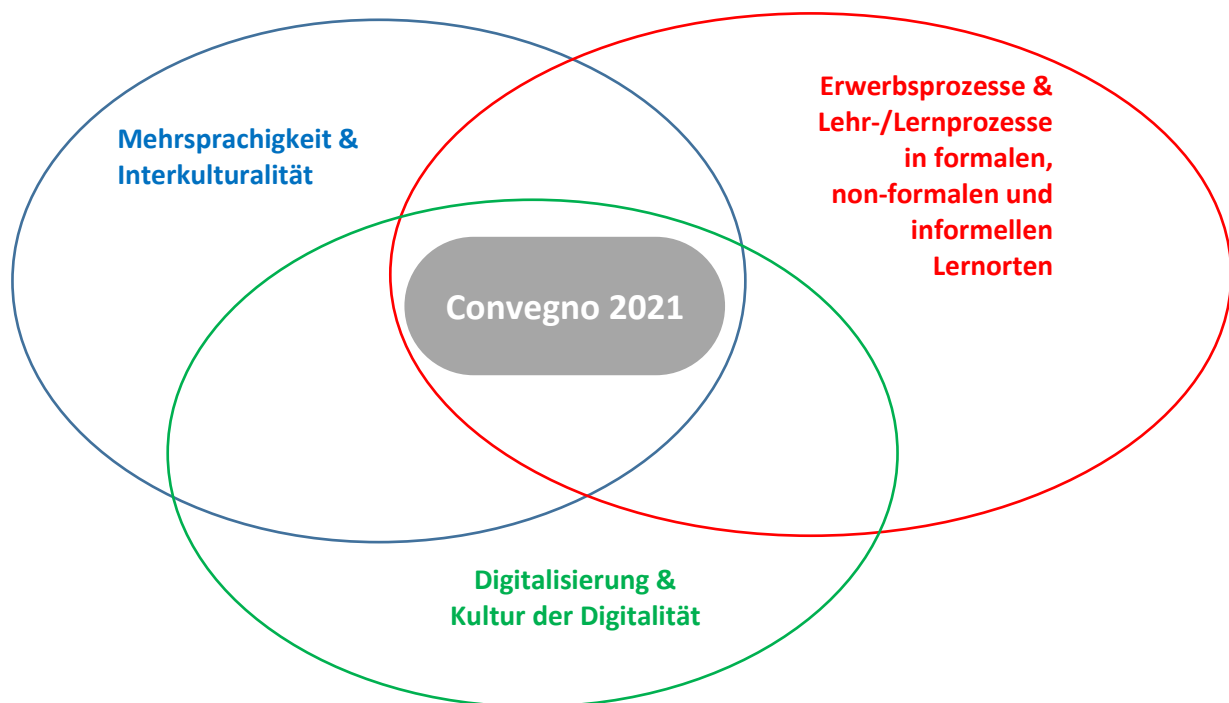


Homo digitalis – was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?
Convegno zur Förderung der sprach-kulturellen Verständigung
in einer digital geprägten Welt

Thematisch-konzeptioneller Rahmen



Das vorliegende Dokument ergänzt die Angaben im Dokument zum Call for Papers.

Die drei im Schema bezeichneten Themenfelder «Mehrsprachigkeit/Interkulturalität», «Lehr-Lernprozesse in verschiedenen Lernorten» sowie «Digitalisierung/Kultur der Digitalität» überschneiden sich, ihre Überlappung in der Mitte repräsentiert das Tagungsthema. Die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bzw. das Lernen und Lehren in verschiedenen Lernorten sind bereits im «vor-digitalen» Zeitalter Bestandteil der Bildungsdiskussion. Mit dem digitalen Wandel stellen sich Fragen um die sprach-kulturelle Verständigung auf eine neuartige Weise. Auch die Fragen, wo und wie Sprachkompetenzen erworben und vermittelt werden, erfahren durch das Vorhandensein digitaler Ressourcen und Medien eine neue Dimension mit veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen.

Mehrsprachigkeit

Unser Verständnis von Mehrsprachigkeit orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen [GER]:

«'Mehrsprachigkeit' [«*plurilinguisme*»] unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit' [«*multilinguisme*»], also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. *Vielsprachigkeit* kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. *Mehrsprachigkeit* jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. » (Europarat, 2001, 17).

Interkulturalität

Interkulturelles Lernen (und insbesondere die interkulturelle kommunikative Kompetenz) ist ein komplexes und umfassendes Feld, weshalb die Förderung unterschiedlicher Teilkompetenzen angestrebt wird. Nach Michael Byram (vgl. 2008, 243) sollte der Kompetenzerwerb beim interkulturellen Lernen folgende fünf Wissens Ebenen berücksichtigen:

1. **Savoirs (*knowledge*)** = Interkulturelles Wissen, welches Lernenden als Begründungs- und Orientierungswissen dient und sie dazu befähigt, sich mit fremdsprachigen Texten, Bildern, Filmen auseinander zu setzen und diese zu entschlüsseln. Die Lernenden machen sich mit gängigen Sicht- und Verhaltensweisen der eigenen und fremden Kultur vertraut und können sich kritisch damit auseinandersetzen.
2. **Savoir-faire (*skills of discovery and interaction*)** = Interkulturelle Handlungsfähigkeit, welche die Lernenden dazu befähigt, in ungewohnten Situationen interkulturell möglichst angemessen zu handeln. Die Lernenden versuchen auf Fremdes nicht mit Angst, Misstrauen oder Zweifel zu reagieren, sondern können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktpotenziale erkennen, sich in gegenseitigem Respekt darüber austauschen und kooperativ handeln.
3. **Savoir-être (*attitudes*)** = Interkulturelles Bewusstsein (insbesondere Offenheit und Neugierde), das die Lernenden in die Lage versetzt, andere Perspektiven als die eigene zu übernehmen, eigene Überzeugungen, Haltungen und Werte zu überdenken und ggf. in Frage zu stellen, Empathie zu zeigen, Misstrauen gegenüber Fremdem zu reduzieren und kulturelle Vielfalt zu akzeptieren.
4. **Savoir-s'engager (*critical culture awareness/political education*)** = Fähigkeit für ein kritisches interkulturelles Bewusstsein entwickeln und aufgrund von expliziten Kriterien Perspektiven, Praktiken und Produkte von Eigen- und Fremdkultur(en) zu hinterfragen und zu beurteilen.
5. **Savoir-apprendre/comprendre (*skills of interpreting and relating*)** = Fähigkeit zum lebenslangen interkulturellen Lernen, d.h. die Fertigkeit, zusätzliches interkulturelles Wissen zu erwerben und kulturellen Phänomene in möglichst authentischen Situationen mit anderen Bedeutung zuzuschreiben, sie zu interpretieren und in einem interkulturellen Kontext verstehen zu versuchen.

Da diese Wissensebenen bzw. Kompetenzbereiche einen anzustrebenden idealen Soll-Zustand beschreiben, braucht es als Unterstützungsmassnahmen nicht nur Kompetenzformulierungen in Bildungsstandards, Rahmenlehrplänen sowie Referenzrahmen (wie z.B. auf europäischer Ebene die *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (vgl. Candelier et al., 2007; Melo-Pfeifer & Reimann, 2018), es müssen auch Methoden und Aufgaben aufgezeigt werden, wie dieser Zustand zu erreichen wären. Dabei müssen – gerade auch im Hinblick auf die kulturelle Identitätsfindung – neben *individuellen* Faktoren (Motivation, Interesse, Bildungshintergrund, ‚mono- vs. multikulturelle‘ Sozialisation, berufliche Absichten/Ziele einerseits sowie Dimensionen wie Sprachbewusstheit (‚language awareness‘), Selbstreflexivität und Selbstkompetenz andererseits) auch *kollektive* Faktoren mitberücksichtigt werden (sozioökonomische sowie politische Rahmenbedingungen, usw.). Beim Versuch, Hindernisse und Hemmschwellen zu reduzieren sowie Anreize zum Erwerb interkultureller Kompetenzen zu bieten, sollte nicht ausgeblendet verlieren, dass jeder Mensch einzig und von Natur aus mit Stärken und Schwächen ausgestattet ist und unsere Gesellschaft von dieser Art Heterogenität produktiv und kreativ profitiert. Eine Sensibilisierung und Vorbereitung auf Kompetenzerwartungen einer immer flexibler werdenden Arbeitswelt kann deshalb nicht infrage gestellt werden (vgl. Wiki 99 Stichwörter, 2011).

Erwerbsprozesse & Lehr-/Lernprozesse in formalen, non-formalen und informellen Lernorten

Die nachfolgenden Ausführungen bezüglich Erwerbkontext bzw. Lernorte (ungesteuerter Spracherwerb [*acquisition*] vs. gesteuertes Sprachenlernen [*learning*]) beruhen v.a. auf Khan (2018, 47-59).

Im Hinblick auf die *Erwerbsprozesse* kann zunächst der chronologische Aspekt hervorgehoben werden: So wird mit dem Begriff der *Erstsprache* (L1) diejenige Sprache bezeichnet, welche zuerst erworben wurde und welche bei der Sprachentwicklung eine wichtige, meistens die wichtigste Bedeutung spielt. Im Anschluss daran wird mit *Zweitsprache* (L2) diejenige Sprache bezeichnet, welche im Gegensatz zur L1 zu einem späteren Zeitpunkt (normalerweise nach dem Alter von 3 bis 4 Jahren) erworben wird.

Wird nach dem *Erwerbkontext* bzw. *Lernort* differenziert, in dem eine Sprache erlernt wird, so kann eine L2 oder L3 in *ungesteuerten* vs. *gesteuerten* Kontexten erworben werden. Ebenso ist die Rede von *natürlichen* bzw. *informellen* einerseits oder *schulisch institutionalisierten* bzw. *formalen* Erwerbs- bzw. Lernprozessen andererseits. Im ersten Fall erfolgt der Erwerb der L2 – wie bei einem Kleinkind – *ungesteuert, informell* in der Alltagskommunikation (→ auch: *street language* oder *conversational language* bzw. in Cummins’ Iceberg-Modell v.a. die sichtbaren Sprachphänomene: *BICS*). Systematische Versuche, den Erwerbsprozess bewusst zu steuern, fehlen hier eigentlich vollständig. *Gesteuerte* oder *institutionalisierte* Lernprozesse zeichnen sich dagegen durch ein systematisches, *formal* gesteuertes Lernen der L2 aus (→ *school language* oder *academic language* bzw. oder um mit Cummins (1979), zu sprechen: *CALP*, kognitiv anspruchsvolle Sprachphänomene wie z.B. Strategien oder Transferleistungen zwischen den Sprachen. Im schulischen Kontext wird der Lernprozess nämlich durch eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden *gesteuert*. Wenn Lernprozesse zielgerichtet an ausserschulischen Lernorten stattfinden, ist die Rede von *non-formalem* Lernen, (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, 33-35.)

Trotz ihres Unterschieds bezüglich des Erwerbkontexts bzw. des Lernorts, ist beiden Erwerbsprozessen gemeinsam, dass sich die Lernenden die Sprache auf konstruktive und aktive Weise aneignen. Schliesslich sei angemerkt, dass sich die Formen des *ungesteuerten* und des *gesteuerten* L2-Erwerbs in der Regel nicht trennen lassen. Gerade bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern sind sie oft gekoppelt, da die Kinder die Zielsprache im Umgang mit Gleichaltrigen und sowohl in ihrer Umwelt erwerben (*acquisition*) als auch in der Schule lernen (*learning*).

Digital | Digitalisierung | Digitalität

Wie die sprach-kulturelle Verständigung in verschiedenen Lernkontexten sowie durch politische, soziale, ökonomische Rahmenbedingungen und Massnahmen gefördert werden kann, diese Frage stellt sich seit jeher. Mit dem digitalen Wandel und unter den Bedingungen der Digitalität stellt sich diese Anforderung auf eine neuartige Weise. Analog zur Mehrsprachigkeit, die nicht bloss Sprachbeherrschung oder Sprachkompetenzen meint, sondern immer auch eine kulturelle Dimension impliziert, darf sich der Diskurs über den digitalen Wandel nicht auf eine rein technische und ökonomische Betrachtungsweise beschränken. In der Denkschrift des Rates für kulturelle Bildung zur Digitalisierung hält dessen Präsident im Vorwort fest, dass es sich beim digitalen Wandel um «nicht nur um einen technischen und ökonomischen, sondern um einen kulturellen Transformationsprozess handelt, der die Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen in allen Lebensbereichen - Arbeit, Politik, Öffentlichkeit, Bildung, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag - fundamental betrifft und radikal verändert» (Liebau, 2019, 4). Erst im sozialen und kulturellen Umgang mit den digitalen Medien und Ressourcen entfalten sich die Potenziale der Digitalisierung. Eine Engführung der Tagung auf technisch-didaktische Tools ist somit nicht angesagt. Gefragt an der Tagung sind deshalb Ansätze und Beiträge, welche die Dimension der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in die Überlegungen miteinbeziehen und den digitalen Wandel mithin auch als kulturellen Prozess verstehen.

Wohlwissend, dass die Terminologie rund um den digitalen Wandel noch nicht einheitlich gehandhabt wird, ist eine Diskussion zum Tagungsthema dennoch auf ein gemeinsames Verständnis zentraler Begriffe angewiesen. Diesem Zweck dienen die nachfolgenden Überlegungen zur Begrifflichkeit.

«digital vs. analog» oder: Vom Zählen und Erzählen

Der Anglist Elmar Schenkel bezeichnet den Menschen als ein messendes Wesen, das oft zählt, um etwas zu überprüfen - mit seiner Hand als erste Rechenmaschine. Auf das lateinische «digitus» für Finger geht auch das Wort «digital» zurück. Der Autor bezieht in seinem Beitrag das Zählen und Erzählen aufeinander, die in der deutschen Sprache nahe beieinanderliegen:

«Zählen heisst ursprünglich, eine Kerbe oder eine Delle, also eine Markierung im Raum machen. [...] Erzählen wiederum folgt dem Präfix 'er-', was auf eine grössere Bewegung verweist (erkunden, erforschen), nicht einfach auf einen Schnitt. Die Hand zählt, wenn sie in einem mechanischen, wiederholbaren Akt Markierungen nacheinander setzt; sie erzählt, wenn sie sich organisch bewegt, durch ihre Gestik Bilder zaubert oder Gefühle malt. Dann ist sie nicht digital: Sie zeigt nicht einfach mit Fingern oder zählt ab, sondern benutzt ihr ganzes Bewegungsspektrum. Diese zwei Funktionen der Hand verweisen nicht nur auf den Gegensatz zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften, sondern auch auf den Gegensatz zwischen digitalen Repräsentationen und analogen Bewegungen. Wenn ich zeige, um zu zählen, hebe ich einen Teil hervor, der für das Ganze steht. Wenn ich das Obst in einem Obstkorb zähle, dann ergibt das Zählen von Apfel, Birne und Banane nur einen Sinn, wenn ich eine Gesamtsumme 'Obst' voraussetze - das heisst, ich unterstelle beim Zählen ein Ganzes, einen faktischen Zusammenhang. Ich verhalte mich also metonymisch. Wenn ich aber das Ganze mit meinen Händen in der Luft nachmale, seine Grösse, Stärke und Form, dann bewege ich mich analog. Ich vergleiche, ich gehe nach Ähnlichkeit vor, wie jemand, der metaphorisch redet» (Schenkel, 2017, 74).

Die Erfindung des Alphabets bedeutet nach Schenkel die «Abkehr von der Ähnlichkeit» (ebd.), indem aus dem stimmlichen Ton, dem lautlichen Zeichen ein visuelles, der Buchstabe, wurde. Dieser Prozess der Abstraktion setzt sich bis heute fort, forciert durch die moderne Wissenschaft, «ersetzen wir die Zeichenwelt durch Zahlen. Moleküle werden durch Zahlen und Formeln beschrieben, ebenso physikalische Gesetze oder sprachliche Vorgänge. Wir bewegen uns vom Erzählen zum Zählen, vom Analogen ins Digitale, von der Metapher zur Metonymie, von der Ähnlichkeit zur Repräsentation» (ebd. 75).

«Die Gesetze des Digitalen» (nach Döbeli Honegger, 2017)

Den Prozess, bei dem analoge Daten in binäre Codes überführt und reduziert werden beziehungsweise Daten direkt digital erfasst werden, bezeichnet der Informatiker und Medienpädagoge Beat Döbeli Honegger (2017, 161) als *Digitalisierung*. Unabhängig davon, ob wir vom «digitalen Wandel», von der «digitalen Transformation» oder gar von einer «digitalen Revolution» sprechen wollen, die Welt des Digitalen unterscheidet sich von derjenigen der analogen Welt und folgt Gesetzmässigkeiten, die Döbeli Honegger in seiner Gesamtschau über die Digitalisierung im Schulbereich auf konzise Weise darstellt. Ihr Verständnis ist wichtig, nicht allein für die Schule, auf die der Autor seine Ausführungen bezieht, sondern generell für alle Lebensbereiche, in denen das Digitale Einfluss nimmt.

Digitalisierung, Automatisierung und Vernetzung bilden nach Döbeli Honegger die drei Grundbausteine der digitalen Revolution (162f.) Die *Digitalisierung* besteht darin, dass sich alle «möglichen Daten (Texte, Bilder, Töne, Videos usw.) [...] mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus den Zeichen 0 und 1, erfassen, verarbeiten, speichern und übertragen» (ebd.) lassen. Alle möglichen Arten von Daten können damit auf dem gleichen Datenträger gespeichert werden. Computer können Daten und exakt beschreibbare Abläufe aber nicht nur digital speichern, sondern auch «automatisch sortieren, filtern und nach weiteren vorgegebenen Regeln verarbeiten» (ebd.), was die *Automatisierung* kennzeichnet. Die *Vernetzung* als dritter Grundbaustein erlaubt schliesslich einen einfachen und weltweiten Austausch dieser Daten.

Sofern die technischen Voraussetzungen gegeben sind, führen Digitalisierung, Automatisierung und Vernetzung zu einer *Konvergenz* von Medien und Werkzeugen, die bisher getrennt und parallel zueinander genutzt wurden. Unabhängig davon, ob es sich um Text, Bild, Ton, Video oder andere Daten handelt, lassen sich alle Daten dank des einheitlichen binären Alphabets «auf dem gleichen Speichermedium speichern, mit dem gleichen Gerät verarbeiten und über die gleichen Kommunikationskanäle übermitteln. Speichermedium, Datenverarbeitungsgeräte und technische Kommunikationskanäle konvergieren» (163).

Die weiteren Gesetzmässigkeiten, welche nach Döbeli Honegger die digitale Welt kennzeichnen, betreffen die Ökonomie, Gesellschaft und Wahrnehmung. Direkt oder indirekt wirken sich diese Gesetzmässigkeiten auch auf den Bereich der Mehrsprachigkeit und der sprachlich-kulturellen Verständigung aus, auf die das Tagungsthema fokussiert.

«Kultur der Digitalität» (nach Stalder, 2017a)

Die Begriffe «Digitalisierung» und «Digitalität» bringen unterschiedliche Zugänge zum digitalen Wandel zum Ausdruck. Während der Begriff der *Digitalisierung* eher technikbezogene und instrumentelle Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, richtet die Bezeichnung *Digitalität* den Blick auf kulturelle, gesellschaftliche und philosophische Aspekte, welche mit dem digitalen Wandel verbunden sind. Es sind denn auch zumeist die Kultur- und Geisteswissenschaften, welche diesbezügliche Fragen vorbringen und reflektieren.

Das Verständnis, dass das Analoge und Digitale Gegensätze sind und «die analoge Welt in der digitalen Sphäre abstrahiert und entmaterialisiert» stattfindet (vgl. Rat für kulturelle Bildung, 2019, 18), wird in den Kultur- und Geisteswissenschaften nicht einhellig geteilt. Felix Stalder etwa stellt in seinem Beitrag zur «Kultur der Digitalität» fest: «Auch unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet das Analoge nicht, sondern wird neu be- und teilweise sogar aufgewertet. Und das Immaterielle ist nie ohne Materialität, im Gegenteil, die flüchtigen Impulse digitaler Kommunikation beruhen auf globalen, durch und durch materiellen Infrastrukturen» (Stalder, 2017a, 18). Die Vorstellung der Gleichzeitigkeit und Verwobenheit analoger und digitaler Wirklichkeiten verweist nach Stalder «auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure», die Stalder als «*Digitalität*» bezeichnet, nämlich als «jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und

Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird» (ebd.).

Mit dem Internet als Katalysator haben bisher voneinander unabhängige Entwicklungen (Wissensökonomie, soziale Liberalisierung und kulturelle Globalisierung) eine neue Infrastruktur der Wahrnehmung, der Kommunikation und der Koordination geschaffen. Kennzeichen dieser neuen Umgebung ist ihre «grundsätzliche Unübersichtlichkeit» (Stalder, 2017b, 26), in der sicher jeder selbst zurechtfinden muss. Die Praktiken der Filterung angesichts der Flut von Informationen haben trotz der Vielfalt an Bestrebungen, Konflikten und Widersprüchen drei Formen des Ordners entstehen lassen, welche die Kultur der Digitalität charakterisieren: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

Das Auswählen, Zusammenführen und Verändern von Informationen zu neuen Sinn- und Handlungszusammenhängen ist eine grundlegende Tätigkeit und Anforderung für alle geworden, die Stalder als *Referentialität*, als «Erstellen eines persönlichen Bezugssystems» (ebd.) bezeichnet. *Gemeinschaftlichkeit*, die zweite Eigenschaft, verweist auf die Tatsache, dass es als Einzelner unmöglich ist, sich allein in einer komplexen Umwelt zu orientieren. Orientierung und Handlungsfähigkeit können nur im Austausch mit anderen entstehen. Deshalb sind diese «gemeinschaftlichen Formationen», die «Zusammenschlüsse von grundsätzlich gleichberechtigten Personen, die gemeinsame Ziele verfolgen [...] die eigentlichen Subjekte, welche die Kultur, also geteilte Bedeutung hervorbringen» (ebd. 27 / 28). Der dritte Aspekt ist die *Algorithmizität*. Sie bezeichnet «jene Aspekte der kulturellen Prozesse, die von Maschinen (vor-)geordnet werden. Algorithmen transformieren die unüberschaubaren Daten und Informationsmengen, die heute viele Bereiche des Alltags prägen, in Dimensionen und Formate, welche durch die menschliche Wahrnehmung erfasst werden können» (ebd.). Das Angebot digitaler Technologien, sich in der Datenflut zurechtzufinden, ist ambivalent: Es schafft einerseits Voraussetzungen für die persönliche Handlungsfähigkeit und ermöglicht damit Autonomie, andererseits führt dieses Angebot zugleich zu neuen Abhängigkeiten, indem Maschinen und im Hintergrund ablaufende, teils nicht transparente Filter die Informationen für den Empfänger vorsortieren und zugänglich machen. Es stellt sich dabei die Frage, wer diese ominösen Filter einstellt, nach welchen Kriterien und mit welcher Absicht.

Die drei genannten Grundformen der Digitalität «bilden ein neues Set an Möglichkeiten und Erwartungen, mittels dessen jeder Einzelne sich selbst und die Welt konstituieren und begreifen kann. Ihre Allgegenwärtigkeit stellt etablierte Institutionen in Kultur, Politik und Wirtschaft vor enorme Herausforderungen» (ebd.). Dies betrifft somit auch alle Institutionen, welche sich die Förderung der sprach-kulturellen Verständigung als ihre Aufgabe sehen.

Zur «Welt jenseits von 0 und 1»¹

Döbeli Honegger (2017) entlässt den Leser in seiner Gesamtschau über die Digitalisierung im Schulbereich mit dem Schlussgedanken, dass die Schule die Digitalisierung als Werkzeug und Thema integrieren muss, dass sie aber vor allem darauf fokussieren sollte, «was die Digitalisierung nicht zu leisten vermag. Wir sind mehr als 0 und 1!»(156). Doch worin genau dieses «Mehr als 0 und 1» besteht, wäre nun mit Bezug auf das Tagungsthema, der sprach-kulturellen Verständigung, näher zu bestimmen.

Nimmt man unser oben skizziertes Verständnis von Interkulturalität als Ausgangspunkt, sind für das interkulturelle Lernen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zu Perspektivenwechseln von zentraler Bedeutung (vgl. Bechtel, 2003, 364). Für den Romanisten Mark Bechtel gehören neben dieser Fähigkeit, die «eigene Perspektive darzustellen und sich in die Perspektiven von Mitgliedern fremder Kultur zu versetzen» (364) auch die «Fremdwahrnehmung» und der «Kulturvergleich» zu «wichtigen kognitiven und empathischen Operationen des interkulturellen Lernens» (ebd. S. 59). Bei der «Fremdwahrnehmung» geht es darum, «die gewohnten

¹ Der Ausdruck entstammt der Denkschrift des Rates für kulturelle Bildung (2017, 18)

eigenkulturell geprägten Wahrnehmungsmuster als solche zu erkennen und sie zur durchbrechen, indem man lernt, genauer hinzusehen, das Unbekannte, Fremdkulturelle im Detail zu beschreiben, ohne zu interpretieren» (ebd. 61). Und schliesslich ist die Tätigkeit und Leistung des Vergleichens zentral und grundlegend für das interkulturelle Verstehen. Es braucht einen adäquaten vergleichenden Gesichtspunkt (*tertium comparationis*), der es erlaubt, Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung setzen zu können. Die Operationen der Fremdwahrnehmung, des Kulturvergleichs und der Perspektivenübernahme erfordern eine aktive und kreative Interpretationsleistung des Subjektes.

Bei der Mehrsprachigkeit und beim Über-Setzen von einer Sprache in eine andere verhält es sich ähnlich, auch hier sind wir auf das Interpretieren angewiesen. Selbst hochleistungsfähigen Übersetzungsprogrammen gelingt es kaum, die Bedeutung sprachlicher Zeichen von einer gegebenen Quellsprache unter Beibehaltung ihrer Bedeutung angemessen in die Zielsprache hinüberzuführen. Für eine verlässliche Übersetzung müssen sich den Text übersetzende Personen in zweifacher Hinsicht der Interpretation bedienen: «Einerseits arbeiten sie die kommunikativen Absichten eines Sprechers oder eines Textes heraus, andererseits stellt das Ergebnis stets eine besondere Auslegung der Quelle dar, die keinesfalls einer 'neutralen' Übertragung entspricht» (Dellantonio, 1999, 1654). Notabene kann man diese Interpretationsleistung am Tagungstitel gleich selber erproben und erfahren.

Die Operation des Vergleichens, d.h. «etwas *als* etwas» zu verstehen» ist grundlegend für das fremdsprachliche und interkulturelle Lernen. Mit Blick auf das Subjekt, das diesen Vergleich vollzieht, kann man sich nun fragen, wie sich der «homo digitalis» in Situationen zurechtfinden kann, in denen fremdsprachliches Verstehen und interkulturelle Verständigung gefragt sind. Nach Eduard Kaeser leben wir Menschen immer mehr in «Technotopen», d.h. «der Umgang mit technischen Geräten geht uns zusehends in 'Fleisch und Blut' über. Wir leben mit den Geräten in Symbiose. In diesem Sinn ist die Technik zum Lebensmedium geworden. Sie erweitert, verstärkt, verbessert nicht nur unsere traditionellen Aktivitäten, sie definiert sie um, sie diktiert die Vorgaben, unter denen wir leben» (Kaeser, 2017, 60). Inwiefern und inwieweit kann der «homo digitalis» bei der zwischenmenschlichen Kommunikation generell und bei der interkulturellen Verständigung im Besonderen auf technische Geräte vertrauen und wo bzw. wann sind seine eigenen interpretativen Fähigkeiten des Über-Setzens von einer Sphäre in die jeweils andere gefragt?

Der Philosoph und Info-Ethiker Rafael Capurro bringt hier eine politische Dimension in die Diskussion und ist der dezidierten Meinung, dass «wir als Einzelne und als Gemeinschaft(en) die Ausgestaltung der Kommunikation im digitalen Zeitalter nicht primär, geschweige allein, den Interessen privater Firmen überlassen sollen» (Capurro, 2017, 94). Er plädiert deshalb für eine «Digitale Ethik», in der die politischen, ethischen und rechtlichen Fragen der digitalen Kommunikation öffentlich erörtert werden müssen, aus der demokratische Grundsätze für das Internet und öffentliche Kommunikationsplattformen resultieren (vgl. ebd. 105). In einer mehrsprachigen kommunisierenden Welt gehört nach Capurro «Denken über den Sinn des Übersetzens zum Kern einer interkulturellen Informationsethik» (ebd. 106).

Was die «Welt von 0 und 1» für die sprach-kulturelle Verständigung bedeutet, welche Unterstützungsmöglichkeiten die digitalen und technischen Gehilfen dem «homo digitalis» für das menschliche Miteinander bieten, wo ihre Grenzen liegen und wo sich eine «Welt jenseits von 0 und 1» eröffnet, das sind Fragen, die an der Tagung zu reflektieren wären.

Literatur

- Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*. Gunter Narr Verlag.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Intercultural Citizenship: Essays and reflection* (vol. 17). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- Capurro, Rafael (2017). *Homo Digitalis: Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Dellantino, S. (1999) Übersetzung/Übersetzungsbestimmtheit. In H.-J. v. Sandkühler (Hrsg.) *Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2, O-Z* (S. 1654-1657). Hamburg: Felix Meiner.
- Döbeli Honegger, Beat (2017). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Kaeser, Eduard (2017). Leben in Technotopia. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 9-13.
- Khan, Jeannine (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001, Nov.). *Einen europäischen Raum des Lebenslanges Lernens schaffen* (Mitteilung der Kommission) Brüssel: Kommission. Zugriff am 23.11.2019 unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=DE>
- Liebau, Eckart (2019). Vorwort. In Rat für Kulturelle Bildung e.V.(Hrsg.). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule* (S. 4-5). Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Zugriff am 23.11.2019 unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften>
- Melo-Pfeifer, S., & Reimann, D. (2018)(Hrsg.). *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V.(Hrsg.)(2019). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Zugriff am 23.11.2019 unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften>
- Schenkel, Elmar (2017). Zukunft im digitalen Zeitalter. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 73-77.
- Stalder, F. (2017a). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2017b). Grundformen der Digitalität. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 24-29.
- Wiki «99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht» (2011, 28. April). *Interkulturelles Lernen* (Hrsg. Hueber-Verlag). Zugriff am 23.11.2019 unter: https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturelles_Lernen

Brig, 14.06.2021