

Fremdverstehen und interkulturelles Lernen

Herbert Christ

Es ist hier nicht der Ort, auf die Genese und die differenzierte Entwicklung des Begriffs "interkulturelles Lernen" einzugehen. Es sei nur festgestellt, daß dieser im deutschen Sprachraum vielfältig besetzt ist und in vielen Zusammenhängen benutzt wird. Daher ist er vor jeder Verwendung genau zu definieren. Trotz seiner Unschärfe bringt er jedoch in einer Epoche weltweiter Migration vorher nicht gekannten Ausmaßes einen ernst zu nehmenden Appell an Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Didaktik zum Ausdruck und hat in dieser Appellfunktion schon seinen Wert.

Ich werde auf den Begriff ausschließlich in seinem Gebrauch in der Fremdsprachendidaktik eingehen (vgl. hierzu Bausch et al. (Hrsg.) (1994), Krumm (1995)), und z.B. auf seine Verwendung im Zusammenhang des Muttersprachenunterrichts und des Zweitsprachenunterrichts wie auch in Kontexten sozialwissenschaftlichen Unterrichts nicht Bezug nehmen. Aber ich werde ihn mit einem anderen erst in der jüngeren fremdsprachendidaktischen Diskussion in den Vordergrund getretenen konfrontieren - den im Titel genannten Begriff des Fremdverstehens.¹

Auch in diesem Fall werde ich nicht auf die Begriffsgeschichte eingehen, die uns auf Wurzeln in Hermeneutik und Phänomenologie verweisen würde (s. z.B. Schütz 1972), sondern ich werde mich wiederum auf die aktuelle Debatte in der Fremdsprachendidaktik einlassen. Es ist meine Absicht zu zeigen, daß interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, wenn es als Einübung in das Fremdverstehen verstanden wird, eine Zielsetzung erhält, die es theoretisch zu begründen erlaubt und es praktisch auf eine klare und nachvollziehbare Aufgabenstellung hin orientiert.

1. Ausgehen vom Lerner

Was lernt ein Schüler oder eine Schülerin, ein Student oder eine Studentin, eine Kursteilnehmerin oder ein Kursteilnehmer in der Weiterbildung, die eine fremde Sprache zum Zweck der Begegnung mit anderen Personen erlernen, welche in anderen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten leben? Es ist offensichtlich so, daß sie nicht nur sprachliche Bezeichnungsmittel erwerben; denn Sprache ist ja nicht nur ein *Mittel* der Kommunikation, sondern sie ist *wechselseitiger personaler Ausdruck*, der sich interaktiv darstellt. In einer personalen Begegnung können daher die zu lernende Sprache und der sprachliche Ausdruck nicht nur als "Instrument"—als bloßes "Mittel"—gesehen werden. Daß dies auch für nicht-personale "Begegnungen" gilt—beispielsweise für die Auseinandersetzung mit Texten oder mit sonstigen "Manifestationen" (Erscheinungsformen) anderer Kulturen (Labadie 1978)—dürfte kaum bestritten werden können. Auch in solchen Begegnungen im übertragenen Sinn ist die Sprache nicht bloßes Mittel zum Zweck. Auch hier ist sie als "Ausdruck" über ihren bloßen Modus als Bezeichnungsmittel hinaus selbst "Botschaft".

Es muß also im Hinblick auf das Lernen von fremden Sprachen das qualitativ Andere bestimmt werden, das sich zum Lernen von Wörtern und Strukturen gesellen muß, damit aus dem Lernen und Erwerben von Fremdsprachen ein Akt des Fremdverstehens wird.

Man hat lange geglaubt, das "Mehr" *objektiv* beschreiben zu können: man lerne mit einer fremden Sprache *auch* eine *fremde Kultur* kennen. Die fremde Kultur müsse deshalb zum Gegenstand des Lehr-Lern-Prozesses werden. Das ist sicher nicht ganz falsch, allerdings unter der Bedingung, daß man mit der fremden Kultur nicht ein geschlossenes Ganzes, sondern nur eine angenommene kohärente Realität meint, als welche sie den Lernern erscheint. Vor einer "Verdinglichung" der Kultur ist in diesem Zusammenhang zu warnen.—Dennoch sind auch unter dieser Prämisse die definitorischen Probleme erheblich. Was gehört zu jener Kultur (als angenommener kohärenter Realität), die vermittelt werden soll? Geht man von einem engen oder von einem weiten Kulturbegriff aus? Welcher Ausschnitt oder welche Ausschnitte aus dem vermuteten kohärenten Ganzen sind auszuwählen? Was ist schließlich aus jenem als kohärent vermuteten Gebilde für ein Curriculum—(das ja für je spezifische Lernergruppen gemacht wird)—relevant? Kurzum: die curricularen Fragen, die gestellt werden müssen, sind von erheblicher Komplexität und von großer Tragweite, und es ist bisher nicht gezeigt worden, wie sie zufriedenstellend zu lösen sind.

Es ist daher zu überlegen, ob diese seit mehr als einem Jahrhundert in verschiedenen Formen und Varianten verfolgte Fragestellung letztlich fruchtbar und erfolgversprechend sein kann. Der Lerner erscheint in dieser als eine nachgeordnete Größe. Am Anfang der Frage steht nämlich jener Wirklichkeitsbereich, der Kultur genannt wird. Es wird nicht diskutiert, wie denn das Verhältnis der Lerner zu jenem Wirklichkeitsbereich zu sehen ist. Es wird nicht gefragt, wo sie stehen und von woher sie kommen. Man fragt auch nicht, welches "kulturelle Gepäck" das ihre ist und wie es in Beziehung zu setzen ist zu dem, was sie nun als neues "Gepäck"—als Informationen, Wertvorstellungen, Haltungen—erwerben und lernen sollen. Man fragt weiter nicht, was sie lernen wollen und müssen, damit sie ihr Ziel der Begegnung mit anderen und auch mit den oben genannten Erscheinungsformen der fremden Kultur erreichen können, wie sich ihre Blickrichtung ändern muß, damit sie das "Neue" erfassen können, welche Verhaltensänderungen unabdingbar sind, damit die erwünschte Begegnung effektiv und möglichst konfliktfrei erfolgen kann. Sondern man fragt nur nach objektiven Gegebenheiten, nach Gegenständen des Lernens, nicht nach dem Lernprozeß selbst, und ebenso wenig nach den Lernern.

-3-

Es ist in der Tat erforderlich, einen Paradigmenwechsel vorzunehmen, den Übergang von einer "objektiven" zu einer lernerorientierten Betrachtungsweise auch und gerade im Bereich des interkulturellen Lernens zu vollziehen. Daß diese Forderung im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht prinzipiell nichts Neues ist, brauche ich nicht zu betonen. Hier sei nur auf die allgemeine fremdsprachendidaktische Diskussion über die Lernerorientierung in den siebziger und achtziger Jahre verwiesen, zum Beispiel auf die Verhandlungen des Internationalen Fremdsprachen-Lehrerkongresses der FIPLV in Saarbrücken im Jahre 1982, der das Generalthema "Focus on the Learner" hatte. (Freudenstein 1972). Oder es sei die von der Sprachlehrforschung explizit so genannte "Lernerorientierung" erinnert. (Hierzu zuerst Koordinierungsgremium 1977, später Bausch et al. (Hrsg.) 1982). Die Berücksichtigung der

Interessen, Einstellungen, (auf das "Weltwissen" bezogenen) Vorerfahrungen, (in der schulischen Sozialisation gemachten) Lernerfahrungen, Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner ist seither ein von der Fremdsprachendidaktik allgemein akzeptiertes Postulat, das nicht ohne Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht geblieben ist und ihn in weiten Teilen nicht unwesentlich verändert hat.

Im Bereich des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist dagegen die objektivistische Sicht, die den Lerner aus den Überlegungen zunächst ausklammert, noch nicht von allen überwunden. Um so wichtiger ist es, die Lerner im Prozeß des interkulturellen Lernens genauer in den Blick zu nehmen

2. Der Lernende will verstehen

In einer lernerorientierten Betrachtung bietet sich der alte hermeneutische Begriff des Verstehens an, um den Prozeß des interkulturellen Fremdsprachen-Lernens darzustellen. Um Begegnung zu ermöglichen, muß Verstehen angebahnt werden. Verstehen bedeutet nun allerdings, daß es nicht ausreicht, den/die/das Fremde(n) objektiv—als bloßes Objekt—zu erfassen, sondern man braucht dazu die Antwort des/der anderen.

Fragen wir uns, was das konkret heißt: Der eigene Blick richtet sich auf den/die/das andere(n), als ob diese/r/s andere ein Gegenstand wäre; aber der Blick des Betrachteten bleibt dem Betrachter nicht verborgen; es wird ihm unweigerlich bewußt, daß das personale Gegenüber zurückschaut und in dieser seiner Aktivität alles andere als ein "Gegenstand" ist. Die andere Person nimmt den Betrachter selbst in den Blick. Und dieser wird daraus die Konsequenz ziehen, daß er den anderen Blick in sein Kalkül einbeziehen muß. Das personale Gegenüber erscheint also verdoppelt: als die Person, die ich sehe und als jene, die mich anblickt.

-4-

Nun ist diese Kreuzung von eigenem und fremdem Blick insofern vertrackt, als der Betrachter damit auf sich selbst zurückverwiesen wird. Da der/die andere mich anblickt, mich zur Kenntnis nimmt, mich kritisch sieht, mich befragt usw., bin ich gezwungen, in der Begegnung mit ihr/ihm mein eigenes Dasein mit ins Kalkül zu ziehen. Wer bin ich denn, der/die da spricht, schaut, fragt, fordert, urteilt, der/die sich kommunikativ verhält oder verhalten will? Wie erscheine ich denn dem Gegenüber? Was ist mein Standpunkt, mein Interesse, meine Absicht? Wie kann ich mich in der Begegnung (vorteilhaft? stark? selbstbewußt? erfolgsgewohnt? werbend? hilfebedürftig? usw.) darstellen, damit ich so gesehen werde, wie ich möchte, daß ich (in diesem Augenblick oder von dieser Person oder grundsätzlich) gesehen werde?

Diese Reflexion ist nun keineswegs einseitig zu denken: man muß im Gegenteil als jemand, der auf andere blickt, davon ausgehen, daß die anderen sich prinzipiell genau so verhalten wie man selbst. Und das heißt in diesem Falle: auch mein Gegenüber blickt nicht nur einseitig auf mich, sondern blickt zugleich auf sich selbst zurück und ist sich der Tatsache bewußt, daß sie/er von einem Gegenüber - von mir - angeschaut wird, einem Gegenüber mit der prinzipiell

gleichen, spiegelbildlich angeordneten Doppelperspektive.

Der Begriff der Perspektive ist in einer Theorie des Fremdverstehens von ganz zentraler Bedeutung. (Ropers 1990) In der Tat ist es der sich kreuzende Blick—der eigene und der fremde—, der Begegnung konstituiert, der Blick mit der jeweils doppelten Blickrichtung. Wenn Begegnung zustande kommen soll, dann ist eine Vorbedingung die, daß der Blick des anderen mit ins Kalkül genommen und bewußt aufgenommen wird.

Wir haben es also—wenn man die Perspektivik in der (personalen) Begegnung modellhaft darstellen will—, mit einem Parallelogramm der Kräfte zu tun: mein Blick richtet sich auf den anderen/die andere *und* auf mich selbst zurück und der Blick der/des anderen richtet sich auf mich *und* zugleich auf sich zurück.

Als eines der Lernziele in einem Fremdsprachenunterricht, der zum Fremdverstehen anleiten will, kann man daher die Einübung in eine perspektivische Betrachtung angeben (vgl. Schinschke 1995). Dies impliziert, daß versucht werden muß, die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie versuchsweise und zeitweise zu *übernehmen*. Ein ideales (aber keineswegs utopisches) Ziel kann die Verschränkung der Perspektiven von Partnern sein.

-5-

Nun hatten wir den Terminus Begegnung nicht nur in dem konkreten Sinn einer tatsächlichen Begegnung von Personen, sondern auch in einem übertragenen Sinn verstanden. Auch wer Texte liest, Bilder sieht, Denkmäler besichtigt, versucht zu verstehen und steht dann vor Problemen, die mit denen in der personalen Begegnung zum Teil vergleichbar sind. Die Unterschiede sind evident: das Denkmal blickt nicht zurück, der Text "antwortet" nicht. Dennoch: auch beim Lesen von Texten und beim Betrachten von Filmen müssen wir versuchen, uns in den Text oder in den Film "hinein zu versetzen". Auch in Texten, Filmen, Monumenten begegnen wir Personen und Handlungen von Personen, treffen wir auf Gedanken und Wertvorstellungen, erleben wir Rede und Gegenrede, hören wir Geschichten und Meinungen, erleben wir ästhetische Formen. Sie sind in den Texten und Monumenten zeichenhaft, merkmalfestgehalten. Wir können nicht anders als uns mit all dem auseinanderzusetzen, dazu Stellung zu nehmen, zu werten und zu urteilen. Das bedeutet aber auch wieder, daß wir uns selbst in die Betrachtung einbeziehen müssen, nicht in narzißtischer Absicht, sondern um des Verstehens willen. Wir bleiben nämlich nicht unberührt von den Botschaften, die uns medial erreichen, wie wir auch von der monumentalen Hinterlassenschaft anderer Kulturen (und unserer eigenen Kultur) berührt und herausgefordert werden. Insofern mag die Metapher "Begegnung" akzeptabel erscheinen.

Wenn das so ist, dann gilt auch hier das Prinzip der perspektivischen Betrachtung. Nachdem in diesem Fall aber kein personaler Mittler beteiligt ist, sind wir auf uns selbst und auf unser nicht-personales Gegenüber allein angewiesen. Dieses nicht-personale Gegenüber hält Rezeptionsanweisungen bereit, auf die wir uns als Leser/Betrachter/Zuschauer einlassen müssen, wollen wir nicht Gefahr laufen, Mißverständnissen aufzusitzen. Natürlich sind hier wie auch in der personalen Begegnung Mißverständnisse niemals auszuschließen. Aber man kann sie zu vermeiden versuchen, indem man die genannten Rezeptionsanweisungen entdeckt

und sie beachtet. Durch sie spricht der Autor, der Künstler, der Gesetzgeber, der Lieferant.

Während man sich im Fall des Begleitzettels bei der Lieferung einer Ware oder bei der Lektüre einer polizeilichen Verordnung tunlichst möglichst genau an die dort formulierten Anweisungen hält, weil sonst Sanktionen drohen, (sie sind in der Absicht verfaßt, eindeutig zu sein und unmißverständliche Anweisungen zu geben), sind die Rezeptionsanweisungen eines Gemäldes oder eines Gedichts nicht ausdrücklich sanktionsbewehrt. Sie sind deshalb auch niemals explizit und mit der Absicht der Lückenlosigkeit verfaßt. Aber sie liegen gleichwohl vor, und nur wenn man wenigstens einige von ihnen beachtet und befolgt, erhält man Zugang zum Gedicht oder zum Gemälde.

-6-

Die Rezeptionsanweisungen haben in diesem Fall also einen anderen Sinn als im Beipackzettel eines Medikaments. Sie sind das Gegenstück des fremden Blicks, sie sind nicht direkte, fremde anweisende Rede. Sie müssen entdeckt werden. Und dies ist nur in einem allmählichen Zugang möglich. Die Hermeneutik spricht von einem Zirkel, einem Kreis, der mehrfach, immer wieder vollzogen werden muß. Dieser mehrfache, wiederholte Vollzug des Prozesses des Verstehens ist eine Tugend, die man bei Hermeneutikern lernen kann, eine Tugend, die sich auch nach der allgemeinen Lebenserfahrung als hilfreich erweist: daß man nämlich niemals abschließend, sondern allemal nur vorläufig abschließend urteilen sollte.

In der Tat ist die Beschäftigung mit einem Text prinzipiell nicht in dem Augenblick abgeschlossen, wo man die Lektüre beendet. Wenn er gut ist und uns anspricht, dann beschäftigt er uns noch länger. Vielleicht lesen wir ihn noch ein anderes Mal, und dann lesen wir ihn deshalb—weil zeitversetzt und weil zum zweiten Mal—"mit anderen Augen". Eine erste Lektüre läßt sich nicht wiederholen. Mit der zweiten stellt er sich uns verändert dar. Er schließt sich anders und neu auf. Er zeigt sich von anderen Seiten. Wir bringen ihn mit anderem, das wir vorher (oder inzwischen) zur Kenntnis genommen haben, in Beziehung.

Auch hier können wir das Modell des Parallelogramms der Perspektiven wieder entdecken: der lesende oder zuschauende oder betrachtende Lerner blickt auf ein "mediales Ereignis" (ob es nun ein Text oder ein Bauwerk oder eine Photographie ist) und entdeckt dort eine Äußerung, eine Erscheinungsform, die keineswegs für sich allein steht; sie verweist auf einen Autor oder auf einen Produzenten (oder ein Kollektiv, das dieses Artefakt hervorgebracht und hinterlassen hat) und auf einen Kontext—und das will sagen auf einen kulturellen Bezugsrahmen, eine Tradition oder Traditionen, und selbstverständlich auch auf Kontext(e), Paralleltexte, Intertexte; der Lerner entdeckt also—wie in der personalen Begegnung—auch im medial vermittelten Gegenüber eine doppelte (oder mehrfache) Perspektive.

Hier wird er nun zwar nicht persönlich angeblickt oder angesprochen, wohl aber soll er sich angesprochen fühlen; denn zu diesem Zweck ist das Artefakt gemacht: nicht für ihn persönlich, wohl aber für alle denkbaren Personen jetzt und in Zukunft, solange das Werk verfügbar bleibt. Der Leser/Zuschauer/Betrachter—in unserem Fall der Lerner—muß sich also selbst einbringen, muß das Phänomen auf sich, sein Vorwissen, sein Informationsbedürfnis, seine Neigungen und Abneigungen, seine Werte, sein Interesse beziehen. Kurzum: der Lerner blickt auf ein mediales Ereignis und zugleich auf sich, und das

mediale Ereignis selbst zeigt sich ihm in einer doppelten Perspektive: in der unmittelbaren Ansicht, in seinem Erscheinungsbild selbst, und in seiner Umgebung, seinem Kontext.

-7-

3. Verstehen und Fremdverstehen

Was wir bisher ausgeführt haben, ist eine Beschreibung des Vorgangs des Verstehens überhaupt. Es ist erkennbar geworden, daß diese zugleich als eine Handlungsanweisung an Lernende (und indirekt an Lehrende) gelesen werden kann. Sie könnte lauten: Wenn Du verstehen willst, dann denke perspektivisch!

Was ist nun aber das besondere des *Fremdverstehens*? Ist das eine andere Qualität des Verstehens, vielleicht eine höhere Stufe desselben? Oder kann man, um die Differenz zu beschreiben, sich auf dem Kontinuum Nähe/Ferne orientieren? Von Fremdverstehen würde man dann sprechen, wenn Teilhaber "ferner" Zivilisationen/Kulturen miteinander verhandeln. Ist möglicherweise das Fremdverstehen an die Verschiedenheit der Sprachen geknüpft, so daß von Fremdverstehen dann die Rede wäre, wenn es um die Verständigung von Sprechern verschiedener Sprachen geht? Gibt es danach Fremdverstehen nur zwischen Verschiedensprachigen? Oder kann hier auch die Religion eine Rolle spielen, und wäre dann Fremdverstehen beispielsweise konstitutiv in der Begegnung von Muslimen, Juden und Christen?

Ich will versuchen, an einem einfachen (und deshalb unzureichenden) Beispiel die Differenz von Verstehen und Fremdverstehen anzudeuten. Ein Autofahrer fährt vom europäischen Kontinent nach Großbritannien. Dort findet er Straßen, Hinweisschilder, Verbotsschilder, andere Automobile, Tankstellen, Raststätten, Polizisten, Parkplätze—er findet also alles das, was er auch vom Kontinent her bereits kennt. Um sich zurecht zu finden, muß er sich also genau so anstrengen wie auf dem Kontinent. Er muß sich mit Hilfe konventioneller Zeichen orientieren, auf andere Automobilisten, Fußgänger und Polizisten achten, Parkgebühren bezahlen, bei Dunkelheit das Licht einschalten, Karten lesen, tanken; kurz, in diesem Rahmen hat er Verstehensprobleme, die ihm bestens bekannt sind.

Aber dazu kommen einige andere, die für ihn neu sind, wenn er sich zum ersten Mal auf die Insel begibt. Da ist zum einen die Generalanweisung: Fahre links! Und da ist zum zweiten die Generalinformation: hier wird nicht metrisch, sondern in Meilen gerechnet. Es verändern sich also für unseren Automobilisten zwei wesentliche Momente seines automobilistischen Bezugsrahmens. Zwei essentielle Orientierungsmerkmale sind radikal anders. Dadurch wird aber zwangsläufig sein gesamtes für ihn gewohntes Automobilistenverhalten verändert: denn er muß ja nicht nur links fahren, sondern auch sein Vorfahrtsverhalten ändern; er hat als Fahrer den Eindruck, auf der falschen Seite des Fahrzeugs zu sitzen, weil der Bürgersteig links und seinem Fahrersitz sehr nahe ist und die ihn kreuzenden Fahrzeuge relativ weit von ihm auf der rechten Seite vorbeifahren. Aber auch ihm bisher gewohnte Relationen wie in Kilometern ausgedrückte Entfernungen im Verhältnis zur Fahrtzeit oder zum Benzinverbrauch geraten in Unordnung, und es müssen neue Relationen hergestellt werden. Sein gesamter automobilistischer Bezugsrahmen muß umgebaut werden.

Das Beispiel kann uns verdeutlichen, was der Bezugs- oder Referenzrahmen für unser Verstehen bedeutet: der gewohnte Rahmen gibt uns Sicherheit, hilft uns bei der Orientierung, erlaubt uns, neue Informationen einzuordnen, Vergleiche zu ziehen. Wo der gewohnte Rahmen fehlt, wo wir uns auf einen neuen Referenzrahmen einlassen müssen, da haben wir Schwierigkeiten bei der Umstellung. Da wird das Verstehen zusätzlich belastet. Da werden Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt.

Das Beispiel ist bildhaft und konkret, aber es vereinfacht die von unserem Automobilisten erlebte Wirklichkeit. Tatsächlich hat er ja noch ganz andere Orientierungsprobleme: die Sprache, das Essen, die Hotel- oder Bed- & Breakfast-Unterkunft, die—wenn er zum ersten Mal nach Großbritannien kommt—ihn zum Umdenken zwingen und möglicherweise verunsichern. Versuchen wir dennoch, von diesem Beispiel ausgehend eine Arbeitsdefinition für das Fremdverstehen: Von Fremdverstehen sprechen wir dann, wenn zwei Partner, die einander verstehen wollen, unterschiedliche, kulturell bedingte Referenzrahmen haben. Das ist z.B. immer dann (aber nicht nur dann) der Fall, wenn sie verschiedene Sprachen als Muttersprachen sprechen und sich folglich in einer ihnen fremden Sprache verständigen müssen. Es ist klar, daß uns dieser Fall als Fremdsprachendidaktiker besonders interessiert. Nehmen wir ihn also als den Normalfall des *Fremdverstehens*.

Rekapitulieren wir, was eine Person leisten muß, die sich über Sprachgrenzen hinweg mit einer anderen Person verständigen will. Wir können in der Regel davon ausgehen, daß sie einen anderen kulturellen Referenzrahmen hat als die Partnerin. Ein Franzose hat andere Vorstellungen von Ernährung, Wohnung, Arbeit, Freizeitgestaltung, Tagesablauf, Bildung und Ausbildung, Verwaltung, Rechtswesen, Politik, Religion, Raum, Stadt und Land, als zum Beispiel ein Bürger der Vereinigten Staaten.²

Aber zum unterschiedlichen kulturellen Referenzrahmen gesellt sich als ganz entscheidender Unterschied die andere Sprache hinzu und ihre Weise, Wissen und Erfahrungen, Hoffnungen und Wünsche, Zuneigung und Abneigung, Wertschätzung und Kritik zum Ausdruck zu bringen. Sie stellt in der Tat einen Referenzrahmen besonderer Art dar. Keller (1990) spricht von der Sprache als einem "Phänomen der dritten Art", das den anderen Hervorbringungen der Kultur nicht einfach inkorporiert werden kann. Denn sie ordnet ja alles Gewußte und alles, was man gern wissen möchte, alles Geglaubte und alles, was man erhofft, alles Geschätzte und alles, was man gern hätte, in einer völlig eigenen, unwiederholbaren und autonomen Weise.

So muß also, wer sich in einer *anderen* Sprache äußern und in einer *anderen* Sprache verstehen will, zweimal den Bezugsrahmen auswechseln: den kulturellen und den sprachlichen. Auf dieses müssen Fremdsprachenlerner vorbereitet werden.

4. Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht lernen

Gehen wir von einer Reihe von Beispielen aus. Ein erstes: Kinder von 10 oder 12 Jahren beginnen eine Klassenkorrespondenz mit Gleichaltrigen in einem anderen Land. Ich nehme

als idealen Fall an, daß beide in ihrem Fremdsprachenunterricht die Sprache des Partners lernen. Die Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen auf beiden Seiten zeigen ihnen, wie sie sich ihren Partnern und Partnerinnen—mit Rücksicht auf deren vermutete Interessen—vorstellen können und sollen. Das muß nicht nur mit Worten geschehen; sie können auch zeichnen, kollagieren, montieren. Ob sie in ihrem Text die Fremdsprache oder die eigene Sprache gebrauchen, ist zunächst sekundär. Sie müssen nur dafür sorgen, daß sie verstanden werden können; und darum müssen sie ihre (noch unbekannt) Partner ins Kalkül einbeziehen.

Man sieht an einer solchen Konstellation, wie viel an Verstehensleistung—an vorweggenommenem Fremdverstehen—von den jungen Korrespondenzpartnern verlangt wird. Aber diese Leistung wird noch deutlicher, wenn sie anfangen zu fragen, *wie* sie sich denn selbst präsentieren sollen, damit sie so erscheinen, wie sie selbst gesehen werden wollen. Es wird ihnen schnell ausgedrückt, ein Foto von sich zu schicken; ein solches bewahren sie besser für später auf, wenn die ersten Kontakte hergestellt sind. Denn ein Foto als Momentaufnahme reduziert ihre komplexe Erscheinung und vermittelt dem Partner ein im buchstäblichen Sinn fixiertes Bild. Besser ist es, sie sprechen über sich, ihr Alter und ihre Körpergröße, ihre Eltern und Geschwister, ihre Freunde und Freundinnen, ihre Schule und ihre Klasse, ihre Vorlieben und Abneigungen, ihre Lieblingsbeschäftigungen und ihre Hobbies. Damit geben sie eher ein Bild von sich, das nicht auf wenige Merkmale beschränkt ist, sondern sie in ihrem Umkreis zeigt.

Natürlich werden sich die Schüler miteinander fragen, welche Informationen ihre Partner vermutlich von ihnen erwarten und was sie selbst gern von diesen wissen möchten. Und dies können sie auch in Form von Fragen aufschreiben. Von ihren Partnern werden sie dann in deren Vorstellungsbrief lesen, ob ihren Erwartungen entsprochen wird und ob sich diese erfüllen oder nicht. Das gibt wieder Anlaß zu weiterer Nachfrage und wird wiederum zu Rückäußerungen führen.

Die Korrespondenz wird somit zu einer dauerhaften Form der Begegnung: die Fragen gehen hin und her, ebenso die Antworten. Der Blick wechselt ständig. Der Blick des anderen wird deutlich wahrgenommen, wie auch das Bewußtsein dafür geschärft wird, daß der eigene Blick von den anderen wahrgenommen wird, daß er kritisch beurteilt wird, daß er Reaktionen hervorruft. Natürlich sind die Kinder keine Theoretiker des Verstehens oder des Fremdverstehens; sie theoretisieren nicht, sondern sie schreiben einander über sich und sie erfahren von den anderen über diese; sie tauschen ihre Erlebnisse aus und möchten von den Erlebnissen und Erfahrungen der anderen wissen. So erfahren sie wechselseitig manches über das kindliche Leben und Erleben im jeweiligen Kontext. Aber sie kommen auch immer wieder zu der Frage, warum der Partner/die Partnerin in bestimmter (vielleicht nicht erwarteter Weise) reagiert, warum diese bestimmte Fragen beharrlich immer wieder stellen; warum sie von bestimmten Erlebnissen sprechen und von anderen—eigentlich erwarteten—nicht. Kurzum: es entwickelt sich aus ganz bescheidenen Anfängen allmählich ein Bewußtsein dafür, daß der andere/die andere in einem anderen Kontext lebt, daß sie einen anderen Bezugsrahmen hat, ohne daß dieser analytisch erfaßt werden könnte.

Das im Briefwechsel angebaute Verständnis für die Perspektive des anderen, das Wissen vom fremden Blick wird in der personalen Begegnung wie z.B. im Schüleraustausch noch weit stärker entwickelt. Und was vom Schüleraustausch gilt, ist natürlich auch für Studentenaustausch oder für die Begegnung erwachsener Berufstätiger, für Begegnungen in Gemeindeparterschaften usw. gültig. Verständnis und Mißverständnis liegen hier nahe beieinander; beide spielen in den Lernprozessen eine bedeutende Rolle.³

Was nun den Austausch zu einem besonders günstigen—einem wirklich privilegierten—Lernort werden läßt, das ist die Anordnung auf Gegenseitigkeit. Denn ein klassischer Austausch von Gruppen—ich gehe hier vom Schüleraustausch aus—erfolgt in sechs Phasen, an denen jeweils beide Seiten—wenn auch in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlicher Funktion (einmal Gast, einmal Gastgeber)—beteiligt sind: der Vorbereitung des Besuchs der Gruppe A, der Durchführung des Aufenthaltes der Gruppe A, der Nachbereitung dieses Aufenthaltes, der simultanen Vorbereitung des (Gegen-)Besuchs der Gruppe B (bei dem die Erfahrungen aus dem Besuch der Gruppe A berücksichtigt werden), der Durchführung des Gegenbesuchs und der wiederum beidseitigen Nachbereitung. Dabei ist zu bedenken, daß in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung nicht nur die Schüler und Schülerinnen der beiden Austauschgruppen, sondern auch deren Eltern, Geschwister, Lehrer und Lehrerinnen, die Schulleitungen, andere Lehrer, andere Mitschüler, und je nach Planung unterschiedliche Bezugspersonen aus der jeweils gastgebenden Gemeinde beteiligt sind, insgesamt eine beachtliche Personenzahl in ungewöhnlicher Mischung für einen Lernprozeß im Fremdverstehen.

Was wird nun im Umfeld eines solchen solchen Austauschs gelernt? Hier müssen (Miteinander-) Lernen und (Miteinander-) Leben über einen begrenzten Zeitraum, aber während dieses Zeitraums beständig geübt werden. Hier ist der Blick des einen unaufhörlich auf den anderen gerichtet, und umgekehrt. Hier muß permanent ausgehandelt werden, was man will und soll, was man tun darf und nicht tun darf; hier wird permanent gefragt, warum etwas so ist und warum nicht anders, wie sich Verhaltensweisen erklären lassen, wie sich Traditionen entwickelt haben, was man weiß und nicht weiß. Und dies geschieht für die einen in ihrem bekannten Bezugsrahmen, für die anderen in einem neuen und weitgehend unbekanntem. Setzen wir auch hier wieder den günstigen Fall, daß beide Partner wechselseitig die Sprache des anderen lernen, dann sind die Aushandlungen in diesen beiden Partnersprachen angesagt, was jeweils für den einen Partner einen Sprachwechsel bedeutet und für den anderen die Sorge um die Sicherung des Verständnisses. Denn er muß dem Partner Hilfen geben, Fragen beantworten, mit Auskünften—auch und gerade mit sprachlichen— bereitstehen.

Diese sprachliche Herausforderung richtet sich auch an die Umgebung, wie z.B. Eltern, Geschwister usw. Es gehört zu den interessantesten Aufgaben der Vorbereitung, die Umgebung auf diese in der Regel ungewohnte sprachliche Situation, die besondere sprachliche Verhaltensweisen fordert, vorzubereiten. Es ist ja nicht damit getan, daß die Umgebung dem Gast in seiner Sprache entgegenkommt und notfalls, soweit ihr dies nicht möglich ist, schweigt. Damit wäre dem Gast schlecht gedient. Ihm muß vielmehr in seinen sprachlichen Bemühungen um die Sprache der Gastgeber wirksam Hilfestellung geleistet

werden.⁴

Auch hier wieder vollzieht sich die Einübung in das Fremdverstehen nicht theoretisch, sondern praktisch. Es wird in der Regel nicht über Perspektiven geredet, sondern über Gegenstände und Sachverhalte, über Konflikte und Einverständnis, über die eigene Wirklichkeit und über die fremde. Aber gerade darin liegt die besondere Chance des Austauschs: man wird sich des eigenen Standpunktes und des Standpunktes des anderen, der eigenen Perspektive und der fremden Perspektive, der eigenen und der fremden Interessengebundenheit immer wieder bewußt. Gelegentlich wird diese Bewußtwerdung auch in der Gruppe, in der Klasse thematisiert. Und indem man sich dieser Gegebenheiten bewußt wird, wird eine Übernahme der Sichtweise der/des anderen, ein Verständnis für den Standpunkt der/des anderen möglich, und in besonderen Fällen die Gewinnung eines neuen, gemeinsamen Standpunktes.

Wenn ein Austausch mit Projektarbeit verbunden wird oder wenn grenzüberschreitende Projekte durchgeführt werden, dann wird Fremdverstehen ebenfalls geübt, und in vielen Fällen wird es auch ausdrücklich thematisiert werden müssen, damit die gemeinsame Projektarbeit klappt. Christian Alix (1990) berichtet über eine Reihe von Projekten deutscher und französischer Schüler, die den Lernprozeß im "dialogischen Lernen im Kontext internationaler Schulkoooperationen" (so lautet der Untertitel seiner Publikation) erkennbar machen.

Ich beschränke mich auf einen Beispielfall: deutsche und französische Schüler der Sekundarstufe I bzw. des *collège* erkunden wechselseitig ihre Schule. Natürlich erkennen sie dabei viele Unterschiede: eine deutsche Gesamtschule und ein französisches *collège* sind nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar. Ihr jeweiliger Bezugsrahmen ist ein anderer. Irritationen und Unverständnis erwachsen bei den Schülern dann, wenn sie glauben, vom äußeren Erscheinungsbild auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen bei sich zu Hause auf die innere Wirklichkeit und auf die Sicht ihrer Partner schließen zu dürfen. Die Schüler kommen eben "von außen", und sie haben auch ihren jeweiligen besonderen Blick, der durch den eigenen Bezugsrahmen geprägt ist.

-12-

Hierfür zitiert Alix ein ausgezeichnetes und sehr anschauliches Beispiel: die Schülergruppen arbeiteten mit Video-Geräten. Sie nahmen wechselseitig ihre Schulen—bzw. das, was ihnen auffallend erschien—auf Videoband auf und stellten es sowohl ihren eigenen Mitschülern wie ihren Kameraden aus dem anderen Land vor. Daraus ergaben sich bemerkenswerte Diskussionsanlässe. Und es zeigten sich verblüffende (wenn auch nicht überraschende) Differenzen in der Sichtweise der beiden Gruppen. Hier ein Beispiel: die deutschen Schüler waren überrascht und zugleich fasziniert von einer "Linie", die in weißer Farbe über den französischen Schulhof gezeichnet ist und die den Zweck hat, die Stelle zu markieren, an der die Schüler sich vor Unterrichtsbeginn, getrennt nach Klassen, und ebenfalls vor der Kantine aufzustellen haben. Vergleichbares kennen sie aus ihrer hessischen Gesamtschule nicht. Es amüsierte sie und erweckte in ihnen die Vorstellung, daß die französischen Schüler sehr viel stärker als sie selbst diszipliniert würden. Die "Linie" wurde zum Leitmotiv in ihrer Sicht der französischen Schule und wurde in ihrem Film (wie auch in ihrem Tagebuch: "Was soll dieser

blöde weiße Strich am Eingang der Schule?") deutlich und immer wieder herausgestellt.

Dies wiederum überraschte die französischen Schüler, die die "Linie" so weit internalisiert haben, daß sie sie in der Regel nicht interessiert. Und sie setzten sich nun, um den deutschen Schülern ihren Umgang mit der Linie zu verdeutlichen, ironisch mit diesem Zeichen auseinander: sie zeigten ihnen—wiederum per Video—symbolisch, wie damit umgehen. - Die Gegenperspektive machte sich beim Besuch in Deutschland am Leitmotiv "Lautsprecher" fest, der entsprechend im Video im Großformat erscheint. Nicht nur der Schulgong ertönt über diesen, sondern die Direktion meldet sich gelegentlich und in der Regel unerwartet mit Ankündigungen und Mitteilungen über dieses Instrument.

Gemeinsame Projekte, gemeinsame Erkundungen, vergleichende Darstellungen sind in der Tat hervorragend geeignet, unterschiedliche Perspektiven bewußt und zum Diskussionsgegenstand zu machen.

Ich möchte weiterhin am Umgang mit literarischen Texten zeigen, wie perspektivisches Sehen im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden kann. Ich wähle dazu zwei Texte aus, in denen perspektivisches Sehen thematisiert wird, Texte, die Fremdverstehen selbst zum Thema haben.

-13-

Der eine stammt von einem franko-kanadischen Autor, der andere von einer afro-französischen Autorin. Der erste handelt von den latenten und aktuellen Konflikten der anglo-kanadischen und der franko-kanadischen Bevölkerung, der andere zeigt Paris (und die französische Gesellschaft) aus der Sicht afrikanischer Einwanderer. Es geht mir nun im folgenden nicht um das Studium von Konflikten (die man im einen wie im anderen Fall durchaus gesondert betrachten könnte), sondern um die Perspektiven der handelnden Personen und um die Art und Weise, wie diese Personen mit ihren Perspektiven umgehen, sowie darum, wie sie von den Autoren dargestellt werden. In der Darstellung und der Gegenüberstellung der Perspektiven der handelnden Personen scheint mir das didaktische Potential dieser Texte zu liegen. Ihre Nutzung für den Prozeß interkulturellen Lernens soll untersucht werden und ihre Funktion als Wegbereiter von Fremdverstehen sichtbar gemacht werden.

Im ersten Fall handelt es sich um einen Roman von Jacques Godbout, *Têtes à Papineau* (1981). (Vgl. hierzu Schinschke, 1995, vor allem S. 139 - 156). "Une tête à Papineau" ist für Québecker Francophone "une grosse tête", also ein kluger Kopf (s. Rey 1992). Die hier angesprochenen "Têtes" im Plural sind aber mehr als das: sie bezeichnen ein merkwürdig deformiertes Individuum, eine Person mit zwei Köpfen. Der Doppelname *Charles-François* bezeichnet hier auch nicht nur diese eine Person mit den zwei Köpfen, sondern die beiden Namensteile stehen für je einen Kopf—Charles *und* François für je einen von beiden. Der Zufall (und die Familiengeschichte) haben dafür gesorgt, daß der eine Kopf—der von Charles—stärker anglophon entwickelt ist und anglo-kanadisch denkt, während der andere—François (*nomen est omen!*)—frankophon ist. Sie sprechen zwar beide die eine und die andere Sprache, aber unterschiedlich gut, Charles z.B. spricht das Französische mit einem englischen Akzent.

Nach einer glücklichen und unbesorgten Kindheit müssen die Heranwachsenden ihr doppelköpfiges Leben koordinieren—was nicht ohne Konflikte abgeht. Man stelle sich vor:

sie haben zwei Mäuler, vier Ohren, vier Augen! Als Erwachsene—der konfliktreichen Besonderheit müde—entschließen sie sich zu einem chirurgischen Eingriff, durch den die beiden Köpfe halbiert und zu einem einzigen zusammengefügt werden sollen. Vor diesem Eingriff schreiben sie ihr Leben als zweiköpfiges Individuum auf—im Auftrag eines frankophonen Verlegers, der sich einen großen editorischen Erfolg erhofft. Das letzte Kapitel soll nach der Operation (die übrigens in technischer Hinsicht glücklich und komplikationslos verläuft) geschrieben werden. Das Kapitel kommt aber nicht zustande, weil *Charles F.* [sic!] Papineau—jetzt als Person mit *einem* Kopf—nach der Operation dem Verleger in einem kurzen Brief mitteilen muß, daß er die französische Sprache verloren hat und daher den Vertrag nicht erfüllen kann.

-14-

Man kann sich unschwer vorstellen, daß das Buch in der Darstellung und der Gegenüberstellung wie in der Verschränkung von Perspektiven seinen Daseinsgrund hat. Natürlich will es allegorisch gelesen werden. Es ist eine Paraphrase des konfliktuellen Nebeneinanders von Francophonie und Anglophonie in Québec und in Kanada, von franko-kanadischer und anglo-kanadischer Lebensart und Tradition; es ist eine allegorische Darstellung des Einheitsstrebens und des Einheitstraumas in diesem Land, wie es auch die trennenden Elemente und Momente—nicht nur in den Sprachen, sondern auch in den Traditionen, der Religion, der Bildung—darstellt und damit das Thema der Besonderheit anspricht. Diese Paraphrase erfolgt aber nicht in einem theoretischen Diskurs, sondern in der Darstellung personaler Perspektiven—des Blicks der einen auf die anderen, der Rede der einen über die anderen. Eine solche Darstellung hat die Chance, Lernende persönlich zu erreichen, indem diese nämlich gar nicht anders können, als auch und gerade persönlich Position zu beziehen und zu urteilen, Perspektiven zu vergleichen und eine eigene zu entwickeln, die die Perspektivik der anderen aufnimmt.

Ich will ein Beispiel geben: der operierende Arzt - *le docteur Northridge* - ist ein Mann aus Manitoba, unehelicher Sohn einer Franko-Kanadierin und gezeugt von einem *chef de train du Transcanadien* in einem Viehwagon im Bahnhof von Winnipeg. Er wurde nach der Geburt von seiner Mutter in einem Waisenhaus abgegeben und von diesem an eine katholische Familie zur Adoption weitergegeben. Aber die Familie war englisch-sprachig. Die Sicht der Mutter ist in den folgenden Sätzen wiedergegeben: "*Mais c'est une famille anglo-catholique qui l'adopta. Déjà, au Manitoba, la foi n'était plus gardienne de la langue! Germaine Beaupré* (die uneheliche Mutter) *mourit de dépit peu après.*(Godbout 1981, p.19).

Der Text ist zwar satirisch, aber er gibt doch die Sicht der Protagonistin—der unehelichen Mutter—in aller Deutlichkeit wieder: Für die Franko-Kanadier war die katholische Kirche nicht nur die entscheidende Stütze von Tradition und Sitte, sondern vor allem auch der (französischen) Sprache. Diese seit 1763 (dem Datum der Annexion Québecks und der atlantischen Provinzen durch die britische Krone) tradierte und fest geglaubte Gewißheit wird hier für Germaine Beaupré erschüttert. Es ist unnötig zu sagen, daß diese Weltsicht (französisch = katholisch; britisch/englisch = protestantisch) eine merkwürdige Sicht auf die sich *universal* verstehende katholische Kirche darstellt. Aber darum geht es hier nicht: entscheidend ist die Sicht selbst, und diese macht eine Perspektive deutlich, die bei der Beschäftigung mit Kanada—auch mit dem heutigen Kanada—nicht übersehen werden darf.

Mein zweiter literarischer Belegtext—*Le petit prince de Belleville* von Calixthe Beyala (Beyala 1992; 1995)—ist deshalb interessant, weil er Paris quasi als verkehrte Welt darstellt (s. hierzu Christ 1996). Worum geht es in diesem Buch? Es ist ein Buch mit zwei Diskursen—einem Erzählstrang aus dem Munde eines jugendlichen Erzählers, des 10-jährigen *Mamadou Traoré* (familiär *Loukoum* genannt) und einem inneren Monolog seines Vaters, *Abdou Traoré*, dessen Alter nicht genannt wird.⁵ Die beiden Diskurse zusammen genommen geben eine schwarz-afrikanisch-muslimische Sicht wieder—eine Sicht auf das Leben von Afrikanern in Paris, aber naturgemäß auch auf die anderen, die Mehrheitsbevölkerung sowie innerhalb dieser auf andere Minderheiten, beispielsweise auf in Paris lebende Nordafrikaner. Denn auch in Belleville—einem mehrheitlich von Nordafrikaner und Schwarzafrikanern bewohnten Stadtviertel der Hauptstadt, in dem die Familie Traoré wohnt—gibt die französische Mehrheitsbevölkerung den Ton an, sei es in Gestalt von Sozialhelferinnen, Lehrerinnen, Polizisten, Kneipenwirten, Mitschülern, Arbeitskollegen. Und auch dort sind andere Gruppen nicht zu übersehen.

Ich will ein interessantes perspektivisches Phänomen an einem Konflikt zwischen Loukoum und seiner Lehrerin festmachen, das für den Handlungs-Verlauf des Romans bedeutend wird. Die Lehrerin stellt nämlich fest, daß Loukoum im Lesen nicht die gewünschten Fortschritte macht. Er ist dagegen der Ansicht, daß er durchaus lesen (und schreiben) kann. Sie gibt ihm zum Zweck der Überprüfung Saint-Exupéry's "*Le Petit Prince*". Was sie vermutet, stellt sich tatsächlich heraus: Loukoum ist nicht in der Lage, den Text zu entziffern. Er ist gleichwohl von dem schön bebilderten Buch fasziniert; denn soviel versteht er, daß es sich beim Helden dieser Geschichte um einen Jungen handelt, der seines Alters sein könnte und der tolle Dinge erlebt.

Er findet nur, daß der Autor viel zu lange Wörter gebraucht; diese Feststellung wiederum empört seine Lehrerin, die darin eine Kritik an einem großen französischen Autor sieht, die einem Erstkläbler nicht zusteht. Ihr Urteil steht fest: Loukoum kann nicht lesen. Daraufhin aber geht dieser empört an die Tafel und schreibt in arabischer Schrift die erste Sure des Koran an die Tafel und sagt nun seinerseits, die Lehrerin möge dies doch bitte vorlesen. Er nutzt also seine an anderer Stelle—in der Koranschule—gewonnene Erkenntnis, um sich gegenüber der Lehrerin zu rechtfertigen. Er ist sicher, lesen und schreiben zu können.

Die Konfliktlösung ist die folgende: Loukoum wird beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen. Ein guter französischer Schüler wird als Helfer herangezogen. Und der müht sich so erfolgreich um Loukoum, daß dieser am Ende des Schuljahres französisch lesen und schreiben kann und den Entschluß faßt, das Schreiben als wesentliches Mittel des Ausdrucks zu nutzen: "J'écrirai un vrai livre", sagt der kindliche Erzähler am Schluß des Romans. Das Schreiben wird für ihn zum Werkzeug der Emanzipation.

An einem zweiten Beispiel sei die im buchstäblichen Sinn merkwürdige Perspektivenkonstellation des Romans aufgezeigt: die Großfamilie—"*la tribu*"—will den 14. Juli—den französischen Nationalfeiertag—feiern. Der 14. Juli ist für alle in Frankreich

Lebenden da, für die alteingesessenen Franzosen und für die Neuankömmlinge. Denn die an jenem Tag gefeierte Revolution hatte bekanntlich einen universalen Anspruch. Was macht *la tribu* deshalb? Sie überschreitet die "Grenze"; sie verläßt ihr gewohntes Terrain, den Osten von Paris, und geht in den vornehmen Westen, in den *bois de Boulogne* und ißt und trinkt, singt und tanzt dort, wo normalerweise reiche Leute aus den begüterten Stadtvierteln zu finden sind. Die Geste ist bedeutsam: sie bringt zum Ausdruck, daß die Botschaft jener Revolution, das Versprechen von Freiheit und Gleichheit, auch bei den Einwanderern aus Afrika angekommen ist.

5. Im Fremdverstehen Kontexte und Hintergründe entdecken

Natürlich kann es nicht nur damit getan sein, daß Lerner auf Perspektiven aufmerksam werden, daß sie diese bei anderen entdecken, daß sie diese zu verstehen und einzuordnen versuchen und daß sie schließlich ihre eigene Sicht so zu schärfen und zu vervollkommen versuchen, daß sie in die Lage versetzt werden, den Blick des anderen, das Wissen und das Verständnis des anderen in ihre eigene Sichtweise, ihre eigenen Überlegungen einzubeziehen und dadurch letztlich einen neuen Standpunkt zu gewinnen.

Denn die bloße Betrachtung der Perspektiven anderer wäre eine unzulässige Verkürzung. Diese feststellbare Sicht der anderen wie auch die (von anderen konstatierte) eigene Sicht ist jeweils das Ergebnis einer langen personalen und kollektiven Entwicklung. An dieser Entwicklung hat sowohl die eigene Biographie wie auch die Überlieferung, die die Person übernommen hat, Anteil. Wir sind alle—wir und die anderen—Wesen, die nicht nur in der allgemeinen Geschichte unserer Gemeinschaft, unserer Nation, unseres Staates, unserer Gesellschaft, unserer Klasse und/oder unserer Schicht gründen, sondern wir haben auch einen eigenen Beitrag zu unserer Sichtweise, zu unserer Kurzsichtigkeit und Weitsichtigkeit, zu unserer Umsichtigkeit und zu unserer Enge geleistet, und deshalb ist das, was wir uns selbst erarbeitet und erworben haben wie das, was von unserer Gemeinschaft geschichtlich überliefert ist, für uns von Bedeutung.

-17-

Es ist ebenso das ins Kalkül einzubeziehen, was als "kollektives Gedächtnis" (Halbwachs 1950/1985) bezeichnet wird, wie das, was in Büchern steht, also sowohl das, was unsere Familien, unsere Nachbarn und Freunde, unsere gleichaltrigen Freunde und die Älteren wissen, wie das, was sich in allgemein bekannten Daten niederschlägt—ob es nun das Jahr 1913 als letztes Normaljahr für Russen vor der Revolution oder das Jahre 1914 für Österreicher, Belgier, Deutsche und Franzosen vor Beginn des großen Weltbrandes ist. Die Jahreszahlen sind natürlich nur Beispiele für das, was wir als historische Daten gespeichert haben. Weiterhin ist das zu beachten, was sich in "Gedächtnisorten" (*lieux de mémoire* - Pierre Nora 1984, 1986, 1993) festmachen läßt, wie auch das, was in volkstümlichen Traditionen seinen Ausdruck findet: Feste und Feiern, Speisen und Getränke, Kleidung und Schmuck und vieles andere mehr. Alles das gibt den festzustellenden und feststellbaren Perspektiven erst Kontext und Hintergrund. (Zum Kontext als Bezugspunkt für das interkulturelle Lernen s. Christ 1978).

Wir knüpfen damit an das wieder an, was im 2. Abschnitt gesagt wurde: Die sich durchaus

unterscheidenden Referenzrahmen, in denen die Lerner leben und lernen, müssen nicht nur als solche formal erkannt werden, sondern sie müssen Schritt für Schritt inhaltlich oder kontextuell aufgefüllt werden, damit die unterschiedlichen Perspektiven mit ihren persönlichen und sozialen Bezugspunkten verbunden werden können. Wenn eine kontextuelle Verankerung der Referenzrahmen nicht erfolgte, dann blieben sie leer und abstrakt, ohne Anschauung und ohne personale und soziale Relevanz.

Der Begriff des Fremdverstehens würde also unzulässig verkürzt, würde man darunter *nur* den Blick auf den anderen, die Rücksicht auf seinen Blick, die Auseinandersetzung mit seinem Blick verstehen. Zur Perspektive der anderen wie auch zu der eigenen gehört ja notwendig auch unser jeweiliger kultureller und historischer Hintergrund, der soziale Kontext, in dem wir leben. Das war an allen Beispielen, die wir vorgestellt haben, sichtbar und erkennbar. Zu den Aufgaben der Unterrichtenden gehört es deshalb, diese Kontexte und Hintergründe ins Bewußtsein der Lernenden zu heben und sie ihnen zugänglich zu machen, indem diese nämlich in der Begegnung mit den anderen—der personalen wie der medial vermittelten—in gemeinsamer Arbeit von Lehrenden und Lernenden erfragt, festgestellt, geordnet werden.

Aber es ist klar: beim bloßen Erfragen, beim bloßen Feststellen und beim bloßen Ordnen von zufällig hier und heute Erfahrenem kann man nicht stehen bleiben. Dies ist ein notwendiger Ausgangspunkt, ein unumgänglicher erster Schritt, den die Begegnung erfordert. Es darf ja nicht der Eindruck oder der Anschein erweckt werden, als ob die tatsächliche Begegnung und die tatsächliche Beschäftigung mit Texten, Bildern, Daten und Fakten nur ein motivierender Anlaß wäre. Sie soll im Zentrum des Interesses stehen und ernst genommen werden. Aber es muß natürlich gelernt werden, wie die nötigen Informationen bereitgestellt werden können, mit welchen Hilfsmitteln sie zu erschließen sind, welche Methoden angewandt werden sollen, um gezielt nach notwendigen zusätzlichen Informationen zu forschen und sie allesamt kritisch zu überprüfen.

-18-

Damit aber aus solchen Überlegungen ein brauchbarer curricularer Ansatz wird, muß wiederum der Blick auf die Lerner zurück gerichtet werden. Da sind ihre unterschiedlichen Lernerfahrungen: es ist evident, daß Kinder anders und anderes lernen müssen als Heranwachsende und junge Erwachsene. Junge, lerngewohnte Erwachsene lernen wiederum anders als erwachsene Berufstätige in der Weiterbildung oder in der Umschulung. Man kommt auch nicht umhin, Unterschiede zu machen zwischen Hochbegabten und sogenannten langsamen Lernern. Eine differenzierte Vorgehensweise ist unabdingbar je nach Zielsetzung eines bestimmten Kurses. Für curriculare Entscheidungen gibt es kein Patentrezept. Das ist gerade der Grund, wie wir weiter oben ausführten, warum wir gut daran tun, auf eine generelle Aussage über die zu vermittelnden Ausschnitte aus einer bestimmten Kultur zu verzichten und uns statt dessen auf die Lerner beziehen: Sie sind das A und O bei der Entwicklung des Fremdverstehens im Prozeß des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in einem Unterricht, der zum Ziel hat, daß junge Leute (und ebenso Erwachsene) gemeinsam (und das heißt wesentlich auch grenzüberschreitend) interkulturell lernen können.

ANMERKUNGEN

1. Ich beziehe mich hier vor allem auf Arbeiten, die aus dem Gießener Graduierten-Kolleg "Didaktik des Fremdverstehens" hervorgegangen sind; vgl. hierzu Bredella/Christ 1993, 1994, 1995, 1996; Bredella/Christ/Legutke 1997 (erscheint); Kallenbach (1996); Litters (1995); Schinschke (1995). [Zurück zum Text](#)
2. Hierzu hat Tocqueville bereits vor 160 Jahren Entscheidendes gesagt (Tocqueville 1835/1840). [Zurück zum Text](#)
3. Ich habe dieses Nebeneinander von *Verstehen und Mißverstehen* in Begegnungssituationen von Schülern und Schülerinnen dargestellt (Christ 1993). [Zurück zum Text](#)
4. Wie dies geschehen kann, darüber wird in einer Publikation des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF) berichtet: *Autorengruppe im Auftrag des Vorstands des Fachverbands Moderne Fremdsprachen: Schüleraustausch. Eine didaktische und organisatorische Handreichung. 2., erweiterte Auflage*, Gießen 1992, S. 41 - 44. [Zurück zum Text](#)
5. In der deutschen Ausgabe fehlt der innere Monolog des Vaters ganz, was den Charakter des Buches wesentlich verändert. [Zurück zum Text](#)

LITERATURANGABEN

- Alix, Christian. (1990). *"Pakt mit der Fremdheit?" Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) (1982). *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Julius Groos.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans Jürgen. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke.
- Beyala, Calixthe. (1992). *Le petit prince de Belleville*. Paris: Albin Michel. - deutsch: (1995) *Der kleine Prinz aus der Vorstadt*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert. (Hrsg.) (1993). *Zugänge zum Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Buchhandlung.

Bredella, Lothar & Christ, Herbert. (1994). Didaktik des Fremdverstehens - Ein Forschungsprogramm im Rahmen der Graduiertenförderung. In: *Anglistik*, Jg. 5, Heft 2 (S. 63 - 79).

Bredella, Lothar & Christ, Herbert. (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr.

Bredella, Lothar & Christ, Herbert. (Hrsg.) (1996) *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Buchhandlung.

Bredella, Lothar, Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Gunter Narr (erscheint).

Christ, Herbert. (1978). Text und Kontext als Bezugspunkte einer Didaktik der Landeskunde. In: Gisela Baumgratz & Robert Picht (Hrsg.) *Perspektiven der Frankreichkunde II*. Tübingen: Niemeyer.

Christ, Herbert. (1993). Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen. In: Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.) *Zugänge zum Fremden* (S. 181-202). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.

Christ, Herbert. (1996) Das nahe Fremde und das ferne Fremde im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.) *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Buchhandlung.

-21-

Freudenstein, Reinhold. (Hrsg.) (1972) *Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren*. Bielefeld: Cornelsen & Oxford University Press

Godbout, Jacques. (1981). *Les Têtes à Papineau*. Paris: Seuil.

Halbwachs, Maurice. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
Deutsch (1985) *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt: Fischer.

Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr.

Keller, Rudi. (1990). *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen: Francke.

Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt "Sprachlehrforschung". (Hrsg.) (1977) *Sprachlehr- und Sprachlernforschung - eine Zwischenbilanz*. Kronberg/Ts.: Scriptor.

Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Karl Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 156 - 161). Tübingen: Francke (3. Aufl.).

Labadie, Michel. (1973). Choix pour un enseignement de la civilisation. In André Reboullet (éd.), *L'enseignement de la civilisation française* (p. 16 - 28) . Paris: Hachette.

Litters, Ulrike. (1995) *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr.

Nora, Pierre. (éd.) (1984) *Les lieux de mémoire I: La République*. Paris: Gallimard.

id. (éd.) (1986). *Les lieux de mémoire II: La Nation*. Paris: Gallimard.

id. (éd.) (1992). *Les lieux de mémoire III: Les France*. Paris: Gallimard.

Rey, Alain. (éd.) (1992). *Dictionnaire Québécois d'Aujourd'hui*. Montréal/Paris: Dictionnaires Le Robert.

Ropers, Norbert. (1990). Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg & Christian Wellmann (Redaktion), *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. (S. 114 - 150) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-22-

Schinschke, Andrea. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Gunter Narr.

Schütz, Alfred. (1972). Der Fremde. In *Gesammelte Aufsätze 2* (S. 53 - 69). Den Haag: Martinus Nijhoff.

Tocqueville, Alexis de. (1835/1840 - 1961). *De la démocratie en Amérique*. 2 tomes, Paris: Gallimard (= Oeuvres complètes I).

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Christ, Herbert. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 1(3), 22 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm</p>

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]