

Das Verstehen des fremdkulturellen Kontextes – eine vernachlässigte Komponente im Fremdsprachenunterricht

ARND WITTE

National University of Ireland, Maynooth

Im Gefolge der audiolingualen Methode, die Wert auf Pattern Drills statt auf kulturelle Inhalte legte, betonte der kommunikative Ansatz die pragmatische Seite des Fremdsprachenlehrens/-lernens wesentlich stärker, indem er von den Bedürfnissen und individuell-kulturellen Vorprägungen der Lernenden ausging und diese auf zielkulturelle Kontexte projizierte, was entsprechende Folgen für die Auswahl der Lernmaterialien sowie auf die Definition von Unterrichtszielen- und -verfahren hatte. Der Kulturbegriff wurde aus der Marginalität des Kontextwissens befreit und der Sprachkompetenz im Sinne einer pragmatisch orientierten Kulturkompetenz nachgeordnet. Ein Blick auf kommunikativ orientierte Lehrwerke verdeutlicht dies augenfällig: den einzelnen Lektionen ist in der Regel ein landeskundlicher Teil einschließlich farbschöner Hochglanzfotos nachgeordnet, was jedoch eine Trennung bei der unterrichtlichen Behandlung von Sprache/Grammatik und Landeskunde impliziert. Landeskundlich-kulturelle Elemente werden zur Erklärung fremdsprachlicher Handlungszusammenhänge herangezogen; sie werden also in ihrer Zielperspektive sowohl informations- als auch handlungsbezogen eingesetzt, denn ihre Kenntnis wird als wesentliche Voraussetzung für eine angemessene Fremdsprachenverwendung angesehen. Dennoch kommt ihnen im Rahmen des kommunikativen Ansatzes eher eine dienende Funktion in Bezug auf Sprachverwendung zu, was sich unter anderem in dem recht unsystematischen Einbezug landeskundlich-kultureller Themen manifestiert. Zumindest in den Augen der FremdsprachenlernerInnen implizierte dies eine getrennte Existenz von Sprache und Kultur, was letztlich zu einer Trivialisierung des Kommunikationskonzeptes beitrug.

Erst im interkulturellen Ansatz der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts erscheint die kulturelle Orientierung auch als programmatischer Terminus in der Bezeichnung der Methodik selbst. Dabei wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Sprache und Kultur im Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden können, weil menschliche Sprachen nie ein isoliertes Zeichensystem darstellen, sondern Sprache immer das zentrale semiotische System einer Kultur konstituiert. Wegen der Trivialisierung des Kommunikationskonzeptes im kommunikativen Ansatz zielt der interkulturelle Ansatz nicht mehr nur auf ein lernerseitiges ‚Verstehen‘ grammatischer Elemente und pragmatischer Situationskontexte der Zielsprache, sondern auf ein ‚tieferes‘ Verstehen der fremden Kultur als bedeutungsvollen Kontext der Fremdsprache,

das bei dem Lerner und der Lernerin bewusste und kritische Denkprozesse fördern soll, die sich notwendigerweise auch auf das Eigenkulturelle erstrecken müssen. Bei dieser Art des interkulturellen Verstehensunterrichts geht es weniger um die Vermittlung von faktenorientierten ‚Informationen‘ (*deklaratives Wissen*), sondern um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (*prozedurales Wissen*).

Doch was heißt eigentlich ‚Verstehen‘ in diesem Sinne? Ist ein Verstehen des Fremden in seiner Fremdheit überhaupt möglich, oder bedeutet Verstehen des Fremden immer eine Reduktion des Fremden auf eigene Kategorien und Werte und damit letztlich Auslöschung des Fremden? Gibt es einen strukturellen oder kategorialen Unterschied zwischen dem ‚Verstehen‘ der Eigenkultur und der Fremdkultur?

1. Der Kulturbegriff

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen zwei Begriffe näher beleuchtet werden, namentlich der des Verstehens und der der Kultur. Der Kulturbegriff ist in neuerer Zeit arg unter Beschuss geraten: Einige Sozialwissenschaftler sind der Ansicht, er beinhalte immer die Gefahr einer Kulturalisierung, d.h. einer Reduzierung sozial-historischer Komplexitäten und einer Festschreibung kultureller Merkmale, weshalb es unangebracht sei, überhaupt von kulturellen Merkmalen zu sprechen (z.B. Hess 1992: 1; 38-52). Andere sind der Auffassung, dass dem Kulturbegriff eine kolonialistische Agenda innewohne, dass er nicht ohne naive und irreführende binäre Oppositionen wie „Wir hier“ und „die da“, „zivilisiert“ und „primitiv“ verwendet werde, die immer den anderen stigmatisieren (z.B. Derrida 1972).

Meiner Ansicht nach ist diese Kritik insofern gerechtfertigt, als sie uns die politische Rolle des akademischen Diskurses in der Produktion von Marginalisierung stärker bewusst machen kann. Aber eine Auflösung des Kulturbegriffs zugunsten nur noch individueller Unterschiede und Erfahrungen wäre zu reduktionistisch, da dies überindividuelle Aspekte einer Kultur und Gesellschaft ignorieren würde. Notwendig ist vielmehr ein offener, dynamischer und ethnographisch orientierter Begriff von Kultur, der sich auf die historisch gewachsenen und verhandelten, gemeinsam geteilten Bedeutungen und Schemata einer Gesellschaft bezieht. Kultur in diesem Sinne ist nicht etwas Essentielles, Manifestes oder Fixes, sondern sie liefert ihren Mitgliedern handlungsorientierende ‚kulturelle Deutungsmuster‘ (Altmayer 2004: 154), deren sich die Individuen in der Regel nicht bewusst sind, da sie sie im Prozess der Sozialisation verinnerlicht haben (*implizites Wissen*).

Kultur kann auf formaler Ebene als ein organisiertes und sich selbst organisierendes, komplexes und relativ autonomes Gebilde konzipiert werden, das sich aus diversen Kulturelementen konstituiert, unter denen das semiotische System der Sprache eine zentrale Stellung einnimmt. Auf inhaltlicher Ebene wird Kultur als Medium definiert, das zwischen Mensch und Umwelt vermittelt und dabei als kognitiver Informations- und Kommunikationszusammenhang Optionen für Sinn- und Weltentwürfe liefert. Insofern vermittelt die Kultur als wirklichkeitsgenerierender und -strukturierender Sinnzusammenhang den Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft die Regeln, Schemata und Muster für das – individuelle wie kollektive – Verstehen, Handeln und Interagie-

ren. Diese sind als kollektives Wissen permanent implizit vorhanden und werden in sozialen Konventionen explizit konkretisiert und stabilisiert. Die Kultur bildet somit den kategorialen Rahmen eines gesellschaftlichen Modells für Wirklichkeit(en), das alle Mitglieder eines Sozialsystems teilen – wenngleich in jeweils unterschiedlichem Maße.

Dieses kollektive Wissen ist zudem reflexiv, indem es den verbalen und nonverbalen Handlungen des Individuums einen für die jeweilige Gemeinschaft geltenden ähnlichen Erwartungs- und Unterstellungshorizont zur Verfügung stellt. Erst auf dieser Grundlage kann Kommunikation und Verstehen erfolgreich sein, denn man unterstellt dem Gegenüber, dass dieses hinsichtlich bestimmter semantischer Wissensbestände, Bewertungsroutinen, Motivationslagen und Handlungsabläufe genau weiß, was man meint. Da das kollektive kulturelle Wissen nicht nur kognitives Wissen, sondern notwendigerweise auch normative und affektive Elemente umfasst, die gesellschaftlich vermittelte Werte, Einstellungen, Haltungen, Motivationen und Handlungsziele einschließen, ist es auch nicht immer explizit kognitiv präsent, sondern es ist nur zum geringen Teil und in unterschiedlichem Maße überhaupt bewusstseinsfähig.

Da jedoch das handelnde Subjekt in diesem hohen Maße in seinem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet ist, wird es ausgesprochen schwierig, eine andere Sozialstruktur samt den ihr zugrunde liegenden kulturellen Deutungsmustern zu verstehen, ohne sie durch Anlegung der eigenkulturellen Sinnstruktur im Prozess der Analyse und Darstellung zu beugen oder gar auszulöschen.

2. Der Verstehensbegriff

Im Sprachgebrauch wird der Begriff des Verstehens ausgesprochen vielseitig verwendet; beispielsweise kann man – bezogen auf Sprache – ein Wort verstehen (wissen, was es heißt), einen Satz verstehen (seine Bedeutung verstehen), einen Text verstehen (seinen Sinn erfassen), eine Sprache verstehen (sie können); man kann aber auch ein Phänomen verstehen (seine Ursachen kennen), eine Handlung verstehen (Motivation und Intention nachvollziehen), eine Theorie verstehen (sie nachvollziehen können), einen Menschen verstehen (Verständnis für ihn haben) oder gar sich selbst verstehen (spontane Gefühlsäußerungen rationalisieren) (nach Heringer 1988: 243f.). Dieses weite Bedeutungsspektrum weist darauf hin, dass Verstehen kein einheitliches Phänomen ist, das sich nur auf kognitive Prozesse bezieht. Ein die Lebenswelt einschließender Verstehensbegriff muss sich zugleich auf emotionale Elemente erstrecken, die jedem menschlichen Verstehen innewohnen. Zudem müssen die historischen, kulturellen und sprachlichen Parameter des Verstehens in mindestens dreierlei Beziehung berücksichtigt werden, nämlich sowohl hinsichtlich des oder der sich Äußernden, des Rezipienten oder der Rezipientin und des Geäußerten. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Parameter ein kulturübergreifendes Verstehen eher ermöglichen oder behindern; sie wird von VertreterInnen universalistischer (logozentrischer) Ansätze anders beantwortet als von jenen relativistischer (ethnozentrischer) oder konstruktivistischer (egozentrischer) Standpunkte.

2.1 Universalistischer Ansatz

Aus universalistischer Perspektive wird das Allgemeinmenschliche des Verstehens betont, das durch den allen Menschen gemeinsamen Welthorizont gewährleistet wird. Aus linguistischer Perspektive nimmt etwa Noam Chomsky an, dass allen Menschen ein sprachspezifisches kognitives Modul (*Language Acquisition Device*) angeboren sei, das Elemente einer Universalgrammatik enthalte. Dieses sei universal in dem Sinne, dass das Sprachlernmodul jedem Menschen den Erwerb jeder beliebigen natürlichen Sprache ermöglicht. Chomskys Schüler Steven Pinker expliziert auf dieser Basis die These einer universalen, sprach- und kulturunabhängigen *Mentalese* als einem direkten vorsprachlichen Denk- und Verstehensmodus des menschlichen Bewusstseins:

„People do not think in English or Chinese or Apache; they think in a language of thought. [...] Knowing a language, then, is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa“ (Pinker 1994: 81-82).

Aus hermeneutischem Blickwinkel kommt Hans-Georg Gadamer zu ähnlichen Ergebnissen:

„Das Verstehen ist nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“ (Gadamer 1990: 295).

Damit wird allerdings die Fähigkeit des Verstehens als subjektlose angenommen, denn der Überlieferungszusammenhang allein stiftet demzufolge Sinn, den das Subjekt verstehend zu entschlüsseln versucht. Jedoch wird das angeblich universale „Überlieferungsgeschehen“ auf nur einen einzigen konkreten soziokulturellen Traditionszusammenhang reduziert, nämlich auf den abendländischen, denn – so Gadamer weiter – es sei „nicht beliebig, dass die Einheit der Weltgeschichte auf der Einheit der abendländischen Kulturwelt beruht, zu der die abendländische Wissenschaft im ganzen und die Geschichte der Wissenschaft im besonderen gehören“ (Gadamer 1990: 213).

Wenn der hermeneutische Verstehensprozess nicht nur auf das historisch Fremde im Rahmen einer Kultur zielt, dem Teilhabe am Eigenen durch die Einheit des Traditionszusammenhanges zugestanden werden kann, sondern das synchron Fremdkulturelle, negiert Gadamer damit die Geschichtlichkeit und Eigenständigkeit außereuropäischer Kulturen, während er gleichzeitig die europäische Geschichte der Unterwerfung des Anderen und Fremden rechtfertigt. Wenn, wie Gadamer schreibt, „im Fremden das Eigene zu erkennen, in ihm heimisch zu werden, [...] die Grundbewegung des Geistes [ist]“ (Gadamer 1990: 19f), wird Verstehen als Prozess der Aneignung des Fremden so unvermittelt zu einem Verfahren, das das Fremde im Eigenen aufhebt.¹

¹ Hier wird auf Gadamers Verstehenstheorie zurückgegriffen, weil sie die umfassendste und präziseste in der Hermeneutik ist. Allerdings hat Gadamer sie mit Blick auf das historisch Distanten des *eigenen* Kulturkreises entworfen, ohne eine Anwendung auf interkulturelle Bereiche zu implizieren.

2.2 Relativistischer Ansatz

Dieses Verstehenskonzept wird von Vertretern des kulturelrelativistischen Ansatzes als imperialistisch vereinnahmende Position verworfen. Der Relativismus betont die zentrale Rolle der Sprache als Medium jeder gedanklichen Reflexion, die immer bestimmte kulturgeprägte Kategorien der Wahrnehmung zur Verfügung stellt. Insofern wird auch das Chomskysche Konzept einer Mentalese als universales System mentaler Repräsentationen verworfen, denn menschlicher Verstand

„is not a mysterious inner mechanism of a mechanical and general kind, operating according to its own universal *lingua mentis*, but [...] it is a cultural production, reflecting in its make-up different ethnically and politically structured modes of operation in different circumstances“ (Shotter 1993: XV; kursiv im Original).

Der kulturelrelativistische Ansatz geht auf die Einsicht Humboldts zurück, „daß der Mensch von der Sprache immer in einem Kreis gefangen gehalten wird, und keinen freien Standpunkt außer ihr gewinnen kann“ (1973: 15). Vertreter einer starken relativistischen Position wie Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf nehmen an, dass die menschliche Weltwahrnehmung entscheidend durch sprachliche Kategorien geprägt ist. Whorf nennt dies das linguistische Relativitätsprinzip, womit er meint,

„that users of markedly different grammars are pointed by the grammars toward different types of observations and different evaluations of extremely similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world“ (Whorf 1956: 221).

Durch Sprache wird also nicht die außerhalb der Sprache existierende Welt einfach nur abgebildet, sondern diese Welt wird im Bewusstsein des Einzelnen als Mitglied einer Sprachgemeinschaft erst durch mentale und sprachliche Repräsentationen und Konstruktionen geschaffen und ist somit immer zu einem gewissen Ausmaß kulturgebunden. Bedeutung wird also semiotisch und diskursiv im Rahmen einer Kulturgemeinschaft permanent sozial produziert, nicht einfach nur vorgefunden.²

Sprachliche und konzeptuelle Kategorien werden wiederum durch soziale Konventionen bestimmt, die auf gemeinsamen Erfahrungen, Traditionen und Überzeugungen beruhen. Sie sind historisch gewachsen und vermitteln im Alltagsgebrauch der Sprache ein Weltbild, das immer kulturspezifisch determiniert ist. In diesem Rahmen fällt ein Verstehen innerhalb eines Kulturkreises leicht, weil dieser Habitus (Bourdieu) stillschweigend vorausgesetzt und in der Regel problemlos verstanden wird. Hinsichtlich des Fremdkulturellen jedoch treten offensichtlich Verstehensprobleme und Missverständnisse auf, die durch mangelnde Kenntnis der fremdkulturellen Lebensstile, Umgangsformen, Traditionen, Erfahrungswelten und Deutungsmuster zustande kommen. Verstehen des Fremdkulturellen heißt entsprechend im relativistischen Konzept: Nachvollziehen der Bedeutung durch Empathie statt der universalistischen Integration in und Unterordnung unter eigenkulturelle Kategorien und Konstrukte.

² Dies heißt jedoch nicht, dass die Muttersprache wie eine Fessel wirken muss, aus der es kein Entrinnen gibt; es ist lediglich eine Anerkennung der Tatsache, dass mit der Muttersprache ein flexibler konzeptueller Rahmen zur Verfügung gestellt wird.

Allerdings liefe dieser Verstehensbegriff darauf hinaus, dass letztlich nur Angehörige einer bestimmten (Sub-)Kultur in der Lage wären, diese wirklich zu verstehen, so dass ein wahrhaftes interkulturelles Verstehen wegen dieses Ethnozentrismus nicht möglich wäre. Insofern werden die Grenzlinien zwischen den Kulturen und Lebensformen in einer Weise hypostasiert, dass sie ein tieferes Verstehen verstellen und das Individuum auf seine eigene Kultur verweisen. Zwar wird so die fremde Kultur nicht – wie im universalistischen Paradigma – in einem Verstehensprozess kolonialisiert, aber erstens werden die durch Macht und Unterdrückung hergestellten gegenwärtigen Beziehungen zwischen den bestehenden, in Interaktion tretenden Kulturen nicht hinterfragt und ergo damit legitimiert, und zweitens kann es Angehörige der historisch unterdrückenden Kulturen zu einer klammheimlichen Selbstzufriedenheit verleiten, dass man eben dieser scheinbar überlegenen und keiner anderen Kultur angehört; es ist, wie der Anthropologe Clifford Geertz schreibt,

„an easy surrender to the comforts of merely being ourselves [...], and maximizing gratitude for not having been born a Vandal or an Ik“ (Geertz 1986:110f., zitiert nach Bredella/Christ 1995: 16).

2.3 Konstruktivistischer Ansatz

Ein dritter Zugriff auf das Verstehen besteht im konstruktivistischen Paradigma (cf. Gergen 1999, Burr 1998, Shotter 1995), das weniger daran interessiert ist, wie das kulturell Fremde im Eigenen wieder erkannt wird, sondern wie der Einzelne das Fremde in sich selbst entdeckt und versteht. Insofern geht es hinter universalistische und relativistische Positionen zurück und stellt die Eindeutigkeit und Autonomie des verstehenden Subjekts in Frage. Denn das Subjekt ist kein souveränes, homogenes und statisches Gebilde, sondern es besetzt einen dynamischen und oszillierenden Ort zwischen Individuellem und Allgemeinem, der sich im Sprach- und Lebensraum durch die Auseinandersetzung mit anderen vollzieht. Soziokulturelle Konstrukte und referentielle Kategorien sind ein wichtiger Teil des inneren Selbst von Individuen, weil sie im Prozess der Sozialisation internalisiert werden und zugleich die Mittel für Repräsentation und Reflexion bereitstellen (cf. Vygotskij 2002). Das Individuum wird in einen Sprach- und Kulturraum hineinsozialisiert, dessen Sinn- und Verstehenskategorien zunächst unhinterfragt von ihm übernommen werden, allerdings nicht in identischer Weise, sondern in einer ihm spezifisch individuellen, die wiederum durch spezifische Einflüsse des Aufwachsens in einer bestimmten (Sub-)Kultur sowie insbesondere durch den (hauptsächlich) sprachlichen Austausch mit anderen geprägt ist. Die Sprache gibt durch ihre Struktur und terminologische Konzeptualisierung Bedeutungen vor, denen das Individuum sich nicht verschließen kann, sofern es sich intersubjektiv verständlich machen will. Insofern ist das Subjekt in seinem Bewusstsein schon immer zu einem nicht unerheblichen Teil fremdbestimmt, denn es muss sich sozial vorgegebener sprachlicher und soziokultureller Muster bedienen, um sich überhaupt verständlich zu machen (auch gegenüber sich selbst) und sich ständig selbst im – konkreten wie symbolischen – Austausch mit Anderen und Anderem zu konstituieren und positionieren sowie seine Umwelt zu konstruieren. Das strukturalistische Paradigma argumentiert daher, die Position des Einzelnen sei irrelevant, weil der Mensch lediglich ein angemessener Repräsentant generischen Typs sei statt einer einzigartigen Kreatur mit einem privaten Schicksal.

Das Individuum ist diesem Verfahren jedoch nicht völlig passiv ausgesetzt, denn als sprachhandelndes Subjekt stellt es selbst in der faktischen Sprachproduktion Bedeutungen her, die zwar allgemein von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft geteilt werden können, jedoch konkret vom Bewusstsein des Sprachproduzenten oder der Sprachproduzentin gefüllt werden müssen und im Kommunikationsprozess anderen zu vermitteln versucht werden. Dieser Spalt zwischen Allgemeinem und Individuellem, der das Bewusstsein durchzieht, ist daher der wahre Ort des Verstehens, der auch stets darauf verweist, dass andere Menschen ebenso wie das ‚Ich‘ keine geschlossenen Systeme sind, sondern sozial und kulturell generiert und räumlich und historisch positioniert sind. Das aus dem dialektischen Abhängigkeitsverhältnis zwischen soziokulturell konstruierten und individuell zu konstruierenden Elementen er-stehende Ego ist daher auf grundlegender Ebene ebenso wenig kongruent zu sich selbst wie es zu anderen Individuen ist.

3. Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht

Verstehen ist daher ein Prozess, der sich immer auf das Fremde, Unbekannte, Noch-nicht-Verstandene bezieht und dabei Kategorien verwendet, die von außen in das Individuum hineingetragen werden und dabei von ihm assimiliert werden. Wenn man in der sprachlehrmethodischen Debatte also den Begriff der fremdkulturellen Realität verwendet, muss man sich dessen eingedenk sein, dass es diese soziale Realität außerhalb der Gemeinschaft nicht in identischer Weise gibt. Ebenso löst sich der Begriff des ‚Eigenen‘ auf, denn das ‚Eigene‘ ist ein Konstrukt, das die Dynamik und das Wechselverhältnis von Eigenem und Fremdem als Konstituens des Eigenen verkennt und deshalb konkret unfüllbar bleibt. Gleiches trifft auf das ‚Fremde‘ zu, das immer auch Bestandteil des Selbst und der ‚eigenen‘ Kultur ist und in Bezug auf ‚fremde‘ Kulturen eine zu grobe Kategorie ist, um deren Vielschichtigkeit und Dynamik zu erfassen. Beide Begriffe sind also letztlich zu statisch und inflexibel, um der Komplexität, die ihnen innewohnt, gerecht zu werden. Um einen genuinen Prozess des Verstehens zu ermöglichen, müssen sich beide Kategorien (des Fremden und des Eigenen) öffnen, und auch der Prozess des Verstehens ist kein eindimensionaler auf kognitiver Ebene, sondern ein mehrdimensional komplexer, der auf verschiedenen Ebenen parallel stattfindet. „As we begin to confront the others in the world around us as genuine ‘others’ who possess an otherness worthy of our interest and respect [...], so our ways of knowing must begin (and have begun) to diversify also” (Shotter 1993: 2). Verstehen ist daher immer ein Prozess, der grundlegend in einem unhintergehbaren Horizont des Noch-nicht- und Nie-jemals-Verstehens angesiedelt ist.

Im Fremdsprachenunterricht wird immer der Bezug zu kulturellen Mustern und Werten einer anderen Gesellschaft hergestellt, sei es explizit oder implizit. Im Prozess der Wahrnehmung und, stärker noch, des Erlernens fremder Sprachen und Kulturen ist die Subjekt-Objekt-Beziehung immer auch die des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem. ‚Verstehen‘ erweist sich damit als ständiger Prozess des Vergleichens und In-Beziehung-Setzens, in den die eigene Situation des Lernenden und ihre soziokulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie die Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur. Herbert Christ und Lothar Bredella sind der Ansicht, der Fremdsprachenlerner begegne dem Fremden im Fremdsprachenunterricht auf drei Ebenen:

- „- Er lernt die fremde Sprache.
 - Die fremde Sprache ist Teil und Ausdruck einer fremden Kultur.
 - Er begegnet schließlich Personen, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind“ (Bredella/Christ 1995: 11).

Ich denke, dass sie eine entscheidende Ebene ausgelassen haben, namentlich die Begegnung mit den fremden Teilen des Selbst einschließlich eigenkultureller Elemente, die im Prozess des Fremdsprachenlernens unvermeidlich ins Bewusstsein gehoben werden. Indem man eine Fremdsprache lernt, wird das Prepräsentationssystem und werden die mentalen Strukturen der monolingualen und monokulturellen LernerInnen zunehmend hinterfragt und fragwürdig. Was bislang die fundamentalen Prinzipien und Kategorien der Weltanschauung waren, die letztlich auch das eigene psychologische Ich konstituierten, verlieren für die Lernenden an Validität durch die zunehmende Auseinandersetzung mit alternativen Konstruktionen und Interpretationen der Welt, der Gesellschaft und des Ich. Da Verstehen ein Wechselspiel zwischen dem Partikularen und Allgemeinen ist, werden unsere Konzepte und Kategorien in dem Prozess modifiziert und differenziert.

Dass dieser Prozess viele Missverständnisse auf dem Wege zur interkulturellen Kompetenz einschließt, etwa in Richtung Nicht- oder Falsch-Verstehen, muss nicht extra betont werden. Genau dies möchte ich anhand eines kleinen Praxisausschnittes veranschaulichen, um die gerade entwickelte hohe Theorie auf die Füße zu stellen. Der Unterrichtsort ist eine nigerianische Universität, und der Unterrichtsgegenstand ist Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Das Brot*, konkreter die Situation, in der die Frau des Nachts den Ehemann beim heimlichen Essen von rationiertem Brot erwischt, jedoch aus Mitleid vorgibt, dies zu übersehen. Hier die Transkription eines Unterrichtsmitchnitts (Witte 1996: 285):

- 1 L: Why would she [wife] hurt him [husband] if she had shown that she understood him? Why would she have hurt him? Warum hätte sie ihn verletzt?
 2 S5: She would have accused him of stealing the bread.
 3 L: Yes, she would have told him in the face: "You are a liar. You told me a lie now." Okay. But what of the fact that the man actually goes to work and earns the money? And the wife is at home preparing the food for him. She doesn't earn money. Can you connect it?
 4 S6: The man should have eaten the bread boldly and...
 5 L: (Interrupting:) He should have eaten the bread with boldness?
 6 S6: Yes.
 7 L: And just should have said confidently: "I was hungry"?
 8 S6: Yes, because it was his anyway. He is the man in the house.

Obwohl sie schon seit 10 Jahren in Nigeria unterrichtet, antizipiert die Deutschdozentin nicht, dass die StudentInnen trotz ausführlicher Informationen über den soziohistorischen Hintergrund der Kurzgeschichte die Beziehung zwischen Ehemann und Ehefrau nicht aus der Perspektive der unmittelbaren deutschen Nachkriegsgeschichte, sondern vor dem Hintergrund ihrer eigenen soziokulturellen Lebenserfahrung interpretieren. Die Frage, warum die Frau vorgibt, nicht zu bemerken, dass ihr Mann heimlich die Scheibe Brot gegessen hat, wird weder auf die Lebensmittelknappheit noch auf die gleichberechtigte Beziehung von Frau und Mann bezogen, obwohl die Dozen-

tin die StudentInnen zu diesem Verständnis der Situation zu leiten versucht. Offensichtlich können die StudentInnen das Verhalten der Frau nicht verstehen und noch weniger das des Mannes, obwohl ihnen selbst die Erfahrung von Lebensmittelknappheit nicht fremd sein dürfte. Da die rein rationalen Erläuterungen der Dozentin zur historischen und sozialen Situation der Kurzgeschichte nicht ausreichen, setzt sich die westafrikanische Konzeptualisierung der ehelichen Beziehung durch: in Westafrika hat der Mann, speziell der Ältere, absolute Weisungsbefugnis in Heim und Familie. Aus dieser Perspektive erscheint die Handlungsweise des alten Mannes, in seiner eigenen Küche nachts heimlich doch so offenbar vorhandenes Brot zu essen, ebenso unverständlich wie sein unnötig erniedrigendes und peinliches Leugnen dieser Tat. Das dominante Referenzsystem ist also das der studentischen Erfahrungswelt; eine mentale Lösung des Verstehens von eigenkulturellen Kategorien in Richtung der Zielkultur hat nicht stattgefunden.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass ein Verstehen des kulturellen Kontextes der Fremdsprache weder kurzfristig noch punktuell und durch rein rationale Erklärungen erreicht werden kann: es ist ein Prozess, der sich über die gesamte Dauer des Fremdsprachenlernens - und darüber hinaus - erstreckt, und er muss holistisch basieren. Er kann sich auch nicht auf die Zielkultur in toto erstrecken, sondern nur auf einzelne Elemente der Zielkultur, die Els Oksaar *Kultureme* nennt.³ Diese werden immer in Relation zu den kompatiblen *Kulturemen* der Eigenkultur begriffen, wobei sich beide im Prozess des Verstehens verändern. Daher leitet die Lehrkraft in unserem Beispiel nach dem missglückten Interpretationsversuch auf eine vergleichende Diskussion der Rolle von Mann und Frau in Westafrika und Europa über, so dass sozusagen retropektiv die sozio-konzeptuellen Unterschiede doch noch thematisiert werden.

4. Schluss

Dies ist ein wichtiger Mosaikstein im komplexen Prozess des Verstehens des sozio-kulturell Anderen: Die Problematisierung eines bestimmten Aspektes der Zielkultur lenkt die Aufmerksamkeit der LernerInnen automatisch auf das kompatible Konstrukt der Eigenkultur. Ob der individuelle Student oder die individuelle Studentin dann dazu tendiert, das originale Konzept der Eigenkultur, das der Fremdkultur oder eines zwischen den beiden Deutungsschemata zu übernehmen, ist weniger wichtig als die Tatsache, dass das scheinbar natürliche Konstrukt, das seit frühester Kindheit internalisiert worden war, nicht mehr als das allein gültige dasteht. Diese zutiefst erfahrene Infragestellung der bislang als universell gültig angenommenen eigenkulturellen Deutungsmuster kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn solche kulturellen Verstehensprozesse im Fremdsprachenunterricht immer wieder erfahrungsbezogen thematisiert werden. Daher müsste meiner Meinung nach die morpho-syntaktische, lexikalische, phonetische und pragmatische Progression im Fremdsprachenunterricht um eine wichtige Progressionsebene erweitert werden, nämlich die kulturelle, die mit fortschreitender Dauer des Fremdsprachenunterrichts in eine interkulturelle Progressionsebene mündet (cf. Witte 2006a, 2006b). Diese mental-konzeptuelle Ebene stellt sich zwar in einem gewissen Ausmaße mit der zunehmend intensiveren Beschäftigung mit der fremden Sprache und Kultur unbewusst von selbst ein (*implizites Wissen*), näm-

³ Der Begriff 'Kulturem' als kleinste kulturelle Handlungseinheit leitet sich aus dem Begriff 'Morphem' ab, der die kleinste bedeutungstragende Einheit in der Sprache bezeichnet.

lich in dem Maße, wie der oder die Verstehende sich von den Mustern und Konstrukten der eigenen Sprache und Kultur löst und sich kognitiv auf jene der fremden Sprache und Kultur zubewegt. Es handelt sich hierbei nicht lediglich um eine bloße Erweiterung des Eigenen; ein nicht vereinnahmendes Verstehen wird vielmehr auf der Basis eines *Tertium* möglich, d.h. einer je subjektiven Interkultur, die den Rahmen der kulturellen Deutungsgrundlagen sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur transzendiert. Interkulturalität bedeutet also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austausches von je kulturell Eigenem, sondern sie zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst danach wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht. Es ist mithin kein summarisches Verstehen der Fremdkultur möglich: Der auf das Fremde gerichtete Verstehensprozess ist so strukturiert, dass von dem Besonderen auf allgemeinere, ‚tiefer‘ liegende kulturelle Selbstverständlichkeiten rekurriert wird, um eine Regel zu generieren, die die jeweils gegebene Konfiguration an bekannte Muster anschließen kann. Das Fremde, obwohl verstanden, behauptet damit immer noch sein Recht, wenn auch in abgemilderter Form (da es ja bezüglich bestimmter Aspekte auf der Basis eines Dritten verstanden wurde): „Ohne dieses Zwischen gäbe es keine Inter-subjektivität und Inter-kulturalität, die ihren Namen verdient. Es bliebe bei der bloßen Erweiterung oder Vervielfältigung des Eigenen, das Fremde wäre immer schon zum Schweigen gebracht“ (Waldenfels 1997: 53).

Das Verstehen von Elementen eines anderen kulturellen Deutungsfundus stellt also keineswegs schnelle Lösungen bereit, sondern kompliziert die Dinge kurzfristig. Und genau dies ist der Zweck eines kulturellen Verstehensunterrichts im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, nämlich dass die FremdsprachenstudentInnen die fremden *und die eigenen* kulturellen Deutungsmuster zunehmend relativieren und damit zu einem kritischen Verstehen ihrer subjektiven Position innerhalb ihrer Eigenkultur kommen, und zwar durch die Deutungsmuster und Konstrukte jener anderen Kultur. Dieses prozedurale Wissen in Hinblick auf ein anderes, besseres, weil auf Konstrukten der eigenen, der fremden Kultur und der subjektiven Interkultur gegründetem Verstehen von Selbst und Anderen, das Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Gesellschaften und Kulturen sowie die Fähigkeit, Selbst, Anderes und Andere durch die Augen einer anderen Kultur einschließt, ist einer der wichtigsten Aspekte des interkulturellen Fremdsprachenlernens, der allerdings bislang zu Unrecht grob vernachlässigt wurde.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- BREDELLA, LOTHAR/CHRIST, HERBERT (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: dies. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- BURR, VIVIEN (1998). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- DERRIDA, JACQUES (1972): *Positions*. Chicago: Chicago University Press.
- GADAMER, HANS-GEORG (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage. Tübingen: Mohr.

- GERGEN, KENNETH J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- HERINGER, HANS JÜRGEN (1988): Verstehen – eine wahrhaft interdisziplinäre Disziplin. In: DAAD (Hrsg.): *Materialien 12. Deutsch-französisches Germanistentreffen Berlin, 30.9. bis 4.10.1987*. Bonn: DAAD, 230-253.
- HESS, HANS-WERNER (1992): *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- WILHELM VON HUMBOLDT (1973): *Schriften zur Sprache*. Hrsg. von M. Boehler. Stuttgart: Reclam 1973.
- OKSAAR, ELS (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- PINKER, STEVEN (1994): *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London: Allen Lane/Penguin Press.
- SHOTTER, JOHN (1993): *Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism, Rhetoric and Knowing o the Third Kind*. Buckingham: Open University Press.
- VYGOTSKIJ, LEV S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- WALDENFELS, BERNHARD (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WHORF, BENJAMIN L. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by J.B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press.
- WITTE, ARND (1996): *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium.
- WITTE, ARND (2006a): Cultural Progression in Teaching and Learning Foreign Languages. In: Theo Harden/Arnd Witte/Dirk Köhler (eds.): *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Bern: Peter Lang 2006, 205-232.
- WITTE, ARND (2006b): Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 35: 28-43.