Freie Universität Berlin
Institut für Englische Philologie
Sommersemester 2015
Seminar: Sprachwissenschaftliche Methoden und Englischunterricht - Educational Linguistics
Veranstaltungsnummer: 17479
Dozentin: Kirsten Middeke

Cultural Literacy, Curricula und was *Star Trek* damit zu tun hat

Steven F. Wosniack
Master of Education (Lehramt an Gymnasien)
Englisch (1. Fach)
Latein (2. Fach)
5. Fachsemester

Inhalt

Einleitung 1
Cultural Literacy, Bildung und Fremdsprachenunterricht 3
Hirsch und seine Kritiker 9
„Darmok“ – ein Anwendungsbeispiel 12
Fazit 15
Literatur 16
Anhang 17

[Lily tries to convince Picard to self-destruct the Enterprise, but he is defiant.]
Lily Sloane: I'm sorry, I didn't mean to interrupt your little quest. Captain Ahab has to go hunt his whale!
Jean-Luc Picard: *[offended]* What?
Sloane: You do have books in the 24th century?
Picard: This is not about revenge!
Sloane: Liar!
Picard: *[agitated]* This is about saving the future of humanity!
Sloane: Jean-Luc, blow up the damn ship!!
Picard: NO! NOOOOOOOOO!!! *[smashes a display case in anger; Both pause, shocked]* I will not sacrifice the *Enterprise*. We've made too many compromises already, too many retreats. They invade our space, and we fall back. They assimilate entire worlds, and we fall back. Not again. The line must be drawn *here! This far, no further!* And *I* will make them *pay* for what they've done!
Sloane: *[looking at the broken remains of the Enterprise-D model]* You broke your little ships. *[pause]* See you around, Ahab.
Picard: *[softly, to himself]* „And he piled upon the whale's white hump the sum of all the rage and hate felt by his whole race. If his chest had been a cannon he would have shot his heart upon it."
Sloane: What?
Picard: Moby Dick.
Sloane: Actually, I never read it.
Picard: Ahab spent years hunting the white whale that crippled him; but in the end, it destroyed him and his ship.
Sloane: I guess he didn't know when to quit.

Star Trek: First Contact (1996)

Einleitung

Der *Rahmenlehrplan für den Unterricht des Faches Englisch in der Grundschule und der Sekundarstufe I* der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin gibt als Aufgabe und Ziel die Entwicklung einer „interkulturelle[n] fremdsprachige[n] Handlungsfähigkeit" aus (2006: 9). Dieser liegt, wie der etwas sperrige Name bereits vermuten lässt, die Wechselwirkung verschiedener Teilkompetenzen – Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz sowie Methodenkompetenz – zugrunde, die alle der idealtypischen Vorstellung nach ineinandergreifen (vgl. 2006: 10). Die vorliegende Arbeit widmet sich einem besonderen Phänomen, das im Schnittpunkt dieses Kompetenzmodells zwischen Sprache und Kultur verortet ist und von dessen Berücksichtigung im Englischunterricht sowohl Lehrende als auch Lernende gleichermaßen profitieren können.

Während Sprachkompetenz stets untrennbar mit dem Erlernen einer Fremdsprache verbunden war, hat die interkulturelle Kompetenz erst zum Ende des vergangenen Jahrhunderts hin zunehmend an Bedeutung gewonnen (Thaler 2012: 271). Nicht nur dem wachsenden akademischen Interesse an kulturwissenschaftlichen Fragestellungen oder der fortschreitenden Globalisierung, sondern insbesondere der inhärenten Verbindung von

sprachlichen Entwicklungen und kulturellem Entstehungszusammenhang geschuldet, setzt sich der moderne Englischunterricht heute auch verstärkt mit Besonderheiten etwa der Geschichte und des gesellschaftlichen Aufbaus, mit künstlerischen Errungenschaften sowie den Sitten und Gebräuchen anglophoner Kulturen auseinander (vgl. ebd.). Dies ist kein reiner Selbstzweck, schließlich ist im Englischunterricht laut *Berliner Rahmenlehrplan* von Beginn an vorgesehen, dass „sich die Schülerinnen und Schüler an im Schwierigkeitsgrad angemessenes authentisches Material" (2006: 45) gewöhnen, was ggf. mit deutlichen Verständnisschwierigkeiten einhergehen kann, sollte es im Zuge der Kompetenzentwicklung bei einem reinen Fokus auf die sprachliche Komponente bleiben. Kramsch äußert sich hierzu wie folgt:

> Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (1993: 1)

Was also den Umgang mit authentischer Sprache und Texten – fiktional wie auch nichtfiktional – so erschwert, ist letztlich der nur allzu häufige Gebrauch von Anspielungen und kulturellen Referenzen, zu deren Verständnis einiges an spezifischem Vorwissen auf Seiten des impliziten Adressaten vorausgesetzt wird. Diesem Aspekt der Kommunikation in einer jeden Sprache wird mit dem Konzept der sog. Cultural Literacy Rechnung getragen.

Nach dessen Entstehung in den USA der 1980er Jahre erfuhr es ab 1987 große Aufmerksamkeit und wurde so in den 1990ern zu einem der heiß diskutierten Gegenstände der aufkommenden Culture Wars (vgl. Cantor 2008: 12f.; Schweitzer 2009: 51; Shamshayooadeh 2011: 273). Das Konzept hatte einigen Einfluss auf die US-amerikanische Bildungslandschaft, wich aber allmählich anderen Themen, obwohl seit einiger Zeit die Beschäftigung damit wieder zunimmt. Ein in den letzten Jahren wiedererstarktes Interesse lässt sich auch in der vierten, um 350 neue Einträge erweiterten Auflage des *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* aus dem Jahr 2010 ausmachen, in der sich nun erstmals der Begriff der Cultural Literacy findet, welcher dort folgendermaßen umschrieben wird: „Familiarity with cultural and other types of knowledge (e.g. literary, historical, political, artistic) regarded as necessary for informed participation in a nation or culture. Cultural literacy may or may not be something possessed by a person who is bilingual" (Richards und Schmidt 2010: 150).

Dieser noch recht vage Definitionsversuch soll im Folgenden weiter ausgearbeitet und das dahinterstehende Prinzip in seinen zahlreichen Facetten betrachtet sowie auf seine

Tauglichkeit für den Englischunterricht überprüft werden. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der im Laufe der Jahre aufgekommenen Kritik an dem Model der Cultural Literacy. Dem schließen sich praktische Überlegungen zu mit dem Konzept einhergehenden Implikationen für den Fremdsprachenunterricht an, wobei es insbesondere um die Einführung des Prinzips anhand des überaus anschaulichen Beispiels einer Episode der Fernsehserie *Star Trek: The Next Generation* gehen soll, um zuletzt im Fazit die Ergebnisse der Arbeit kurz zusammenzufassen.

Cultural Literacy, Bildung und Fremdsprachenunterricht

Mit seinem Buch *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* traf E. D. Hirsch, Jr. im Jahr 1987 ganz offensichtlich den Nerv der Zeit. Es entwickelte sich zu einem Bestseller, entfachte eine öffentliche Diskussion um die Beschaffenheit des US-amerikanischen Bildungssystems und wurde zum Manifest einer Reformbewegung, die sich Core Knowledge nannte und eine Abkehr von der etablierten Betonung von Fertigkeiten bei gleichzeitiger Vernachlässigung konkreter Inhalte im Schulwesen forderte (vgl. The Core Knowledge Foundation). Ausgelöst durch den nur unzureichenden Grad der Alphabetisierung der amerikanischen Bevölkerung in den späten 1980er Jahren von gerade einmal zwei Dritteln begann Hirsch, sich mit den Ursachen für dieses Problem zu beschäftigen (vgl. 1987: 1f.), und stellte eine direkte Abhängigkeit von Leseverständnis und der Teilhabe an einer allen Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsamen sowie klar umrissenen Wissensgrundlage fest (vgl. 1987: 7). Cultural Literacy ist jedoch nicht nur auf das Entschlüsseln von Schriftsprache beschränkt, sondern umfasst ebenso das gesprochene Wort und bezieht sich somit auf Kommunikation im Allgemeinen. Das Prinzip kommt immer dann zum Tragen, wenn es zur Sicherung einer effektiven Kommunikation notwendig ist, gewisse Grundannahmen hinsichtlich eines sowohl dem Sender als auch dem Empfänger einer Botschaft gemeinsamen Hintergrundwissens aus kulturell bedeutsamen Bereichen wie etwa Literatur oder Geschichte voraussetzen zu können (vgl. 1987: 16). Cantor veranschaulicht dies an folgendem Beispiel:

> When a newspaper refers to George Washington, for example, it does not feel obliged to gloss the name as „first President of the United States“ (whereas a mention of Millard Fillmore would inevitably be joined with “Thirteenth U.S. President”). Someone reading the newspaper who knows who George Washington was will obviously be able to read it faster and with greater comprehension than someone who does not. What Hirsch calls cultural literacy thus becomes essential to understand common discourse whether in speech or print. (2008: 12f.)

Wie ferner der alphabetischen Auflistung von ca. 5000 Einträgen zu kulturellem Grundwissen im Anhang seines Buches zu entnehmen ist (sowie dem später in verschiedenen überarbeiteten Auflagen erschienenen *Dictonary of Cultural Literacy*), geht es bei dem Prinzip der Cultural Literacy um eine Vertrautheit mit Literatur und Kunst genauso wie mit Eckdaten der Geschichte, Geografie, gängigen Konzepten aus Politik und Wirtschaft usw. Es geht um den Wissensbestand, der innerhalb einer Kultur zur Allgemeinbildung gezählt und deshalb im Verständigungsprozess zwischen gebildeten Mitgliedern einer Gesellschaft als gegeben angenommen wird. Hirsch versteht Cultural Literacy somit als Erweiterung des standardsprachlichen Vokabulars, da innerhalb einer Gesellschaft weitgehender Konsens darüber herrscht, mittels welcher Referenzen Bedeutungen vermittelt und Vorstellungen kommuniziert werden (vgl. 1987: 26).

Hirschs ursprüngliches Ziel hinter dem Konzept der Cultural Literacy war nicht der Einsatz im Fremdsprachenunterricht, sondern die Stärkung der Lesekompetenz amerikanischer Schülerinnen und Schüler zur Sicherung des Wohlstandes durch verbesserte Konkurrenzfähigkeit im internationalen Vergleich sowie ein größeres Maß an sozialer Gerechtigkeit und effektivere Demokratie (vgl. 1987: 1f.). Dennoch birgt das Konzept auch großes Potenzial in Hinblick auf die Förderung v. a. der rezeptiven Fähigkeiten von Lernenden einer Fremdsprache und bietet daher einige Anknüpfungspunkte für den Englischunterricht. Viele Aspekte lassen sich nämlich nahezu problemlos auch für Festigung und Ausbau des Lese- und Hörverstehens nutzbar machen und leisten zugleich einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz durch Schaffung faktischen Wissens mit kulturellem Bezug, womit auch der Forderung des *Rahmenlehrplan*s nach dem „Erwerb von Kenntnissen über die Besonderheiten der anglophonen Welt“ nachgekommen wird (2006: 9).

Zunächst sollte festgehalten werden, dass zur Aneignung von Cultural Literacy die Kenntnis der wesentlichsten Fakten kultureller Elemente ausreichend ist. Darüber hinausgehendes Wissen ist selbstverständlich hilfreich, stellt aber keine Voraussetzung für Cultural Literacy dar. Hirsch macht deutlich „what is required for communication is often so vague and superficial that we can properly understand and use the word *elm* without being able to distinguish an elm tree from a beech tree. What we need to know in order to use and understand a word is an initial stereotype that has a few vague traits“ (1987: 16; Hervorhebung im Original). Und auf genau diese Weise funktioniert auch die Szene zwischen Lily Sloane und Captain Picard aus *Star Trek: First Contact*, die eingangs zitiert wird. Lily erreicht nämlich dank der Cultural Literacy, die sie mit dem Verweis auf Ahab an den Tag legt, das, was Hirsch unter effektiver Kommunikation versteht. Eine kurze Anspielung auf ein

kulturelles Element, das mit einer bestimmten Bedeutung aufgeladen und in dieser Form allgemein zugänglich ist, genügt, um ihren Standpunkt klarzumachen und ihre Kritik an der Vorgehensweise des Captains, die sie als fehlgeleiteten und selbstzerstörerischen Rachefeldzug einschätzt, zu äußern. Dieser wurde stets als überaus kultiviert und belesen dargestellt und streitet sofort jegliche Racheabsichten seinerseits ab, ohne dass Lily zuvor explizit von Rache gesprochen hat. Beide Figuren verfügen eindeutig über Cultural Literacy und vermögen mühelos mit dieser in ihrem Dialog umzugehen, aktiv wie auch passiv. Als Lily zum Ende der Szene ihre Anspielung wiederholt und schließlich Picard gegenüber zugibt, den Roman von Herman Melville nie gelesen zu haben, führt sie zudem vor, dass es keines vertieften Detailwissens bedarf, um Cultural Literacy für sich zu beanspruchen. Eine oberflächliche Vertrautheit ist völlig ausreichend.

Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass zur Vermittlung von Cultural Literacy nicht etwa ein enormes Lesepensum, das alle vermeintlichen Klassiker abdeckt, bewältigt werden muss und auch keine großzügigen Einheiten zu Geografie und Geschichte erwartet werden. Da sich das Konzept in seinem vollen Umfang als Teil des Akkulturationsprozesses im Zielsprachenland versteht, muss im Sinne einer didaktischen Reduktion für Unterrichtszwecke eine Cultural Literacy von geringerer Ausprägung beim Zweitspracherwerb ausreichen und zwar in dem Maße, dass die vom *Rahmenlehrplan* geforderte interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit sichergestellt wird. Auch in diesem Zusammenhang laden die Ausführungen Hirschs zur Übertragung und Anpassung für den Fremdsprachenunterricht ein. So verweist er etwa auf einige bewährte Geschichtensammlungen, deren Autoren es sich zur Aufgabe gemacht haben, vereinfachte Versionen klassischer Sagen, Märchen und sonstiger Erzählungen, die zu einem grundlegenden Wissenskanon hinzugezählt werden können, zusammenzustellen und in eine kind- bzw. jugendgerechte Sprache zu kleiden (vgl. 1987: 131).

Daran knüpft die Vorstellung an, dass Cultural Literacy frühzeitig eine Rolle spielen und die Textauswahl also bereits, ja sogar besonders in den unteren Klassenstufen mehr auf spezifische kulturelle Inhalte abzielen sollte als auf deren Tauglichkeit zur Vermittlung und Übung von Fertigkeiten (vgl. 1987: 27f.). Natürlich wäre es im Falle der Implementierung im Englischunterricht die Verantwortung der Lehrkraft, eine begründete Auswahl zu treffen. Die bereits erwähnte Auflistung im Anhang des Buches könnte hierzu jedoch als hilfreicher Anhaltspunkt dienen (vgl. Bessmertnyi 1994). Ein Vorteil dieser frühzeitigen Vermittlung von Cultural Literacy ist laut Hirsch, dass damit eine etwaige Benachteiligung durch geringeres Hintergrundwissen von Lernenden aus eher bildungsfernen Familien rechtzeitig

ausgeglichen wird, bevor die Effekte dieses Bildungsgefälles nur noch schwer umzukehren sind, wodurch die integrative Komponente des Prinzips sichtbar wird (vgl. 1987: 27f.). Bedenkt man, dass es bei der Berücksichtigung von Cultural Literacy im Englischunterricht die anglophonen Gesellschaften sind, die eine nähere Behandlung erfahren, so scheinen die Überlegungen Hirschs zunächst nur bedingt übertragbar. Da es sich jedoch bei den Inhalten in weiten Teilen um Elemente der Allgemeinbildung handelt, die auch im deutschen Kontext ihre Gültigkeit besitzen (z. B. historische Ereignisse, geografische Angaben, Weltliteratur etc.), könnten von der vorgeschlagenen Herangehensweise hiesige Lernende ebenfalls profitieren, wenn auch in geringerem Maße als bei der von Hirsch angeregten schulweiten Umsetzung dieses umfassenden Ansatzes. Auf diese Weise können außerdem im *Rahmenlehrplan* vorgesehene fächerübergreifende Anteile im Englischunterricht realisiert und somit „ganzheitliches Lernen systematisch gefördert" werden (2006: 46).

Eine weitere mit diesen Überlegungen verwandte Eigenschaft der Cultural Literacy, die es zu beachten gilt, ist eine von Hirsch vorgenommene Unterteilung des Prinzips in drei einander untergeordnete Bereiche: internationale, englische (d. h. anglophone) und nationale Cultural Literacy (vgl. 1987: 75). Internationale Cultural Literacy steht dabei an oberster Stelle und umfasst u. a. Elemente der Weltgeschichte, Geografie oder auch Naturwissenschaften – Kernbegriffe der Zivilisation also ohne Einschränkungen hinsichtlich Sprache und Kultur. Dem untergeordnet ist der Bereich der auf die englischsprachige Welt bezogenen Cultural Literacy, wie sie sich etwa Amerikaner, Australier und Briten teilen. Insbesondere ein gemeinsamer Kanon aus Mythologie und Literatur darf darunter verstanden werden. Schließlich verengt sich der Fokus weiter zur nationalen Cultural Literacy mit landesspezifischer Ausrichtung. Diesen nationalen Charakter des Prinzips zeigt Hirsch anhand des Liedes „Waltzing Matilda" auf. So sind etwa Amerikanern trotz muttersprachlicher Beherrschung des Englischen kulturspezifische Inhalte dieses australischen Liedes – z. B. die Begriffe swagman (Wanderarbeiter, Landstreicher) oder coolibah (Eukalyptus) – nur schwer zugänglich oder sogar völlig unverständlich. Er betont zwar, dass durch die gemeinsame Sprache von Amerikanern, Australiern, Briten usw. ein gewisses Maß an Cultural Literacy allen gemeinsam ist, sobald jedoch Themen angesprochen werden, die sich besonders auf ein Land und damit auf die dortige Kultur beziehen, reicht die Beherrschung des Englischen als Erstsprache nicht mehr aus, um etwa Zeitungsartikeln oder Liedern von nationaler Prägung folgen zu können (vgl. 1987: 17). Des Weiteren deutet Hirsch wiederum an anderer Stelle noch eine lokale Variante der Cultural Literacy an, wenn bspw. Besonderheiten des Bundesstaates oder der Stadtgeschichte Berücksichtigung finden (vgl. 1987: 25f.). Daher lässt

sich im Englischunterricht auch nicht nur *eine* Cultural Literacy einbinden, vielmehr müsste situationsabhängig von verschiedenen Cultural Literacies die Rede sein.

Ein enormer Vorteil für die Lernenden in Deutschland sollte die große Schnittmenge der eigenen Cultural Literacy mit den aufgeführten Bereichen, v. a. natürlich der internationalen aber auch der englischen Ausprägung sein. Während Grundbegriffe der internationalen Cultural Literacy ohnehin vorauszusetzen sind und dieser Bereich somit abgesehen von gelegentlicher Auffrischung keine gesonderte Aufmerksamkeit verlangt, ist der anglophone Bereich zu nicht geringen Anteilen mit einer gemeinsamen Wissensbasis der westlichen Welt insgesamt gleichzusetzten. Durch unsere gesellschaftliche Verortung im weitergefassten europäischen Kulturkreis zum einen und den großen Einfluss der anglo-amerikanischen Kultur seit dem 20. Jahrhundert zum anderen ist auch in diesem Bereich von vielfachen Überschneidungen des kulturellen Vokabulars auszugehen. Damit sind bereits weite Teile der Cultural Literacy abgedeckt, was zwar eine deutliche Einschränkung der Inhalte auf für den Englischunterricht wesentliche Punkte erlaubt, unter Berücksichtigung der Lernenden mit Migrationshintergrund jedoch großes Potenzial zur Akkulturation verschenken würde. Eine ausgewogene Auswahl der Inhalte, die zugleich den Bedürfnissen aller Beachtung schenkt, sollte im konkreten Fall Anwendung finden und somit auch den integrativen Charakter des Konzepts für sich nutzbar machen.

Nun mag der Eindruck entstehen, das Prinzip der Cultural Literacy wäre notwendigerweise starr und unflexibel, da es sich der Idee eines klar umrissenen Wissenskanons bedient; doch erkennt Hirsch durchaus die Veränderbarkeit der Inhalte als notwendig an, da gesellschaftlicher Wandel natürlich stets die Verschiebung der Bedeutsamkeit von kulturellen Elementen mit sich bringt (vgl. 1987: 28f.). So gibt er zu bedenken, „the more stable elements of our national vocabulary, like George Washington, the tooth fairy, the Gettysburg Address, Hamlet, and the Decleration of Independence, have persisted for a long time“ (1987: 29), doch halten allein schon aufgrund aktueller Ereignisse sowie Entwicklungen in Wissenschaft und Technik laufend neue Erweiterungen Einzug in das Inventar der Cultural Literacy. Das Konzept verschließt sich also keineswegs vor Veränderungen, sondern bezieht sie immer mit ein und lässt sie Seite an Seite mit etabliertem Wissen stehen. Dieser Dualismus findet sich ebenfalls bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lehrpläne gestaltet werden müssten, um das Konzept der Cultural Literacy sinnvoll in die Ausbildung einzubinden, und hebt sich damit auf erfreuliche Weise vom in Bildungsangelegenheiten häufig anzutreffenden entweder-oder-Denken ab.

Ursächlich für ein fehlendes Hintergrundwissen, das sich alle Amerikaner teilen, ist laut Hirsch nämlich der Umstand, dass Curricula infolge einer weit verbreiteten Schulideologie, die in erster Linie Fertigkeiten statt Wissen betont, zunehmend unspezifisch ausgestaltet und die vermittelten Inhalte damit willkürlich geworden sind. Das Ergebnis ist eine immer diffusere Schullandschaft mit einer kaum noch zu überblickenden Anzahl verschiedenster Lernangebote und unterschiedlicher Abstufung des Anspruchs (vgl. 1987: 20f.). In diesem Zusammenhang spricht er auch von "[c]afeteria-style education" (1987: 20) und beklagt in Bezug auf amerikanische Schulabgänger: „Those who graduate from the same school have often studied different subjects, and those who graduated from different schools have often studied different material even when their courses have carried the same title" (1987: 21). Mit Blick auf hiesige Verhältnisse wird ein ganz ähnliches Bild erkennbar. Auch der *Rahmenlehrplan* gibt zu verstehen, „[d]ie Vorstellung, man könne ausschließlich von einem in der Jugend erworbenen Wissensvorrat lebenslang zehren, ist von einem dynamischen Modell der Kompetenzentwicklung abgelöst worden" (2006: 5). Entsprechend werden auch nur überaus weit gefasste Themenbereiche wie „Ich und die anderen", „Der unmittelbare Erfahrungsbereich Jugendlicher", „Das öffentlich-gesellschaftliche Leben" oder „Der gesellschaftlich-kulturelle Bereich" vorgegeben (2006: 46). In letztgenanntem Themenbereich etwa werden für den Anfangsunterricht als „[v]erbindliche Inhalte" zum Thema „Kulturelle Aspekte des Landes bzw. ausgewählter Länder der Zielsprache" „Vorbilder, Idole, Stars", für den fortgeschrittenen Unterricht zusätzlich „Persönlichkeiten" genannt, ohne jedoch Hinweise auf die konkreten Inhalte zu liefern (2006: 50). „Konkretisierungen von verbindlichen Themen und möglichen Wahlinhalten", heißt es nämlich, „werden in schulinternen Curricula vorgenommen" (2006: 45). Somit ist es offensichtlich hierzulande nicht nur unerwünscht, einen „Wissensvorrat" aufzubauen, sondern auch üblich, von der eindeutigen Benennung klarer Inhalte zugunsten der Ausbildung abstrakter Kompetenzen Abstand zu nehmen.

Um der Gefahr einer solchen Einseitigkeit zu entgehen, schlägt Hirsch ein komplementäres Curriculum vor (vgl. 1987: 127f.). Dieses setzt sich zusammen aus einem extensiven und einem intensiven Bestandteil. Das extensive Curriculum beinhaltet all die Elemente, die Cultural Knowledge ausmachen. Der Natur des Prinzips entsprechend geht es zwar in die Breite, deckt also eine relativ große Menge an Inhalten ab, vernachlässigt aber die tiefergehende Beschäftigung. Diese Aufgabe übernimmt das intensive Curriculum, denn „the extensive curriculum is not a sufficient basis for education by itself" (1987: 128). Nicht nur gestattet es dieser Teil des Curriculums den Lernenden, sich mit einer individuellen Auswahl

von Themen vertieft zu befassen, er lässt auch vielfältige Inhalte und Methoden zum Erreichen verschiedenster Zielsetzungen zu. Statt ein Extrem (Fertigkeiten) durch ein anderes (Wissen) ersetzen zu wollen, wählt Hirsch mit diesen sich ergänzenden Teilcurricula den viel beschworenen Mittelweg, der wie so oft die vielleicht brauchbarste Lösung bietet und auch für die Anwendung im Englischunterricht einen sinnvollen Kompromiss darstellen kann.

Hirsch und seine Kritiker

In den nunmehr fast 30 Jahren, die seit der Erstveröffentlichung von Hirschs Buch vergangen sind, haben sich seine Ideen großer Beachtung erfreut, aber auch einiger Kritik ausgesetzt gesehen. „The book's appearance generated a furor in educational and academic circles and led to strident arguments on both sides of the socio-political aisle. Indeed, Cultural Literacy has become an iconic text and, regardless of one's position in respect to the arguments advanced in the book, it has had its mark on both policy and practice in U.S. educational circles (Shamshayooadeh 2011: 273)." Nachfolgend soll der Versuch unternommen werden, einige der am häufigsten vorgebrachten Kritikpunkte, die für die oben angedeutete Anwendung im Englischunterricht wesentlich erscheinen, beispielhaft zusammenzutragen, dazu Stellung zu beziehen und ggf. um weitere Argumente zu ergänzen.

Bereits der Untertitel *What Every American Needs to Know* sowie die Auflistung im Anhang des Buches unter der Überschrift "What Literate Americans Know" sorgen offenbar für so viel Unmut unter Hirschs Kritikern, dass Lazere sich dazu veranlasst sieht, für ihn Partei zu ergreifen und klarzustellen, „[t]hese were not intended as commissarial edicts but merely an empirical compilation" in gängigen Veröffentlichungen vorzufindender Begrifflichkeiten, deren Kenntnis zum Verständnis dieser Texte vorausgesetzt wird (2009: 502). Er fasst zusammen: „the list is *descriptive*, not *prescriptive*" (ebd.; Hervorhebung im Original). Für den Englischunterricht kann diese Liste als Ausgangpunkt für eine eigene Schwerpunktsetzung (in Anlehnung daran oder auch in starkem Kontrast dazu) überaus nützlich sein. Sie könnte als Orientierungshilfe bzw. Ideengeber dienen und würde in der Praxis – entgegen einer vermeintlichen Verordnung der Grundbegriffe der Cultural Literacy durch Hirsch – ohne Zweifel flexibel gehandhabt werden. Zudem bezeichnet Hirsch die Auflistung selbst als provisorisch (vgl. 1987: 146) und hat sie seit der ersten Veröffentlichung immer wieder überarbeitet, was wiederum für die ihr häufig abgesprochene Anpassungsfähigkeit spricht (vgl. Lazere 2009: 502).

Vielfach wird auch die Gefahr heraufbeschworen bzw. schlicht unterstellt, dass die Vermittlung von Cultural Literacy zu bloßem Auswendiglernen verkomme. Cook fasst einige

kritische Stimmen zusammen, die das Konzept in Anlehnung an Paulo Freire dementsprechend als "banking concept of education" bezeichnen (2009: 491). Es überwiegt dabei die Vorstellung der Lernenden als unkritische Empfänger von Inhalten ohne eigenen Anteil am Prozess der Aneignung von Wissen. Erschreckenderweise fassen manche Kritiker das Konzept übermäßig simplifiziert auf und bekräftigen „cultural literacy is defined as simple knowledge of a list of specific terms" (House, Emmer und Lawrence 1991: 61). Dieses Verständnis greift natürlich deutlich zu kurz und es soll auf keinen Fall der Eindruck entstehen, beim Fremdspracherwerb würden unter Berücksichtigung von Cultural Literacy nur weitere Vokabeln eingeführt, die anschließend abgefragt werden. Nicht ohne Grund heißt es bei Hirsch schließlich: „You can't expect students to remember the extensive curriculum as a mere catalogue of information. Nobody remembers information unless it is embedded in interesting material" (1987: 130). Natürlich stehen die Stichworte im Anhang von Hirschs Buch infolge einer notwendigen Reduzierung nur stellvertretend für ein ganzes Bedeutungsfeld (vgl. 1987: 136). So findet sich, um zum früheren Beispiel aus *Star Trek* zurückzukehren, zwar ein Eintrag zu Melville als Oberbegriff im Anhang des Buches, nicht aber die zu erwartenden Assoziationen Ahab oder Moby Dick. Ein Unterricht, der sich der Cultural Literacy annimmt, ist jedoch dazu verpflichtet, den Begriff in seinen entsprechenden Kontext zu setzen. Somit ist Cultural Literacy auch nicht als Entschuldigung oder Ausrede für ungenügende Didaktisierung zu missbrauchen, wie manche Kritiker es anzunehmen scheinen.

Ein weiteres Missverständnis in Hinsicht auf Hirschs Konzept, das sich an den vorigen Punkt anschließt, scheint dessen Einordnung in das Schulsystem zu sein. Denn "[t]hose who criticize Hirsch on grounds of superficiality and his focus on rote memorization seem not to have grasped the key distinction that Hirsch makes between the two types of curriculum" (Shamshayooadeh 2011: 275). Schuld daran mag Hirschs starke Betonung der dem extensiven Curriculum zugrundeliegenden Cultural Literacy sein. Ihr ist schließlich das Buch gewidmet, weshalb die prominente Stellung, die das Konzept darin einnimmt, eigentlich nicht überraschen sollte. Doch geht es ihm keineswegs darum, in den Schulen ausschließlich Cultural Literacy zu unterrichten. Wo viele Kommentatoren die Forderung nach völliger Abschaffung eines Schulwesens, das Fertigkeiten und kritisches Denken zu fördern sucht, sehen wollen, geht es Hirsch in Wirklichkeit um eine Abkehr von der seiner Erfahrung nach vielerorts anzutreffenden Überbetonung dieser Ziele zu Lasten spezifischer Inhalte. Mitunter lässt sich Hirsch zwar zu einseitigen Aussagen über den Nutzen der Cultural Literacy und die Schwächen gängiger Konzepte hinreißen, rückt diese später aber besonnenen und vermittelnd wieder ins rechte Licht, wenn er das komplementäre Curriculum anregt (vgl. Cook 2009:

492f.). Seine Rhetorik ist damit letztlich eher zu kritisieren als seine Argumentation. Was etwaige Anpassungen des Lehrplans im Fach Englisch betrifft, ist dementsprechend selbstverständlich auch hier kein Ersatz, sondern eine Ergänzung herkömmlicher Praktiken zu erwägen.

Der vielleicht bemerkenswerteste Beitrag zur Kritik an Hirsch dürfte der von Eugene F. Provenzo, Jr. sein, welcher dieser Thematik ein ganzes Buch gewidmet hat, das er in geradezu trotziger Manier *Critical Literacy: What Every American Ought to Know* nennt. Die Tatsache, dass das Buch erst 2005 erschienen ist, zeigt zudem, welch großen Einfluss Hirschs Arbeit auch zwei Jahrzehnte später immer noch hat. Sich nun detailliert mit dem Buch und der darin vorgebrachten Kritik zu befassen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, doch um zumindest einen kurzen Einblick zu erlangen, sei exemplarisch auf das erste Kapitel verwiesen, in dem es heißt: „E. D. Hirsch, Jr., as the perhaps most prominent and successful advocate of traditional and 'back-to-basics' curriculums in the United States, calls for an educational model that focuses around what he defines as 'cultural literacy'" (2005: 13). Es zeigt sich erneut, dass die Kritik an Hirsch nur allzu oft auf Missverständnissen fußt. Wie bereits erwähnt, schlägt Hirsch nämlich nicht das wenig sinnvolle Vorgehen vor, Cultural Literacy an die Stelle des etablierten Schulsystems zu setzen. Des Weiteren täuscht sich Provenzo, wenn er davon ausgeht, dass für Cultural Literacy ausschließlich Begriffe und Konzepte von Bedeutung sind, die sich diesen Stellewert über einen langen Zeitraum verdient haben (vgl. 2005: 14). Wie Hirsch selbst bemerkt, „the vocabulary of a culture, like that of a language, is open to change" (1987: 90). Nur geht es ihm darum einfach nicht bei Cultural Literacy in dem Sinne, wie er das Konzept vorgestellt wissen möchte. Natürlich räumt Hirsch auch die Aktualität vieler relevanter Begrifflichkeiten wiederholt ein (vgl. 1987: 134), doch ist der bedeutendere Anteil der Referenzen, auf die in öffentlichen Diskursen verwiesen wird und an denen schließlich das Verständnis einer immer größer gewordenen Anzahl junger Amerikaner scheitert, nicht dem begrenzten Zeitraum ihrer bisherigen Lebensspanne entnommen.

Kultur, wie auch Sprache, basiert auf Konventionen innerhalb einer Gemeinschaft. Wenn House, Emmer und Lawrence sagen „Hirsch extends the analogy of cultural literacy and reading literacy too far" (1991: 71), mögen sie damit vielleicht Recht haben und selbst große Verfechter wie Cook stimmen Hirsch bei Weitem nicht in allen Punkten zu (vgl. 2009: 488), doch das große Potenzial, das seinen Überlegungen hinsichtlich der Identifizierung und Nutzbarmachung dieser Konventionen innewohnt, wird dadurch keineswegs geschmälert, weshalb die in weiten Teilen der Diskussion vorgebrachte Polemik ihm Unrecht tut.

„Darmok“ – ein Anwendungsbeispiel

Bislang lag der Fokus der Betrachtungen auf dem Konzept der Cultural Literacy und seinem potenziellen Wert für den Englischunterricht, wie er im *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I* und somit für die Spracherwerbsphase beschrieben wird. Da in diesem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens das Unterrichtsgeschehen tendenziell stärker durch die Lehrkraft geprägt ist, allein schon wegen ihrer Vorbildrolle für Aussprache und Intonation, zielen die bisherigen Ausführungen vornehmlich darauf ab, ein für die Unterrichtsgestaltung nützliches Bild von Cultural Literacy zu zeichnen, und betonen damit v. a. die eine Seite des Arbeitsbündnisses aus Lehrkraft und Lernenden. Im Folgenden sollen nun auch Überlegungen zur Schaffung eines Bewusstseins für das Konzept auf Seiten der Lernenden angestellt werden, was deren Befähigung zur eigenverantwortlichen Aneignung bzw. Erweiterung ihrer Cultural Literacy zum Ziel hat. Dies steht in Einklang mit dem *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe* der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, der in seiner neuesten Fassung neben der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ebenso Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu den fachbezogenen Kompetenzen zählt. Zu diesen heißt es nämlich:

> Sprachbewusstheit umfasst die Sensibilität für unterschiedliche Arten der Sprachverwendung und deren soziokulturelle Geprägtheit sowie die Reflexion über Sprache. Sprachlernkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu reflektieren und gezielt zu optimieren. Diese Kompetenzen unterstützen das Lernen in den anderen Kompetenzbereichen und bereiten lebenslanges selbstständiges Lernen auch weiterer Fremdsprachen vor. (2014: 14)

In diesem Sinne ist auch die Befähigung zum eigenverantwortlichen Erwerb und Ausbau von Cultural Literacy durch Schaffung eines Bewusstseins für das zugrunde liegende Prinzip zu verstehen, was zusätzlich mit einem weiteren nicht unwesentlichen Punkt dieses Prinzips in Einklang steht, denn Schule kann immer nur einer von mehreren Orten sein, an dem die Aneignung von Cultural Literacy stattfindet. So wird sie sich als Teil der Akkulturation nämlich genauso im privaten Bereich etwa im Umgang mit der Familie und der Unterhaltung mit anderen der Cultural Literacy mächtigen Gesprächspartnern zu eigen gemacht (vgl. 1987: 130). Insofern sollte die Schule als Teil der Fremdsprachenvermittlung gewissermaßen Hilfe zur Selbsthilfe leisten und den Lernenden höherer Klassenstufen ein Instrument an die Hand geben, mit dessen Unterstützung sie auch außerhalb schulisch organisierter Lernsituationen aufmerksam mit dieser Quelle eventueller Unsicherheiten umzugehen lernen.

Zu diesem Zweck soll aus der Serie *Star Trek: The Next Generation* die 2. Episode der 5. Staffel, anhand welcher sich das Konzept der Cultural Literacy samt entstehender Probleme

beim Fehlen derselben recht deutlich zeigen lässt, zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Die Eignung der Serie für bestimmte Unterrichtszwecke hat sich dabei längst herumgesprochen, wie der Beitrag von Heinen und Schulz zeigt. Sie schreiben:

> Begegnungen zwischen unterschiedlichen Kulturen sind *das* handlungstreibende Motiv der Episoden der Science-Fiction-Serie *Star Trek*. Die Crew des Raumschiffs Enterprise, die inzwischen in der fünften Besatzung die Weiten des Universums durchquert, hat immer wieder aufs Neue Kontakt zu fremden Kulturen und Lebensformen. Diese werden zur Kontrastfolie für das eigene Zusammenleben auf dem Raumschiff, das nach (idealisiertem) amerikanischem Vorbild konzipiert ist. *Star Trek* inszeniert damit Beispiele interkultureller Kommunikation. (2005: 22; Hervorhebung im Original)

Auch die ausgewählte Folge mit dem Titel „Darmok" handelt von der Begegnung mit einer außerirdischen Rasse, den Kindern von Tama bzw. Tamarianern. Doch stellt sich die Verständigung mit ihnen als äußerst schwierig heraus, da ihre Sprache ausschließlich aus Verweisen und Anspielungen besteht.

Die Handlung lässt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen. Eine Mission der Enterprise mit dem Ziel der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zu den rätselhaften doch vermeintlich friedliebenden Tamarianern wird durch scheinbar unüberwindbare Sprachbarrieren ungewöhnlich erschwert. Zwar gelingt es dem in den *Star Trek*-Serien allgegenwärtigen Universal Translator, die Worte der Außerirdischen korrekt zu übersetzen, doch ergeben solch Grußworte wie „Rai and Jiri at Lungha. Rai of Lowani. Lowani under two moons. Jiri of Ubaya. Ubaya of crossed roads at Lungha. Lungha, her sky gray." für die überwiegend menschliche Schiffsbesatzung keinerlei Sinn. Letztlich beschließen die Tamarianer kurzerhand, sowohl ihren Kommandanten als auch den der Enterprise auf den nahegelegenen Planeten zu transportieren. Dort gelingt es Captain Picard allmählich, das Prinzip der tamarianischen Sprache zu verstehen, während die Besatzung an Bord der Enterprise ebenfalls kleinere Fortschritte in der Angelegenheit macht. Die Gefahr eines bewaffneten Konflikts mit den Tamarianern, deren Waffen die Enterprise bereits schwer getroffen haben, wird schließlich in letzter Sekunde abgewehrt, da es Picard gelingt, dank seiner auf dem Planeten erworbenen Kenntnisse endlich mit den Fremden zu kommunizieren.

> Appearing in 1991, while people from prominent educators to government officials were still arguing passionately over Hirsch's book, "Darmok" raises the issue of cultural 1iteracy exactly in his terms. In order to understand what the Tamarians say, the Enterprise crew lacks, not the general rules of the Tamarian language, but the specific cultural content that supplies the context in which all Tamarian utterances become meaningful. (Cantor 2008: 13)

Einerseits bietet sich die Episode natürlich als authentisches Erzeugnis des anglo-amerikanischen Kulturraums für die üblichen Zwecke des Englischunterrichts wie die

Schulung des Hörsehverstehens sowie des „sichere[n] Umgang[s] mit authentischen, lebensweltorientierten Textsorten (im Sinne des erweiterten Textbegriffs)“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2014: 5) an und könnte dementsprechend mit Pre-, while- und post-viewing-Aufgaben bearbeitet werden. Um die Lernenden auf den besonderen Stellenwert, den das Phänomen der Sprache bzw. Kommunikation in der Folge einnimmt, vorzubereiten und zugleich den weitgehend unverständlichen Referenzen der außerirdischen Äußerungen gewissermaßen den Schrecken zu nehmen, könnten in Anlehnung an das Arbeitsblatt von Hedstrom (siehe Anhang) einige Ausdrücke, die im Laufe der Handlung vorkommen, präsentiert und nach der Klärung etwaiger Vokabelfragen auf ihren Aufbau und sich wiederholende Elemente hin untersucht werden. Auch eine vorläufige Reihenfolge der Ausdrücke ließe sich erstellen, um schließlich Voraussagen über den möglichen Inhalt der Folge, die immerhin den Titel „Darmok“ trägt, anzuregen und damit ein gewisses Interesse an der anstehenden Geschichte zu erzeugen. In Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Schaffung eines ersten Verständnisses für das Konzept der Cultural Literacy müsste als While-viewing-Aufgabe der Arbeitsauftrag erteilt werden, neben dem Versuch zur Herstellung eines globalen Verständnisses der Handlung dem Problem der Verständigung zwischen den beiden Völkern besondere Beachtung zu schenken. Als Post-viewing-Aufgabe wäre zunächst zur Verständnissicherung die Bearbeitung der Zuordnungsaufgabe auf dem Arbeitsblatt von Hedstrom denkbar, womit auch auf die Äußerungen aus der Pre-viewing-Aufgabe erneut Bezug genommen und dadurch eine gewisse Geschlossenheit erreicht wird.

Da die Episode andererseits natürlich besonders geeignet ist, um den Lernenden das Konzept und die Bedeutung von Cultural Literacy aufzuzeigen, würde sich an die Rezeption der Folge im Zuge der Auswertung der Ergebnisse der While-viewing-Aufgabe ein Unterrichtsgespräch zur Rolle des kulturellen Kontexts zu sprachlichen Äußerungen anschließen. Trotz der Vorbereitung durch das Ansehen der Episode wäre es eventuell sinnvoll und der vorgesehenen Diskussion dienlich, das Thema in Teilfragen auf einem neuen Arbeitsblatt aufzubrechen und in Kleingruppen oder Partnerarbeit bearbeiten zu lassen, bevor die Ergebnisse dann im Plenum zusammengetragen werden. Auch hierbei bietet das Arbeitsblatt von Hedstrom hilfreiche Impulse, wobei v. a. die letzte Frage nach den geläufigsten Mythen und Geschichte der eigenen Kultur großes Potential in sich birgt, könnte man doch schließlich darauf hoffen, eine eigene kleine Liste an übereinstimmenden Titeln und Schlagwörtern zu generieren, womit der Brückenschlag zu Hirsch schon bestens vorbereitet wäre.

In der anschließenden Thematisierung des Konzepts wäre zwar die eingangs zitierte Szene um Lily und Picard als veranschaulichendes Beispiel auch gut geeignet, doch würde ein anderes Medium als Film/Fernsehen sicherlich für mehr Abwechslung und damit Motivation sorgen. Zur Verdeutlichung ließe sich z. B. folgende kurze Textpassage heranziehen.

NOT IN A THEATER

> When my husband walks down the street, he is often stopped by people who comment on his resemblance to Abraham Lincoln. One evening a man leaned over and whispered the now familiar "Do you realize how much you resemble Abraham Lincoln?" during a play we were attending.
>
> My husband protested, "Please, sir not in a theater!" (Bessmertnyi 1994)

Der beschriebene Unterrichtsverlauf wäre etwa zu Beginn einer Reihe zu nationaler und kultureller Identität (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2014: 29) und damit einhergehend zu Cultural Literacy denkbar, um die mit dem Konzept verbundene Problematik sowie seine Relevanz aufzuzeigen. Idealerweise entwickeln Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ein Gespür für Situationen, die Cultural Literacy erfordern bzw. die Möglichkeit zur Erweiterung der eigenen Kompetenz in diesem Bereich bieten, und gewinnen damit schließlich als Lernende und Sprecher der Fremdsprache zunehmend an Autonomie.

Fazit

Ein gesamtes Schulsystem zu reformieren ist ein gewaltiges wie auch ein gewagtes Unterfangen und dessen Umsetzung sollte gewiss nicht nur auf den Schultern eines Einzelnen lasten. Ob entsprechende Veränderungen das richtige Vorgehen für die USA bedeuten würden, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, doch für den Fremdsprachenunterricht hält das Konzept der Cultural Literacy zweifelsohne einige wertvolle Lektionen parat. Insbesondere zum Verständnis authentischer Sprache abseits von aufbereiteten Lehrbuchtexten kann diese beitragen aber zugleich auch die Interkulturelle Kompetenz fördern. Tatsächlich ist Cultural Literacy nur eine Teilkompetenz unter vielen (Cook 2009: 492) und eignet sich gerade deshalb, entgegen häufiger Kritik, zur Ergänzung eines auf Vielfalt beruhenden Schulsystems. Und „[a]ny sort of school can find ways of incorporating these minimal contents in its courses, given a determination to do so and coordination among grade levels in deciding on the appropriate times for introducing particular aspects of particular subjects" (Hirsch 1987: 128). Wie Captain Picard sagen würde: Make it so!

Literatur

Bessmertnyi, Alexander. 1994. „Teaching Cultural Literacy to Foreign-Language Students“. http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol32/no1/p24.htm. Zuletzt aufgerufen am 27.03.2016.

Cantor, Paul A. 2008. „From Shakespeare to Wittgenstein: ‘Darmok’ and Cultural Literacy“. In: Star Trek *and Philosophy: The Wrath of Kant*, Hrsg. Jason T. Eberl und Kevin S. Decker. Peru, IL: Open Court, 3-17.

Cook, P. G. 2009. „The Rhetoricity of Cultural Literacy“. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 9.3, 487-500.

„Darmok“. 1991. *Star Trek: The Next Generation*.

Hedstrom, Bryce. http://www.brycehedstrom.com/wp-content/uploads/2011/09/Darmok1.pdf. Zuletzt aufgerufen am 27.03.2016.

Heinen, Sandra und Anna Barbara Schulz. 2005. „Diplomatie im interstellaren Austausch: Interkulturelles Lernen mit *Star Trek*“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 75, 22-28.

Hirsch, E. D., Jr. 1987. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.

Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.

Lazere, D. 2009. „Thumbs up on Hirsch: Thumbs down on Bloom“.*Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 9.3, 501-508.

Richards, Jack C. und Richard W. Schmidt. 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4. Aufl. Harlow: Longman.

Schweizer, Bernard. 2009. „Cultural Literacy: Is it Time to Revisit the Debate?“ *Thought & Action* 25, 51-56.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. 2006. *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I - Englisch*

——— . 2014. *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe - Englisch*

Shamshayooadeh, George. 2011. „Cultural Literacy in the New Millennium: Revisiting E.D. Hirsch“. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1.8, 273-277.

Star Trek: First Contact. 1996.

Thaler, Engelbert. 2012. *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

The Core Knowledge Foundation. http://www.coreknowledge.org. Zuletzt aufgerufen am 27.03.2016.

Anhang

DARMOK

Science Fiction Teaching that Language is More than Words and Grammar

By Bryce Hedstrom

"**Darmok**" *is an episode from the fifth season of* **Star Trek: The Next Generation** *(episode #202) that is well known and admired by foreign language teachers because it makes us think about the nature of language and cultural literacy. In this episode the starship Enterprise encounters an alien race, the Children of Tama, whose language is not comprehensible to humans. The Tamarian language is based on shared cultural stories and metaphors as much as it is on words and grammar. The Tamarians communicate by citing examples or similar situations from their mythology, so even though the humans can understand many of the individual words, it is impossible to communicate without knowing something of the Tamarian culture, mythology and history that is incorporated into every sentence. And our actual human languages are not all that different.*

The fictitious Tamarian language is actually similar, in some respects, to languages here on Earth. In classical written Chinese, for example, ideas are represented by pictographs. Each pictograph is a little symbolical picture laden with history and culture that conveys a thought. In mathematics a simple symbol can represent a complex idea.

***The entire episode is available on* YouTube** *(just type in* "Darmok"*). It can also be purchased as a download or on DVD. Below is a list of some key phrases in the episode. As you watch, listen for these odd sayings and figure out what they mean:*

1. **___ The river Tamak, in winter**	**a.** *An understanding, an epiphany. He's got it!*
2. **___ Shaka, when the walls fell.**	**b.** *Let's go. Full speed ahead. Let's get out of here*
3. **___ Temba, his arms wide.**	**c.** *That's enough. Be quiet. Stop. No more. Don't go there.*
4. **___ Darmok on the ocean.**	**d.** *Failure, death, or the inability to do something*
5. **___ Darmok and Jalad at Tanagra.**	**e.** *An experience of shared danger resulting in friendship and respect.*
6. **___ The Beast of Tanagra**	**f.** *Giving, taking, receiving*
7. **___ Darmok and Jalad on the ocean.**	**g.** *It's yours; you're welcome; thank you*
8. **___ Sukath, his eyes uncovered / open**	**h.** *Being alone and isolated*
9. **___ Kalash, when it rises.**	**i.** *A necessary risk; a chance we'll have to take*
10. **___ Mirab, with sails unfurled**	**j.** *We / They have become friends*
11. **___ Temba at rest**	**k.** *a common foe; a test of trust between strangers*
	l. *These dorky-looking outfits are itchy!*

Give a brief but thoughtful answer based on this episode and on your own experience:

12. What does this episode say about the role of ***imagination*** *and* ***patience*** in helping a person to learn a foreign language?

13. What might this episode say about ***the power of telling stories*** in learning a language?

14. How could this episode ***relate to <u>you</u> as you learn*** a foreign language?

15. What are the ***common myths or stories from your culture*** that you think are the most important to know? Write the titles of at least three of them:

DARMOK FUN FACT # 1:

An unexpected benefit of this episode was a revival of interest in the **Epic of Gilgamesh**, *an ancient Sumerian tale from around 2600 B.C. As the alien captain Dathon is dying, he asks Picard to tell him a story from his own culture. Picard tells a simple version of part of the Gilgamesh story, which echoes the theme of shared danger in Dathon's story of "Darmok and Jalad at Tanagra". As Picard tells it, the story Gilgamesh also shows that struggling against a common foe can result in bringing people together—the very type of situation that Dathon had hoped to create with himself and Picard against the alien being on the planet.*

Picard's version of Gilgamesh also ties in with his own experience with Dathon—a sort of linguistic and cultural triple play: He unites language with (1) history and (2) culture as well as (3) his own experience.

Here is a transcription of Picard telling part of the tale of Gilgamesh. The delivery by Patrick Stewart (who later played Professor Charles Xavier in the X-Men movies), a classically-trained Shakespearean actor, is exquisite. Notice how he even uses the same type of imagery and rhythm that the Tamarians use as he tells it:

> **"This is a story, a very ancient one, from earth. I'll try to remember it:**
>
> **"Gilgamesh, a king. At Uruk. He tormented his subjects. He made them angry. They cried out aloud, 'Send us a companion for our king! Spare us from his madness!'**
>
> **"Enkidu, a wild man, from the forest, entered the city. They fought in the temple. They fought in the street. Gilgamesh defeated Enkidu. They became great friends. Gilgamesh and Enkidu, at Uruk.**
>
> **"The new friends went out into the desert together, where the Great Bull of Heaven was killing men by the hundreds. Enkidu caught the Bull by the tail. Gilgamesh struck him with his sword. They were victorious.**
>
> **"But Enkidu fell to the ground, struck down by the gods. And Gilgamesh wept bitter tears, saying, 'He who was my companion through adventure and hardship, is gone forever.' "**

DARMOK FUN FACT # 2:

The singer and actress **Ashley Judd** *appears in a cameo role as "crewman Leffler" in several scenes in the engineering section of the starship.*

DARMOK FUN FACT # 3:

"Darmok" was chosen as the *classic episode (out of 152 total episodes) to represent the series* Star Trek: The Next Generation *in the book* TV Guide: Guide to TV *(2004).*

DARMOK FUN FACT # 4:

"Many teachers at both the high school and college level are using "Darmok" in class to illustrate points about language and cultural literacy. Perhaps 'Darmok' itself is becoming part of our cultural literacy."
Paul Cantor in Star Trek and Philosophy, *edited by Jason Eberl and Kevin Decker (2008), p. 16.*

DARMOK FUN FACT # 5:

Darmok may not be far off. Some linguists believe that the nature of language is mostly metaphor as it is portrayed in "Darmok". *So the way the "Tamarians" are portrayed may not be all that different from the way we actually communicate. We talk like this because shared metaphor is the fastest, surest and most common way to get your point across:*

"Primarily on the basis of linguistic evidence, we have found that human thought processes are largely metaphorical *(p. 58)."*

"The average American uses almost six metaphors or metaphoric references per minute of spoken language *(p. 58)."*

Story Proof: The Science behind the Startling Power of Story, *by Kendall Haven (2007).*

DARMOK

Science Fiction Teaching that Language is More than Words and Grammar

*** ANSWER KEY ***

1.	**___ The river Tamak, in winter**	**c.** *That's enough. Be quiet. Stop. No more. Don't go there.*
2.	**___ Shaka, when the walls fell.**	**d.** *Failure, death, or the inability to do something*
3.	**___ Temba, his arms wide.**	**f.** *Giving, taking, receiving*
4.	**___ Darmok on the ocean.**	**h.** *Being alone and isolated*
5.	**___ Darmok and Jalad at Tanagra.**	**e.** *An experience of shared danger resulting in friendship and respect.*
6.	**___ The Beast of Tanagra**	**k.** *A common foe; a test of trust between strangers*
7.	**___ Darmok and Jalad on the ocean.**	**j.** *We / They have become friends*
8.	**___ Sukath, his eyes uncovered / open**	**a.** *An understanding, an epiphany. He's got it!*
9.	**___ Kalash, when it rises.**	**i.** *A necessary risk; a chance we'll have to take*
10.	**___ Mirab, with sails unfurled**	**b.** *Let's go. Full speed ahead. Let's get out of here.*
11.	**___ Temba, at rest**	**g.** *It's yours; you're welcome; thank you*