ausdrucksformen bei Gansel, nämlich die körperbezogenen, emotionalen, leistungsbezogenen und sozialen, als Kriterien in dem Konzept zu verstehen seien. Neben der grundsätzlichen Bejahung wird nochmals ausdrücklich auf die Vergleichbarkeit der Konzepte hingewiesen. Den Abschluss dieses schriftlichen Dialoges bilden Rückfragen bezüglich der Zuordnung der Unterkategorien einzelner Parameter zu den Hauptkategorien, wie etwa die Zuordnung von Kleidung und Marken zum körperbezogenen Selbstkonzept.

Die Wahl der Termini in der Anfrage seitens der Studentin deutet darauf hin, dass sie sich nach der vorangegangenen Korrespondenz noch einmal intensiv mit den Ausführungen bei Daig auseinandergesetzt hat.

Der vierte Dialog befasst sich eher mit erzählanalytischen Aspekten und geht der Frage nach der Unterscheidung äußerer und innerer Konflikte des Protagonisten nach. Dabei wird auch die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit die Außenwelt, etwa der Zustand der Wohnung, wie er durch den erzählenden Protagonisten

beschrieben wird, zugleich als Ausdruck von inneren Konflikten verstanden werden kann. Abgeschlossen wird diese Dialogphase mit der Übersendung des Kapitels zur Erzählanalyse.

Der fünfte Dialog setzt an mit der Übersendung von Zitaten aus dem Primärwerk, die den bei Daig aufgefundenen Unterkategorien des Selbstkonzepts zugeordnet sind, verbunden mit der Bitte um kritische Prüfung und Korrektur. In dieser Anfrage ist zugleich die Suche nach Vergewisserung ob des richtigen, angemessenen Verständnisses der Analyse zu sehen. Im Weiteren wird um Korrektur und Bestätigung der Gliederung nachgefragt, die sich an den Kategorien des Selbstkonzeptes bei Daig orientiert. Die Gliederung wird grundlegend bestätigt. Angeregt wird jedoch ‚Selbstdarstellung‘ und ‚Selbstkonzept‘ zueinander in Beziehung zu setzen. Abschließend werden erneut Hinweise zu fehlenden Literaturnachweisen gegeben.

Insgesamt verlief der Dialog eher unauffällig. Als Wesentliche Aufgaben der Betreuung lassen sich folgende Punkte herausstellen: Erstens wurde auf die Bedeutung exakter Quellennachweise wiederholt mit Nachdruck hingewiesen und die gründliche Recherche angeleitet. Zweitens erfolgte eine Anleitung, die in den herangezogenen theoretischen Texten vorfindlichen Kategorien systematisch wahrzunehmen und auf den Primärtext zu beziehen. Die Rückfragen der Studentin in diesem Bearbeitungsfeld zeigen die mangelnde Vertrautheit mit der Arbeitsweise und belegen darin zugleich das Erfordernis der Betreuung. Hervorzuheben ist jedoch für den konkreten Fall, dass die Studentin die Anregungen ganz überwiegend rasch aufgefasst und adäquat umgesetzt hat. Darin erweist sich der Wert der Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten, damit positive Resultate ermöglicht werden.

Neben der E-Mail-Korrespondenz wurde in diesem Fall auch das Forschungscolloquium sehr intensiv genutzt, um Fragen zur Arbeitsweise zu erörtern. Doch auch die im Vergleich zum ersten Fall weniger extensive E-Mail-Korrespondenz macht deutlich, dass eine Anleitung des wissenschaftlichen Arbeitens unverzichtbar ist.

Im Folgenden sollen die drei Fälle der Zweit-Korrektur vorgestellt werden. Wie oben erwähnt, waren sie hinsichtlich der Betreuungssituation insofern anders gelagert, als die Arbeiten im Wesentlichen bereits erstellt waren und mir lediglich die Zweitkorrektur mit der Möglichkeit zu einer Nachjustierung oblag.

Zwei dieser drei Fälle korrespondieren mit dem ersten Fall. Auch hier spielt die kulturkontrastive Positionierung eine entscheidende Rolle für die Interpretation der Primärwerke.

3.1.2.2.3 *Fall 3: „Aus Indien“ (Hermann Hesse) – Fremdheitskonzepte und Interkulturelle Hermeneutik*

Untersuchungsgegenstand der Bachelor-Arbeit bei Fall drei, dem ersten der Zweitkorrektur waren Hermann Hesses „Aufzeichnungen einer indischen Reise“, die unter dem Titel „Aus Indien“ veröffentlicht worden waren.⁵⁶ Als Zielsetzung für die Untersuchung gibt die Studentin an, zu zeigen, welche Formen der Fremdheit das Ich erfährt und wie das Exotische ein Verstehen ermöglicht.⁵⁷ Die interkulturelle Hermeneutik wird als Grundlage für die Analyse angegeben. Das zu bearbeitende Textkonvolut wird auf sechs Texte, für die Sumatra/Indonesien der Handlungsort ist, begrenzt.⁵⁸ Entsprechend der veränderten Betreuungssituation werde ich hier zuerst Auffälligkeiten in der Rezeption und Handhabung der theoretischen Texte referieren, wie sie beim Korrekturlesen der Erst- und der Zweitfassung zu Tage traten.

- Theoriearsenal – Verschiedene Ansätze von Fremdheitsforschungen

Nach einer knappen Skizze der theoretischen Ansätze sollen die Handhabung in der BA-Arbeit sowie die daraus resultierende Kritik dargelegt werden. Auffällig ist zunächst, dass im Kapitel zur Erarbeitung einer Theorie gestützten Untersuchungsmethode insgesamt sieben Quellen summiert sind, die sich aus sehr

⁵⁶ Hesse, Hermann (1980). *Aus Indien*. Berlin: Suhrkamp.

⁵⁷ Vgl. unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Mutiara Johan Sapri (2014). *Eksotisme Sumatra Tahun 1911 dalam Roman „Aus Indien“ karya Hermann Hesse. Sebuah Analisis Hermeneutik interkultural. Der Exotismus Sumatras im Jahr 1911 im Roman „Aus Indien“ von Hermann Hesse. Eine interkulturell-hermeneutische Analyse*. Depok. S. 6.

⁵⁸ Vgl. Mutiara. A. a. O., S. 6. Hierbei handelt es sich um „Pelaiang“, „Nacht auf Deck“, „Waldnacht“, „Palembang“, „Wassermärchen“ und „Die Gräber von Palembang“. Siehe Hesse (1980). A. a. O.

unterschiedlichen Richtungen mit Fremdheit, Andersheit und dem Exotischen befassen.⁵⁹ Terminologie und Definitionen der Terme werden in der Arbeit nebeneinandergestellt und nicht aufeinander bezogen oder verglichen und hinsichtlich ihrer Eignung im Kontext der eigenen Untersuchungsintention gewichtet. Insbesondere ist eine umfanglichere Auseinandersetzung mit der interkulturellen Hermeneutik zu vermissen, insofern diese als Basis der Analyse einleitend und auch im Titel der Arbeit genannt wurde. Als Verfahren für die Analyse folgt die Studentin Begriffen im Text von Hesse, die nach ihrem Verständnis im Umfeld von ‚Fremdheit‘ anzusiedeln sind.⁶⁰

Von Graham Huggan werden die polarisierenden Termini ‚familiarity‘-, ‚strangeness‘ übernommen, die mit den polarisierenden Termini ‚desire‘-, ‚fear‘ verbunden werden. Diese Termini formen das Raster, in dem anhand von im Hesse-Text aufgefundenen Begriffen im Kontext von ‚Fremdheit‘ für den Ich-Erzähler ein Fremdheitsprofil erstellt und das Ausmaß des Exotischen seiner Erfahrungen während der Sumatra-Reise ermittelt werden soll. Explizit wird als Grundlage für Hesses Darstellungen und Erfahrungen seitens der Studentin angenommen, dass das Bild des Exotischen Hesses Wahrnehmungen und Beobachtungen in Sumatra bestimme.⁶¹

⁵⁹ In der Reihe ihres Auftretens sind hier genannt: Krusche, Dieter. *Literatur der Fremde*. München: Iudicium, 1985. Albrecht, Corinna (2003). *Fremdheit*. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 232–238. Für die Begriffe ‚*Exotisch*‘, ‚*Exotismus*‘: Großes Online Wörterbuch der Indonesischen Sprache [www.kbbi.web.id]. Duden [www.duden.de]; sowie die Definition des ‚Exotischen‘ in: Graham Huggan (2001). *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. New York: Routledge. (Gegenstand der Darstellung in dieser Publikation ist u. a. die Entwicklung von Verleihungen von Buchpreisen und Literaturpreisen in postkolonialer Perspektive). Said, Edward (2003). *Orientalisme*. London: Penguin Books. Staszak, Jean-Francois (2008). *Other/Otherness*. *International Encyclopedia of Human Geography*.

⁶⁰ Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 14.

⁶¹ Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 5. „Fremdheit dan eksotisme inilah yang membuat roman *Aus Indien* menarik untuk dibahas. Pembaca roman ini tidak hanya dapat mempelajari sejarah Indonesia pada tahun 1911 di Sumatera, tetapi juga mendapatkan gambaran mengenai Indonesia dari sudut pandang seorang berkebangsaan Eropa (dalam hal ini seorang sastrawan Jerman) dan ikut merasakan Fremdheit yang dialami oleh pengarang. Dengan membahas konsep Fremdheit, eksotisme, dan proses Verstehen yang dialami oleh Hesse, penulis akan mengangkat tema interkulturelle Hermeneutik untuk menganalisa bagaimana sudut pandang tokoh Ich sebagai das Eigene yang berasal dari Eropa tentang Sumatera pada tahun 1911 dan bagaimana pengaruh hal tersebut pada cakrawala pengarang.“ [Fremdheit und Exotismus machen den Roman ‚Aus Indien‘ für eine umfassende Behandlung interessant. Leser des Romans können nicht nur etwas über die

- Kritik

In der Folge „scannt“ die Studentin die ausgewählten Kapitel aus Hesses Reiseaufzeichnungen hinsichtlich des auf ‚Fremdheit‘ verweisenden Vokabulars. Anhand der auf diese Art aufgefundenen Wörter werden die vom Ich-Erzähler beschriebenen Natur- und Gesellschaftsbeobachtungen in Sumatra als dem europäischen Blick per se fremd eingestuft, da Natur und Gesellschaft in Europa anders sei und somit das auf Sumatra Beobachtete als ‚fremd‘ zu attribuieren ist.⁶² Signifikant nimmt sich das kontrastive und stereotype Charakterisieren dort aus, wo die individuelle Wahrnehmung des Ich-Erzählers generalisierend als typische Wahrnehmung der Völker Europas im Kontrast zum Sein von Völkern und Natur der Tropen etikettiert wird.⁶³

Dem differenzierenden Verfahren der Darstellungen bei Hesse wird die abgrenzende, klischeehafte Interpretationsweise nicht gerecht. Als Beispiel sei die Beschreibung eines Gewitters angeführt. Das Erleben des Gewitters durch den Ich-Erzähler wird von der Studentin als ‚fremd‘ und ‚befremdlich‘ charakterisiert, da es in Deutschland diese Art der Gewitter nicht gibt. Zudem beobachtet der Ich-Erzähler das tropische Gewitter in fremder Weise, da er nicht wie ein Ortsansässiger auf das Gewitter reagiere.⁶⁴

Geschichte Indonesiens im Jahr 1911 in Sumatra lernen, sondern auch ein Bild Indonesiens aus dem Blickwinkel eines Menschen aus einem europäischen Volk erhalten (in diesem Fall eines deutschen Schriftstellers) und dem Gefühl der Fremdheit folgen, dass der Autor erfahren hat. Mit dem umfassenden Konzept der Fremdheit, des Exotismus und dem Prozess des Verstehens, den Hesse erfahren hat, wird die Schreibende [Verfasserin der Bachelor-Arbeit] das Thema der interkulturellen Hermeneutik hervorheben, damit analysiert werden kann, wie der Blickwinkel des Protagonisten aus dem Eigenen, das aus Europa stammt, auf Sumatra im Jahr 1911 gerichtet ist und wie dies den Horizont des Autors beeinflusst.“ Übersetzung Gabriele E. Otto).

⁶² Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 21: über Naturerscheinungen.

⁶³ Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 21 f.

⁶⁴ Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 25: „Keadaan badai besar ini menjadi pemandangan aneh bagi tokoh Ich karena ia asing dengan keadaan hutan, apalagi keadaan hutan saat badai datang.“ [„der Zustand des großen Sturmes wird zum befremdlichen Anblick für den Ich-Erzähler, da ihm der Zustand des Waldes fremd ist und insbesondere der Zustand des Waldes im Sturm.“] Diese Fremdheit, das Sich-Fremd-Fühlen seitens des Ich-Erzählers aus der Sicht der Studentin wird nachfolgend erläutert: „Badai besar jarang terjadi di Jerman karena faktor cuaca dan iklim yang berbeda dengan Sumatra.“ [So ein Sturm tritt niemals in Deutschland auf wegen des Wetters und Klimas, das anders ist als in Sumatra.] „Kepasrahan yang ditunjukkan isi hutan juga terasa asing karena tokoh Ich adalah manusia Eropa yang tidak mudah tunduk pada apapun.“ [„Die Hingabe, die gegenüber dem Wald gezeigt wird, ist ebenfalls fremd, denn der Ich-Erzähler ist aus der

Das Statement, dass die Welt in Sumatra in ihren Erscheinungen für den Ich-Erzähler als Europäer fremd sei, verschwimmt dahingehend, dass die Art der Wahrnehmung der Natur für ortsansässige Lesende offenbar befremdlich ist.

Für den Ich-Erzähler selbst allerdings bietet die Gewitternacht kein tropisch-exotisches Schauspiel. Vielmehr begegnet er dem Naturschauspiel in der ihm vertrauten fasziniert-neugierigen Weise, sich zudem an vergleichbare Beobachtungssituationen erinnernd.

„Ich stand am Fenster und starrte in das Unwesen, geblendet und betäubt und fühlte mit überwachen Sinnen das rasende Leben der Erde sich ergießen und vergeuden, und stand dazwischen mit meinem europäischen Gehirn und Gefühlswesen, das sich dem Toben nicht unterordnete, und alle die vielen, vielen Stunden, da ich so wie hier irgendwo auf der Erde gestanden war und fremde Dinge und Erscheinungen betrachtet hatte, geführt und verlockt von dem seltsamen Trieb des Zuschauens. Es kam mir nicht einen Augenblick sinnlos vor, dass ich im Süden eines Sumpfurwaldes von Sumatra stehe und einem tropischen Nachtgewitter zusehe, ich empfand auch keinen Augenblick eine Ahnung von Gefahr, sondern ich fühlte voraus und sah mich noch hundertmal, an weit von hier entfernten Orten, einsam und neugierig stehen und dem Unbegreiflichen mit Verwunderung zusehen, dem das Unbegreifliche und Vernunftlose in mir selbst Antwort gab und sich verbrüdete.“ (Hesse 1980: 42)

Nicht Distanzierung aufgrund der Herkunft des Ich-Erzählers kommt zum Ausdruck, vielmehr nimmt er das Geschehen in sich auf und verortet es in seinem vorhandenen (Selbst-) Erfahrungsschatz. Zudem wird nicht nur keine kulturelle Diskrepanz zwischen seiner Vorerfahrung in Europa und seinem Erleben in Sumatra aufgebaut, vielmehr schafft der Ich-Erzähler eine Verbindung zwischen dem Unbegreiflichen des Beobachteten und dem Unbegreiflichen im eigenen Inneren, so dass wesenhaft gerade das Gefühl von Fremdheit aufgrund der

Gesellschaft Europas, die sich nicht leicht wem auch immer unterwirft.‘]

regionalen und kulturellen Herkunft nicht die Situation des Ich-Erzählers erfasst. Das in der Beobachtungssituation Vertrautsein mit der Natur beschreibt der Ich-Erzähler im Fortgang des Zitats als eine Erfahrung aus früher Kindheit (ebd.).

Die polarisierende Terminologie von Vertrautheit und Fremdheit, von Begehren und Angst gebunden an eine Wahrnehmung des als exotisch Apostrophierten im Kontrast zum europäisch Eigenen, wie sie durch die Studentin als Ausgangssituation für die Analyse zugrunde gelegt wurde, vermag die Struktur des Textes von Hesse und darin den vermittelten Inhalt nicht zu erfassen, da Hesse nicht auf eine exotistische Darstellung zielt.

Zwar nimmt Hesse sich durchaus als anders aufgrund seiner europäischen Prägung war, aber dies betrifft seine Art, den Gegebenheiten zu begegnen. Selbst dort, wo der Ich-Erzähler sich von den Einheimischen abgrenzt, ist es kein pauschales Abgrenzen, sondern eine differenzierte Distanznahme zu einzelnen Sitten und Gebräuchen.⁶⁵

Seitens der Studentin wird diese Differenzierung zunächst in der paraphrasierenden Übersetzung des Textes wahrgenommen, jedoch wird die Interpretation auf die bereits erwähnte polarisierende Terminologie zurückbezogen, wodurch die klischeehafte, kulturkontrastive Wahrnehmung einsetzt, wenn auch die Studentin bemerkt, dass die Dichotomie von Begehren und Angst als Kategorie des Fremdheitsprofils auf die Darstellung des Ich-Erzählers in diesem Abschnitt letztlich nicht angewendet werden kann.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. Hesse (1980). A. a. O., S. 45. „... und während meines ganzen Aufenthaltes im Osten war dieser Geruch der einzige Punkt, in welchem meine Menschlichkeit sich von der Menschlichkeit der Natives ernstlich, ja widerwillig abwandte.“

⁶⁶ Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 20: a. „Pada akhir kalimat, tokoh ich mengatakan bahwa bau minyak kelapa dan sereh adalah satu-satunya hal yang tidak berterima baginya selama perjalanannya ke dunia Timur.“ [Am Ende des Satzes sagt der Ich-Erzähler, dass *der Gestank/Geruch von Kokosöl und Zitronella das allereinzige auf seiner Reise in den Osten war, an das er sich nicht gewöhnen konnte*; Übersetzung: Gabriele E. Otto]. Die Autorin fährt fort: „Oleh sebab itu, Fremdheitsprofil yang dihasilkan adalah penduduk Melayu yang identik dengan bau tidak sedap dari minyak kelapa dan sereh.“ [Dadurch ist das Fremdheitsprofil, das entsteht jenes, *dass die malayischen Einwohner identisch sind mit dem Geruch von Kokosöl und Zitronella*.] Und sie beendet den Teil mit dem Kommentar: „Fremdheitsprofil ini sepenuhnya tidak berterima bagi tokoh ich sehingga tidak memunculkan kutub ketegangan desire-fear dalam konsep eksotisme sehingga tidak termasuk hal eksotis bagi tokoh ich.“ [Das Fremdheitsprofil passt nicht vollständig

Kurz soll an dieser Stelle noch auf die Problematik eingegangen werden, die sich aus dem Scannen der mit den Termini ‚Fremdheit‘ und ‚fear‘ ergab. In einem der breitangelegten Zitate aus dem Hesse-Text heißt es:

„Ein wildes, weißes, furchtbar grelles Licht schlug mir blendend entgegen, (...)“.
(Hesse 1980: 41, Hervorhebung v. d. Verf.). Das Wort ‚furchtbar‘ wird von der Studentin an den Terminus ‚fear‘ gebunden und für die Wahrnehmung des Gewitters, das dieses „furchtbar grelle Licht“ in der Nacht hervorruft, wird dem Ich-Erzähler Furcht und Angst vor den für ihn als Europäer fremden Naturgewalten attestiert.

Die hier angeführten Punkte waren Gegenstand der Besprechung der Zweitkorrektur. Jedoch reicht die Zeit danach bis zum Abschluss der BA-Arbeit nicht aus, um eine umfassende Bearbeitung der kulturkontrastiven Ausgangspositionierung zu relativieren und eine Öffnung für eine sachlichere Textanalyse wirklich zu erzielen.

3.1.2.2.4 *Fall 4: Ausgewählte Fabeln Rafik Schamis – „Konzept der Multikulturalität“ von Osman Khalil*

War es im dritten Fall die polarisierende Dichotomie in der Terminologie, die eine kulturkontrastive Wahrnehmung des Primärtextes im Ansatz beförderte, so steht im vierten Fall die zum Teil kulturkontrastive Wahrnehmung sowohl den Primärtexten, drei ausgewählten Fabeln von Rafik Schami⁶⁷, als auch dem als Grundlage für die Analyse gewählten theoretischen Raster entgegen.

Bevor die inhaltlichen Diskussionspunkte veranschaulicht werden, sollen Betreuungssituation und Materiallage kurz skizziert werden. Wie erwähnt, erfolgte bei dieser Arbeit die Zweitkorrektur, d.h. die Erstfassung wurde unter anderem hinsichtlich der Erfassung der Primärtexte und der Schlüssigkeit der Anwendung der zugrunde gelegten Theorie und Untersuchungsmethode kritisch

zum Ich, so dass die Spannung von Begehren/Wunsch und Angst in dem Exotismus-Konzept nicht auftritt, so dass sie nichts Exotisches für das Ich ist.]

⁶⁷ Schami, Rafik (1985). Der Schmetterling. In: Der erste Ritt durchs Nadelöhr. Noch mehr Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten. Kiel: Neuer Malik Verlag. S. 44–53. Ders. (2012³): Der Schnabelsteher. In: Der Kameltreiber von Heidelberg. München: dtv. S. 32–44. Ders. (2012³): Albin und Lila. In: Der Kameltreiber von Heidelberg. München: dtv. S. 45–52.

gelesen. Die Kritikpunkte wurden vermerkt und die Arbeit wurde zur Überarbeitung an die Studierende zurückgegeben. Die revidierte Fassung wurde erneut vorgelegt und erst nach nochmaliger Kritik erfolgte eine Letztfassung, die dann als Prüfungsarbeit mit dem Titel „Das Konzept der Multikulturalität in drei Fabeln aus Rafik Schamis Werk“⁶⁸ eingereicht wurde.

Die revidierte zweite Fassung des Schlusskapitels der Arbeit sowie die vollständige Letztfassung sind für diese Untersuchung verfügbar, so dass Schritte des Betreuungsprozesses daran aufgezeigt werden können.

- Inhaltswiedergabe der drei Fabeln „Albin und Lila“, „Der Schmetterling“ und „Der Schnabelsteher“ von Rafik Schami

An dieser Stelle soll zuerst ein Blick auf den Inhalt der Primärtexte geworfen werden. Zwei der drei Tierfabeln weisen eine einheitliche Struktur insofern auf, als dass in beiden Fabeln jeweils zwei Tiere als Vertreter unterschiedlicher Tiergattungen sich in einem Merkmal von ihrer Gattung unterscheiden und daher innerhalb der eigenen Gruppe eine Außenseiterrolle einnehmen. Nun begegnen sich wiederum diese Außenseiter und schließen, kritisch beäugt von den jeweiligen anderen Gruppenmitgliedern, Freundschaft. Im ersten Fall, der Fabel „Albin und Lila“ führt die Freundschaft dazu, dass das in doppelter Weise verachtete Schwein Albin, den Hühnern das Leben rettet, da es allein aufgrund seines Erscheinungsbildes den Fuchs in die Flucht zu schlagen vermag. Darauf gewinnen nicht nur die Schweine Respekt bei den Hühnern, sondern auch die Freundschaft zwischen dem Huhn Lila und dem Schwein Albin wird von beiden Gruppen anerkannt.

In der zweiten Fabel ist der Fortgang der Geschichte etwas komplizierter: zwei unterschiedliche Raupen hatten sich von ihren Gruppen dadurch zu Außenseitern gemacht, dass sie entgegen der naturgegebenen Entwicklung sich weigerten, ins Stadium des Kokons einzutreten. Diese in gemeinsamer Freundschaft ausgelebte Verweigerung wird durch das Hinzutreten einer weiteren Raupe gestört und die Freundschaft zerbricht, indem die eine Raupe ihre Verweigerung aufgibt.

⁶⁸ Vgl. Rinka Rima Syarifatunnisa (2013). Konsep Multikulturalisme dalam tiga fabel karya Rafik Schami: Albin und Lila', 'Der Schmetterling' dan 'Der Schnabelsteher'. Depok.

Allerdings wird ihr Kokon von der weiteren Raupe gefressen. Die zweite Raupe verfällt darüber in tiefen Schmerz, wird aber durch eine andere Raupe an ihre besondere Fähigkeit des Singenkönnens erinnert und kann sich daher am Leben halten, auch ohne den naturgegebenen Weg der Verwandlung zum Schmetterling zu folgen.

In der dritten Fabel wird ein Rabenjunge aufgrund seiner familiären Situation zum Außenseiter. Es fügt sich auch hier nicht in die Gruppe ein, vielmehr sind es seine Neugier und seine Respektlosigkeit gegenüber vorhandenen Strukturen, Erwartungen und Hierarchien, die ihn durch viele Anstrengungen die Anerkennung von anderen Tieren erlangen lassen.

- Zum „Konzept der Multikulturalität“ Schamis
in der Erarbeitung von Osman Khalil

Als Grundlage für das Untersuchungsraster in der Bachelor-Arbeit wird Rafik Schamis „Konzept der Multikulturalität“ herangezogen, wie Iman Osman Khalil⁶⁹ es Mitte der 1990-er Jahre aus dem Werk Schamis herausgearbeitet und durch Interviews mit Schami ergänzt und erläutert hat. Eine weitergehende Beschäftigung mit Theorien des Multikulturalismus erfolgte für die Bachelor-Arbeit nicht. Die von Schami als zentral angesehenen Begriffe ‚Heimat‘, ‚Identität‘ und ‚Integration‘ (vgl. Khalil 1994: 202 f.) werden von der Studentin als Parameter für die Untersuchung der Fabeln herangezogen.⁷⁰ Für Schami basieren Heimat und Identität nicht auf nationaler Herkunft; vielmehr sind sie durch die Erfahrung von Anerkennung, Freundschaft und kultureller Zugehörigkeit geprägt. ‚Integration‘ versteht Schami nicht als Angleichung an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft, sondern als eine Erweiterung der Möglichkeiten gesellschaftlichen Zusammenlebens, bei dem die unterschiedlichen Kulturen im Austausch miteinander eine integrierte Gesellschaft formen.⁷¹ Die Ausführungen Schamis finden sich in der Bachelor-Arbeit im Kapitel zu Theorie und Methode als Bezugsgrößen der Untersuchung referiert (Rinka 2013: 19 ff.)

⁶⁹ Khalil, Iman Osman (1994). *Zum Konzept der Multikulturalität im Werk Rafik Schamis*. In: Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur. University of Wisconsin Press. Vol. 86, No 2. S. 201–217.

⁷⁰ Vgl. Rinka (2013). A. a. O., S. 19.

⁷¹ Vgl. Khalil (1994). A. a. O., S. 204.

und nachfolgend im Kapitel zur Analyse der Primärtexte angewendet (Rinka 2013: 24 ff).

- Kritik im Betreuungsprozess

Zwei Aspekten aus Schamis in den Interviews dargelegtem Konzept kam im Kontext der Betreuung und Revision der Bachelor-Arbeit besondere Bedeutung zu. Zum einen sah Schami seine Literatur als Gegenmodell zur Realität (vgl. Khalil 1994: 202 sowie 213). Zum anderen verstand Schami seine Texte als einen Appell an die Leser, zu einem Miteinander zu gelangen, das Grenzen aufhebt, Brücken des Respekts, der Anerkennung und Freundschaft zwischen verschiedenen kulturellen Identitäten schafft und im Dialog Klischees abbauen hilft (vgl. Khalil 1994: 207 sowie 211).

Dass sich auch die Studentin dieses Verständnis zu eigen macht, zeigen die Analysen der Fabel.⁷² Die utopischen Momente, die Stereotype kritisieren und überwinden wollen, werden von ihr in den Textanalysen herausgearbeitet. In den abschließenden Interpretationen jedoch geht die Studentin dazu über, die differenziert gezeichneten Figurengruppen einseitig als Repräsentanten bestimmter gesellschaftlicher und nationaler Gruppen in der Realität zu fixieren. Die Geschichten werden dabei pauschalisierend als beispielhafte Darstellungen einer rassistischen Realität gelesen.⁷³

⁷² Vgl. Rinka (2013). A. a. O., S. 35 ff.: „... pertama, perbedaan peran dan pengaruh yang diberikan oleh tokoh-tokoh binatang lainnya terhadap tokoh utama menunjukkan heterogenitas dalam masyarakat. Kedua, berpegangan pada teori Schami dan kepengarangannya mengenai pandangan Schami terhadap persahabatan yang menganggap persahabatan merupakan sebuah budaya dari kelompok lemah, persahabatan yang dijalin oleh tokoh utama dengan tokoh Lila bermakna sama dengan konsep persahabatan yang dimaksud oleh Schami.“ [...] erstens, die Unterschiede der Rolle und des Einflusses, die von den anderen Tieren gegenüber dem Protagonisten ausgeübt werden, zeigt die Heterogenität der Gesellschaft. Zweitens zeigt sich im Vergleich mit der Theorie Schamis, dass der Einfluss, den aus Schamis Sicht die Freundschaft in Bezug auf die Veränderung der Kultur hat, auch in der Freundschaft des Protagonisten (Albin) mit der Protagonistin Lila zu Tage tritt. (Paraphrasierende Übersetzung durch d. Verf.]. Vgl. auch ebd. Unter anderen: S. 36 ff.; S. 56; S. 61 f., S. 73.

⁷³ Vgl. Rinka (2013). A. a. O., S. 42: „Permasalahan diskriminasime ini tidak hanya imaginasi dari pengarang fabel, melainkan sebuah realita yang masih terjadi di dalam masyarakat yang multikultural. Salah satu bukti penguatnaya ialah sebuah artikel dari der Spiegel.de yang berjudul Ohren zu und durch (lampiran 1). Artikel ini juga mengangkat tindakan diskriminasi yang terjadi di Jerman. Artikel ini menjabarkan contoh-contoh tindakan diskriminasi yang terjadi kepada beberapa pekerja imigran yang bekerja sebagai perawat di Jerman.“ [„Dieses Problem der Diskriminierung

Dabei geht es nicht um die Frage, ob es in Deutschland Rassismus gibt, das lässt sich leicht in der Realität belegen, sondern es geht allein darum, dass Schami gerade jenes Moment von Utopie seinen Märchen und Fabeln einschreibt, um anhand der Figurengestaltung nicht-national-staatlich gebundene Identitäten als individuell aushandelbare darzustellen und darin einen Weg in eine multi-kulturelle Gesellschaft, wie er sie versteht, aufzuzeigen.

Die Polarisierung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheit bei gleichzeitiger Fokussierung auf die deutsche Gesellschaft und die Minderheit der Migrierten stimmt auch insofern nicht mit dem dargestellten Geschehen in den Fabeln überein, als die erste Diskriminierung jeweils als Ausgrenzung aus der eigenen Gruppe durch eine Besonderheit des Individuums eintrat. Darin löst Schami die stereotype, an Nationalität orientierte Ausgrenzung und Konfrontation auf und bezieht sie ganz allgemein auf die grundlegende Tendenz auf Andersheit mit Ausgrenzung zu reagieren. Gerade homogene Gruppen fühlen sich durch das Anderssein von Mitgliedern der eigenen Gruppe hinsichtlich der Toleranz besonders herausgefordert.⁷⁴

Die polarisierende Interpretation der in Rafik Schamis Fabeln dargestellten Problematik des Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft wurde Gegenstand der Bearbeitung im Betreuungsprozess während der Phase der Revision des Erstentwurfs der Bachelor-Arbeit. Während eingangs von Schamis Konzept des Multikulturalität ausgehend auch seitens der Studentin gerade die Orientierung von Heimat und Identität an Nationalität zugunsten einer Orientierung an Werten wie Anerkennung, Freundschaft und Toleranz hervorgehoben wurde, kommt sie in der abschließenden Interpretation zu dem Schluss, dass es in der ersten Fabel um Rassismus zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten in Deutschland gehe.⁷⁵ Die Polarisierung zwischen Mehrheit und Minderheit wird auch auf die dritte untersuchte Fabel angewendet (vgl.

ist nicht nur eine Einbildung, eine Fantasie des Autors der Fabel, sondern sie ist immer noch Realität in der multikulturellen Gesellschaft. Ein starker Beweis dafür ist ein Artikel von Spiegel.de mit dem Titel ‚Ohren zu und durch‘ (Anhang 1). Der Artikel deckt Anzeichen von Diskriminierung in Deutschland auf. Er zeigt Beispiele von Diskriminierung, wie sie verschiedene eingewanderte Arbeitskräfte in der Pflege in Deutschland erfahren.]

⁷⁴ Vgl. Schami (1985). A. a. O.

⁷⁵ Vgl. Rinka (2013). Revidierte Fassung. S. 84 f.

Rinka 2013: 85), obgleich der Hauptkonflikt einzig zwischen einem Raben und einem Pfau ausgetragen wird und zu Beginn des Hauptkonfliktes bereits der Pfau isoliert erscheint. Das Minderwertigkeitsgefühl der Gruppe der Raben und auch der anderen Tiere gegenüber dem Pfau wird mit der Gegenüberstellung von Mehrheit und Minderheit somit gar nicht erfasst.

Die Widersprüche zwischen diesen den Gehalt der Fabeln einschränkenden Interpretationen und den Ausführungen zum Konzept der Multikulturalität bei Schami werden aufgrund der kulturkontrastiven Wahrnehmung seitens der Studentin nicht wahrgenommen. Noch in der Letztfassung der Arbeit werden die Tiere als „orientalisch“ bzw. typisch „westlich“ eingeteilt und als Besonderheit der Fabeln bei Schami wird hervorgehoben, dass auch die von der Studentin als „orientalisch“ apostrophierten Tiere eine bedeutende Rolle in den Geschichten spielen.⁷⁶ Erkennbar wird, dass in der Lesart der Studentin mithilfe oder anhand der Fabeln ein anderer Aspekt des Miteinanders von Kulturen bearbeitet wird als die in Rede stehende primäre Frage der Toleranz.

Gegenstand der Gespräche im Kontext der Zweitkorrektur war zum einen der Widerspruch innerhalb der Arbeit, der sich zwischen den Analysen der Geschichten und den Interpretationen auftat. Zum anderen ging es darum, die kulturkontrastive Sichtweise gerade als nicht adäquat mit den Ansätzen und Intentionen des Erzählens bei Schami einsichtig zu machen. Die Einordnung von Figurengruppen und Konfliktlinien in ein Gut-Böse-Schema wird bei Schami

⁷⁶ Vgl. Rinka (2013). A. a. O., S. 95: „Penokohan: Pada bagian ini, ciri khas dari seorang Rafik Schami begitu menonjol. Hal ini terlihat dari keterlibatan beberapa karakter binatang yang „oriental“ dalam ketiga fabel ini. Tokoh-tokoh binatang „oriental“ tersebut dipadu-padankan dengan tokoh-tokoh binatang yang khas „barat“, sehingga menimbulkan sebuah cerita yang khas dan „berbeda“. Tokoh-tokoh binatang „oriental“ di dalam ketiga tersebut antara lain: si merak dan ulat emas. Sedangkan tokoh-tokoh binatang yang khas „barat“, antara lain: babi, gagak, rubah, dan merpati. Tidak hanya tokoh-tokoh binatang yang khas „barat“ saja yang memiliki peran penting dalam ketiga fabel ini, namun tokoh-tokoh binatang „oriental“ juga memiliki pengaruh yang kuat die dalam ketiga fabel ini.“ [„Protagonisten/Figuren: Hier zeigt sich ein besonderer Charakterzug Rafik Schamis. Das kann daran gesehen werden, dass einige „orientalische“ Tiere beteiligt sind in den drei Fabeln. Die „orientalischen“ Tierfiguren sind gleichwertig mit den Tierfiguren, die typisch „westlich“ sind, so dass zugleich eine typische und eine sehr verschiedenartige Geschichte entsteht. „Orientalische“ Tierfiguren sind unter anderem die folgenden: der Pfau und die goldene Raupe. Wohingegen die typisch „westlichen“ Tierfiguren unter anderem folgende sind: das Schwein, der Rabe, der Fuchs und die Taube. Nicht nur die typisch „westlichen“ Figuren allein spielen eine wichtige Rolle in diesen drei Fabeln, auch die „orientalischen“ Tierfiguren haben einen starken Einfluss in diesen drei Fabeln.“ (Übersetzung durch die Verf.)].

gerade aufgehoben und jede Gruppe wird in ihren Stärken und Schwächen gezeigt. Diese differenzierte Darstellungsweise kann als eine Voraussetzung für die Herausbildung von Beziehungen zwischen Kulturen angesehen werden. Eine polarisierende Interpretation ginge an der explizit dargelegten Erzählintention des Autors vorbei.

Auch hier reichte die Betreuungszeit der Zweitkorrektur für eine Bearbeitung des kulturkontrastiven Vorverständnisses nicht aus.

3.1.2.2.5 *Fall 5: Brief an den Vater (Franz Kafka) – Persönlichkeitsbildung und Abwehrmechanismen*

Beim letzten Fall, dem dritten der Zweit-Korrektur, ist der Gegenstand der Betreuungsarbeit wiederum anders gelagert. Als Primärwerk hatte die Studentin Franz Kafkas *Brief an den Vater* gewählt. Waren in den vorangegangenen Fällen gerade die kulturkontrastive Abgrenzung und Zuschreibung von Andersheit aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Herkunft der Protagonisten in den Primärwerken der Hauptkritik- und Diskussionspunkt in der Betreuungsarbeit, so ist in diesem Fall gerade die Übertragung eigener kultureller Normvorstellungen auf den Aspekt des Vater-Sohn-Konfliktes in dem Brief die Quelle eines Interpretationsweges, bei dem der kulturelle Entstehungshintergrund des literarischen Werkes außer Acht bleibt und so zumindest zunächst die Erfassung der Aussageintention in der Entstehungskultur grundsätzlich verfehlt wird.

- Betreuungsprozess

Bevor die wesentlichen Punkte der Auseinandersetzung dargelegt werden, soll die Betreuung knapp skizziert werden. Sie ist zum einen in einer E-Mail-Korrespondenz zu Beginn der Ausarbeitungszeit im Februar 2013 belegt und zum anderen in einem schriftlichen Feedback zur Erstfassung der Bachelor-Arbeit mit Anmerkungen und Rückfragen. Darauf wandte sich die Studentin ihrerseits mit Fragen zum Verständnis der Kritik von Zweit- und Drittkorrektur per E-Mail an mich als Zweit-Korrektorin und bat um nochmalige Erläuterung der Kritik und Hinweisen für die Korrektur. Diese E-Mails datieren vom 20./21. Juni 2013.

Die Anfrage vom Februar richtet sich auf die Suche von für die Untersuchung geeigneter theoretischer Literatur. Daraus geht auch hervor, dass die Studentin zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich der konkreten Untersuchungsfrage noch nicht festgelegt ist. Zum einen teilt sie mit, dass sie abweichend von dem im Herbstsemester präsentierten Proposal nun der Frage des Anti-Autoritarismus im 'Brief' nachgehen wolle und bittet um entsprechende Literaturhinweise. Zu Kafkas Zeiten spielte der Anti-Autoritarismus jedoch eher im französischen Raum eine Rolle, wozu keine Literatur verfügbar war. Die Phase des Anti-Autoritarismus und die damit verbundenen Parameter aus der 1968-er Diskussion erschienen mir zu weit von Kafka entfernt, als dass sie ohne vertiefte Kenntnisse der gesellschaftlichen Entwicklungen im europäischen Raum im Rahmen einer Bachelor-Arbeit abzuhandeln gewesen wären, so dass ich von diesem Ansatz für die Untersuchung abriet.

Die Studentin hat sich daraufhin entschlossen, wie es Ende Mai der übersandten Erstfassung der Arbeit zu entnehmen war, im Wesentlichen Freuds Theorie zur Persönlichkeitsbildung sowie die Theorie der Abwehrmechanismen ihrer Untersuchung zugrunde zulegen. Nach Lage der zitierten Literatur innerhalb der Arbeit wurden weitgehend die Darstellungen von Feist&Feist⁷⁷ und daraus wiederum die Ausführungen zu den Abwehrmechanismen (Defense Mechanisms) verwendet.

Die Untersuchung in der Bachelor-Arbeit richtet sich auf die Beantwortung der Frage nach der Wortwahl des Ichs, um die Wahrnehmung in Bezug auf den Vater zu beschreiben, sowie darauf, den bestehenden Konflikt zwischen Vater und Ich herauszuarbeiten und die Formung des Charakters des Ichs durch den Vater zu ermitteln.

- Kritik der Betreuung

Worauf zielte nun die Kritik in der Zweitbetreuung an der Erstfassung der Arbeit? An erster Stelle ist hier ein deutliches Missverstehen der Persönlichkeitsstruktur und -bildung, wie sie bei Freud dargelegt ist, zu nennen. An zweiter

⁷⁷ Vgl. Feist, Jess/Feist, Gregory J. (2009). Theories of Personality. Singapura: McGraw Hill.

Stelle steht eine Kritik an der Interpretation von der Rolle des Vaters und von der Art der Auseinandersetzung Kafkas/des Ich im Brief. Die Interpretation resultiert dabei unmittelbar aus dem in Punkt eins kritisierten Missverstehen der Ausführungen bei Freud und war in mehreren Punkten nicht haltbar.

Worin lag das Missverstehen der Freud'schen Theorie der Persönlichkeitsbildung beziehungsweise inwiefern weicht das Verständnis von den Ausführungen bei Freud ab? Freud geht in seiner Theorie davon aus, dass der Prozess der Internalisierung des Über-Ichs im Alter von 5–6 Jahren abgeschlossen ist. Der ausgebildeten Persönlichkeit wird bei Freud mit der Internalisierung des Über-Ichs die Möglichkeit gegeben, eine Modifikation des Über-Ichs durch die Begegnung mit der Welt und innere Auseinandersetzungen vorzunehmen.

Die Interpretin überträgt die Konstellation von Über-Ich /Ich/Es auf die Figuren im Brief und schreibt dabei dem Vater die Rolle und Funktion des Über-Ichs in actu und dem Ich im Brief die Rolle des psychischen Ich in der Persönlichkeitsbildung zu.⁷⁸ Der Vater erhält somit die Funktion des Korrektivs der Wünsche und Triebe des erwachsenen Sohnes, der in dieser Lesart allein auf die Ich-Funktion reduziert wird. Aus diesem Interpretationswinkel heraus wird der gesamte Brief als eine innere Auseinandersetzung einer Ich-Funktion gelesen, die dem Ich dazu dient, das reale Vater-Über-Ich gegen die eigenen Wünsche als eine Gegebenheit zu akzeptieren, da Eltern besser wissen, was gut ist, und das Vater-Über-Ich zudem als Garant der Ordnung zu respektieren ist.⁷⁹

Die abweichende Auffassung von Freuds Theorie seitens der Studentin ist dabei kein simples Missverstehen. Vielmehr ist sie in einem Bild von der Rolle des Vaters in Gesellschaft und Familie begründet, wie es in der indonesischen Kultur als Idee der Unterordnung unter Ältere und namentlich den Vater beziehungsweise die männliche Autorität präsent ist.

⁷⁸ Vgl. Oktaviani Mutiara Dwiasri (2013). *Analisis Perkembangan Kepribadian Tokoh Ich Dalam Brief an den Vater Karya Franz Kafka*. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit (Analyse der Entwicklung der Persönlichkeit des Ich-Protagonisten im *Brief an den Vater* von Franz Kafka.), S. 58 ff.

⁷⁹ Vgl. Oktaviani (2013). A. a. O., S. 59, 62 sowie 80.

Welche Konsequenzen diese Lesart für die Interpretation des Briefes hat, soll hier an einigen Beispielen aufgezeigt werden.

Erwähnt ist schon, dass grundlegend der Brief aus der Sicht der Interpretin dazu diene, dass das Ich des Briefes sich an seiner eigenen Position abarbeitet, um letztlich die einzig ein Recht beanspruchende Position des Vater-Über-Ichs zu bestätigen. Kritik seitens des Sohnes als geäußerte Kritik ist nicht zulässig aus der Sicht der Interpretin. Kafkas Wahl, die Kritik nicht im Gespräch unmittelbar zu äußern, sondern sie in Briefform zu artikulieren und so als Prozess der Selbstverständigung – wie es die Interpretin sieht – zu gestalten, erscheint für die Interpretin als ein angemessener Weg für das Ich zur Bearbeitung des Konfliktes mit dem Vater.

Die grundlegende Kritik, die Kafka in dem Brief gegenüber seinem Vater zum Ausdruck bringt, wird in der Erstfassung der Bachelor-Arbeit ausgeblendet. Stattdessen fokussiert die Studentin auf jene Passagen in dem Brief, in denen das Ich – in der Lesart der Studentin – die eigene Kritik am Vater zu relativieren und zu mildern scheint, um auf diesem Weg eben die Sicht des Vater-Über-Ichs als berechtigt zu akzeptieren. Es sind zum einen Passagen, in denen die Ich-Figur beschreibt, wie das Verhalten des Vaters zwar aus dessen Sicht verständlich erscheint, obgleich gerade dieses Verhalten des Vaters auf andere, namentlich die Ich-Figur verstörend, ja zerstörend wirkt. Die Studentin nun greift in der Interpretation das vom Ich geäußerte Verständnis für das Verhalten des Vaters auf und interpretiert es als eine Bestätigung und ein Gerechtfertigtsein des Verhaltens von Seiten des Vaters, das auch vom Ich verstanden und folglich anerkannt werde.

Als weiteres werden in der Interpretation jene Passagen aus dem Brief herangezogen, in denen Kafka eine sehr differenzierende und umfassende Charakterisierung des Vaters vornimmt und darin dem Vater als Person versucht gerecht zu werden. In der Folge wird die Funktion des Briefes durch die Interpretin auch in diesem Punkt darin gesehen, dass die Ich-Figur sich mit seinen Gefühlen gegenüber dem partiell als ungerecht empfundenen Vater auseinandersetzt, um letztlich die positiven Seiten des Vaters zu sehen und ihn

gegenüber der eigenen Person und den eigenen Wünschen ins Recht zu setzen und folglich die eigenen Lebenspläne aufzugeben.

Die Kritik von meiner Seite an der Erstfassung der Interpretation richtete sich zunächst auf das unzureichende Verständnis der Austragung von Vater-Sohn-Konflikten, wie sie in der Literatur in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu finden waren. Dieser Diskurs war der Studentin schlichtweg nicht bekannt. Der zweite, grundlegendere Kritikpunkt zielte auf die Frage nach dem Verständnis der Rolle des Vaters und der Diskrepanz zwischen der Funktion des Über-Ichs in der Darstellung bei Freud und dem Verständnis seitens der Interpretin hinsichtlich der Autonomie von Kindern im Erwachsenenalter.

Diese Kritikpunkte werden von der Studentin in der Überarbeitung der Erstfassung der Bachelor-Arbeit aufgegriffen. Es erfolgt eine Art Relektüre, in deren Folge insbesondere die Kritik des Ich am Vater deutlicher herausgestellt und die vom Ich betonte schädigende Wirkung für die Persönlichkeitsbildung ausdrücklich hervorgehoben wird.⁸⁰

Allerdings wird zugleich betont, dass das Vater-Über-Ich für den Erhalt der Ordnung verantwortlich ist und daraus sein Recht und seine Pflicht der Erziehung auch des erwachsenen "Kindes" resultierten. Das vom Ich kritisierte Ausmaß der väterlichen an Menschenverachtung grenzenden Autorität wird bei dieser Interpretation wieder relativiert und so rückt auch nicht in den Fokus, dass es Kafka mit dem Brief darum geht, dem Vater die Grenzen für die väterliche Autorität aufzuzeigen bzw. bei Nicht-Absenden des Briefes sich selbst die Grenze der väterlichen Autorität zum Schutz der eigenen Person bewusstzumachen und das Ausmaß der (Zer-)Störung für die eigene Entwicklung aufzuzeigen.⁸¹

⁸⁰ Vgl. Oktaviani (2013). A. a. O., S. 44 ff.

⁸¹ Vgl. Kafka, Franz (1976). Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande und andere Prosa aus dem Nachlass. Gesammelte Werke. Herausgegeben von Max Brod. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag. Das Zerstörerische, ein wesentlicher Inhalt des Briefes, wird an zahlreichen Stellen erwähnt. z. B. S. 122 f.: „Ich will aber damit Deine Erziehungsmittel und ihre Wirkung auf mich charakterisieren. (...), aber ich hatte einen inneren Schaden davon. [...] S. 123: das war damals ein kleiner Anfang nur, aber dieses mich oft beherrschende Gefühl der Nichtigkeit (...) stammt vielfach von Deinem Einfluss.“ Siehe auch: S. 125; 130; 137; 143; Vgl. S. 149: Hier spricht

Die Abwehrmechanismen werden in der Erstfassung dahingehend interpretiert, dass sie dem Ich helfen und ihm Wege bieten, sich der väterlichen Autorität zu fügen. Dass im konkreten Fall das väterliche Verhalten sich persönlichkeitszerstörend auswirkte, wird zunächst insofern nicht als Kritiserens würdig durch die Interpretin anerkannt, als die väterliche Autorität der Garant der Ordnung ist,⁸² so dass es an den Kindern liegt, Konflikte so zu bearbeiten, dass sie selbst in der Lage sind, sich innerhalb der gesetzten Grenzen zu arrangieren. Diese Interpretation entspricht zwar einerseits dem Selbstverständnis der Abwehrmechanismen aus psychoanalytischer Sicht, andererseits aber richtet sich die Klage des Ich gerade dagegen, dass die väterliche Allmacht in ihrer zerstörenden Wirkung ein sich Arrangieren nicht mehr erlaubt. Ein Bearbeiten der Grenze zwischen Eltern und Kind ist als bewusste Aktion jedoch im Kontext der Kultur der Interpretin nicht vorgesehen.

Eingehend auf die Untersuchungen zur Wortwahl in Kafkas Brief stellt die Studentin fest, dass Kafka einerseits den Vater zwar duzt und nicht siezt, was die höflichere Form gewesen wäre, dass das Ich im Brief aber andererseits zumindest nicht von der herrschenden Situation als 'Konflikt mit dem Vater' spricht, sondern das Wort 'Entfremdung' stattdessen verwendet, was als abmildernd, weniger konfrontativ und somit ebenfalls als höflicher durch die Interpretin bewertet wird.⁸³

Die Charakterisierung des Vaters als ‚stark‘ etc. wird dahingehend interpretiert, dass das Ich trotz aller Kritik die positiven Seiten des Vaters hervorhebt und in der Gegenüberstellung mit der eigenen Person ‚schwach‘ etc. auf diese Weise dem Vater Komplimente macht, um die Beziehung zum Vater zu verbessern.⁸⁴ So hebt die Interpretin, den Stolz auf den Vater, den Kafka im Brief erwähnt hervor, den das Ich aufgrund der starken Physiognomie des Vaters auch empfinde, wohingegen die vom Ich ausdrücklich betonte eigene Geringschätzung aufgrund der eigenen Schwäche lediglich als eine Art Tribut an den Vater verstanden wird.⁸⁵ Die vom Brief schreibenden Ich verwendeten negativen

Kafka von einer Nervenzerstörung.

⁸² Siehe oben: Oktaviani (2013). A. a. O., S. 59, 62 sowie 80.

⁸³ Vgl. Oktaviani (2013). A. a. O., S. 27; S. 77 f.; S. 44; S. 78.

⁸⁴ Vgl. Oktaviani (2013). A. a. O., S. 43

⁸⁵ Vgl. Oktaviani (2013). A. a. O., S. 35 f. In vergleichbarer Weise werden die Wutausbrüche des

Charakterisierungen (wie etwa ‚tyrannisch‘ und ‚herrisch‘) werden in der Interpretation jeweils mit der Einleitung ‚Aber‘ von der Interpretin wieder zurückgenommen und dahingehend relativiert, dass dies lediglich die Empfindung des Ichs sei und nicht tatsächlich dem Charakter des Vaters entsprechen müsse. Herausgestrichen wird dann die positive Intention, die das Verhalten des Vaters gegenüber dem Sohn hatte, indem das Ich zu einer starken Persönlichkeit erzogen werden sollte, eine Intention, die das Briefe schreibende Ich erkennt, jedoch nicht als Anerkennung der Verhaltensweisen des Vaters.

Nun kann zwar kaum in Abrede gestellt werden, dass Kafka als Briefschreiber die Beziehung zu seinem Vater verbessern wollte, allerdings scheint er dem Vater weniger Komplimente machen zu wollen, als dass Kafka als Briefschreibender die Unterschiede zwischen sich und dem Vater bewusstmacht, um so einerseits möglicherweise ein besseres Verständnis füreinander zu erwirken. Andererseits handelt der Brief jedoch auch gerade von der Zurückweisung der Autorität des Vaters und dem Versuch der Selbstbehauptung des Ich gegenüber dem Vater sowie der Suche nach Anerkennung der eigenen Person durch den Vater. Letztlich würde lediglich die Anerkennung zu einer Verbesserung des Verhältnisses führen.⁸⁶

Die Interpretation seitens der Studentin macht jedoch deutlich, wie aus ihrer Sicht das Handlungsrepertoire in Eltern-Kind-Konstellationen konfiguriert ist. Eine exemplarische Gegenüberstellung der bei Rettob referierten Werte des Javanismus und der Interpretation des Kafka-Briefes durch die Studentin offenbart, in welchem Maß eben der Javanismus die Weltwahrnehmung und Interpretation prägte, wo das Infragestellen von Autoritäten sakrosankt ist.

Als erstes ist das „Lernen“ [als eine Weitergabe des] ... überlieferten Erbes an Wissen (...) [zur] Sicherung, Kontinuität, Weiterentwicklung und Fortbestand

Vaters abgemildert, da der Vater – wie das schreibende Ich einräumt – nicht wirklich geschlagen habe, sei sein Umgang mit seinen Gefühlen durchaus noch als positiv zu bewerten, auch wenn das Ich das so nicht erlebt habe. Ebd., S. 34/35.

⁸⁶ Kafka (1976). „... Aber ebenso gänzlich schuldlos bin auch ich. Könnte ich Dich dazu bringen, daß Du das anerkennst, dann wäre – nicht etwa ein neues Leben möglich, dazu sind wir beide viel zu alt, aber doch eine Art Friede, kein Aufhören, aber doch ein Mildern Deiner unaufhörlichen Vorwürfe.“, S. 120.

der jeweiligen Gesellschaft“ (Rettob 2006: 46) anzusehen. Als zweites kann die ‚Erziehung zum Sich-Schämen-Können‘ (vgl. Rettob 2006: 48) angeführt werden und als drittes die Wahrung von Harmonie mit der Vermeidung von Konflikten auch im Kontext der Achtung von Hierarchien (vgl. Rettob 2006: 50–53). Letzteres wiederum steht in enger Verbindung mit der Forderung nach Reproduktion des Verhaltens der Erwachsenen, das durch Beobachtung und Gehorchen erreicht wird (vgl. Rettob 2006: 53).

Dazu seien im Folgenden jeweils drei Stellen als Beleg der Parallelen zitiert.

Heißt es bei Rettob (2006: 46):

„Lernen‘ bedeutet in diesem Kontext, das überlieferte Erbe an Wissen und Erfahrungen, an Gewohnheiten und Bräuchen, Werten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen an die nachfolgende Generation weiterzugeben. Lernen heißt also Sicherung, Kontinuität, Weiterentwicklung und Fortbestand der jeweiligen Gesellschaft.“

Die Interpretin kommentiert das vom Ich im *Brief* beschriebene Verhalten des Vaters wie folgt⁸⁷:

[Übersetzung durch die Verfasserin: Die starke Dominanz des Vaters in der Familie gibt ihm die Kraft um Wertvorstellungen (nilai-nilai kehidupan), die er für gut hält, einzupflanzen. Diese Wertvorstellungen bilden die Erbschaft, die das Ich vom Vater bekommt, obwohl diese Werte schon nicht mehr vom Ich angewendet werden. (...) Wenn der Vater seine Stärke in der Familie verliert, wird er Schwierigkeiten haben, die Familie zu

⁸⁷ Oktaviani (2013): „Dominasi *Vater* yang sangat kuat di dalam keluarga memberikan kuasa untuk menanamkan nilai-nilai kehidupan yang dianggapnya baik. Nilai-nilai tersebut merupakan warisan dari nilai-nilai yang didapat dari ayahnya walaupun nilai-nilai tersebut sudah tidak sesuai diterapkan pada *Ich*. (...) Apabila *Vater* kehilangan kuasa di dalam keluarga, ia akan mengalami kesulitan untuk mengontrol keluarganya dan nilai-nilai yang telah diwarisinya dari ayahnya tidak dapat ia wariskan kepada anak-anaknya dan keturunannya.“ A. a. O., S. 59.

kontrollieren, und die Werte, die das Erbe des Vaters sind,
werden nicht an seine Kinder und Nachkommen weitergegeben.]

Die Interpretin nennt nachfolgend einige Werte, die der Vater dem Sohn in der Erziehung mitgeben will, wie etwa die Erziehung zur Stärke, derer es eben auch für die Übernahme der Verantwortung in der Familie bedarf. Da das Ich im Brief feststellt, dass es sich schlecht fühlt, da es die Wünsche des Vaters diesbezüglich nicht erfüllen kann, folgert die Interpretin, dass das Ich diese Wünsche des Vaters als berechnete Werte anerkennt.⁸⁸

[Übersetzung durch die Verfasserin: Das Gewissen des Kindes wird gut geformt, so dass das Kind leicht die Fehler spüren kann, wenn es gegen die Werte, die es von den Eltern bekommen hat, verstößt. In diesem Fall kann man sehen, dass der Vater schon erfolgreich in der Weitergabe der Wertvorstellungen war, die er an das Ich vererbte. Dies kann leicht darin gesehen werden, dass das Ich sich schlecht fühlt, wenn es nicht die Wünsche des Vaters erfüllt oder wenn es auch merkt, dass er nichts entsprechend des Standards des Vaters machen kann.]

Für den dritten Komplex, der Wahrung der Harmonie auch durch Achtung von Älteren und Hierarchien sowie Vermeidung von Konflikten (vgl. Rettob 2006: 50–53) lässt sich folgende Stelle aus der BA-Arbeit als Beleg anführen.

[Übersetzung durch die Verfasserin: ... das *Ich* aber wählt den Brief als Form, um dem *Vater* ein Angebot zur Befriedung zu machen. Dies kann an den Wörtern gesehen werden, die das *Ich* benutzt, um seine Kritik an dem *Vater* auszudrücken. Das *Ich* benutzt selten offensive Wörter und nutzt stattdessen eher höflichere Wörter, um seine Kritik auszudrücken, neigt es

⁸⁸ Ebd. S. 60: „Hati nurani anak juga akan terbentuk dengan baik sehingga anak akan mudah merasa bersalah ketika ia melanggar nilai-nilai yang telah diterapkan orang tuanya. Dalam hal ini, *Vater* dapat dikatakan berhasil dalam menerapkan nilai-nilai kehidupan yang diwariskan padanya kepada *Ich*. Hal tersebut terlihat dari mudahnya *Ich* merasa bersalah ketika ia tidak dapat memenuhi keinginan *Vater* atau ketika ia merasa apa yang dilakukannya belum sesuai dengan standar yang dimiliki *Vater*.

auch dazu, sich zu erniedrigen. Zum Beispiel, um den Konflikt zu benennen, benutzt das *Ich* nicht das Wort *Konflikt* sondern es wählt lieber das Wort *Entfremdung* und die Benutzung des Wortes *Entfremdung* tritt einige Male in dem Brief auf. Durch die Benutzung des Wortes *Entfremdung* kann man sehen, dass das *Ich* sich dem *Vater* gegenüber fremd fühlt als Folge von Unterschieden zwischen den Ansichten, die sie haben. (...) Das Wort *Entfremdung* wird benutzt, um einer Zuspitzung des Konfliktes aus dem Weg zu gehen.]⁸⁹

Diese Beispiele sollen genügen, um zu verdeutlichen, in welcher Weise und in welchem Maße die Wahrnehmungen und Wertungen in der Interpretation durch den Javanismus und seine Werte geprägt sind.

3.1.3 Resümee

Zusammenfassend möchte ich auf einige Fragen eingehen: Was hatte auf der inhaltlichen Ebene den Moderationsbedarf ausgelöst und in welchen Bereichen lag er? (In welcher Weise) kann eine Erweiterung der im Open Access frei zugänglichen wissenschaftlichen Texte die Situation verbessern? Was wird durch Open Access, zumindest wie es zurzeit ausgelegt ist, nicht abgedeckt, um einen Bedarf an individueller Moderation zu reduzieren?

An erster Stelle ist der Umgang mit Texten der Theorie zu nennen und ihre Anwendung in einer Untersuchungsmethodik als Motivation, eine Vermittlung zwischen Text und Rezipienten anzuleiten. An zweiter Stelle stand das

⁸⁹ Ebd. S. 43 f.: „... *Ich* tetap memilih media surat sebagai bentuk penawarannya untuk berdamai dengan *Vater*. Hal tersebut terlihat dari kata-kata yang digunakan *Ich* untuk menyampaikan kritiknya terhadap *Vater*.

Ich jarang sekali menggunakan kata-kata ofensif dan lebih memilih untuk menggunakan kata-kata yang lebih santun dalam menyampaikan kritiknya, bahkan cenderung merendahkan diri sendiri. Sebagai contoh, untuk menyebutkan kata konflik, *Ich* tidak menggunakan kata *Konflikt*, tetapi ia lebih memilih menggunakan kata *Entfremdung* dan penggunaan kata *Entfremdung* diulang beberapa kali di dalam surat ini. Melalui penggunaan kata *Entfremdung*, terlihat bahwa *Ich* merasa diasingkan oleh *Vater* akibat dari perbedaan visi yang mereka miliki. (...). Kata *Entfremdung* digunakan untuk menghindari konflik yang lebih tajam daripada sebelumnya.“

Bereitstellen von Hintergrundinformationen sowohl zum Primärtext der Belletristik als auch zu den theoretischen Texten, um dahinterliegende Erfahrungs- und Handlungsräume einsichtig zu machen. An dritter Stelle lag die Bearbeitung der begrenzenden Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster in Bezug auf die Primärtexte, die zum einen aus einer aktuell vorherrschenden kulturkontrastiven Alltagspraxis herrührten und zum anderen tradierten Wahrnehmungsmustern geschuldet waren.

Inwiefern kann Open Access diese Problematiken bearbeiten?

Zunächst ist das Problem der Begrenztheit belastbarer wissenschaftlicher Quellen zu nennen. Hier könnte OA in der Tat eine Abhilfe schaffen. Denn momentan wird die Auffindbarkeit des geeigneten wissenschaftlichen Materials durch die Vereinzelnung der Quellen erschwert. Zudem wird auch eine kritische Masse an Texten quantitativ nicht erreicht, die es erlaubte, die kulturellen Bedingtheiten von Texten dadurch einsichtig zu machen, dass ein gesellschaftlicher Erfahrungs- und Handlungsraum sich zumindest abzeichnen könnte. Ein Heranziehen weiterer Texte würde eine Moderation vor Ort deutlich verbessern können, da die Bandbreite der von den Studierenden gewählten Themen so groß ist, dass ein ausreichendes Präsenzmaterial nicht beschaffbar ist.⁹⁰

Weiterer Moderationsbedarf entstand zum einen in der Be-/Erarbeitung der Theorien. Diese Problematik ist gerade bei sehr unterschiedlichen Lern- und Wissenschaftskulturen m. E. nicht durch ein Mehr an Quellen zu bearbeiten, denn dieser Aspekt betrifft ein Handlungswissen, das wesentlich in der Interaktion erworben werden muss.

Ob durch eine Erweiterung der Quellenpräsenz die verständliche Dominanz der Prägungen durch die Gesellschaft, in der die Studierenden leben, relativiert werden kann, ist sehr zweifelhaft, wie die Lektüren zeigten. Die Determination der Interpretation durch die Herkunftskultur ist somit ein Gegenstand der je

⁹⁰ Vgl. Altmayer, Claus (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag GmbH. S. 263 f.

individuell auszuhandelnden Semantiken, die gegenwärtig in der Grundausbildung kaum medial vollzogen werden.

Ein Zugewinn würde also momentan durch eine Ausweitung von OA-Publikationen lediglich dahingehend erzielt, dass das im „Basistext“ der Theorien oder auch der Belletristik Gemeinte durch weitere Quellen in der betreuenden Moderation erhellt werden könnte. Eine individuelle Moderation wird dadurch nicht aufgehoben.

Ein weiterer nicht unwesentlicher Punkt in der Rezeption und der literaturwissenschaftlichen Erschließung literarischer Werke durch die Studentinnen trat hervor, nämlich, dass der Prozess des Kulturverstehens notwendigerweise auch den Blick auf die rezipierende Kultur, die Kultur des Rezipierenden lenken muss. Im letzten Fall der Betreuung hätte dies eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept des Patriarchats und dessen Realisierung und Diskurs in verschiedenen Gesellschaften bedeutet, die jedoch im Rahmen einer Bachelor-Arbeit kaum zu leisten gewesen wäre. Die Wahrnehmung des Anderen im Werk und darin das Eigene unvoreingenommen vergleichend zu erkennen, dieser Schritt wurde in den Bachelor-Arbeiten oft nicht vollzogen. Stattdessen bildeten mithin gesellschaftlich präsenste Kulturstereotype die Folie der Wahrnehmung und Interpretation.⁹¹ Die Arbeit über Hermann Hesses Texte wies in der Bearbeitung von Eigenem und Fremdheit noch einen weiteren Schwachpunkt auf, bei dem Aspekte der Rezeptionsästhetik und der Interkulturalität berührt werden.⁹² Darauf ausgerichtet, die Fremdheit Hesses in den Tropen zu ermitteln, geriet ein weiteres Feld der Fremdheit nicht ins Blickfeld. Befremdlich war nämlich für die Studentin, dass Hesse eben nicht Angst vor Gewitter hat, obwohl er als Europäer ein solches Tropengewitter noch nie gesehen hatte, sondern, dass Hesse das Gewitter stattdessen beobachtet. Das ist für die Studentin das Befremdliche. Da aber das Untersuchungsrastrer darauf ausgerichtet war, Hesses Fremdheit in Kultur und Natur Sumatras zu untersuchen, fällt das Befremden der Rezipientin in der Interpretation heraus. Das Fremde des Blickes Hesses auf das Gewitter liegt nicht in der Fremdheit Hesses gegenüber tropischen Gewittern,

⁹¹ Siehe hierzu: Kap. 3.1.2.2.1: S. 23 ff., S. 27. Kap. 3.1.2.2.3: S. 34. Kap. 3.1.2.2.4: S. 37 ff. Insbesondere geht es um die dichotomisierende kulturstereotype Figurenwahrnehmung.

⁹² Vgl. Mutiara (2014). A. a. O., S. 21. Siehe oben S. 34.

sondern in der Fremdheit auf Seiten der Interpretin gegenüber Hesses dokumentiertem betrachtendem Blick.

Ein solches Befremden ohne Wertung zu formulieren, wäre sicherlich ebenfalls im Sinne eines Verstehens als ein Eigen- und Fremdverstehen ertragreich. Klischeehafte Zuschreibungen würden reduziert und der Leser könnte mit dem Text in einen Dialog treten.

- Zweitkorrektur in kritischer Perspektive

Zuletzt möchte ich einen kritischen Blick auf die Zweitkorrektur werfen. Während die Betreuung als Erstkorrekturin genügend Zeit im Betreuungsprozess lässt, um fehlendes Hintergrundwissen, Misreadings und weitere Verstehensprobleme aus der Perspektive der Herkunftskultur des literarischen Primärwerkes und auch der Theorie zu bearbeiten, erlaubt die Zweitkorrektur diesen Prozess aus Zeitgründen nicht. D. h. der Prozess auf Seiten der Interpretinnen, den eigenen Blickwinkel durch weiteres Wissen bezüglich des literarischen Werkes und seiner Entstehungsbedingungen zu erweitern oder gar neu zu entwickeln, kann nur in sehr geringem Umfang vollzogen werden, so dass ein umfassenderes vertieftes Verständnis für die Werke kaum erzielt wird. Zwar werden die Kritikpunkte der Zweitkorrektur in den Überarbeitungen der Bachelor-Arbeiten aufgegriffen und auch bearbeitet, dabei scheint jedoch die Interpretation in der Annäherung an einen in der Herkunftskultur ursprünglicheren Sinnkontext gleichsam auf halben Weg stehen zu bleiben. Darin erweist sich die Unzulänglichkeit des Procederes.

Es lässt sich also fragen, ob es nicht gewinnbringender wäre, die diskrepanten Lesarten bestehen zu lassen. Offenbaren sie doch jene Punkte, die man im Sinne der Übersetzung als Rich Points bezeichnen könnte und an denen einem Leser der Herkunftskultur bezogen auf die Entstehungskultur des literarischen Primärwerks bzw. der Theorien eben jene Diskrepanzen offensichtlich würden, die aus der eigenkulturellen Wahrnehmung durch die jungen Interpretinnen resultieren.

In gemeinsamer inter-/transkultureller Diskussion könnten diese Punkte übergeordnet bearbeitet und bewusst einem größeren Fachpublikum zugänglich gemacht werden.

3.1.3.1 Verschobene Lektüren – Einstieg in ‚kulturelles Lernen‘

Beispiele wie diese zeigen, dass kulturelles Lernen im Sinne Altmayers als Hinführung zur Deutung von Texten im Kontext ihrer Entstehungskultur ohne Anleitung keineswegs selbstverständlich gelingt.⁹³ Will man diese Interpretationen nicht einfach als ‚Fälschungen‘⁹⁴ wahrnehmen, so geben sie Einblicke in Werte und Handlungsmaßstäbe der interpretierenden Ausgangskultur und legen die im Zuge der jeweiligen kulturellen Tradierung divergierenden Normen offen. Derartige „verschobene Lektüren“ bieten einen Einstieg in eine Übertragungs- und Übersetzungsdiskussion, in der jene Rich Points, der in diesem Fall dem Brief Kafkas zugrundeliegenden kulturellen Prägung der Beziehungen zwischen den Generationen und der Möglichkeiten zur Kritik, bearbeitet werden.

Dass die Verstehensproblematik eine wechselseitige ist, weist Li Shuangzhi⁹⁵ in ihrem Aufsatz über die Rezeption moderner chinesischer Lyrik im deutschen Kontext nach. Nicht die Fehllektüre an sich, sondern die Nachlese durch ein Mitglied der Ausgangskultur der Primärwerke offenbart die Differenz zwischen Gemeintem und Interpretiertem und eröffnet so die Möglichkeiten zum Dialog über Differenzen in den kulturellen Prägungen. In der Kommunikation interkultureller Intertextualität entsteht ein Raum für die wechselseitige Wahrnehmung.

Ein intensiver Austausch zwischen in verschiedenen Kulturen etablierten Wissenschaftlern, die die Gaps zwischen verschiedenen Kulturen individuell

⁹³ Vgl. Altmayer, Claus (2006). „>Kulturelle Deutungsmuster< als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der >Landeskunde<“. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35 (2006), S. 44–59. Hier: S. 55.

⁹⁴ Vgl. Neuser (2013). A. a. O., S. 315.

⁹⁵ Vgl. Li, Shuangzhi (2009). Dekodierung vs. Misreading: Überlegungen zur interkulturellen Rezeption der chinesischen Gegenwartslyrik in Deutschland. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Irmy Schweiger (Hrsg.). Kulturelle Vielfalt in deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag. Hier: S. 141–148.

bereits bearbeitet haben, könnte dazu genutzt werden, die Herausforderungen für Lernende und Studierende durch die Andersheit der Zielkultur bewusst zu machen, aber auch um Materialien und Bearbeitungswege zu erschließen, um die Differenzen, aber auch die Gleichheiten und Ähnlichkeiten einsichtig zu machen. Auf diese Punkte wird in der Diskussion zurückzukommen sein.

Für einen vertiefenden Blick in mögliche Kontextualisierungen von Wissen, Wissensbegriffen und kulturellen Prägungen soll im Folgenden Neusers Abhandlung zur Entwicklung des Wissensbegriffs in der europäischen Geschichte und seines gegenwärtigen Übergangs ins Globale skizziert werden.

3.1.3.2 Wissenschaftskulturen – Einflussfaktoren Ort und Zeit

Nicht nur aus den Ausführungen bei Rettob sowie Simatupang/Schlehe et al. wird deutlich, dass die gesellschaftliche Praxis und das gesellschaftliche Selbstverständnis in der Kommunikation von Wissen Einfluss auf die Tradierung und Generierung von Wissen ausüben.⁹⁶ Die kulturelle Verbundenheit, wenn nicht Gebundenheit, auch von wissenschaftlichem Wissen wurde bereits von Platon betont, wenn er darauf verweist, dass schriftlich fixiertes, allein in Begriffen festgehaltenes Wissen gelernt werden kann, ohne verstanden zu werden.⁹⁷ Das jeweilige kulturelle Umfeld sah auch Karl Mannheim als Einflussfaktor an⁹⁸ und nicht zuletzt Neuser sieht Wissen als ein Produkt aus Erfahrung, Handlung und Begriff⁹⁹, das sich in Abhängigkeit vom „Kulturkreis“, in dem es entsteht, formt. Dass gleichartige Produkte – in diesem Fall ‚Wissen‘ – eben vergleichbar sind, ist selbstverständlich; fraglich bleibt jedoch, inwiefern zu einem bestimmten Zeitpunkt durchaus eine Ungleichzeitigkeit nicht nur des Wissens, sondern auch von Wissensbegriffen herrscht. Neuser geht einen Doppelweg, wenn er die Entwicklung des Wissens beschreibt, indem er einerseits auf die Entwicklung in der europäischen Kultur von der Antike bis in die Gegenwart Europas verweist (vgl. Neuser 2013: 9), und andererseits entsprechend der Herausforderungen durch das Internet die Globalität des

⁹⁶ Vgl. Rettob (2006). A. a. O.; Simatupang/Schlehe et al. (2008). A. a. O.

⁹⁷ Vgl. Platon (2013). A. a. O.

⁹⁸ Vgl. Mannheim (1929/1965. A. a. O.

⁹⁹ Vgl. Neuser (2013). A. a. O., S. 10.

gegenwärtigen Wissensbegriffs bzw. der Wissenskonzeption annimmt (vgl. Neuser 2013: 45 ff.). Daraus wäre zu folgern, dass zu unterscheiden wäre, zwischen einem Wissen, dessen Entstehung, Gebrauch, Verbreitung und Verständnis auf dem avanciertesten Weg daherkommt, und einem Wissen, das den Gepflogenheiten früherer Epochen entspricht (vgl. Neuser 2013: 9 ff.).¹⁰⁰ Ein singulärer, zu jeder Zeit nur einzig weltweit gültiger Wissensbegriff ist in jedem Fall nicht haltbar. So spricht auch Neuser von „Erfahrungsgemeinschaften“ (Neuser 2013: 304), zu denen ein jeweils bestimmtes Wissen gehört.¹⁰¹

Im Weiteren beschreibt Neuser (2013: 311), dass die jeweilige Erfahrungsgemeinschaft dem Individuum ein Wissen zur Verfügung stellt, das für das Individuum wiederum den ‚Erfahrungsraum‘ konstituiert. Wissensfortschritte sind aufgrund der jeweils kulturellen Gebundenheit nicht global, sondern lokal zu erzielen (vgl. Neuser 2013: 312). Neuser beleuchtet außerdem das Zusammentreffen von Kulturen, die grundsätzlich sehr getrennt sind und geht darauf ein, dass die „rezipierende Kultur“ (314) in stärkerem Maße beeinflusst wird. Allerdings hängt es von der epochalen Situation einer Kultur im Sinne Neusers ab, ob eine Kultur fremde Topoi übernimmt oder ihnen eine durch den eigenen Hintergrund geprägte Deutung gibt, die dann jedoch eine abweichende Interpretation beinhaltet (Neuser spricht hier von „Fälschung“: 315). Je stärker Kulturen im Verlauf ihrer Entwicklungen gegeneinander abgegrenzt waren – allein aufgrund der Geographie oder aufgrund der Zugangsmöglichkeiten in den Kultur- und Erfahrungsraum –, desto geringer ist in traditionellen Epochen die Möglichkeit der Begriffsübernahmen (Vgl. 318 f.). Ausdrücklich weist Neuser darauf hin, dass gleichzeitig „verschiedene Kulturräume der globalisierten Welt stark (...)“ (322) aufeinander Einfluss nehmen.

„Wir müssen aushalten, dass wir Wissen immer nur als
Konstrukt einer Beziehung von Begriff, Erfahrung und Handlung
präsent haben und unsere Konstruktion von Welt keine zeitlose

¹⁰⁰ Nicht beachtet werden an dieser Stelle Überlegungen bezüglich grundlegender Unterschiede in Konzeptionen und Entwicklungen von Wissensbegriffen weltweit.

¹⁰¹ Vgl. ders. In diesem Kontext verweist Neuser auf die Problematik, der das Individuum ausgesetzt ist, wenn sein Wissen nicht kompatibel ist, d. h. nicht als ein Wissen in der ihn umgebenden Kultur anerkannt ist. A. a. O., S. 304.

Bedeutung hat, sondern an unsere Zeit und unsere Kultur gebunden ist.“ (Neuser 2013: 326).

Neuser charakterisiert das aktuell entstehende Wissenskonzept als eines, das „Wissen als ein dynamisches selbstorganisiertes System begreift“ (326) und, so lässt sich mit Neuser anfügen, dieses Wissenssystem ent- und besteht „jenseits der Subjekte im Sinne der Neuzeit“ (ebd.). Die weitere Entwicklung aus globaler Perspektive ist danach kein „Zusammentreffen einzelner Kulturen ... , sondern vielmehr wie eine Kultur.“ (326 f.), denn hier wird eine neue „gemeinsame Fragestellung (...) entwickelt“ (327). Ausdrücklich betont Neuser den globalen Anspruch der gegenwärtigen Entwicklung.

„Diese Vorstellung von Wissen ist in (fast) allen Gegenden der Welt präsent. Es bildet sich eine neue Kultur der globalisierten Wissensgesellschaft.“ (Neuser 2013: 330).

Nachfolgend geht Neuser auf Ungleichzeitigkeiten zwischen verschiedenen Erfahrungs- und Handlungsräumen ein, die eine Globalisierung im Sinne einer global gleichen Praxis durchaus relativiert.

„Andererseits laufen diese alten traditionellen Gesellschaften Gefahr, neue Erfahrungsräume nicht nutzen zu können, die sich die Wissensgesellschaft mit dem veränderten Wissenssystem eröffnet.“ (Neuser 2013: 331 f.)

Dass der Prozess der Herausbildung einer global-globalisierten Wissensgesellschaft noch auf absehbare Zeit andauern wird, lässt sich aus Evers/Gerke/Schweißhelms¹⁰² Untersuchung zur Entwicklung von Wissensgesellschaften in einigen südostasiatischen Staaten entnehmen. Dort wird hervorgehoben, dass „[d]ie Schaffung einer auf Wissen basierenden Ökonomie (...) eingebunden (ist) in einen sozialen und kulturellen Prozess.“ (Evers et al. 2004: 6) und nicht durch äußerliche Veränderungen wie Namengebungen allein

¹⁰² Evers, Hans-Dieter/Gerke, Solvay/Schweißhelm, Rebecca. Malaysia, Singapur, Indonesien: Wege zur Wissensgesellschaft. <<http://edoc.hu-berlin.de/evifa/article/evers-2004-01-01/PDF/evers.pdf>>; (Zugriff am 25. März 2015).

herzustellen ist.¹⁰³ Die Öffnung – mit Neuser gesprochen – „traditioneller Gesellschaften“ auf eine globalisierte Wissensgesellschaft scheint in gewisser Weise alternativlos, wenn „diese alten traditionellen Gesellschaften [nicht] Gefahr laufen [wollen], neue Erfahrungsräume nicht nutzen zu können, die sich die Wissensgesellschaft mit dem veränderten Wissenssystem eröffnet.“ (Neuser 2013: 331). In welcher Weise die von Neuser entworfenen Entwicklungs- und Begegnungsszenarien Aspekte des wissenschaftlichen Austauschs im Zeitalter von Open Access beleuchten und problematisieren kann, wird in der Diskussion aufgegriffen.

3.2 Open Access – Präsenz wissenschaftlichen Wissens – Ziele und Desiderate

Bevor die konkrete Situation im Bereich Philologie im Open Access ausschnittshaft dargestellt und erörtert wird, sollen zunächst die Intentionen von Open Access und der Entwicklung Virtueller Forschungsumgebung kurz anhand einschlägiger Quellen skizziert werden.¹⁰⁴

Bereits in den Jahren 2002/2003 wurden auf Europäischer Ebene die ersten Erklärungen zum Ausbau frei zugänglicher Publikationen aus der Wissenschaft abgegeben (Budapester Open Access Initiative¹⁰⁵, Berliner Erklärung, Bethesda Statement a. a. O.). Federführend war die Max-Planck-Gesellschaft mit der Durchführung einer Konferenz, in deren Rahmen und Folge zum einen Desiderate von „offenem Zugang zu wissenschaftlicher Information“ (siehe p. 7: <https://www.bmbf.de/files/open-access-strategien.pdf>) benannt wurden und zum anderen bis zum Mai 2012 fast 400 Institutionen die Leitlinien der Berliner Erklärung für ihre eigene Wissenspolitik anerkannten (ebd.).¹⁰⁶ Das ausdrückliche Ziel der Unterzeichner der Berliner Erklärung ist „die Wissensverbreitung

¹⁰³ Interessant ist in diesem Kontext auch, dass „Wissen“ selbst nicht fest definiert ist.

¹⁰⁴ <<https://www.bmbf.de/files/open-access-strategien.pdf>>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹⁰⁵ <<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/>>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹⁰⁶ Vgl. auch: <<http://oa.mpg.de/lang/de/berlin-prozess/berliner-erklarung/>>; (Zugriff am 26. März 2015).

über das Internet nach dem Prinzip des offenen Zugangs (Open Access Paradigma)“ (Berliner Erklärung dt. Version 2006, p. 1).¹⁰⁷

In der Forschungslandschaft in Deutschland haben sich sieben große Forschungseinrichtungen mit der „Schwerpunktinitiative „Digitale Information“ der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen“ zusammengeschlossen, um Fragen im Kontext der finanziellen, technischen und rechtlichen Barrieren bei der Bereitstellung von wissenschaftlichem Wissen im Open Access zu lösen.¹⁰⁸ Die Initiative arbeitet eng mit Science Europe¹⁰⁹ und dem Global Research Council¹¹⁰ in der Erweiterung von Open Access Ressourcen zusammen.

3.2.1 Situation im Bereich Philologie

Die offiziellen Seiten des Open Access Portals (open-access.net) für Philologie und auch ‚scienceeurope‘ weisen auf den großen Entwicklungsbedarf bei Open Access Publikationen im Bereich der Humanities hin.¹¹¹ Trotz einer Vielzahl von Aktivitäten kommt auf europäischer Ebene das Komitee zu dem Schluss, („dass Open Access bis jetzt in den kulturellen Gepflogenheiten der Disziplinen der Humanwissenschaften noch nicht in gleicher Weise eingebettet ist wie in anderen wissenschaftlichen Gebieten“¹¹²). Wie sieht nun die Einschätzung für Philologie auf der Portalseite von open-access.net aus?

Bereits einleitend wird vermerkt, dass „(e)tablierte Modelle der Publikation und Dissemination von Forschungsergebnissen ... in den Philologien nach wie vor

¹⁰⁷ Siehe <<http://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklarung>>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹⁰⁸ Vgl. <<http://www.allianzinitiative.de/handlungsfelder/open-access.html>>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹⁰⁹ Vgl. <www.scienceeurope.org>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹¹⁰ Vgl. <<http://www.globalresearchcouncil.org>>; (Zugriff am 26. März 2015).

¹¹¹ <<http://www.scienceeurope.org/scientific-committees/Humanities/activities-of-the-humanities-committee#OA>>: „Following the launch of Horizon 2020, the Committee has carefully analysed the first Work Programme for the Challenges and noted with regret that this programme fails to systematically facilitate the integration of Social Sciences and Humanities.“; (Zugriff am 1. November 2015).

¹¹² Ebd. <<http://www.scienceeurope.org/scientific-committees/Humanities/activities-of-the-humanities-committee#OA>>; (Zugriff am 1. November 2015).

(dominieren).¹¹³ Im Weiteren wird konstatiert, dass Vorzüge von digitalen Publikationen zwar erkannt würden, dass ein offener Zugang bislang zumeist noch nicht favorisiert wird.

3.2.1.1 Beispiele aus der Germanistik

Exemplarisch soll hier ein Blick auf die Publikationszahlen im Bereich Germanistik geworfen werden.

Open-access.net erwähnt 174 Zeitschriften in der Teildisziplin Literaturwissenschaft allgemein, die im DOAJ registriert sind, wovon lediglich 5 in Deutschland publiziert werden (siehe unten). In der Linguistik sind es nur 7 von 313 Zeitschriften, die aus Deutschland kommen, wobei einige der Zeitschriften auch keinen Bezug zur germanistischen Linguistik aufweisen (etwa: Afrikanistik-Ägyptologie Online).¹¹⁴ Zieht man die über das Portal germanistik-im-netz.de erreichbare Liste der Fachzeitschriften heran, so sind es lediglich 12 von 132 Titeln für die Teildisziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und Didaktik, die über Open Access zugänglich sind.¹¹⁵ Anhand dieser Zahlen ist unschwer zu erkennen, dass für den gesamten Bereich der Germanistik die Veröffentlichungszahlen im Open Access Format mit den Angaben für die Philologien allgemein und auch EU-weit korrespondieren.

3.2.2 Besonderheiten der Geisteswissenschaften/Humanities

Für die Weiterentwicklung von im Netz frei zugänglichen, wissenschaftlichen Publikationen werden disziplinunabhängig nach wie vor Fragen der Finanzierung, der Qualitätswahrung, formaler Standardisierung und Auffindbarkeit von Veröffentlichungen bearbeitet.¹¹⁶ Ein wesentlicher Faktor ist dabei

¹¹³ <<https://open-access.net/informationen-fuer-verschiedene-faecher/philologie/>>; (Zugriff am 1. November 2015).

¹¹⁴ <<https://open-access.net/informationen-fuer-verschiedene-faecher/philologie/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹¹⁵ Arbeitstechnisch etwas misslich ist an dieser Liste der Umstand, dass die OA-Zugänglichkeit zwar gekennzeichnet ist, jedoch können diese nicht als separierte Liste aufgerufen werden.

¹¹⁶ <http://www.scienceurope.org/uploads/PublicDocumentsAndSpeeches/SCsPublicDocs/SE_PO_S_SOC_OpenAccess_fin_web.pdf>, S. 4 ff. (Zugriff am 1. November 2015).

die Finanzierung sowie der Unterhalt verschiedener Repositorienformate. Publikationen zählen im Bereich Humanities zu den Standardeinnahmequellen von Forschenden. Umwälzungen hier führen folglich zu einschneidenden Veränderungen, die kompensatorischer Bearbeitung bedürfen.¹¹⁷

3.2.2.1 Einflussfaktor ‚Sprache‘

Treffen diese Kriterien auf sämtliche Veröffentlichungen in OA bzw. Repositorien zu, so geht der Artikel auch auf die besondere Bedeutung der Sprache bei der Veröffentlichung in Open Access ein, denn mit dem weltweiten Zugang zum Wissen wird implizit auch die einheitliche Wissenschaftssprache Englisch als Publikationssprache favorisiert. Dass gerade in den Philologien als einem Teilbereich der Humanities in einigen Fachgebieten die Landessprachen eine herausgehobene Bedeutung haben, ja selbst Gegenstand der Untersuchung sind und daher integraler, unverzichtbarer Bestandteil der Forschung wird in ‚science-europe‘ anerkannt und als eines der zu bearbeitenden Themenfelder in der Förderung von Open Access Publikationen angesehen.¹¹⁸

3.2.2.2 Einflussfaktor „Wissenschaftsfamilien“ – Form und Inhalt

Besonderheiten im Verhältnis von Forschungsgegenstand und Publikation in den Geisteswissenschaften werden auch in dem bereits einleitend erwähnten Artikel ‚Vom Verfertigen der Gedanken ...‘ von Stefan Gradmann skizziert.¹¹⁹ Unterschiede in der Substanz der Forschungsgegenstände zwischen den „Wissenschaftskulturen“, die Gradmann als „Wissenschaftsfamilien“¹²⁰ bezeichnet, sieht er als ursächlich für die verschiedenen Praktiken hinsichtlich der Nutzung von Open Access als Publikationsformat. Während in der Familie der Naturwissenschaften, Technik und Medizin (Gradmann 2004: 58) ein „nicht-diskursives Erkenntnisstrat voraus(ge)setzt (wird), ist in den „Sozial-, Geschichts- und Kommunikationswissenschaften“ (...) „der Kommunikations-

¹¹⁷<http://www.scienceeurope.org/uploads/PublicDocumentsAndSpeeches/SE_Humanities_Paper_FIN.pdf>, S. 4. (Zugriff am 1. November 2015).

¹¹⁸<http://www.scienceeurope.org/uploads/PublicDocumentsAndSpeeches/SE_Humanities_Paper_FIN.pdf>, S. 5. (Zugriff am 1. November 2015).

¹¹⁹ Vgl. Gradmann (2004). A. a. O.

¹²⁰ Vgl. Gradmann (2004). A. a. O.

prozess selbst ... Gegenstand und Instrument wissenschaftlicher Arbeit“ (Gradmann 2004: 58). Daraus leitet sich nach Gradmann eine unterschiedliche Beziehung zwischen Inhalt und Form her, indem in den „Naturwissenschaften“ die Form gegenüber dem Inhalt beliebig ist, wohingegen in den Geisteswissenschaften die Form in einer engen, wenn nicht substanziellen Beziehung zum Inhalt steht. (vgl. Gradmann 2004: 59). Hierin sieht Gradmann nun eine Ursache, warum sich beide „Wissenschaftsfamilien“ (s. o.) sehr unterschiedlich gegenüber OA verhalten. Lineares und stringentes Erfassen von Sinn sowie die umfassende Darstellung von Inhalten in Monographien schränkt die Tauglichkeit netzbasierter Publikationen in der Rezeption ein, ohne Vorteile für das dargestellte Wissen mitzubringen (vgl. Gradmann 2004: 61 f). Open Access werde in den Geisteswissenschaften erst attraktiv, wenn „der Versuch gelänge, struktur-bildende Elemente geisteswissenschaftlicher Diskursformen effektiv im digitalen Medium zu reimplementieren“ (Gradmann: 61). Die dem Netz inhärenten Ausformungsmöglichkeiten gelte es also dem Text für seinen Informationsgehalt einzuschreiben, so ließe sich Gradmanns Skizze hinsichtlich der Adaptationsanforderungen für eine Nutzung des Netzes als Publikationsort durch die Geisteswissenschaften summieren.

Dieser Aspekt der substanziellen Verbundenheit von Form und Inhalt wird auch in IASL online als Anspruch an das Verfassen von Artikeln für IASL online erhoben, wenn eines der Ziele ist,

„Forschungsbeiträge [zu] (veröffentlichen), die durch die Publikation im Netz einen deutlichen Mehrwert gegenüber dem Druck entfalten: Beiträge für IASL online liegen deshalb insbesondere im Spektrum theoretischer wie angewandter Forschung zur Intermedialität (Text – Bild, Text – Ton, Film, Theater), zu Einzelmedien, zur Sozialgeschichte sowie zur Editionsphilologie.“¹²¹

Allerdings wird hier stärker auf die jeweiligen Untersuchungsgegenstände (nicht-textuelle Artefakte) abgehoben, für die eine angemessenere Darstellung

¹²¹ <<http://www.iaslonline.de/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

der Untersuchung im digitalen Medium durch eine virtuelle Einbeziehung der Artefakte als Primärdaten ermöglicht wird.

3.2.2.3 Einflussfaktor ‚Generation‘

Georg Jäger ging in seinem Beitrag von 2003 im IASL online Diskussionsforum auf die „geringe Medienakzeptanz und -kompetenz vieler potentieller Nutzer“¹²² ein, wodurch die „Möglichkeiten ... vernetzte(r) Onlinekommunikation“ brachliegen. Dass sich dieser Umstand noch nicht fundamental verändert hat, zeigen die oben zitierten Stellungnahmen von open-access.net und scienceeurope.org. Jägers Reflexionen sind also keineswegs überholt und können somit noch heute für weitere Diskussionen fruchtbar gemacht werden.

Für eine Steigerung der online Publikationen schlug Jäger ein Zugehen auf jene Publizierenden und Rezipierenden vor, denen das elektronische Format noch unvertraut sei (ebd.). In der zeitnahen, elektronischen Aufbereitung und Publikation sah Jäger einen deutlichen Gewinn für Autoren und Leser, der den Umzug ins Netz befördern sollte. Einen Wandel der „Darstellungsformen“ (ebd.) selbst, wie Gradmann ihn angesprochen hat (s. o.), sah Jäger erst als vorläufig letzte Etappe des medialen Umzugs, wenngleich er bereits davon spricht, dass „die uns geläufigen Textsorten – wie die klassische Trias von Aufsatz, Monographie und Rezension – ... das stabilisierte Resultat des geglückten Zusammenspiels von wissenschaftlichen Kommunikationserfordernissen mit technischen und logistischen Vorgaben des Druckmediums (seien)“ und mit einer Veränderung des Mediums auch die „wissenschaftliche Kommunikation“ selbst der Veränderung unterläge (ebd.).

Jägers Hinweis auf die Langatmigkeit des Prozesses hat sich aus heutiger Sicht bereits bewahrheitet und greift man ein weiteres seiner Argumente für den Wandel auf, dass er sich nur dort vollziehe, wo er für das gewünschte ‚Produkt‘ eine Optimierung verspricht, so scheinen jene „klassischen“ Kommunikations-

¹²² <http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/jaepolitik_button.html>; (Zugriff am 19. November 2015).

weisen noch nicht ausgereizt, wenn man die Vergleichszahlen in den Publikationen anschaut.

Nach Jägers Darstellung zielen die Publikationen in IASL online zunächst auf die Forschenden, denen über die Plattform Gelegenheit zu Publikation und Rezeption, kurz zum fachlichen Diskurs gegeben werden soll. Darüber hinaus intendiert IASL online nach Jäger die Öffnung auf Jung-Akademiker und auch „Interessierte aus dem allgemeinen Publikum“ (ebd.). Allerdings birgt diese Öffnung einen Interessenkonflikt insofern, als die allgemeine Zugänglichkeit in den Geisteswissenschaften problematisch sei, da in den zugehörigen Disziplinen der Fachdiskurs nicht in gleicher Weise wie in anderen „Wissenschaftsfamilien“, so ließe sich von Gradmann der Begriff adaptieren, von allgemeinsprachlichen Diskursen abgrenzbar ist und mit der Öffnung der online geführte Diskurs der Disziplin bzw. der Karriere der Diskutierenden abträglich sein könnte (ebd.).

Formal-technischen Fragen der Nutzung digitaler Publikationen wendet sich auch Anja Gild¹²³ im IASL online Diskussionsforum zu. Sie verweist auf die Relevanz der Lesbarkeit von e-Publikationen und nennt Übersichtlichkeit und Merkmale wie Satzbau und Schrifttyp, aber auch die Linkstruktur und Hierarchien im Text, die von Hypertexten erzeugt werden, als Kriterien, die Einfluss auf die Akzeptanz bei potentiellen Lesern haben. So stellt Gild den drei als negativ markierten Faktoren „Statische, unkomfortable Lesehaltung; (25 %) längere(r) Lesedauer pro Texteinheit (... im Vergleich zu Printmedien)“ sowie „schnelle(r) Augenermüdung durch grobe Pixelauflösung“ (ebd. 3.) die Interaktivität als „neue Macht des Lesers“ (ebd. 7.) gegenüber.

Diese Chance zur Interaktivität, die Gild eben als „neue Macht des Lesers“ tituliert, sieht Jäger in dem Potential des neuen Lesers, nämlich in einer neuen Generation von Studierenden und Interessierten außerhalb des unmittelbaren Fachpublikums. Daraus resultiert nach Jäger im besten Fall eine „Öffnung der fachwissenschaftlichen Kommunikation“ (Jäger, a. a. O.), die zugleich die Perspektive auf eine „Öffentlichkeitsarbeit von Fachwissenschaften“ als Option enthalte (ebd.). Diese Betrachtung der Bedingungen für Open Access

¹²³ <<http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/gild.htm>>; (Zugriff am 19. November 2015).

Publikationen soll an dieser Stelle genügen und der Blick nun auf einen exemplarischen Ausschnitt der germanistischen OA Publikationen gerichtet werden.

3.2.3 Zeitschriften published in Germany – DOAJ

Die nachfolgende Positivliste soll einen Einblick in die spezifisch unter den Stichworten ‚Sprache und Literatur‘ und Publikationsort ‚Deutschland‘ auffindbaren Zeitschriften im DOAJ geben.

Blickt man auf die Liste der Publikationsorgane im Teilgebiet der Literaturwissenschaften in der Germanistik, so ist auffällig, dass es sich dabei um Neugründungen handelt, wenn man von der bereits zitierten IASL online absieht. Es hat sich also weniger ein Umzug ins Netz vollzogen, auch nicht in Form eines zweiten Standbeines etablierter Publikationsorgane, sondern es sind Neugründungen, die Open Access Publikationen vornehmen.

Die folgende Tabelle beginnt mit dem Registrierungsjahrgang im DOAJ, um die Entwicklung aufzuzeigen.

DOAJ- Registrierung¹²⁴	Redaktionssitz	Name der Publikation
2004	Freie Universität Berlin	PhiN
2005	Katholische Universität Eichstätt	Constructions+
2005	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Language@Internet

¹²⁴Siehe <<https://doaj.org>> browse subjects – language and literature – journals – country of publisher – Germany. Hier sind 20 Publikationsorgane gelistet, von denen 10 dem Bereich Germanistik zuzurechnen sind. (Zugriff am 20. November 2015).

DOAJ- Registrierung¹²⁴	Redaktionssitz	Name der Publikation
2007	z. Zt. Hauptverantwortliche Redaktion: Universität Duisburg-Essen	metaphorik.de
2007	Universität Bayreuth/Universität München	IASL online
2010	Universität Tübingen	Energieia
2011	HTW des Saarlandes, Saarbrücken	Journal of Linguistics and Language Teaching
2012	Westfälische Wilhelms- Universität Münster	Textpraxis: Digitales Journal für Philologie
2013	Springer online, Deutschland	multilingual- education.com
2013	Bergische Universität, Wuppertal	diegesis.uni-wuppertal.de

Die Registrierungszeitpunkte sind recht gleichmäßig über die vergangenen zehn Jahre verteilt. Die Redaktionssitze sind fast ausnahmslos Universitäten und nicht Verlagshäuser. Wie der Website von *metaphorik.de* zu entnehmen ist, besteht dort eine Zusammenarbeit mit einem Verlagshaus, in dem eine Printversion publiziert wird.¹²⁵ Fünf der zehn Journale haben ihren Schwerpunkt in der Linguistik. *metaphorik.de* und *DIEGESIS*¹²⁶ widmen sich mit Metaphern-/Metonymie- bzw. Erzählforschung jeweils einem Teilbereich von in der Literaturwissenschaft relevanter Thematik. *PhiN*¹²⁷ und *Textpraxis* sind literatur-

¹²⁵ Vgl. <<http://www.metaphorik.de/de/content/druckausgabe.html-0>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹²⁶ Vgl. <<https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹²⁷ Vgl. <<http://web.fu-berlin.de/phin/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

wissenschaftlich ausgerichtet bzw. nennen als einen Schwerpunkt die Literaturwissenschaft.¹²⁸ *PhiN* ist allerdings auf Philologien allgemein ausgerichtet und nicht einzig auf Germanistik. *IASL online* begründete sich aus dem Printmedium „Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur“ und versteht sich als „Zeitschrift für Literatur-, Medien- und Kulturwissenschaft“. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf „Netzkunst“, womit auch hier zwar keine Begrenzung des Skopus, so doch eine Fokussierung vorgenommen wird.¹²⁹

Bei *metaphorik.de* ist das Journal selbst nur eines der Formate, die über die Website ein „Forum der wissenschaftlichen Diskussion“¹³⁰ bieten sollen. Ziel des Journals ist die Publikation von Forschungsartikeln und Rezensionen. Unter der Rubrik „Fragen“ werden Forschende zu ihrem Metier gefragt und fachlich portraitiert, Rezipientenfragen sind also nicht unmittelbar vorgesehen. Neben dem Journal hält die Website „Aufsätze“ bereit, die nicht Teil des Journals sind.

DIEGESIS erscheint mit zwei „Heften“ jährlich mit den Rubriken Artikel, Gastbeitrag, Interview und Rezensionen. Funktionen für Rezipienten sind nicht vorgesehen. Das Journal versteht sich als ein interdisziplinäres Publikationsorgan für Erzählforschung verschiedener Disziplinen, d. h. die zumal germanistische Literaturwissenschaft selbst stellt ihrerseits nur einen Teil unter den Veröffentlichungen dar. Eine Kommunikationsfunktion für Rezipienten ist nicht eigens vorgesehen.

Textpraxis veröffentlicht Aufsätze in den drei Rubriken ‚Theorien der Literaturwissenschaft‘, ‚Literatur und Gesellschaft‘, ‚Literaturwissenschaft und Praxis‘. Rezipienten haben die Gelegenheit, die Kommentarfunktion für Anmerkungen, Rückfragen und Ergänzungen zu nutzen. Darüber hinaus ermöglicht die Sparte ‚Replik‘, einen längeren Beitrag zu einem Aufsatz einzureichen.

¹²⁸ Vgl. <<http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹²⁹ <<http://www.iasonline.de/index.php?mode=impressum>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹³⁰ <<http://www.metaphorik.de/de/content/ueber-metaphorikde.html>>; (Zugriff am 19. November 2015).

PhiN publiziert Aufsätze und Rezensionen und bietet im Forum die Gelegenheit, „kleinere Beiträge, Kritiken, Interviews und Stellungnahmen“¹³¹ zu veröffentlichen. Nicht etabliert ist eine Kommentarfunktion.

IASL online bietet Rezensionen, Aufsätze sowie Diskussionsforen zu zehn verschiedenen Themenbereichen mit insgesamt sechzig Beiträgen. Der Schwerpunkt liegt eindeutig bei den Rezensionen mit mehr als 2200 Publikationen. Eine Kommentarfunktion ist auch hier nicht verfügbar.

Die allgemein auf Linguistik ausgerichteten Zeitschriften, die nicht bereits spezialisiert auf einzelne Regionen fokussieren, wie etwa Afrikanistik, publizieren zumeist auf Englisch. Dies trifft auf *constructions+* von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt¹³² ebenso zu wie auf *Language@internet*, einem Publikationsorgan, das vom Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, Köln herausgegeben wird. Des Weiteren wird Multilingual Education vom in Wiesbaden, Deutschland angesiedelten Springer online Verlag publiziert. Die Herausgeber sind allerdings in Hong Kong ansässig und die Publikationssprache ist auch hier Englisch.

constructions+ widmen sich der Publikation linguistischer Forschungen zu Strukturen, Gebrauch, Funktion und Entwicklung von Konstruktionen in Sprache und Linguistik¹³³. *Language@internet* setzt den Schwerpunkt auf Untersuchungen zur Sprache im Kontext digitaler Technologien und Interaktionen aus soziolinguistischer, diskursanalytischer und pragmatischer Perspektive.¹³⁴

*Multilingual Education*¹³⁵ ist auf empirische Forschungen multilingualer Gesellschaften ausgerichtet und zielt international in gleicher Weise auf Sprachforschung, Spracherwerbsforschung sowie Sprachpolitik in diesem Kontext.

¹³¹ <<http://web.fu-berlin.de/phin/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹³² <<http://www.ku.de/slf/anglistik/engsprawi/constructions/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ <http://www.languageatinternet.org/about_journal_html/>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹³⁵ <<http://www.multilingual-education.com/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

Die online Zeitschrift *ENERGEIA*¹³⁶ wird von der Eugenio Coseriu Forschungsstelle des Coseriu Archivs an der Universität Tübingen herausgegeben und versteht sich als Publikationsorgan für Sprachwissenschaft, Sprachphilosophie und Geschichte der Sprachwissenschaft mit einem zusätzlichen Schwerpunkt in der Sprachtheorie und dem besonderen Augenmerk auf romanische Sprachwissenschaft. Publikationssprachen sind neben Deutsch und Englisch alle romanischen Sprachen. Das *Journal of Linguistics and Language Teaching*¹³⁷ publiziert ebenfalls Artikel auf Deutsch, Englisch und in den drei großen romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch. Als internationales akademisches Journal dient es der wissenschaftlichen Forschung sowie der akademischen, fachlichen Diskussion. Zielgruppen sind Linguisten und Fremdsprachendidaktiker sowohl bei bereits etablierten Wissenschaftler*innen als auch bei Nachwuchsakademiker*innen. Herausgegeben wird das Journal an der HTW des Saarlandes von Prof. Dr. Thomas Tinnefeld.

Ausdrücklich betonen möchte ich, dass die Ermittlung der Quellen in einem sehr konkreten Raster erfolgte und keineswegs alle von Forschenden aus Deutschland oder im Kontext der Germanistik weltweit erschienenen OA zugänglichen Publikationen inbegriffen sind. Erfasst ist vielmehr – wie einleitend erwähnt – eine auf Zeitschriften ausgerichtete Suche, die speziell Publikationen unter dem Label „Germany“ sichtbar macht.¹³⁸

3.2.3.1 Digitale Quellen – germanistik-im-netz.de & Co.

Neben den Publikationen, die im DOAJ zugänglich sind, finden sich selbstverständlich im Internet durchaus Quellen, die für die Arbeit im Fach Germanistik großen Wert besitzen. An erster Stelle ist hier <http://www.germanistik-im-netz.de/> im Kontext offener Verfügbarkeit für die Germanistik insgesamt zu nennen. Die Plattform hält zwar nicht unmittelbar

¹³⁶ <http://www.romling.uni-tuebingen.de/energeia/de/index.html>;
(Zugriff am 19. November 2015).

¹³⁷ <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguageteaching/home-1>;
(Zugriff am 29. November 2015).

¹³⁸ Dieses Kriterium für die Auswahl habe ich gewählt, da Bewerber um ein Stipendium für ein Studium in Deutschland in Interviews regelmäßig hinsichtlich der von ihnen im Proposal gelisteten Forschungsliteratur kritisch gefragt werden, wenn keinerlei Titel von Forschern aus Deutschland erscheint.

fachwissenschaftliche Publikationen vor, jedoch erlaubt sie als Virtuelle Fachbibliothek Germanistik, umfassende Informationen zu vorhandenen – unter anderem auch OA – Publikationen zu erhalten. Damit können auch tatsächlich OA greifbare Publikationen in Forschungskontexte formal eingeordnet werden, da sie in einem thematischen Umfeld ermittelbar sind.

Als weiteres sei an dieser Stelle bereits auf das Projekt der „Annotierte[n] Bibliographie zur Literaturtheorie“¹³⁹ der Arbeitsstelle für Theorie der Literatur, Georg-August-Universität Göttingen, hingewiesen, worauf in der Diskussion zurückzukommen ist. Die „Annotierte Bibliographie ...“ erlaubt es, über das Glossar Grundbegriffe von Literaturtheorien und Literaturwissenschaften nachzuschlagen und weitere Verweise zu erhalten. Am selben Ort findet sich das Projekt LiGo- Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe online¹⁴⁰, dass sich mit einführenden Informationen, Beispielen zu den Grundbegriffen und auch Wissenstests gezielt an Studierende richtet.¹⁴¹ Entsprechend der Intentionen der Autor*innen ist es als Begleitmaterial für Seminare ansatzweise geeignet.

Abschließend möchte ich noch einmal eindringlich darauf hinweisen, dass im Rahmen dieser Arbeit lediglich ein Ausschnitt des verfügbaren Materials in Augenschein genommen werden konnte. Zum Teil ist dies der Weite und Diversität der anzuwendenden Suchstrategien zuzuschreiben, die einen beachtlichen zeitlichen Aufwand für das Einfinden in die Systeme verlangen. Weitere Recherchen würden auch weitere Quellen zu Tage fördern, was an diesem Punkt jedoch ein Desiderat bleiben muss.

¹³⁹ <<http://www.literaturtheorie.uni-goettingen.de/glossar/>>; (Zugriff am 29. November 2015).

¹⁴⁰ <<http://www.li-go.de/definitionsansicht/ligostart.html>>; (Zugriff am 29. November 2015).

¹⁴¹ Für dieses Format wäre ein Remake wünschenswert, da einige Funktionen nicht mehr aktiv sind, wie etwa das Diskussionsforum oder auch die Rubrik Literaturtheorie. <<http://www.li-go.de/definitionsansicht/ligostart.html>>; (Zugriff am 29. November 2015).

3.3 Kommunikation als Basisgröße – ‚Wissen‘ und seine Akteure in multipler Perspektive

Kommen wir im Folgenden zu den Resultaten aus der exemplarischen Lektüre jener Publikationen aus Disziplinen, die sich mit der Erforschung des Austauschs von Wissen, also dem Wissen, dem Transfer und den Akteuren befassen.

In der bislang zehn bändigen Reihe der Transferwissenschaften wird der zentrale Teilbegriff der Disziplin im siebenten Band eigens diskutiert, um über das explizite Wissen hinaus ‚Typen von Wissen‘¹⁴² zu sondieren, unter verschiedenen Charakteristika zu diskriminieren und hinsichtlich der damit verbundenen Herausforderungen von Vermittlung, Transfer und Transformation zu beleuchten. Wesentlicher Gegenstand ist der Transfer von wissenschaftlichem Wissen mittels Experten-Laien-Kommunikation. Die intragesellschaftliche Kommunikation von Wissen steht dabei zwar im Mittelpunkt, allerdings scheinen wesentliche Momente der Untersuchungen und Erkenntnisse auch auf die interkulturelle Kommunikation übertragbar, wie in der anschließenden Diskussion zu zeigen ist.

Experte und Laie sind relative Begriffe, da aufgrund des umfassend vorhandenen hochdifferenzierten und zugänglichen Wissens das Experte-Sein nur für einen relativ kleinen Ausschnitt an Wissen zutrifft. Die Vermittlung und Rezeption von Wissen sowie die eigene Erforschung des Terrains als intragesellschaftliches Aufgabenfeld ist unverzichtbar, um die Zirkulation von Wissen auch zur Generierung neuen Wissens aufrecht zu erhalten. Betrachtet man das Konvolut an Aufsätzen zu dem Gesamtthema, so ist ein wesentliches Untersuchungsterrain die Frage nach den Akteuren, den Produzenten und Rezipienten im „Transfer“. Ein weiteres Fragespektrum tut sich hinsichtlich der verschiedenen „Typen von Wissen“ und ihrer gegenseitigen Einflussnahme und den Bedingtheiten auf. Die Beziehungen der „Typen von Wissen“ untereinander wiederum üben einen

¹⁴² Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.), (2009). Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Bd. 7, Reihe Transferwissenschaften, herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag.

Einfluss auf die kommunikative Interaktion von Produzent und Vermittler einerseits und Rezipient andererseits aus.

3.3.1 Wissenstransfer als komplexer Prozess

Als Aufgabe der Transferwissenschaften beschreibt Antos das Bereitstellen „sprachliche(r) bzw. mediale(r) Formen von adressatenspezifischen Lösungen für gelingende Rezeption von bestimmten Informationskomplexen und Wissensbeständen“ (Antos 2013: 226). Analysiert werden dazu „die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachlich medialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensproduktion und -rezeption“ wie Steuer Antos zitiert.¹⁴³ Den Begriff des „Transfers“ selbst interpretiert Antos (ebd.) als eine „Transformation von Wissen“¹⁴⁴, die Produkt von Experten-Laien-Kommunikation ist. Wissen wird verstanden als Information, die personal, räumlich und zeitlich verankert ist (Antos 2005: 357 f.). Auch Ballod (2004: 107) weist auf den Subjektbezug von Wissen hin. Wichter¹⁴⁵ (409 ff.) sieht in dem Umstand, dass keine „Identität zwischen abgesandtem und rezipiertem Wissen“ besteht, dass vielmehr zudem eine „Verschiedenheit in der Wissensverteilung (...) charakteristisch und einflussreich“ ist (Wichter 2005: 411), einen Ansatzpunkt dafür, Prozessen der Umverteilung von Wissen zwischen Experten und Laien nachzugehen, wie sie zwecks Wissenspartizipation erfolgen.

Dass die Wissensbestände im Transfer nicht unangetastet bleiben, wird verschiedentlich festgestellt (Antos 2009: 226. Wichter 2005: 404). Daraus

¹⁴³ Steuer, Philipp (2006). Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern: Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. S. 295–330. In: Wichter, Sigurd/Busch, Albert (Hrsg.). Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Reihe Transferwissenschaften herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter. Bd. 5. Hier: S. 299. Antos 2001, 18.

¹⁴⁴ Antos, Gerd (2013). Linguistische Resonanzforschung – Überlegungen zur Weiterentwicklung der Transferwissenschaften. In: Ballod, Matthias/Weber, Tilo. Autarke Kommunikation. Reihe Transferwissenschaften A. a. O. Bd. 9, S. 223–240. Hier: S. 226: Antos bezieht sich hier auf Liebert 2002; Dewe 2005; Weber 2009.

¹⁴⁵ Wichter, Sigurd (2005). Wissenstransfer und Stereotypie. Zur Rolle von ungleichen Wissenskomplexen. S. 403–418. In: Reihe Transferwissenschaften herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter. Dies. in Zusammenarbeit mit Jörg Palm. Bd. 3. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag.

erheben sich Fragen nach Beteiligung, Leistungen und Verantwortlichkeit der Akteure sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der Handlungsebene im Transfer, die unter verschiedenen Aspekten untersucht und diskutiert werden.

Ballod zitiert dazu Reiners¹⁴⁶, wonach sich die Beziehung zwischen Transfer und Transformation wie folgt darstellt:

„Neben dem Wissensinhalt (Transformandum) und dem Lerninhalt (Transformat) muss der Transformator sowohl die kognitive Struktur des Rezipienten als auch die angestrebte Wissens- oder Handlungskompetenz als transformationsleitende Steuerungsparameter berücksichtigen, wenn er Verstehens- und Verständigungsbarrieren abbauen will“ (Reiners 199, 2.).

Für Ballod leiten sich daraus „vielfältige personenbezogene Prozesse der Organisation (Produzent) und der Reorganisation von ‚Bewusstseinsinhalten‘ (Rezipient)“ ab. (Ballod 2004: 109 f.). Als initiierender Akteur erscheint hier der Absender des Transferwissens. So verortet auch Steuer (Steuer 2006: 327) wesentlich die Verantwortlichkeit auf Seiten der Organisation/des Produzenten (vgl. Ballod 2004), wenn er auch nach der notwendigen „Eigenleistung“ des Rezipienten fragt.

3.3.2 Akteure im Transfer: Produzent – Rezipient – Wissen

Etwas grundsätzlicher erhebt sich nun die Frage nach der Rollenverteilung zwischen Absender des Transferwissens (vgl. Wichter 2005: 411 f.) und dem ‚Zielakteur‘ und der Vorstellung der Vermittlung sowie der Konsistenz des Wissens selbst. Darauf geht Dewe¹⁴⁷ (2005: 370 ff.) ein, indem er sich in

¹⁴⁶ Ballod, Matthias (2004). Transfer oder Transformation? ‚Wissen‘ aus informationsdidaktischer Sicht. S. 103–113. In: Stenschke, Oliver/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Manuel Tants). Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Bd. 2 Reihe Transferwissenschaften herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter. Hier. S. 109.

¹⁴⁷ Dewe, Bernd (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. S. 365–379. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm). Wissenstransfer durch Sprache (Kurztitel). Reihe Transferwissenschaften. Bd. 3.

Abgrenzung von „‘klassischen‘ Transferkonzepten“ (ebd.), bei denen die „Überwindung von Rezeptionswiderständen im Mittelpunkt (stand)“, „Transformationsmodelle[n]“ zuwendet, die „auf die Entdeckung der Strukturdifferenz von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen (reagieren)“ (Dewe 2005: 370). Als Akteur im Transformationsprozess wird nicht mehr die „Wissenschaftsseite“ angesehen, sondern die „Verwenderseite“.

D. h. die Annahmen zur Gesamtkonstellation im Transfer von Wissen haben sich in der Weise erweitert, dass

„(n)eben der fortbestehenden Vorstellung vom Diffusionsprozess, der in den Transferkonzepten und in den alltagstheoretisch grundierten Verwendungsmodellen im Zentrum stand, (...) zusätzlich aus der Perspektive des Verwenders, mit einem gleichsam parallel laufenden Umsetzungsprozess gerechnet [wird].“ (Dewe 2005: 370).

In Konsequenz aus dieser Annahme werden unterschiedliche Beziehungen zwischen Theorie und Praxis angenommen, wie Dewe zum einen Tiedgens zitiert, der von einem „gegenseitigen Enrichment-Prozess“ ausgeht, bei dem beide Partner (Wissenschaft und Praxis) „voneinander lernen“ (ebd.). Zum anderen führt Dewe (2005: 371) aus einer radikal konstruktivistischen Perspektive mit Hinweis auf Kroner/Wolff¹⁴⁸ aus, dass allein der „praktisch Handelnde“ „unter dem Gesichtspunkt der klugen Applikation wissenschaftlichen Wissens“ nach „spezifischen, situativ-pragmatischen Regeln“ „im Adaptationsprozess wissenschaftliches Wissen aktiv in praktische Problemlösungsweisen und -situationen einführt“. Wissenschaftliches Wissen hat hiernach nicht mehr per se Relevanz für die Praxis, sondern es wird durch die Adaptation in der Praxis erst relevant gemacht. In einer weiteren Variante werden die Beziehungen von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen als komplementär beschrieben, wobei sich aus der „‘wechselseitigen Beobachtung‘ eine Relationierung der Perspektiven [ergebe], die nicht mehr versöhnt bzw. auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann.“, stellt Dewe im

¹⁴⁸ Dewe (2005). A. a. O. Bd. 3, S. 371.

Rückgriff auf Luhman fest.¹⁴⁹ Bei der Vermittlung von Theorie und Praxis entsteht ein dritter „eigenständiger Wissensbereich“, in dem beide „Betrachtungsweisen als solche erhalten bleiben, aber übereinander ‚geblendet‘ werden“ (ebd.). Das „Nebeneinander“, so Dewe mit Luhmann, erlaube „gegenseitige“ Beobachtung mit Wahrnehmung der jeweiligen „blinden Flecken“.¹⁵⁰

In den Formulierungen bei Dewe erscheint zuletzt das Wissen selbst als eine Art Akteur, in dem verschiedenen ‚Typen von Wissen‘ den Skopus des jeweils anderen erhellen.

Zwar gelangt auch Schiewer¹⁵¹ zu dem Schluss, dass zumal im interkulturellen Kontext die Aushandlung von Wissen nicht zu einem gemeinsamen Wissen führen muss bzw. zu einem als Wissen akzeptierten Content, sondern dass es auch zu einem Nebeneinander von Semantiken kommen kann. Allerdings hebt Schiewer den Prozess der Kommunikation als bedeutsam hervor.¹⁵² Zu unterscheiden ist zwischen der Kommunikation von Wissen – sei es im Prozess der Vermittlung oder der Rezeption und einer Kommunikation über Wissen, bei dem im Nebeneinander unterschiedlicher Semantiken (vgl. Schiewer 2010: 137) ein Bewusstsein von Möglichkeiten der Eingrenzung des jeweiligen individuellen Wertes von Wissen besteht.

Diese qualitativ nicht aufhebbarer Kluft ist in verschiedener Hinsicht interessant und wird auch in den Transferwissenschaften behandelt. Dabei kommt ein weiterer Aspekt des Transfers ins Spiel, nämlich die von Busch¹⁵³ beleuchtete ungleiche Verteilung des Wissens, die einen Bedarf nach einem Austausch verursacht. Dieser Bedarf besteht zum einen intragesellschaftlich und zum

¹⁴⁹ Dewe (2005). A. a. O. Bd.3, S. 371.

¹⁵⁰ Dewe (2005). A. a. O. Bd.3, S. 371.

¹⁵¹ Vgl. Schiewer, Gesine L. (2010). Kooperation und Wettbewerb – Ein Widerspruch? Verständigung und Übersetzung im Blickfeld ökonomischer Emotionsforschung. S. 127–142. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, herausgegeben von Dieter Heimböckel/ Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/ Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag. Hier: S. 136 f.

¹⁵² Vgl. Schiewer (2010). A. a. O., S. 136 f.

¹⁵³ Vgl. Busch, Albert (2005). Wissenstransfer aus vertikalitätsorientierter und kommunikationssoziologischer Perspektive: Experten und Laien im diskursiven Kontakt. S. 429–446. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm, 2005). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften A. a. O. Bd. 3. Hier: S. 430 f.

anderen zwischen Gesellschaften, aber auch zwischen den verschiedenen ‚Typen von Wissen‘.

3.3.3 Wissenschaftliches Wissen – Handlungswissen – Implizites Wissen

Das Verhältnis und die Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen wird nicht nur von Dewe (vgl. 2005: 365 ff.), sondern auch von Loenhoff¹⁵⁴ (2014: 26 f.) und Neuser (vgl.: 40 ff.) thematisiert. Während sich zum einen wissenschaftliches Wissen aus dem Erfahrungs- und Handlungsraum ableitet (vgl. Dewe, Neuser: a. a. O.), so kann jedoch zum anderen in Umkehr die Praxis nicht aus dem wissenschaftlichen Wissen erschlossen werden, sondern sie ist nur in der Begegnung mit der Praxis erfahrbar (vgl. Loenhoff 2014: 26). Die Praxis weist eine Flexibilität auf, die der Theorie gerade nicht eigen sein kann, da es ihr ureigenes Ziel ist, Wissen begrifflich zu fixieren, (vgl. Dewe 2005: 369 ff.).

Prozessuales und implizites Wissen sind letztlich nur in der Begegnung mit selbigem vermittelbar (vgl. Loenhoff 2014: 26 ff.). Da auch explizites Wissen, zu dem in erheblichem Maß wissenschaftliches Wissen zählt (ebd.), in den kulturellen Praktiken von Gesellschaften verankert ist, bleibt per se ein Rest des Unvermittelbaren auch bei wissenschaftlichem Wissen, wo die Praktiken sehr distant sind.

3.3.4 Revitalisierung von Information zu Wissen

Wenn auch Antos mit Böhme geltend macht, dass Wissen Personen gebunden oder und als fixiertes Wissen vom Status der Information erst mittels Kommunikation revitalisiert werden muss, um zu Wissen zu werden (vgl. Antos

¹⁵⁴ Vgl. Loenhoff, Jens (2014). Kulturelle Differenz, interkulturelle Kommunikation und die Funktion des impliziten Wissens. S. 25–41. In: Meier, Simon/Rellstab, Daniel H./Schiewer, Gesine L. (Hrsg.) Dialog und (Inter)Kulturalität. Theorien, Konzepte, empirische Befunde. Tübingen: Narr 2014.

2005: 357 ff.)¹⁵⁵, so geht Antos nicht darauf ein, inwieweit mit der Revitalisierung auch ein dem expliziten Wissen zugrundeliegendes implizites bzw. auch prozessuales Wissen in die Kommunikation eingeschlossen werden muss.

Diesen Weg jedoch scheint Pfänder¹⁵⁶ in gewisser Weise zu beschreiten, wenn er für ein Seminar zur Einführung in die Linguistik die Studierenden über gezielte Aufgabenstellungen an die Entstehung von Wissen in der Disziplin Linguistik (vgl. Pfänder 2005: 263 f.) heranführt. Die Studierenden machen in ihren Untersuchungen handelnd die Erfahrung, besondere Aspekte der (gesprochenen) Sprache und der zugehörigen Theoriefelder der Linguistik, wie etwa die Semantik, in ihren Fragefeldern zu erleben, zu beobachten und zu analysieren. Die Gegenstände der Linguistik werden ihnen über diese ‚Revitalisierung‘ einsichtig und die Studierenden erlangen dabei wissenschaftliche Handlungskompetenzen (vgl. Pfänder 2005: 271 ff.). Pfänders Vorgehensweise in der Heranführung der Studierenden als Laien (ebd. 2005: 263 f.) an wissenschaftliches Wissen verweist auf wesentliche Aspekte der Arbeit des Übersetzers.¹⁵⁷ In Kenntnis des Feldes des wissenschaftlichen Wissens (hier der Linguistik) sowie der Herausforderung des Verstehens der Inhalte auf Seiten der Studierenden gestaltet Pfänder zielgruppenadäquat handlungsorientierte Aufgaben (vgl. Steuer 2006¹⁵⁸, vgl. Ballod 2004: 107 f.), die Erfahrungs- und Handlungsräume der Studierenden mit dem wissenschaftlichen Wissen verbinden und eine Anschließbarkeit zwischen Theorie und Praxis für die Studierenden herstellt.

Indem die Studierenden zunächst in ihrem Erfahrungs- und Handlungsraum auch sprachlich agieren, wird ebenfalls eine bei Steuer formulierte Bedingung für gelingenden Transfer berücksichtigt (vgl. Steuer 2006: 313 f.).

¹⁵⁵ Vgl. Antos (2005). A. a. O.

¹⁵⁶ Vgl. Pfänder, Stefan (2005). Sprachwissenschaft und Problemlösen. S. 263–278. In: Reihe Transferwissenschaften A. a. O. Bd. 3.

¹⁵⁷ Vgl. Steuer, Philipp/Voermanek, Charlotte (2006). Transferwissenschaften als „Übersetzungswissenschaft“ für die Übersetzung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen? S. 331–347. In: Busch, Albert/ Wichter, Sigurd (2006). Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Reihe Transferwissenschaften A. a. O. Bd. 5. Hier: S. 342 f.

¹⁵⁸ Vgl. Steuer (2006a). A. a. O., S. 313 f.

Im Zentrum erscheint dabei nicht so sehr das Wissen als ein zu bewegendes, sondern die „Laien“ erhalten quasi die Möglichkeit, sich Zugang zu dem Wissen zu verschaffen. Dieses Moment des Zugänglichmachens von Wissen muss auch für im Open Access verfügbares Wissen geschaffen werden.

3.3.5 Resümee

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Produzent/Vermittler hinsichtlich des (zu „transferierenden“) Wissens als Experte gelten kann, wohingegen der Rezipient als relativer Laie erscheint. Für den Prozess des Transfers werden zum einen Unterschiede in der erforderlichen Aktivität von Laie und Experte, Wissensnehmer und Wissensgeber in den verschiedenen Modellen angenommen. Zum anderen beeinflusst der Zweck des Transfers sowohl auf Seiten des Experten als auch auf Seiten des Laien die Aktivität. Dies geschieht unter anderem auch in Abhängigkeit davon, ob das Expertenwissen als wissenschaftliches Wissen auf ein Handlungswissen des Laien Bezug nimmt oder ob es als solches, nämlich als wissenschaftliches Wissen, zunächst angeeignet und danach für weitere wissenschaftliche Handlungen verfügbar sein muss. Das schließt ein Verfügbarmachen wissenschaftlichen Wissens in veränderten Erfahrungs- und Handlungsräumen bzw. Kontexten ein, ohne dass der Kern des jeweiligen Wissens angetastet werden darf.

4 Diskussion

Zur Diskussion steht die Frage danach, wie Moderation im Zeitalter von freier Zugänglichkeit von wissenschaftlichem Wissen im Internet ausgerichtet sein kann und sein muss, um eine dem Wissen adäquate Rezeption anzuleiten. Zuerst ist zu fragen, was ‚Moderation‘ ist und was sie leisten kann und leisten soll. Als zweites soll ein Blick auf die Bedarfe in der Germanistik bzw. dem Teilgebiet Deutsch als Fremdsprache aufzeigen, auf welchen Feldern des Wissenstransfers eine Moderation von Nöten ist. Im Spannungsfeld von Globalisierung und lokaler Bedingtheit von Wissen werden als drittes drei Grundscenarien vor dem Hintergrund der verschiedenen am Transfer beteiligten Akteure und auch der ‚Typen von Wissen‘ skizziert und hinsichtlich der oben dargestellten Situation in Indonesien exemplarisch diskutiert. Im vierten Punkt geht es darum, die von Neuser aufgestellte Hypothese, dass die noch nicht am globalen Wissenssystem teilhabenden Gesellschaften sich für eben diese Teilhabe engagieren müssen (vgl. Neuser 2013: 331 f.), auf eine Austauschsituation hin zu öffnen und den einseitigen Transfer als einzige Möglichkeit der Etablierung eines globalen Wissenssystems zu hinterfragen. Im fünften und letzten Teil dieses Kapitels werden Möglichkeiten des Austausches und der Verständigung über Wege des Wissenstransfers und der Beteiligung von Akteuren an Beispielen aus bestehender Praxis aufgezeigt und hinsichtlich ihres Potentials, Raum zu geben für Moderationen und angemessene Rezeptionen im Kontext eines weltweiten Austausches von Wissen, untersucht.

4.1 Der Begriff ‚Moderation‘ als Begrenzung

Wozu Wissenschaftsmoderation? Was ist Wissenschaftsmoderation? Und welche möglichen Konstituenten und Aspekte, welche Facetten könnte/sollte eine Wissenschaftsmoderation beinhalten?

Zum lateinischen Begriff¹⁵⁹ ‚moderatio‘ wird das Bedeutungsspektrum durch fünf verschiedene Gruppen von Übersetzungsvarianten abgesteckt. So werden Wörter, die ‚Herrschaft‘ bzw. die ‚Leitung‘ von etwas zu Beherrschendem neben dem begrenzenden ‚Zügeln‘, im Sinne von ‚Einschränken‘ genannt. Eine weitere Gruppe geht mit Übersetzungen wie ‚Mäßigung‘, ‚Maßhalten‘, ‚Selbstbeherrschung‘ in eine ähnliche Richtung, während die vierte Gruppe auf Interessenausgleich verweist (‚rechtes Maß oder Verhältnis‘ und ‚Harmonie‘). Die letzte Gruppe zielt insofern in eine etwas andere Richtung als ‚Milde‘ und ‚Schonung‘ eher mit der Reaktion auf eine Grenzüberschreitung in Zusammenhang gebracht werden können.

Welcher Blick ergibt sich von hier aus auf den Dialog von Wissenschaftskulturen und der Wissenschaftsrezeption? Ließe sich also von einer Gesamtleitung aller Wissenschaftskulturen sprechen und worauf bezögen sich jene Übersetzungen, die auf Mäßigung zielen? Fordern sie eine Selbstzurücknahme, damit verschiedene Kulturen harmonisch auf den Terrains der Weltwissensgesellschaft koexistieren können und das jeweilige Wissen im Gesamt der Weltwissensgesellschaft Beachtung finden kann? Oder bedeutet es die Lenkung, um gegenseitige Fehlinterpretationen aus der je eigenen Perspektive heraus, einer Unmäßigkeit des Eigenen, einzuschränken und zum Maßhalten anzuleiten? Und: Wie müsste eine Lenkung und Leitung aussehen?

4.2 Moderation – Bedarfe der internationalen Germanistik

Bevor die Diskussion der Ergebnisse aus den drei Komplexen bezogen auf die Frage nach Eigenheiten der Wissenschaftsrezeption und einem möglichen Bedarf an Moderation im Zeitalter des Barriere freien Zugangs gestartet wird, ist hervor zu heben, dass sich die Diskussion einschließlich des Fazits als ein Beitrag versteht, die Ausgestaltung von Open Access und Virtueller Forschungs-umgebung für Germanistik im Kontext und aus der Perspektive des Fachgebietes

¹⁵⁹ <<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/moderatio>>; (Zugriff am 6. Januar 2016).

Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik exemplarisch in Augenschein zu nehmen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bezüglich der Publikationspraxis in der Germanistik in Deutschland von einem Umzug ins Netz weder hinsichtlich der Primär- noch der Sekundärliteratur trotz aller Anstrengungen auf nationaler und europäischer Ebene gesprochen werden kann. Zwar ist ein systematischer Aufbau von Datenbanken wie etwa der Virtuellen Fachbibliothek Germanistik deutlich fortgeschritten, aber die Zahl der frei zugänglichen Quellen im Internet macht im Vergleich zu den Gesamtpublikationen nur einen Bruchteil aus. Dennoch erheben sich bereits jetzt Fragen nach den Bedingungen und Konsequenzen eines weiteren „Umzugs“ ins Netz für die Rezeption und die Moderation. Wie die Auswertung der Betreuungsprozesse der Bachelor-Arbeiten zeigte, zeichnen sich einige problematische Punkte in der Nutzung von Quellen bereits ab, wenn auch das Einstellen wissenschaftlich belastbarer Quellen einen wünschenswerten positiven Beitrag zur Steigerung der Qualität leisten kann.

Vor diesem Hintergrund scheint es nicht verfehlt, parallel zum Ausbau der Internetpräsenz wissenschaftlichen Wissens, für die Rezeption und Moderation Bedarfe sowie auch Möglichkeiten und Ressourcen, die das Internet bereits bereithält, zu ermitteln.

4.2.1 Globalisierung von Wissen – Szenarien

Hinsichtlich der Rezeption wird vor dem Hintergrund der Ausführungen über das implizite Wissen, das von allen im dritten Untersuchungskomplex zitierten Disziplinen angesprochen wurde, deutlich, dass Wissen nicht identisch übernommen wird (vgl. Wichter 2005: 409 f). Für das Grundszenario der freien Verfügbarkeit und des freien Zugriffs auf (wissenschaftliches) Wissen liegen unterschiedliche Varianten dazu vor, wie die Aktionen der Rezeption, des Transfers, der Aneignung von Wissen sich gestalten bzw. gestaltet werden könnten. Grundsätzlich werden dabei zum einen Verantwortlichkeit, Handlungsprofil und Funktion von Wissensgeber und Wissensnehmer unterschiedlich bewertet. Zum anderen werden die Beziehungen zwischen verschiedenen Wissensdomänen (Theorie/Praxis bzw. wissenschaftliches Wissen/Handlungs-

wissen) hinsichtlich der aneignenden bzw. vermittelnden Transferierbarkeit problematisiert.

Zwei Grundlinien lassen sich erkennen. Erstens wird auf das Wissen selbst fokussiert. Im Nebeneinander verschiedener Wissenssysteme und Wissenskulturen eignen sich Wissensnehmer das Wissen als verfügbare Information an, mit eher geringem Austausch zwischen den Akteuren. Zweitens rücken die Akteure und ihre Kommunikation stärker ins Zentrum. Dabei ist wiederum zu unterscheiden zwischen der Kommunikation von Wissen im Vermittlungsprozess und der Kommunikation zwischen den Akteuren über Wissen. Ist hier in jedem Fall die Kommunikation entscheidend, so ist es jedoch mehr als ein gradueller Unterschied, ob über Bedeutungen des Wissens von verschiedenen Standpunkten aus vor dem je eigenen kulturell geprägten Verständnishintergrund kommuniziert wird, oder ob lediglich das Wissen an sich kommuniziert wird.¹⁶⁰ Dass Wissen und auch Wissensaneignung in hohem Maße kulturell geprägt ist, kann inzwischen fast als Allgemeinplatz betrachtet werden. Welche Wege und Ebenen der Verständigung jedoch erforderlich sind, um zu einem fachlich angemessenen Austausch zu gelangen, ist hingegen durchaus noch immer ein Gegenstand mit Diskussionsbedarf. Als nächstes seien drei mögliche Szenarien für den Wissenstransfer skizziert, wie sie nach heutigem Stand vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Untersuchungen zu Wissen, Akteuren und Transfer erscheinen.

Nehmen wir ein erstes Szenario für die Vermittlung von Wissen an, bei dem die Hauptverantwortung für die Gestaltung des Transferprozesses auf der Seite des Wissensgebers bzw. eines in seinem Auftrag agierenden Vermittlers liegt. Seine Aufgabe ist es, vorhandenes Wissen für potentielle Wissensnehmer derart aufzubereiten und Wege zu ebnen, dass der Wissensnehmer in den Prozess der aneignenden Wissenstransformation einsteigen kann. Da die Anleitung dieses Prozesses auf Seiten des Vermittelnden Kenntnisse nicht nur hinsichtlich des zu transferierenden Wissens, sondern auch bezüglich des Aufnahmevermögens des Wissensnehmers verlangt, sieht er sich in der Rolle eines Didaktikers (vgl. Ballod 2004: 109 ff.) oder Übersetzers (vgl. Steuer/Voermanek 2006: 342), der

¹⁶⁰ Vgl. auch Schiewer (2010). A. a. O., S. 136 f., Dies. (2011). 61 f.

im Falle eines interkulturellen Wissenstransfers die Kultur des Wissensgebers und die Kultur des Wissensnehmers kennen muss. Erforderlich ist also eine Vermittlung zwischen Lern- und Wissen(schaft)skulturen als Basis, um das in Frage stehende Fachwissen Transferprozessen zugänglich zu machen.

Ein zweites Szenario sieht die Wissensnehmenden als verantwortliche Akteure, die ihrerseits verschiedene Optionen/Szenarien potenziell verfügbar haben, um sich das Wissen anzueignen. Dieses Grundszenario trifft auf den Wissenstransfer als Wissensaneignung auf die im Open Access gegebene Situation des freien Zugangs zu. Den Wissensnehmenden unterliegen die Transformationsprozesse im ungelenkten Transfer. Entsprechend eigener Bedürfnisse ist es möglich, ein Wissen zu entnehmen und es entsprechend der eigenen Voraussetzungen in das Wissensrepertoire einzupassen und auf diese Weise die Information als Wissen im eigenen Kontext zu revitalisieren.¹⁶¹ Die mit diesem Szenario verbundene Problematik, wie sie in den oben dargestellten Betreuungsprozessen sichtbar wurde, wird im nächsten Teilkapitel weiter diskutiert.

Ein drittes Szenario ließe sich aufmachen mit einer Moderation, bei der zwischen verschiedenen Wissen(schaft)skulturen nicht der ‚fertig übersetzte/didaktisierte Text‘, sondern ein „Dolmetschen“ mit Hilfe von Muttersprachler*innen beider Kulturen ermöglicht würde, so dass eine Art Begleitung des Wissensnehmers erfolgen kann mit Möglichkeiten zum Austausch über historische Semantiken¹⁶².

Diskutieren wir diese Szenarien vor dem Hintergrund von Neusers Ausführungen zur globalen Wissensgesellschaft, die sich durch das Paradox auszeichnet, dass sie globale Gültigkeit beansprucht ohne jedoch in ihrem Procedere in der Praxis global zu gelten.¹⁶³ Das postulierte Wissenssystem sieht

¹⁶¹ Vgl. Dewe (2005). A. a. O., S. 371 f.

¹⁶² Vgl. Schiewer (2010). A. a. O., S. 136 f.; Vgl. auch Schiewer (2011). A. a. O., S. 68 f.

¹⁶³ Vgl. Evers, Hans-Dieter/Gerke, Solvay (2003). Local and Global Knowledge: Social Science Research on Southeast Asia. Bonn. S. 3 ff. Neuser (2013). A. a. O., S. 334: „Bezogen auf das Individuum (nicht aber auf das Subjekt) bedeutet dies, dass das Individuum einen freien Zugang zu den Medien, die das Allgemeinwissen enthalten, erhält.“ Wenn man das Angebot des freien Zugangs und der freien Mitgestaltung als ein globales Angebot in dem Sinne verstehen möchte, dass es egalitär für alle de facto die gleichen Chancen der Beteiligung gibt, dann zeigen bestehende Asymmetrien (siehe Evers et.al), dass das System bei weitem nicht globalisiert ist. Insofern sehe ich das Globale des Wissenssystems mehr als Desiderat denn als tatsächlichen Fakt.

Neuser (vgl. Neuser 2013: 326 f.) als ein sich herausbildendes, aus der posttraditionellen in eine stabile traditionelle Epoche übergehendes System. Da es globale Gültigkeit beansprucht, geraten andere Wissenssysteme anderer Kulturen in Kontakt damit und sind aufgrund der Begegnung und dem Anspruch der Allgemeingültigkeit herausgefordert, sich mit dem System auseinanderzusetzen. Wie Neuser (vgl. Neuser 2013: 314 f., 324) beschreibt, ist die Art des Herausgefordertseins abhängig davon, ob sich das Wissenssystem einer Gesellschaft selbst in einer traditionellen oder in einer posttraditionellen Epoche befindet. Entsprechend verschlossen bzw. offen verhält sich ihr System gegenüber den Einflüssen des Globalen. Als weitere Einflussfaktoren hinsichtlich der Offenheit spielen die Nähe und der Umfang der Beziehungen und die daraus resultierende Vertrautheit zwischen dem sich traditionalisierenden freien Wissenssystem mit globalem Gültigkeitsanspruch und dem noch nicht ins globalisierte Wissenssystem integrierte Wissenssystem eine Rolle (vgl. Neuser 2013: 314 f.). In Abhängigkeit davon wiederum öffnen sich die Wissenssysteme auf Begriffe des global-sich globalisierenden Wissenssystems hin oder sie nehmen Begriffe auf und reformulieren sie in Anpassung an das eigene System (vgl. Neuser 2013: 315 f.).

Wie sich die Situation in Indonesien in dieser Konstellation auch im Rückblick auf die hinzugezogene Forschungsliteratur darstellt, wird im Folgenden skizziert.

4.2.2 Indonesien im Kontext des sich globalisierenden Wissenssystems

Im südostasiatischen/indonesischen Kontext finden sich Praktiken für beide Verfahrensweisen. Betrachtet man zum einen die Ausführungen der interviewten Lehrenden bei Rettob¹⁶⁴ und Simatupang/Schlehe¹⁶⁵, so scheint sich das Bild der Herausforderung zu bestätigen. Denn die Aufnahme der Informationen zu den für die Lehrenden neuen, anderen Lehr-Lernprozessen, wie sie durch den administrativ geforderten Wandel des eigenen Systems im Zuge der Internationalisierung in Indonesien eingeführt werden sollen, kann nur in einem längeren Prozess geleistet werden, in dem personen- und situationsgebunden

¹⁶⁴ Vgl. Rettob (2006). A. a. O., S. 191.

¹⁶⁵ Vgl. Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O., S. 418.

neues Wissen zu Lehr-Lernprozessen in den eigenen Erfahrungs- und Handlungsraum integriert wird. (Vgl. Schreer 2008: 376). Ebenso weisen die Akademiker*innen darauf hin, dass der unmittelbare Kontakt zur Ausgangskultur für das Verständnis, d. h. die Verarbeitung der Information zu Wissen unumgänglich ist oder wie Loenhoff betont, kann das Verständnis nur im Umgang mit der Praxis gewonnen werden.¹⁶⁶ Diese Austauschsituation weist Parallelen zur Situation von Didaktikern auf, die beide Seiten, also sowohl die des Wissensgebenden als auch die des Wissensnehmenden kennen müssen. Wie die Forschungen von Rettob und Simatupang/Schlehe zeigen,¹⁶⁷ sind gerade auch gemeinsame, bikulturelle Untersuchungen und Reflexionen zur Lehr-Lernsituation bedeutsam, da sie die Herausforderungen, die auf den unterschiedlichen Ebenen von Transferprozessen auftreten, einsichtig machen. Auf die Rolle, die Akteure der „aufnehmenden“ Kultur, die bereits in der jeweiligen Disziplin als Postgraduierte oder als Postdocs hinreichend Arbeitserfahrungen in beiden akademischen Kulturen gesammelt haben, in Transferprozessen einnehmen können, wird unten zurückzukommen sein.

Zum anderen diagnostiziert Rüländ¹⁶⁸ eine Art der Reformulierung in seinen Untersuchungen zu „Identitätsfindung und Interkulturalität in Asien“ in den asiatischen Staaten, wenn er feststellt, dass die aus westlicher Perspektive formulierten und definierten Begrifflichkeiten zu den Zielsetzungen des Handlungsrahmens der Weltbank wie etwa die Begriffe ‚Good Governance‘ und ‚Menschenrechte‘ in den asiatischen Staaten zwar aufgegriffen wurden, allerdings um sie vor dem eigenen kulturellen Hintergrund neu zu formulieren. Diese Neuformulierung, stuft man sie nicht mit Neuser als ‚Fälschung‘¹⁶⁹ gegenüber der originalen Bedeutung des in der Information enthaltenen Wissens ein, gibt den Blick auf die kulturellen Bezugssysteme der applizierenden Kultur frei.

¹⁶⁶ Loenhoff (2014). A. a. O., S. 27.

¹⁶⁷ Vgl. Rettob (2006). A. a. O. vgl. Simatupang/Schlehe (2008). A. a. O. Siehe oben: Kap. 2.1

¹⁶⁸ Vgl. Rüländ (2006). A. a. O., S. 98 f. Vgl. v. Senger, Harro (2006). Die VR China und die Menschenrechte. Ebd. S. 117 ff.

¹⁶⁹ Vgl. Neuser (2013). A. a. O., S. 315.

Setzt man an dieser Stelle Dewes Ausführungen zum Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen als einem Nebeneinander¹⁷⁰ zu dem Modell bei Neuser in Beziehung, so lässt sich festhalten, dass im Prozess der Aneignung das Wissen nicht systematisch, sondern wie aus einem Steinbruch entnommen, teils verfremdet und lediglich appliziert wird, ohne dass die verwendeten „kulturellen Deutungsmuster (-n)“¹⁷¹ angemessen in der Interpretation berücksichtigt werden. In besonderer Weise trat das Verfahren der Reformulierung in dem fünften Betreuungsfall zu Tage. Dort wurde die Theorie der Persönlichkeitsbildung wie sie auf Sigmund Freud zurückgeht, sowie auch der Prozess der Auseinandersetzung des Sohnes mit der Rolle des Vaters, wie Kafka ihn im Brief an den Vater vornahm, aus der Perspektive der eigenen kulturellen Erwartung heraus rezipiert und gedeutet.¹⁷²

Wie die Untersuchungen von Rettob, sowie Simatupang/ Schlehe und Rüländ zeigen, kommt es in der Begegnung der Wissenssysteme tatsächlich zu einer Art Nebeneinander, wie Dewe bezogen auf das wissenschaftliche Wissen und das Handlungswissen anmerkt, bei dem sich zum einen das Wissen um die Definition der politischen Interpretation der Begriffe gegenseitig beobachtet, ohne überein zu kommen.¹⁷³ Zum anderen bestehen in der Übergangsphase der Veränderungen im Lehr-Lernsystem beide Systeme und werden von den Lehrenden in ihren Begründungen und Wirkungen beobachtet.¹⁷⁴

4.2.3 Wissen(schaft)skulturrezeption – Avanciert – Traditionell

Sieht Neuser aber jene Gesellschaften, die noch nicht voll am sich traditionalisierenden globalen Wissenssystem partizipieren in der Verantwortung, sich um Teilhabe am System zu bemühen, so ist zu fragen, ob nicht ein Austausch als von beiden Seiten intentional geführter Prozess im Sinne der Entwicklung einer Kultur (vgl. Neuser 2013: 326 f.) der globalen

¹⁷⁰ Vgl. Dewe (2005). A. a. O., S. 371.

¹⁷¹ Altmayer (2006). A. a. O., S. 55.

¹⁷² Vgl. Oktaviani Mutiasari Dwiasri (2013). A. a. O., S. 59 ff.

¹⁷³ Vgl. Rüländ (2006). A. a. O., S. 92 ff.

¹⁷⁴ Vgl. Simatupang/Schlehe (Eds.), (2008). A. a. O., S. 219; ebd. S. 335; 338. Vgl. Rettob (2006). A. a. O., S. 219.

Wissensgesellschaft zuträglich wäre. Fraglich ist in diesem Kontext auch, ob Kenntnisse von Charakteristika der Lerntraditionen anderer Wissen(schaft)s-kulturen lediglich darauf fokussiert werden sollten, wie Wissen aus dem System der frei sich konstituierenden Weltwissensgesellschaft möglichst adäquat transferiert werden kann oder welchen Zuwachs an Wissen die Weltwissensgesellschaft im anderen Fall durch genauere Kenntnisse aus anderen Systemen erhalten kann, um als Weltwissensgesellschaft nicht nur globale Gültigkeit zu beanspruchen, sondern tatsächlich als eine, inklusive Kultur weltweit zu gelten.

Diese Zielsetzung würde zum einen auf einer Linie mit der Berliner Erklärung zum Open Access liegen¹⁷⁵; zum anderen lässt sich auch Schiewers Hinweis anführen, dass es einesteils eines Austausches über historische Semantiken bedarf, da eine sinnvolle Übereinkunft nicht unabdingbar zu erzielen ist (vgl. Schiewer 2010: 137), und andernteils ist die Bereitschaft zum Dialog nur solange gegeben, wie beide Seiten einen Gewinn darin sehen.¹⁷⁶ Zieht man erneut Interview-Äußerungen von Dozenten bei Simatupang/Schlehe, aber auch bei Rettob heran, dann wurde der Austausch in gemeinsamen Forschungsprojekten bzw. Lehrerfortbildungen für die Lehrenden noch als ein solcher Gewinn für die eigene akademische Praxis betrachtet.¹⁷⁷ Die Klagen allerdings, dass Interessen der indonesischen Seite oftmals zu wenig berücksichtigt würden, können als ein Anzeichen gedeutet werden, dass mit fortschreitender Erfahrung und wirtschaftlicher Entwicklung der Zugewinn durch Kooperationen mit den im globalen Wissenssystem etablierten herrschenden Kulturen der Weltwissensgesellschaft kritisch gesehen wird, wenn nicht in stärkerem Maß auch eine inhaltliche sowie emanzipatorisch-partnerschaftliche Partizipation an den Forschungen ermöglicht wird.¹⁷⁸

¹⁷⁵ <http://openaccess.mpg.de/68053/Berliner_Erklaerung_dt_Version_07-2006.pdf>; (Zugriff am 20. März 2015). „Mit dem Internet ist zum ersten Mal die Möglichkeit einer umfassenden und interaktiven Repräsentation des menschlichen Wissens, einschließlich des kulturellen Erbes, bei gleichzeitiger Gewährleistung eines weltweiten Zugangs gegeben.“

¹⁷⁶ Vgl. Schiewer, Gesine L. (2013). Von der „unverzichtbaren Kernkraft“ zum „alternativlosen Atomausstieg“. Kognitionslinguistische Überlegungen zur gesellschaftlichen Deutung von Technik und Technikwissen in unternehmerischen und anderen Kontexten. In: Ballod, Matthias/Weber, Tilo (Hrsg.), (2013). Autarke Kommunikation. Wissenstransfer in Zeiten von Fundamentalismen. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. Hier: S. 79 ff.

¹⁷⁷ Vgl. Widmer (2008). A. a. O., S. 287. Vgl. Rettob (2006). A. a. O., S. 284 f.

¹⁷⁸ Vgl. Schlehe, Judith (2006). Transnationale Wissensproduktion: Deutsch-Indonesische

Man mag an dieser Stelle einwenden, dass zwischen jenen etablierten und avancierten Kulturen und den sich aus weiteren traditionellen, zum Teil in Auseinandersetzung mit dem globalisierenden Wissenssystem in posttraditionelle Epochen eintretenden Systemen aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen der Bildungssysteme ein Gap von bis zu einhundert Jahren¹⁷⁹ Lehr-Lern- und Forschungserfahrung auftritt, der nicht zu ignorieren und auch nicht einfach zu überbrücken ist. In Betracht zu ziehen ist aber, ob nicht Erkenntnisse aus der Anthropologie und Ethnologie zu den jeweiligen Lernkulturen hilfreich sein könnten, da sie einen tieferen Einblick in historische Semantiken und deren kulturelle Eingebundenheit erlauben und darin eine Öffnung auf eine Kommunikation des wahrgenommenen Gaps gestatteten.

Als ein Beleg der geringen Forschungserfahrung lässt sich die Untersuchung von Evers¹⁸⁰ zur Zahl der Publikationen in den Sozialwissenschaften in einigen asiatischen Ländern anführen. Evers et al. vergleichen dabei die von einheimischen und jene von ausländischen Forschenden erstellten Publikationen in Südostasien und kommen zu dem Schluss, dass erstere insbesondere auch in Indonesien nur einen sehr geringen Anteil haben. In dieser niedrigen Quantität gerade im Bereich der Sozialwissenschaften sieht Evers ein Zeichen geringer gesellschaftlicher (Selbst-)Reflexion.¹⁸¹

Mag Indonesien aufgrund der Kolonialsituation bis vor wenigen Jahrzehnten vom akademischen Dialog sowohl innergesellschaftlich als auch international weitestgehend ausgeschlossen gewesen sein, so ist daraus nicht zwingend zu folgern, dass es keine Instrumente der gesellschaftlichen Selbstreflexion gegeben haben könnte. Wie nicht zuletzt in den zahlreichen Statements anlässlich des Gastauftritts Indonesiens auf der Frankfurter Buchmesse 2015 zu lesen ist, nimmt die orale Tradition nach wie vor einen wichtigen Platz in der Gesellschaft

Tandemforschung. In: Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag. S. 165–185.

¹⁷⁹ <<http://www.brookings.edu/>>; (Zugriff am 18. Mai 2015).

¹⁸⁰ Evers, Hans-Dieter/Solvay Gerke. Local and Global Knowledge: Social Science Research on Southeast Asia.

<https://www.ioa.uni-bonn.de/institut-fuer-orient-und-asienwissenschaften/abteilungen/suedostasienwissenschaft/abteilung/working_18>; (Zugriff am 8. März 2015).

¹⁸¹ Ebd. S. 8 ff; 14 f.

ein.¹⁸² Greifen wir in diesem Kontext auf Goody/Gough¹⁸³ und deren Untersuchungen zur Literalität zurück, so ließe sich einwenden, dass in Gesellschaften mit mündlicher Tradierung, Texte flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen reagierten, wohingegen die schriftliche Fixierung zur Fossilisierung führte und narrative Texte daher als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Praktiken ihre Funktion verlören. Gegen die Argumentation, dass orale Traditionen Mittel der Reflexion des sozialen Lebens bereithalten, kann man freilich einwenden, dass eine variierende Fortschreibung Veränderungen zwar spiegelt, dass aber gerade eine abstrahierende Reflexion in den Verfahren der Reorganisation kultureller Texte nicht vollzogen wird und dass darüber hinaus auch aufgrund der Flüchtigkeit der Oralität eine Dokumentation und nachgängige Bewusstmachung und Bearbeitung eben nicht möglich ist. In diesem Punkt sei angemerkt, dass neue mediale Entwicklungen wie Videoaufnahmen bereits heute bei sehr traditionellen kulturellen Aufführungen verwendet werden und auf dem Weg zunächst die Dokumentation als Basis weiterer Untersuchungen erlauben. Fraglich bleibt dabei, inwieweit die in der akademischen Kultur favorisierte Handlungsweise etwa der vergleichenden Analyse als Handlungsbedarf innerhalb der jeweiligen Gesellschaften betrachtet wird, wo ein expliziter kritischer Diskurs kontrovers zu den Regularien der Harmonie steht.

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, Oralität gegen Schriftlichkeit oder gar im weiteren Sinne eine akademische Kultur gegen eine Alltagskultur auszuspielen. Vielmehr wird danach gefragt, wie weit im Sinne einer respektvollen bzw. wertschätzenden Bewusstheit anstatt eines bloßen Neben-einanders zu einer kommunikativen Kooperation gelangt werden kann über jene nicht zu ignorierenden Gaps hinweg, damit der Kontakt zu einem konstruktiven Austausch wachsendes Verständnis und eine wachsende Verständigung und darin für beide Seiten Anknüpfbarkeit an die jeweiligen Wissenssysteme herstellen kann, so dass auch die Situation des ‚Gewinns‘ gewahrt bleiben könnte.

¹⁸² Vgl. Jankowski, Martin (2014). Indonesien lesen. Notizen zu Literatur und Gesellschaft. Berlin: regiospectra Verlag. S. 10 f.

¹⁸³ Vgl. Goody, Jack/Watt, Ian (1986). Konsequenzen der Literalität. In: Goody, Jack/Gough, Kathleen/Watt, Ian. Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. S. 63–122. Hier: S. 68 ff.

Diese kommunikativen Prozesse können zwar die Unterschiede nicht beseitigen,¹⁸⁴ aber sie gestatten es, ein zumindest begrenztes Wissen über das jeweils andere System zugänglich zu machen und in der Wechselseitigkeit des Prozesses ein gemeinsames Wissen zu schaffen, was nach Leggewie/Zifonun¹⁸⁵ Basis und Voraussetzung für Integration ist, hier der Integration in ein globalisiertes Wissen, eines Wissens, das nicht nur in sich einen Wert hat, sondern auch im Hinblick auf Anschließbarkeiten Bedeutung gewinnt. Dass dafür möglicherweise auch Formen der wissenschaftlichen Zusammenarbeit sowie des Erkenntnisgewinns in den Wissenschaften weiterentwickelt werden müssen, wird sich kaum vermeiden lassen.

¹⁸⁴ Vgl. Dewe (2005). A. a. O., S. 371. Vgl. Loenhoff (2014). A. a. O., S. 26 f.

¹⁸⁵ Vgl. Leggewie/Zifonun (2010). A. a. O., S. 27 f.

5 Fazit

Fragen des Austausches und auch der persönlichen kommunikativen Interaktion sind Gegenstand von Untersuchungen der Transferwissenschaften und der interkulturellen Kommunikation. Die vielfältigen Reflexionen zum Thema kann man als ein Argument für das Etablieren einer Moderation von im Open Access veröffentlichtem Wissen ansehen. Nicht einzig die Kommunikation von fachlichem Wissen, sondern auch die Kommunikation des Wissens über akademische Kulturen, die ihrerseits Resultate von Lerntraditionen und Lernkulturen sind, ist wichtig und muss als solche transparent gemacht werden, wenn man allgemein Erfahrungs- und Handlungsräume als Einflussfaktor, wenn nicht gar als Grundlage auch von wissenschaftlichem Wissen ansieht. Mit Pfänder¹⁸⁶ gesprochen, muss einsichtig gemacht werden, wie nicht nur in der jeweiligen Disziplin, sondern auch insgesamt in unterschiedlichen regionalen Kulturen, Wissen zustande kommt.

Im germanistischen Präsenz-Studium im Ausland ist je nach Region über das fachwissenschaftliche Wissen hinaus die Entwicklung der wissenschaftlichen Tradition mitzuvermitteln. Das Subjekt und dessen Bereitschaft zur kritischen Selbstbefragung als Ursprung wissenschaftlichen Wissens galten bisher als Kern wissenschaftlichen Selbstverständnisses im Verbund mit dem Primat des besten Arguments und dem zirkulären Infragestellen bestehenden Wissens. Diese Grundpraktiken sind den Texten eingeschrieben und bestimmen die Praktiken wissenschaftlicher Kommunikation.¹⁸⁷

Ein Wissen um diese Rahmung des Wissens bildet einen Teil des erforderlichen Wissens für die Zugänglichkeit zum fachlichen Wissen in der Germanistik. Wie kann und wie muss es vermittelt werden, damit eine Anschließbarkeit von Fachwissen in der Auslandsgermanistik, aber auch in anderen Disziplinen für Studierende mit anderer universitärer Sozialisation ermöglicht wird? Als weiteres geht es um die Frage nach Möglichkeiten der (Re-)Vitalisierung von Information zu Wissen im fremdkulturellen Kontext. Auch hierbei ist

¹⁸⁶ Vgl. Pfänder (2005). A. a. O.

¹⁸⁷ Vgl. Schiewer (2010). A. a. O., S. 133. Schiewer bezieht sich hier auf die Ausführungen bei Habermas.

grundlegend eine Moderation gefragt, die die Anschließbarkeit für Rezipierende ermöglicht. Zum einen ist Anschließbarkeit auf der Ebene der Lernkultur erforderlich, damit ein Lernprozess initiiert werden kann. Zum anderen sind letztlich die dem Wissen zugrundeliegenden Erfahrungs- und Handlungsräume zugänglich zu machen, damit kulturelles Lernen stattfinden kann. Die dabei auftretenden „Irritationen“ als solche bewusst und darin zu einem eigenen Lerngegenstand zu machen, wäre ein Weg, die Differenzen produktiv wahrzunehmen.¹⁸⁸

Eine Didaktisierung von Wissen auf der Basis von Kenntnissen über die wissensgebende und die wissensnehmende Kultur ist, wie in Szenario eins erwähnt, eine Konstellation, die die Grundlage für Anschließbarkeiten schaffen könnte. Das IDIAL-Projekt¹⁸⁹ ist an dieser Stelle als eine Art Modell-Projekt zu erwähnen. Im Prozess eines interkulturellen Dialogs zwischen Germanist*innen und Slavist*innen der Georg-August-Universität Göttingen und verschiedener Hochschulen osteuropäischer Länder wurden sowohl für die Germanistik als auch für die Slavistik regionalisierte Lehrwerke erstellt, die Middeke wie folgt charakterisiert:

„Konzeptionell sind die Materialien an der Kulturthemenlehre orientiert (s. Casper-Hehne 2009: 52 f.), sie sind differenziert interkulturell und regionalisiert, d. h., dass konsequent die bikulturellen Beziehungen zwischen der jeweiligen Ausgangs- und Zielkultur berücksichtigt werden.“¹⁹⁰

Damit gestattet das Material „landeskundlich-kulturelle Vorprägungen, (...) spezifische(n) sprachliche(n) Schwierigkeiten sowie (auf) die institutionellen Rahmenbedingungen vor Ort (...)“ (Middeke 2009: 46) zu berücksichtigen.

¹⁸⁸ Vgl. Agiba, Sara (2016). »Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. In: Info DaF 4, 43, S. 401–416.

¹⁸⁹ <www.idial-projekt.de>; (Zugriff am 31. Januar 2017).

¹⁹⁰ Middeke, Annegret (2009). „Idial“ für Germanisten und Slavisten: Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke. S. 45–51. In: Casper-Hehne, Hiltraud/ (2009). Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag. Hier: S. 46. Anmerkend stellt Middeke dazu fest, dass sich die Lehrwerke durch den Adressatenbezug von Lehrwerken unterscheiden, die für den globalen Markt erstellt sind.

Eine Intensivierung des bikulturellen Austausches zwischen Germanistiken bzw. zwischen Germanistiken und weiteren Philologien, Anthropologie und Regionalstudien im Sinne der Praxis des IDIAL-Projektes könnte mittelfristig zur Dissemination von Wissen über regional-spezifische Lern- und Wissenskulturen beitragen. Das dabei gewonnene Wissen könnte sowohl im wissenschaftlichen Austausch als auch insbesondere im Kontext studentischer Migration eingesetzt werden.

In Anlehnung an Pfänder¹⁹¹ ließe sich die Forderung nach Zugangswegen aufstellen, die es braucht, um Grundeinsichten in das Wissenschaftsverständnis, die akademische Kultur, Entwicklung und Aufbau des jeweiligen disziplinären wissenschaftlichen Wissens sowie der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens vom jeweiligen Vorverständnis her zu moderieren.

Verbindet man die beiden Verfahren (IDIAL und die von Pfänder durchgeführte Rückverlagerung des wissenschaftlichen Wissens in seinen Entstehungskontext), dann ist zu fragen, inwiefern die Prozesse der Verständigung und Aushandlung über das Wissen und dessen Didaktisierung im fremdkulturellen Kontext im IDIAL-Projekt zugleich Themen und Prozesse der Moderation von Wissen in der Erarbeitungsphase zum Gegenstand hatten. Als weiteres könnten die Aushandlungen selbst, die zwischen Germanist*innen und Slavist*innen stattfanden, von Bedeutung sein oder auch im Nachgang Gegenstand grundlegender Reflexionen und Dokumentationen zur Erweiterung eines Wissens über die Zugänglichkeit und Anschließbarkeit disziplinären Wissens an die aufnehmende Kultur werden. Die beteiligten Wissenschaftler*innen der verschiedenen Disziplinen hatten sich im Verlauf ihrer eigenen Lernbiographien bereits Zugänge zum fremdkulturellen Wissen erschlossen und die Differenzen auch hinsichtlich der akademischen Kulturen kennengelernt. Auch dieses Wissen und diese Wege weiter zu erforschen und zu kommunizieren im Hinblick auf die zugrundeliegenden Lernkulturen und auch Aufbau und Entstehung wissenschaftlichen Wissens mit seinen gesellschaftlichen Implikaturen, muss künftig Eingang in das jeweilige disziplinäre Wissen finden.

¹⁹¹ Vgl. Pfänder (2005). A. a. O., S. 263 ff.

Denn, wenn künftig verstärkt auf wissenschaftliches Wissen im Open Access zugegriffen werden kann, das in unterschiedlichen Kulturen generiert wurde und somit sowohl implizites als auch prozessuales Wissen aus verschiedenen Erfahrungs- und Handlungsräumen transportiert, dann sind auch verstärkte Bemühungen gefragt, jenes „Wissen über“ Lernkulturen ins Netz einzuspeisen. So lassen sich die Erkenntnisse bei Schiewer (vgl. Schiewer 2010: 135 ff.), Busch (vgl. Busch 2005: 442 f.) und anderen zusammenfassen. Die Erarbeitung von Metawissen über Wissens- und Lernkulturen und ihre Praktiken ist unverzichtbar, allein um auch hier Kenntnisse über Differenzen hinsichtlich der Erwartungshorizonte aufgrund divergierender „kultureller Deutungsmuster“ (Altmayer 2004) bewusst zu machen. Da aber das prozessuale Wissen einerseits nicht extrahierbar ist, andererseits zugleich aber auch als Einflussgröße in das Gesamtwissen eingeht, stellt sich mit Jäger¹⁹² die Frage, inwiefern Funktionen des digitalen Mediums über die Linearität des literalen Textes hinaus für die Präsentation auch wissenschaftlichen Wissens eingesetzt und genutzt werden können oder müssen. Dass ein prinzipielles Bewusstmachen auch dieser Wissensgröße für ein umfassendes Wahrnehmen und Verstehen von Nöten ist, ergibt sich aus der partiellen Interdependenz der verschiedenen ‚Typen von Wissen‘.

Ein frei sich entfaltendes System wird dabei nicht nur bikulturell, sondern multikulturell vergleichend die Perspektiven für die Bedingtheiten des Wissens eröffnen müssen, um ein integrierendes gemeinsames Wissen zu ermöglichen. Als ein weiteres Beispiel für die Austauschmöglichkeiten, die das Internet im Fachdialog bietet, kann die im OA zugängliche Fachzeitschrift ‚Textpraxis‘¹⁹³ angegeben werden. Die dort verfügbare Kommentarfunktion hat das Potenzial, am selben Text verschiedene Bedingtheiten im Zugang sichtbar zu machen und darüber in einen Austausch zu treten.¹⁹⁴ Ein derartiger Austausch ermöglichte auch nachfolgenden Rezipierenden Bedingtheiten des Entstehungsraumes mit wahrzunehmen. Wenn auch im Sinne der einbringenden Kultur Ungleichheiten und Dominanzen nicht zu vermeiden sind, so hat das Internet an dieser Stelle

¹⁹² Vgl. <http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/jaepolitik_button.html>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹⁹³ Vgl. <<http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

¹⁹⁴ Kommentar: diese Potentiale des Internets und des Open Access werden bisher kaum für Meta-Kommentare über das Wissen genutzt, soweit es mir bei den Recherchen einsichtig war.

zumindest das Potential auch gemeinsam Wissen zu bearbeiten und Semantiken auszuhandeln, was nach Schiewer als eine wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden Austausch über Wissen und Transfer von Wissen gelten kann.¹⁹⁵

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass eine Moderation von wissenschaftlichem Wissen erstens die Bedingtheit wissenschaftlichen Wissens in der Rahmung durch weitere ‚Typen von Wissen‘ vermitteln kann und muss.

Zweitens wäre Moderation auch im interkulturellen Kontext geeignet, über das beobachtende Nebeneinander verschiedener Wissen(schaft)skulturen wechselseitig die ‚blinden Flecken‘ zu fokussieren.

Bevor auf ein weiteres Format der Moderation eingegangen wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass für die Germanistik jedoch nicht allein das wissenschaftliche Wissen und die akademische Kultur die Terrains sind, für die eine Zugänglichkeit geschaffen werden muss. Es ist außerdem die Literatur, die Primärliteratur selbst, die im Verlauf ihrer Entwicklung eine spezifische gesellschaftliche Funktion erhalten hat bzw. der gegenüber sich spezifische gesellschaftliche Ansprüche entwickelt haben. Hieraus wiederum erwachsen spezifische Ansprüche an die Literaturrezeption, wenn sich die Rezeption als wissenschaftlich geleitete Rezeption im Rahmen kulturellen Lernens¹⁹⁶ vollziehen soll. Das bedeutet, dass auch Funktionen von Literatur und Formen der Rezeption zumal im Fachstudium zu den Gegenstandsbereichen von Moderation zu zählen sind.

Gehen wir an dieser Stelle noch einmal zurück auf die Herausforderungen, die das wissenschaftliche Wissen für die Bachelor-Absolventinnen bei der Erstellung der Abschlussarbeiten hinsichtlich – mit Altmayer gesprochen – einer Interpretation bedeutete, die die „kulturellen Deutungsmuster“¹⁹⁷ adäquat berücksichtigt und betrachten wir zudem den Zugewinn wissenschaftlichen Wissens im Open Access in Bezug auf die Bearbeitung bestehender

¹⁹⁵ Schiewer (2011). A. a. O., S. 68 f. „Die übersetzerische Arbeit an der Vermittlung literarischer Texte ist daher prototypisch für die Schwierigkeiten und Möglichkeiten kulturübergreifender Kommunikationsprozesse, die es zu realisieren und nicht zu überdecken gilt.“

¹⁹⁶ Vgl. Altmayer (2006). A. a. O., S. 44–59.

¹⁹⁷ Vgl. Altmayer (2006). A. a. O.

Problematiken des Verstehens wissenschaftlicher Texte, dann muss man feststellen, dass ein Mehr an frei zugänglichen wissenschaftlichen Texten zwar nicht primär die Verstehensproblematiken löste, wie sie zu Tage getreten sind, jedoch wäre es für das Arbeiten in verschiedener Hinsicht ein Zugewinn.

Zum einen stünden Vergleichs- und Ergänzungstexte bereit, die die Lückenhaftigkeit des bisherigen Angebotes milderten. Wissenschaftlich belastbare Texte wären verfügbar und könnten durch weitere Texte im selben Themenumfeld inhaltlich leichter erschlossen werden. Dieser Aspekt ist freilich von besonderem Interesse, wo umfangreiche Bibliotheken nicht zur Verfügung stehen, was mit dem Anwachsen wissenschaftlicher Publikationen und der Diversifizierung von Wissen zunehmend relativ gesehen der Fall sein dürfte, da sich nicht für jedes Untersuchungsfeld und für jede Fragestellung das entsprechende Angebot vorhalten lässt.

Die Verfügbarkeit wissenschaftlicher Texte löst jedoch keines der im Betreuungsprozess ermittelten Probleme des Verstehens. Weder die Erarbeitung wissenschaftlicher Texte noch eine kulturadäquate Deutung oder das Bewusstmachen kulturstereotyper Wahrnehmungen würde automatisch Teil der Wahrnehmung und Bearbeitung. Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, dass wissenschaftliche Texte sprachlich zu komplex sind und auch ihre hohe Intertextualität erschwert das Verständnis bei Nachwuchswissenschaftler*innen. Eine Verbesserung entstünde jedoch für die Betreuungssituation, wenn mehr Texte als Vergleichstexte verfügbar wären, um eine Kontextualisierung im Sinne Schiewers zu erzielen, mit der der Raum der wissenschaftlichen Erfahrung erweitert würde.¹⁹⁸

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch zwei der oben erwähnten Projekte. Zum einen ist dies die „Annotierte Bibliographie“¹⁹⁹ und zum anderen das „li-go“²⁰⁰. Der „Annotierten Bibliographie“ ist ein Glossar zur literaturtheoretischen Fachterminologie beigegeben, das sich allerdings aufgrund des

¹⁹⁸ Vgl. Schiewers, Gesine L. (2011). A. a. O., Hier: S. 68 f.

¹⁹⁹ Vgl. <<http://www.literaturtheorie.uni-goettingen.de/pages/Main.jsf>> (Zugriff am 31. Januar 2017).

²⁰⁰ Vgl. <<http://www.li-go.de/definitionsansicht/ligostart.html>>; (Zugriff am 31. Januar 2017).

sprachlichen Niveaus und seiner Komplexität noch wenig für Studierende eignet. Ein weiteres ebenfalls aus Göttingen stammendes Format ist das ‚li-go‘, das in seiner Gesamtausrichtung auf Studierende orientiert ist. Leider ist dieses Projekt Fragment geblieben und der Forumsteil ist inzwischen vom Netz gegangen. Beiden Produkten fehlt so eine interaktive Kommunikationsmöglichkeit, die ein Aushandeln von Semantiken gestattet.²⁰¹ Wünschenswert für diese beiden Formate wären ergänzende Foren, in denen Fragen zu Verständnis und Kontextualisierung wissenschaftlicher Texte gestellt werden können.

Der umfassende Betreuungsbedarf kann als Signal verstanden werden, dass die Kommunikationssituation auch als eine Experten-Laien-Kommunikation verstanden werden kann. Einerseits wird zwar mit der Entwicklung des Netzes gerade auch diese Kommunikation als nicht unbedeutend für die Dissemination von Wissen angesehen, andererseits bringt dies, wie Jäger feststellte, auch das Risiko des Missverstehens und der Fehlinterpretation in erhöhtem Maße mit sich. Diesem Terrain, der gezielten Kommunikation mit Laien widmet sich die Plattform „Wissenschaft im Dialog“²⁰², bei dem eine Öffnung auf ein Laienpublikum die Grundlage und das Ziel des Formates ist, d. h. auch der Bedarf an Moderation gehört zu den Grundkonstituenten des Internetauftrittes.

Bei diesem Grundformat werden Wissensgeber, Wissen und Wissensnehmer sowie Formen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung sowohl digital als auch in Begegnungssituationen vielfältig verbunden mit dem Ziel, Laien einen Zugang zum verfügbaren, meist aus den Bereichen Technik und Naturwissenschaften stammenden Wissen über eine aktive Beteiligung im Austauschprozess zu ermöglichen. Die Entwicklung dieses „Multilogs“ ist der Erkenntnis geschuldet, dass das ‚Gesamtsystem Wissen‘, um funktionabel zu bleiben, dieses (moderierenden) ‚Dia‘-logs zwischen Subsystemen einschließlich der Laienkommunikation bedarf. Die Vielfalt der Aktivitäten führt nicht nur unterschiedliche Akteure und ihr jeweiliges Verständnis eines spezifischen Wissens und bestimmter Themen zusammen und gestattet dem Laien so, zu einer angemessenen Deutung der Information zu gelangen, sondern Interaktionen wie das SciCamp, bei dem lediglich ein Leitthema festgelegt ist, zu dem sich eine

²⁰¹ Vgl. Schiewer (2010). A. a. O. Hier: S. 137.

²⁰² <<http://www.wissenschaft-im-dialog.de/>>; (Zugriff am 6. November 2015).

Community zum Austausch versammelt und dabei zunächst die jeweiligen Interessen und den Ablauf aushandelt, bieten den Interessierten unterschiedliche Möglichkeiten der Aneignung von Wissen. Hinzu kommt das ‚Forum Wissenschaftskommunikation‘, das sich explizit – wie der Name es erkennen lässt – der Kommunikation von und über Wissen widmet. Die Jahrestagung 2017 befasst sich eigens mit dem Thema ‚Leichte Sprache‘, einem wesentlichen Aspekt der Eröffnung von Zugängen zu Wissen.²⁰³ Im Kontext der Vermittlung bzw. Verfügbarkeit von Grundlagenfachwissen auf einem auch sprachlich-stilistisch einfachem Niveau ist das Thema ‚Leichte Sprache‘ interessant im Hinblick auf eine mögliche Neuauflage des ‚li-go – Projektes‘ (a. a. O.) oder auch als eine Erweiterung der ‚Annotierten Bibliographie‘ der Göttinger Universität (vgl. a. a. O.) um ein entsprechendes Segment der ‚Leichten Sprache‘.

Dass für die Vermittlung von Fachwissen ein stetiges Angebot der Moderation verfügbar sein müsste, ist selbstverständlich. D. h. wünschenswert ist eine Verbindung zu und Erweiterung von bestehenden Plattformen und Ressourcen einer High-End-Wissenschaftlichkeit, an die Bereiche der Aushandlung von Fragen, die auf ein Grundverständnis der Texte zielen, möglich wäre, um so eine Erschließung von Texten zumindest anzuleiten.

Dringender Bedarf besteht auch an Verfügbarkeit von Grundlagentexten zu Forschungsfeldern, die eine Auseinandersetzung mit der Ausgangsfrage sowie den Fachterminologien und ihren Semantiken initiierte. Dies könnte in Verbindung mit einer Forumsfunktion für Rückfragen oder auch mit Kommentarfunktionen eingerichtet werden, die vielfältig differenzierbar sind. Derartige Features zur Anleitung wissenschaftlichen Lesens, Fragens und Denkens sollten für Anfänger eine Alternative zu Plattformen wie hausaufgaben.de, lerntippsammlung.de und Ähnlichem darstellen, um einen Einstieg in eigenes Arbeiten zu bieten und eine Plagiiierung von in ihrer Wissenschaftlichkeit zudem noch fragwürdigen Texten zu eliminieren.²⁰⁴

²⁰³ Vgl. <<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/forum-wissenschaftskommunikation/call-for-proposals/>>; (Zugriff am 15. Mai 2017).

²⁰⁴ Vgl. <<https://www.lerntippsammlung.de/Sibylle-Berg-d--%84Und-in-Arizona-geht-die-Sonne-auf%93.html>>; (Zugriff am 17. Januar 2017). Vgl. <<http://www.e-hausaufgaben.de/Faecher/3-Deutsch.php>>; (Zugriff am 17. Januar 2017).

Das heißt, das Aushandeln von Semantiken, um diesen Terminus noch einmal zu bemühen, könnte via Internet auf mehreren Ebenen erfolgen:

- Erstens sollte es der Erschließung grundlegenden Fachwissens und seines Entstehungskontextes sowie seiner Fachterminologie dienen.
- Zweitens sollte es zu einem Einstieg in die Erarbeitung von Texten mit hoher wissenschaftlicher Intertextualität und hohem impliziten Fachwissen verhelfen.
- Drittens könnte und sollte es ein Wissen über Wissenschafts- und Lernkulturen entwickeln helfen.
- Viertens sollte es einen ‚Multi‘-Log zwischen Fachvertreter*innen unterschiedlicher Muttersprachen zu den oben genannten Gegenstandsbereichen ermöglichen und entwickeln.

Betont werden soll ferner, dass die Moderation zwischen Lern- und Wissenschaftskulturen für den Zugang zur Zielkultur einen Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit Ausgangs- und Zielkultur anleiten muss, damit Parallelen und Unterschiede bewusst wahrgenommen und im alltagspraktischen, wissenschaftlichen Handeln berücksichtigt werden können.

Die Dissemination von Wissen muss also deutlich über die Verbreitung expliziten Wissens hinausgehen, wie sich aus den Erkenntnissen auch der Transferwissenschaften ableiten lässt. Wenn eine adäquate Wissensrezeption ermöglicht werden soll, muss auch ein Wissen über implizites und prozessuales Wissen transparent gemacht werden. Zwar ist dieses Wissen in den Geistes- und Sozialwissenschaften u. U. von erhöhter Relevanz, allerdings ist es auch in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen für das wissenschaftliche Arbeiten und das Wissenschaftsverständnis nicht unbedeutend, wenn etwa in der Biotechnologie und der Medizin, aber auch im Forschungsbereich ‚Mensch-Maschine‘ oder in der Folgenabschätzung von Forschungen „kulturelle Deutungsmuster“ auf der Basis „lebensweltlichen Hintergrundwissens“ (Altmayer 2004: 151 f.) handlungs- und interpretationsleitend werden und Forschungsrichtungen mitprägen.

Gerade auch in der vorgängigen Untersuchung studentischer Arbeiten zeigte sich, wie sehr die individuellen bzw. auch regional geprägten Voreinstellungen handlungs- und wahrnehmungsleitend im Forschungskontext werden können, wie etwa die oben dargestellte kulturkontrastive Wahrnehmung und Deutung der Forschungsgegenstände. Diese Ebene der Voreinstellungen kann, wie gezeigt, relevant werden. Sie ist jedoch zumeist nicht Gegenstand der Wissensvermittlung als einer Selbstwahrnehmung. Offenbar wird sie jedoch in Austauschprozessen, wie sie in der Betreuungssituation gegeben sind. Wünschenswert wäre es, dass ein umfassendes Wissen diesbezüglich transparent gemacht und neben dem expliziten Wissen allgemein verfügbar wäre. Des Weiteren aber sollten bezüglich der fachlichen Gegenstände die Vorannahmen Teil der Inhalte im Studium sein, wenn auch diese Kategorie des „Wissens“ mit Sandhorst weniger als ein „Wissen“ („knowledge“) zu bezeichnen ist, sondern eher den „beliefs“ zugehörig erscheint.²⁰⁵ Die Bearbeitung dieses „Wissens“ zielt nicht darauf, zugrundeliegende „Deutungsmuster“ in Frage zu stellen. Vielmehr gilt es, sie im Kontext des ausgewählten zu bearbeitenden Untersuchungsgegenstandes (in unserem Fall den literarischen Primär- bzw. Sekundärtexten) hinsichtlich ihrer Angemessenheit auf den Prüfstand zu stellen.

Inwieweit diese Terrains, jenes „lebensweltliche Hintergrundwissen“ oder auch die „beliefs“, über umfassende kommunikative Interaktionen im Internet als Einflussgrößen im Kontext von Wissen vermittelbar sind, hängt mutmaßlich von den Formaten des Austausches und der Aushandlungen ab. All diese auf Interaktion und ‚Dia‘-Log ausgerichteten Formen des Austausches von und über Wissen sollten also diversen historisch gewachsenen Handlungs- und Erfahrungsräumen entstammen.

Die Vielfalt des Wissens selbst sowie die Vielfalt der Perspektiven auf Wissen erfordern eine ebenso breite Vielfalt an Aushandlungssituationen. Zum einen ist diese Vielfalt notwendig, um gerade wissenschaftliches Wissen einigermaßen adäquat transferierbar und transformierbar zu machen. Zum anderen aber gestattet die Vielfalt auch erst jenes sich gegenseitig beobachtende Neben-

²⁰⁵ Vgl. Sandkühler, Hans Jörg (2012). Critique of Representation: Cultures of Knowledge – Humanly Speaking. S. 173–193. In: Abel, Günter/Conant, James (Eds.) Rethinking Epistemology. Berlin Studies in Knowledge Research. Vol. 1. Berlin: De Gruyter. Hier: S. 189 f.

einander von Wissen (vgl. Dewe (Luhmann) 2005) zur Ermittlung ‚blinder Flecken‘. Dieses Nebeneinander eröffnete über die Austausch- und Aushandlungssituationen jene dritten Räume im Sinne der Transkulturalität, die gleichzeitig ihrerseits auch auf die jeweils zugrundeliegenden Herkunftskulturen verwiesen, so dass im Sinne von Welsch ein größeres Maß an Diversität des Wissens erzielt wird.²⁰⁶ Das Potential für ein globalisiertes Wissenssystem wäre damit sicherlich gegeben, in dem zugleich bestehende Begriffe von Kultur eine Bearbeitung erführen und auch jene Bereiche wie etwa dichotomische Kulturstereotypen und andere als „beliefs“ einzuordnende Konzepte transparent gemacht werden könnten, eines der Hauptprobleme in der Interpretation literarischer Texte im Kontext von Bachelor-Arbeiten, wie oben herausgestellt.

²⁰⁶ Vgl. Welsch, Wolfgang (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/ Thomsen, Christian W. (Hrsg.). Hybridkultur. Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand Verlag. Hier: S. 79 f.

6 Literaturverzeichnis

- Agiba, Sara (2016). »Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. In: Info DaF 4, 43, S. 401–416.
- Albrecht, Corinna (2003). Fremdheit. In: Bogner, Andrea/ Wierlacher Alois (Hrsg.), (2003). Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 232–238.
- Altmayer, Claus (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag GmbH.
- Altmayer, Claus (2006). „>Kulturelle Deutungsmuster< als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der >Landeskunde<“, S. 44–59. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35 (2006).
- Antos, Gerd (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.). In Zusammenarbeit mit Daniela Schütte und Oliver Stenschke), (2001). Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 1. Frankfurt a. Main Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 20–40.
- Antos, Gerd (2005). Die Rolle der Kommunikation bei der Konzeptualisierung von Wissensbegriffen. In: Antos, Gerd/ Wichter, Sigurd (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Jörg Palm), (2005). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 339–364.
- Antos, Gerd (2005). Die Rolle der Kommunikation bei der Konzeptualisierung von Wissensbegriffen. In: Antos, Gerd/ Wichter, Sigurd (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Jörg Palm), (2005). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 339–364.
- Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.), (2009). Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 7. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag.
- Antos, Gerd (2013). Linguistische Resonanzforschung – Überlegungen zur Weiterentwicklung der Transferwissenschaften. In: Ballod, Matthias/Weber,

Tilo. Autarke Kommunikation. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 9. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 223–240.

Ballod, Matthias (2004). Transfer oder Transformation? 'Wissen' aus informationsdidaktischer Sicht. In: Stenschke, Oliver/Wichter, Sigurd (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Manuel Tants). Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 2. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 103–113.

Bösebeck, Viola; Esins, Svea (2010). Geschlechtliche Konnotationen in den disziplinären Kulturen der Ingenieurwissenschaften? Ableitungen aus der Untersuchung zu Studieninteressen und –motivationen von Studentinnen an der Technischen Universität Berlin. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Busch, Albert (2005). Wissenstransfer aus vertikalitätsorientierter und kommunikationssoziologischer Perspektive: Experten und Laien im diskursiven Kontakt. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm, 2005). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 429–446.

Dewe, Bernd (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 365–379.

Genette, Gerard (1998²). Die Erzählung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Goody, Jack/Watt, Ian (1986). Konsequenzen der Literalität. In: Goddy, Jack/Gough, Kathleen/Watt, Ian. Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. S. 63–122.

Gradmann, Stephan (2004). Vom Verfertigen der Gedanken im digitalen Diskurs: Versuch einer wechselseitigen Bestimmung hermeneutisch und empirizistischer Positionen. In: Historical Social Research 29 (2004). 1, pp. 56–63. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-30861>. (Zugriff am 21. September 2015)

Jahr, Silke (2009). Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.). Typen von Wissen.

Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 7. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 76–98.

Jankowski, Martin (2014). Indonesien lesen. Notizen zu Literatur und Gesellschaft. Berlin: regiospectra Verlag.

Kretzenbacher, Heinz L. Naturgemäß Interkulturell? Chancen und Risiken einer antipodischen Germanistik. In: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik. 1/ 2010. Herausgegeben von Dieter Heimböckel/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag 2010. S. 115–126.

Leggewie, Claus/Zifonun, Darius (2010). Was heißt Interkulturalität? In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 1/2010. Herausgegeben von Dieter Heimböckel/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag 2010. S.11–31.

Li, Shuangzhi (2009). Dekodierung vs. Misreading: Überlegungen zur interkulturellen Rezeption der chinesischen Gegenwartslyrik in Deutschland. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Irmy Schweiger (Hrsg.). Kulturelle Vielfalt in deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag. S. 141–148.

Loenhoff, Jens (2014). Kulturelle Differenz, interkulturelle Kommunikation und die Funktion des impliziten Wissens. In: Meier, Simon/Rellstab, Daniel H./Schiewer, Gesine L. (Hrsg.) Dialog und (Inter)Kulturalität. Theorien, Konzepte, empirische Befunde. Tübingen: Narr 2014. S. 25–41.

Mannheim, Karl. Wissenssoziologie. In: Ideologie und Utopie. Verlag G. Schulte-Bulmke: Frankfurt a. M. (1929/1965).

Middeke, Annegret (2009). „Idial“ für Germanisten und Slavisten: Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke. In: Casper-Hehne, Hiltraud/ (2009). Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag. S. 45–51.

Müller, Evamaria (2008). Indonesian School Cultures – Forming Academic Culture!? In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global!/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 203–233.

Nal, Ayse (2008). The Relationship between Lecturers and Students at Gadjah Mada University: A Comparison between Three Faculties. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 325–355.

Neuser, Wolfgang. Wissen begreifen. Zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff. Springer VS: Wiesbaden 2013.

Nugroho, Adityo (2008). Pendidikan Pra Universitas: Studi Pada Tiga Sekolah di Freiburg/Pre-University Education: A Study at Three Schools in Freiburg. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 25–53.

Osbond, Tika S. (2008). Struktur Politik Akademis Albert-Ludwigs University di Mata Mahasiswa/Students' Perspective of Academic Political Structure of Albert-Ludwigs University. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 55–83.

Otto, Gabriele E. (2011). Literaturwissenschaft (k)ein Thema in Südostasien? (unveröff. Vortrag gehalten im Rahmen des DAAD-Regionallektorentreffens vom 31.03.–04.04.2011, Yogyakarta/Indonesien).

Pfänder, Stefan (2005). Sprachwissenschaft und Problemlösen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 263–278.

Platon (34. Auflage, 2013). Sämtliche Werke (Bd. 2). Herausgegeben von Ursula Wolf. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag.

Rettob, Teresa (2006). Deutsch als Fremdsprache an den Pädagogischen Hochschulen in Indonesien. Eine Bestandsaufnahme, Analyse und Ansätze für konzeptionelle Änderungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Rüland, Jürgen (2006). Good Governance statt Demokratie? Zur Asiatisierung eines westlichen Ordnungskonzepts. In: Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag. S. 93–116.

Sandkühler, Hans Jörg (2012). Critique of Representation: Cultures of Knowledge – Humanly Speaking. In: Abel, Günter/Conant, James (Eds.) Rethinking Epistemology. Berlin Studies in Knowledge Research. Vol. 1. Berlin: De Gruyter. S. 173–193.

Schiewer, Gesine Lenore (2010). Kooperation und Wettbewerb – Ein Widerspruch? Verständigung und Übersetzung im Blickfeld ökonomischer Emotionsforschung. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, herausgegeben von Dieter Heimböckel/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Georg Mein/Heinz Sieburg. Bielefeld: transcript Verlag 2010. S. 127–142.

Schiewer, Gesine Lenore (2011). Von der Literatursprache zu „Bücher(n), die ihren Lesern Tore öffnen. Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft an der Schnittstelle von Translationswissenschaft und Wissenssoziologie. In: Michael Ewert/Renate Rieder/Simone Schiedermaier (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaften. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: IUDICIUM Verlag GmbH. S. 60–78.

Schiewer, Gesine L. (2013). Von der „unverzichtbaren Kernkraft“ zum „alternativlosen Atomausstieg“. Kognitionslinguistische Überlegungen zur gesellschaftlichen Deutung von Technik und Technikwissen in unternehmerischen und anderen Kontexten. In: Ballod, Matthias/Weber, Tilo (Hrsg.), (2013). Autarke Kommunikation. Wissenstransfer in Zeiten von Fundamentalismen. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 9. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag.

Schlehe, Judith (2006). Transnationale Wissensproduktion: Deutsch-Indonesische Tandemforschung. In: Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag. S. 165–185.

Schreer, Viola (2008). Between State Politics, Market forces and Science: Lecturers' Everyday Life. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 357–391.

Siemann, Yvonne (2008). Alumni from Abroad: The Influence of Globalization on Teaching Methodologies /Alumni dari Luar Negeri: Pengaruh Globalisasi pada Metode Pengajaran. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 292–421.

Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.

Spranz, Roger (2008). The Structural Embeddedness of Academic Culture: The Case of GMU [Gadjah Mada University/ Yogyakarta, Indonesia]. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 235–264.

Steuer, Philipp (2006). Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern: Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. In: Wichter, Sigurd/Busch, Albert (Hrsg.). Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 5. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 295–330.

Steuer, Philipp/Voermanek, Charlotte (2006). Transferwissenschaften als „Übersetzungswissenschaft“ für die Übersetzung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen? In: Busch, Albert/ Wichter, Sigurd (2006). Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Reihe Transferwissenschaften, Bd. 5. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 331–347.

v. Senger, Harro (2006). Die VR China und die Menschenrechte. In: Rehbein, Boike/Rüland, Jürgen/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2006). Identitätspolitik und Interkulturalität in Asien. Ein multidisziplinäres Mosaik. Berlin Münster Wien: Lit Verlag. S. 117–142.

Tong, Rosemarie (2009). Feminist Thought. A More Comprehensive Introduction. Colorado: Westview Press.

Welsch, Wolfgang (1997). Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kultur. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (Hrsg.). Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand Verlag. S. 67–90.

Wichter, Sigurd (2005). Wissenstransfer und Stereotypie. Zur Rolle von ungleichen Wissenskomplexen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Jörg Palm). Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. In: Reihe Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt a. M. Berlin Bern: Peter Lang Verlag. S. 403–418.

Widmer, Karin (2008). Internationalization Projects at Gadjah Mada University. S. 265–297. In: Simatupang, G. R. Lono Lastoro/Schlehe, Judith (Hrsg.), (2008). Menuju Pendidikan Global?/Towards Global Education? Indonesian and German Academic Cultures Compared. Yogyakarta: Penerbit Kanisius. S. 265–297.

Bachelor-Arbeiten

Mutiara Johan Sapri (2014). Eksotisme Sumatra Tahun 1911 dalam Roman „Aus Indien“ karya Hermann Hesse. Sebuah Analysis Hermeneutik interkultural. Depok. (Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit: Der Exotismus Sumatras im Jahr 1911 im Roman „Aus Indien“ von Hermann Hesse. Eine interkulturell-hermeneutische Analyse).

Pasaribu, Sally Florins (2013). Kajian Feminis Multikultural dalam novel „Ein schnelles Leben“ Karya Zoe Jenny Depok. (Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit: Feministischer Multikulturalismus: Weibliche Idealbilder im Roman „Ein schnelles Leben“).

Oktaviani Mutiara Dwiasri (2013). *Analisis Perkembangan Kepribadian Tokoh Ich Dalam Brief an den Vater Karya Franz Kafka*. Depok. (Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit: Analyse der Entwicklung der Persönlichkeit des Ich-Protagonisten im „Brief an den Vater“ von Franz Kafka).

Rinka Rima Syarifatunnisa (2013). Konsep Multikulturalisme dalam tiga fabel karya Rafik Schami: Albin und Lila‘, ‚Der Schmetterling‘ dan ‚Der Schnabelsteher‘. Depok. (Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit: Das Multikulturalismus-Konzept in drei Fabel von Rafik Schami: ‚Albin und Lila‘, ‚Der Schmetterling‘ und ‚Der Schnabelsteher‘).

Sylvia Annisa (2013). Kembangan konsep diri-sendiri dari tokoh Ich dalam novel „Soloalbum“ karya Benjamin von Stuckrad-Barre. Depok. (Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit: Die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Ich-Figur in Benjamin von Stuckrad-Barres Roman „Soloalbum“).

Primärwerke (Untersuchungsgegenstand Bachelor-Arbeiten)

Hesse, Hermann (1980). Aus Indien. Berlin: Suhrkamp.

Jenny, Zoe (2002). Ein schnelles Leben. Berlin: Aufbau-Verlag GmbH.

Kafka, Franz (1976). Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande und andere Prosa aus dem Nachlass. Gesammelte Werke. Herausgegeben von Max Brod. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

<http://www.digbib.org/Franz_Kafka_1883/Brief_an_den_Vater_.pdf>
(Zugriff am 27. Juli 2016).

Schami, Rafik (1985). Der Schmetterling. In: Der erste Ritt durchs Nadelöhr. Noch mehr Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten. Kiel: Neuer Malik Verlag. S. 44–53.

Schami, Rafik (2012³). Der Schnabelsteher. In: Der Kameltreiber von Heidelberg. München: dtv. S. 32–44.

Schami, Rafik (2012³). Albin und Lila. In: Der Kameltreiber von Heidelberg. München: dtv. S. 45–52.

Stuckrad-Barre, Benjamin von (1998). Soloalbum. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1998.

Sekundärwerke, Theoretische Schriften (Wichtigste verwendete Quellen in den Bachelor-Arbeiten)

Daig, Isolde. Male Gender Role Dysfunction. Selbstdarstellung, Geschlechterrollenstress und Gesundheitsrisiko bei Männern im Altersvergleich. [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002012].
(Zugriff am 27. Juli 2016).

Daig, Isolde. Male Gender Role Dysfunction. Selbstdarstellung, Geschlechterrollenstress und Gesundheitsrisiko bei Männern im Altersvergleich. <http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002012/04_3.Selbstdarstellung.pdf;jsessionid=225415614C9619225B72E64F0C2C7E9A?hosts=> (Zugriff am 27. Juli 2016).

Feist, Jess/Feist, Gregory J (2009). Theories of Personality. Singapura: McGraw Hill.

Gansel, Carsten. Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur. In: TEXT+KRITIK. Zeitschrift für Literatur. Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.). Pop-Literatur. Sonderband 2003. [http://www.carsten-gansel.de/fileadmin/mediapool/pdf/publikationen/verzeichnis_27.pdf]; (Zugriff am 27. Juli 2016).

Graham Huggan (2001). *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. New York: Routledge.

Khalil, Iman Osman (1994). *Zum Konzept der Multikulturalität im Werk Rafik Schamis*. In: Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur. University of Wisconsin Press. Vol. 86, No. 2. S. 201–217.

Krusche, Dieter. *Literatur der Fremde*. München: Iudicium, 1985.

Said, Edward (2003). *Orientalisme*. London: Penguin Books.

Staszak, Jean-Francois (2008). Other/Otherness. *International Encyclopedia of Human Geography*.

Tong, Rosemarie (2009). *Feminist Thought. A More Comprehensive Introduction*. Colorado: Westview Press.

René Wellek dan Austin Warren. *Teori Kesusastraan*. Diindonesiakan oleh Melani Budianta. Jakarta: Penerbit PT Gramedia Pustaka Utama, 1995.

Großes Online Wörterbuch der Indonesischen Sprache [www.kbbi.web.id].

Internetquellen

<<http://www.allianzinitiative.de/handlungsfelder/open-access.html>>; (Zugriff am 21. September 2015).

<<http://www.allianzinitiative.de/de/handlungsfelder/virtuelle-forschungsumgebung.html>>; (Zugriff am 19. November 2015).

<<https://www.bmbf.de/files/open-access-strategien.pdf>>; (Zugriff am 26. März 2015).

<<http://www.brookings.edu/>>; (Zugriff am 18. Mai 2015).

<<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/>>; (Zugriff am 26. März 2015).

<<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/moderatio>>; (Zugriff am 6. Januar 2016).

<<https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<https://doaj.org>> browse subjects – language and literature – journals –
country of publisher – Germany; (Zugriff am 20. November 2015).

Evers, Hans-Dieter/ Gerke, Solvay/Schweißhelm, Rebecca (2004). Malaysia,
Singapur, Indonesien: Wege zur Wissensgesellschaft. Online: <<http://edoc.hu-berlin.de/evifa/article/evers-2004-01-01/PDF/evers.pdf>>;
(Zugriff am 30. November 2015).

Evers, Hans-Dieter/Solvay Gerke. Local and Global Knowledge: Social
Science Research on Southeast Asia. < https://www.ioa.uni-bonn.de/institut-fuer-orient-und-asienwissenschaften/abteilungen/suedostasienwissenschaft/abteilung/working_18>; (Zugriff am 8. März 2015).

<<http://www.globalresearchcouncil.org>>; (Zugriff am 26. März 2015).

<<http://www.e-hausaufgaben.de/Faecher/3-Deutsch.php>>;
(Zugriff am 17. Januar 2017).

<<http://www.iaslonline.de/>>; (Zugriff am 19. November 2015).

<http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/jaepolitik_button.html>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/gild.htm> >;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://www.iaslonline.de/index.php?mode=impressum>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://www.ku.de/slf/anglistik/engsprawi/constructions/>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<http://www.languageatinternet.org/about.journal_html>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<https://www.lerntippsammlung.de/Sibylle-Berg-d--%84Und-in-Arizona-geht-die-Sonne-auf%93.html>>; (Zugriff am 17. Januar 2017).

<<http://www.li-go.de/definitionsansicht/ligostart.html>>;
(Zugriff am 29. November 2015).

<<http://www.literaturtheorie.uni-goettingen.de/glossar>>;
(Zugriff am 29. November 2015).

<<http://www.metaphorik.de/de/content/ueber-metaphorikde.html>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://www.metaphorik.de/de/content/druckausgabe.html-0>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://www.multilingual-education.com>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://oa.mpg.de/lang/de/berlin-prozess/berliner-erklarung>>;
(Zugriff am 26. März 2015).

<<https://open-access.net>>; (Zugriff am 30. November 2015).

<<http://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklaerung>>;
(Zugriff am 26. März 2015).

<<https://open-access.net/informationen-fuer-verschiedene-faecher/philologie>>;
(Zugriff am 1. November 2015).

<<http://www.romling.uni-tuebingen.de/energeia/de/index.html>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<www.scienceurope.org>; (Zugriff am 26. März 2015).

<<http://www.scienceurope.org/scientific-committees/Humanities/activities-of-the-humanities-committee#OA>>; (Zugriff am 1. November 2015).

<http://www.scienceurope.org/uploads/PublicDocumentsAndSpeeches/SCsPublicDocs/SE_POS_SOC_OpenAccess_fin_web.pdf>, S. 4 ff.
(Zugriff am 1. November 2015).

<http://www.scienceurope.org/uploads/PublicDocumentsAndSpeeches/SE_Humanities_Paper_FIN.pdf>, S. 4. (Zugriff am 1. November 2015).

<<https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguage-teaching/home-1>>;
(Zugriff am 29. November 2015).

<<http://sprache-und-wissen.de>>; (Zugriff am 20. November 2015)

<<http://www.uni-muenster.de/Textpraxis>>;
(Zugriff am 19. November 2015).

<<http://web.fu-berlin.de/phn>>; (Zugriff am 19. November 2015).

<http://www.wissenschaft-im-dialog.de/>; (Zugriff am 20. November 2015).

<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/forum-wissenschaftskommunikation/call-for-proposals/>;
(Zugriff am 15. Mai 2017).

Anhang: Übersicht Bachelorarbeiten

<i>Autorin der Bachelor-Arbeit</i>	Mutiara Johan Sapri
<i>Thema der Bachelor-Arbeit</i>	Der Exotismus Sumatras im Jahr 1911 in Hermann Hesses Roman „Aus Indien“ – eine interkulturell-hermeneutische Analyse.
<i>Autor*in/Titel Primärwerk</i>	Hermann Hesse. Aus Indien.
<i>Theorie</i>	Interkulturelle Hermeneutik: Krusche, Dietrich (1985). Literatur und Fremde. München: Iudicium. Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.), (2003). Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart Weimar: Verlag J. B. Metzler.
<hr/>	
<i>Autorin der Bachelor-Arbeit</i>	Sally Florins Pasaribu
<i>Thema der Bachelor-Arbeit</i>	Feministischer Multikulturalismus: Weibliche Idealbilder, Konflikt und Reaktion der weiblichen Protagonistin im Roman „Ein schnelles Leben“.
<i>Autor*in/Titel Primärwerk</i>	Zoe Jenny. Ein schnelles Leben. Berlin: Aufbau Verlag.
<i>Theorie</i>	Tong, Rosemary. Feminist Thought. A Comprehensive Introduction. Boulder: Westview Press, 1989.
<hr/>	
<i>Autorin der Bachelor-Arbeit</i>	Oktaviani Mutiara Dwiasri
<i>Thema der Bachelor-Arbeit</i>	Analyse der Persönlichkeitsentwicklung des „Ich“ im „Brief an den Vater“ von Franz Kafka.
<i>Autor*in/Titel Primärwerk</i>	Franz Kafka. Brief an den Vater.
<i>Theorie</i>	Feist, Jess/Feist, Gregory J. (2009). Theories of Personality. Singapura: Mc Graw Hill. Brooks, Peter (1987). The Idea of Psychoanalytic Literary Criticism. Critical Inquiry, Vol. 13, No. 2, The Trials(s) of Psychoanalysis. 334–348.

Wissenschaftskulturen im Dialog – Wissenschaftsrezeption und Wissenschaftsmoderation im Zeitalter global verfügbarer Online-Publikationen

Diese Arbeit wendet sich Fragen nach den Bedingungen für eine pluri-kulturelle Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Internet zu. Ausgehend von kulturellen Prägungen der Wissenschafts- und akademischen Kulturen in Indonesien und in Deutschland aus der Sicht der DaF-Didaktik und der Anthropologie werden anhand von exemplarischen Untersuchungen an Bachelor-Arbeiten zur Literaturwissenschaft aus Indonesien sowie der Betreuungskorrespondenz Rezeptionsbedingungen und Moderationsbedarfe, wie sie insbesondere durch die Nutzung von Internet-Quellen entstanden waren, aufgezeigt. Zudem werden germanistische DOAJ-Publikationen exemplarisch beleuchtet und auf die Eignung für rezipierende Jung-Akademiker*innen hin bewertet. Gefragt wird ferner nach dem Beitrag unterschiedlicher Disziplinen wie den Transferwissenschaften, der Wissenschaftstheorie und -soziologie und der Anthropologie zum Dialog zwischen Wissenschaftskulturen und dem Austausch von und über Wissen. Abschließend werden Plattformen im Bereich der Germanistik hinsichtlich ihres Modellcharakters für einen Fachaustausch zur Entwicklung einer transkulturellen Germanistik vorgestellt.

ISBN 978-3-7983-2978-2 (print)

ISBN 978-3-7983-2979-9 (online)



ISBN 978-3-7983-2978-2

<http://verlag.tu-berlin.de>