



Lebenswelt, Interpretation und ‚der Fremde‘:

**Kognition und Interaktion im Unterricht Deutsch als
Fremdsprache**

Jens Loescher, Berlin

ISSN 1470 – 9570

Lebenswelt, Interpretation und ‚der Fremde‘: Kognition und Interaktion im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Jens Loescher, Berlin

Der Beitrag zeigt, dass interkulturelle Kompetenz keineswegs ‚fünfte Fertigkeit‘ des Sprachenlerner ist, die Pause vom ‚Lernen‘, die Unterbrechung der Mühen der Ebene, auf der die Progressionskarawane hinzieht. Immer noch gibt es erstaunliche Abwehrreflexe von Didaktikern, die strukturelle und lexikalische Phänomene ‚nominalistisch‘, als ‚logische‘ Abstrakta betrachten und ein dementsprechend enges Konzept von Kognition vertreten. Auf der anderen Seite greifen interkulturelle Ansätze zu kurz, die (wirtschafts) kommunikative Kompetenzen – Gesprächspartnerorientierung, Reparatur, ‚ad-hoc-Kultur‘ – mit tieferliegenden Problemen des kulturellen ‚Verstehens‘ (Kapitel 1) verwechseln. Kulturelle Attributionen und Ambiguitäten spiegeln sich auf der Ebene der Interaktion, aber sie werden auf einer kognitiven Ebene generiert (Kapitel 2). Dementsprechend ist es sinnvoll, Erfahrung von Fremdkultur ‚symbolisch‘, als je eigene Interpretation kultureller Universalien einzuführen. Bis jetzt ist das kreative Moment des Fremdverstehens, auch bei den Unterrichtsvorgaben, unterschätzt worden. Authentische, individuell geprägte Kultursymbole eignen sich außerdem besser als ‚standardisierte‘ für den Abgleich mit anderen, der in der Gruppe ausgehandelt wird (Kapitel 3). Die face-to-face-Situation der kommunikativen Kompetenz wird in einem kollektiven Austausch von Interpretationen ‚aufgelöst‘. Dass es ungesteuert verlaufen muss, ist die Provokation interkulturellen Lernens. In Kapitel 4 befrage ich schließlich den kulturellen Symbolträger par excellence, Literatur, auf seine – strittige – Brauchbarkeit für den Fremdsprachenunterricht.

1. Gibt es kulturelle Kognition?

Sprachenlernen ist immer Fremdheitserfahrung. Die inhaltsleere Seite der Worte, die allmählich von bottom-up oder top-down verlaufenden Semantisierungsprozessen gefüllt wird, die idiomatisch/pragmatisch oder syntaktisch festgelegten Fügungen, Kollokationen, Funktionsverbgefüge, die überdeterminierende Morphosyntax, Valenzschemata, Prioritäten bei der Besetzung von Satzfeldern: das alles ist für die meisten Lerner/innen des Deutschen terra incognita. Um diese Zumutung abzuschwächen, haben immer wieder didaktische Konzepte Konjunktur, die einen gleichsam natürlich ablaufenden Lernprozess für möglich halten und fördern wollen. Diese Ansätze, also etwa das Konversationsparadigma und vormals Stephen Krashens natural approach, stützen sich auf das Analogiepostulat L1=L2 und folgern daraus, dass das Lernen einer Fremdsprache im wesentlichen einer Klimax, einer mehr oder weniger

generell geltenden Abfolge von Lernschritten, folgt. In Lehrwerken, die innerhalb des Konversationsparadigmas entstanden sind, fließt diese (nicht von allen geteilte) theoretische Prämisse in eine Anordnung von Alltagsthemen, die möglichst reibungsfrei anschließbar an die Erfahrungen der Sprachenlerner/innen sind. Dabei bleibt es ein eigenartiger Widerspruch, dass die Weltwahrnehmung und –erfahrung der Sprachenlerner eingebunden werden soll, dann aber doch eskamotiert wird in ein Einerlei von Alltagssituationen. Gänzlich vernachlässigt wird, dass Lernprogression via Interimsprachen nicht unabhängig von einer Abfolge von Bewusstseinsinhalten, Selbstbildern und kulturellen Imagines vonstatten geht.

Ein anderer Ansatz, der ein ähnlich verkürztes Verständnis der Lernschrittabfolge, der Sequenzen des Fremdsprachenerwerbs hat, ist der natural approach von Stephen Krashen und Tracy Terrell. Aufgrund ihrer nativistischen Provenienz muss diese Theorie Zweitsprachenerwerb und Erstsprachenerwerb nahezu identisch setzen¹. Dass eine Fremdsprache auf ‚natürliche‘ Art zu erwerben sei, dementsprechend nicht über kognitive, bewusste Lernprozesse, schien einerseits dem Behaviorismus den Rang abzulaufen, andererseits der in den USA starken (und dem Behaviorismus verbundenen) kontrastiven Schule Paroli zu bieten, die mit ihrer konstanten ‚L1-awareness‘ die Lerner zu ermüden drohte². Allerdings glaube ich nicht, dass die gut geölte Mechanik eines language-acquisition-device, die Chomskys angeborener Sprachproduktionsinstanz auf verblüffende Weise ähnelt, dem tatsächlichen Verlauf des Spracherwerbs Rechnung trägt. Denn wenn es eine natural order, eine generell geltende Abfolge von Lernschritten gibt³, so spricht das einerseits nicht gegen, sondern *für* kognitive, bewusste, auch gesteuerte input-Verarbeitung bis hin zur Regelapplikation. Und zweitens wird, wie im Konversationsparadigma, der in die Rousseausche Idylle eines Naturzustandes entlassene Sprachenlerner dann doch wieder in ein enges Schema der Progression gepresst, das wesentliche Elemente seiner zweiten Natur, seiner kulturellen Verfasstheit, außer Betracht lässt. Ein Sprachenlerner generiert nicht nur Interimsprachen, sondern auch Interimwelten, die er fortwährend falsifiziert. Er leistet kulturelle Verstehensarbeit.

¹ Stephen Krashen/Tracy Terrell 1984, S.18.

² Schon in Dulay/Burt/Krashen 1982, S.96-98, wird auf empirischer Grundlage, also vor Krashens Erfindung des natural approach, die contrastive analysis hypothesis harsch kritisiert.

³ Krashen/Terrell 1984, S.28-30.

Lernresistenz, Fossilierung, Pidginisierung, also Rückbildung der Zielsprachenkompetenz sich reethnisierender Randgruppen oder ganz unterrichtspraktisch: sprachliche ‚Verständnis‘chwierigkeiten in der Gruppe, die eine Partizipationsverweigerung oder ein demonstratives Abziehen von Aufmerksamkeit ausdrücken – all dies hätte schon früher die Erkenntnis zwingend machen können, dass Spracherwerb einem umfassenderen, eventuell scheiternden Lernvorgang aufsitzt: dem lebenslangen Prozess des (inter-)kulturellen Lernens. Neben der Lernerpersönlichkeit und der Dynamik von Gruppenprozessen gibt es eine abstraktere, soziologisch erschließbare Ebene, die das Schlagwort des ‚Fremden‘, dessen man gewärtig wird, wenn man eine Fremdsprache lernt, zu konkretisieren vermag. Die Handlungsstruktur einer Gesellschaft, das normative Set (Talcott Parsons), die Symbole eines Kollektivs, und schließlich die geteilten Interpretationen beider: der Handlungen und Symbole; dies alles deutet doch auf eine Größe, die Sprache gleichsam funktional, als Mittel bedingt: Kultur. Man könnte Sprache geradezu als Werkzeug definieren, um kulturell kodifizierte Handlungsweisen und Symbole zu transportieren und ihre Interpretation zu ermöglichen. Die Worte des anderen zu verstehen, bedeutet zwangsläufig den Sprechakt des anderen, den Normenkodex oder die Spielregeln (Wittgenstein) zu erfassen. Und im Akt der Interpretation einer Sprechhandlung handelt man selbst als kulturell geprägtes Sozialwesen.

Dies alles wäre unproblematisch, wenn die soziale Welt tatsächlich so aussähe, wie sie sich die großen Makrosoziologen Parsons und Durkheim vorstellten: ein institutionell oder systemisch gegliedertes, homogenes Gemeinwesen. Das mag sich für einzelne immer noch so darstellen, aber generell gewinnt schon seit langem die Diagnose der mikrosoziologisch, wenn auch ganz unterschiedlich theoretisch positionierten Alfred Schütz, Georg Simmel und Erving Goffmann an Gewicht: gerade das Brüchigwerden der Lebenswelt, der gemeinsam geteilten Interpretationen, die Fremderfahrung ist das Signum der letzten hundert Jahre. Der Fremde ist derjenige, der eine Krisis seiner als selbstverständlich genommenen Welterfahrung durchläuft⁴; oder der andere, der Gesprächspartner ist der Fremde, der mit den eingefahrenen Interaktionsmustern interferiert (Simmel). Die Balance der kulturellen Matrices, der Lebenswelt wird empfindlich gestört, weil nun andere Lebenswelten einbrechen, gar hegemonial werden.

⁴ Alfred Schütz: *Der Fremde*. In: Schütz 1972.

Ähnliches erlebt der Lerner einer Fremdsprache. Der Fremde ist für Simmel das Objektive, das mich zwingt, das Subjektive meiner bisherigen Handlungs- und Symbolinterpretationen wahrzunehmen. Der Fremde ist nicht durch „Gewöhnung, Pietät, Antezedentien“⁵ gebunden. Mit Ausnahme der Pietät (Mark Twain seinerseits wollte das Deutsche ja zu den anderen toten Sprachen gelegt wissen) gilt dies auch für die Fremdsprache. Und *im* Fremden, im Be-fremdeten, so Schütz, tobt ein Kampf zwischen den kulturellen Mustern der out-group und denen der in-group, die dieser möglichst schnell annehmen, lernen will – jedoch, was bedeutet hier lernen? Der Fremde kann die Reaktionen der anderen, der in-group, ebenso wenig korrekt lesen, wie er seine eigenen Handlungen mittels eines miraculösen Monitors anpassen könnte. Er bleibt im Netz seiner alten Lebenswelt gefangen, obwohl es nicht mehr trägt.

Die Folge dieser *condition (post-)moderne* ist nicht der Zwang zu lebenslangem Lernen, sondern zu lebenslangem Interpretieren. Wir nehmen die Handlungen des anderen wahr und versuchen, sie in ein kulturelles Muster einzupassen, das wir unter ‚Fremd‘ rubrizieren und zunehmend, mit jeder ‚geglückten‘ Interaktion vertrauter werden lassen. Wir sehen kulturelle Symbole und werden nicht müde, sie im Zug von Hypothesenbildungen an unsere Lebenswelt anzupassen oder von ihnen auf eine ‚fremde‘ Lebenswelt rückzuschließen. Je multikultureller das globale Dorf, je differenzierter, in Milieus zersplitterter die Gesellschaft, um so mehr Energie verwenden wir auf Sinnkonstitution dort, wo wir notwendig in der Position des Fremden bleiben müssen. Wir verstehen die Handlungsweisen, die Sinnzuschreibungen, die Diskurse der anderen Milieus nicht (was ist erstrebenswert?, welche Begriffe sind positiv besetzt?, was verschafft Lustgewinn?); ja: wir verstehen ihre Sprache nicht.

So weit, so schlecht. Nun gibt es eine altehrwürdige Disziplin, die eben jener Interpretationsarbeit, die auf das Fremde (aus)gerichtet ist, eine transzendierende, heilende Wirkung zuspricht. Es ist gewiss ein Leichtes, mit der durchaus bis in die Gegenwart hinein religiös beschlagenen Philosophie der Hermeneutik die nüchternen Analysen der an der postmetaphysischen *condition humaine* orientierten Sozialwissenschaftler aus dem Feld zu schlagen. Denn: deckt sich nicht die menschenfreundliche, täuschende Dialektik der Hermeneutik, wir könnten im Verstehensakt in Kontakt mit dem Fremden kommen und dergestalt unser Eigenes

⁵ Georg Simmel: *Exkurs über den Fremden*. In: Simmel 1968, S.511.

sukzessive für jenen Fremdkontakt empfänglicher machen, mit unserer Erfahrung: bilden wir uns nicht alle ein, durch Interpretation und Austausch darüber, durch negotiation of meaning, Eigen- und Fremdkulturen besser durchschauen zu können? Im Akt der Interpretation lösen wir die Provokation des Fremden auf.

Was liegt näher, als dieses Krisenmanagement dem Spracherwerb parallel zu setzen, diesen also in einen Lernprozess zu integrieren, den man seit beinahe zwanzig Jahren mit dem Epitheton interkulturell versieht und der nun schon durch konstruktivistische Ansätze abgelöst werden soll? Konfrontiert mit der Syntax und Semantik der Fremdsprache versuchen wir, Regeln zu bilden und sie unserem impliziten oder expliziten Wissen einzufügen. Konfrontiert mit fremdkulturellen Symbolen versuchen wir, Hypothesen über das kulturelle System zu bilden. Stoßen wir auf fremdkulturelles Verhalten, beginnen wir ein Gespräch über die verschiedenen Normgerüste und Sozialisierungen, die uns so handeln und wahrnehmen lassen, wie wir es tun. Und konfrontiert mit einem fremdsprachlichen Text, unternehmen wir es, ‚Sinn‘ zu erschließen. Die Arbeit im Kopf jedes Sprachenlerner kann man umschreiben als Hypothesenbildung und Transformation in bezug auf Fremderfahrung. Gruppenarbeiten im Fremdsprachenunterricht sind geprägt durch Aushandlungsprozesse dahingehend, welche eigenkulturellen Umformungen gültig sind und wie die Diskurse über Fremderfahrung geführt werden sollen. Schließlich: Textinterpretation kann man als anspruchsvolle Variante einer modernen Odyssee, einer Fremdheit des Textrezipienten auf Zeit beschreiben.

2. Konstitution der Bedeutung: Kopfarbeit

Interkultureller Sprachenunterricht fußt häufig auf universalen Symbolen, wie sie Inge C. Schwerdtfeger ⁶und zuvor die erste Generation interkultureller Lehrwerke (*Sichtwechsel, Sprachbrücke*) vorgeschlagen haben: etwa Licht- und Raumerfahrung, Festlichkeit, Krankheit, Bewegungsfreude, bei Schwerdtfeger Freundschaft, Schweigen, das Böse. Entgegen dem Konversationsparadigma werden hier keine Strategien der Alltagsbewältigung trainiert, sondern ein Lern- und Reflexionsprozess im Kopf des Sprachenlerner ausgelöst. Das universale, allgemeinkulturelle Symbol wird im Zug

⁶ Schwerdtfeger 1991, S.241.

eines kognitiven Aneignungsprozesses eigenkulturell umgeformt. Problematisch bleibt aber bei Schwerdtfegers anthropologischer und zunehmend somatischer fixierten Variante, dass ein full access des Sprachenlernalers zu einem universalen Wissenspool, zu archetypischem Weltwissen im interkulturellen Lernprozess vorausgesetzt wird⁷. Ich dagegen plädiere dafür, anhand universaler Symbole eine möglichst hohe Differenzierung in singular-kulturelle Interpretationen hervorzurufen. Je allgemeiner und anschließbarer die universalen Symbole, desto eigengestaltiger die mentalen Umformungen. Keineswegs wünschenswert ist eine Reduktion auf Wahrnehmungstraining (*Sichtwechsel*) oder die Auflösung kultureller Interpretationsarbeit in einem ‚Nativismus‘ universal geteilter Körperlichkeit⁸.

Zunächst muss der Transformationsprozess von Fremdimage zu Eigenimage⁹ stimuliert werden, und dies fällt in der Tat leichter, wenn das Fremde, also das allgemeinkulturelle Symbol, den Erfahrungswelten der Kursteilnehmer unmittelbar zugänglich ist. Gleichzeitig aber soll sich dieses voreiligen Bedeutungszuordnungen, also den eigenkulturellen Umformungen der Sprachenlerner/innen, verschließen insofern, als im Zug der fortwährenden Hypothesenbildung und deren Falsifikation der Akt der *Bedeutungskonstruktion* betont, idealerweise auch dem Sprachenlerner verdeutlicht werden soll. Das Ziel ist nicht die ‚richtige‘ Interpretation, sondern das ‚richtige‘ Interpretieren, also ein kognitives Angleichen des Fremden an Eigenes, verbunden mit der Metaerkenntnis, dass das Eigene (Wahrnehmung, ‚Gestalten‘, Denkfiguren) kulturell geprägt, also relativ, nicht aber: beliebig ist.

⁷ „Ich dagegen stelle die These auf, dass Fremdsprachenlernen erleichtert wird durch die Einbeziehung kultureller Symbole, weil sie es den Lernenden ermöglichen, in neuer Weise einen ganz persönlichen emotionalen Bezug zur Zielsprache und Zielkultur herzustellen. Dieses ist realistisch, weil [...] die kulturellen Symbole in uns emotional verankert sind. Durch die Integration von kulturellen Symbolen in den Fremdsprachenunterricht kann aufgezeigt werden, dass die Lernenden nichts aufgeben müssen“. Schwerdtfeger 1991, S.249.

⁸ So Inge C. Schwerdtfeger in: „Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“, *InfoDaF*, Bd.23, 1996, H.4, S.430-442. Wiederveröffentlicht in Funk 2001.

⁹ Ich benutze das Wort ‚Image‘ im folgenden aus Begriffsnot: Innerliterarische Phänomene, wie sie die Aachener Imagologie untersucht, sind jedenfalls nicht gemeint. Gegen den Begriff Stereotyp spricht seine kollektive Verfasstheit, das Holzschnittartige; gegen Klischee das Oberflächliche, der vorübergehende Eindruck (frz. cliché). Für den mentalen Prozess der Einverleibung des Fremden im Eigenen wäre vielleicht ‚Konzept‘ das richtige Wort, allerdings impliziert die Herkunft aus der analytischen Philosophie eine gleichsam logisch determinierte Wirklichkeitsbesetzung à la Wittgensteins *Tractatus*, die der hier beschriebenen Vermittlung und Umformung nicht gerecht wird.

Mögliche Stimuli einer solchen Transformation, die man kulturelle Kognition nennen könnte, lassen sich in bestimmten Universalien finden, die leicht symbolisierbar, mit Imagines darstell- und fassbar sind (Abbildung 1). Betrachtet man darüber hinaus nicht nur Kognition, sondern auch Interaktion als Kernelement des Sprachenunterrichts, so ordnet sich der Bedeutungskonstitution dieser Imagines die Bedeutungsaushandlung zu, die in Gruppen geschieht. Die Phaseneinteilung in Abbildung 2 ist allerdings idealtypisch zu verstehen; sehr wohl sind natürlich viele interaktive Prozesse kognitiv relevant. Und die Imagoumformung in Phase I ist ein komplexer Lernvorgang, der nicht nur mit kognitiven Parametern beschreibbar ist, sondern kreativ, assoziativ vonstatten geht.

Abbildung 1

Heimat/Nation

Vorbilder

Erinnerung

Phantasie/Phantastik/'fremde Welten'

Gewalt/Ablehnung

Täuschung

Sprache

Kunst.

Abbildung 2

	Phase 1: Kognitiv	Phase 2: Interaktiv
1.	<p>Gemälde (radikaler/neuer Realismus, Surrealismus)</p> <p>Aufgabe: „Stellen Sie sich vor, was Ihr Vater dazu sagen würde“.</p>	<p>Die Drucke in eine Reihenfolge, einen Sinnzusammenhang bringen. Aufhängen. Vernissage-Publikum spielen; Variante: die Gemälde nur vortäuschen (leere Zimmerwände). Variante: ‚Verein zur Erhaltung des guten Geschmacks‘.</p>
2.	<p>Musik (instrumental, aber avantgardistisch; zum Beispiel bestimmte Formen des Jazz). Oder: Rachmaninoff: „Die Toteninsel“; Mussorgski: „Bilder einer Ausstellung“.</p> <p>Aufgabe: „Schreiben Sie, was Sie hören“ (assoziativ); oder: „Schreiben Sie die Musik in eine Geschichte um“.</p>	<p>In der Gruppe wird geraten, wer welches Musikstück ‚transkribiert‘ hat. Auch wer warum welche Vorschläge macht, wird diskutiert. Zu Rachmaninoff: das Gemälde von Böcklin. Die Musik durch das Bild konkretisieren lassen.</p>
3.	<p>Mindmap von Deutschland/Berlin, etc.</p> <p>Cluster zu den genannten Transformationsstimuli.</p>	<p>Vergleich in der Gruppe. Welche Bildelemente (Symbole) sind für wen auf Anhieb nachvollziehbar? Bildung von Kommissionen, die den besten Entwurf prämiieren (Betonung auf Kriterienfindung und Argumentation).</p>
4.	<p>Reizwörter (‚Ausländer‘, ‚Angst‘, ‚Mülltrennung‘) oder ‚phantastische Binome‘ (Gianni Rodari). Dazu Wortnetz oder Geschichte schreiben lassen.</p>	<p>Die Wortnetze verbinden, bis ein einziges entsteht.</p> <p>Die Geschichten zerschneiden und eine Universalerzählung entstehen lassen (zu einem</p>

	Bildvariante: „Deutschland“ von Alexander Kluge.	Thema).
5.	Passanten beobachten. Oder: Menschen auf Fotos. Ihre Kindheit beschreiben lassen.	Entscheiden, auf wen in der Gruppe eine bestimmte Kindheitsbeschreibung passen könnte. ‚Korrektur‘ des im Fokus stehenden Gruppenmitglieds.
6.	Bewerbung für ‚Big Brother‘ schreiben. Eigene Persönlichkeitsmerkmale übertreiben, ‚sich interessant machen‘.	Jede Gruppe sucht einen Kandidaten aus – nach Kriterien und Entscheidungsprozessen, die die Gruppe aushandelt.
7.	Critical incidence beschreiben lassen (peinliche, gefährliche, ärgerliche, unverständliche Situation)	In der Gruppe einen ‚cultural assimilator‘ ⁷ verfassen (Müller/Thomas ¹⁰ , Brislin ¹¹): also eine kritische Situation, vier Erklärungen, vier Kommentare. Diese Seiten wandern dann (mit Ausnahme der Kommentare) von Gruppe zu Gruppe und müssen ‚gelöst‘ werden.
8.	Ein (einfaches) Hörverständnis dolmetschen lassen in eine Zielsprache, die der Nachbar beherrscht (Kopfhörer).	Der Nachbar dolmetscht zurück ins Deutsche.
9.	Die Teilnehmer bekommen Kartenstapel mit Aussagesätzen wie: ‚Gott existiert‘, ‚Kinder sind das Wichtigste im Leben‘, ‚Raser sind Verbrecher‘, etc. Jeder TN ordnet seinen Stapel (ja/nein, wichtig/unwichtig, etc.)	Fragekarten in die Gruppen geben (‚Wie teuer waren Ihre Schuhe?‘, ‚Würden Sie sich als erfolgreich bezeichnen?‘, ‚Was war bis jetzt Ihr größter Fehler?‘). Auswertung des Gesprächsverhaltens in der Gruppe. Neue Fragekarten verfassen.
10.	Imagination: „Sie träumen von einem seltsamen Volk: den Majoriten.“ Variante: „Sie durchstreifen als Ethnologe einen Urwald auf der Suche nach den Minoriten“.	Zwei Gruppen (Majoriten, Minoriten) handeln nach zwei distinkten kulturellen Kodices in einer Rahmensituation. Sie kennen die kulturellen Kodices der anderen Gruppe nicht. Abschlussauswertung des Spiels (Karl-Heinz

¹⁰ Müller/Thomas 1991.

¹¹ R.W. Brislin: The Culture-General Assimilator. In: Fowler/Mumford 1995.

	Flehsig ¹²).
--	--------------------------

Dass beide Lernsequenzen erheblich mehr Reflexion und Selbst-Reflexion erfordern als die Klimax der Alltagssituationen des Konversationsparadigmas, dürfte einsichtig sein. Auch der Vorteil gegenüber landeskundlichen Kontrastschemata liegt auf der Hand: die durchaus notwendige Stereotypisierung, derer wir uns bei der Hypothesenbildung im Kontakt mit dem Fremden bedienen, wird hier im unentschieden Universalen der Vorgaben (didaktische Vorschläge 1, 2, 4, 5) sowie in den Bedeutungsaushandlungen der Gruppenarbeit (6, 7, 9, 10) aufgehoben, zumindest hinterfragbar gemacht. Jede Transformation in eigenkulturelle Imagines wird dem kritischen Blick der zweiten und dritten ‚Lektüre‘ unterworfen, dem ‚rückversichernden‘ Lesen der eigenen Deutungsmuster (didaktische Vorschläge 1-5).

Sowohl die Interlanguages des Sprachenlerner als auch die Interimwelten¹³ der kulturellen Lerner sind tentativ und permeabel. Ihre ‚Regeln‘ können jederzeit falsifiziert werden, sie sind prinzipiell durchlässig für neue Informationen und Perspektivierungen. Der Lerner als Hypothesentester, als eigenkulturelle Imagines applizierender, verwerfender, prüfender Interpret eines universalen Symbols (1-5). Dies würde dem kognitiven Paradigma im kulturellen Lern- und Spracherwerbsprozess recht geben, das von den meisten Spracherwerbsforschern verfochten wird. Denn zweifellos gewinnen im Zug der eigenkulturellen Ausformung zunehmend kognitive Elemente an Raum: Aktivierung von und Abgleichung mit vorhandenem Wissen, Hypothesenbildung, Falsifikation von (Verstehens-)Regeln, Selbstüberprüfung und -korrektur. Insofern sind Spracherwerb und kulturelles Lernen prinzipiell parallel zu sehen.

Gleichwohl sollte man die Rolle der Kognition nicht überbewerten. Eine Linie der Kritik an dieser Gewichtung zieht sich von Claire Kramsch über Krumm¹⁴,

¹² Das sehr gut einsetzbare Planspiel, das sich an den Prototyp „Bafa Bafa“ anlehnt, wird erklärt in: Flehsig 1998, S.7.

¹³ Gerhard Neuner: The ‚Key-Qualifications‘ of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology. In: Harden/Witte 2000. Gerhard Neuner verwendet auf S.44 die Formulierung „*interim world*“.

Schwerdtfeger¹⁵, Adelheid Hu bis zu den zahllosen alternativen Methoden. Definiert man Lernen als Einverleibung neuer Informationen oder Erfahrungen in einen schon vorhandenen Wissensfundus, so stellt sich in der Tat die Frage, wie man sich diesen kognitiven Vorgang interkulturell vorzustellen hat – ein Problem, das Piaget in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts noch nicht hatte. Wie geschieht die Transformation von fremder Information in als dem Eigen zugehöriges Wissen? Welche fremdkulturellen Anstöße oder eigenkulturellen Mechanismen bestimmen den Wechsel von Akkomodation zu Assimilation und umgekehrt? Verfälscht Assimilation, also die Aneignung und die Einverleibung, das Profil der fremdkulturellen Imagines? Weicht Akkomodation, also die Anpassung, nicht den hier verwendeten Begriff von Kultur als unhintergehbarem Wahrnehmungsrahmen auf¹⁶? Aus diesen (Begriffs-)Schwierigkeiten bietet sich auf der einen Seite der Ausweg eines weichen kulturellrelativistischen Ansatzes (Adelheid Hu). Auf der anderen Seite das Postulat eines spezifisch emotionalen Lernens (Schwerdtfeger). Entweder das Attribut ‚(inter-)kulturell‘ (die *Opposition* Ausgangskultur/Zielkultur) oder das Bezugsnomen ‚Lernen‘ (im Sinn von Kognition) wird verwischt.

Sowohl bei dem Begriff ‚interkulturell‘, als auch bei dem Begriff ‚Lernen‘ – in ihrer ‚harten‘ und ‚weichen‘ Spielart – haken kritische Nachfragen ein, die sich einerseits auf eine mögliche Überforderung der Kursteilnehmer richten: durch Übertypisierung und Überdiversifizierung der Einzelkulturen¹⁷; und andererseits durch Überpädagogisierung (‚Toleranzimperativ‘). Und drittens wird auf die Gefahr einer Resubstantialisierung des Kulturbegriffs aufmerksam gemacht, einerseits von einem politisch-kritischen

¹⁴ Hans-Jürgen Krumm: Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen. In: Bausch/Christ/Krumm 1998, S.116-117.

¹⁵ Schwerdtfeger 1996, S.47.

¹⁶ „Cultur“ ist eben nicht nur „Civilisation“, also „jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat“; diese vielzitierte Definition stammt von dem Ethnologen Eduard B. Taylor (1871); in Schmitz 1963, S.33. Den ergologischen, den Arbeitsaspekt von Kultur (lat. colere, das Land urbar machen) gilt es dagegen noch ernster zu nehmen: mit Hilfe des Mediums Kultur eignen wir uns die Welt an; Kultur ist Verstehensarbeit, wie uns Ernst Cassirer, Aby Warburg, Alfred Schütz, später Thomas Luckmann gelehrt haben. Die Frage in meinem Argumentationskontext ist: kann man sich als Lernender einer fremdkulturellen Kategorie anpassen, *ohne* sie eigenkulturell zu deuten, sie also zu bearbeiten, zu ‚verfälschen‘?

¹⁷ Johannes Eckerth/Michael Wendt: Brauchen wir einen inter-/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth/Wendt 2003, S.12-13.

Standpunkt aus in den Erziehungswissenschaften¹⁸, andererseits von dem erwähnten erkenntnistheoretischen (postmodernen) aus bei Hu¹⁹. Viertens haben namhafte Vertreter der Sprachlehr- und lernforschung (Edmondson und House) prinzipiell angezweifelt, dass interkulturelle Lernvorgänge und fremdsprachliche Kompetenz in irgendeiner Weise zusammenhängen, im Fall von Edmondson auf alle Komponenten der Lernerpersönlichkeit bezogen²⁰.

Im Gegensatz zu Hu möchte ich nicht beim Perspektivenpluralismus und einem ‚weichen‘ Konstruktivismus stehen bleiben. Sprache ist ein distinktes System, beschreibbar durch syntaktische/semantische/pragmatische Regeln und Begriffe. Also ist auch die kulturelle Matrix profiliert, welche die Imagoumformung steuert und diese sowohl durch Sprache initiiert als auch in Sprache, in ausformulierte Gedanken und Rede einmünden lässt. Ohne essentialistische truth claims lässt sich sagen, dass Kultur unsere kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozesse vielfach, diskret, aber eben auch distinkt steuert (siehe den didaktischen Vorschlag 10).

Und zum berühmt gewordenen ‚Frontalangriff‘ von Edmondson und House: Der Begriff des (inter)kulturellen Lernens bietet, bei allen Unschärfen, die Möglichkeit, die Progressionshypothese weiter Teile der deutschen Sprachlehr- und lernforschung zu relativieren. Bei der Lektüre dieser Arbeiten beschleicht den Leser zuweilen das Gefühl, Sprachenlernen vollziehe sich nach einem Naturgesetz, das nur des experimentellen Nachweises im Labor harret. Der Kopf des Sprachenlerner scheint den Messinstrumenten des Sprachlaboranten gänzlich transparent. Ich möchte den positivistischen Impetus (Popper ist der vielzitierte Gründungsvater dieser Schule²¹) nicht abwerten; er ist notwendig, weil man sonst bei bloßen Metaphorisierungen stehen bleibt. Aber dennoch beschleicht den Leser im Wald der Hypothesen und Modelle bisweilen das Gefühl, die Bäume nicht mehr zu sehen: sowohl Kognition als auch

¹⁸ Dittrich/Radtke 1990, S.30-31.

¹⁹ Hu 1999, S.288: „Hinter die Erkenntnis, dass alle Wahrnehmung subjektiv ist, mit anderen Worten, hinter die ‚kulturalistische Wende‘ (...) können wir alle nicht mehr zurück“.

²⁰ Edmondson/ House 1998, S.173-174: „Wir finden den Versuch, sozio-affektive Zielsetzungen über die Fremdsprachenvermittlung zu stützen, aus didaktischer, lerntheoretischer und humanistischer Perspektive grundsätzlich falsch“. Siehe auch Edmondson in Bausch/Christ/Krumm 1998, S.60.

²¹ So in der hervorragenden *Einführung in die Sprachlehrforschung* von Edmondson und House, S.32-34.

Interaktion etwa erscheinen mir trotz gegenteiliger Absichtserklärungen²² oft zu sehr um ihre pragmatischen, ja: sozialen Seiten verkürzt. Zu sehr fokussiert sich die deutsche class-room-research noch auf die Lehrer-Lerner-Interaktion, während doch Lernen, Wissenzuwachs (prozedural und deklarativ) mindestens ebenso in autonom arbeitenden Gruppen stattfindet oder etwa im Kontakt mit Personen, die nicht professionell lehren (Projekte)²³. Mit Adorno gegen Popper: es gibt eine Totalität der Wirklichkeit, die nicht positivistisch erfassbar ist.

Am Ende der ersten Phase stehen Einsichten in

1. die kulturelle Verfasstheit unserer Weltwahrnehmung (3, 7).
2. die kategoriale Notwendigkeit kultureller Ausprägungen (4, 7, 10).
3. die Unterschiedlichkeit und Falsifizierbarkeit, ja auch Historizität, Alterung verschiedener kultureller Matrices (1, 2, 5).

Je nachhaltiger also die Transformationsarbeit in einem ‚harten‘ Kulturbegriff situiert, gleichzeitig aber als falsifizierbar angesehen wird, umso präziser müssten die drei Erkenntnisziele bereits beim selbstständigen Arbeiten erreicht, das Prekäre der Imagoumformung deutlich geworden sein. Gleichzeitig bringen die Teilnehmer, erfahren im Krisenmanagement, einzelkulturelle Profile eines universalen Symbols mit in die nächste Phase. Nun werden diese Profile einer zu schaffenden Gruppenidentität anheimgegeben und dadurch hinterfragt, verändert, erneut transformiert. Je substantieller oder zumindest wirksamer der Kulturbegriff im ersten Schritt verstanden wird, um so mehr kann er im zweiten Schritt entgrenzt werden im Sozialisations-Itinerar der Gruppe.

²² Edmondson in Lörcher/Schulze 1987, S.1076.

²³ Unwohl ist mir auch angesichts des verkürzten Verständnisses von Lernen (Kognition). Seit der Antike wird Lernen als wahrnehmungsverändernd, ja persönlichkeitsbildend beschrieben. Nicht nur beeinflusst das Unterrichtsgeschehen den Lernprozess, sondern umgekehrt. Vielleicht ist es kein Zufall, dass Piagets Modell von den Sprachlehr- und Sprachlern-Forschern nur äußerst ungern zur Hand genommen wird.

3. Aushandeln der Bedeutung: Gruppenarbeit

Einerseits konstruieren wir fremde und eigene kulturelle Imagines, etwa durch Transformation oder Projektion. Andererseits bedarf es einer ‚realen‘ Fremdheitserfahrung, zum Beispiel beim Fremdsprachenlernen, damit wir mit der Konstruktionsarbeit beginnen. Jeder radikalkonstruktivistische Ansatz in der Fremdsprachendidaktik (Wolff, Bleyhl), versucht die Frage, wie denn der Denkprozess in Gang gesetzt werde, zu vermeiden. Und vollends kontrafaktisch werden diese Theorien, wenn sie Falsifikation und damit (Fremd- und Eigen-) Korrektur prinzipiell ablehnen²⁴. Schon im autonom durchgeführten Aneignungsprozess setzt diese prinzipielle Hinterfragbarkeit und Kritik ein, wie gezeigt wurde. Und nun, in der Gruppe, wird aus der Konstruktion von Bedeutung das Verhandeln über Bedeutung. Die zuvor entstandenen Interpretationen und Umformungen, die singulär-kulturell sind, stehen auf dem Prüfstand der Interaktion.

Wenn nun im Folgenden über gruppenspezifische Prozesse gesprochen wird, dann ist deren Lernerfolg zunächst gerade nicht in den auf Lothar Krappmann zurückgehenden Begriffen Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz zu suchen²⁵, die immer wieder das Argumentationsarsenal der ‚Interkulturellen‘ bestücken. Vielmehr steht die Frage, was eigentlich eine Gruppe ist, und was die Teilnehmer leisten müssen, damit eine Gruppe entsteht, im Vordergrund. Hier soll kein aufwendiger Exkurs in die Diskurswelt der Gruppensoziologie unternommen werden; es interessiert lediglich, wie Kleingruppen – um solche handelt es sich im Klassenzimmer – konstituiert werden: alle Teilnehmer müssen Motivation aufweisen, die sich in der Regel aus dem Bedürfnis nach Identifikation, Rollenzuteilung und Macht zusammensetzt. Menschen in einer Gruppe beziehen sich unablässig und ohne es zu bemerken aufeinander. Sie können die Identifikation mit den Gruppenidealen, sie können die Sozialisation innerhalb der Normen der Gruppe sowie die gemeinsam durch Symbole konstituierte Lebenswelt nicht überschreiten oder aufgeben. Solange die Gruppe besteht, regiert sie die Handlungen und Denkmuster der Individuen.

²⁴ So Werner Bleyhl: „Wir sind lernfähig, aber unbelehrbar“, zit.b. Lothar Bredella, in: Bausch/Christ/Krumm 1998, S.43. Und Dieter Wolff 1996, S.553: „Lernen wird verstanden als individueller Konstruktionsprozeß, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muß“.

²⁵ Krappmann 2000, S.133 passim; S.142 passim; S.150 passim.

Innerhalb der hier vorgeschlagenen interkulturellen Denkprämisse interessiert mich der normative Aspekt und der Anteil von Gruppen an der Sozialisation gesellschaftlicher Individuen zunächst weniger als der Vorgang der Gruppenkonstitution. Subkulturelle Gruppen beispielsweise bilden sich in einer dichten kulturellen Matrix. Multikulturelle Gruppen dagegen sind dadurch bestimmt, dass genau diese Matrix fehlt, die ausgeprägten singulärkulturellen Symbole der ersten Phase verschiedener nicht sein könnten. Wie entsteht in multikulturellen Gruppen der soziale Kitt, wenn Werte und Normen, wenn Symbole stark diversifiziert sind? Die Antwort ist: man macht die Not zur Tugend. In der interkulturellen Gruppenarbeit gibt es keine gegenseitige Bezugnahme ohne kulturelle Interpretation. Jedes Mitglied der Gruppe erfährt und interpretiert unablässig das Verhalten und die Redebeiträge der anderen. Und jedes Mitglied der Gruppe erfährt unablässig die eigenen Beiträge und das eigene Gesprächsverhalten als kulturell geprägt – durch die Reaktionen der anderen. Je prononcierter ein harter Kulturbegriff im ersten Teil vertreten wurde (und sich in der Praxis in profilierten einzelkulturellen Symbolen niederschlägt), um so mehr verlagert sich jetzt der Fokus auf die *Interpretation* von kulturellen Ausprägungen.

Dazu kommt, dass Gruppen asymmetrische Gebilde sind; folglich beheimaten sie Interessen, Behauptungsrituale und Durchsetzungsstrategien, wie sie besonders von Erving Goffmann, Clifford Geertz und dann Pierre Bourdieu beschrieben wurden. Rede- und Verhaltensstrategien richten sich auf Feldhoheit, also Hegemonie der eigenkulturellen Interpretation des kulturellen Symbols. Deshalb wird das potentiell ungleiche Machtverhältnis der Dyade gesucht, Camouflage betrieben, es werden Allianzen geschmiedet und aufgegeben, es wird geblufft und getäuscht, Häresien stehen hoch im Kurs, weil sie die feste Positionenverteilung, also die Rollenmuster (scheinbar) aufbrechen können. Vorgaben, die das *pretending* oder gar *cheating* betonen (didaktische Vorschläge 6, 9), unterstützen diese Dynamik, weil nicht etwa eine fremde Rolle eingenommen, sondern die eigene nur noch einmal verstärkt ausagiert wird.

Der Stoff, das Verhandlungsmuster des Kampfes um Feldhoheit sind aber nicht die Teilnehmer an sich, ihre Position in der Gruppe, sondern sind – harmloser – die zuvor entwickelten eigenkulturellen Ausprägungen der kulturellen Symbole (1, 3, 4, 7, 10). Mit allen Regeln der Kunst, also der Sprechfähigkeit, der kommunikativen Kompetenz, wird das eigene kulturelle Symbol gegen das der anderen gesetzt. Niemand ist in der

Regel überrascht, dass andere ‚Lösungen‘ vorgebracht werden und dass diese in Konflikt miteinander geraten. Wir kennen den Kampf um die Deutungshoheit seit unserer Sozialisation in der Primärgruppe.

Entscheidend für das kulturelle und das Sprachenlernen ist also der Gruppenprozess *eo ipso* – nicht persönlichkeitsveredelnde Merkmale wie die Krappmanns –, der Zwang, andere kulturelle Ausprägungen wahrzunehmen, die eigenen in Anschlag zu bringen und intern und extern abzugleichen. Denn die Interaktion in einer Gruppe ruft Konflikte hervor, muss sie aber auch lösen; sonst zerbricht die Lebenswelt, die gemeinsame Bezugnahme. Das Sprechhandeln bedarf der Normen, die jenseits der kulturellen Diversifikation oder parallel dazu ausgehandelt werden. Man kann das bei vielen Gruppenarbeitssequenzen sehr gut beobachten. Die Teilnehmer stellen Regeln auf, Signale des *turntaking* werden etabliert, Redeanteile werden reklamiert und (manchmal) an Sprachschwächere abgegeben. In Gruppen mit hoher Autonomie und Produktivität funktioniert die normative Ebene mitnichten automatisch, sondern sie ist Teil des Aushandlungsprozesses und wird im Zug von Reparatursequenzen mehrfach wieder aufgesucht. Und: auch *turntaking*, Eloquenz, nonverbale Mittel sind natürlich kulturell geprägt und werden damit zum Bestandteil des Lernprozesses (5, 6, 9, 10)²⁶. Beim Aushandeln der Interaktionsregeln findet interkulturelles Lernen statt.

Das Interessante des interkulturellen Ansatzes ist die hohe Inhaltsgesättigkeit bei gleichzeitig niedrigem Abstraktionsgrad. Die Teilnehmer agieren in Rollen, mit denen sie sich identifizieren können, sie vertreten Positionen, die authentisch sind (3, 4, 7). Selbst die Täuschungsmanöver und Verwischungen sind authentische Strategien (5, 6, 9). Aus dem Hypothesentester der kognitiven Ansätze ist ein interagierender, teilnehmender, interessegeleiteter Partizipant geworden. Dies alles ist aber nur möglich, weil es eine Verhandlungsmasse gibt: die kulturellen Ausprägungen. Über sie wird befunden, sie werden verworfen, durchgesetzt, belächelt, argumentativ untermauert. Deshalb sind Unterrichtsvorgaben, die gegenseitige Bewertungen in der Gruppenarbeit fördern und fordern (3, 6, 9), durchaus sinnvoll – vorausgesetzt, der normative Rahmen funktioniert. Einerseits muss das eigenkulturelle Symbol verteidigt und argumentativ gestärkt werden – mit den je eigenen Mitteln der eigenkulturellen Interaktionsstrategien

²⁶ Manche koreanischen und japanischen Lerner/innen neigen zur Überkompensation der eigenkulturellen Regel der Zurücknahme: sie lassen sich äußerst ungern unterbrechen und markieren sehr stark ihre Rederechte. Die Tugend des Zuhörens bleibt dabei (glücklicherweise) erhalten.

(3), andererseits werden die Interaktionsstrategien und Bewertungen der anderen als fremd(kulturell), zum Teil befremdlich erfahren. Positionierung in der Gruppe erfordert Anpassung und kreatives Handhaben der vorhandenen pragmatischen Redemittel. Es ist also nicht entscheidend, ob in manchen der vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen tatsächlich der Fokus auf den konstruierten eigenkulturellen Symbolen verharret. Vorschläge 6, 7, 9, und 10 beziehen ihre erprobte Stärke gerade daraus, dass sich interkulturelles Lernen auch auf Vorgänge und Dynamiken richtet, die erst in der Gruppenarbeit entstehen.

Wurde Kognition als Transformation eines universalen Symbols in ein eigenkulturelles verstanden, so Interaktion als normgeleitete Interpretation dieser eigenkulturellen Symbole. Oder in der Terminologie der Xenologie: Das Fremde wird tendenziell zum Gesprächsanlass und der andere, der Gesprächspartner zum kalkulierbaren Akteur im Gruppenkonflikt. Die Provokation des Fremden wird zur Herausforderung durch den anderen, der man begegnen kann. Deshalb ist die Auflösung der Dyade, der face-to-face-Situation in der Partnerarbeit so wichtig (alle didaktischen Vorschläge außer 8): in der Gruppe werden Kontraste zwischen den Interpretationen allererst herausgearbeitet, abgeglichen, verworfen, eingesetzt, weil Gruppenprozesse prinzipiell normativ untermauert sind. Die Täuschungsmanöver der Aktanten, ihre Positionierungsstrategien werden als solche durchschaut. Die Gruppe fungiert als Mini-Feld, das seine Regeln selbst aufstellen kann. So wird das Fremde zum Messpunkt eigenkultureller Interpretation ähnlich wie in Unterrichtssequenzen, in denen es ein objektives Gegenüber – die Biographie des anderen (5), die Sprache (8) – zu geben scheint. Die Fremderfahrung füllt die Leerstelle einer jederzeit spürbaren, geltenden kulturellen Matrix aus. Insofern hat die skeptische Hermeneutik eines Hans Hunfeld recht, die das Fremde nicht dem hermeneutischen Zugriff des Betrachters erreichbar machen möchte: es gilt, die Fremdheitserfahrung im Unterricht zu belassen, bei aller Gefahr der Re-Stereotypisierung und Entmutigung. Die Fremdheitserfahrung wird zum Merkmal einer neuen in-group, die nun ihren jeweiligen Aktanten Rollen zuweisen, Verhaltensregeln aufstellen, eine Gruppenidentität anbieten kann.

Die Identifikation mit dieser Gruppenidentität könnte dann das Rollenverständnis, die Handlungsmuster der Mitglieder schrittweise verändern. Dies wäre aber keine im Management-Seminar zu erlernende Strategie, sondern eine reale Veränderung in der

Handlungsausrichtung, eine Veränderung des Normengerüsts: Sozialisation. – Zugespitzt formuliert: interkulturelle Elemente ermöglichen einen stark inhaltsbezogenen, authentischen Sprachunterricht mit autonomen und interaktiven Lernsequenzen – nicht weniger, nicht mehr. Allerdings kann ein solcher Ansatz, der Denkinhalte und Ausflüsse persönlicher Kreativität als Unterrichtsinhalt benutzt, bestimmte Teilnehmer überfordern. Wie Theo Harden zugespitzt, aber überzeugend argumentiert hat²⁷, muss es jedem selbst überlassen bleiben, inwiefern er sein eigenkulturelles Profil dem interkulturellen Kontakt auszusetzen bereit ist. Die Gefahr einer Re-Stereotypisierung nach erfolgtem Ab- und Austausch ist durchaus gegeben. Insofern ist der hier vorgetragene Ansatz auch ein Plädoyer im Sinn von Gert Henrici gegen die ‚Verwöhnpädagogik‘.

4. Verweigerung der Bedeutung: Literatur

Die berühmteste literarische Darstellung des Fremden ist immer noch die Odyssee. Und wenn man die produktive Kraft der Mythen, ihre imaginationsfördernde Wirkung kennt, kann man postulieren, dass jeder Leser eines literarischen Textes eine Irrfahrt durch fremde Sinnarchipelagoi unternimmt – mit einem durchaus zweifelhaften happy end in der Heimat. War der Fremde, im Sinn von Simmel, derjenige, der mich von außen in meiner unhinterfragten Lebenswelt heimsucht, wie es tendenziell in den ersten beiden Schritten der Fall war, so bin nun ich der Fremde, der sich mit einer Symbol- und Sinnwelt auseinander zu setzen hat, die das Fremde par excellence *für mich* ist (Schütz). Vom Soziologen der sozialen Beziehungen gehen wir über zum Soziologen der phänomenologischen Innenschau.

Und hier gilt es, gut phänomenologisch, die tendenzielle Unvereinbarkeit der Wahrnehmung und des Datums in der Wirklichkeit zu betonen. Alle Versuche, Textdidaktik einem vulgärhermeneutischen Verstehensprozess aufzusetzen, verfehlen die Tatsache, dass man einen Text liest, weil er fremd ist – und bleiben soll. Eigenkulturelle Projektionen können nur greifen, wenn ein uneinnehmbares Gegenüber existiert. Texte, besonders literarische Texte sollten erratische Blöcke sein innerhalb der

²⁷ Theo Harden: The Limits of Understanding. In: Harden/Witte 2000, S.119.

Konjunktur einer ‚Hermeneutik der Fremde‘²⁸. Wäre das Fremde hermeneutisch oder in eigenständiger Ergänzungsarbeit greifbar, wäre es nicht fremd. Die besten literarischen Texte – auch im Sprachunterricht – verweisen uns immer wieder zurück auf unsere Deutungsansätze. Diese konstituieren letztendlich das Leseerlebnis.

Lothar Bredellas auf Iser zurückgehendes Modell der Leerstellen im Text, die mit dem kulturellen Wissen der Leser gefüllt werden sollen, trifft den Punkt also insofern nicht, als auch hier dem Text eine Art inhärente Sinnstruktur, ein Interpretationsrahmen – die Leerstellen – zugeordnet wird. Das wäre eine Substantialisierung des hermeneutischen Objekts, des Textes, die zwar sogar Postmoderne wie Umberto Eco verlockt hat, die aber für die Zwecke einer radikalisierten und damit erdenden Variante interkulturellen Unterrichts, wie sie hier abschließend erwogen wird, nicht geeignet ist. Sobald der Text (scheinbar) Deutungen verifiziert, gerät der Leseprozess in jene Art fiktives Gespräch, das die meisten hermeneutischen und dann rezeptionsästhetischen Theorien postulieren. Dann aber wäre die ins Leere laufende Deutungsarbeit des Sprachenlerner, die sich hier zwangsweise selbst reflektiert, mit einem antwortenden Gegenüber versehen; es gäbe einen Dialog, der ‚interkulturell‘ wäre und damit lediglich die monokulturellen Imagines, Matrices und Deutungen perpetuierte.

Stanley Fishs ‚There is no text in this classroom‘²⁹ ist zwar eine Übertreibung, gleichwohl finde ich den Gedanken verlockend, literarische Texte im Sprachunterricht gleichsam verschwinden zu lassen. Die Interpretation *ist* der Text, wie uns Radikalhermeneuten, nicht nur postmoderner Couleur, schon lange versichern (Blanchot, Jabès, natürlich Derrida, Paul de Man³⁰). Gleichgültig, ob literarische Texte ein ausgeprägtes zielkulturelles Profil haben oder die Sprachenlerner zur Identifikation

²⁸ Die interkulturelle Germanistik ist in den letzten Jahren so harsch kritisiert worden (Henrici, Götze, Ickler, Zimmermann, Eggert, Scherpe), dass es sich nun lohnen würde, den Ideenkern dieser Schule zu retten: dass die Auslandsgermanistik nicht nur eine Dependance der Inlandsgermanistik ist, weil sich das Textkorpus, der Kanon, die Leseweisen, ja: das Lesen als Technik (Ehlers) sowie der Diskurs über die Primärtexte je nach Standort fundamental – kulturell – unterscheiden. Diese vierte Demütigung des Menschen, besonders des Germanisten, ist zwar nicht neu, trug aber doch zur Wetterwende bei, welche die Inlandsgermanistik jetzt in Panik nach allem greifen lässt, was nach cultural studies/Kulturwissenschaften klingt.

²⁹ Stanley Eugene Fish: *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Harvard: Harvard University Press, 1980.

³⁰ Siehe dazu Loescher 2003, S.294 passim.

einladen (Migrationsliteratur³¹, junge Literatur³²): letztendlich besteht der Text aus verschiedenen Lesarten, die kulturell überformt sind. Der Vorteil der Textsorte Literatur besteht lediglich darin, dass diese Erkenntnis nur noch selten instinktiv-harsche Abwehrbewegungen hervorruft, es uns leichter fällt oder sogar befreit, die schöne Literatur an die Entropie eines kontinuierlich wachsenden Ideenkosmos der Leser/innen verloren zu geben. Insofern plädiere ich mit Hunfeld und auch Weinrich dafür, die Hermeneutik der Fremde in eine Hermetik der Fremde umzuwandeln. Wegen ihrer Unerschließbarkeit richten wir unsere Deutungs- und Identifikationsbemühungen auf Literatur, und es gelingt uns nicht, unsere kognitive und emotionale Aufmerksamkeit abzuziehen.

Der Streit darum, ob Literatur und welche Literatur im Sprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden kann, ist also hinfällig: es ist wahr, Literatur hat in keiner Weise eine privilegierte Stellung innerhalb anderen didaktischen Materials inne; man müsste fast zugeben, dass ihre formale und inhaltliche Weigerung, unserer Lernaktivität, also unserer language und culture awareness entgegenzukommen, kontraproduktiv ist. Weil unser Weltwissen ins Leere greift, verfängt die vielbeschworene bottom up/top down-Dynamik nicht. Aber genau das ist natürlich der Vorteil; Literatur lässt unsere kognitiven, also, so wurde hier behauptet: unsere kulturellen Überformungen unversichert.

Literatur

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen 1998.

Blehyl, Werner: *Was wissen wir über das Lernen von Sprache? Ein Vortrag zum Stand der Forschung zur Sprachaneignung*. Hamburg 2002.

Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main 1987.

³¹ Exzellente einsetzbar: die japanische, auf Deutsch schreibende Autorin Yoko Tawada. Abgedruckt in: Tütken 2002, S.302 u. S.768.

³² Vladimir Kaminer, Jakob Hein und andere.

- Bredella, Lothar: Lesen als ‚Gelenktes Schaffen‘: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Unterrichtspraxis. For the teaching of German* 20 (1987).
- Bredella, Lothar: Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89 (1990).
- Cassirer, Ernst: *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde., Darmstadt 1973-75.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina/Krashen, Stephen: *Language Two*. New York, 1982.
- Dittrich, Eckhard. J./Radtke, Frank-Olaf: *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen 1990.
- Eckerth, Johannes/Wendt, Michael (Hg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. 2003.
- Eco, Umberto: *Die Grenzen der Interpretation*. München 1992
- Edmondson, Willis: ‚Acquisition‘ and ‚Learning‘: The Discourse System Integration Hypothesis. In: Wolfgang Lörcher/Rainer Schulze (Hg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen 1987, S.1070-1089.
- Edmondson, Willis/House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen 2000.
- Edmondson, Willis: Literatur und interkulturelles Lernen: ein Perspektivenwechsel. In: Hans Barkowski, Renate Faisthauer (Hg.): *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren 2002.
- Edmondson, Willis und House, Juliane: Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1998), H.2.
- Edmondson, Willis: Sind literarische Texte für den fremdsprachlichen Lehr/Lernprozess besonders geeignet?“. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Tübingen 1991.
- Fish, Stanley Eugene: *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard 1980.
- Flehsig, Karl-Heinz: *Methoden interkulturellen Trainings*, 1998, <http://www.ikud.de/iikdiaps1-98.htm>.
- De Florio-Hansen, Ines: Wider die interkulturelle Euphorie. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41 (1994), H.3.
- Fowler, Sandra/Mumford, G. (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Bd.1, Maine 1995.
- Funk, Hermann (Hg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München 2001.
- Götze, Lutz: Interkulturelles Lernen und ‚Interkulturelle Germanistik‘. Konzepte und Probleme. In: Gert Henrici (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren 1994.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M. 1983.

- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. München 2005.
- Harden, Theo. Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts. In: Harro Gross und Klaus Fischer (Hg.): *Grammatikunterricht im DaF-Unterricht*. München 1990.
- Harden, Theo et al. (Hg.): *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford/Bern 2000.
- Hein, Jakob: *Mein erstes T-Shirt*. München 2001.
- Henrici, Gert: Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth: Anmerkungen aus der Sicht eines Vertreters des Fachs Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du?*
- Hu, Adelheid. „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. *Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum 1996.
- Hu, Adelheid. Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (1999), H.2.
- Hunfeld, Hans: Zur Normalität des Fremden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 25 (1991), H.3.
- Hunfeld, Hans: *Die Normalität des Fremden*. Waldsteinberg 1998.
- Ickler, Theodor: Deutsch als Fremdsprache. Eine Abgrenzung. In: *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du?*
- Kaminer, Vladimir: *Schönhauser Allee*. München, 2001.
- Kramsch, Claire: Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Überlegungen aufgrund von Erfahrungen im US-amerikanischen Bildungssystem. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1992).
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart 2000.
- Krashen, Stephen: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford 1981.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford 1983.
- Krumm, Hans-Jürgen: Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Sprachen. In: Karin Aguado/Claudia Riemer (Hg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengehren 2001 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Bd.15).
- Krumm, Hans-Jürgen. Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), S.13-36.
- Loescher, Jens: Subversion, Spiel und eine ‚verstockte Literatur‘, *Sprachkunst* 32 (2003), H.2.
- Luckmann, Thomas: *Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen*. Paderborn 1980.

- Müller, Andrea/Thomas, Alexander: *Interkulturelles Orientierungstraining in den USA*. Saarbrücken 1991
- Müller, Bernd-Dietrich: Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Burkhardt Krause/Ulrich Scheck/Patrick O'Neill (Hg.): *Präludien. kanadisch-deutsche Dialoge*, München 1992.
- Müller-Jacquier, Bernd: Interkulturelle Didaktik. In: Michael Byram (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York 2000.
- Parsons, Talcott: *The Social System*. New York 1954.
- Simmel, Georg: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin 1968.
- Schmitz, Carl August (Hg.): *Kultur*. Frankfurt/M. 1963.
- Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze*, Bd.2, hg.v. Arvid Brodersen. Den Haag 1972.
- Schwerdtfeger, Inge C.: Von der Landeskunde zur Linguistik. Überlegungen zum Regelbegriff. In: Thomas Jessen und Helge Nielsen (Hg.): *Landeskunde im universitären Bereich*. München 1988 (Text und Kontext, Sonderreihe, Band 24).
- Schwerdtfeger, Inge C.: Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: *InfoDaF* 18 (1991), H.3.
- Schwerdtfeger, Inge C.: Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“. In: *InfoDaF* 23 (1996), H.4.
- Schwerdtfeger, Inge C.: Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *InfoDaF* 24 (1997), H.5.
- Selinker, L: Interlanguage, in *IRAL (international review of applied linguistics in language teaching)* 10 (1972), H.3.
- Tütken, Gisela (Hg.): *Prisma. Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht*. Regensburg 2002 (Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd.60).
- Warburg, Aby M.: *Ausgewählte Schriften und Würdigungen*, hg.v. Dieter Wuttke, Baden Baden 1992.
- Weinrich, Harald: Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: *Die Neueren Sprachen* 82 (1983), H.3.
- Wolff, Dieter: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, in: *InfoDaF* 23 (1996), H.5.
- Wolff, Dieter: *Fremdsprachen lernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M. 2002.
- Zimmermann, Peter (Hg.): *„Interkulturelle Germanistik“ – Dialog der Kulturen auf deutsch?*, Frankfurt/M. 1991.

Biographische Angabe

Jens Loescher unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin und lehrt Germanistik an der Freien Universität Berlin. Schwerpunkte im DaF-Bereich sind Interkulturalität, Schreibprozesse (besonders Kreatives Schreiben) und Grammatikvermittlung. Als Literaturwissenschaftler forscht und publiziert er zur Gegenwartsliteratur und zum achtzehnten Jahrhundert.