

XVI. Kulturwissenschaftliche Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

154. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache

1. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft
2. Kulturtheoretische Positionierung
3. Fragestellungen und Gegenstände
4. Methoden kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach DaF
5. Ausblick
6. Literatur in Auswahl

1. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft

Die Herausbildung einer spezifisch kulturwissenschaftlichen Komponente des Faches Deutsch als Fremdsprache ist eine vergleichsweise neue Entwicklung und soll hier im Zentrum der Betrachtung stehen. Zwar fanden die kulturellen Aspekte des Deutsch als Fremdsprache-Lernens insbesondere auf der Ebene des Unterrichts und in der Lehre immer schon gebührende Berücksichtigung, diese wurden aber der Fachkomponente Landeskunde überantwortet, die in aller Regel als bloßes Anwendungsfach verstanden wurde und deren Status als Fach oder Disziplin und deren Verhältnis zu ihren traditionellen Bezugsdisziplinen wie der Soziologie, der Geschichts- oder der Politikwissenschaft oder auch der Kulturanthropologie letztlich immer ungeklärt und in einzelnen Studien stecken geblieben sind. Auch Versuche der Anbindung an Teilgebiete der Erkenntnistheorie wie der Semiotik (Köhring und Schwerdtfeger 1976; Casper-Hehne 2006) oder die Orientierung an kulturellen Symbolen (Schwerdtfeger 1991) haben keine weit reichenden Folgen gehabt. Insbesondere mangelte es der Landeskunde immer an einer eigenen wissenschaftlichen Dignität, die sie anderen Bereichen wie der Linguistik, der Zweitspracherwerbsforschung oder der Literaturwissenschaft gleichstellen würde.

Die seit ca. Mitte der 1990er Jahre andauernde Diskussion über die Weiterentwicklung und Transformation der Landeskunde zur Kulturwissenschaft, die im Übrigen nicht nur im Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern in allen Fremdsprachenwissenschaften stattfindet, kann dabei zwar auf ältere Fachtraditionen zurückgreifen, die teilweise verschüttet, teilweise aber durch die politischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts auch dauerhaft desavouiert sind (vgl. Art. 160). Aber erst mit dem viel beschworenen *cultural turn* in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit etwa Mitte der 1980er Jahre, der damit einhergehenden grundlegenden Infragestellung allgemeingültiger nomothetischer Erklärungsmodelle menschlichen Verhaltens und der Hinwendung zu verstehenden, die Rolle symbolischer Ordnungen und subjektiver Sinnzuschreibungen in den Vordergrund stellenden Ansätzen ergab sich eine neue wissenschaftliche Konstellation, die her-

gebrachte disziplinäre Grenzziehungen und Zuordnungen nachhaltig erschütterte und in Frage stellte und nicht zuletzt dadurch auch einer Weiterentwicklung und Transformation der traditionellen Landeskunde zu einem eigenständigen, aber gleichwohl vielfach vernetzten Bereich spezifisch kulturwissenschaftlicher Forschung völlig neue Perspektiven eröffnete. Dieser Transformationsprozess ist immer noch im Gang, derzeit ist ein Abschluss, mit welchem Resultat auch immer, nicht absehbar. Verschiedene wissenschafts- und bildungspolitische Entwicklungen, etwa die Einrichtung entsprechender Professuren an mehreren Universitätsstandorten seit 2005 oder auch die zunehmende Rolle, die den Aspekten des kulturellen Lernens beim Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im Rahmen des Integrationsprozesses von Zuwanderern in den deutschsprachigen Ländern im Besonderen zuerkannt wird, sprechen dafür, dass wir es hier mit einem unumkehrbaren Prozess zu tun haben.

2. Kulturtheoretische Positionierung

Kulturwissenschaftliche Theoriebildung gehört bislang nicht unbedingt zu den Stärken des Faches Deutsch als Fremdsprache. An den vielfältigen disziplinenübergreifenden Diskussionen um eine Konstituierung des neuen kulturwissenschaftlichen Paradigmas in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wofür hier exemplarisch das *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Jaeger und Liebsch 2004) stehen mag, ist das Fach, wenn überhaupt, allenfalls am Rande beteiligt und beschränkt sich ansonsten auf eine bloß passiv-rezeptive Haltung dazu. Umgekehrt werden aber die ja seit vielen Jahren weltweit ausgetragenen und zunehmend diversifizierten kulturtheoretischen Debatten im Fach Deutsch als Fremdsprache nur höchst selektiv und eklektisch wahrgenommen und zu eigenen Forschungs- und Theorieansätzen verarbeitet. Die schon vor einigen Jahren formulierte Diagnose, wonach in unserem Fach die falsche Erwartung vorherrscht, man könne als Fremdsprachenforscher(in) „sozusagen ‚nebenbei‘ schnell ein paar kulturwissenschaftliche Arbeiten (...) lesen, um die eigene Forschung damit ein wenig anzureichern“ (Schmenk 2006: 270), hat sicherlich wenig an Brisanz und Aktualität eingebüßt. Die vielfach geforderte und in mancher Hinsicht ja auch ansatzweise schon realisierte Weiterentwicklung der herkömmlichen Landeskunde zu einer kulturwissenschaftlichen Forschungsdisziplin wird nur nachhaltig erfolgreich sein, wenn das Fach auch in diesem Bereich eine Reflexions- und Diskussionskultur auf Augenhöhe entwickelt, sich mit den erwähnten kulturtheoretischen Positionen auf angemessenem Niveau und in nennenswertem Umfang auseinandersetzt und sich dabei, ausgehend von den eigenen erkenntnisleitenden Interessen, innerhalb des kulturtheoretischen Diskurses auch positioniert.

Dabei wird in nächster Zeit die kritische Auseinandersetzung mit dem im Kontext von Pädagogik und Fremdsprachendidaktiken nach wie vor sehr einflussreichen Paradigma der Interkulturalität von besonderer Wichtigkeit sein. Dieses Paradigma, das von der grundlegenden Dichotomie zwischen eigener und fremder Kultur ausgeht und Kultur als hinter dem Rücken der Subjekte und insofern nicht unmittelbar reflexiv verfügbares, wohl aber hochgradig handlungswirksames Orientierungssystem auf vorrangig ethnonationaler Ebene ansieht, hat ja einerseits eine reichhaltige Forschungsaktivität angeregt und hervorgebracht, die von der empirischen kontrastiven Kulturforschung in Ethnologie und Sozialwissenschaften über kommunikations- und sprachwissenschaftlich orien-

tierte Forschungen zur interkulturellen Kommunikation (zum Überblick vgl. Straub, Weidemann und Weidemann 2007) bis hin zu ganzen Disziplinausgründungen wie der Interkulturellen Germanistik reicht (vgl. Art. 157) – alles Forschungsbereiche, die aus dem Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache nicht wegzudenken sind. Andererseits ist das Interkulturalitätsparadigma mit seinen deutlich unterkomplexen und simplifizierenden Vorstellungen vom Eigenen und Fremden und seinem homogenisierenden und essentialistischen Kulturbegriff, belehrt nicht zuletzt durch Überlegungen zu den kulturellen Auswirkungen der Globalisierung und die zunehmend auch in den Fremdsprachenwissenschaften heimisch werdende Begrifflichkeit der Postcolonial Studies (*Hybridität*, *Thirdspace* u. a.), in letzter Zeit stark unter Druck geraten und teilweise heftiger und grundsätzlicher Kritik ausgesetzt (zur Kritik am Interkulturalitätsparadigma im Kontext von DaF vgl. Altmayer 2006a: 45–50). Dabei ist allerdings im Fach Deutsch als Fremdsprache wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften ein unklares bis widersprüchliches Verhältnis zu den angesprochenen Positionen des Interkulturalitätsparadigmas zu konstatieren. Während nämlich auf theoretischer Ebene der Konstruktcharakter von Nationalkulturen meist gesehen und die Notwendigkeit zu stärkerer Differenzierung eingeräumt wird, setzen eher anwendungsorientierte Positionen gleichwohl und nicht selten wider besseres Wissen doch die vereinfachenden kulturkontrastiven Kategorien des Interkulturalitätsparadigmas als selbstverständliche Annahmen voraus; und andererseits bieten kulturtheoretisch differenziertere Positionen bislang auch selten konkrete Ansatzpunkte für forschungs- oder unterrichtspraktische Umsetzung (vgl. Hu und Byram 2009: XII). Hier ist zweifellos noch weitere Klärung notwendig; insbesondere muss die kulturtheoretische Reflexion stärker als bisher mit forschungspraktischen Belangen verzahnt werden. Dabei könnte sich eine Anknüpfung an aktuelle kulturtheoretische Überlegungen etwa zur kulturellen Komplexität und zum *cultural flow* von Hannerz (1992) bzw. Risager (2006), zur komplexen Verschachtelung kollektiver Zugehörigkeiten von Hansen (2009) sowie insbesondere zu einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, wie er sich in aktuellen kulturtheoretischen Debatten auch in den Sozialwissenschaften durchzusetzen scheint (vgl. Reckwitz 2000: 84–86.; vgl. Art. 156), als besonders fruchtbar erweisen.

3. Fragestellungen und Gegenstände

3.1. Landeskunde der deutschsprachigen Länder

Gegenstand einer Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, die sich als Weiterentwicklung der herkömmlichen Landeskunde sieht, ist zunächst einmal das Land bzw. sind die Länder, in denen die betreffende Sprache, in unserem Fall Deutsch, als offizielle oder gar einzige Sprache gesprochen wird. Anzustreben wäre hier beispielsweise ein Gesamtüberblick über die den jeweiligen Sprachraum betreffenden Teilaspekte von Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, wie sie für andere Länder bzw. Sprachräume vorliegen (vgl. z. B. zu Frankreich Große und Lüger 2008; zu Großbritannien Kamm und Lenz 2004). Solche Kompendien, die das verfügbare Wissen über Deutschland bzw. den deutschsprachigen Raum zusammentragen, liegen vor allem außerhalb des deutschen Sprachraums vor und wenden sich dort an Lernende

bzw. Studierende des Faches Deutsch in der betreffenden Region. Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache innerhalb des deutschen Sprachraums werden vergleichbare Anstrengungen gelegentlich unternommen (vgl. z. B. Mog und Althaus 1992 oder in jüngster Zeit von Schilling 2006). Dabei zeigt sich gerade in diesen Darstellungen ein grundsätzliches Problem: Sie beruhen nicht auf eigener gemeinsamer Forschung, sondern greifen mehr oder weniger selektiv auf Forschungsarbeiten und -ergebnisse verschiedener Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Soziologie oder der Geographie zurück und entwerfen auf dieser Basis ein Bild des Zielsprachenlandes, das nicht selten eher das subjektive – auch durch die jeweilige Fachperspektive bestimmte – Bild der jeweiligen Autoren ist, dessen tatsächlich wissenschaftliche Fundiertheit für die Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache jedenfalls häufig zweifelhaft bleibt. Vor allem aber bieten sich einer Landeskunde, die sich lediglich als Anwendungsfach für wissenschaftliches Wissen begreift, das anderswo und auf der Basis anderer, von landeskundlichen Lehr- und Lernkontexten völlig unabhängiger Erkenntnisinteressen erarbeitet wird, keine Perspektiven für die Entfaltung ihrer eigenen spezifischen Forschungsinteressen. Ähnlich unklar bleibt das hier erwähnte Verhältnis zwischen erkenntnisleitendem Interesse und Gegenstandsperspektivierung auch in neueren Ansätzen einer Aufwertung und Verwissenschaftlichung der herkömmlichen Landeskunde, etwa in Wierlachers Konzept essayistisch verfahrenender „Landesstudien“ (vgl. Wierlacher 2006) oder in Wormers Überlegungen zu einer xenologisch-transkulturellen und transdisziplinär-vergleichenden Landeskundewissenschaft (vgl. Wormer 2004). So sinnvoll und richtig die von Wierlacher wie Wormer geforderte und bislang sicherlich eher unterentwickelte Kooperation zwischen Vertretern des Faches Deutsch als Fremdsprache und anderen Fachwissenschaften zweifellos ist (vgl. Koreik 2009: 25–28), so wenig lässt sich doch daraus allein eine eigenständige wissenschaftliche Perspektivierung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde und damit deren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit herleiten. Insgesamt wird man in Bezug auf das wissenschaftliche und disziplinäre Selbstverständnis einer sich zur Kulturwissenschaft weiter entwickelnden Landeskunde und auf die damit ja eng zusammenhängende Frage der Gegenstandskonstituierung einer solchen Wissenschaft noch einigen Diskussions- und Klärungsbedarf konstatieren dürfen.

3.2. Kulturelle Deutungsmuster

Im Gegensatz zu den erwähnten Ansätzen einer an den Gegenständen orientierten Landeskundewissenschaft versteht sich das in den letzten Jahren entwickelte und vergleichsweise elaborierte Konzept einer spezifischen Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache von Altmayer insofern als primär lernprozessorientiert, als hier das erkenntnisleitende Interesse an der Initiierung und Optimierung kulturbezogener Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache nicht als nachrangiger Anwendungsaspekt gilt, sondern als gegenstandskonstitutive Forschungsperspektive im Zentrum steht (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer 2004: 33–35, 2006b: 183–184). Kulturwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich demnach nicht mit der Kultur der deutschsprachigen Länder schlechthin, sondern mit dieser Kultur im Hinblick auf kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.

Um den so beschriebenen Gegenstandsbereich kulturwissenschaftlicher Forschung genauer zu fassen, legt Altmayer zunächst einen „bedeutungs- und wissensorientierten“

(Reckwitz 2000: 84) Begriff von Kultur zugrunde, wonach diese nicht in einem Set mehr oder weniger gleichförmiger Verhaltensweisen oder Mentalitäten besteht, sondern uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer 2004: 147–165, 2006a, 2006b, vgl. auch Art. 156). Unter Verwendung (und Umdeutung) eines Begriffs, der ursprünglich aus der objektiven Hermeneutik stammt, aber auch in anderen soziologischen und pädagogischen Kontexten heimisch geworden ist, werden die musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente dieses Wissens als *kulturelle Deutungsmuster* bezeichnet. Der für den DaF-Kontext konstitutive Bezug zur Sprache und damit zum Fremdsprachenlernen besteht dabei insbesondere darin, dass wir im Sprachgebrauch, d. h. in alltäglicher, aber auch in medialer und schriftlicher Kommunikation, in hohem Maß auf solche kulturellen Deutungsmuster zurückgreifen, sie bei unseren Gesprächspartnern oder den Adressaten von Texten oder Medienangeboten aller Art in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt und akzeptiert voraussetzen. Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache besteht nach diesem Konzept dann vor allem darin, die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen.

3.3. Kulturspezifische Lehr- und Lerntraditionen

Während die bisher diskutierten Forschungsansätze eher die Frage nach den Inhalten eines kulturbezogenen Lernens fokussieren, beschäftigen sich die im Folgenden dargestellten Konzepte und Ansätze mit den vielfältigen Bezügen zwischen Kultur und fremdsprachlichen Lernprozessen. Dabei spielt Kultur in (mindestens) zweierlei Hinsicht eine Rolle: Zum einen nämlich als Gegenstand des Lernens und zum anderen als kulturelle Orientierung, die die Lernenden selbst mitbringen, die ihre Perspektiven auf den Gegenstand und ihre Lernprozesse selbst wesentlich mitkonstituieren und beeinflussen. Letzteres wird in einer nicht nur, aber auch im Fach Deutsch als Fremdsprache angesiedelten Forschungsrichtung auf die Frage zugespißt, inwieweit sich hier von kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen sprechen lässt und in welcher Weise diese Traditionen tatsächlich fremdsprachliche Lernprozesse negativ oder positiv beeinflussen. Nicht zuletzt liegen dieser Frage vielfältige Erfahrungen westlicher Lehrkräfte in nicht-westlichen, insbesondere asiatischen und afrikanischen Bildungsinstitutionen und die offenbar immer wieder auftauchenden Schwierigkeiten bei der Realisierung der als modern und westlich angesehenen Unterrichtsmethoden (z. B. der kommunikativen Didaktik oder des autonomen Lernens) zugrunde, die auch immer wieder zur Problematisierung des „Methodenexports“ und zur Forderung nach angepassten Unterrichtsformen geführt haben (vgl. u. a. Gerighausen und Seel 1986). Dabei setzte sich im Zusammenhang mit dem interkulturellen Paradigma in den Fremdsprachenwissenschaften zunächst die Tendenz durch, diese Schwierigkeiten auf unterschiedliche, insbesondere kulturell bedingte und in diesem Sinn kulturspezifische Lehr- und Lerntraditionen eines Landes oder gar einer ganzen Region zurückzuführen. Allerdings haben die Versuche, diesen Zusammenhang durch entsprechende empirische Daten zu belegen, bisher nicht zu entsprechenden Ergebnissen ge-

führt, vielmehr hat sich in letzter Zeit eher eine gewisse Ernüchterung in dieser Frage ausgebreitet. So haben Barkowski und Eßer (2005) beispielsweise erneut auf die Schwierigkeiten hingewiesen, den Faktor Kultur in diesem Kontext als eine Kategorie mit wissenschaftlicher Aussage- und Erklärungskraft operationalisieren zu können, und Guest (2006) für den Kontext des Englischen und im Anschluss daran Boeckmann (z. B. 2007) für Deutsch als Fremdsprache haben gezeigt, dass viele Arbeiten in diesem Bereich sich unreflektiert auf teilweise fragwürdige Quellen berufen, deutlich unterkomplexe kulturtheoretische Kategorien zugrunde legen und insgesamt Tendenzen der Dichotomisierung, Stereotypisierung und Essentialisierung von Kulturen aufweisen. Hier sind zweifellos noch erhebliche theoretische und empirische Anstrengungen erforderlich, um zu einigermaßen zuverlässigen und auch für didaktische Zwecke belastbaren Ergebnissen zu kommen.

3.4. Einstellungen, Bilder, Stereotype

Zu den eher traditionellen Fragen, mit denen sich die kulturwissenschaftliche Forschung im Kontext Deutsch als Fremdsprache von jeher beschäftigt hat, gehört auch die nach Einstellungen zum und stereotypischen Bildern und Vorstellungen vom Zielsprachenland. Dabei ist für den Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache allerdings die literatur- oder medienwissenschaftlich orientierte imagologische Forschung, die nach Deutschlandbildern in Literatur und/oder Medien anderer Länder fragt (vgl. dazu z. B. Stierstorfer 2003), weniger relevant. Von weitaus größerer Bedeutung sind empirische Ansätze, die nach dem Einfluss stereotypischer Bilder auf die fremdsprachlichen und kulturbezogenen Lernprozesse (vgl. Art. 158) und nach Veränderungen solcher Bilder bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache, bedingt durch Aufenthalte im Zielsprachenland, durch mediale Einflüsse oder durch entsprechende Interventionen im Unterricht, fragen.

3.5. Interkulturelle Kompetenz

Das Schlagwort *interkulturell* prägt seit den späten 1980er Jahren als Ausdruck eines dominant gewordenen Lehr- und Forschungsparadigmas im kulturwissenschaftlich-landeskundlichen Bereich nicht nur zahlreiche Auseinandersetzungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Diskussionen reichen dabei einerseits von einem interkulturellen Ansatz in der Landeskundevermittlung über interkulturelle Kommunikation bis zur interkulturellen Kompetenz und andererseits von der grundsätzlichen Frage, wie der Begriff *interkulturell* präzise zu erfassen sei bis zur Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn von Begriffen wie interkulturelles Lernen. Gelegentlich wird sogar das Konzept interkulturelle Kompetenz als grundsätzlich überflüssig angesehen, da es durch das Konzept der sozialen Kompetenz bereits ausreichend abgedeckt sei, und es angesichts der Tatsache, dass Kulturen keine in sich abgeschlossenen Entitäten darstellen, keineswegs möglich sei, hier eine größere Präzision zu erlangen.

Gerade jedoch die letzte Vagheit des Begriffs *interkulturell* und die Tatsache, dass je nach wissenschaftlicher Disziplin die Begrifflichkeit enger oder weiter gefasst wird,

wird die globale Verbreitung des Begriffs in einer Zeit der Globalisierung, in der weltweiter Handel und Austausch zu einer umfassenden Grunderfahrung geworden sind, begünstigt haben. Mag die Kritik am Interkulturalitätskonzept auch noch so begründet sein, so wird man dennoch davon ausgehen müssen, dass die Auseinandersetzung damit noch auf längere Sicht sehr facettenreich und Fächer übergreifend stattfinden wird. Insbesondere die aktuelle Tendenz zur empirischen „Messung“ interkultureller Kompetenz anhand von Stufenmodellen (vgl. die entsprechenden Beiträge in Schulz und Tschirner 2008) wird angesichts eines Bedarfs aus der Wirtschaft einerseits und andererseits dem allgemeinen Trend zu Kompetenzbeschreibungen, der Festlegung von Bildungsstandards und deren Evaluationen eine zunehmend größere Rolle spielen, auch wenn bisher weder die Kriterienraster und Stufenbeschreibungen allgemein zu überzeugen vermögen, noch Messinstrumente entwickelt wurden, die eine „Messung“ interkultureller Kompetenz operationalisierbar erscheinen lassen – und sowieso noch weitgehend ungeklärt ist, wie sich die Erfassung interkultureller Kompetenz mit didaktischen Ansprüchen im Fremdsprachenunterricht in Einklang bringen lässt.

Interkulturell wird jedenfalls ein wichtiges Schlagwort und der damit zusammenhängende Gesamtkontext ein Forschungsfeld für das Fach Deutsch als Fremdsprache bleiben, bei dem es viele Berührungspunkte mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern geben wird und geben muss.

In der Literaturdidaktik hat sich beispielsweise vor dem Hintergrund eines prozesshaften, hybriden und diskursiven Kulturbegriffes eine die Philologien übergreifende Diskussion um neue interkulturelle Ansätze oder auch *Transkulturalität* als kulturelles Phänomen und didaktisches Konzept entwickelt (z. B. Hallet 2002), wobei der Sprachunterricht als Handlungsraum gestaltet werden soll, in dem die Lerner an kulturellen Veränderungsprozessen diskursiv beteiligt werden.

3.6. Landeskundliche Lernmaterialien

Landeskundliche bzw. kulturbezogene Inhalte sind aus den Lehrwerken bzw. Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache heute nicht mehr wegzudenken. Auch eher allgemeinsprachliche Lehrwerke für den Anfänger- oder Fortgeschrittenenunterricht orientieren sich mehr oder weniger deutlich an interkulturellen Zielsetzungen und fordern die Lernenden gerne zu Vergleichen zwischen der deutschen Wirklichkeit und ihren „eigenkulturellen“ Erfahrungen auf. In jüngster Zeit sind in der Lehrwerkentwicklung im Bereich der Landeskunde vor allem drei Tendenzen erkennbar: Lehrwerke, die dem landeskundlichen DACH-L-Konzept verpflichtet sind und neben der Landeskunde Deutschlands auch Österreich und die Schweiz gleichberechtigt einbeziehen (vgl. Nitzschke 1998; Claluna et al. 1998; Fischer et al. 1998; Matecki 2006; vgl. auch Art. 167), Lehrwerke für die neuen Orientierungskurse des BAMF (vgl. Kaufmann et al. 2006; Kilimann et al. 2008; Gaidosch und Müller 2009) sowie Lehrwerke, die neuere kulturwissenschaftliche Diskussionen etwa zur kulturellen Bedeutung von Erinnerung und Erinnerungsorten aufgreifen und in konkrete Lernmaterialien umsetzen (vgl. Schmidt und Schmidt 2007). Vergleichsweise ruhig geworden ist dagegen die Diskussion über das landeskundliche Potenzial des Internet bzw. digitaler Medien, das noch in den 1990er Jahren allgemein als sehr hoch eingeschätzt wurde; hier hat sich eine durchaus heilsame Ernüchterung breit gemacht.

Die Erforschung spezifisch landeskundlicher bzw. kulturbezogener Lehrwerke und Lernmaterialien gehört zweifellos zu den zentralen Forschungsaufgaben der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Allerdings ist in diesem Bereich in den letzten Jahren nicht sehr viel passiert. Die Arbeit von Ammer (1988) zum Deutschlandbild in den Lehrwerken hat hier zwar modellbildend gewirkt, aber nur wenige Nachahmer gefunden. Insbesondere die Darstellung historischer Inhalte in Lehrwerken fand in einigen Arbeiten wissenschaftliches Interesse (vgl. Koreik 1995; Thimme 1996; Majjala 2004). Andere Fragen, etwa die Umsetzung einzelner aktueller Themen in Lehrwerken, die Angemessenheit der Lehrwerke für Orientierungskurse oder auch die Entwicklung einer über die klassischen Kriterienraster hinausgehenden Forschungs- und Analysemethode bleiben dagegen ein dringendes Desiderat.

Neues Interesse der Forschung findet in letzter Zeit die Frage nach dem Potenzial einzelner Medien insbesondere für kulturbezogene Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Kunst, Bilder, Musik (vgl. Badstübner-Kizik 2007; vgl. auch Art. 178), aber auch die Rolle literarischer Texte wird im Rahmen einer stärker kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde wieder neu diskutiert (vgl. Dobstadt 2009; vgl. auch Art. 173); hier könnten sich in absehbarer Zukunft auch interessante neue Forschungsperspektiven herausbilden.

3.7. Empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext DaF und DaZ

Die Erforschung kultureller Lernprozesse ist im Grunde genommen das größte Desiderat in diesem Bereich des Fachs. Erst langsam hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Darstellung einzelner in der Regel gelungenerer Unterrichtsprojekte zwar didaktische Anregungen zu geben vermag, aber keine gesicherten Erkenntnisse über den Lernprozess und seinen Ertrag liefert. Klar ist dabei, dass eine derartige empirische Forschung im Wesentlichen nur im Rahmen von Longitudinalstudien erfolgen kann und damit auf Qualifikationsarbeiten und drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte – von denen es in diesem Bereich des Fachs bisher kaum welche gab und gibt – begrenzt ist.

4. Methoden kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach DaF

4.1. Diskursanalytische Methoden

Kultur gilt im Kontext der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache als ein Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmustern), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen. Sie ist ein sprachlich-diskursives Phänomen, das sich nicht mittels empirisch-quantitativer, sondern nur mittels rekonstruktiv-qualitativer Forschungsmethoden erschließt. Die inhaltliche Erforschung der Kultur der deutschsprachigen Länder sollte sich daher auch nicht als eine Forschungsrichtung konstituieren, die es mit beobachtbaren und em-

pirisch beschreib- und messbaren Verhaltensweisen zu tun hat, sondern als eine Wissenschaft, die es mit zeichenhaften Sinnzuschreibungsprozessen, also mit Kommunikation, Sprache, Texten, kurz: mit Diskursen zu tun hat. Als eine auf Diskurse im Sinne der geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskursforschung bezogene Forschungsrichtung aber kann sich die Kulturwissenschaft an hochgradig innovative und im besten Sinne transdisziplinäre methodische Entwicklungen anschließen, wie sie derzeit zwischen Linguistik, Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaften stattfinden und die auf die Erarbeitung verschiedener und jeweils disziplinspezifischer, aber auch disziplinenübergreifender diskursanalytischer Forschungsmethoden hinauslaufen. Dabei ist allen derzeit vorliegenden Konzepten und Forschungsansätzen dieser Richtung die Grundannahme gemeinsam, dass sich die gesellschaftliche und geschichtliche Realität nicht unmittelbar, sondern nur über die Analyse und Rekonstruktion von diskursiven Deutungsprozessen erschließt (vgl. u. a. Keller 2005).

Die Aufgabe diskursanalytischer Forschung besteht vorrangig darin, thematisch definierte deutschsprachige Diskurse daraufhin zu untersuchen, von welchen kulturellen Deutungsmustern sie Gebrauch machen, wie diese Muster im betreffenden Diskurs repräsentiert sind und wie sie verwendet werden. Die übergeordnete Zielsetzung besteht dabei darin, durch diskursanalytische Forschung die ja in aller Regel in alltäglicher und medialer Kommunikation implizit bleibenden, als allgemein und selbstverständlich bekannt vorausgesetzten kulturellen Deutungsmuster in einem rekonstruktiven Zugang sichtbar und damit letztlich auch erlernbar zu machen. Dabei kann die kulturwissenschaftliche Forschung an die teilweise recht elaborierten methodischen Konzepte anderer Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Linguistik oder der Soziologie anknüpfen und viele weiterführende Anregungen von daher beziehen, sie muss sich aber darüber hinaus auch und vor allem als spezifisch kulturwissenschaftliche Diskursanalyse begreifen, für die insbesondere die Frage nach der diskurskonstituierenden Rolle bzw. der Präsenz kultureller Deutungsmuster in Diskursen im Vordergrund steht. Methodische Modelle liegen dafür bislang erst in Ansätzen vor (vgl. Altmayer 2007; Maringer 2009) und bedürfen noch der genaueren Ausarbeitung und Verfeinerung.

Über den im engeren Sinne inhaltlichen Kontext der Kulturforschung im Fach Deutsch als Fremdsprache hinaus sind diskursanalytische Methoden in der letzten Zeit auch für die Analyse von Lehrwerken und Lernmaterialien bedeutsam geworden. Hintergrund ist dabei die in der Schulbuchforschung entstandene thematische Diskursanalyse, die Lehrwerke und Lernmaterialien in einen größeren thematischen Diskurszusammenhang eingebettet sieht und nach den gesellschaftlichen Wissensordnungen fragt, die in Lehrwerke eingehen und mit ihnen hervorgebracht und distribuiert werden (vgl. Höhne 2004; Ucharim 2009).

4.2. Quantitative empirische Methoden

Die bisher eindrucksvollste Langzeitstudie (Grünewald 2005), in der „eine analytisch-nomologische, sprich quantitative Richtung gewählt“ (151) wurde, ist im Bereich der Stereotypenforschung oder – wie es der Autor auch benennt – „Nation(alität)enbildforschung“ (315) angesiedelt und beruht auf einer umfassenden und akribisch ausgewerteten Fragebogenerhebung, bei der eine Kontrollgruppe, die Chinesisch und nicht Deutsch lernte, zur Validierung der Ergebnisse beitragen sollte. Das Problem dieser Studie ist

allerdings einerseits, dass wer nach Stereotypen fragt (und das trifft angesichts des Erkenntnisinteresses auf einen Großteil der Fragen zu), auch Stereotypen als Antwort erhält. Andererseits hat bereits Picht (1980: 122) darauf hingewiesen, dass eine derartige Befragung die Form des Urteils bereits vorstrukturiere, indem sie die Verallgemeinerung von Eigenschaften auf ganze Nationen bereits als möglich voraussetze.

Über den Prozess der Aneignung von Kenntnissen oder sogar der Veränderung von Einstellungen lassen sich mit einem quantitativ angelegten Untersuchungsdesign kaum wesentliche Erkenntnisse gewinnen; allenfalls indirekt, wenn wie in dieser Studie zusätzliche Parameter wie die Befragung der Lehrkräfte, Lehrwerkanalyse und eine Analyse der Medienberichterstattung, also qualitative Untersuchungsmethoden, hinzugezogen werden. Auch wenn wie in diesem Fall eine quantitativ ausgerichtete Studie durchaus zu interessanten Ergebnissen kommt wie die wenn auch nur geringfügige Veränderung von Werturteilen nach einem Jahr Deutschunterricht, so bleibt festzuhalten, dass ein ausschließlich quantitativ angelegter Untersuchungsansatz in diesem Zusammenhang kaum geeignet scheint, der wichtigen Frage nach den kulturellen Lernprozessen Antworten zu liefern, was allerdings auch nicht das Erkenntnisinteresse des Verfassers war. Der Einsatz quantitativer Erhebungsverfahren – und hier gibt es in der Ausbildung in den DaF-/DaZ-Studiengängen noch einen erheblichen Nachholbedarf an solider Schulung in statistischen Verfahren – scheint in diesem Kontext eher sinnvoll zur Überprüfung bereits anderweitig entwickelter begründeter Hypothesen, wofür sich qualitative Untersuchungen anbieten.

4.3. Qualitative empirische Methoden

Ein qualitativer empirischer Methodeneinsatz findet sich im Kontext der kulturellen Lernprozesse beispielweise in Ansätzen bei Röttger (2004), indem Leitfaden-Interviews mit Lehrenden durchgeführt wurden, die im Kontext mit den gleichfalls analysierten Unterrichtsmaterialien ausgewertet wurden, oder bei Ertelt-Vieth (2005), die im Rahmen von deutsch-russischem Schüleraustausch Daten durch eine Fragebogenerhebung, durch Interviews und teilnehmende Beobachtung gewonnen hat und in Einzelfallanalysen mit der zentralen Fragestellung nach den Bildern, die russische Schüler entwickeln, systematisch analysiert. „Anliegen dieser Studie ist der Nachvollzug individueller und kulturspezifischer Bedeutungszuweisungen“ (Ertelt-Vieth 2005: 44). Angestrebt wird also nicht eine Repräsentativität in der Gesamtaussage, sondern mit Hilfe von Daten- und Methodentriangulation die möglichst genaue Nachvollziehbarkeit individueller Haltungen und Einstellungen sowie darauf bezogene Einflüsse durch Kontaktsituationen.

Sinnvoll erscheinen hinsichtlich kultureller Lernprozesse und der differenzierten Erfassung von Einstellungen, die in Kombination zu gegebenen Wissensbeständen zu speziellen Deutungsmustern führen, qualitative Erhebungen nach den methodologischen Prinzipien der *Grounded Theory* (vgl. Art. 85). Hierzu gehören umfassende Erhebungen von Daten, die entsprechend der wissenschaftstheoretischen Vorgehensweise systematisch ausgewertet und analysiert werden müssen. Der Abgleich einzelner qualitativer Studien – aus möglichst vielen verschiedenen Ländern und unterschiedlichen Kontexten – könnte eine fundierte Theoriebildung ermöglichen, die über die jeweiligen empirischen Studien hinaus geht und damit gleichzeitig die Basis für gezielte und ertragreichere quantitative Untersuchungen ermöglichen würde.

5. Ausblick

Wenn es, wie es sich andeutet, gelingt, verstärkt solide empirische Forschungsarbeiten – und da solche mit einem qualitativen Ansatz gefolgt von eher quantitativ ausgerichteten Studien – vorzulegen, und es zudem dabei gelingt, am Diskurs in den Kulturwissenschaften zu partizipieren, dürfte die kulturwissenschaftliche Komponente des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Zukunft eine deutlich größere Rolle spielen als bisher.

6. Literatur in Auswahl

- Altmayer, Claus
 2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, Claus
 2006a Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44–59.
- Altmayer, Claus
 2006b Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 181–199.
- Altmayer, Claus
 2007 Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren. In: Angelika Redder (Hg.), *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*, 575–584. Tübingen: Stauffenburg.
- Ammer, Reinhard
 1988 *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium.
- Badstübner-Kizik, Camilla
 2007 *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Barkowski, Hans und Ruth Eßer
 2005 Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Susanne Duxa, Adelheid Hu und Barbara Schmenk (Hg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, 88–99. Tübingen: Narr.
- Boeckmann, Klaus-Börge
 2007 Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon. Sprachen, Kultur, Unterricht*, 73–81. München, iudicium.
- Casper-Hehne, Hiltraud
 2006 Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/ Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 101–112.
- Clalüna, Monika et al.
 1998 *Landeskunde deutschsprachiger Länder: Schweiz*. Regensburg: Dürr + Kessler.
- Dobstadt, Michael
 2009 ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 46: 21–30.

- Ertelt-Vieth, Astrid
2005 *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch.* Tübingen: Narr.
- Fischer, Roland et al.
1998 *Landeskunde deutschsprachiger Länder: Österreich.* Regensburg: Dürr + Kessler.
- Gaidosch, Ulrike und Christine Müller
2009 *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland.* 3. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Gerighausen, Josef und Peter C. Seel (Hg.)
1986 *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München: Goethe-Institut.
- Große, Ernst Ulrich und Hans-Helmut Lüger
2008 *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland.* 6., vollst. überarb. Auflage. Darmstadt: Primus.
- Grünewald, Matthias
2005 *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner.* München: iudicium.
- Guest, Michael
2006 Culture research in foreign language teaching: Dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). (Online).
- Hallet, Wolfgang
2002 *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hannerz, Ulf
1992 *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning.* New York: Columbia University Press.
- Hansen, Klaus P.
2009 *Kultur, Kollektiv, Nation.* Passau: Stutz.
- Höhne, Thomas
2004 Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis.* 2. Aufl., 389–419. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, Adelheid und Michael Byram
2009 Introduction. In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment,* VII–XXV. Tübingen: Narr.
- Jaeger, Friedrich und Burkhard Liebsch
2004 *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe.* Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Kamm, Jürgen und Bernd Lenz
2004 *Großbritannien verstehen.* Darmstadt: Primus.
- Kaufmann, Susan, Lutz Rohrmann und Petra Szablewski-Çavus
2006 *Orientierungskurs Deutschland. Geschichte, Kultur, Institutionen.* Berlin etc.: Langenscheidt.
- Keller, Reiner
2005 *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kilimann, Angela, Ondrej Kotas und Johanna Skrodzki
2008 *45 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs. Politik, Geschichte, Kultur.* Stuttgart: Klett.
- Köhring, Klaus-Heinrich und Inge Christine Schwerdtfeger
1976 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. *Linguistik und Didaktik* 25: 55–80.

- Koreik, Uwe
1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Koreik, Uwe
2009 „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Info DaF* 36: 3–34.
- Maijala, Minna
2004 *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Maringer, Isabell
2009 Kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Medienbeiträgen zum EU-Beitritt der Türkei. In: Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation der zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, 67–88. Göttingen: Universitätsverlag.
- Matecki, Ute
2006 *Dreimal Deutsch. In Deutschland, in Österreich, in der Schweiz*. Stuttgart: Klett.
- Mog, Paul und Hans-Joachim Althaus
1992 *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Nitzschke, Volker
1998 *Landeskunde deutschsprachiger Länder: Deutschland*. Regensburg: Dürr + Kessler.
- Picht, Robert
1980 Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 120–132.
- Reckwitz, Andreas
2000 *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Risager, Karen
2006 *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Röttger, Evelyn
2004 *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovač.
- Schilling, Klaus von
2006 *Das politisch-soziale System der Bundesrepublik Deutschland. Ein Landeskunde-Kompendium*. Köln: Saxa-Verlag.
- Schmenk, Barbara
2006 Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Friederike Klippel und Angela Hahn (Hg.), *Sprachen schaffen Chancen*, 267–278. München: Oldenbourg.
- Schmidt, Karin und Sabine Schmidt (Hg.)
2007 *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schulz, Renate A. und Erwin Tschirner (Hg.)
2008 *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium.
- Schwerdtfeger, Inge Christine
1991 Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht: Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF* 18: 237–251.
- Stierstorfer, Klaus
2003 *Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen. Literatur, Presse, Film, Funk, Fernsehen*. Reinbek: Rowohlt.

- Straub, Jürgen, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.)
 2007 *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler.
- Thimme, Christian
 1996 *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ucharim, Anja
 2009 Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse. Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation der zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, 149–167. Göttingen: Universitätsverlag.
- Wierlacher, Alois
 2006 Landesstudien als kulturwissenschaftliche Essayistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 165–179.
- Wormer, Jörg
 2004 Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).

Claus Altmayer, Leipzig (Deutschland)
Uwe Koreik, Bielefeld (Deutschland)

155. Fremdverstehen und kulturelles Lernen

1. Einleitung
2. „Didaktik des Fremdverstehens“: Ziele und zentrale Konzepte
3. Weiterführende Fragestellungen
4. Kulturelles Lernen – zur aktuellen Diskussion
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Um den Begriff des Fremdverstehens im Kontext des Sprachenlehrens- und -lernens ist es in den letzten Jahren ruhig geworden. Vielmehr haben sich seit Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und in Deutschland den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache durchaus auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache andere Themen in den Vordergrund geschoben: Kompetenz- und Outputorientierung, Niveaustufen, Testbarkeit, Standards (vgl. für Deutsch als Fremdsprache z. B. Glaboniat et al. 2005). Aktuell spricht man somit eher von interkulturellen Kompetenzen als von Fremdverstehen. In diesem komplexen Bereich der interkulturellen Kompetenz spielt aber durchaus auch das Verstehen bzw. das Fremdverstehen eine Rolle – allerdings hat sich der Fokus der Betrachtung seit Anfang der 1990er Jahre verschoben: Ging es damals in erster Linie um eine differenzierte, gerade auch theoretische Ausleuch-

tion von kulturellen Verstehensprozessen im Kontext fremdsprachlichen Lernens und Lehrens, so steht heute eher die Frage im Vordergrund, wie interkulturelle Lernprozesse auf der Wissens-, der Einstellungs- und der Verhaltensebene empirisch rekonstruiert werden und vor allem, ob bzw. wie interkulturelle Kompetenzen evaluiert oder sogar gemessen werden können.

Ich werde in diesem Beitrag zunächst auf das Konzept des Fremdverstehens eingehen, so wie es vor allem in den Arbeiten des Giessener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ zu Beginn der 1990er Jahre entwickelt wurde. In einem zweiten Teil diskutiere ich einige weiterführende Fragestellungen und eng verwandte Konzepte: Kultur und Interkulturalität ebenso wie die Problematik der Dichotomie von *eigen* und *fremd* – insbesondere im Kontext didaktischer Zusammenhänge. Schließlich skizziere ich Schwerpunktthemen des aktuellen Forschungsdiskurses um Interkulturelle Kompetenzen bzw. kulturelles Lernen. Es wird deutlich werden, dass die Arbeiten zum Fremdverstehen der 1990er Jahre auch für die heutige Diskussion eine wichtige Grundlage bilden.

2. „Didaktik des Fremdverstehens“: Ziele und zentrale Konzepte

Für das Thema Fremdverstehen im Kontext (fremd-)sprachlichen Lernens war die Arbeit des Giessener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ von zentraler Bedeutung. Zwar wurde und wird Fremdverstehen auch in anderen Disziplinen reflektiert wie z. B. in der Hermeneutik (Bubner 1983; Kögler 1992) oder der Ethnologie (Berg und Fuchs 1993) – für den Bereich des sprachlichen Lernens und den damit verbundenen kulturellen Verstehensprozessen spielte jedoch das Kolleg mit seinen zahlreichen Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten eine herausragende Rolle. In einer relativ frühen Publikation beschreiben Lothar Bredella und Herbert Christ (1995: 17) die leitenden Ideen einer Didaktik des Fremdverstehens als „regulative Idee des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. Eine Hauptmotivation, „Fremdverstehen“ in den Mittelpunkt sprachlichen Lernens zu rücken, das wird in diesem Text deutlich, besteht in dem Willen, trivialen Vorstellungen von fremdsprachlichem Lernen entgegenzuarbeiten:

Dem kommunikativen Unterricht wird in letzter Zeit wiederholt vorgeworfen, dass er den Begriff der Kommunikation trivialisiert habe. Der Vorwurf trifft insofern zu, als die im Fremdsprachenunterricht angestrebte Kommunikation selten die Lerner anregte, das, was der andere sagt, daraufhin zu befragen, was er mit seinen Äußerungen intendiert und meint, und damit keinen Interpretationsprozess auslöste, bei dem der Lerner sein Weltwissen und seine Wertvorstellungen aktivieren und aufs Spiel setzen musste. Erst wenn man das Moment der Interpretation in den Mittelpunkt rückt, wird deutlich, dass das Verstehen ein nicht abschließbarer, risikoreicher Vorgang ist, bei dem man sowohl etwas über den anderen als auch über sich selbst erfahren kann. (Bredella und Christ 1995: 10)

Verstehen wird also hier nicht als ein lediglich „regelgeleitetes Dekodieren“ (Bredella und Christ 1995: 10) aufgefasst, sondern als ein kreativer Akt, der zu Identitätsveränderungen führen kann. In dieser Enttrivialisierung fremdsprachlichen Lernens liegt aus meiner Sicht – neben den differenzierten Arbeiten zum Verstehensprozess selbst – der Hauptverdienst dieser Forschergruppe.

Im Folgenden gehe ich auf einige Konzepte ein, die für die Entwicklung des Fremdverstehenskonzept Anfang der 1990er Jahre von besonderer Bedeutung waren (zur Weiterentwicklung dieser Konzepte vgl. Abschnitt 4).

2.1. Fremdheit

Der Kategorie der Fremdheit wurde von Beginn an eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Fremdheit, so Bredella und Christ, manifestiere sich in dreifacher Weise für die Lernenden: Sie lernen eine fremde Sprache, die fremde Sprache ist Teil und Ausdruck einer fremden Kultur, und sie begegnen Personen, die ihnen als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind (Bredella und Christ 1995: 11). Das Fremde wurde dabei nicht als ein objektiver Tatbestand, sondern als eine relationale Kategorie des Bewusstseins aufgefasst. Auf jeden Fall erfährt die Fremdartigkeit im Hinblick auf Sprache, Kultur und Repräsentanten dieser Kultur eine herausragende Bedeutung für die Begründung des Fremdverstehenskonzepts.

2.2. Verstehen

Bereits in der grundlegenden Publikation zur Didaktik des Fremdverstehens, auf die ich mich hier beziehe (Bredella und Christ 1995), wird das Kernproblem benannt, das im Laufe der Jahre immer wieder bearbeitet, diskutiert und verfeinert wurde (vgl. z. B. die Ausführungen in Bredella, Christ und Legutke 1997: 11–33): Wie kann man Fremdes verstehen, ohne dass man es auf das Eigene reduziere? Inwieweit ist Verstehen an das Vorverständnis des Verstehenden gebunden und somit nicht in der Lage, voraussetzungslos den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen? Inwieweit ist Verstehen gar lediglich ein Akt der Projektion und verstärkt ethnozentrische Sichtweisen, anstatt sie zu überwinden? (vgl. Bredella 1994: 21–23; für eine sehr grundlegende Diskussion dieser Thematik aus hermeneutisch-philosophischer Perspektive vgl. Kögler 1992). Während andere Verstehen als zentrales didaktisches Konzept in Frage stellten (vgl. z. B. Hunfeld 1993), wurde insbesondere von Bredella bis in die jüngste Zeit hinein ein Konzept von Verstehen vertreten, das über eine solche Vereinnahmung hinausgeht und Fremdverstehen im Sinne eines Wechselspiels zwischen Innen- und Außenperspektive als „dynamischen unabschließbaren Bildungsprozess mit Rückwirkung auf das eigene Selbst- und Weltverständnis“ (Bredella 2007: 11) konzipiert.

2.3. Perspektivwechsel

Eine Grundannahme war, dass der Verstehensprozess zwischen zwei Perspektiven oszilliert, einer angenommenen „Innenperspektive“ und einer „Außenperspektive“. Mit Innenperspektive, so Bredella und Christ (1995: 16), war gemeint, dass eine fremde Kultur von innen heraus verstanden werden soll, d. h., es wird versucht, die fremde Kultur mit den Augen der Mitglieder dieser Kultur zu sehen. Dies bedeute, die eigenen Werte, Normen und Verhaltensweisen temporär zu suspendieren und quasi in die fremde Kultur

„einzutauchen“ (vgl. dazu auch Bechtel 2009: 142). Eine Außenperspektive einzunehmen hingegen bedeutete, dass die fremde Kultur immer auch mit den eigenen Augen, basierend auf dem jeweiligen unhintergehbaren Vorverständnis, verstanden wird. Dies impliziert, dass man sich der anderen Kultur nicht vorbehaltlos anpasst, sondern die Phänomene aus einer kritisch distanzierteren Haltung zu deuten lernt. Das Wechselspiel und Ineinandergreifen dieser Perspektiven machen nach Bredella und Christ ein produktives Fremdverstehen aus, das gekennzeichnet ist von Empathie, aber eben auch von kritischer Reflexion.

In seinem Beitrag von 2007 differenziert Bredella die Idee der Außenperspektive noch weiter aus: Er unterscheidet hier zwischen Außenperspektive I und II: Außenperspektive I bezieht sich auf das Begreifen fremdkultureller Phänomene auf der Basis des eigenen Vorverständnisses. Die Außenperspektive II komme dann dadurch zustande, dass Außenperspektive I durch den Versuch der Einnahme der Innenperspektive modifiziert wird:

Dabei (bei der Einnahme von Außenperspektive I, AH) erfahren wir jedoch, dass wir lernen müssen, unsere Vorstellungen und Auffassungen einzuklammern und eine Innenperspektive zu entwickeln, um das Fremde in seiner Verschiedenheit vom Eigenen in den Blick zu bekommen. Auf diese Weise lernen wir, dass die fremde Sprache und die fremde Kultur nicht nur verzerrte Formen unserer eigenen Sprache und Kultur darstellen, sondern ihrer jeweiligen eigenen Logik folgen. Aber damit sind unsere Vorstellungen und Auffassungen nicht verschwunden, sondern kommen auf einer reflektierten Stufe wieder ins Spiel, die nun auch die Auffassungen und Sichtweisen des Anderen umgreift, die ich als Außenperspektive II bezeichnen will. (Bredella 2007: 24)

Wird diese Außenperspektive II eingenommen, bedeutet dies, dass nicht nur eine Angleichung an das eigene Vorverständnis geschehen ist, sondern ein Drittes entstehen kann, das über Fremdes und Eigenes hinausgeht. Die Idee der Außenperspektive II bringt zum Ausdruck, dass der Verstehensprozess immer von dem eigenen Bezugspunkt ausgeht, auch bei der Einnahme der Innenperspektive, dass aber dadurch eine Horizonterweiterung bzw. ein Drittes entstehen kann.

2.4. Verstehen – Verständigung

In den verschiedenen Arbeiten zum Fremdverstehen spielte auch immer der Aspekt der Verständigung eine zentrale Rolle. Einerseits ist Verständigung eng mit dem Verstehenskonzept verbunden, andererseits stehen die beiden Konzepte in einem deutlichen Spannungsverhältnis zueinander (Bredella, Christ und Legutke 1997: 17): Verstehen schließt keineswegs automatisch Verständigung mit ein, und Verstehensprozesse implizieren oft auch explizit ein Nicht-Einverständnis.

Verstehen und Verständigung stehen in direktem Zusammenhang mit der oben dargestellten Innenperspektive und den Außenperspektiven. Verstehen komme, so Bredella, durch das Einnehmen der Innenperspektive zustande, während Verständigung die Vermittlung zwischen Innen- und Außenperspektive darstelle.

Ich muss zunächst eine Innenperspektive einnehmen: Ich muss verstehen, was der Andere meint, ohne gleich die Frage zu beantworten, ob das, was er meint, auch wahr ist und ob ich es für mich übernehmen kann. Um Naturreligionen zu verstehen, muss ich sie von innen verstehen, ohne die Frage zu stellen, ob ich mich zu ihnen bekenne. Das Verstehen des Fremden hat somit seine Berechtigung, wenn man das Fremde in seiner Andersheit wahrnehmen will. (Bredella 2002: 148)

Was ist nun für das Lernen von Sprachen das wichtigere Ziel? In Bredella und Christ (1995: 15) wird Verstehen als für den Fremdsprachenunterricht wichtigeres Ziel benannt; allerdings ermögliche Fremdverstehen oft auch Verständigung, und stellt somit eine Voraussetzung dafür dar. In Bredella (2002) wird jedoch nicht nur Verstehen im Sinne des Einnehmens der Innenperspektive als wichtiges Ziel von Fremdverstehen im Unterricht dargestellt, sondern explizit auch das Einnehmen der Außenperspektive, und zwar mit dem ausdrücklichen Anspruch auf Verständigung.

3. Weiterführende Fragestellungen

Neben der theoretischen Ausdifferenzierung des Konzepts Fremdverstehen und der Bearbeitung der Einwände gegen dieses Konzept, insbesondere dem Vorwurf der Projektion eigener Vorstellungen auf Andersartigkeit und der Durchsetzung eigener Interessen durch den Verstehensprozess, kristallisierten sich auch schon während der 1990er Jahre andere Themen heraus, die mit dem Fremdverstehenskonzept indirekt in Zusammenhang stehen. Beispiele sind die Konzeptualisierung von Kultur bzw. Fremdkultur im Kontext interkulturellen Verstehens sowie die Frage nach der Angemessenheit der Dichotomie des Eigenen und Fremden für Sprachlernprozesse in kulturell und sprachlich heterogenen Gesellschaften.

3.1. Interkulturelles Verstehen und das Konzept Kultur

Neben dem Konzept Fremdverstehen wurde und wird auch aktuell das Konzept des *Interkulturellen* Verstehens verwendet, so z. B. von Bredella (2002). Damit steht nicht nur die Kategorie der Fremdheit zur Debatte, sondern ebenfalls die Kategorie der Kultur sowie der Interkulturalität. Vor allem Anfang der 1990er Jahre wurde im Kontext des Giessener Kollegs Kultur in erster Linie als Fremdkultur verstanden und zunächst wenig im Hinblick auf epistemologische Fragen problematisiert (im Mittelpunkt stand die Arbeit am Verstehenskonzept). Hingegen wurde in der Kulturtheorie und den Kulturwissenschaften das Konzept bereits damals intensiv bearbeitet und reflektiert. Ich kann hier zu dieser komplexen Thematik nur einige kurze Anmerkungen machen (vgl. für ausführlichere Darstellungen Hu 1995, 1999, 2003: 52–78). Seit den 1990er Jahren ist in den Kulturwissenschaften sowie verwandten Disziplinen eine Dekonstruktion essentialistischer Kulturkonzepte zu beobachten (vgl. auch Risager 2009). Es herrscht weitgehend Konsens darüber, dass Kulturen nicht unabhängig von der Perspektive der Betrachter existieren. Auch die lange Zeit herrschende Vorstellung von Kulturen als kohärenten und voneinander abgrenzbaren Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika, die

in Alltagstheorien auch durchaus immer noch lebendig ist, gilt weitgehend als obsolet. Vertreten wird dagegen ein diskursiv-reflexives Konzept von Kultur, das als Vermögen zur Bedeutungsstiftung angesehen wird: „Kultur erscheint als ein Prozess fortschreitender reflexiver Semantisierung, durch welche ununterbrochen Sinnressourcen geschaffen und distribuiert, aber auch subvertiert und zerstört werden“ (Böhme 2000). Kultur und Sprache sind somit untrennbar. Bei Göller wird dies auch explizit auf das Phänomen der interkulturellen Kommunikation bezogen:

Menschliche Sinnstiftung, intra- und interkulturelle Kommunikation und Interaktion wie auch menschliches Selbst-, Fremd- und Weltbezüglichkeit bzw. menschlich-kulturale Sinnbestimmung überhaupt, ist in erster Linie an die Sprache gebunden bzw. sprachlich vermittelt. Das gilt für alle Formen intra- wie interkulturellen Austauschs. (...) Sprache und Kultur sind aufs engste miteinander verbunden. (Göller 2000: 330 ff.)

Gleichzeitig wird neben diesem epistemologischen Wechsel der Blickrichtung der Akzent nicht mehr auf den kollektiven Konsens gelegt, sondern vielmehr stehen Differenzen, Widerstreit, Synkretismus und Hybridität sowie idiosynkratische Deutungsmuster und Verarbeitungen im Mittelpunkt. Kultur wird nicht mehr als „integrativer Kitt“ der Gesellschaft (Hörning und Winter 1999: 8) gesehen, sondern im Gegenteil ist nun die Entlarvung von kultureller Homogenität als Inszenierung Ziel der reflexiv-kritischen Arbeit (zur gewandelten Metaphorik in der Beschreibung kultureller Phänomene vgl. auch Hu 2005). Schließlich hat auch die Kategorie der Macht für kulturelle Zusammenhänge an großer Bedeutung gewonnen. Bei Wägenbaur (1995: 23) z. B. werden insbesondere objektivierende und essentialisierende Kulturkonzepte „als metaphorisch-metonymische Vehikel zur Durchsetzung von Machtinteressen“ bezeichnet.

Dieser neue Blick auf das Kulturkonzept hat auch Konsequenzen für die Rede von interkulturellem Verstehen und interkultureller Kommunikation bzw. stellt eine Herausforderung für traditionelle Sichtweisen dar, die gerade in der Fremdsprachendidaktik wenig hinterfragt weiterzuleben scheinen (vgl. Risager 1998). Die Kategorie der Herkunft rückt nun in den Hintergrund zugunsten des in der Interaktion stattfindenden Diskurses: Interkulturelle Kommunikation, in der interkulturelle Verstehensprozesse angebahnt werden können, findet dann statt, wenn sich GesprächspartnerInnen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, streiten oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe verorten. Interkulturelle Kommunikation in diesem Sinne kann also durchaus auch zwischen SprecherInnen derselben Sprache oder desselben Landes stattfinden. Die Möglichkeit, dass Menschen, die in verschiedenen und weit voneinander entfernten Regionen der Welt leben und sich in unterschiedlichen Sprachen zu Hause fühlen, eher und intensiver auf im oben genannten Sinne kulturelle Themen zu sprechen kommen, ist dabei durchaus nachvollziehbar, keineswegs aber selbstverständlich (vgl. Hu 1999: 297–298).

Für die Didaktik des Fremdverstehens bzw. interkulturellen Verstehens stellten diese kulturtheoretischen Entwicklungen durchaus eine Herausforderung dar. Die Frage der Interkulturalität wie auch das Konzept der Fremdkultur wurden dadurch ihrer Selbstverständlichkeit enthoben und erfuhren im Laufe der Zeit zusehends mehr Aufmerksamkeit.

3.2. Zur Dichotomie des Eigenen und Fremden: die Gefahr der Überbetonung von Fremdheit

Obwohl – wie oben erwähnt – das Konzept des Fremdverstehens aus Gründen der Vereinnahmung des Fremden immer wieder in Frage gestellt wurde, wurde die Kategorie der Fremdheit auch von diesen Kritikern nicht in Frage gestellt. Fremdheit blieb eine zentrale Kategorie, die sogar noch mehr an Gewicht hinzugewann, als nun das Fremde als nicht verstehbar fremd belassen werden sollte und als ein Wert hervorgehoben wurde (Hunfeld 1993). Von anderen wurde aber Fremdverstehen aus anderen Gründen kritisiert, nämlich im Hinblick auf eine Überbetonung des Fremden. Dies geschah insofern indirekt, als sich die Kritik auf die Dichotomie „eigen“ vs. „fremd“ bezog, das Konzept „Fremdverstehen“ aber genau diese Dichotomie mit beinhaltet bzw. voraussetzt. Die Polarisierung zwischen Fremdem und Eigenem wurde als künstliche Dichotomie in Frage gestellt; es wurde gefragt, ob andere Menschen nicht dadurch erst fremd gemacht, Gemeinsamkeiten ausgeblendet, Menschen mit ihren komplexen Persönlichkeiten durch Betonung ihrer ethnischen Fremdheit um entscheidende Facetten verkürzt gesehen werden (vgl. z. B. Hamburger 1990; Zimmermann 1989). Auch die Forschungen von Seiten der Psychoanalyse, insbesondere Julia Kristevas Buch „Fremde sind wir uns selbst“ (Kristeva 1990) sowie die erkenntnistheoretischen Reflexionen in den Sozialwissenschaften und der Philosophie stellten die Polarisierung zwischen „eigen“ und „fremd“ in Frage (z. B. Waldenfels 1990, 1997). Gerade für die Fremdsprachendidaktik musste kritisch gefragt werden, inwiefern es tatsächlich sinnvoll ist, das Konzept „Fremdverstehen“ zu einer leitenden sprachendidaktischen Kategorie zu erheben. Angesichts meiner eigenen empirischen Studien (Hu 1996, 2003), in denen kulturelle Heterogenität eine wichtige Rolle spielte, habe auch ich die Frage gestellt, inwieweit durch eine starke Betonung der Fremdheit bei Sprachlern- und -lehrprozessen die Gefahr besteht, im Hinblick auf konkrete, in der Lebenspraxis sich vollziehende Verstehensprozesse im Vorhinein die Kategorie des Fremden zu betonen, obwohl sie von den betroffenen Personen möglicherweise nicht als zentrales Moment ihres Diskurses angesehen wird (vgl. Hu 1997: 37). Fremdverstehen sollte von daher keine normative didaktische Kategorie darstellen, die jegliche Verstehensprozesse von Lernenden unter der Perspektive der Fremdheit betrachtet. Ob die Lernenden in einer konkreten Situation jemand anderes als fremd empfinden, ist im Allgemeinen nicht im Voraus zu bestimmen.

4. Kulturelles Lernen – zur aktuellen Diskussion

Das Konzept des Fremdverstehens, so wie es in dem Giessener Graduiertenkolleg entwickelt wurde, war für die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik der 1990er Jahre und auch die Jahre nach dem Jahrtausendwechsel in vieler Hinsicht einflussreich. Viele junge FremdsprachendidaktikerInnen gingen aus dieser Schule hervor und haben, wenn auch nicht unbedingt direkt das Konzept des Fremdverstehens, so dennoch verwandte Konzepte wie z. B. das Interkulturelle Lernen in jeweils spezifischer Weise weiterbearbeitet bzw. sich für diese Aspekte fremdsprachlichen Lernens eingesetzt (z. B. Bechtel 2003; Caspari 2003; Schinschke 1995). Konzepte wie Perspektivwechsel wurden durchaus breit rezipiert und flossen teilweise sogar in fremdsprachliche Curricula ein (KMK 2003: 12).

Das Konzept des Fremdverstehens selbst hat sich allerdings weniger durchgesetzt – viel häufiger ist dagegen die Rede von Interkulturellem Lernen oder aktuell von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Kennzeichnend ist der Titel des von Lothar Bredella und Herbert Christ im Jahr 2007 herausgegebenen Sammelbandes „Fremdverstehen und Interkulturelle Kompetenz“ – denn das Konzept der Interkulturellen Kompetenz ist es, das zurzeit eine zentrale Rolle in den Curricula, aber auch in der theoretischen und empirischen Arbeit spielt. Fremdverstehen oder interkulturelles Verstehen ist dabei ein Teil dieses wesentlich weiteren und durchaus auch erklärungsbedürftigen Konzepts der interkulturellen Kompetenz (vgl. Rathje 2006; Fleming 2009; Risager 2009). So taucht z. B. in dem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz von Michael Byram (1997) *savoir comprendre* als ein Teilbereich interkultureller Kompetenz auf, und in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache werden in dem Bereich der Interkulturellen Kompetenzen u. a. folgende Ziele formuliert, die deutliche Bezüge (wenngleich hier sehr plakativ und wenig problembewusst) zur Didaktik des Fremdverstehens aufweisen: Die SchülerInnen

- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.

(KMK 2003: 18)

Die aktuelle Situation ist dabei durch folgende Besonderheit gekennzeichnet: Obwohl Interkulturelle Kompetenz aktuell als Schlüsselqualifikation hervorgehoben wird, erscheint paradoxerweise die Entwicklung und Förderung gerade dieser Domäne sprachlich-kulturellen Lernens in einem standard- und kompetenzorientierten Unterricht insofern bedroht, als sie zu den wenig operationalisierten und schwer – möglicherweise zum Teil gar nicht – messbaren Bereichen gehört. Vorstellbar sind nun zwei Szenarien: Entweder hofft man darauf, dass neben den leichter testbaren Kompetenzen wie z. B. dem informationsentnehmenden Lese- oder Hörverstehen genügend Freiräume für interkulturelle, reflexive, ethische und ästhetische Aspekte sprachlichen Lernens bleiben, so dass diese noch einen ihnen gebührenden Raum behaupten können – auch wenn sie sich nicht der Philosophie der Niveaustufung und Outputorientierung unterwerfen. Die andere Option besteht darin, auch die schwer messbaren Kompetenzen so weit zu operationalisieren, zu stufen und durch Aufgaben zu normieren, dass sie – zumindest in einem gewissen Maße – evaluierbar werden. Wolfgang Zydatisß fordert dies eindringlich, da er sonst diese Lernbereiche in großer Gefahr sieht, denn

es stellt sich der Fremdsprachendidaktik in ihrer Gesamtheit die Frage, ob sie sich diesem ergebnisorientierten Denken (= outcome matters) – zumindest in Teilbereichen (z. B. in der Literaturdidaktik oder der Inhaltsdimension des interkulturellen Lernens) – grundsätzlich verweigert, oder ob sie sich im ureigenen Interesse (z. B. um nicht gänzlich aus dem Curriculum hinauskatapultiert zu werden) in diesen Prozess aktiv einbindet. (...) Wenn die Literaturdidaktik und die Didaktik des interkulturellen Lernens ihre Ziele im Fremdsprachenunterricht verankern wollen, dann müssen sie aktiv an der Konzeption und Validierung von Überprü-

fungsaufgaben mitwirken bzw. ihre diesbezüglichen Ansprüche gegenüber der Bildungspolitik überhaupt erst einmal mit Nachdruck anmelden.

(ZydatiB 2006: 258–259)

Angesichts dieser Situation sind in der aktuellen Forschung andere Aspekte in den Mittelpunkt gerückt: Zum einen die Frage der empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse und zum anderen die Frage der Evaluation interkultureller Kompetenzen (vgl. Hu 2009). In einem interdisziplinär angelegten und länderübergreifenden Band (Hu und Byram 2009) ist der aktuelle Forschungsstand zu diesen Entwicklungen niedergelegt. Zentrale Gesichtspunkte der aktuellen Forschungen sind z. B. die kritische Sichtung von theoretischen Modellierungen von Interkultureller Kompetenz und ihrer Entwicklung, die empirische Rekonstruktion von kulturellen Lernprozessen, die Verzahnung fremdspracherwerbtheoretischer und entwicklungspsychologischer Forschungen zu kulturellen Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen sowie die Möglichkeiten der Evaluation und psychometrischen Messung von Interkultureller Kompetenz.

Für die aktuelle Situation, die sich durch den Trend zur Kompetenzorientierung stärker mit der empirischen Rekonstruktion kultureller Lernprozesse befasst und vor allem auch mit deren Evaluation und Messbarkeit, stellt die Ausschärfung des Verstehenskonzepts, so wie sie in den 1990er Jahren vorangetrieben wurde, eine nach wie vor wertvolle Basis dar. Verstanden als explizit unabschließbarer fragiler Bildungsprozess mahnt das Konzept des Fremdverstehens gerade in der heutigen Diskussion an, nicht allzu simplifizierend Festschreibungen interkultureller Kompetenzstufen vorzunehmen.

5. Literatur in Auswahl

Bechtel, Mark

- 2003 *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

Bechtel, Mark

- 2009 Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation [Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment]*, 139–158. Tübingen: Narr.

Berg, Eberhard und Martin Fuchs

- 1993 *Kultur, Soziale Praxis, Text*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Böhme, Hartmut

- 2000 *Was ist Kulturwissenschaft? Eine Einführung*. [<http://www.culture.hu-berlin.de/lehre/kulturwissenschaft.pdf>] (Zugriff am 22. 07. 09).

Bredella, Lothar

- 2002 *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar

- 2007 Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, 11–30. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar und Herbert Christ (Hg.)

- 1995 *Fremdverstehen und kulturelles Lernen*. Tübingen: Narr.

- Bredella, Lothar und Herbert Christ (Hg.)
2007 *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar, Herbert Christ und Michael K. Legutke (Hg.)
1997 *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr.
- Bubner, Rüdiger
1983 Ethnologie und Hermeneutik. In: Gerhard Baer und Pierre Centlivres (Hg.), *Ethnologie im Dialog*, 183–196. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg.
- Byram, Michael
1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela
2003 *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit
2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Goethe Institut, Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin etc.: Langenscheidt.
- Fleming, Mike
2009 The challenge of ‚competence‘. In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation [Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment]*, 3–14. Tübingen: Narr.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag
2005 *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, C1 und C2 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Göller, Thomas
2000 *Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hamburger, Franz
1990 Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Eckhard J. Dittrich und Frank Olaf Radtke (Hg.), *Ethnizität*, 311–325. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hörning, Karl H. und Rainer Winter
1999 Einleitung. In: Karl H. Hörning und Rainer Winter (Hg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. 7–12. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid
1995 Ist Kultur eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.), *Fremdverstehen und kulturelles Lernen*, 20–36. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid
1996 „Lernen“ als „kulturelles Symbol“. Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer.
- Hu, Adelheid
1997 Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachunterrichts. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.), *Fremdverstehen und kulturelles Lernen*, 34–54. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid
1999 Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(2): 277–303.

- Hu, Adelheid
2003 *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid
2005 Grenzüberschreitung durch Aufbrechen erstarrter sprachlicher Konventionen: Neuinszenierungen von ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ in der Rhetorik postkolonialer Theoriebildung. In: Susanne Duxa, Adelheid Hu und Barbara Schmenk (Hg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*, 101–114. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid
2009 Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (Hg.), *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, 294–309. Munich: iudicium.
- Hu, Adelheid und Michael Byram (Hg.)
2009 *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation [Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment]*. Tübingen: Narr.
- Hunfeld, Hans
1993 Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3(3): 50–52.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz
2003 *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103-3_MSA-1Fremdspr.pdf] (Zugriff am 23. 04. 09).
- Kögler, Hans Herbert
1992 *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler.
- Kristeva, Julia
1990 *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rathje, Stephanie
2006 Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). (Online).
- Risager, Karen
1998 Language teaching and the process of European integration. In: Michael Byram and Mike Fleming (Hg.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, 242–254. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, Karen
2009 Intercultural competence in the cultural flow. In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation [Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism, Assessment]*, 15–30. Tübingen: Narr.
- Schinschke, Andrea
1995 *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Wägenbaur, Thomas
1995 Kulturelle Identität oder Hybridität? Aysel Özakins Die blaue Maske und das Projekt interkultureller Dynamik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 97: 22–47.
- Waldenfels, Bernhard
1990 *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard
1997 *Die Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zimmermann, Peter (Hg.)

1989 *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang.

Zydatiś, Wolfgang

2006 Stehen wir vor einem meltdown der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsaufgaben für diese Bereiche entwickelt werden! In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, 256–264. Tübingen: Narr.

Adelheid Hu, Hamburg (Deutschland)

156. Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1. Kultur: ein Kernbegriff des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
2. Kultur als Prozess: normative Konzepte
3. Kulturen als homogene Ganzheiten: klassisch-ethnologische Konzepte
4. Kultur als Bedeutung und geteiltes Wissen: hermeneutische und sozialkonstruktivistische Konzepte
5. Ausblick
6. Literatur in Auswahl

1. Kultur: ein Kernbegriff des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik zu einem interkulturellen Ansatz, insbesondere aber die zunehmende Relevanz kulturwissenschaftlicher Forschungsansätze im Fach DaF/DaZ haben den Begriff *Kultur* in den letzten Jahren zu einem der Schlüsselbegriffe des Faches werden lassen. Keine Beschreibung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und der praktischen und wissenschaftlichen Aufgabenstellungen des Faches kommt mehr ohne diesen Begriff aus, und sämtliche DaF/DaZ-Studiengänge sehen selbstverständlich immer auch Module und Lehrveranstaltungen zu kulturbezogenen Themen und Fragestellungen vor. Lernzielbestimmungen wie interkulturelles Lernen, Kulturverstehen oder Kulturbewusstheit sind aus aktuellen Curricula für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht mehr wegzudenken.

Dabei korrespondiert die Allgegenwart von *Kultur* in den Fachdiskursen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit einer merkwürdigen Zurückhaltung und einer nur sehr gering ausgeprägten Bereitschaft, sich auf die Komplexität und den semantischen Variantenreichtum einzulassen, die mit diesem Begriff verbunden sind. Zwar fehlt in kaum einer einschlägigen Veröffentlichung zum Thema der Hinweis auf die über 150 Begriffsdefinitionen, die die amerikanischen Kulturanthropologen Alfred L. Kroeber und Clyde Kluck-

hohn schon Mitte des 20. Jahrhunderts ausgemacht haben wollten (vgl. Kroeber und Kluckhohn 1952); eine gründliche, der ganzen Komplexität des Begriffs und zugleich dem Stand der begriffsgeschichtlichen Forschung und der kulturtheoretischen Diskussion gerecht werdende Auseinandersetzung, die sich um eine Einengung und Nutzbarmachung des Begriffs für die spezifischen wissenschaftlichen und praktischen Belange des Faches ernsthaft bemühen würde, ist aber immer noch die eher seltene Ausnahme (vgl. z. B. Barkowski 2001; Altmayer 1997). Vielmehr herrscht immer noch ein naiver, d. h. nicht weiter begründeter oder theoretisch hergeleiteter Gebrauch vor, der in aller Regel *Kultur* im Sinne eines auf Nationen oder ethnisch definierte Gruppen bezogenes und als nach innen homogen, nach außen different gedachtes Orientierungssystem versteht, das das Verhalten der einer Gruppe zugehörigen Individuen weitgehend determiniert. Im besten Fall stützt man sich bei der Verwendung dieses Begriffsverständnisses auf einschlägige Definitionen, wie sie beispielsweise der Psychologe Alexander Thomas oder der Kulturanthropologe Geert Hofstede vorgelegt haben (vgl. z. B. Thomas 1993: 380; Hofstede 2001: 9). Erst in jüngster Zeit deutet sich ein größeres Problembewusstsein in dieser Frage an, das sich in dem Bemühen äußert, unterschiedliche begriffsgeschichtliche Traditionen und kulturtheoretische Ansätze in die eigenen Überlegungen einzubeziehen. Allerdings ist auch hier bislang die Tendenz vorherrschend, möglichst die ganze Breite der Begriffsbedeutung trotz ihrer offenkundigen Inkomplementaritäten für die insbesondere praktischen Belange des Faches nutzbar zu machen (vgl. Biechele und Padrós 2003: 21, 40; Skiba 2007; Eßer 2006: 3–7).

Im Folgenden soll daher versucht werden, die verschiedenen Bedeutungsvarianten von *Kultur*, ausgehend von der etymologischen und begriffsgeschichtlichen Entwicklung und auf der Basis vorhandener Typologien (vgl. Busche 2000; Reckwitz 2000: 64–90), zunächst in aller Deutlichkeit als verschieden herauszuarbeiten und jeweils auf ihre Verwendbarkeit für den Kontext des Faches DaF/DaZ zu prüfen. Dabei sind mit diesem Kontext vor allem die wissenschaftlichen und erst in zweiter Linie die praktischen Interessen und Aufgabenstellungen unseres Faches angesprochen.

2. Kultur als Prozess: normative Konzepte

2.1. Kultivierung und Kultiviertsein

Etymologisch geht *Kultur* auf lat. *colere* („pflegen“, „anbauen“) zurück, ein Wort, das ursprünglich aus dem landwirtschaftlichen Kontext kommt und sowohl den Prozess als auch das Ergebnis der Pflege und der Bebauung der Felder meint. Von hier aus wurde der Ausdruck bereits in der lateinischen Antike vom landwirtschaftlichen auf den menschlichen Bereich übertragen und konnte dort dreierlei bedeuten: Erstens die Sorge des Menschen um sich selbst, die Pflege seines äußeren Erscheinungsbildes, aber auch seines Charakters; zweitens die Pflege von Tugenden, Wissenschaft und geistigen Anlagen (*cultura animi*); drittens die Pflege des religiösen Brauchtums und die Verehrung der Götter (vgl. Fisch 1992: 684–685). Alle drei Bedeutungsvarianten finden wir auch im heutigen Sprachgebrauch noch wieder, etwa wenn wir davon sprechen, jemand sei kultiviert oder unkultiviert oder auch in Ausdrücken wie *Kulturbeutel* oder *Kult*.

2.2. *Kultur* und *Zivilisation* als Ausdruck eines europäischen Überlegenheitsanspruchs

Die eigentliche Karriere des spezifisch neuzeitlichen Begriffs *Kultur* (und seines inhaltlich zunächst weitgehend bedeutungsgleichen Parallelbegriffs *Zivilisation*) ist aber eng mit dem Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung in Europa und mit der Kolonisierung der außereuropäischen Welt seit dem 17. Jahrhundert verbunden. Der während des Mittelalters weitgehend vergessene antike Begriff wird aufgegriffen und erlebt zunächst eine beispiellose Ausweitung auf nahezu sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens. Angelegt ist dies bereits bei dem deutschen Naturrechtslehrer Samuel Pufendorf, bei dem *Kultur* erstmals absolut, d. h. ohne ein Genitivattribut gebraucht wird, das angibt, was Gegenstand der Pflege und Kultivierung ist. *Kultur* gilt hier ganz allgemein als Gegensatz zum vorgesellschaftlichen Naturzustand des Kampfes aller gegen alle, aus dem sich der Mensch durch eigene Anstrengung, nämlich durch Bearbeitung der ihn umgebenden wie der eigenen Natur, herausarbeiten muss. Das bei Pufendorf angelegte Potenzial des Begriffs kommt aber erst dadurch zur Entfaltung, dass im Lauf des 18. Jahrhunderts der dem Begriff ursprünglich inhärente Gedanke der Pflege und Bearbeitung natürlicher Anlagen vom Individuum auf Gesellschaften, Nationen, ja die ganze Menschheit übertragen wird. Im Kontext der aufklärerischen Geschichtsphilosophie gewinnt der Begriff nun zusätzlich eine zeitliche Dimension, er bezeichnet den Prozess der fortschreitenden Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen zum immer Besseren, und er bezeichnet darüber hinaus auch die Resultate bzw. Zwischenschritten dieses Prozesses selbst. In diesem sehr weiten Sinn brachte der Begriff *Kultur* (und vielleicht stärker noch der Parallelbegriff *Zivilisation*) das Bewusstsein und den Anspruch der europäischen Gesellschaften zum Ausdruck, dem als wild, kulturlos oder unzivilisiert geltenden Rest der Welt überlegen zu sein, und wurde für lange Zeit zum wichtigen Legitimationsmuster für die Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung eben dieser außereuropäischen Welt.

2.3. *Kultur* vs. *Zivilisation*

Die begriffsgeschichtlichen Belege aus den wichtigen europäischen Sprachen zeigen, dass entgegen früheren Annahmen (vgl. z. B. Elias 1976, Bd. 1: 3–6) die Ausdrücke *Kultur* und *Zivilisation* zwar auf sehr unterschiedliche wortgeschichtliche Ursprünge zurückgehen, aber in den Diskursen der europäischen Aufklärung weitgehend bedeutungsgleich verwendet wurden (vgl. Fisch 1992: 681–682). Dies ändert sich erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst insbesondere im deutschen Sprachraum, wo die eher äußeren, auf das gesellschaftliche Leben bezogenen Aspekte des bisherigen gemeinsamen Bedeutungsumfangs der *Zivilisation*, die inneren, auf die geistige Bildung und Entwicklung des Individuums bezogenen Aspekte hingegen der *Kultur* zugesprochen werden. Zugleich wird *Zivilisation* als äußerlich gegenüber der *Kultur* abgewertet und zur bloßen Vorstufe der *Kultur* in der menschlichen Entwicklung herabgesetzt. Am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere im Kontext des Ersten Weltkriegs, werden diese unterschiedlichen Entwicklungsstufen gar zu einem scharfen Gegensatz umgedeutet und mit nationaler Bedeutung aufgeladen, wonach *Kultur* für die vermeintlich deutsche Orientierung an inneren Werten, *Zivilisation* hingegen für die westliche Bevorzugung des

Äußerlichen, der gesitteten Umgangsformen und des gesellschaftlichen Lebens, der Politik, der Ökonomie und der Technik stehen sollte (vgl. Pflaum 1967; Fisch 1992: 746–752; Bollenbeck 1994: 268–277).

2.4. Der sektorale Kulturbegriff in Landeskunde und auswärtiger Kulturpolitik

Die scharfe Differenzierung zwischen *Kultur* und *Zivilisation*, zumal in ihrer extremen nationalpolitischen Aufladung, darf heute zweifellos als überholt gelten. Relevant ist sie allerdings insofern immer noch, als die damit einhergehende Einengung des Bedeutungsumfangs von *Kultur* auf hochwertige künstlerische und intellektuelle Betätigung und deren Produkte in Kunst, Literatur, Musik und Philosophie, wie sie zunächst speziell im deutschen Sprachraum vorgenommen wurde, bis heute im alltäglichen Sprachgebrauch Bestand hat und sich in den meisten anderen Sprachen ebenfalls eingebürgert hat (*Culture with a capital, C'*, vgl. Eagleton 2001: 26–27). Darüber hinaus ist dieses Verständnis von *Kultur* auch die Basis für den nunmehr wertneutral verstandenen sektoralen Begriff von *Kultur*, der das neben Politik, Wirtschaft und Sozialstruktur stehende gesellschaftliche Teilsystem der institutionalisierten Produktion, Distribution und Diskussion von Weltdeutungen bezeichnet (vgl. Reckwitz 2000: 79–84) und der in mindestens zweierlei Hinsicht auch im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bzw. der Fremdsprachwissenschaften nach wie vor Verwendung findet: Zum einen nämlich gilt *Kultur* in diesem Sinn als *ein* Gegenstand der traditionellen Landeskunde neben Geschichte, Politik, Geographie und Wirtschaft (vgl. u. a. Luscher 2008; Lüsebrink 2003: 157–184; Nitzschke 1998); und zum anderen haben wir es auch im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik mit *Kultur* in dem hier angesprochenen sektoralen Sinn zu tun, auch dann, wenn man, wie seit den 1970er Jahren weitgehend üblich, von einem *erweiterten* Kulturbegriff ausgeht (vgl. Kretzenbacher 1992). Denn dieser erweitert zwar den Gegenstandsbereich des Begriffs über die kanonisierte Hochkultur der Madrigalchöre, der klassischen Literatur und der Malerei hinaus auf eher alltagskulturelle Phänomene wie Arbeiterlieder, Comics und Graffiti, verbleibt damit aber wie der engere Begriff der deutschen Tradition auch im Bereich der Artefakte und stellt auch den grundsätzlich normativ-wertenden Charakter des Begriffs nicht in Frage.

3. Kulturen als homogene Ganzheiten: klassisch-ethnologische Konzepte

Die bisher diskutierten Konzepte von *Kultur* finden zwar teilweise, wie gesehen, auch im Kontext von DaF/DaZ eine gewisse Anwendung, es handelt sich aber durchweg um vorwissenschaftliche Konzepte, denen insbesondere aufgrund ihrer teilweise deutlich wertenden Funktion nur geringes analytisches Potenzial innewohnt. Als ein wissenschaftlicher Begriff, der sich für die Analyse und Erforschung fremdsprachlicher Lernprozesse eignet, muss *Kultur* aber als deskriptive und prinzipiell pluralische Kategorie aufgefasst werden, wonach es sich bei *Kultur* nicht um den Prozess und die Resultate einer eindimensionalen und vorbestimmten Emanzipation des Menschen von seiner eigenen und der

ihn umgebenden Natur handelt, auch nicht um den Inbegriff besonders herausgehobener Ergebnisse („Werke“) menschlicher Geistestätigkeit, sondern um eine Vielzahl teilweise recht unterschiedlicher Formen des Umgangs mit der Natur und der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Diese Pluralisierung und Relativierung von *Kultur* zu *Kulturen*, die bei Autoren wie Herder bereits am Ende des 18. Jahrhunderts angelegt war, kommt vor allem in der englischsprachigen Ethnologie bzw. Kulturanthropologie des 19. und 20. Jahrhunderts zur vollen Entfaltung. Als maßgeblich gilt dabei bis heute die Begriffsdefinition des britischen Ethnologen Edward B. Tylor aus dem Jahr 1871: „Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (zit. nach Fisch 1992: 757).

Zwar können sich Tylor und seine Zeitgenossen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein von einer normativen und prozesshaften Vorstellung von *Kultur* und von der Überzeugung von der Überlegenheit westlich-europäischer *Kultur* bzw. *Zivilisation* gegenüber den „Primitiven“ oder „Naturvölkern“ nicht nachhaltig lösen, gleichwohl ist die für die Herausbildung des wissenschaftlichen Kulturbegriffs notwendige Pluralisierung und Relativierung in dieser Definition bereits deutlich angelegt, gilt *Kultur* (bzw. *Zivilisation*) hier doch als Kennzeichen jeder Form menschlicher Vergesellschaftung und nicht mehr nur einer besonderen und in bestimmter Weise ausgezeichneten oder höherwertigen. Entscheidend für die Durchsetzung eines pluralischen und relativistischen Konzepts von *Kultur* war jedoch weniger die britische als vielmehr die amerikanische Ethnologie bzw. Kulturanthropologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die vor allem mit Namen wie Franz Boas, Alfred Kroeber, Ruth Benedict und Margaret Mead verbunden ist. *Kultur* wird in der dezidiert anti-evolutionistischen und anti-rassistischen Orientierung der Boas-Schule zum Gegenbegriff zu der auch in den USA in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts sehr populären Kategorie der *Rasse* aufgebaut und dient dazu, Verhaltensunterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen nicht auf (pseudo-)biologische, sondern auf soziale Ursachen zurückführen zu können (vgl. Hauck 2006: 63–66). Auf der Basis umfangreicher Feldforschungen insbesondere bei verschiedenen Gruppen amerikanischer Ureinwohner gehen die Vertreter und Vertreterinnen der Boas-Schule davon aus, dass jede ethnische Gruppe ein spezifisches Orientierungssystem entwickelt, das sich durch durchgängige und homogene, nur für diese Gruppe charakteristische Muster auszeichnet. „A culture, like an individual“, so heißt es beispielsweise in dem Klassiker *Patterns of Culture* (1934) von Ruth Benedict, „is a more or less consistent pattern of thought and action“ (Benedict 1952: 33). Individuen gelten nach dieser Auffassung als vollständig durch ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und damit einer bestimmten Kultur determiniert:

The life-history of the individual is first and foremost an accommodation to the patterns and standards traditionally handed down in his community. From the moment of his birth the customs into which he is born shape his experience and behavior. By the time he can talk, he is the little creature of his culture, and by the time he is grown and able to take part in its activities, its habits are his habits, its beliefs his beliefs, its impossibilities his impossibilities. Every child that is born into his group will share them with him, and no child born into one on the opposite side of the globe can ever achieve the thousandth part. (Benedict 1952: 2)

Die hier zum Ausdruck kommende Auffassung von *Kultur* als einem mehr oder weniger geschlossenen und homogenen System von standardisierten Mustern, die den einer ethnischen Gruppe angehörigen Individuen gemeinsam sind und wodurch diese sich von den Angehörigen anderer ethnischer Gruppen mehr oder weniger deutlich unterscheiden, wurde zwar zunächst am empirischen Material aus kleinen und überschaubaren Gruppen entwickelt, aber schon bald – angeregt durch die Bedürfnisse des amerikanischen Militärs während des II. Weltkriegs und in der Nachkriegszeit – im Rahmen der so genannten „Nationalcharakterstudien“ auf ganze Nationalstaaten wie Japan (vgl. Benedict 1946) oder Russland (Gorer und Rickman 1949) übertragen. Dieses Konzept von *Kultur* wurde später auch zur Grundlage der Erforschung interkultureller Kommunikation und spielt, vermittelt über Autoren wie den amerikanischen Kulturanthropologen Edward T. Hall, den niederländischen Sozialanthropologen Geert Hofstede oder den deutschen Psychologen Alexander Thomas, auch in den verschiedenen Fremdsprachenwissenschaften und deren Überlegungen über den kulturellen Faktor beim Fremdsprachenlernen, über interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz oder eine interkulturelle Landeskunde, bis heute eine herausragende Rolle.

In letzter Zeit wird allerdings auch die Kritik an diesem Verständnis von *Kultur* immer lauter, das die Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften und die gerade im Zeitalter der Globalisierung immer deutlicher werdenden Vermischungen und Verwischungen kultureller Orientierungen unterschlägt, die Individuen auf völlig einseitige und unangemessene Weise auf ihre nationale bzw. ethnische Identität festlegt und zudem das Denken in pauschalisierenden und stereotypischen Kategorien eher fördert als hinterfragt (vgl. z. B. Hu 1995: 21–22; Hansen 2000: 247–266; Altmayer 2003: 122–126; Altmayer 2006a: 48–50; Küster 2005: 59–63). Bislang allerdings ist es im Kontext von DaF/DaZ, aller Bemühungen um größere Differenzierung zum Trotz, nicht gelungen, die Vorherrschaft dieses homogenisierenden und essentialistischen Kulturkonzepts nachhaltig zu erschüttern. Dabei liegt mit dem bedeutungsorientierten Verständnis von Kultur, das sich vor allem im Kontext aktueller kulturwissenschaftlicher Positionen in Disziplinen wie der Soziologie, der Ethnologie oder den Geschichtswissenschaften weitgehend durchgesetzt hat, längst eine Alternative vor, die auch für die wissenschaftlichen und praktischen Belange des Faches Deutsch als Fremdsprache interessante Perspektiven bietet.

4. Kultur als Bedeutung und geteiltes Wissen: hermeneutische und sozialkonstruktivistische Konzepte

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff ist keinesfalls als eine einfache Weiterentwicklung und Differenzierung des bislang auf ganze Nationalstaaten bezogenen und in diesem Sinn homogenisierenden Begriffs zu verstehen, von dem vorher die Rede war. Es kann also nicht darum gehen, die Bezugsgrößen dieses Begriffs durch die Einbeziehung regionaler, sozialer oder zeitlicher Differenzierungen und Dynamisierungen zu variieren, wie dies z. B. bei Hansen mit der Einführung der Kategorie des Kollektivs auf unterschiedlichen Ebenen der Vergesellschaftung und der Multikollektivität versucht wird (vgl. Hansen 2000: 193–216). Vielmehr haben wir es mit einem grundlegenden Paradigmenwechsel zu tun, der in der einschlägigen Fachliteratur schon seit längerem

als *cultural turn* beschrieben wird (vgl. u. a. Bachmann-Medick 2006) und der die Forschungsperspektive in den Sozial- und Kulturwissenschaften von allgemeingültigen nomothetischen Erklärungsmodellen menschlichen Verhaltens auf die Ebene der symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen verschiebt. Unter Rückgriff auf unterschiedliche Theorietraditionen, die von Phänomenologie, Hermeneutik und Verstehender Soziologie bis zu Symbolischem Interaktionismus, (Post-)Strukturalismus und Sozialkonstruktivismus reichen, gehen die Vertreter und Vertreterinnen aktueller kulturwissenschaftlicher Forschungsansätze davon aus, dass die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstituiert wird, dass demnach die Aufgabe kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschung vorrangig darin besteht, diese sinnkonstituierenden Akte in einem nicht etwa kausal erklärenden, sondern verstehenden Zugriff zu rekonstruieren. Im Hinblick auf die Neubestimmung des Begriffs *Kultur* kommt dabei der interpretativen Ethnologie, die vor allem mit dem Namen Clifford Geertz verbunden ist, eine entscheidende Rolle zu. In Geertz' bis heute höchst einflussreichem Buch *Dichte Beschreibung* (1973; dt. 1983) findet sich die bekannte Definition von Kultur als „selbstgesponnenem Bedeutungsgewebe“: „Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...], ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1995: 9).

Allerdings erweist sich diese auch im Kontext von DaF/DaZ häufig (und meist unkritisch) zitierte Auffassung von *Kultur* bei genauerem Hinsehen als problematisch, weil die Metapher vom „Bedeutungsgewebe“ zwar prinzipiell die subjektive Sicht der Beteiligten hervorhebt, allerdings viel zu allgemein und ungenau ist, als dass sie für konkrete Kulturanalysen, insbesondere in Bezug auf komplexe Industriegesellschaften, wirklich taugen würde. Hinzu kommt, dass Geertz aus methodischen Gründen dazu neigt, Kulturen aus der Sicht des Kultur gleichsam als Text interpretierenden Ethnografen doch wieder zu harmonisieren und zu homogenisieren, wenn auch nicht mehr auf der Ebene des beobachtbaren Verhaltens, so doch auf der Ebene der zu interpretierenden Bedeutungszuschreibungen. Deutlich wird dies vor allem an Geertz' Analyse des balinesischen Hahnenkampfes, dem der Ethnograf wie einem Text eine bestimmte soziale Bedeutung zuschreibt, dabei eine vermeintliche Einheitlichkeit dieser Bedeutung unterstellt und damit die sozialen Differenzen und Konflikte zwischen den eine Gesellschaft ausmachenden Individuen und Gruppen, die sich immer auch in Konflikten um die „richtige“ Deutung von Wirklichkeit niederschlagen, ausblendet (vgl. dazu Geertz 1995; Berg und Fuchs 1993; Lenk 1996; Altmayer 2004: 132–135). Insofern spricht vieles dafür, bei der Reformulierung eines für den Kontext von DaF/DaZ brauchbaren, hinreichend differenzierten und gleichwohl noch handhabbaren Begriffs von *Kultur* auf Theorieansätze und Konzepte zurückzugreifen, die über Geertz hinausgehen. Hier bieten insbesondere die Diskursforschung im Anschluss an Foucault und die neuere Kultur- und Wissenssoziologie interessante Anknüpfungspunkte.

Ein in den letzten Jahren innerhalb des Faches DaF/DaZ entwickeltes Konzept von *Kultur*, das sich an den erwähnten Theorieansätzen orientiert, diese aber nicht einfach für die Forschung und/oder Praxis anwendet oder übernimmt, sondern – ausgehend von den spezifischen Interessen des Faches – auf ihre Eignung hin prüft, legt einen Begriff von *Kultur* zugrunde, wonach diese nicht in einem Set mehr oder weniger gleichförmiger

Verhaltensweisen oder Mentalitäten besteht, sondern uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer 2004: 147–156, 2005: 156–157, 2006a, 2006b). Unter Verwendung (und Umdeutung) eines Begriffs, der ursprünglich aus der objektiven Hermeneutik stammt, mittlerweile aber auch in anderen kultur- und wissenssoziologischen, aber auch pädagogischen Kontexten heimisch geworden ist, kann man die musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente dieses Wissens *kulturelle Deutungsmuster* nennen. Der für den DaF/DaZ-Kontext konstitutive Bezug zur Sprache und damit zum Fremdsprachenlernen besteht dabei insbesondere darin, dass wir im Sprachgebrauch, d. h. in alltäglicher, aber auch in medialer und schriftlicher Kommunikation, in hohem Maß auf solche kulturellen Deutungsmuster zurückgreifen, sie bei unseren Gesprächspartnern oder den Adressaten von Texten oder Medienangeboten aller Art in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt und akzeptiert voraussetzen. Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besteht nach diesem Konzept dann vor allem darin, die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen.

5. Ausblick

Nach einem viel zitierten Bonmot des Soziologen Niklas Luhmann handelt es sich bei *Kultur* um „den schlimmsten Begriff, der je gebildet wurde“ (Luhmann 1995: 398). Man wird die spezifisch systemtheoretischen Gründe, die Luhmann zu diesem Verdikt veranlassen haben, nicht bemühen müssen, um ihm angesichts der Allgegenwart des Begriffs in wissenschaftlichen und medialen Diskursen auf der einen und seiner semantischen Vagheit, Vieldeutigkeit und Unübersichtlichkeit auf der anderen Seite eine gewisse Berechtigung zubilligen zu können. Es war allerdings nicht zuletzt diese Vieldeutigkeit und Vagheit, die dem Begriff zu seiner geradezu beispiellosen medialen und wissenschaftlichen Karriere verholfen und ihn zu einem der Leitbegriffe unserer Zeit gemacht haben. Darin besteht sicherlich auch eine Chance insofern, als unter der weitgehend bedeutungs offenen Kategorie der Kulturwissenschaft(en) traditionelle Fächergrenzen gesprengt und völlig neue transdisziplinäre Koalitionen und Vernetzungen gebildet werden können (vgl. Art. 154). Hier liegt aber andererseits auch ein Problem insofern, als die Vagheit ihres Kernbegriffs der begrifflichen Präzision kulturwissenschaftlicher Diskurse nicht unbedingt förderlich ist. Insofern sind Zweifel, ob wir es bei *Kultur* überhaupt noch mit einem wissenschaftlichen Begriff zu tun haben, mit einem Begriff also, dem eine erklärende oder zumindest analytische Kraft für wissenschaftliche Problemstellungen zukommt, angesichts der Allgegenwart dieses Begriffs, seiner Funktionalisierungen und Inanspruchnahmen für die unterschiedlichsten Zwecke nicht nur erlaubt, sondern geradezu geboten. Dies gilt auch und nicht zuletzt für den Kontext des Faches DaF/DaZ, das sich – wie schon gesagt – in Sachen Begriffsreflexion und Theoriebildung gerade im Bereich der Kulturstudien bzw. Landeskunde bisher nicht unbedingt besonders hervorgetan hat. Es wird für die weitere Entwicklung des wissenschaftlichen Begriffs *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor allem auf dreierlei ankommen:

1. Die in vielen einschlägigen Publikationen der letzten Zeit erkennbare Bereitschaft, über die dichotomischen Kategorien von „eigener“ und „fremder Kultur“ und über die homogenisierenden und essentialistischen Konzepte von Kultur hinaus zu denken und die Heterogenitäten, Hybriditäten und Vernetzungen von Kultur stärker zu berücksichtigen, beschränkt sich bislang meist auf die Ebene der Theorie, wohingegen in eher anwendungsorientierten Ansätzen nach wie vor die traditionellen kulturkontrastiven Positionen vorherrschen. Hier wird es darauf ankommen, Konzepte zu entwickeln, die einerseits den Anforderungen nach Differenzierung auf theoretischer Ebene entsprechen, die sich aber andererseits auch für forschungs- und nicht zuletzt auch unterrichtspraktische Zwecke operationalisieren lassen, ohne dass dies wieder mit den bekannten Simplifizierungen einher geht.

2. Das Fach sollte sich im Bereich von Kulturstudien bzw. Landeskunde künftig nicht mehr als bloßes Anwendungsfach begreifen, das seine theoretischen und begrifflichen Grundlagen aus anderen Disziplinen und Forschungsrichtungen bekommt und das jeder kultur- oder sozialwissenschaftlichen Mode (Poststrukturalismus, kulturelles Gedächtnis, Postcolonial Studies usw.) hinterher läuft, es sollte vielmehr die eigenen fachlichen und wissenschaftlichen Interessen an kulturwissenschaftlichen Fragen in den Vordergrund stellen und daraus eigene Theorien und Methoden für kulturwissenschaftliche Fragen entwickeln. Dies setzt zum einen eine verstärkte Reflexion und Diskussion über die eigenen kulturwissenschaftlichen Interessen des Faches voraus, zum anderen aber auch die intensive Auseinandersetzung auf Augenhöhe mit aktuellen kulturwissenschaftlichen Debatten, Positionen und Forschungsansätzen, die anderswo geführt und entwickelt werden. Nur dann wird es gelingen, ein zugleich hinreichend differenziertes, im Hinblick auf konkrete Forschungs- und Praxisinteressen operationalisierbares und an die internationale und interdisziplinäre Diskussion anschlussfähiges Konzept von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu entwickeln.

3. Dieses Konzept muss nicht nur für konkrete Forschung operationalisierbar sein, es muss sich in der Forschung auch allererst bewähren und sich über die Forschung auch weiter entwickeln. Es wird daher in Zukunft vor allem darauf ankommen, die konkrete und insbesondere empirische Forschung im Bereich Kulturstudien bzw. Landeskunde voranzutreiben. Die wissenschaftliche Brauchbarkeit und analytische Kraft theoretischer Konzepte wie *Kultur* lässt sich am Ende nicht rein theoretisch beurteilen, sie bemisst sich vielmehr an den Forschungsergebnissen, die auf der Grundlage dieser Konzepte zustande gekommen sind.

6. Literatur in Auswahl

Altmayer, Claus

1997 Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2(2). (Online).

Altmayer, Claus

2003 Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: Claus Altmayer und Roland Forster (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*, 109–134. Frankfurt a. M.: Lang.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

- Altmayer, Claus
2005 Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. *Deutsch als Fremdsprache* 42(3): 155–160.
- Altmayer, Claus
2006a ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44–59.
- Altmayer, Claus
2006b Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 181–199.
- Bachmann-Medick, Doris
2006 *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt
- Barkowski, Hans
2001 Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: Karin Aguado und Claudia Riemer (Hg.), *Wege und Ziele. Zu Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, 297–312. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 15.) Baltmannsweiler: Schneider.
- Benedict, Ruth
1946 *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Benedict, Ruth
1952 *Patterns of Culture*. 5. Aufl. London: Routledge & Kegan.
- Berg, Eberhard und Martin Fuchs
1993 Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, 11–108. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biechele, Markus und Alicia Padrós
2003 *Didaktik der Landeskunde*. (Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 31). Berlin etc.: Langenscheidt.
- Bollenbeck, Georg
1994 *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Busche, Hubertus
2000 Was ist Kultur? Erster Teil: Die vier historischen Grundbedeutungen. *Dialektik* 1: 69–90.
- Eagleton, Terry
2001 *Was ist Kultur?* 2. Aufl. München: Beck.
- Elias, Norbert
1976 *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eßer, Ruth
2006 „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). (Online).
- Fisch, Jörg
1992 Zivilisation, Kultur. In: Hans-Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, 679–774. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geertz, Clifford
1995 *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gorer, Geoffrey und John Rickman
1949 *The People of Great Russia. A Psychological Study*. London: Cresset Press.
- Hansen, Klaus P.
2000 *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.
- Hauck, Gerhard
2006 *Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hofstede, Geert
2001 *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hu, Adelheid
1995 Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*, 20–35. Tübingen: Narr.
- Kretzenbacher, Heinz L.
1992 Der ‚erweiterte Kulturbegriff‘ in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 170–196.
- Kroeber, Alfred L. und Clyde Kluckhohn
1952 *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House.
- Küster, Lutz
2005 Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Adelheid Schumann (Hg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*, 59–70. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lenk, Carsten
1996 Kultur als Text. Überlegungen zu einer Interpretationsfigur. In: Renate Glaser und Matthias Luserke (Hg.), *Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven*, 116–128. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas
1995 *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luscher, Renate
2008 *Landeskunde Deutsch. Von der Wende bis heute*. München: Hueber.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen
2003 *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Nitzschke, Volker
1998 *Landeskunde – deutschsprachige Länder. Deutschland*. Regensburg: Wolf.
- Pflaum, Michael
1967 Die Kultur-Zivilisations-Antithese im Deutschen. In: Sprachwissenschaftliches Colloquium Bonn (Hg.), *Europäische Schlüsselwörter. Wortvergleichende und wortgeschichtliche Studien, Bd. III: Kultur und Zivilisation*, 288–427. München: Hueber.
- Reckwitz, Andreas
2000 *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Skiba, Dirk
2007 Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*, 91–102. München: iudicium.

Thomas, Alexander

1993 Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, 377–424. Göttingen: Hogrefe.

Claus Altmayer, Leipzig (Deutschland)

157. Interkulturelle Germanistik

1. Entwicklungsetappen
2. Studienanlage: mögliche Fachkomponenten
3. Entwicklungslinien
4. Literatur in Auswahl

1. Entwicklungsetappen

1.1. Kontexte

Ausgehend von der Grundannahme, eine deutsche Germanistik decke als Muttersprachen- bzw. Nationalphilologie grundsätzlich die Lerninteressen und Ausbildungsziele ausländischer Studierender nicht hinreichend ab, entwickelten Wierlacher (zusammenfassend in 2003b: 2–3) und Thum (u. a. 1993) die Kontur des kulturwissenschaftlich ausgerichteten Lehr- und Forschungsgebiets *Interkulturelle Germanistik* (IG) und gründeten 1984 mit einer Gruppe von Kollegen die gleichnamige Gesellschaft. Angesichts der mannigfaltigen Manifestationen von Interkulturalität fragten die BeiträgerInnen in den Hauptpublikationsorganen für interkulturelle Germanistik, dem *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (JbDaF) und in der Reihe *Publikationen der GiG* nach möglichen Mittlerfunktionen des Faches und seiner AbsolventInnen und wie kulturwissenschaftlich das oftmals philologisch-sprachdidaktisch verstandene Fach ausgerichtet sein müsse. Angestoßen durch kontinuierliche Selbstreflexionen und „weltoffene und selbstbewußte“ (Wierlacher 1987: 149) Positionierungen der IG sowie sicherlich dadurch provoziert, dass sie „nicht die Linguistik, sondern die Textwissenschaft und ihre Einbettung in eine vergleichende Fremdkulturwissenschaft zum zentralen Forschungs- und Lehrgebiet“ machte (Wierlacher 1987: 145), eröffneten bundesrepublikanische Fachgebiete DaF einen ähnlichen, jedoch plurizentrischen Positionierungsdiskurs (vgl. die Beiträge zur sog. „Strukturdebatte“ in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 1994–1999; vgl. Art. 2). In den teils 100 Jahre länger bestehenden germanistischen Instituten im Ausland wurden die bundesrepublikanischen Selbstverständnisdiskurse und fremdheitswissenschaftlichen Einforderungen nur vereinzelt und kaum als konstruktive Anstöße zu polylogischen Erkenntnisprozessen (Wimmer 2003) aufgenommen (vgl. u. a. Kreuzer 1996 und die Polemik in Zimmermann ²1991), insbesondere dann, wenn die Ziele der IG an übersteigerte Anforderungen geknüpft wurden wie exzellente Fremdsprachen- und Literaturkenntnisse

eines anderen Kulturraums (Lämmert 1996: 13–14), eigen- und fremdkulturelle Doppelkompetenzen (Ihekweazu 1985) oder fremdsprachenerwerbsspezifische Vorerfahrungen der Lerner (Pleines ²1991: 136). So sinnvoll solche Kompetenzen sind, ihre Einforderung illustriert die Annahme, IG hätte die Aufgabe, Kulturvergleiche zu erstellen – was nötigenfalls germanistische Abteilungen im Ausland fachkundiger erfüllen – statt verschiedene Perspektiven auf Manifestationen deutschsprachiger Kulturen methodisch und vergleichend zur anreichernden Beschreibung zu nutzen und somit eine Koordination von Perspektiven, Interpretationen und Resümees zu fördern. Der angestoßenen Debatte folgten Versuche, auf einer Meta-Ebene zu einer konstruktiven Streitkultur bezüglich bildungspolitischer Ausrichtungen zu finden (Hu 1999), die auf kulturelles Mitteln ohne heimliche Kolonialisierungstendenzen angelegt sind und interdisziplinäre Perspektiven auf bislang philologisch gefasste Lehr- und Forschungsgegenstände miteinander verbinden.

1.2. Positionierungen und Terminologien

Zur Illustration der Fach- und Abgrenzungsgeschichte seien hier eine Auswahl von Fachbezeichnungen zusammengestellt: Als Distanzierung zur damaligen *Nationalphilologie* wird *Deutsche Germanistik* als Überbegriff eingeführt. Diese gliedert sich zum einen in *Deutsche Muttersprachen-Germanistik* (auch bezeichnet als: *binnenkulturelle deutsche Germanistik*; *deutsche Germanistik mit primärsprachenphilologischem Charakter*; *Muttersprachenphilologie/Binnenwissenschaft*; *Muttersprachen-Öko-Germanistik*; *Nationalphilologie neuerer Art*; *Schulsprachenphilologie in Deutschland*) und zum andern in *Deutsch als Fremdsprache*. Dessen Variante IG erschien auch als *Fremdsprachen- oder Xeno-Germanistik*, *Fremdsprachenphilologie Deutsch* oder *kulturkontrastive Germanistik*) und definierte sich wie folgt:

Der Ausdruck *Interkulturelle Germanistik* ist ein Dach- und Fachbegriff. Er bezeichnet eine interdisziplinäre germanistische Fremdkulturwissenschaft, die in Forschung, Lehre, Organisation von der Kultur(en)gebundenheit germanistischer Arbeit ausgeht, kulturelle Vielfalt der Ausgangspositionen, Fragestellungen und Annäherungsweisen nicht für ein Handicap, sondern für einen Vorteil hält, im Dialog der Kulturen praktisch werden und zur internationalen Zusammenarbeit befähigen will. Leitziel interkultureller Germanistik ist, der kulturellen Vielfalt des Interesses am Deutschen und den deutschsprachigen Ländern sowie dem Bedarf an transkultureller Verständigung besser gerecht zu werden als es bisherige Modelle von Germanistik vermochten. Zu diesem Zweck erhöht interkulturelle Germanistik ihre Komplexität, indem sie sozial- und geisteswissenschaftliche mit xenologischen Fragestellungen im Sinne einer angewandten Kulturwissenschaft zusammenführt, der es um wechselseitige Aufklärung von Theorie und Praxis geht. Als interdisziplinäre Fremdkulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie stellt interkulturelle Germanistik ein Netz aus sachlichen und dialogischen Bezügen dar. (Wierlacher 2003a: IX; Hervorh. im Original)

Solche, oftmals wörtlich repetierten und defensiv-polarisierenden Selbst- und Fremdkategorisierungen, Ab- und Ausgrenzungen von Positionen, attribuierten Ansprüche und

Ziele dokumentieren eine Phase ausführlicher Selbstreflexionen. Verwirrung stifteten sie u. a. dadurch, dass sich die IG bewusst zwischen *Germanistik* und *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, sich auch als Variante von DaF verstand und gleichzeitig außerhalb platzierte, nämlich in eine Brückenstellung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik, die separiert und als u. a. *Fremdsprachengermanistik des Auslands*, *Internationale Germanistik*, (*germanistische*) *Auslandsgermanistik(en)* oder einfach *ausländische Germanistik* titulierte wurde. Zudem pflegten viele ausländische Institutionen sowohl zu der kritisch evaluierten deutschen Muttersprachengermanistik als auch zu ausgewählten Fremdsprachenphilologien wissenschaftliche Kontakte und waren teilweise bis Anfang der 1990er Jahre auch politisch gespalten, wenn ein Teil der KollegInnen wissenschaftliche Beziehungen vornehmlich zu germanistischen Abteilungen in der DDR (vgl. u. a. Sadjı 1993; vgl. Art. 4) und ein anderer zu westlichen Partnern pflegte. Die Auslandsgermanistiken hatten also sehr heterogene wissenschaftliche Quellen und Interessen (u. a. Földes 2003).

Doch die IG-Positionen weisen auch Entwicklungsetappen auf. So konstatierte Thum (1993) mit Verweis auf entstandene Kooperationen der GiG mit Vertretern anderer Gesellschaften, Verbände und Disziplinen eine neue Entwicklungsphase. Wierlacher setzte dem Bayreuther Beispiel 2002 ein Ende (2003b: 14) und öffnete damit konzeptuelle Freiräume, die von der angesprochenen Interpretationsgemeinschaft zu vielfältigen, auch empirischen Studien genutzt wird, um eine plurizentrische interkulturelle Germanistik zu verfolgen.

1.3. Schlüsselthemen

Die Notwendigkeit empirisch begründeter Zugänge zu Konstruktionen von Fremdheit in interkultureller interpersonaler Kommunikation, zu literarischen Interpretationen oder zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde betrifft insbesondere die fachspezifischen, fälschlicherweise an Goffman angelehnten Rahmenbegriffe, denen laut Wierlacher (2003a: X–XI; Hervorheb. im Original) „nach strenger Prüfung eine tragende Funktion in der Architektur interkultureller Germanistik zukommt: *Anerkennung, Bildung, Blickwinkel, Dialog, Distanz, Empathie, Fremdheit, Grenze, Höflichkeit, Interdisziplinarität, Interkulturalität, Kritik, Kultur, Lernen, Lesen, Professionalität, Schweigen, Tabu, Toleranz, Vergleichen, Vermittlung, Wissen*. Zusätzlich gelten weiterführende Leitbegriffe wie *Internationalität der Wissenschaft, Aneignung* oder *Kommunikation (...)*“.

Solche standardisierenden Aufzählungen bieten der IG allerdings keine konzeptuellen Perspektiven. Erweitert man sie um bislang kaum wahrgenommene Themenkreise in nicht-deutschsprachigen Ländern, ergibt sich eine weniger programmatisch als thematisch agierende interkulturelle Germanistik (iG). Diese entwickelt sich inzwischen als Gegenstandsbestimmung von unten, gespeist auch durch empirisch ausgerichtete Ansätze (vgl. einzelne Beiträge in Kuruyazıcı et al. 1998; Wierlacher und Bogner 2003; Riemer 2008 oder Hess-Lüttich et al. 2009).

2. Studienanlage: mögliche Fachkomponenten

Die bis 2001 „klar umgrenzte Komponentenzahl und deren stringente Binnengliederung“ (Wierlacher 2003b: 15) der IG, und zwar in (a) Sprachforschung/Sprachlehrforschung, (b) Literaturforschung/Literaturlehrforschung, (c) Landeskunde, (d) Fremdheitslehre

und (e) Komparatistik, ergänzt um Medien- und Übersetzungswissenschaft, erwies sich letztendlich, v. a. bei der Anlage von BA- und Masterstudiengängen, als unpraktikabel. Denn sie verweist auf außerhalb der Germanistik etablierte Fachdisziplinen ohne fremdwissenschaftliche Profilierungen (vgl. Komponente a, c oder auch d), legt methodische Doppelungen an (Komponente c–e), verlagert die fachkonstitutiven Aufgaben der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur in die Sprach- und Literaturwissenschaften und vernachlässigt die berufsbezogenen Anwendungsbereiche wie die Vermittlung didaktischer und moderierender Fähigkeiten für die Bereiche DaF-Unterricht, interkulturelles Training oder Mediation. In neueren Curricula wird daher ein breites Spektrum iG entworfen, das sich ohne Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch Interkulturalität mit Pluralität verbindend wie folgt gliedern lässt:

1. Fremdverstehen und kulturelles Mitteln (übergreifende xenologische Komponente): Xenologische Herangehensweisen bilden die spezifische Grundlage iG. Ihre methodischen, komponentenübergreifenden Ziele dienen weniger der Erarbeitung eines fachspezifischen Konzepts von Kultur/Fremdkultur (vgl. divergierende Definitionen in Wierlacher und Bogner 2003), sondern der Erarbeitung von Grundbegriffen wie *kulturelle Fremdheit*, *Interkulturalität* oder *Fremdverstehen* (u. a. Wierlacher und Albrecht 1995; Matusche 1989; Cappai 2008), einschließlich methodischer, empirischer Zugänge zur interaktiven Konstruktion von Fremdheit (u. a. Müller[-Jacquier] 2003; Kotthoff 2002), zum Kulturvergleich (Müller[-Jacquier] 1986; Matthes 1992) oder zur Rekonstruktion von Fremderfahrungsdarstellungen deutschsprachiger Agenten. Gegenstand sind auch fallübergreifende Prozesse interkulturellen Lernens sowie die Anlage einer interkulturellen Didaktik (Kramsch 1991). Hinzukommen müssten Analysen kulturell beeinflusster Zeichenproduktionen und -rezeptionen (zum Teilbereich Xenismen vgl. Müller-Jacquier 2007), also eine Semiotik mit Anwendungspotenzialen in allen Fachkomponenten.

2. Die deutsche als fremde Sprache und ihre Verwendung (linguistische Komponente): Ziel der linguistischen Komponente ist nicht die Beschreibung der deutschen Sprache, sondern ihrer Verwendung unter Fremdheitsbedingungen. Bezüglich der gesprochenen Sprache (Fiehler 2008) geht es also um Prozesse interaktiv gesteuerter Zeichenproduktion und -erschließung im sprachlichen Handeln (vgl. Knapp-Potthoff und Liedke 1997), um interkulturelle Kommunikation mit Deutschsprachigen. Methodisch werden Spezifika, Muster oder Maximen interpersonaler Kommunikation zwischen deutschen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern (Fallstudien) rekonstruiert, ergänzt um Verfahren der Bedeutungsaushandlung, Formen interaktiver Konstruktion kommunikativer Gattungen oder des Wissenstransfers (vgl. Günthner und Luckmanns Gattungsanalysen 2002 oder allgemein Földes 2007; Kotthoff und Spencer-Oatey 2007) und Formen der Mehrsprachigkeit (Lüdi 2005). Bezüglich der geschriebenen Sprache geht es vor allem um Analysen kulturspezifischer Vertextungen und deren Rezeptionen, beispielsweise in der deutschen Wissenschaftssprache (vgl. Clyne und Kreutz 2003). Kontrastive linguistische Vergleiche dienen hier eher der Bestimmung sprachlich-kultureller Normalitätserwartungen und der Erstellung analytischer Kategorien für Beschreibungsinventarien.

3. Erwerb und Vermittlung der deutschen als fremden Sprache (angewandt-linguistisches Modul: Als fachkonstitutives Praxisfeld iG dient das Modul der Erforschung pädagogischer Lehr-/Lernprozesse unter Fremdheitsbedingungen (vgl. Boeckmann 2006; vgl. auch Art. 105). Ziele sind die Beschreibung sprachlicher und interaktionaler Lernprozesse im Bereich Deutsch als Fremdsprache, einschließlich des außerinstitutionellen Ler-

nens (z. B. im Tandem, vgl. Art. 134). Aus ihr ergeben sich sowohl Hinweise für die Darstellung grammatischer Regeln als auch für Verfahren einer interkulturellen Didaktik (Müller[-Jacquier] 1992), die eine systematische Ausbildung interkultureller Verstehens- und Handlungskompetenzen anstrebt.

4. Landeskunde, Kulturvergleich und internationaler Kulturaustausch (kulturwissenschaftliches Modul): Kulturwissenschaftlich geht es der iG weniger um möglichst objektive landeskundlich-institutionenbezogene Beschreibungen von Manifestationen deutscher Kultur, als um Fallstudien zu ausgewählten fremdkulturellen Rezeptionen und um die Erarbeitung entsprechender Perspektiven auf Deutsches. Auf der Grundlage von geschichtlichem, institutionellem und soziologischem Wissen sowie von Kenntnissen im Bereich der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik dient diese Komponente der Entwicklung von Fähigkeiten, kulturell Fremdes und Eigenes in ihrer Wechselwirkung praktisch zu erfahren, zu beschreiben und zu analysieren. Empirisch-methodisch werden dazu auch Feldforschungen durchgeführt, in deren Rahmen ethnographische Methoden durch praktische Fremderfahrungen erarbeitet und auf ausgewählte Diskurse zu spezifischen Formen des Alltagslebens in Deutschland – einschließlich der Erinnerungskulturen – zurückgespiegelt werden (vgl. das Fortbildungsmodell Erlebte Landeskunde in Bachmann et al. 1995).

5. Deutschsprachige Literatur als fremde Literatur (literaturwissenschaftliches Modul): Die Literaturwissenschaft iG beschäftigt sich mit fremdperspektivischen Interpretationen deutschsprachiger Literatur. Das interkulturelle Potenzial der Literatur (Mecklenburg 2003: 434; Krusche 2003: 467–468 unterscheidet genauer zwischen leser- und textseitigen Reflexionen „kulturbedingter Lese-Differenz“) wird also nicht nur aus literarischen Texten gewonnen. Vielmehr ergeben sich Analyse-Daten aus den Manifestationen von Wirkungen, auch aus ad hoc-Deutungen durch Nichtmuttersprachler (vgl. das Verfahren „interkultureller Lesergespräche“, Krusche ²1993). Ziel ist es, ein textbezogenes oder kulturthemenorientiertes Verständigungshandeln (Thum und Lawn-Thum 1982) zu erzeugen, das Ausgangspunkt, Forschungsgegenstand und auch Ziel literarischer Interpretation ist.

6. Interkulturelle Kompetenzen (berufsorientierendes Modul): In allen Komponenten iG wird das erworbene Wissen mit berufsbefähigenden analytischen Strategien und handlungsbezogenen Kompetenzen in interkulturellen Situationen verbunden. Ziel ist es, komponentenspezifische Fertigkeiten auszuweisen und mit Blick auf interpersonale Interaktionen hin zu operationalisieren. Als typische Praxisanforderungen gelten der Sprachunterricht als multikulturelle Lernsituation, die Herausbildung spezifischer Kooperationsformen in internationalen Teams, der Wissenstransfer fremdkultureller Erfahrung (Hormuth 2009) oder Mediationsprozesse in kulturell bedingten Konfliktsituationen (Busch und Schröder 2005). Eine besondere Stellung nimmt die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Weiterbildung ein (interkulturelles Training). Diese gilt als wichtiger, praxisbezogener Forschungsgegenstand (Nazarkiewicz 2002) und bietet Studierenden – auch an Hochschulen, vgl. die Aktivitäten von Hochschul-Netzwerken (Bosse 2009) – die Möglichkeit, berufsrelevante Erfahrungen zu sammeln und an der Internationalisierung der Hochschulen mitzuwirken.

7. Forschungspositionen und -methoden interkultureller Germanistik (forschungsorientierendes Modul): Die interdisziplinäre Anlage interkultureller Germanistik verlangt nach klaren Positionierungen bezüglich gegenstandsspezifischer, methodischer empirischer Verfahren. Bislang wird z. B. unter dem Stichwort Professionalität die Frage nach

spezifischen Methoden metaphorisch mit Verweisen auf „wissenschaftliches ‚Handwerk‘ und transsubjektiv und transkulturell gültige Maßstäbe“ thematisiert (Wierlacher 2003c: 296–297). Die ausstehende Methodendiskussion iG ist insofern von Bedeutung, weil xenologisches Arbeiten nicht auf Anwendungen bestehender theoretischer Konstrukte auf die interkulturelle Praxis vertrauen kann. Vielmehr muss sie über kontrastive Studien hinausgehen und beispielsweise ethnomethodologisch (u. a. Aktionsforschung) die Herausbildung von Interkulturalität in der Praxis zu erfassen suchen. Verweist die IG auf Arbeiten der Cultural Studies, so muss sie auch deren „Werkzeugkiste“ mit ihren Forschungsanlagen, d. h. die am jeweiligen Objekt ausgerichteten pragmatisch, strategisch und gesellschaftskritisch ausgerichteten Rekonstruktionen sozialer Praxis akzeptieren (Göttlich, Mikos und Winter 2001).

8. Komplementäre Studien (vertiefendes Modul): IG bietet – je nach den örtlichen disziplinären Kooperationen – thematische Optionen, durch die die Studierenden gemäß den Studienzielen ihr Wissen vertiefen und komplementär erweitern können.

3. Entwicklungslinien

Bislang kommen empiriebasierte Theoriebildungen den bisherigen Auflistungen möglicher Forschungsthemen und Verweisen auf Forschungsdesiderate nicht nach. Andererseits werden einschlägige empirische Arbeiten nicht als interkulturell-germanistisch geführt. Bis auf die linguistische und den leserbezogenen Anteil der literaturwissenschaftlichen Komponente, die Interkulturalität nicht voraussetzen, sondern Prozesse ihrer Co-Konstruktion nachzeichnen (u. a. Krusche 2003; Hausendorf 2002), operiert die Mehrzahl der Beiträge mit Vergleichen und einem mit Nation verwobenen Kulturbegriff. Dies ist dann unerheblich, wenn die Analysen nicht kontrastiv als Beschreibung eigener und fremder Gegenstände, Verhältnisse oder Mentalitäten angelegt sind, sondern als Aufzeigen „kommunizierter Fremdheit“ (Hausendorf 2002), als Fallstudie zur Gewinnung von Analysekatégorien oder als Identifikation spezifischer Prozesse zur Herstellung co-konstruierter Interkulturen (Müller-Jacquier 2004). Dienen Vergleiche nur zu Gegenüberstellungen von Fremdem und Eigenem und werden die xenologisch relevanten Wirkungen aufgefasster kultureller Differenz ausgespart, verbleibt ihr Erkenntniswert im Rahmen seit langem praktizierter kontrastiver Studien. So mehren sich selbst fachintern Forderungen, die Reduzierung der Vielfalt kulturell tradierter wissenschaftlichen Verfahren und Interessen auf eine „doppelte Optik“ (Wierlacher 2003c: 296), also das „europäische Verfahren der Dichotomisierung von fremd-eigen, Selbst-Anderer, West-Ost (...)“ (Bachmann-Medick 2003: 445) zugunsten von Hybridität, Inter-Kultur und Mehrfachzugehörigkeit zu relativieren und sich auf Manifestationen und Herausbildungsprozesse der letzteren und ihre Interpretationen in verschiedenen Rezeptionskontexten zu konzentrieren. Bezogen auf Ziele interkulturell-germanistischer Ausbildung bedeutet dies, dass iG neben der Kenntnis fachrelevanter wissenschaftstheoretischer Positionen die Fähigkeit vermitteln möchte, xenologischen Forschungsfragen empirisch-methodisch nachzugehen. Als Minimalanforderungen sollten Studierende

- eine diskurslinguistisch ausgerichtete Methodenkompetenz zur Analyse interkultureller interpersonalen Kommunikation,

- eine hermeneutische Textkompetenz mit kulturthematischen und -vergleichenden Schwerpunkten sowie
- kulturwissenschaftlich-ethnographische Methoden zur Erschließung alltagsweltlicher und historisch-politischer Phänomene, einschließlich ihrer Darstellungen in den Medien oder durch kulturelle Mittler-Organisationen

erwerben, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten also, die sich durch vielerlei Praxisbezüge auch als berufsbefähigend ausweisen lassen.

Weltweit entsprechen verschiedene Kombinationen der aufgeführten Lehr- und Forschungsbereiche lokalen und nationalen Bedürfnissen, auch bezüglich der Theorie-Praxis-Gewichtung. Konstitutiv ist jedoch ihr fremdheitswissenschaftlicher Fokus. Auf seiner Grundlage setzen die Fachgebiete international unterschiedliche Schwerpunkte bezüglich theoretischer Fragen, empirischer Erhebungen und/oder berufsrelevanter Fertigkeiten und lassen angesichts begrenzter personeller Ressourcen vor Ort und einer Vielzahl an Fördermöglichkeiten zur internationalen Zusammenarbeit (Dozentenmobilität; Doppelabschlüsse) thematische Forschungsnetze und integrierte, länderübergreifende Studienanlagen entstehen.

Eine konzeptuell-begriffsgeschichtlich ausgerichtete Strömung (IG) und eine empirisch-pragmatisch motivierte (iG) bestehen zurzeit nebeneinander. Sie können sich dann wechselseitig Anregungen geben, wenn Ergebnisse und validierte Forschungsmethoden der Empirie systematisch Einzug in die bislang vorthoretisch beschriebenen Konzepte finden. – Interkulturelle Germanistik stellt sich zwar schwierigen Forschungsgegenständen, doch sind diese im Grunde auf die Bewältigung einer recht einfach beschreibbaren Aufgabe gerichtet: die Beschreibung, Analyse und Bewältigung interkultureller Prozesse, in denen zwei oder mehrere kulturell geprägte Konventionssysteme gleichzeitig gültig sind. Theoretische Zugänge dazu, wie Sinn setzende Personen mit Mehrfach-Lesarten selbst- oder fremdreferentieller Handlungen umgehen, finden sich in der xenologischen Komponente. Ihre Praxisrelevanz erfahren diese Aufgaben in den komplementären Komponenten, einschließlich des Anspruchs, dass die Beschäftigung mit Interkulturalität im Studium auch die Entwicklung persönlicher interkultureller Kompetenzen fördert.

4. Literatur in Auswahl

- Bachmann, Saskia, Markus Biechele, Monika Bischof und Beatrix Borchard
 1995 *Erlebte Landeskunde*. (Handbuch für Spracharbeit 5). München: Goethe-Institut.
- Bachmann-Medick, Doris
 2003 Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 439–448. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Boeckmann, Klaus-Börge
 2006 *Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bosse, Elke
 2009 Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig. In: Oliver Eß (Hg.), *Das Andere lehren – Handbuch zur Lehre interkultureller Handlungskompetenz*, 33–45. Münster: Waxmann.

- Busch, Dominic und Hartmut Schröder (Hg.)
2005 Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Cappai, Gabriele (Hg.)
2008 *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clyne, Michael und Heinz Kreutz
2003 Kulturalität der Wissenschaftssprache. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 60–68. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fiehler, Reinhard
2008 Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Christoph Chlosta, Gabriela Leder und Barbara Krischer (Hg.), *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, 261–274. Göttingen: Universitätsverlag.
- Földes, Csaba
2003 Perspektiven einer „Anrainer-Germanistik“: Überlegungen zum Standort des Faches deutsche Sprache und Literatur in Ungarn. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 35(2): 15–24.
- Földes, Csaba
2007 *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. (Studia germanica universitatis vesprimiensis, Bd. 7, Supplement). Wien: Praesens.
- Göttlich, Udo, Lothar Mikos und Rainer Winter (Hg.)
2001 *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Günthner, Susanne und Thomas Luckmann
2002 Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation. Die Relevanz kultureller Repertoires kommunikativer Gattungen. In: Helga Kotthoff (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch*, 213–244. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, Heiko
2002 Kommunizierte Fremdheit. Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In: Helga Kotthoff (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch*, 25–59. Tübingen: Narr.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B., Peter Colliander und Ewald Reuter (Hg.)
2009 *Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Hormuth, Julia
2009 *Erfahrungsweltergabe unter Auslandsentsandten. Eine gesprächsanalytische Studie am Beispiel deutscher Manager in Spanien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, Adelheid
1999 Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2): 277–303.
- Ihekweazu, Edith
1985 Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der Dritten Welt. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10: 86–106.
- Knapp-Potthoff, Annelie und Martina Liedke (Hg.)
1997 *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium.
- Kotthoff, Helga (Hg.)
2002 *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr.
- Kotthoff, Helga und Helen Spencer-Oatey (Hg.)
2007 *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kramsch, Claire
1991 Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17: 104–120.
- Kreutzer, Leo (Hg.)
1996 *Andere Blicke*. (Habitationsvorträge afrikanischer Germanisten an der Universität Hannover). Hannover: Revonnah.

- Krusche, Dietrich
1993 *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. 2. Auflage. München: iudicium.
- Krusche, Dietrich
2003 Lese-Differenz. Der andere Leser im Text. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 467–474. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Kuruyazici, Nilüfer, Sabine Jahn, Ulrich Müller, Priska Steger und Klaus Zelewitz (Hg.)
1998 *Schnittpunkte der Kulturen*. Stuttgart: Heinz.
- Lämmert, Eberhard
1996 Germanistik interkulturell: Ein Gruß nach vorn aus Westafrika. Ein Geleitwort. In: Leo Kreuzer (Hg.), *Andere Blicke. Habilitationsvorträge afrikanischer Germanisten an der Universität Hannover*, 7–15. Hannover: Revonnah.
- Lüdi, Georges
2005 Wissenschaft zwischen Mehrsprachigkeit, Monolingualisierung oder Sprach(en)losigkeit. In: Eva Neuland, Konrad Ehlich und Werner Roggensch (Hg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*, 310–324. München: iudicium.
- Matthes, Joachim (Hg.)
1992 *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz.
- Matusche, Petra (Hg.)
1989 *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut.
- Mecklenburg, Norbert
2003 Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 433–439. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich
1986 Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, 33–84. München: iudicium.
- Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich
1992 Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Burkhard Krause, Ulrich Scheck und Patrick O'Neill (Hg.), *Präliminarien. Kanadisch-deutsche Dialoge*, 133–156. München: iudicium.
- Müller, Klaus
2003 Konstruktivistische Perspektiven kultureller Wirklichkeit. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 88–96. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Müller-Jacquier, Bernd
2004 „Cross-cultural“ versus interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und interdisziplinäre Bezüge*, 69–113. St. Ingbert: Röhrig.
- Müller-Jacquier, Bernd
2007 Xenismen als Verfremdungen. In: Angelika Redder (Hg.), *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*, 585–597. Tübingen: Stauffenburg.
- Nazarkiewicz, Kirsten
2002 Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. *Culture Scan* 2(4). <http://www.uni-hildesheim.de/~haensch/culturescan/4Nazarkiewicz.pdf> [Zugriff am 2. 2. 2009].
- Pleines, Jochen
1991 Aufgaben der Sprachwissenschaft und „Interkulturelle Kommunikation“ für Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Zimmermann (Hg.), *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* 2. Auflage, 113–138. Frankfurt a. M.: Lang.

- Riemer, Claudia
 2008 DaF/DaZ und empirische Forschung: Wechselnde Herausforderungen. In: Christoph Chlosta, Gabriela Leder und Barbara Krischer (Hg.), *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, 1–16. Göttingen: Universitätsverlag.
- Sadji, Amadou Booker
 1993 Demokratisierung in Schwarzafrika. Probleme und Möglichkeiten interkultureller Verständigung nach der deutschen Vereinigung. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*, 235–240. München: iudicium.
- Thum, Bernd
 1993 ‚Interkulturelle Germanistik‘ in der deutschen Muttersprachengermanistik. Ihre gegenwärtigen fachlichen Bedingungen und Leistungen. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*, 117–162. München: iudicium.
- Thum, Bernd und Elisabeth Lawn-Thum
 1982 „Kulturprogramme“ und „Kulturthemen“ im Umgang mit Fremdkulturen: Die Südsee in der deutschen Literatur. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8: 1–38.
- Wierlacher, Alois
 1987 Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik. In: Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen*, 145–156. München: Hueber.
- Wierlacher, Alois
 2003a Vorwort. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, IX–XII. Stuttgart: Metzler.
- Wierlacher, Alois
 2003b *Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie*. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 1–45. Stuttgart: Metzler.
- Wierlacher, Alois
 2003c Professionalität. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 293–302. Stuttgart: Metzler.
- Wierlacher, Alois und Corinna Albrecht (Hg.)
 1995 *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre*. Bonn: Inter Nationes.
- Wierlacher, Alois und Andrea Bogner (Hg.)
 2003 *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.
- Wimmer, Franz Martin
 2003 Polylogische Forschung. In: Theo Hug (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (4 Bde, 2 CDs), 382–393. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zimmermann, Peter (Hg.)
 1991 *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Lang.

Bernd Müller-Jacquier, Bayreuth (Deutschland)

158. Fremdbilder und Fremdwahrnehmung

1. Begriffsverständnis
2. Fremdbild-Konzept für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
3. Schlussfolgerungen für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Literatur in Auswahl

1. Begriffsverständnis

Mit der kommunikativen Wende in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts und seiner Ausrichtung auf das Lernziel interkulturelle Kommunikation rücken nicht nur die Sachthemen der Landeskunde stärker in den Blick des Fachs Deutsch als Fremdsprache, sondern auch das Verhältnis zwischen der Herkunftskultur der Lernenden und der Zielsprachenkultur. Damit erhalten auch die Vorstellungen voneinander, die Erwartungen an und die Bilder vom Anderen Bedeutung in Wissenschaft und Unterricht.

Teil des zugrundeliegenden Kulturverständnisses ist eine reflexive Betrachtung des Selbst- und Fremdbildes, also die Reflexion des Eigenen und des Fremden. Bewusste und unbewusste Bilder von den Fremden und dem Fremden, vom Eigenen und den Eigenen bedürfen als Grundlage gelingender interkultureller Begegnung der Thematisierung. Fremdbilder und ihre Reflexion werden damit zum Thema der Wissenschaft, zu einem didaktischen Mittel und zum Gegenstand von Lehrwerken und Unterricht. In der vierten der 1990 veröffentlichten ABCD-Thesen zur Landeskunde wird dies programmatisch formuliert:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. (ABCD-Thesen 1990: 16)

Stereotypen und Vorurteile werden in den folgenden Bereichen des Fachs thematisiert: Landeskunde, das Deutschlandbild in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, literarische Selbst- und Fremdbilder, (Selbst-)Erfahrungsberichte von Fremdsprachenvermittlern, die Kulturkontraste jedoch mehr verarbeiten als analysieren sowie Einstellungen von Deutschlernern zum Zielsprachenland (vgl. Grünewald 2005). Die Beschäftigung mit den Begriffen Stereotyp, Vorurteil oder (Fremd-)Bild weist eine gewisse Unschärfe auf, die aber auch die wissenschaftliche Diskussion insgesamt widerspiegelt. Ein Rückgriff auf die umfangreiche sozialpsychologische Literatur über Vorurteile und Stereotype kann diese Unschärfe nicht beseitigen, konkurrieren doch eine große Zahl von Ansätzen und Methoden miteinander (vgl. Petersen und Six 2008). Kompliziert wird die Begriffsfrage nicht zuletzt dadurch, dass sich Alltags- und wissenschaftlicher Sprachgebrauch unentwerrbar ineinander verweben haben.

Ein knapper, verkürzender Überblick setzt dennoch eine genauere Bestimmung dessen voraus, was unter Stereotyp und Vorurteil bzw. unter Fremdbildern zu verstehen ist,

wenngleich ein Überblick über die soziologische, sozialpsychologische, xenologische oder psychoanalytische Forschung angesichts jeweils hoch spezialisierter Fachdiskussionen hier nicht geleistet werden kann. Vielmehr soll die neuere Beschäftigung mit den Begriffen Stereotyp, Vorurteil und (Fremd-)Bild im Umkreis des Fachs Deutsch als Fremdsprache skizziert werden.

Eine solche Definition ist unauflöslich mit der Frage verbunden, ob Landeskunde als Kontextwissenschaft einer strikt linguistisch und behavioristisch ausgerichteten Fremdsprachenvermittlung definiert oder als multidisziplinärer, integraler Bestandteil (Picht 1980) des fremdsprachlichen Lernens im Sinne einer Auseinandersetzung mit fremder Kultur zu verstehen ist. Inzwischen hat sich nicht nur ein auf einem weiten Kulturbegriff basierendes Landeskunde-Konzept durchgesetzt, es wurde im Zuge dessen auch der Begriff des Stereotyps neu gefasst und bewertet.

Die häufig gebrauchte Formel vom *Abbau* von Stereotypen und Vorurteilen verweist darauf, dass beide Begriffe ursprünglich negativ konnotiert waren. Einerseits wird Stereotyp als ein falsches Verhältnis seines Trägers zur Wirklichkeit, als Fehlperzeption gesehen, andererseits als *Defizit* an *richtigem* Wissen. Abgebaut wird ein Stereotyp in diesem Konzept durch Auffüllen der Wissensdefizite; affektive oder konative, also gefühlsbedingte oder auf Handlungskompetenz gerichtete Faktoren bleiben unterbewertet oder ausgegrenzt (vgl. Ropers 1990). *Falsche* Wirklichkeitskenntnis soll durch Vermittlung der *richtigen* korrigiert werden. Die Definitionsmacht darüber bleibt bei Vermittlungsinstanzen wie Pädagogen, Politikern, Medien. In die Kritik geraten solche eindimensionalen Modelle durch zwei theoretische Überlegungen: Erstens führt eine differenziertere Rezeption der Arbeiten von Lippmann ([1922] 1964) und Allport ([1950] 1971) mit einem differenzierten Stereotypen- bzw. Vorurteilsbegriffs zu einer Neubewertung. Stereotypen gelten nunmehr auch als soziale und psychologische Phänomene, die der alltäglichen Orientierung dienen. Ihnen werden positive Teilfunktionen zugeschrieben. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird zweitens der Wirklichkeitsbegriff in Frage gestellt. Wirklichkeit als soziales Konstrukt erscheint nun als eine stärker subjektivierte Kategorie der Weltwahrnehmung und -deutung, jedenfalls nicht mehr als a priori gegebene Objektivität.

Zu Beginn der Debatte um Definition und Wert von Stereotyp und Vorurteil schreibt Picht (1980: 121):

Im landläufigen Verständnis sind Vorurteile etwas im doppelten Sinne Schlechtes: schlecht für den Beurteilten, da der Begriff ‚Vorurteil‘ fast synonym mit ‚negatives Urteil‘ gebraucht wird, schlecht aber auch für den Urteilenden, der sich bei mangelnder Objektivität ertappt fühlt, wenn man ihm Vorurteile vorwirft, diese Objektivität aber auch beim bestem Willen nicht dauerhaft leisten kann.

Noch unklarer, so Picht, sei der Gebrauch des Begriffs Stereotyp. Er entwickelt dann eine auf die Sozialpsychologie des Deutschlandbildes zugeschnittene Definition: Vorurteile sind demzufolge Einstellungen zu einem Gegenstand, die schon vor einer intensiven Beschäftigung mit diesem (fremdkulturellen) Gegenstand vorhanden seien. Vorurteile, damit folgt er *cum grano salis* den Überlegungen von Allport ([1950] 1971), dienen dem Individuum bei der „Orientierung und Auswahl auf dem Weg durch die verwirrende und bedrohliche Fülle der Erscheinungen“ (Picht 1980: 121). Entscheidend für die Abkehr von älteren, rein kognitiven Modellen ist die These, dass ein Abbau von Vorurteilen

„illusionär“ sei, zumal für Picht Fremd- und Selbstbild, das Urteil über die eigene wie über fremde Gruppen untrennbar verbunden sind (Picht 1980: 121–122).

Seine Kritik richtet sich zugleich auch gegen eine Übernahme von Umfrageergebnissen aus der Stereotypenforschung, gegen deren quantifizierende Auflistung und Abfrage von Einstellungen anhand vorgegebener Eigenschaftslisten wie sie seit den 1930er Jahren immer wieder variiert wurden: „Die Art der Befragung strukturiert die Form des Urteils, das sie selbst zu ermitteln versucht, selbst vor. Sie setzt die Verallgemeinerung von Eigenschaften auf ganze Nationen als gegeben voraus, die dann als Vorurteil festgestellt wird“ (Picht 1980: 122). Um die „Subjekt-Objekt-Relation in der Beschäftigung mit anderen Ländern (...) sozialwissenschaftlich lokalisierbar und didaktisch nutzbar“ zu machen, fordert Picht, nicht ganze Länder oder grob bestimmte Sozialgruppen zu untersuchen, sondern „das Verhältnis zum Ausland in den Zusammenhang der sozialen und kulturellen Abläufe zu stellen“ (Picht 1980: 126). Damit sind sowohl soziale als auch psychologische Differenzierungen in die Stereotypenüberlegungen des Fachs Deutsch als Fremdsprache eingezogen. Stereotypen bzw. Vorurteile werden in ihrem sozialisatorischen Kontext, in ihrer sozialen Gebundenheit, in ihren psychologischen Gehalten und Funktionen, in ihrer Kommunizierbarkeit gesehen.

Erweitert wird dieses Modell von Bausinger (1988). In einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Stereotypentheorie fragt er nach dem Wechselverhältnis von beobachteter Wirklichkeit – hier verstanden als Alltagsphänomene oder anthropologische Gegebenheiten – und Stereotypie. Er sieht in diesem Verhältnis weniger Prozesse der Fehlwahrnehmung, spricht im Gegenteil dem Subjekt das Recht auf seine subjektive Wahrnehmung zu. Stereotypen werden von Bausinger als „unkritische Verallgemeinerungen verstanden, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung“ (Bausinger 1988: 160). Die Mängel dieser Form der nichtreflexiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Außenwelt werden auch hier als solche anerkannt: Übergeneralisierung, Erstarrung, Immunisierung bleiben problematische sozialpsychologische Mechanismen des Alltagsbewusstseins und der Wahrnehmung. Stereotype enthalten für Bausinger jedoch durchaus auch positive Elemente:

- (1) Stereotypen sei ein relativer Wahrheitsgehalt beizumessen,
 - (2) Stereotype könnten als Ordnungskategorien gesehen werden, die Komplexität reduzieren und somit eine wichtige Orientierungsfunktion für das Subjekt besitzen,
 - (3) sie böten Identifikationsmöglichkeiten an, Stereotype haben so auch eine „realitätsstiftende Wirkung“.
- (Bausinger 1988: 161)

Mit diesem Paradigmenwechsel, mit der Anerkennung der Komplexität einerseits und der Enttabuisierung sowie Entmoralisierung andererseits, werden – wie dies auch von Picht aufgezeigt wird – Stereotype, Fremdbilder selbst zu einem Unterrichtsgegenstand. Das Ziel ist nun nicht mehr Vermeidung oder Eliminierung; Stereotype, so Bausinger, „sind aufzuheben (...) im dreifachen Sinne: Sie sollen beseitigt werden, aber auch aufbewahrt und auf eine höhere Stufe gehoben. Diese höhere Stufe ist dann erreicht, wenn ihnen mehr Komplexität zugeführt, wenn sie relativiert und erklärt werden“ (Bausinger 1988: 168–169).

Diese Forderungen scheinen, wenigstens partiell, in der Unterrichtspraxis und in der Lehrwerksentwicklung rasch aufgenommen worden zu sein. Die in dieser Zeit erschienenen Lehrwerke wie „Sichtwechsel (neu)“ (Bachmann, Gerhold, Müller und Wessling

1995/96) oder das kontrastiv ausgerichtete deutsch-amerikanische Landeskundelehrwerk „Typisch deutsch?“ (Behal-Thomsen, Mog und Lundquist-Mog 1993) nutzen wie viele nachfolgende Lehrwerke die Thematisierung gegenseitiger Wahrnehmung und zwischenkultureller Beziehungen als Einstieg in eine Auseinandersetzung mit der Zielsprachenkultur und den eigenen Bildern von ihr.

Einmal relativiert oder fast schon enttabuisiert, können Stereotype auch unkritisch zum Unterrichtsgegenstand ohne weitergehende Zielsetzung erhoben werden (vgl. Steinmann 1992: 222). Die Einebnung des Postulats nach einer möglichst vorurteilsfreien Kommunikation (vgl. Götze 1993) als Voraussetzung zu dieser und dem Postulat der Berücksichtigung von Stereotypen als Erkenntnismittel im Unterricht zeigt die Crux eines theoretisch wie empirisch wenig fundierten Problembereichs des Fachs. Eigenschaftslisten, um ein gar nicht so seltenes Beispiel zu nennen, die der sozialpsychologischen Empirie als längst nicht mehr unumstrittenes methodisches Werkzeug dienen, werden im Unterricht zu einer bloßen Reproduktion von Stereotypie.

2. Fremdbild-Konzept für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Kennzeichnend für die meisten theoretischen Ansätze zu Stereotypen und Vorurteilen im Fach Deutsch als Fremdsprache ist eine Betonung sehr allgemeiner sozialpsychologischer Phänomene und die Orientierung an klassischen sozialpsychologischen Studien bzw. an Ergebnissen der publizistisch orientierten Demoskopie. Aufgrund der Wahl dieser Zugänge bleibt ihr Aussagewert vergleichsweise gering. Um es pointiert zu fassen: *Die Amerikaner, die Polen, die Afrikaner* etc. haben kein jeweils so homogenes Bild, dass sich daraus sprach- und landeskundendidaktische Schlüsse ziehen ließen, ganz abgesehen davon, dass diese Stereotype eben abstrakte Forschungsstrukturen, Produkte spezifischer sozialwissenschaftlicher Methodiken sind.

Aus diesem Grund wird hier eine um eine historisch-kulturelle und individualpsychologische Dimension erweiterte Konzeption der Fremdbilder und Fremdwahrnehmung vorgeschlagen, die sowohl subjektive als auch kollektive Dimensionen berücksichtigt und Fremdbilder somit aus einer engen, nationalkulturellen Sicht herauszulösen vermag. Zu fragen ist nach der Genese von Bildern, nach den sozialen und kulturellen Bedingungen des Bilderwerbs, ihrer Tradierung, den kultur- und gruppenspezifischen Bedingungen der Fremdwahrnehmung, nach ihrer sozialen und kulturellen Ausprägung sowie ihrer individuellen wie kollektiven Funktion (vgl. Mog und Althaus 1992: 20–29).

2.1. Genese und Tradierung von Fremdbildern

Die „Bestimmung des Charakters einer Person nach ihrem Herkunftsland“ gewinnt im Übergang zur Neuzeit eine immer größere Bedeutung (Stanzel 1997: 19). Traditionelle, meist sozial geprägte Charakter- oder Verhaltenstypen werden ethnisiert, formen sich in der Epoche des *Nationbuilding* zu Nationalcharakteren. Quellen dieser Auto- und Heterostereotype sind unterschiedliche, oft weit zurückreichende Wahrnehmungsmuster, die auf christliche Morallehre (Sieben Todsünden) ebenso rekurren wie auf die antike Vorstel-

lung vom Barbar, auf vormoderne Wissenschaftskonzepte wie die Humoral- oder Klimazonenlehre (vgl. Stanzel 1997). Tradiert werden solche ethnisch-nationalen Charaktertypen über bildliche und schriftliche Medien (erstmalig in nuce in den Eigenschaftslisten der Völkertafeln des 18. Jahrhunderts), Reiseberichte und ethnographische Literatur ebenso wie (Typen-)Komödien oder Malerei etc.

Fremdbilder „sind notwendigerweise immer um Grade stereotyper“ als Bilder von der eigenen Gesellschaft, „d. h. das Ausmaß der ihnen zugrundeliegenden Verallgemeinerungen ist größer als beim Selbstbild, bei dem ja immer die autoptische Erfahrung des Beobachters an seiner unmittelbaren heimatlichen Umgebung zumindest partiell und lokal als Korrektiv gegen die Verallgemeinerung wirksam wird. Räumliche Distanz und Grad der Fremdheit sind also als Parameter der Stereotypie zu berücksichtigen“ (Stanzel 1997: 33). Hinter dieser historisch-literarischen Dimension macht Stanzel auch eine psychologische aus: Stereotype, Fremdbilder lassen „zwei konträre Manifestationen eines psychischen Grundmusters, nämlich der Unsicherheit über die eigene Identität, erkennen: Aversion gegenüber und Furcht vor dem Fremden, Xenophobie, und Überzeugung von der eigenen moralischen Überlegenheit, Ethnozentrismus“ (Stanzel 1997: 33).

Dieser literaturwissenschaftlichen und geistesgeschichtlichen Analyse von Fremdbildern entsprechen zwei weitere Ansätze, die über die Genese von Fremdbildern und deren Tradierung Auskunft geben können. Die Überlegungen zum „kollektiven Gedächtnis“ von Maurice Halbwachs (1985) und darauf aufbauend die zum „kulturellen Gedächtnis“ der Forschergruppe um Jan und Aleida Assmann (1988, 1991) können die Frage der Genese von Fremdbildern weiter klären. A. Assmann (1991, 2008), wie auch Weinrich (1964) gehen davon aus, dass Gedächtnis sich in Form eines „Magazins“, eines (imaginären) Raums, manifestiert. Soziale Kommunikation oder künstlerische Objektivierungen speichern und tradieren Erinnerung, die mit dem Gedächtnis ein Begriffspaar bildet, wonach unter Erinnerung der „akute Vorgang des Einprägens und Rückrufens spezifischer Inhalte“ zu verstehen wäre, unter Gedächtnis eine „virtuelle Fähigkeit“, ein „organisches Substrat“ (A. Assmann 1991: 14). „Das ‚kollektive Gedächtnis‘ ist ein Oberbegriff für all jene Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem in soziokulturellen Kontexten zukommt“ (Erlil 2005: 5–6). Entsprechend wird der Oberbegriff des kollektiven Gedächtnisses ausdifferenziert in kulturelle, kommunikative, historische, soziale, mediale Gedächtnisse (Erlil 2005).

Wie in einem Magazin, einem „Archiv“ (J. Assmann 1988), sind im kommunikativen Gedächtnis alltägliche, im kulturellen Gedächtnis alltagsferne Wissensbestände aufbewahrt. Erinnerung wird durch Riten, Feste, Bilder, Texte wach gehalten und aktualisiert.

Neuere Definitionen von Stereotypie in der Sozialpsychologie weisen bei allen sonstigen Unterschieden hier auch eine Konvergenz mit der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung auf, indem Stereotype als „kognitive Strukturen“ verstanden werden, „die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Angehörigen sozialer Kategorien enthalten“ (Eckes 2008: 97).

2.2. Wahrnehmungsmuster

Fremde und Fremdes werden in tradierten, sozial und kulturell vermittelten Mustern wahrgenommen. Dabei spielt die direkte wie die mediale Kommunikation in spezifischen sozialen Feldern, Gruppen, Milieus eine ebenso große Rolle wie gruppen- oder indivi-

dualpsychologische Mechanismen. Offenheit gegenüber dem oder Abwehr des Fremden entscheidet sich entlang zweier Grundlinien: Xenophobie oder Faszination. Sie werden sozial als Habitus (im Sinne Bourdieus) vermittelt, sind normativ bestimmt als grundlegende politische, soziale, ethische, religiöse Einstellung. Die Ethnopschoanalyse, insbesondere Erdheim (1988), sieht hierin die Wurzeln des Verhältnisses zum Fremden. Ausgehend von der Beobachtung, dass die erste Erfahrung des Fremden in der frühkindlichen Phase angstausslösend ist, wobei alles fremd ist, was Nicht-Mutter, genauer: nicht Mutterrepräsentanz, ist und die Vaterrepräsentanz als erste Kulturimago erscheint, ist anzunehmen, dass die „Repräsentanz des Fremden ebenso entwicklungsfähig oder stagnierend sein kann wie diejenigen von Mutter und Vater; sie kann – kontaminiert von den elterlichen Repräsentanzen – die archaischen Züge behalten, die wir in vielen Feindbildern erkennen können, oder sie reift mit der Ich-Entwicklung heran zu einem das Interesse und die Neugier wachhaltenden Moment des Lebens“ (Erdheim 1988: 240).

Fremdes kann demnach in zwei prototypischen Formen wahrgenommen und erlebt werden: als Bedrohung des eigenen Ichs oder als Faszination. Auf das individuelle Verhältnis zum Fremden übertragen heißt das jedoch, dass eine Trennung zwischen *richtigen*, d. h. positiven, und *falschen*, d. h. negativen Fremdbildern analytisch falsch ist. Auch bei positiv gefärbten Fremdbildern kann es sich um Projektionen handeln, wie z. B. der Topos von den „edlen Wilden“ zeigt: Diese haben offensichtlich die Angschwelle der europäischen Seefahrer und v. a. der Leser ihrer Reiseberichte nicht überschritten; dienen ihnen als Objekt kultureller, politischer, sozialer und auch männlich-sexueller Projektion. Im Falle der Xenophobie wie der Xenophilie finden sich wesentliche Elemente des Fremdbilds, die nicht dem Objekt (dem Fremden), sondern dem Subjekt (dem Individuum) eignen. Hierin liegt einer der entscheidenden Gründe für die Resistenz von Stereotypen und Vorurteilen gegen Aufklärung.

2.3. Kulturspezifik, Funktionen von Fremdbildern

Als Sozialisationsprodukt ist das Verhältnis von Individuen zum Fremden in kulturelle und soziale Strukturen eingeflochten. Die unbewussten Reaktionsweisen in der Begegnung mit dem Fremden, die affektiven Anteile, die psychischen Mechanismen wie Projektionen, Gegenübertragungen, Angst, Abwehr, Faszination etc. stellen mithin nichts anderes dar als eine offene Matrix, die mit einer gesellschaftlich vorgeprägten Bildwelt gefüllt wird. Man bedient sich vorgefundener, medial vermittelter Bilder. Gebunden an das soziale Gedächtnis einzelner Gruppen, werden komplexe Vorstellungen von anderen Ländern, sozialen Gruppen, Gegenständen etc. übermittelt, perspektiviert und in das eigene Sinnsystem integriert. Familienmythologien, mediale Informationsversatzstücke, auch Wunschbilder, werden im Laufe der Sozialisation nur bedingt zusammenhängende Bildelemente angesammelt und formen komplexe Fremdbilder, die Teil des Habitus, also inkorporiert sind.

Die zentrale Frage der sozialpsychologischen Stereotypenforschung lautet: Wie kongruent oder inkongruent sind Äußerungen über Fremdes mit der Wirklichkeit? Indem sich Wirklichkeit jedoch erst aus der Erfahrung der Subjekte und gesellschaftlichen Gruppen, aus ihrer Kommunikation konstituiert und damit ein sich wandelndes Konstrukt ist, muss die Fragerichtung umgekehrt werden. Entscheidend ist nicht die Distanz zu einer normativ festgelegten Wirklichkeit, entscheidend ist die psychologische, soziale,

kulturelle Funktion der Bilder für das Individuum bzw. für die Gruppe, der das Individuum angehört. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um nationalkulturelle Stereotype handelt. Nicht der Wahrheitsgehalt selbst ist entscheidend, vielmehr sind es die identitätsstiftenden oder -stabilisierenden Funktionen der Fremdbilder, sei es für die Nation als Ganze, die sich in der Diskriminierung anderer selbst erhöht, sei es in der Faszination an der Exotik, die individuell unterdrückte Wünsche auf den anderen projiziert.

3. Schlussfolgerungen für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Diese hier nur grob skizzierten Erscheinungsformen und Funktionen von Fremdbildern sind nicht unmittelbar auf die Unterrichtspraxis, die Konzeption von Lehrwerken oder die Formulierung von Unterrichtszielen zu übertragen. Wenn der Einstein zugeschriebene Satz zutrifft, dass Atome leichter zu spalten seien als Vorurteile, dann ist zu erahnen, wie groß (sprach-)pädagogische Anstrengungen zur Korrektur sozial unerwünschter Fremdbilder sein müssten. Der Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat mit den genannten, fest verankerten, teils über lange Zeiträume tradierten Vorstellungen vom Fremden zu rechnen; das gilt für Lernende nicht weniger als für Lehrende.

Fremdbilder entstammen einem weit zurückreichenden „Archiv“, dem kulturellen, kommunikativen und sozialen Gedächtnis. Daher unterliegen sie einer starken Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Faktoren. Die individuelle Korrektur von Fremd- oder gar Feindbildern kann ohne Berücksichtigung politischer Rahmenbedingungen nicht gelingen. Gerade politische Umbrüche bewirken immer auch kollektive Umbrüche von Bildern.

Fremdbilder sind sozial als Habitus verankert. Die Zugehörigkeit zu sozial definierten Großgruppen (und in westlichen Industriegesellschaften im Zuge der Individualisierung zunehmend zu Milieus oder Szenen) bedingt bestimmte Haltungen und Einstellungen, die kognitiver Korrektur kaum zugänglich sind. Bildveränderungen sind hier untrennbar mit weitergehenden Reflexionen über den eigenen Habitus verbunden, sie fordern eine Reflexion der eigenen Kultur. Wo Sprache und Kultur integriert vermittelt werden, besteht die Chance, Fremdes und Eigenes im Vergleich zu relativieren.

Fremdbilder haben eine ambivalente Struktur. Faszination und Angst, Offenheit und Abwehr sind die beiden Seiten einer Medaille. Fremd- und Zweitsprachenunterricht, insofern er zur interkulturellen Kommunikation anleitet, hat somit auch die Chance, Ängste abzubauen, Faszination zu nutzen, Handlungsfähigkeit in der Fremde und mit den Fremden aufzubauen. Sprachkompetenz und Sachwissen für sich genommen reichen dazu ebenso wenig aus wie Diskretion und Höflichkeit als Prinzipien des Umgangs in der interkulturellen Kommunikation. Sie sind jedoch unverzichtbare Voraussetzungen.

Fremdbilder sind auch variabel und in der Interaktion labil, sind Veränderungen somit prinzipiell zugänglich. Aufklärung, Wissen und Sprachkompetenz allein, Austausch und autoptische Anschauung bleiben für sich genommen untaugliche Mittel. Akzeptiert man jedoch die psychischen, sozialen und kulturellen Wurzeln und interpretiert sozial unerwünschte Fremdbilder nicht als bloß falsche Wirklichkeitssicht, lassen sich gerade in der sprachlich vermittelten Auseinandersetzung mit anderen Kulturen Toleranzkonzepte entwickeln.

4. Literatur in Auswahl

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht
 1990 *IDV-Rundbrief* 45, Sept. 1990: 15–18.
- Allport, Gordon W.
 1971 *Die Natur des Vorurteils*. Hg. u. komm. v. Carl Friedrich Graumann. Köln: Kiepenheuer & Witsch [1950].
- Assmann, Aleida
 1991 Zur Metaphorik der Erinnerung. In: Aleida Assmann und Dietrich Harth (Hg.), *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*, 13–35. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Assmann, Aleida
 2008 *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. 2. Aufl. (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 27). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Assmann, Jan
 1988 Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, 9–19. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bachmann, Saskia, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling
 1995/1996 *Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. 3 Bde. München etc.: Klett.
- Bausinger, Hermann
 1988 Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14: 157–170.
- Behal-Thomsen, Heinke; Angelika Lundquist-Mog und Paul Mog
 1993 *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Eckes, Thomas
 2008 Messung von Stereotypen. In: Lars Eric Petersen und Bernd Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, 97–110. Weinheim/Basel: Beltz.
- Erdheim, Mario
 1988 *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur*. Aufsätze 1980–1987. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Erl, Astrid
 2005 *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Götze, Lutz
 1993 Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik. *Zielsprache Deutsch* 24(1): 52–56.
- Grünwald, Matthias
 2005 *Bilder im Kopf. Eine Logitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München: iudicium.
- Halbwachs, Maurice
 1985 *Das kollektive Gedächtnis*. Mit einem Geleitwort zur deutschen Ausgabe von Hans Maus. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Lippmann, Walter F.
 1964 *Die öffentliche Meinung*. München: Rütten & Loening [1922, *Public Opinion*. New York: Macmillan].
- Mog, Paul, in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus (Hg.)
 1992 *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Deutschlandkunde*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Petersen, Lars Eric und Bernd Six (Hg.)
 2008 *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Picht, Robert
 1980 Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 120–132.
- Ropers, Norbert
 1990 Vom andern her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg und Christian Wellmann (Red.), *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*, 11–150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stanzel, Franz K.
 1997 *Europäer: ein imagologischer Essay*. Heidelberg: Winter.
- Steinmann, Siegfried
 1992 Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch* 23(4): 217–224.
- Weinrich, Harald
 1964 Typen der Gedächtnismetaphorik. *Archiv für Begriffsgeschichte* 9: 23–26.

Hans-Joachim Althaus, Hagen (Deutschland)

159. Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung

1. Kultur, Mentalität, Vergleich
2. Forschungsansätze einer vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung
3. Kultur als *Kultext*
4. Perspektiven einer vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
5. Literatur in Auswahl

1. Kultur, Mentalität, Vergleich

Mit der anhaltenden weltweiten Migration, bedingt durch die zunehmende Eskalation ethnischer, religiöser, wirtschaftlicher, sozialer und politischer Spannungen und Konflikte, ökologischer Probleme sowie einer globalen Vernetzung differenziert sich auch unsere Gesellschaft in vielfältig multikulturell beeinflusste Orientierungssysteme (Thomas 1993: 380) aus. In Kontakt mit Menschen anderer Kulturen, dem Austausch von implizit kulturell belegten Informationen und Eindrücken wachsen die Anforderungen an den Einzelnen und die Gesellschaft, das Fremde in seiner kulturellen Prägung wahrzunehmen, im interkulturellen Dialog Differenzen abzubauen und das Gemeinsame zu fördern.

Die *vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung* beabsichtigt, die inneren Beziehungen, den Zusammenhalt und die Veränderung von Gesellschaft bzw. eines typischen Orientierungssystems herauszuarbeiten und vergleichend einem (oder mehreren) weiteren Orientierungssystem(en) gegenüberzustellen. Sie bietet in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Möglichkeit, Fremdkulturelles und Eigenkulturelles wahrzunehmen, zu erkennen und folgend in der Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Kulturen die

individuelle Kompetenz – das (implizite) Wissen als Mitglied einer Kultur um die zentralen Bedeutungen und Regeln der eigenen und fremden Kultur, die nicht abfragbar oder reflektiert, sondern im Handeln erkennbar sind (Vester 1996: 99–101) – auszubauen und ein erweitertes Kulturverständnis aufzubauen.

Die Debatte, an welchem Ort die Erkenntnisse einer vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung im fremdsprachlichen Unterricht Einzug finden sollten, muss über die Erörterung der nicht unproblematischen und in den letzten Jahren viel diskutierten Begriffe von Kultur und Mentalität erfolgen. Dies wird in der Vielfalt der Kulturdefinitionen deutlich. Der Kulturpsychologe Thomas definiert in Weiterentwicklung des Kulturstandardmodells von Hofstede (1980/1993) *Kultur* als ein Orientierungssystem, das aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert wird. Sie strukturiert „ein für die sich in der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Form der Umweltbewältigung“ (Thomas 1993: 380). Über die Beachtung zentraler Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems, den sog. „Kulturstandards“, d. h. allen „Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur als für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 1993: 381; 1999: 109–110) können im interkulturellen Vergleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt werden.

Altmayer wendet sich gegen dieses von Hofstede und Thomas entwickelte Konzept einer Kulturstandardtheorie und kritisiert die Festlegung von Kulturstandards als zu weit homogenisierend, (stereo-)typisierend und die Individuen determinierend. Zugleich betont er weniger einen normativ gefassten Kulturbegriff etwa wie ihn Götze vertritt (Götze 2005: 131–135), sondern sieht Kultur in einer Trägerfunktion, die „uns vor allem mit einem Repertoire an gemeinsamen Wissen versieht, das dazu dient, uns selbst, unsere Umwelt und unserem Handeln Sinn zu geben“ (Altmayer 2006: 184). Hier nähert sich Altmayer Bausinger, der mit dem Begriff der kulturellen Komplexität auch abweichenden Kulturwerten, Werten, die von alterierenden Verhaltensformen ganzer Gruppen in unserer Gesellschaft ständig von Neuem definiert werden (intragemeinschaftlicher Kulturbegriff) und die durch die Aktivitäten aller Mitglieder als Mitgestalter der kulturellen Einmaligkeit einer Gruppe geformt wird, ihr eigenes Recht zuerkennt und eben damit einem mehr subjektorientierten, vom jeweiligen Angehörigen einer Kultur her zu denkenden, Kulturverständnis den Weg bahnt (Bausinger 1999: 227–228). Hansen differenziert in diesem Zusammenhang in Mono-, Multi-, Super- und Globalkollektive mit jeweils bestimmenden kulturellen Identifikationsangeboten und verweist so auf die Pluralität von Kollektiven (2003: 194–206). Zugleich trägt dieser Ansatz der Entwicklung des Individuums in einer postmodernen Gesellschaft Rechnung, da es sich je nach Kontext mit wechselnden Gruppen/Kollektiven identifiziert und somit eine Identität entwickelt, die eine hybridhafte Kombination oder Konstellation von Identitätsbruchstücken darstellt. Individuen können als Mitglieder verschiedener Kollektive eine außerordentliche Heterogenität und Diversität aufweisen und sich dennoch mit ihrer Sprach- und Kulturgemeinschaft identifizieren. „In unterschiedlichen Kommunikationssituationen kann das Individuum jeweils neue Formen der Identität testen“ (Teske 2002: 173). Kultur wird damit zu einer imaginären Konstruktion „aus einer Vielzahl von Praktiken, die potentiell vieldeutig sind und erst in ihrer Realisierung (u. a. mit Blick auf Sprecher und Kontext) eine Bedeutungseinschränkung erfährt“ (Teske 2002: 24).

Wenn Altmayer Kultur also definiert als einen „Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmuster) (...), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen“ (2006: 191), so betont er in erster Linie die eigenverantwortlich intendierte Entscheidungsfreiheit des Subjektes in jeder Phase seines Seins, in dem das Individuum auf einen Vorrat an kulturellem Wissen zurückgreifen kann (2006: 186) und bewusste Entscheidungen über seine Handlungsweisen trifft, die sinngebend sind.

Dieses eher vom Individuum her gedachte, subjektorientierte Verständnis von Kultur birgt allerdings in strikter Abgrenzung zur objektivistischen Determinierung das Risiko, eine mehr oder weniger starke Prägung der individuellen Mentalität bzw. Weltsicht durch gemeinsame, spezifisch kulturelle Phänomene der Geschichte, Geographie, Religion, Sitten, Bräuche, Politik usw. zu vernachlässigen. Die Konstruktion der individuellen Identität ist ein sozialer Prozess, vermittelt durch die kulturell vorgegebenen Sozialisierungsinstanzen bzw. -institutionen wie Familie, Schule, Peer Group, Berufsfeld, wobei wesentliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster als kollektivinterne Emotionen, Wertvorstellungen und Normen in das individuelle Bewusstsein aufgenommen und internalisiert werden.

Kultur ist zusammenfassend zu verstehen als etwas Dynamisches, vielfach Differenziertes, Prozesshaftes und Deskriptives, als ein bestimmtes Repertoire an Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Kulturstandards wie Werte, Normen, Bräuche und allgemeine Wissensbestände wie Traditionen, Rituale, Glaubensvorstellungen, Mythen), über das Gruppen, Kollektive, Organisationen oder Gesellschaften zu einem bestimmten, immer wieder neu zu definierenden Zeitpunkt ihrer Entwicklung verfügen und damit Orientierungsfunktion besitzen. In ihrer Orientierungsfunktion sind Bedeutungs- und Zeichensysteme bzw. Symbolsysteme fortwährend Veränderungen der Lebensverhältnisse unterworfen, wobei Elemente einer Kultur in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich eingebracht werden („kulturelle Flexibilität“) und ein ständiger Austausch von kulturellen Informationen zwischen Kulturen stattfindet. Kulturelle Bedeutungsmuster lassen Raum für Deutungen und Interpretationen. Der Einzelne wird durch die intrakulturellen Bedeutungsmuster beeinflusst, aber nicht völlig dominiert, indem er seine Umwelt, seinen sozialen Kontext beeinflusst und in ständigem Austausch mit diesen (historische) Bedeutungsmuster mehr oder weniger verändert (Biechele und Leiprecht 1996: 33–35; Wolf 2001: 1182).

Mit dem Begriff der Kultur eng verbunden ist der der *Mentalität*. Kultur verbindet mit Mentalität, dass sie „keine historische, gleichsam naturhafte Größe darstellt, sondern selbst ein Produkt sozialer Prozesse und damit eine historische (...) veränderliche Größe ist“ (Vester 1996: 14). Der Bestand dessen, womit eine jeweilige Gesellschaft und deren soziale Gruppen sowie deren Individuen stillschweigend rechnen, wird zum Gegenstand einer Mentalitätsforschung. Nicht mehr das Handeln der als fertig unterstellten Menschen, sondern der Prozess der Menschwerdung, der „subjektive Faktor“, wird zum Inhalt der Forschung, was u. a. dem lateinischen Wort *mens* als Wortwurzel von Mentalität zu entlehnen ist, dem neben der Bedeutung von Geist und Verstand ebenfalls der Gedanke der Sinnesart, des Gemüts bzw. der Gemütsaffekte zu Grunde liegt. Diese kollektiv geprägten individuellen Affekte und Sensibilitäten, der Bereich des Pathos, meinen demnach nicht nur Vorstellungen, Einstellungen und evtl. Regeln, sondern auch gefühls-

mäßig getönte Orientierungen, die, wie Ortega y Gasset schreibt, profunde Glaubensgewissheiten des Menschen sind, die er kaum bewusst denkt, die er aber lebt, die er ist (Ortega y Gasset 1951: 20–24). Die Ideen eines Menschen sind austauschbar, während das Mentale, das Unmittelbare, das in seinem Ursprung Freiliegende der Person betrifft, und damit nicht nur sein Denken, sondern auch Empfindungen und Verhaltensweisen offenbart. „Mentalität‘ meint etwas langfristiger und in ‚tieferen‘ Schichten des (Un)Bewußtseins Angelegtes, das vor allem auch Affekte und Emotionen einbezieht“ (Vester 1999: 437). Dies verweist rückwirkend aber auch auf die nur begrenzte Freiheit des Individuums, sich eine kollektive Identität und Mentalität auszusuchen (Vester 1999: 440). Das Mentale manifestiert sich in Kommunikation und Verhalten (Gestik, Mimik, Proxemik, Prosodie usw.), aber auch in kulturell immanenter, charakteristischer Artikulation in Form von Artefakten und Mentefakten, deren individuelle Kulturträger das Individuum, und deren kollektiver Kulturträger die Gruppe ist.

Der *Vergleich* ist, wie bereits Pauldrach (1992: 12) feststellt, die beliebteste Methode einer Gegenüberstellung von Kulturen. Im Vergleich von Mentalität und Weltsicht verschiedener Kulturen erfolgt vor dem Hintergrund des Wissens um die zu vergleichenden Phänomene und des Vergleichs unterschiedlicher individueller und kollektiver Sicht- und Deutungsweisen einer sich ständig verändernden Lebenswirklichkeit eine Kontrastierung explizit differenzierter kultureller Deutungsmuster sinngebenden Handelns.

Der Vergleich in der landeskundlich orientierten Kultur- und Mentalitätsforschung ist als Mittel zur Erkenntnisgewinnung mit seiner Konnotation „Bewertung“ und der Gefahr der Typisierung (Stereotypenbildung) nur bedingt heranziehbar, insofern als verschiedene Orientierungssysteme, wie sie Kulturen darstellen, nie ein und derselben Ebene entstammen können (Wolf 2001: 1180). Wenn Pauldrach also den „alltäglichen“ Vergleich als Methode der Erkenntnisgewinnung kritisiert und aus diesem Grund das Wissen um die zu vergleichenden Gegenstände voraussetzt, die im interkulturellen Vergleich kontrastiert werden, so muss der Erkenntnis Raum gegeben werden, dass viele Erscheinungen in anderen Kulturen und Mentalitäten nicht vergleichbar sind, uns daher immer fremd, aber auch anziehend bleiben werden. Als Ziel der Erkenntnisgewinnung findet der Vergleich „seinen Platz am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen“ (Pauldrach 1992: 13).

2. Forschungsansätze einer vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung

Gegenstand und Grundlage eines Vergleichs verschiedener Kulturen, Orientierungssysteme und Mentalitäten sind elementare Bedürfnisse und Erfahrungsbereiche, die alle Menschen betreffen und unabhängig vom Kulturkreis in jeder Kultur zu finden sind. In einer richtungweisenden Studie vergleicht Hofstede (nationale) Kulturen „hinsichtlich ihrer grundlegenden Wertorientierungen“ miteinander, wobei er vier Strategien der Operationalisierung „mentaler Programme“ durchführt (Vester 1996: 60). So lasse sich eine nationale Kultur bzw. die Mentalität eines nationalen Kollektivs in vier Dimensionen beschreiben, die ein charakteristisches Profil dieser Kultur entwerfen: Individualismus/Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung, Machtdistanz und Maskulinität/Feminität.

Die vier Dimensionen erweiterte er in weiteren empirischen Arbeiten um eine fünfte, das Zeitbewusstsein (Hofstede 1993: 190, 2001: 79–372).

Diese Dimensionen, die Neuner als „Universalien“ bzw. universelle/elementare Daseinserfahrungen ausdifferenziert (Neuner 1989: 361–362) unterscheiden sich in ihren Erscheinungsformen von Kultur zu Kultur z. T. erheblich. Sie gewinnen als Grundlage für die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ihre Relevanz. Die konkreten Ausprägungen der typisierten anthropologischen Grundkategorien beschreiben Lebensweise, Denken und Fühlen der Menschen in der jeweiligen Zielkultur und geben damit als „*tertia comparationi*“ Inhalte vor, die mit den konkreten Ausprägungen der Ausgangskultur vergleichbar werden, wobei allerdings der eher eurozentrische Vergleich sehr unterschiedlicher Kulturen als nicht angemessen erkenntnisfördernd in Frage gestellt wird (Wormer 2007: 11).

Ertelt-Vieth (2005) greift, diese Kritik beinhaltend und kulturtheoretisch aufbauend auf Geertz' semiotisches Verständnis von Kultur als „selbstgesponnenem Bedeutungsgebe“ (Geertz 1999: 9) im Sinne einer vergleichenden Symbol- und Ritualforschung der interpretativen Kulturanthropologie, das in der russischen Ethnopsycholinguistik entwickelte Modell der „Lakunen“ auf und versucht in ihren empirischen Arbeiten zum russisch-deutschen Schüleraustausch interkulturelle Wahrnehmungs- und Lernprozesse verständlicher zu machen. Lakunen sind „kulturspezifische Elemente (Realia, Prozesse, Zustände) eines Textes (im weitesten Sinne), die den Erfahrungen der Träger einer anderen Kultur nicht entsprechen. Sie können das Verstehen erschweren, aber auch motivieren“ (2005: 74), und werden in subjekt-kulturpsychologische Lakunen, in Lakunen der Kommunikationsfähigkeit und Lakunen des kulturellen Raums eingeteilt und dabei vielfach differenziert (Ertelt-Vieth 2005: 75). Für die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung sind sie insofern interessant, als sie per definitionem interkulturell ausgerichtet sind, weil sie nur in der Begegnung von Vertretern mindestens zweier Kulturen auftreten und als Basis der kulturvergleichenden Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen Anwendung finden (2005: 73–75), die Gefahr einer Subjektivierung aber nicht ganz ausschließen können.

Ähnlich verweist Müller-Jacquier, auf die Interaktions- und Kommunikationsdynamik interkultureller Prozesse Bezug nehmend, auf den Begriff „Interkultur“, der eine kommunikative „Zwischenkultur“ bezeichnet, „die durch Kulturkontakt konstruiert wird“ (1999: 37). Demnach haben interkulturelle Kommunikationssituationen eine eigene, interaktive Dynamik, „in der Kommunikations- und Verhaltensregeln ausgehandelt werden und deren Verlauf durch diese Kommunikations- und Kulturstandards der Beteiligten nur in begrenztem Maße gesteuert wird und demzufolge vorhersehbar ist“ (Lüsebrink 2003: 314–315). Das von Müller-Jacquier entworfene, auch für kultur- und mentalitätsvergleichende Forschung interessante Raster für die Analyse interkultureller Kommunikationssituationen umfasst zehn Komponenten, die kultur- und mentalitätsbedingte Verhaltens- und Handlungsweisen, Unterschiede, aber auch Fehlinterpretationen und Missverständnisse, „Critical Incidents“, verständlich und damit über den Vergleich erklärbar und behandelbar machen können (1999: 57–99): soziale Bedeutung/Lexikon, Sprachhandlungen/Sprechhandlungssequenzen, Gesprächsorganisation, Themen, Direktheit/Indirektheit, Register, paraverbale und nonverbale Faktoren, kulturspezifische Werte/Einstellungen, kulturspezifische Handlungen (Lüsebrink 2003: 315–316).

Mit der aktuellen Debatte um die Etablierung der Landeskunde als Kulturwissenschaft gewinnen Konzepte wie das einer xenologisch-transkulturellen (-transnationalen),

vergleichenden, wissenschaftlichen Landeskunde von Wormer für die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung an Interesse. In Abwendung der Gefahr der „Aporie der Totalität“ (Picht) fordert Wormer Forschungen zu „Phänomenen partieller gesellschaftlicher Wirklichkeit, verstanden als konkret faßbare Gegenstände“ (2007: 9), die die Lebenswirklichkeit individuellen und institutionellen Handelns aus pluriperspektivischer Tätigkeit kulturenübergreifend und disziplinkooperativ beschreibt. Eine eher vom Lerner her gedachte Konzept verfolgt Altmayer, der die Landeskundeforschung „nicht primär über ihre Forschungsgegenstände, sondern über ihre erkenntnisleitenden Interessen“ (Altmayer 2006: 184) definiert und damit die Perspektive der Lernenden und die Lernprozesse in den Vordergrund rückt. In Anlehnung an Teske (2002: 63–186) schlägt er als Themenplanung einer diskursanalytischen Forschung im Rahmen der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache ein Modell aus den vier übergeordneten Kategorien „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierungen“ vor, erweitert und mit jeweils wiederum spezifischen Themenzuordnungen versehen (z. B. bei der Kategorie „Identität“ mit Themen wie „nationale“, „regionale“, „soziale“ oder „Geschlechteridentität“). Dies stelle eine offene, klar strukturierte Liste dar, bei der die Einzelthemen durchaus das klassische Repertoire der Landeskunde abdecken, aber auch darüber hinausgehen und „kulturelle Deutungsmuster in einem rekonstruktiven Zugang sichtbar und dann letztendlich auch erlernbar“ (2006: 193) und vergleichbar machen können.

Wenn Hofsteds Dimensionen, und damit auch implizit Daseinserfahrungen, Lakenen und andere interkulturelle Komponenten als strategisch günstige Ausgangspunkte für einen Kulturvergleich begrüßenswert sind, so dürfen u. a. folgende Kritikpunkte an Hofsteds Arbeit nicht außer Acht gelassen werden: Trotz eines gemeinsamen Fundus aus kollektiven und individuellen mentalen Mustern kann nicht von einer gemeinsamen, relativ homogenen nationalen Kultur ausgegangen werden. Transnationale Organisationen, wie sie Hofstede oder Thomas (Thomas 1999: 116–120) untersuchen, stehen nicht repräsentativ für mentale Programme der Bevölkerung bzw. eines definierten Kollektivs wie das der Nation. Die Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte hat gezeigt, dass eine Ausdifferenzierung der Gesellschaft erfolgte, die eine repräsentative empirische Erhebung im Bereich der Kultur und Mentalität erschwert. Weiterhin mag die „Konzentration auf Wertorientierungen (...) einen Ausgangspunkt für vielschichtigere Kulturvergleiche“ (Vester 1996: 78–79) darstellen, doch ob sie individuelle wie kollektive Mentalitäten in ihrer Dynamik ausführlich erfassen, sei dahin gestellt. Das Interesse, kulturelle Unterschiede kontrastreich gegenüberzustellen, birgt in der Praxis die Gefahr, „daß Kulturen auf dichotomisch konstruierte Leistungen gespannt werden (monochron vs. polychron, low-context culture vs. high-context culture etc.) mit der Tendenz zur Stereotypisierung oder Karikierung kultureller Vielschichtigkeit.“ (Vester 1999: 443)

Sicher dient eine wissenschaftliche Vorgehensweise den Inhalten eines Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, doch muss eine Konkretisierung und Didaktisierung der vorliegenden kultur- und mentalitätsvergleichenden Konzepte erfolgen, die nicht nur im Singulären verhaftet bleiben, sondern übergreifend ein System von Verbindungen schaffen, die die Lebenswirklichkeit der Lerner integrieren. Hier bieten beispielsweise die vergleichenden Modelle von Neuner, Müller-Jacquier und Altmayer auf Grund ihrer differenzierenden Offenheit viele Möglichkeiten und Ansätze zum kontrastiven Vergleich. Wichtig wird aber bleiben, ein Beschreibungsmodell zu entwickeln, das die vielfältigen Aspekte anthropologischer Grundkategorien bzw. übergeordneter Katego-

rien netzwerkartig miteinander verbindet und damit die Verflechtung menschlicher Lebenswirklichkeit aufzeigt. Dies muss unter besonderer Berücksichtigung unseres deutschsprachigen Kulturraums in seiner Verschiedenheit erfolgen.

3. Kultur als *Kultext*

Der Integration und Akkulturation der in Deutschland lebenden Migranten stehen häufig unüberwindbare Barrieren gegenüber, weil deren lebensweltliche Voraussetzungen völlig andere Implikationen mit sich führen als die, die in deren soziokultureller Wirklichkeit gegeben sind. *Soziokulturelle Wirklichkeit* wird als die Gesamtheit der auf ein Individuum einwirkenden Prozesse verstanden, die sein Leben und Handeln prägend beeinflussen, im Wechselspiel von elementaren Erfahrungs- und Sozialisierungsprozessen sein Bewusstsein formen und als Mentalität konstruieren sowie sein kulturelles Wissen in einer Gesellschaft entwickeln. Diese Inkongruenz, in der die Menschen leben, verstärkt die Ausprägung jeweilig spezifischer Denk- und Handlungsmodelle, denen unterschiedliche Parallel-Welten bzw. Konzeptionen von Lebenswirklichkeit zu Grunde liegen.

Für einen interkulturellen Unterricht in Deutsch als Fremd- und besonders Zweitsprache stellt sich die Frage, wie die in einer vorgegebenen Lebenswirklichkeit zu vermittelnden Kenntnisse von Regeln, Normen, Werten einer Gesellschaft, einer Kultur und die daraus resultierenden Verhaltens- und Handlungsmuster, die sich in den unterschiedlichen Alltagssituationen manifestieren, zu didaktisieren sind. Dies setzt ein Beschreibungsmodell voraus, das von einem *kulturellen Fundament* ausgeht, das einerseits die Basis für die im Interkulturellen geforderte Empathie, Ambiguitätstoleranz und Sensibilisierung bietet, Gemeinsames betont und Unterschiede benennt, andererseits aber auch auf kulturellem und mentalitätsorientiertem Feld Möglichkeiten für Vergleiche erschließt, das jeweilige kulturelle Wissen systematisiert und dadurch eine Didaktisierung ermöglicht. Ein solches Modell ist Kultur als *Kultext*. *Kultext* meint in diesem Zusammenhang die Verflechtung von Bestandteilen des kulturellen Wissens und des Bewusstseins eines Individuums und Kollektivs, ein Netzwerk aus Wissensbeständen aller Art, das nicht nur die kognitive Komponente umfasst, sondern auch Erfahrungen, Erwartungen, Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen beinhaltet, die vom Mentalen konstruiert werden und damit nicht unmittelbar offen liegen. Gleichsam synaptischen Konnektoren beeinflussen und bedingen sie sich wechselseitig und bringen sich zugleich gegenseitig hervor, erzeugen einander. Hinter dem Terminus *Kultext* verbirgt sich die Erkenntnis, dass alle Aspekte der Lebenswirklichkeit auf enge Weise miteinander verflochten sind und einen Gesamtkomplex an Wissens- und Bewusstseinsbeständen ergeben, dessen Beschreibung sehr schwer im Einzelnen greifbar und festzuhalten ist. Kultext wird damit einerseits zum Synonym für die Verstrickung aller Aspekte von Lebenswirklichkeit, will andererseits aber auch ein Beschreibungskonzept sein, eine Deskription von Leben als „selbstgesponnenem Bedeutungsgewebe“ (Geertz). Das *kulturelle Fundament* bestimmt als suprakulturelle Dimension die Grundpfeiler von Orientierungssystemen, grundlegende Normen, Werte und Konzepte des Handelns, Lebensziele, die die in einem definierten Kollektiv existierenden kulturspezifischen Ausprägungen von Kulturstandards ummanteln. Es bestimmt die Einstellung zu Erziehung, Krankheit, Kleidung, Psyche usw. und wird in seiner Konkretisierung durch Faktoren wie Klima, geomorphologi-

sche Gegebenheiten oder Naturkatastrophen beeinflusst. Jede Kultur entwickelt auf der Grundlage dieses kulturellen Fundaments eine charakteristische Sicht der Welt, die das kulturelle Bewusstsein des Einzelnen, aber auch das kollektive Wissen bestimmt. Zeit- und Raumverständnis, Individualität und Kollektivität formen und prägen unter Einbezug vielfältiger weiterer Prozesse und Faktoren auch hier die Herausbildung des kulturellen Wissens und Bewusstseins.

Mit dieser kulturspezifischen Weltsicht verknüpft sind Dimensionen menschlicher Existenz (Mueller-Liu 2009: 121–122). Ziel des Beschreibungs- bzw. Erfassungsmodells ist ein Konzept, das von der Gleichheit aller zu beschreibenden Varianten ausgeht und das kultur- und mentalitätsvergleichende Kategorien wie sie z. B. Teske, Altmayer und Neuner vorschlagen in ihren Bestandteilen und Strukturen zwar aufgreift, seinen Schwerpunkt aber in einem übergreifenden kulturellen Fundament gründet und dadurch die Möglichkeit der Übertragung auf andere Weltsichten bietet. Die Struktur des Modells ist ausgelegt auf zahlreiche Querverbindungen und Schnittflächen zwischen den einzelnen Bestandteilen, Ebenen und Schichten des fundamentalen Grundkonzeptes, den Grundeinstellungen menschlicher Existenz, dem kulturellen Basiswissen und Bewusstsein, dem kulturellen Wissen usw., die noch konkretisiert werden müssen (Wolf und Mueller-Liu i. V.). Das Beschreibungsmodell beabsichtigt ebenso wie alle kulturellen Modelle sowohl im Detail wie auch in der Struktur/im Aufbau einer leichteren, systematischeren und zweckdienlicheren Erfassung und Didaktisierung der Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und damit auch der vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung zu dienen.

4. Perspektiven einer vergleichenden Kultur- und Mentalitätsforschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Durch die zunehmende Gewichtung der Landeskunde als Kulturwissenschaft gewinnt auch die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung in Deutsch als Fremdsprache und insbesondere, angesichts überregionaler politischer Forderungen und Erfordernisse, in Deutsch als Zweitsprache an Bedeutung. Voraussetzung für ihre Etablierung ist die Erarbeitung einer empirischen Basis, die die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung von Ergebnissen fachfremder Forschungsfelder zunehmend unabhängiger macht, ohne dass der interdisziplinäre Blick verloren geht. Die aus kulturwissenschaftlicher Forschung gewonnenen Erkenntnisse bedürfen einer Systematisierung und Didaktisierung, die die Lebenswirklichkeit des Lerners mit einbeziehen.

Mit der Akzentuierung eines lerner- und lernprozessorientierten Unterrichts von Landeskunde wird die Erlangung von konkretem, spezifisch kulturellem Wissen notwendig, welches die vom Individuum/vom Lerner her zu konkretisierenden, regional- und bedürfnisorientierten Alltagswissensbestände auf der Basis der sozio-kulturellen Wirklichkeit mit den im Vergleich von Kultur und Mentalität zu eruiierenden Welt- und Lebenswissen in Bezug setzt und sie rekonstruiert, berücksichtigt und selektiv einbringt. Dabei müssen individuelle wie generationsübergreifende Faktoren, aber auch kurzfristige, die Aktualität des Geschehens betreffende Momente und ungesteuertes Lernen aufgenommen werden. Hierzu wird die vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung in Zukunft einen wesentlichen Beitrag leisten können.

5. Literatur in Auswahl

- Altmayer, Claus
 2006 Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 181–199.
- Bausinger, Hermann
 1999 Da capo: Germanistik als Kulturwissenschaft. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25: 213–231.
- Biechele, Markus und Rudolf Leiprecht
 1996 *Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern*. München/Amsterdam/Budapest: Goethe-Institut.
- Ertelt-Vieth, Astrid
 2005 *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.
- Geertz, Clifford
 1999 Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Clifford Geertz: *Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, 7–43. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Götze, Lutz
 2005 Zum Kulturbegriff. *Mount Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien im deutschsprachigen Raum* 2: 125–141.
- Hansen, Klaus P.
 2003 *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Hofstede, Geert
 1993 *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen Organisationen Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Hofstede, Geert
 2001 *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. 2. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen
 2003 Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Ansgar Nünning und Vera Nünning (Hg.), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen Ansätze Perspektiven*, 307–328. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Müller-Jacquier, Bernd
 1999 *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Mueller-Liu, Patricia
 2009 Kultur, Sprache und Wirklichkeit – Grundlagen der Kulturkontrastivität. In: Lutz Götze, Patricia Mueller-Liu und Salifou Traoré (Hg.), *Kulturkontrastive Grammatik – Konzepte und Methoden*, 85–163. Frankfurt a. M.: Lang.
- Neuner, Gerhard
 1989 Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in Zielsprachenfernen Ländern. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15: 348–373.
- Ortega y Gasset, José
 1951 Ideen und Glaubensgewissheiten. In: José Ortega y Gasset, *Vom Menschen als utopisches Wesen*, 7–54. Stuttgart: Kilpper.
- Pauldrach, Andreas
 1992 Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- Teske, Doris
 2002 *Cultural Studies: GB*. Berlin: Cornelsen.

Thomas, Alexander

- 1993 Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*, 377–424. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

Thomas, Alexander

- 1999 Handlungswirksamkeit von Kulturstandards: Beispiele aus deutsch-amerikanischen und deutsch-chinesischen Interaktionen. In: Heinz Hahn (Hg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*, 109–120. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Vester, Heinz-Günter

- 1996 *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Vester, Heinz-Günter

- 1999 Mentalitätsforschung in Deutschland – ein mentales Problem. In: Heinz Hahn (Hg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*, 435–450. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Wolf, Gordian

- 2001 Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.), 1179–1193. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Wolf, Gordian und Patricia Mueller-Liu

- i. V. Kultur als Kultext – soziokulturelle Wirklichkeit und landeskundliches Lernen.

Wormer, Jörg

- 2007 Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde. Chancen der deutschen Sprache im 21. Jahrhundert – aufgezeigt am Beispiel einer wissenschaftlichen Landeskunde. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). (Online).

Gordian Wolf, Saarbrücken (Deutschland)