

Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen"

Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher

Adelheid Hu

1. Zur Zielsetzung und Vorgehensweise dieses Beitrags

"Fremdkultur" und "Eigenkultur" sind auch heute noch Denkmodelle innerhalb eines "Interkulturellen Fremdsprachenunterrichts". Diese Dichotomisierung beinhaltet jedoch—so meine These—nicht nur eine objektivistische Weltsicht, sie abstrahiert darüberhinaus von intrakultureller Heterogenität, Dynamik und der Diskursivität interkultureller Erkenntnisse. Ich möchte in diesem Beitrag auf der Basis der Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung an dem konkreten Beispiel "Fremdsprachenlernen" die Heterogenität sowohl von persönlichen als auch von kulturspezifischen Deutungsmustern aufzeigen. Auch die Diskurs- und Situationsabhängigkeit von kulturspezifischen, idiosynkratischen oder auch transkulturellen Deutungsmustern werde ich deutlich machen. Im Hinblick auf die theoretische Begründung und das Selbstverständnis von "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht" möchte ich diejenigen Ansätze unterstützen, die dichotomisierende durch multiperspektivische Denkmodelle ersetzen. In bezug auf die zunehmende Multilingualität und -kulturalität der Lernenden plädiere ich darüberhinaus für eine engere Zusammenarbeit von "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht" und dem pädagogischen Konzept von "Interkultureller Bildung".

Ich werde im folgenden zunächst die 1992 bis 1995 durchgeführte Studie zu subjektiven Konzepten von Fremdsprachenlernen bei taiwanesischen und deutschen Jugendlichen vorstellen. Es folgt ein Blick auf die insgesamt 30 Interviews aus einer Vogelperspektive: Inwieweit sind die beiden "Kulturen" in bezug auf fremdsprachliche Lernkonzepte homogen, inwieweit heterogen? Ein dritter Schritt rückt die Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Hier soll gezeigt werden, ob bzw. wie in den Augen der einzelnen Personen kulturspezifische, typisierende Konzepte formuliert werden. Darstellen möchte ich hier auch, an welchen Nahtstellen im Gespräch bzw. auf welche meiner Fragen hin verstärkt kollektive Deutungen entwickelt wurden. Zum Schluß werde ich die Ergebnisse im Zusammenhang mit den theoretischen Begründungen und zentralen Denkmodellen von "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht" betrachten und einige Schlußfolgerungen ziehen.

-2-

2. Skizzierung einer qualitativ-empirischen Studie zu

Lizenz: CC BY-ND 3.0 DE - Creative Commons, Namensnennung, Keine Bearbeitungen → <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/>

subjektiven Lernkonzepten deutscher und taiwanesischer Schülerinnen und Schüler

Um zu veranschaulichen, von welcher empirischen Basis her ich argumentiere, möchte ich—wenn auch stark verkürzt—die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie skizzieren.¹

Anlaß und Grundlage für die Untersuchung bildeten meine Erfahrungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, die ich von 1984 bis 1989 an den Universitäten Tunghai und Soochow in Taiwan machen konnte. Die Unterrichtssituation dort war zum einen gekennzeichnet durch spürbar unterschiedliche Lehr- und Lerngewohnheiten im Fremdsprachenunterricht. Zum anderen zeigte sich beim Versuch, im Landeskundeunterricht über typisch deutsche Lerngewohnheiten zu informieren, das Problem der Typisierung und Globalisierung intrakultureller Differenzen. Ebenso wenig stellten die taiwanesischen Deutschstudentinnen und -studenten eine homogene Lerngruppe dar, sondern waren im Unterrichtsverhalten, etwa in der Bereitschaft zur mündlichen Mitarbeit, durchaus unterschiedlich motiviert. Diese intrakulturelle Vielfalt verstärkte sich darüber hinaus noch dadurch, daß im Laufe der Kurse bei nicht wenigen Änderungen im Lernverhalten stattfanden. Zunächst stille Personen nahmen nach einem gewissen Zeitraum durchaus rege am Unterricht teil. Die Differenziertheit und Dynamik widersprach jedoch den Darstellungen der Lernenden, wenn sie über taiwantypisches Lernen und Fremdsprachenlernen sprachen. Sie zeichneten dann durchwegs ein durchaus homogenes Bild typischer und kulturspezifischer Verhaltensweisen und Einstellungen, das vor allem durch die Normen des herrschenden Schul- und Prüfungssystems gekennzeichnet war.

Es war eine Art historischer Zufall, daß sich etwa zeitgleich mit meinem Asienaufenthalt in der westlichen Literatur- und Fremdsprachendidaktik ein ausgesprochener Trend zum "Interkulturellen" entwickelt hatte. Viele der Fragen, die sich mir im Unterricht gestellt hatten, fand ich nach der Rückkehr in zahlreichen Veröffentlichungen diskutiert. Aufgrund der praktischen Erfahrungen war es für mich interessant, die inzwischen entwickelten theoretischen Konzepte des "interkulturellen" Fremdsprachen-, DaF- und Literaturunterrichts zu betrachten. Im Gegensatz zu einer ethnozentrischen Einstellung gegenüber allem "Fremden", das den eigenen Normen untergeordnet wurde, war jetzt—etwa in der "Interkulturellen Germanistik"—deutlich der Versuch erkennbar, gerade das "Fremde als "Fremdes" hervorzuheben, ja geradezu zu betonen, um den Anderen nicht eigene Normen überzustülpen, sondern ihnen in ihrer Andersartigkeit gerecht zu werden. Neben dieser Betonung des "Fremden" war "Kultur" ein entscheidender Leitbegriff. "Fremdheit" wurde als "kulturelle Fremdheit" verstanden; angeregt wurden von daher Studien, die diese "kulturelle Fremdheit" ins Zentrum stellen. Kulturvergleiche, kulturkontrastive Arbeiten, Studien zu kulturspezifischen Denk- und Verhaltensmustern wurden gefordert.²

Gerade dieser Punkt aber, die Frage der Kulturspezifität, hatte sich in der gelebten Praxis als zentrales Problem erwiesen. Wie sind Aussagen über kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster mit intrakultureller Vielfalt und Wandelbarkeit vereinbar? Inwieweit laufen totalisierende und generalisierende Sichtweisen Gefahr, gerade die vorhandenen Differenzen,

die die Lebendigkeit und Umstrittenheit von Gesellschaften ausmachen, zu nivellieren und stereotype Bilder zu verfestigen?

Auf der Suche nach alternativen Konzepten stieß ich auf den Ansatz einer "phänomenologischen Landeskunde" von Inge C. Schwerdtfeger.³ Dieses Konzept, das ich hier nur in aller Kürze vorstellen kann, basiert—erkenntnistheoretisch gesehen—auf einer Ablehnung objektivistischer Sichtweisen von "Kultur" und "Sprache". "Kulturen" und "Sprachen" werden nicht als etwas verstanden, was getrennt von der Person, also unabhängig von der je spezifischen Wahrnehmung, existiert. Dagegen werden die jeweiligen Deutungs- und Sinnstiftungsprozesse betont, die von jeder einzelnen Person vorgenommen werden.⁴ Indem Schwerdtfeger den Blick auf die jeweils einzelne Person richtet, die gesellschaftlich herrschende Normen, Werte, Moralvorstellungen je nach Situation interpretiert, aktiviert oder beurteilt, betont sie in hohem Maße die Prozeßhaftigkeit, die situationsabhängige Intentionalität aller Bedeutungszuweisungen. Tendieren objektivierende Kulturkonzepte zu statischen Darstellungen eines Status quo, wird hier das Augenmerk gerade auf die durch Interaktion und Wechselwirkungen bewirkte Flexibilität und Variabilität gerichtet. Indem ferner anthropologische Schreibtraditionen analysiert werden, werden Wahrnehmungen, sowie die Ziele und Interessen, die mit der Repräsentation anderer—meist nicht explizit—einhergehen, ins Licht gerückt. Die Frage wird gestellt, welche Art von Daten eigentlich zur Grundlage von Kulturdarstellungen gemacht werden.

Die Ablehnung einer objektivistischen Sichtweise und an Stelle dessen die Betonung von unhintergebar Interpretation betrifft nicht nur die Unterrichtspraxis, sondern auch die wissenschaftliche Darstellung anderer Menschen und Länder: Diejenigen, die über andere schreiben, beschreiben nie eine kulturelle Wirklichkeit, die als solche rein und außerhalb des Betrachters existiert, sondern sie selbst sind grundsätzlich in diese Notwendigkeit zu Interpretation und Deutung miteinbezogen. Schwerdtfegers Konzept fokussiert somit gerade die Punkte, die in traditionelleren Konzepten grundsätzliche Probleme darstellten.

-4-

In bezug auf das empirische Design folgte aus den phänomenologischen Prämissen und meinem spezifischen Forschungsinteresse eine Entscheidung für einen qualitativ-empirischen Ansatz. Der Blick auf den Menschen als symbolbildendes, deutendes, zu verstehen suchendes Wesen betont dessen Kreativität und Fähigkeit zu Konstruktion von Wirklichkeit. Die besondere Beachtung der Idee der Intentionalität hebt das gegenseitige Bedingen von Person und Welt hervor. Allein diese beiden Punkte stehen im Widerspruch zu einer positivistisch ausgerichteten Forschungsmethode, beruht diese ja gerade auf der Annahme einer "objektiven Wirklichkeit", an die die Wissenschaft sich graduell annähern zu können glaubt.⁵

Entscheidend war darüberhinaus mein Interesse an Einzelpersonen mit ihren Sichtweisen. Die Menschen, die ich befragen wollte, sollten als "Subjekte" und nicht als "Objekte" gesehen werden. Auch im Hinblick darauf, daß es mir auf der konkreten Ebene meines Forschungsinteresses um die Spannung zwischen Individualkultur und Kulturspezifik ging, bot sich ein interpretativer methodischer Zugriff an. Schließlich sollte diese Studie, wie oben bereits dargestellt, gerade die besondere Perspektive einzelner Personen zur Darstellung bringen. Eine solche Schwerpunktsetzung konnte nur durch Gespräche bzw. Interviews mit

relativ offenem Charakter erreicht werden.

Ich entschied mich deshalb für fokussierte narrative Interviews, die ich mit 15 Jugendlichen eines Bochumer Gymnasiums und 15 Jugendlichen einer Senior High School in Taibei von April bis Juni 1993 führte. Die Gespräche dauerten jeweils circa eine Stunde und wurden in Taiwan in chinesischer Sprache geführt sowie mit einem Kassettenrekorder aufgenommen, anschließend vollständig transkribiert bzw. ins Deutsche übersetzt. Die Problematik der Auswertungs-, Selektions- und Repräsentationsstrategien kann ich hier aus Platzgründen nicht erörtern. Die Überlegungen zu diesen Fragen haben mich jedoch damals lange beschäftigt und nahmen in der Darstellung großen Raum ein.⁶ An dieser Stelle nur so viel:

Ich habe jedes Gespräch einzeln dargestellt und analysiert. Neben Hinweisen auf Gesprächsatmosphäre, Schlüsselwörter, Leitmotive etc. habe ich Ereignisse oder Stationen aus der Sprachlernbiographie der befragten Personen dargestellt. Es folgte eine inhaltliche Präsentation der durch die Interviewfragen evozierten Äußerungen sowie im Anschluß daran eine Fokussierung der von seiten der Schüler gesetzten Schwerpunkte im Gespräch. Den letzten Analyseschritt bildete eine Interpretation des gesamten Gesprächs im Hinblick auf die explizite und implizite Darstellung persönlicher und kollektiver Verhaltens- und Einstellungsmuster. Leitfragen waren hier: Werden kulturspezifische oder nationale Charakterisierungen von "Lernen" und "Fremdsprachenlernen" sichtbar? Werden kollektive Typisierungen vorgenommen oder soziale Rahmenkontexte dargestellt? Markiert die befragte Person eine eigene, persönliche Einstellung zum Fremdsprachenlernen? Bleiben diese Darstellungen während des Gesprächs konstant oder ändern sie sich? Falls sie sich ändern, an welchen Stellen des Gesprächsverlaufs und in welcher Weise?

-5-

3. Zum Problem einer "kulturellen Homogenität" —Ergebnisse aus der Vogelperspektive

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Problematik, die der Vorstellung von Kulturspezifität innewohnt. Das zeigt sich z.B. an den ganz unterschiedlichen Schwerpunkten, die sich in jedem einzelnen Gespräch von seiten der SchülerInnen her entwickelt hat. Hier einige Beispiele:

Im Gespräch mit der taiwanesischen Schülerin L. wurde das Thema "Totes Auswendiglernen" ("si bei") im Verhältnis zu "lebendigem Auswendiglernen" ("huo bei") immer wieder von ihr angesprochen. L. charakterisiert in ihren Augen taiwantypisches Fremdsprachenlernen als "totes Auswendiglernen", bei dem man sich Wörter und Sätze einprägt, ohne zu verstehen und auch ohne das Gelernte anwenden zu können. Sie selbst dagegen lerne "lebendig auswendig":

"Ich sehe mir zuerst den Satz an und übersetze ihn in Chinesisch, daß ich die Bedeutung verstehe. Dann schaue ich besonders auf den Satzbau und mache mir die grammatische Struktur bewußt. Wenn ich ihn so analysiert habe, dann präge ich ihn mir ein. Ich memoriere nicht, ohne zu verstehen, ich muß Bedeutung und Grammatik verstanden haben, dann erst lerne ich auswendig. Das heißt, ich denke an die Bedeutung und die

grammatische Struktur und setze praktisch wie ein Beispiel die Wörter ein. Deswegen macht es mir auch nichts aus, wenn in den Tests nicht genau dieselben Sätze vorkommen. Ich memoriere nicht, ohne zu verstehen, sondern lerne lebendig auswendig, d.h. erst verstehen, dann einprägen." (Interview 1, Taibei)

Für die ebenfalls aus Taibei stammende Schülerin Y. ist das "buxiban"⁷ der wichtigste Gesprächspunkt. Schon bei den Assoziationsfragen nennt sie spontan "buxiban", und auch später kommt sie immer wieder auf die Unterschiede zwischen Englischunterricht in der öffentlichen und der privaten Schule zurück. Während sie den Englischunterricht in der Schule folgendermaßen charakterisiert:

"In Taiwan spielt die Prüfung eine so große Rolle. Das ganze Lernen ist darauf ausgerichtet, nicht darauf, daß man im Leben davon Nutzen hat."

stellt sie den Unterricht in der Sprachschule völlig anders dar:

"Da üben wir wirklich die Sprache und denken nicht an die Prüfung. Der Unterricht wird von einer Ausländerin gemacht, einer Amerikanerin. Schön ist auch, daß wir manchmal mit der Gruppe kleine Ausflüge machen, z.B. in der Stadt irgendwo ausgehen. Wir müssen dann aber auch die ganze Zeit Englisch sprechen, z.B. alles beschreiben, was wir sehen. Ich habe viel dabei gelernt." (Interview 2, Taibei)

-6-

Ein letztes Beispiel aus Taiwan. Für L. stellt die englische Sprache in erster Linie eine Brücke zur "westlichen Kultur" ("xifang wenhua") dar:

"Ich glaube, die Leute, die gern Fremdsprachen lernen, sind irgendwie moderner und können eher die ausländische Kultur genießen. Sie halten oft die westliche Kultur für fortgeschrittener. Englisch ist auch im Moment sehr modern. Auf der ganzen Welt wird Englisch gesprochen. Es ist ein allgemeines Kommunikationsmittel. Wenn man sehr daran interessiert ist, wird man auch die Sprache gut lernen wollen. Bei mir ist es auch so. Ich denke, daß ich durch die Sprache viel leichter und schneller westliche Dinge aufnehmen kann." (Interview 10, Taibei)

Bei den Bochumer Jugendlichen ergab sich eine ebenso vielfältige Palette von Gesprächsschwerpunkten. So liegt D.s Hauptinteresse auf Literatur und Literaturproduktion, was auch seine Motivation zum Fremdsprachenlernen prägt. Er schreibt "polyglotte Gedichte":

"Ja, ich habe dann Satzteile in Englisch und ein Wort in Französisch, und das wird dann emotional oder kontemplativ. Die zusammengefügte Wörter bilden ja ein neues Sprachmuster und eine neue Grammatik eigentlich auch." (Interview 3, Bochum)

Für die Schülerin G. hingegen ist das Schuljahr, das sie in den USA verbracht hat, prägend für ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen. Immer wieder vergleicht sie den Unterricht in den USA mit dem an ihrer Bochumer Schule:

"Also jetzt hab ich den Vergleich von dem, also es ist eigentlich kein Vergleich, aber ich hab jetzt Englischunterricht in Amerika mitgemacht, was natürlich so ist wie hier der Deutschunterricht, und das hat mir sehr viel mehr Spaß gebracht, als hier jetzt im Kurs zu sitzen, Texte zu lesen und darüber zu reden und die auseinanderzunehmen und so, das ist einfach, man kriegt 'ne innere Verbindung zu der Sprache, also mehr Verbindung und einfach mehr Interesse daran. Und hier sitz' ich jetzt im Unterricht und mach' halt mit."
(Interview 4, Bochum)

Während des Gesprächs mit C. , in dem zunächst vielseitige Facetten von Fremdsprachenlernen thematisiert werden, schält sich im Laufe der Zeit immer deutlicher das Thema "Ausspracheprobleme" heraus. Es wird deutlich, daß insbesondere die englische Aussprache für C. ein großes Problem darstellt. Sein gesamtes Unterrichtsverhalten wird davon geprägt:

"Ich versuch das jetzt über den Unterricht zu regeln, das wieder auszubalancieren, es sind halt eben einige gewisse spezifische Wörter: 'write'- und was war denn noch, gibt's noch andere, kann ich jetzt selber gar nicht mehr richtig nennen, ich vergesse die sofort immer wieder, die fallen einem sporadisch wieder ein, wenn ich dann im Unterricht sitze, ich versuch die dann zu vermeiden, also Wörter dafür zu verwenden und meine Problemfälle auszusparen, und wenn ich Texte habe ... mmh, im Grunde genommen kann man also sagen, daß ich mich gar nicht richtig dieser Problematik stelle. (...) Also ich muß sprechen, und dadurch, daß ich halt im Unterricht sehr wenig drangenommen werde, fehlt was. (...) Ich melde mich, ich komm' auch gelegentlich dran, allerdings sobald es dann Hausaufgaben oder so was Ähnliches gibt, längere Texte lesen, bin ich der letzte, der so ziemlich drankommt, immer mit dem freundlichen Zwischenkommentar: "Tun wir uns mal diese Qual an." (Interview 9, Bochum)

-7-

Diese wenigen Beispiele für die in den Gesprächen entstandenen Schwerpunkte zeigen: Was im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen von den Einzelnen als jeweils in besonderer Weise bedeutsam angesehen wird, variiert stark. Durch biographische Umstände, Auslandsaufenthalte, persönliche Vorlieben, die familiäre Erziehung etc. entwickelt jede Person ihr Konzept von "Fremdsprachenlernen", das unverwechselbar und in der Zusammenstimmung aller zur Sprache gekommenen Facetten der jeweiligen subjektiven Konzepte einzigartig ist. Die empirische Untersuchung zeigt: Spricht man über das Fremdsprachenlernen in Taiwan bzw. in der Bundesrepublik, nivelliert man außerordentlich die eigentlich vorhandene Vielfalt und Differenz innerhalb bestehender Lernkonzepte.

4. Kulturspezifische und persönliche Sprachlernkonzepte aus der Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler

Wenn "Kulturspezifik" aus der Vogelperspektive schwer auszumachen war, so formulierten die einzelnen Lernenden selbstverständlich ihre Vorstellungen darüber, was in ihren Augen typisch für Lernen und Fremdsprachenlernen in Taiwan und in der Bundesrepublik ist. Ich

möchte deshalb nun fragen: Wie sehen in den Augen der Person X "kulturtypische" Lerneinstellungen und Lernweisen aus? Wird ein einheitliches Bild gezeichnet oder entstehen von Person zu Person wiederum unterschiedliche Beschreibungen darüber, was typisch für die eigene "Kultur" sei?

Nähert man sich der Frage in dieser Weise, verkompliziert sich die Angelegenheit erheblich. Was typisch für das Fremdsprachenlernen in Taiwan ist, darüber herrscht bei den Schülerinnen und Schülern trotz unterschiedlicher Bewertung ja noch ein gewisses Maß an Übereinstimmung: Viele betonen die Diskrepanz zwischen dem prüfungsorientierten "toten" Lernen in der Schule (was als "typisch" bezeichnet wird) und einem selbstbestimmten Lernen für das Leben. Was aber ist typisch für das Fremdsprachenlernen in der Bundesrepublik? Einige Schülerinnen und Schüler halten die Frage für nicht beantwortbar oder fühlen sich offensichtlich sehr unsicher bei einer beginnenden Reflexion über diesen Punkt (vgl. Interviews 1 und 2). Während die eine die Ähnlichkeit aller deutschen Schüler betont, hebt der andere die Unterschiedlichkeit hervor: Der Äußerung "Ich glaub, wir sind uns schon alle sehr ähnlich..." (Int. 3) steht die Überlegung gegenüber: "Also die Schüler selbst sind in Deutschland so unterschiedlich, da kann man nicht sagen, daß man 'n typisch deutscher Schüler ist... Irgendwie sind alle total unterschiedlich." (Int. 2, P.) Ansonsten wird der Leistungsdruck als typisch deutsches Phänomen—auch für den Fremdsprachenunterricht—erklärt (Int. 2); oder um noch weitere in den Augen der Schülerinnen und Schüler typisch deutsche Charakteristika des Lernens und Fremdsprachenlernens aufzuzählen: typisch sei, wenn man zwischen drei oder vier steht (Int. 3), "sich gegen die Arbeit wehrt" (Int. 4), ein "völliges Desinteresse an der Schule" habe und "wie im Schlaraffenland dahinlebe" (Int. 7), "gezielt im Fremdsprachenunterricht auswendiglerne" (Int. 8 und 10) und "Lehrer als Partner und nicht als Autorität sehe" (Int. 12). Diese bunte Palette von Typisierungen zeigt: Was als typisch erklärt wird, ist keineswegs einheitlich, hängt mit der persönlichen Schwerpunktsetzung und eigenen Situation zusammen; selbst bei Charakterisierung desselben Phänomens tauchen je nach Sichtweise extreme Unterschiede auf: So wird von einer Schülerin der Leistungsdruck in der Schule als typisch deutsch gesehen, von anderen dagegen wird die Schule in Deutschland mit einem "Schlaraffenland" verglichen, in dem man so "dahinlebe".

-8-

Darüberhinaus wird die Sache erst recht vielschichtig, wenn man bedenkt, daß ein Großteil der Schülerinnen und Schüler (auch in Taiwan) sich selbst von diesen, als typisch dargestellten Charakteristika eindeutig distanziert. Dazu ein Beispiel unter vielen:

"Nein, ich glaube nicht, daß ich typisch bin, weil ich doch schon ziemlich viel japanische und westliche Kultur aufgenommen habe. Und außerdem bin ich nicht so eifrig und aufmerksam wie die meisten anderen, was die Schule betrifft. Wenn ich Interesse für irgendetwas habe, dann beschäftige ich mich auch damit und gebe mehr Zeit dafür. Die anderen haben nur die Schule im Kopf und arbeiten so fleißig wie möglich für gute Noten. Das ist typisch chinesisch, denke ich." (Interview 13, Taipei)

Im Hinblick auf Diskursivität ist weiterhin folgender Aspekt interessant: An welchen Stellen im Gespräch werden solche als kollektiv gültig angesehenen Deutungen entwickelt? Welche

Fragen provozieren geradezu kollektive Deutungsmuster? Betrachtet man unter diesen Gesichtspunkten die Interviews, fallen insbesondere zwei Punkte auf:

Erstens, alle befragten Personen entwickeln ihre Selbstdarstellung vor einer Folie von dem, was in ihren Augen üblich ist, wobei die Art und Weise bzw. der Drang zur Abgrenzung durchaus unterschiedlich ist. Betonte der eine geradezu seine "Normalität", d.h., er entwickelt ein Bild von in seinen Augen üblichem Fremdsprachenlernen in seiner Gesellschaft, in das er sich dann—etwa durch konstante Benutzung des Pronomen 'man'—als Normalfall, als typischen Fall einordnete, so markierte die andere ihre Lernerpersönlichkeit durch die scharfe Abgrenzung von dem, was sie—aus ihrer Perspektive—als typisches Fremdsprachenlernen gekennzeichnet hatte. Zur Veranschaulichung möchte ich noch einmal einige Interviewpassagen in Erinnerung rufen:

"Du hast eben gesagt, Grammatik lernst du teilweise auswendig, Vokabeln auch. Wie geht das genau vor sich?"

"Also die Vokabeln, man deckt eine Seite ab, versucht dann eben auswendig zu sagen, was eben zu dem gehört. Bei der Grammatik dann eben, man liest die Texte durch, die grammatischen Texte und versucht dann so, den Sinnzusammenhang zusammenzukriegen. Wörtliches Auswendiglernen bei Grammatik hilft eigentlich nicht viel. Wenn dann eben gerade, daß man den Zusammenhang hat, man es auch anwenden kann." (Interview 1, Bochum)

-9-

Im Hinblick auf spontane Assoziationen zu dem Begriff 'Lernen' äußerte eine Schülerin:

"Ja, also für mich bedeutet Lernen etwas anderes als wie für die meisten Mitschüler von mir. Für die heißt das, vor der Klausur setzen sie sich hin, ziehen sich die ganzen Bücher rein und schreiben dann alles auf, was sie auswendiggelernt haben. Und ich möchte verstehen. Und wenn ich was verstanden habe, dann kann ich das auch richtig anwenden. Und da brauche ich mich nicht hinzusetzen und auswendigzulernen." (Interview 10, Bochum)

In bezug auf die Frage, inwieweit sie sich für eine typische Fremdsprachenlernerin hält, antwortet dieselbe Schülerin:

"Nein, ich glaube nicht. Weil die gängige Meinung immer noch ist: 'Sprachen muß ich auswendiglernen, und dann irgendwann kann ich sie anwenden. Und ich habe von anfang an versucht, sie anzuwenden und habe den Aspekt 'auswendiglernen' eher weggelassen. (...) Insoweit denke ich, daß ich so bin, wie sich vielleicht die Leute, die dieses Schulsystem aufgestellt haben und die Lehrpläne erstellen, sich das Ganze vorstellen. Das ist aber nicht so, wie sich die anderen, die meisten Schüler sich verhalten. Ich mache das nicht absichtlich. Ich mache das so, wie ich das möchte." (Interview 10, Bochum)

Bei den hier angeführten Gesprächsauszügen zeigt sich also: Wenn es um den Versuch der

Verortung als Persönlichkeit innerhalb der sozialen Einbettung geht, werden Konzepte von kulturell Typischem, von konsensuellen bzw. institutionell verordneten Normen und Werten entworfen, die den kategorialen Rahmen für die Selbstsituierung bilden. In diesem Sinne dienen kulturspezifische Typisierungen der Selbstidentifikation innerhalb der als "eigener Gesellschaft" empfundenen sozialen Einheit. Sie dienen der Konstruktion von persönlicher Identität.

Zweitens, wann und in welcher Weise sie das tun, ist untrennbar von der diskursiven Interaktion. In dieser Hinsicht wurde folgendes deutlich: Wenn die Frage kulturkontrastiv angelegt war und z.B. Vergleiche zwischen "Kulturen" nahelegte, wechselten die meisten Schülerinnen und Schüler bereitwillig von einer differenzierteren Sichtweise zu einer typisierenden. Interessant ist auch, daß gerade in diesen Redezusammenhängen der Kulturbegriff häufig explizit benutzt wurde. Dieses Erklärungsmuster wurde dann herangezogen, wenn das Gemeinsame einer als fremd und unbekannt empfundenen Gesellschaft ausgedrückt werden sollte. So rekurrten beispielsweise viele deutsche Schülerinnen und Schüler dann auf das Kulturkonzept, wenn sie von asiatischen Ländern sprachen.⁸

-10-

Die Analyse aus der Perspektive der einzelnen Befragten hat gezeigt:

1. Was jeweils als kulturtypisch angesehen wird, variiert in vielen Fällen.
2. Viele der Befragten setzen sich selbst wiederum von der vorgenommenen Typisierung ab.
3. Kulturspezifische Typisierung dient einerseits der Selbstverortung, andererseits wird sie häufig dann vorgenommen, wenn das Stichwort "Kultur" fällt bzw. kulturkontrastiv argumentiert wird.

4. Implikationen für einen "interkulturellen" Fremdsprachenunterricht

Wie passen nun die Ergebnisse der empirischen Studie zu der Konzeption von "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht"? Nimmt man den Band "Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht" der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts als Grundlage,⁹ kann man folgendes feststellen: In vielen Beiträgen wird deutlich unterschieden zwischen "Interkulturellem Lernen" und "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht". "Interkulturelles Lernen" wird dabei als ein genuin pädagogischer (genauer: ausländerpädagogischer Begriff) gesehen. Hier geht es um das Voneinander- und Miteinanderlernen in multiethnischen Lerngruppen, um Integration von Migrant*innen, kurz: die Verschiedenheit innerhalb der Lerngruppen wird explizit zum Thema gemacht.¹⁰ Daneben steht der "Interkulturelle Fremdsprachenunterricht", dem es traditionellerweise nicht um die "nahen Fremden", sondern um "die fernen Fremden" geht.¹¹ Die Polarisierung von "Ausgangs- und Zielkultur", "Eigenkultur" und "Fremdkultur" usw. ist ein zentrales

Denkmodell. Exemplarisch ein Zitat aus dem Beitrag von Juliane House:

"Interkulturelles Lernen setzt für mich einen bewußten Kontrast der Muttersprache und muttersprachlichen Kultur mit der Fremdsprache und fremdsprachlichen Kultur voraus. Man kann eine fremde Kultur (und eine fremde Sprache) nur dann wirklich verstehen, wenn diese Kultur in Relation zur eigenen gesetzt wird. Dieses In-Beziehung-Setzen zwingt zu einer Zusammenschau und Reflexion des Eigenen und des Fremden und fördert die Erkenntnis der Relativität kulturell bedingter Phänomene." (House, 1994, p. 85)

Wie gehen nun die empirischen Ergebnisse, die Heterogenität, Dynamik und Diskursivität innerhalb von "Kulturen" aufgezeigt haben, mit diesem Modell "Interkulturellem Fremdsprachenunterrichts" zusammen?

-11-

Die Antwort liegt auf der Hand: Die Ergebnisse widersprechen den dichotomisierenden Denkmodellen in aller Deutlichkeit. In den Interviews konnte gezeigt werden: Nicht nur die vielbeschriebene Kulturspezifität in vieler Hinsicht fragwürdig; auch der Anstoß, kulturkontrastiv zu denken, fördert generalisierende Äußerungen über eigene und fremde Gesellschaften. Wenn dies so ist, warum sollen dann "Kulturen" im Unterricht verglichen bzw. kontrastiert werden? Sollen Grenzen, Differenzen, Fremdheit betont werden? Wer kann eigentlich im Vorhinein und im allgemeinen bestimmen, welchem Lernenden tatsächlich was fremd ist?¹² Oder soll etwa—was im Schulalltag nicht abwegig ist—handhabbares und überprüfbares Wissen vermittelt werden?

Vorzuziehen sind meines Erachtens didaktische Modelle, die nicht dichotomisierend sondern vielschichtiger angelegt sind. Beispielhaft ist hier der phänomenologische Ansatz der "Kulturellen Symbole" von Inge C. Schwerdtfeger. Hier steht die einzelne Person mit ihren Wahrnehmungen im Zentrum: idiosynkratische, biographisch begründete Sichtweisen kommen genauso zur Geltung wie regional- und kulturspezifische; darüberhinaus wird Raum für zu entdeckende Gemeinsamkeiten gelassen. Solche nicht objektivistischen didaktischen Modelle wie dieses, das Sinnstiftung, Interaktion und Diskursivität in den Vordergrund stellt, haben insofern entscheidende fruchtbare Konsequenzen, als hier zunächst einmal von einer Gemeinsamkeit zwischen dem "Selbst" der zu verstehen suchenden Person und den "Anderen", die beschrieben werden, ausgegangen wird. Beide sind fähig zur "Symbolbildung", sind (in der Weberschen Terminologie) "Kulturmenschen". Beide tun nichts anderes, als das, was sie jeweils wahrnehmen, zu deuten und zu interpretieren, d.h., sie teilen grundsätzlich das gleiche Vermögen. Gleichzeitig können die unterschiedlichen regional, kulturell oder biographisch geprägten Deutungen zutage treten.

Auf der Grundlage der hier durchgeführten Studie ist es so z.B. denkbar, eine Unterrichtsreihe im DaF- Unterricht oder umgekehrt auch im Chinesischunterricht in Deutschland zu gestalten, die gerade nicht dichotomisierend vorgeht. Die Heterogenität innerhalb der einzelnen Lernkonzepte könnten gängigen Vorurteilen z.B. über die auswendiglernenden Chinesen entgegenwirken.¹³ Andersherum könnten chinesische Lernende die Komplexität und Vielgestaltigkeit von Fremdsprachenlernen in der Bundesrepublik erkennen. Kulturspezifische

Deutungsmuster erschienen dann nicht als objektive Fakten, sondern als Sichtweisen von konkreten Personen in einem spezifischen Gespräch. Nicht zuletzt wären die zahlreichen Gemeinsamkeiten, die zwischen den Jugendlichen beider Länder bestehen, offensichtlich.

-12-

Aber ich möchte noch einen Schritt weitergehen: Bei der hier vorgestellten Studie handelte es sich bei den befragten Personen bis auf eine Ausnahme um Schülerinnen und Schüler, die keinerlei weitere Herkunftssprachen bzw. -kulturen mitbrachten. Dennoch war auch bei diesen Personen kulturelle Homogenität keineswegs klar auszumachen: die Idee einer objektiv nachweisbaren Kulturspezifität konnte durchaus in Frage gestellt werden. Wenn bereits bei dieser tendenziell "homogenen" Schülergruppe die Heterogenität beachtlich ist, welches Maß erreicht sie dann bei multilingualen, multikulturellen Schülerpopulationen? Waren schon hier die (Sprachlern)biographien durchaus unterschiedlich, wie kann man dann beispielsweise bei Kölner, Berliner oder Hamburger Klassenverbänden von "kultureller Homogenität" sprechen? Inwieweit wird in einem "Interkulturellen Fremdsprachenunterricht", der von dem Konzept "Eigenkultur" und "Fremdkultur" ausgeht, ein Zustand vorausgesetzt, der—wie die Studie gezeigt hat—im Grunde nie so existiert hat, aber in den zunehmend multilingualer und -kultureller werdenden Gesellschaften noch viel weniger existiert?

Ich möchte von daher ausdrücklich diejenigen Ansätze unterstützen, die ein verstärktes Aufeinanderzugehen von "Interkulturellem Fremdsprachenunterricht" und dem pädagogischen Konzept "Interkulturellem Lernen" befürworten.¹⁴ Bleibt der Fremdsprachenunterricht einem "monolingualen Habitus" (Ingrid Gogolin) verhaftet, ergibt sich nach meiner Beobachtung folgende ausgesprochen groteske Situation: In allen Fächern findet zunehmend interkulturelles Lernen statt, nur im Fremdsprachenunterricht werden monolinguale und monokulturelle Prämissen perpetuiert, also dort, wo gerade die Fachleute für diese Problembereiche finden müßten. Nicht eine sprachlich und kulturell homogene Schülerschaft ist vorauszusetzen, sondern zum guten Teil mehrsprachige Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen. Zumindest in größeren Städten ist dies bereits der Normalfall. Schülerinnen und Schüler lernen Französisch und Englisch nicht nur vom Deutschen aus, sondern ebenso auch z.B. vom Persischen, Türkischen, Chinesischen aus. Welche Sprachlernprozesse laufen dabei ab? Wann wird welche Sprache zur Referenzsprache? Welche Bedeutungen werden zu neuen fremdsprachlichen Begriffen von den Einzelnen assoziiert? Nimmt man solche Fragen im Unterricht ernst, ist durchaus die Chance gegeben, den "interkulturellen Fremdsprachenunterricht" (der von einer Herkunfts- und einer Zielkultur ausgeht), in einen "multikulturellen" zu verwandeln.¹⁵

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

-13-

ANMERKUNGEN

1. Vgl. Hu 1996. Zurück zum Text

2. Ich beziehe mich hier beispielsweise auf folgende Beiträge: die Jahrgänge 1984, 1985 und 1988 des *Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache* (Thematische Schwerpunkte: "Deutsch in der Dritten Welt", "Literaturforschung als Fremdheitsforschung", "Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache") sowie die Beiträge in den von Alois Wierlacher herausgegebenen Bänden *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik* (1987) und *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik* (1985). Siehe auch die Beiträge von Krusche 1985 und Großklaus 1985. [Zurück zum Text](#)

3. Vgl. dazu Schwerdtfeger 1989, 1991, 1992, 1993. [Zurück zum Text](#)

4. Das hier zugrundeliegende Kulturkonzept kann ich in diesem kurzen Beitrag nur andeuten. In der Tradition von Max Weber, Georg Simmel und Clifford Geertz wird "Kultur" gesehen als die "Fähigkeit und dem Willen, bewußt zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen." (Weber, 1982, p. 180) "Kultur" in diesem Sinne ist eine universal-anthropologische Kategorie, die die menschliche Fähigkeit zur kreativen Bedeutungskonstitution meint. Dem gegenüber steht ein in der älteren kulturanthropologischen Tradition üblicher objektivistischer Kulturbegriff: "Kulturen" in diesem Sinne liegen vor den Augen der betrachteten Person und sind voneinander abgrenzbar. Ich vertrete grundsätzlich das erste Konzept. Das bedeutet jedoch nicht, daß ich letzteres Konzept unbeachtet lassen kann. So äußern z.B. in den Interviews viele Lernende abgrenzende, objektivierende Kulturkonzepte. Auch alltagssprachlich sowie auch in der "interkulturellen" Diskussion ist dieses populäre Verständnis von abgrenzbaren, relativ monolithischen Einheiten immer wieder zu finden. In Schwerdtfegers Konzept der "Kulturellen Symbole" beinhaltet "kulturell" m. E. zunächst einmal und in übergeordneter Weise die kreative Fähigkeit zur Bedeutungskonstitution. Die Neigung zu Objektivationen wie auch das Geprägtsein durch kollektiv übliche Erklärungsmuster kann als eine spezifische Weise dieser grundsätzlichen Fähigkeit zur Weltdeutung verstanden werden. Zu einer gründlichen Diskussion dieser Thematik siehe Hu 1994 und 1996. [Zurück zum Text](#)

5. Siehe dazu Lamnek 1988, vor allem pp. 6 - 20. Siehe auch Grotjahn 1993, p. 234 f. [Zurück zum Text](#)

-14-

6. Vgl. Hu 1996, Kapitel VI. [Zurück zum Text](#)

7. Unter "Buxiban" versteht man zum einen Nachhilfesschulen, wo der Schul- bzw. Prüfungsstoff wiederholt und geübt wird. Im Hinblick auf Sprachunterricht steht "buxiban" aber auch für private, kommerzielle Sprachschulen, die - eher nach westlichem Vorbild - in kleinen Gruppen vor allem kommunikationsorientierte Fremdsprachenkurse anbieten. Um diesen Typ handelt es sich bei der Äußerung dieser Schülerin. [Zurück zum Text](#)

8. Siehe z.B. die Interviews 1 und 9. Der Schüler C. in Interview 9 spricht sogar von den "vollkommen anderen Umständen" der "chinesischen Kultur". [Zurück zum Text](#)

9. Vgl. Bausch, Christ & Krumm 1994. [Zurück zum Text](#)

10. Vgl. z.B. die Beiträge von Gnutzmann und Müller in Bausch, Christ & Krumm 1994.

[Zurück zum Text](#)

11. Vgl. Hunfeld 1994, p. 95 f. [Zurück zum Text](#)

12. Um nicht mißverstanden zu werden: Ich bin der Ansicht, daß innerhalb der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und auch der Geschichte der Vermittlung von deutscher Literatur im Ausland das dichotomisierende Denkmodell ein äußerst wichtiges war. Seine Leistung bestand in einer Sensibilisierung für Differenz und für die Gefahr vereinnahmenden und rein assimilatorischen Verstehens. Dennoch - und dafür plädiere ich hier - darf man nicht dabei stehenbleiben. - Zur problematischen Dichotomie "fremd" vs. "eigen", die ich hier aus Platzgründen nicht erörtern kann, siehe Hu 1997. [Zurück zum Text](#)

13. Vgl. dazu Smith 1991. [Zurück zum Text](#)

14. Vgl. z.B. die Beiträge von Gogolin, Krumm, Hunfeld und Vollmer in der oben zitierten Dokumentation der "Frühjahrskonferenz". [Zurück zum Text](#)

15. Erste Schritte in diese Richtung gibt es bereits, so z.B. der Modellversuch "Lernen für Europa". In dem Abschlußbericht über diesen Modellversuch heißt es: "In gleicher Weise ist Interkulturelles Lernen als Mehrperspektivität nicht gleichzusetzen mit der Einführung in mehrere Landes-Kulturen. Hier hat der Modellversuch gezeigt, daß Kinder und Jugendliche lernen können, sich von der historisch überkommenen, falschen Ineinssetzung von Kultur, Land und Sprache zu lösen und die gegebene Vielfalt wahrzunehmen. Er hat gezeigt, daß sie sensibel werden für die Vielfalt kultureller und sprachlicher Äußerungen, sowohl innerhalb jedes Lebenszusammenhangs wie erst recht innerhalb eines Landes und gleichzeitig für die Gemeinsamkeiten in den kulturellen Mustern." (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1995, p. 118.) [Zurück zum Text](#)

-15-

LITERATURANGABEN

(für eine ausführliche Bibliographie zur Thematik siehe Hu, 1996)

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.

Göbel, Richard. (1991). *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Mainz: Manfred Werkmeister.

Gogolin, Ingrid. (1994). Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), ebd., p. 73 -84.

Großklaus, Götz. (1985). Kultursemiotischer Versuch zum Fremdverstehen. In: Wierlacher

(1985), ebd., p. 391-413.

Grotjahn, Rüdiger. (1993). Qualitative vs. Quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, J.-P./ Vollmer H.J. (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der DGFF in Essen, 7.-9. Okt. 1991*. Bochum: Brockmeyer, S. 223-248.

Hu, Adelheid. (1994). Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? In: Christ, H. & Bredella, L. (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr, p. 20-35.

dies. (1996). *"Lernen" als "Kulturelles Symbol". Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Reihe: Manuskripte zur Sprachlehrforschung Bd. 49. Bochum: Brockmeyer.

dies. (1997). Warum "Fremdverstehen"? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines "interkulturell" verstandenen Fremdsprachenunterrichts. In: Christ, H. & Bredella L. (Hrsg.), *Forschungsthema: Fremdverstehen*. Tübingen: Narr (in Vorbereitung).

-16-

Hunfeld, Hans. (1994). Fern vom "versöhnten Zustand". Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im FU. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.J. (Hrsg.), ebd., p. 94 - 100.

Krumm, Hans-Jürgen. (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch K.-R., Christ, H. & Krumm H.J. (Hrsg.), ebd., p. 116.

Krusche, Dietrich. (1985). *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München: iudicium.

Lamnek, Siegfried. (1988). *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1, Methodologie. München/ Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.) (1995). *Lernen für Europa 1991 - 1994*. Bönen: Kettler.

Schwerdtfeger, Inge C. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/ München: Langenscheidt.

dies. (1991). Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 18 (3), 237-251.

dies. (1992). Umriss einer phänomenologischen Landeskunde. In: DAAD (Hrsg.), *Dokumentationsband des BENELUX-Germanistentreffen*, Köln, 29.10. - 3.11.1991. Bonn: DAAD, p. 357-383.

dies. (1993). A Phenomenological Approach to the Teaching of Culture: An Asset to the Teaching of Language Awareness? *Language Awareness* 2 (1), 35-46.

Vollmer, H. J. (1994). Interkulturelles Lernen - interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), ebd., p. 172-185.

Weber, Max. (1982). Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr (Siebeck) 1. Aufl. 1922, pp. 146-214

Wierlacher, Alois. (Hrsg.) (1984), (1985), (1988). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

ders. 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium.

ders. 1987. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium.

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Hu, Adelheid. (1996). Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen". Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 16 pp.
Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/hu.htm

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