

Interkulturelle Linguistik und Fremdsprachenunterricht

Entwurf eines Programms

Holger Steidele (Tamkang University)

0.1. Fremdsprachen lernen und lehren ist ohne Zweifel eine schwierige Angelegenheit. Lerner lernen eine Fremdsprache aus unterschiedlichen Motivationen heraus, bringen unterschiedliche Lebenserfahrungen und Erfahrungen im Umgang mit fremden Sprachen mit, und teilen unterschiedliche Erwartungen, die mit dem Erlernen einer fremden Sprache verbunden werden.¹ Auch Fremdsprachenlehrer haben unterschiedliche Lebenserfahrungen und Erfahrungen im Umgang mit fremden Sprachen, darüber hinaus auch unterschiedliche Erfahrungen im Unterrichten, und natürlich sind auch die Erwartungen dahingehend, was denn und wie etwas zu unterrichten sei, verschieden. Daraus entstehen Konfliktpotentiale, die sowohl das Verhältnis Lerner–Lerner als auch Lerner–Lehrer als auch Lehrer–Lehrer betreffen können. Im Folgenden soll es nur um das Verhältnis Lerner–Lehrer gehen, in der speziellen Ausgangssituation ‘zielsprachenferner Lerner – deutscher Lehrender’, mit dem Gegenstandsbereich “Deutsch” im Rahmen germanistischer Studien an ostasiatischen Universitäten.²

Lassen Sie mich zunächst ein paar Beispiele aus eigener Erfahrung anführen, die aufzeigen sollen, welche Enttäuschungen auf Seiten der Fremdsprachenlerner und -lehrer im ostasiatischen Kontext auftreten können. Zunächst zur Lehrerseite: a) Vor vielen Jahren begegne ich in Korea einer Germanistikstudentin des ersten Jahrgangs (ca. zweiter Lernmonat) im Treppenhaus auf dem Weg zu meinem Büro. Ich frage sie nach einer Begrüßung “Woher kommen Sie?” – und sie antwortet blitzschnell “aus Korea”. Da meine Frage Ernst gemeint war, können Sie sich vorstellen, dass diese Antwort für mich nur enttäuschend sein konnte, zeigte sie doch, dass die Studentin mich zwar sprachlich gut verstanden hatte und grammatisch korrekt reagieren konnte, jedoch im Rahmen einer Unterrichtseinheit stehengeblieben war, die die Antwort im Treppenhaus situativ, semantisch und pragmatisch unangemessen machte. b) Nach ebenfalls ca. zwei Monaten Sprachunterricht hier in Taiwan bietet mir ein Student an, mir einen „Döner“ mitzubringen; ich willige erwartungsvoll ein – aber als der Student schließlich mit süßen Produkten von „Mister Donat“ zu mir kommt, bin ich – leicht zu verstehen – enttäuscht. – Zur Lernerseite: c) In einer Unterrichtsstunde mit koreanischen Studenten aus einem fortgeschrittenen Jahrgang lesen wir einen Zeitungsartikel über Korea. Der Titel des Artikels lautet “Grün, grüner, Seoul” und ich frage die Studenten, welche Erwartungen sie bezüglich des Inhalts haben. Die einhellige Antwort ist “Lob”. Die Lektüre belehrte sie anschließend eines Besseren, und sie waren enttäuscht. Der Artikel verstieß offensichtlich gegen ihre Erwartungen. d) Immer wieder habe ich erlebt und gelesen, dass die koreanischen Studenten ihr Heimatland als eine

¹ Dazu vgl. z.B. Steidele (2011)

² Ich greife hier auf meine Lehrerfahrungen an koreanischen und taiwanesischen Universitäten zurück.

Art Insel betrachten, die sich vollkommen von anderen Ländern, Kulturen, Traditionen unterscheidet und als homogene Einheit verstanden wird. Dementsprechend wird von Seiten der Studenten erwartet, dass auch alle anderen Länder und Kulturen, beispielsweise die deutsche, ein homogenes Ganzes sind, sich eindeutig charakterisieren und von anderen Ländern, Kulturen, Traditionen klar abgrenzen lassen. Wird im Unterricht oder in Gesprächen deutlich, dass es nicht ‘die’ deutsche Kultur schlechthin gibt, ebensowenig wie ‘das’ deutsche Essen oder ‘die’ deutsche Sprache, sind die Lerner zumindest irritiert, in aller Regel enttäuscht. Obwohl es in Taiwan eine größere Zahl ethnischer und sprachlicher Varietäten als in Korea gibt, besteht nach meiner Einschätzung trotzdem auch unter taiwanesischen Studenten in aller Regel die Vorstellung von und der Wunsch nach einer deutschen “homogenen” Kultur und Sprache etc.

0.2. Nun wissen wir natürlich, dass die Welt komplex ist, ebenso die ‘Kultur’ mit ihrem Teilaspekt ‘Sprache’, und dass die Menschen stets “in konkreten Lebenswelten je ihrer Gesellschaft, niemals in ‘der’ Welt”³ schlechthin leben und handeln. Wenn nun Lernende und Lehrende aus unterschiedlichen Lebenswelten zusammenkommen, um eine Sprache zu lernen oder zu lehren, so ist es selbstverständlich, dass sie unterschiedliche ‘Horizonte’ aufweisen, welche jeweils die Grundlage für ihre Interpretation der Welt bilden. Gadamer spricht in seinem Werk “Wahrheit und Methode”⁴ denn auch davon, dass sich der ‘Horizont’ als eine Gesamtheit lebensweltlicher Erfahrungen bestimmen lässt, über die ein Individuum kognitiv und emotional verfügt. Im besten Fall intellektueller Auseinandersetzung kommt es in wechselseitigem Austausch, in dem beide Parteien voneinander lernen, zu einer gegenseitigen Erweiterung des Horizonts, zu einer “H o r i z o n t v e r s c h m e l z u n g”, indem eine Aneignung des Fremden stattfindet, die das Fremde in das Eigene verwandelt. Wie auch immer ein Weg der Aneignung mit dem Fremden abläuft, einbezogen werden muss stets, und so auch im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen, das Vorverständnis und der Erwartungshorizont über einen zu interpretierenden Gegenstand und ebenso das Vorverständnis und der Erwartungshorizont über die eigene und die fremde(n) Sprache(n), wie es oder er in speziellen Kultursystemen vorliegt.

1.0. Wenn man ‘Kultur’ als die Menge von Standardisierungen auffasst, die in Kollektiven gelten,⁵ dann spielen Kommunikation und Sprache eine zentrale Rolle, da Standardisierungen kommuniziert werden müssen, um Gemeinschaften zu konstituieren. Daraus ergibt sich – weiter nach Földes –, dass kulturelle Entzifferung mittels der Erforschung und/oder der Interpretation von Kommunikation und Sprache geschieht. Die Sprachwissenschaft kann daher als Kulturwissenschaft par excellence angesehen werden.⁶ Der Rahmen, innerhalb dessen das Kulturphänomen ‘Sprache’ in Bezug auf System, Verwendung und Funktion aus einer eigenkulturellen und einer fremdkulturellen Perspektive notwendigerweise perspektiviert werden muss, kann bestimmt werden als ‘I n t e r k u l t u r e l l e L i n g u i s t i k’ (im Folgenden: IL) – verstanden als ein Komplex, der “nach all

³ Habermas (1973: 107)

⁴ Gadamer (1990)

⁵ Vgl. Hansen (2000: 39) nach Földes (2007: 68)

⁶ So schon Paul (1975: 5)

dem [fragt], was an der Verschiedenheit, Begegnung, Beziehung und Rezeption von Kulturen von sprachwissenschaftlichem Standpunkt aus interessant sein kann⁷.

1.1. So inflationär und unklar – und das selbst in interkulturellen Studien – die Begriffe ‚Interkulturalität‘ und ‚Kultur‘ auch sein mögen,⁸ so unklar einzelne Arbeiten mit Begriffen wie ‚cross cultural studies‘, ‚kontrastive Linguistik‘ operieren, und so unausgegoren eine Status-Beurteilung und Gegenstandsbenennung einer ‚IL‘ (und einer möglichen/sinnvollen Abgrenzung zu anderen linguistischen Ansätzen) derzeit auch ist, so klar liegt auf der Hand, dass Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht nicht unabhängig voneinander thematisiert werden können. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang jedoch zu bedenken, dass ‚Kultur‘ – ebenso wie ihr Teilgebiet ‚Sprache‘ selbst – dabei nicht als geschlossene Größe zu betrachten ist, sondern vielmehr als „offenes Regelsystem“, und dass ‚IL‘ nicht auf Kultur-K o n t r a s t e reduziert werden kann (‚kulturkontrastive Linguistik‘), sondern Sprachen-K o n t a k t e und Kulturen- K o n t a k t e ebenso zu umfassen hat.⁹

1.2. Mit den Leitbegriffen ‚Sprachenkontakte‘ und ‚Kulturenkontakte‘ befinden wir uns im Zentrum dessen, was im Fremdsprachenunterricht von herausragender Bedeutung ist, wenn es darum geht, über das Lernen und Lehren einer Fremdsprache zu einem wechselseitigen Austausch, zu einer Horizontverschmelzung zu gelangen. Es ist dabei klar, dass im Falle interkultureller Kontakte nationalphilologische Denkansätze wenig hilfreich sind, da sie stets den Kulturkontrast hervorheben und mehr oder weniger zu Ethnozentrismus und Stereotypenbildung einladen. Darum kann es uns als Fremdsprachenlehrer aber nicht gehen. Vielmehr muss es darum gehen, über kulturorientierte Denkansätze zur Relativierung stereoptyper Vorannahmen¹⁰ über das Eigene wie das Fremde zu gelangen. Dieses Ziel zu verfolgen, ist die Voraussetzung dafür, dass der Fremdsprachenunterricht nicht bei oberflächlichen sprachlichen Strukturen – seien sie phonetischer, morphologischer oder syntaktischer Art – stehenbleibt, sondern einen Beitrag leisten kann, der zu einer interkulturellen Kompetenz auf Seiten der Lernenden wie Lehrenden führt oder führen kann.

2.0. Welche konkreten Lehrinhalte auch immer ausgewählt werden (Kommunikation, Literatur, Landeskunde, Übersetzung etc.) und in welcher Unterrichtssprache (Metasprache) sie auch vermittelt werden, grundsätzlich geht es stets um eine interkulturell-linguistische Blickrichtung, ohne die nicht von einem Fremdsprachenunterricht die Rede sein könnte (sondern von einem ‚Sachunterricht‘, beispielsweise über Literatur, Politik oder Technik). Da es offensichtlich so ist, dass alle Fremdsprachenlerner eine Muttersprache haben (und darüber hinaus in aller Regel weitere Kenntnisse in anderen Fremdsprachen, Dialekten oder sonstigen Varietäten), und da es offensichtlich so ist, dass alle Menschen in einer oder in mehreren konkreten Lebenswelten leben und handeln, folgen folglich alle sprachlichen und kulturellen Standardisierungen, die aus einer globalen, übergeordneten Perspektive heraus beschränkt, imperfektibel, bezogen auf die Welt als solche: punktuell sein müssen – und das einzelne Individuum übersieht aus dieser Situation heraus schlicht und einfach: Zusammenhänge, die

⁷ Földes (2007: 76)

⁸ Vgl. Földes (2007: 84)

⁹ Vgl. ebd.: 74

¹⁰ Beispiele in Bezug auf koreanische und taiwanische Studierende finden sich in Steidele (2011)

zwischen ‘der Sprache’ und ‘dem Denken’ bestehen, dass “es die gleichen Strukturen der sprachlichen Intelligenz sind, die sich in vielfältiger Form in den Sprachen der Welt ausdrücken”.¹¹

2.1. Es ist das Verdienst Peter Rasters¹², in prägnanter und leicht nachvollziehbarer Weise aufgezeigt zu haben, wie hinter der Vielzahl der empirischen Erscheinungsformen von Sprache die *t r a n s k u l t u r e l l e* Einheit der ‘einen’ Sprache steht, die in dreifacher Brechung erscheint: a) als Präexistenz oder Evolution der Sprache, b) als weltweites Netzwerk von Sprachen und c) als Menge der sprachlichen Universalien. Ebenso zeigt er auf, inwiefern man von einer transkulturellen Einheit ‘des Sprechens’ und ‘der Sprachwissenschaft’ ausgehen kann. Als übergeordnetes Ziel der ‘IL’ formuliert Raster daraus ableitend “die Verbreitung der Erkenntnis, daß sich die Sprachen der Welt nicht fremd sind”¹³.

2.2. Machen wir uns die Tatsache, dass sich die Sprachen der Welt untereinander und die unterschiedlichen Arten des Sprechens in der Welt nicht fremd sind, anhand zweier Beispiele, die Raster¹⁴ entnommen sind, klar.

2.2.1. Zum ‘Sprechen’: Menschen verschiedener Kulturen können sich über Sprachgrenzen verständigen, weil sie Zugang zu einer Ebene des Sprechens haben, auf der die Sprachverschiedenheit aufgehoben ist. Kulturspezifische Verschiedenheiten von Sprechakten betreffen die Art und die Bedingung ihrer Realisierung, beispielsweise müssen die Sprechakte des Dankens oder des Bittens in der einen Kultur in Kontexten realisiert werden, in denen sie in einer anderen Kultur nicht realisiert werden dürfen. Die Art und Bedingung der Realisierung von Sprechakten variiert also, aber die Sprechakte selbst sind von der interkulturellen Variation ausgenommen. Fragen, Bitten, Danken etc. sind universelle Phänomene, die an und für sich nicht an bestimmte Ausdrücke oder Verwendungsbedingungen gebunden sind. Einen Sprechakt zu verstehen, bedeutet, die Intention des Sprechers zu verstehen, die er mit dem Sprechakt zum Ausdruck bringen möchte; und einen Sprechakt zu produzieren, bedeutet, bestimmte Ausdrucksformen entsprechend den in einer Kultur geltenden Verwendungsbedingungen so zu benutzen, dass der Hörer die Intention des Sprechers versteht. – Das Gleiche gilt für nonverbale Handlungen: Lächeln wird in verschiedenen Kulturen verschieden eingesetzt, ist aber als universelles Phänomen auf der ganzen Welt als solches erkennbar und verständlich. Die Zeichen des Körpers können Intentionen ausdrücken, die allgemein verständlich sind, und auch die Zeichen ‘der Sprache’ haben diese Fähigkeit, da sprachliche wie nichtsprachliche Zeichen gleichermaßen dazu dienen, das auszudrücken, was wir – mit Augustinus gesprochen – “im Geiste haben”.¹⁵

¹¹ Raster (2008: 82)

¹² Raster (2008)

¹³ Ebd.: 82

¹⁴ Raster (2008: 111ff.)

¹⁵ Die in 0.1. (Beispiel a) angeführte Reaktion der Studentin zeigt hingegen, dass diese davon keinen Gebrauch macht.

2.2.2. Zur ‘Sprache’: Die drei Konstrukte ‘Sprachfamilie’, ‘Sprachbund’ und ‘Sprachtyp’ (die durch die genetische, die areale und die typologische Methode der Klassifikation von Sprachen definiert sind) sind variable Größen, die abhängig sind von der Menge der Merkmale, durch die sie bestimmt werden. Beispielsweise ist die ‘Sprachfamilie’ eine variable Größe; es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, immer größere und weiter zurückliegende Sprachfamilien und deren Grundsprachen zu identifizieren. Gehen wir in der Vergangenheit immer weiter zurück, liegen allerdings keine Daten mehr vor, auf deren Grundlage weiter zurückliegende Sprachfamilien etabliert werden könnten. Nach Raster ist die zeitliche Grenze der Anwendung der genetischen Methode identisch mit dem Ursprung der Sprache. In der Geschichte sind nun immer wieder Versuche unternommen worden, eine oder mehrere erste Sprachen, von der alle anderen abstammen, an den Anfang der sprachlichen Entwicklung zu setzen (das Hebräische, das Griechische, das Lateinische etc.).

Es ist jedoch sehr fraglich, ob es jemals so etwas wie eine oder mehrere erste Sprachen je gegeben hat. Eine Lösung bietet das Konzept der sprachlichen Evolution; dieses Konzept beruht auf der Erkenntnis, dass die menschliche Sprache nicht aus dem Nichts heraus entstanden sein kann, dass es also keinen ‘Urknall’ der Sprachen gegeben habe. Wo auch immer man versucht, einen Anfang der sprachlichen Entwicklung zu lokalisieren, es war immer schon etwas vorher da, weil die Entwicklung der Sprache organisch hervorgeht aus der Entwicklung der Körpersprache, aus dem Verhalten des ganzen Menschen. Und dieses Verhalten ist wiederum eingebettet in das Verhalten von Lebewesen, wie es sich im Laufe der biologischen Evolution entfaltet hat. Eine Alternative (wenn man möchte: eine Art Vorläufer) der evolutionistischen Erklärung ist die Annahme Platons vom Wissen als Wiedererinnerung einer präexistenten Erfahrung.¹⁶ Diese Lehre hat sich fortgesetzt bis in die Neuzeit, erscheint bei Leibniz (“Nichts kann uns gelehrt werden, dessen Idee wir nicht schon im Geiste hätten.”) ebenso wie bei Chomsky¹⁷, der die Lehre von den angeborenen Ideen in die Linguistik eingeführt hat. Geht man von einer Präexistenz der Sprache aus, stellt der geschichtliche Anfang der Sprache kein besonderes Problem dar (denn sie war ja immer schon da), und – und das ist hier der entscheidende Punkt – alle Sprachen sind miteinander verwandt, nicht weil sie von ein und derselben Ursprache abstammen würden, sondern weil sie alle *v e r s c h i e d e n e A k t u a l i s i e r u n g e n d e r g l e i c h e n* präexistenten Sprache sind.

2.3. Die Einheit ‘der Sprache’ wird immer wieder gestört durch ein Nichtverstehen, das in einer bestimmten Einstellung des Bewusstseins begründet ist. Auf der anderen Seite wird immer wieder die Verschiedenheit der Sprachen überbrückt durch ein Verstehen, das ebenso wie das Nichtverstehen auf einer geistigen Einstellung beruht. Nichtverstehen und Verstehen sind damit zwei gegensätzliche Tendenzen, die in der sprachlichen Evolution zusammenwirken. In dieser Hinsicht ist die Vorstellung von einer einheitlichen Sprache, die überall auf der ganzen Welt gesprochen und verstanden wird, genauso unrealistisch wie die Vorstellung einer absoluten Verschiedenheit von Sprachen, deren Sprecher in vollkommen

¹⁶ Zu dieser Annahme in Bezug auf eine pragmatische Sprachphilosophie vgl. jüngst Schneider (2008: 61-63)

¹⁷ Chomsky (1971)

abgeschlossenen Sprachwelten lebten.¹⁸ Im Fremdsprachenunterricht wird in aller Regel eher deutlich, dass fremde Sprachen als fremd, ja als ü b e r fremd wahrgenommen werden, was nun nach Raster¹⁹ daran liegt, dass ihre (evolutionäre oder präexistente) Verwandtschaft, ihre Verbundenheit und Transparenz (über Universalien) nicht erkannt werden.

Warum ist das so? Das ist so, weil wir in einer konkreten Lebenswelt aufwachsen und leben und unser Wissen und unsere Einstellungen nur auf einer Ebene, die ich an anderer Stelle "k u l t u r e l l – d e t e r m i n i e r t" genannt habe,²⁰ erwerben und verarbeiten. In ihrer Summe stellt dieses kulturell-determinierte Wissen jene Standardisierungen dar, von denen in 1.0. und 2.0. die Rede war. In der Praxis sieht es jedoch so aus, dass auch dieses Wissen – wie jedes andere Wissen und natürlich auch das Sprachwissen in jeglicher Hinsicht – imperfektibel, defizitär ist.²¹ Über Verallgemeinerungen des Kulturell-Determinierten werden Denkmuster verfestigt, die sowohl eigenkulturell als auch fremdkulturell automatisch stereotypen Charakter haben m ü s s e n, was wiederum in der konkreten Situation der Begegnung mit dem Fremden (zum Beispiel an der Uni) zu Erwartungshaltungen und Enttäuschungen führt.

3.0. Welche Schlüsse sind nun daraus für den Fremdsprachenunterricht zu ziehen? Enttäuschungen bezüglich fremder Kulturen sind offensichtlich unvermeidbar. Sie sind ganz im Gegenteil unverzichtbar, wenn es darum gehen soll, eine interkulturelle Kompetenz aufzubauen. Denn jeglicher Spracherwerb, sofern er nach dem Erwerb der Muttersprache erfolgt, und jeglicher Sprachunterricht, sofern er eine andere Sprache als die Muttersprache der Lernenden zum Gegenstand hat, i s t I L: in einer prozeduralen Hinsicht, indem es darum geht, in einer fremden Sprache sprechen, verstehen und denken zu lernen oder zu lehren, oder in einer deklarativen Hinsicht,²² indem es darum geht, lernend zu erfassen oder lehrend fassbar zu machen, wie Ausgangs- und Zielsprache auf der Grundlage welcher präexistenten Strukturen organisiert sind, welche Rolle sie im menschlichen Leben spielen und unter welchen Bedingungen sie wie funktionieren.

3.1. Als das Wesentliche bei der Fremdsprachenvermittlung insbesondere in zielsprachenfernen Ländern wie Korea oder Taiwan erscheint mir unter Zugrundelegung der dargestellten Perspektive der IL nun folgendes zu sein: a) die Bewusstmachung der kulturellen Determiniertheit und Imperfektibilität des Individuums, b) die Hinwirkung auf Einsichten interkultureller Zusammenhänge, sowohl in sprachlicher (vgl. 2.1.-2.2.) wie – notwendigerweise – weltlicher (gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer etc.) Hinsicht, c) die Hinarbeitung auf eine Überwindung von Ethnozentrismus (wenn man so sagen möchte: die Hinarbeitung auf einen ‚aufgeklärten Ethnozentrismus‘) – alle drei Aspekte zusammen dienen dem Aufbau einer interkulturellen Kompetenz, einem e n t n a t i o n a l i s i e r t e n eigenkulturellen sowie e m p a t h i s c h e n fremdkulturellen Verständnis.

¹⁸ Vgl. Raster (2008: 114)

¹⁹ Ebd.: 82

²⁰ Steidele (2010a: 140-142)

²¹ Dazu ebd.: 133-134; zur Imperfektibilität sprachlichen Wissens vgl. Antos (2003)

²² Zur Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen vgl. Steidele (2010a: 132-133)

3.2. In der konkreten Unterrichtspraxis – z.B. DaF – kann und sollte es also nicht darum gehen, eine Fremdsprache um der Fremdsprache oder um der sprachlichen Strukturen willen zu lernen und zu lehren, ganz gleich wie die gesellschaftlichen und institutionellen systemischen Bedingungen auch aussehen. Es geht beim Fremdspracherwerb als angewandter, praktischer (prozeduraler) IL oder reflexiver (deklarativer) IL stets um das Denken, um die gleichen Strukturen sprachlicher Intelligenz, die zu ergründen, zu erfassen, aufzudecken, selbstkritisch zu hinterfragen und von einem begrenzten kulturell-determinierten (Selbst-)Verständnis zu befreien sind – und das gilt für beide Seiten, den Lernenden wie den Lehrenden gleichermaßen;²³ kann man doch im Rahmen einer solchen Konzeption selbstverständlich nicht bei der Übermittlung, beim Transport von ‚Wissen‘ verpackt in ‚Unterrichtsstoff‘ stehen bleiben,²⁴ sondern muss darauf hinwirken, in einer Lerngemeinschaft ‚Sinn‘ zu erzeugen.

3.3. Akzeptiert man die hier als notwendig erachtete Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf eine interkulturell-linguistische Weise mit interkulturell-linguistischer Zielsetzung, wie sie hier mit Bezug auf Peter Raster skizziert wurde, ergeben sich für den Lehrenden Anforderungen, die weit über den ‚klassischen‘ Sprachunterricht hinausgehen. Geht es darum, das Denken zu erweitern, sich in einer Lerngemeinschaft vom eigenen Selbstverständnis zu lösen, die gleichen Strukturen sprachlicher Intelligenz aufzudecken, dann gilt es auf Seiten des Fremdsprachenlehrers, sich bewusst zu machen, welche sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen einerseits (in der sprachlichen Kommunikation) ineinandergreifen, andererseits (auf konzeptueller Ebene) auseinanderzuhalten sind. Der im Untertitel des vorliegenden Vortrags angekündigte „Entwurf eines Programms“ bezieht sich auf ebendiese sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen. So trivial der Umstand sein mag, dass ‚sprachliches Wissen‘ und weltliches Wissen, ‚Weltwissen‘²⁵, sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Fremdspracherwerb zwei Seiten der gleichen Münze darstellen, so wenig findet im fachwissenschaftlichen Diskurs eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik eine angemessene Berücksichtigung.²⁶ Auf der Grundlage lediglich diffuser Vorstellungen über die Relation ‚Sprache‘ – ‚Welt‘ erscheint es mir aber unmöglich, Ziele der IL mit ihren Implikationen, wie sie oben skizziert wurden, zu verfolgen – und damit im Fremdsprachenunterricht einen Prozess in Gang zu setzen, der dazu führen könnte, die Frage nach interkulturellen Zusammenhängen überhaupt erst sinnvoll stellen zu können.

4.0. Im Folgenden kann es nicht darum gehen, eine Lösung zu präsentieren. Vielmehr soll lediglich eine Richtung aufgezeigt werden, in die zu gehen es sich nach meinem Dafürhalten lohnen könnte. Ausgehend von Coserius ‚Stufen des sprachlichen Wissens‘²⁷ (vgl. in 4.4.

²³ Vgl. dazu das Konzept „Entdeckendes Lernen und lernendes Lehren“ in Steidele (2007: 293-299)

²⁴ Dass es sich bei sprachlicher Kommunikation ganz generell nicht um einen Transportvorgang handeln kann, zeigt Schneider (2008: 162) anschaulich auf.

²⁵ In Steidele (2010a: 139ff.) bezeichne ich dieses als ‚Sachwissen‘, als das Wissen über die ‚Sachen‘ in der Welt; vgl. 4.1.

²⁶ Überdies werden die Begriffe ‚Sprachkompetenz‘ und ‚Weltwissen‘ sowohl in der Linguistik als auch in anderen Fachwissenschaften unterschiedlich definiert; vgl. Steidele (2010a: 126)

²⁷ Coseriu, E.: Die Ebenen des sprachlichen Wissens. Der Ort des „Korrekten“ in der Bewertungsskala des Gesprochenen. In: Albrecht (1988: 337)

Abb.1: A-I/II/III) wird hier vorläufig – ohne im Weiteren auf Coserius Ansatz²⁸ detaillierter eingehen oder den Stand der Kompetenzforschung umfassend darstellen zu können²⁹ – davon ausgegangen, dass es sinnvoll ist, eine Dreiteilung des ‚sprachlichen Wissens‘ vorzunehmen: und zwar (i) in ein ‚e l o k u t i v e s Wissen‘ (das Wissen, wie man im Allgemeinen spricht)³⁰, (ii) in ein ‚e x p r e s s i v e s Wissen‘ (das Wissen, wie man den Umständen entsprechend Diskurse/Texte gestaltet) und (iii) in ein ‚i d i o m a t i s c h e s Wissen‘³¹ (das einzelsprachliche Wissen). Alle sprachlichen Wissensbestände sind – damit gehen wir über Coseriu hinaus – imperfektibel, können reflexiv oder prozedural und in unterschiedlichen Realisierungsformen (mündlich oder schriftlich) vorliegen – und sie greifen selbstverständlich ineinander: Wenn wir nämlich unter speziellen kontextuellen Umständen sprechen (und nur so erwerben wir auch eine Sprache), dann greifen wir stets auf das Wissen, wie man im Allgemeinen spricht, und auf das Wissen, wie man in einer Einzelsprache sprechen kann, zurück. Das einzelne Individuum verfügt dabei nur über defizitäre Wissensbestände, die nur einen mehr oder weniger großen Ausschnitt aus dem Gesamt des elokutiven, idiomatischen und expressiven Wissens einer Sprachgemeinschaft abdecken.

4.1. Auch die ‚Sachkompetenz‘ lässt sich ebenso wie die ‚Sprachkompetenz‘ als imperfektible Kompetenz beschreiben, die abhängig von Persönlichkeitsvariablen (z.B. Extrovertiertheit) größer oder kleiner ausfällt.³² Es wird hier davon ausgegangen, dass ‚Sachwissen‘, also das Wissen über die Sachen in der Welt, was gemeinhin als ‚Weltwissen‘ oder ‚enzyklopädisches Wissen‘ bezeichnet zu werden pflegt, unterteilt werden muss in ein ‚allgemeines‘ oder ‚universales Weltwissen‘ (kulturunabhängig), ein ‚kulturell-determiniertes‘ Weltwissen³³ und ein ‚fachliches Weltwissen‘ (vgl. in 4.4. Abb.1: C-I/II/III). Wie beim sprachlichen Wissen ist auch in allen Bereichen des ‚Sachwissens‘ sowohl eine prozedurale als auch eine reflexive Seite von Wissen anzusetzen. Und wie beim Sprachwissen gilt für das Wissen über die Welt stets, dass es sich um Wissen aus Erfahrung (unmittelbare Begegnung) oder um Wissen aus Beschreibung (Imagination) handeln kann, um hier eine Unterscheidung von Russell³⁴ aufzugreifen.

4.2. Insgesamt wird man sagen können, dass ein einfacher Zusammenhang zwischen idiomatischem (lexikalischem etc. Wissen) und Sachwissen (Weltwissen) nicht gegeben ist. Wörter bilden die Welt nicht einfach ab. ‚Sprache‘ bildet nicht einfach ‚Sachen‘ ab. Es ist von einer *I n t e r d e p e n d e n z* von ‚Sprachkompetenz‘ und ‚Sachkompetenz‘ auszugehen, aber eben nicht von einer Identität. Mit Coseriu möchte ich sagen: „Ein

²⁸ Dazu Steidele (2010a: 127ff.); vgl. Coseriu (1988)

²⁹ Hinweise dazu in Steidele (2010a)

³⁰ Wenn man z.B. *zweitens* sagt, ohne vorher *erstens* gesagt zu haben, verstoße man nach Coseriu gegen die Regeln des Sprechens im Allgemeinen.

³¹ Man beachte, dass Coserius Terminus „idiomatisch“ von den Verwendungen anderer Autoren abweicht.

³² Vgl. Knapp/Lehmann (2006: 4)

³³ Sehr oft bleiben Menschen dem kulturell-determinierten Weltwissen verhaftet und nehmen zu Unrecht an, dass es sich bei diesem Wissen um allgemeines Weltwissen handle; das ist z.B. dann der Fall, wenn taiwanesishe oder koreanische Studierende wie selbstverständlich davon ausgehen, dass das Wohnen in Apartment-Hochhäusern in allen Ländern prestigeträchtig sei.

³⁴ Russell (1911) spricht von „knowledge by acquaintance“ und „knowledge by description“.

einzel sprachliches Weltbild ist Erfassung und Gestaltung, nicht aber Deutung der Welt“³⁵, die Einzelsprachen vertreten die Welt, sagen aber nicht wirklich etwas über die Welt aus. Das sprachliche Weltbild, so Coseriu weiter, kann deshalb auch nicht mit der Weltauffassung eines Volkes zusammenfallen und auch nicht das sachbezogene Denken und das Verhalten eines Volkes bestimmen.³⁶ Sachbezogenes, reflexives Denken setzt zwar stets bei der Sprache an, es bleibt aber nicht bei der Sprache stehen, sondern geht hinaus zu den Sachen selbst. Somit ist in der Sprache ein Zugang zu den ‘Sachen’ zu sehen, keineswegs aber ein Hemmnis für das ‘Denken’ selbst!³⁷ Auch aus dieser Perspektive ist es im Fremdsprachenunterricht also unbedingt nötig, zum Denken vorzustoßen und nicht bei der Sprache stehenzubleiben.³⁸

4.3. Wie ist nun im Fremdsprachenunterricht zum Denken vorzustoßen und nicht bei der oberflächlichen ‘Sprache’ stehenzubleiben? Der Schlüssel liegt in dem, was das bisher skizzierte Modell der ‘Sprachkompetenz’ und der ‘Sachkompetenz’ nicht zu berücksichtigen scheint, was aber implizit in diesem schon gegeben ist, und zwar in der Verbindung zwischen den sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissenssebenen: der Semantik. Der Zusammenhang zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensbeständen ist in einer ersten Annäherung in einer semantischen Wissenssebene (vgl. in 4.4. Abb.1: B-I/II/III) zu sehen. Sprachliches und nicht-sprachliches Wissen kann man sich als die zwei Seiten einer Münze vorstellen. Bekanntermaßen hat eine Münze jedoch noch eine dritte Seite, nämlich den Rand, der eine Verbindung zwischen den Seiten schafft und ohne den man nicht von einer Münze sprechen würde. Dieser Rand ist – weiter metaphorisch gesprochen – die Semantik.

Es wird hier davon ausgegangen, dass es sinnvoll ist, auch im Fremdsprachenunterricht verschiedene Bedeutungsebenen, wie sie in der modularistischen Linguistik angenommen werden, zu unterscheiden:³⁹ auf lexikalischer Ebene (i) eine ‘Ausdrucksbedeutung’, (ii) eine ‘Äußerungsbedeutung’ in einem speziellen sprachlichen Kontext und einem außersprachlichen Kontext und (iii) einen ‘Kommunikativen Sinn’. Bezogen auf unser Modell in 4.4., Abb.1, ist das Wissen um die lexikalische Ausdrucksbedeutung ein Teil des ‘idiomatischen Wissens’ und selbstredend zugleich ein Teil des ‘fachlichen’ (hier: ‘linguistischen’) Fachwissens. Das Wissen um die Äußerungsbedeutung stellt einen Teilbereich des ‘expressiven Wissens’ dar, der mit dem ‘kulturell-determinierten Weltwissen’ interagiert; jeder Muttersprachler weiß normalerweise zu beurteilen, wann und ob ein sprachlicher Ausdruck in einen bestimmten sprachlichen Kontext und einen

³⁵ Coseriu, E.: Naturbild und Sprache. In: Albrecht (1988: 287)

³⁶ Immer wieder wird in der Linguistik und auch in Populärmedien die Frage nach dem Zusammenhang zwischen ‘Sprache’ und ‘Denken’ gestellt. Jüngst hat aus volkswirtschaftlicher Perspektive eine Studie ergeben, dass Sprecher von Sprachen mit einer klaren Trennung zwischen Gegenwart und Zukunft anderen Denk- und Handlungsmustern folgen sollen als solche mit einer weniger klaren Trennung, vgl. <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/studie-warum-die-griechen-mit-deutsch-weniger-schulden-haetten-11686295.html>. In Bezug auf derartig simplifizierende Ergebnisse sind Zweifel angebracht.

³⁷ Coseriu, E.: Naturbild und Sprache. In: Albrecht (1988: 287)

³⁸ In einer idealistischen Perspektive sei hier an Humboldt erinnert, der das Sprachstudium dem „höchsten und allgemeinen Zweck“ unterordnet, „dass die Menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr Verhältniss [sic] zu allem Sichtbaren und Unsichtbaren um und über sich“ (Humboldt zitiert nach Trabant 1994: 145).

³⁹ Dazu vgl. Steidele (2010b)

außersprachlichen Kontext passt, ohne sich jedoch über das Warum, eben über die lexikalische Ausdrucksbedeutung ebendieses Ausdrucks oder die dadurch bestimmten Verwendungsbedingungen im Klaren zu sein.⁴⁰ Dieses Wissen ist gemeinhin, wenn überhaupt, den linguistischen ‚Experten‘ vorbehalten. Auf einer allgemeinen Ebene des Weltwissens, nämlich der des ‚elokutiven Wissens‘ und des ‚allgemeinen Weltwissens‘, liegt semantisches Wissen vor, das ich in Ermangelung besserer Termini als ‚pragmatisches Wissen‘ bezeichnen möchte, auch wenn der Begriff „pragmatisch“ normalerweise fachsprachlich anders verwendet wird. Es geht mir hier bei dem als „pragmatisch“ bezeichneten Wissen um das semantische Wissen, das universal vorliegt, beispielsweise das allgemeine Wissen um Sprechakte (Bitten, Auffordern etc.) (vgl. 2.2.1), aber auch das Wissen um semantische (Quasi-)Universalien⁴¹. Der ‚Kommunikative Sinn‘ ist kein Wissen im bisherigen Verständnis, sondern vielmehr eine Interpretation. Er ergibt sich erst auf der Grundlage aller Wissensbestände, weswegen eine Interpretation eines Ausdrucks oder sprachlicher Äußerungen hochkomplex ist. Wie bei allen sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbeständen ist auch auf der semantischen Zwischenebene davon auszugehen, dass das semantische Wissen generell imperfektibel ist und prozedurales und reflexives Wissen umfasst.

Es sei darauf hingewiesen, dass man sich die einzelnen Ebenen (die sprachliche, die sachliche und die semantische) besser als übereinanderliegend vorzustellen habe.⁴² Alle Wissensebenen interagieren miteinander, was die Pfeile in Abb.1 nur andeuten können. Das Modell soll aber v.a. verdeutlichen, dass die vertikale Ebene II-A/B/C: „expressives (sprachliches) Wissen“ – „(semantisches) Wissen über die Äußerungsbedeutung“ – „kulturell-determiniertes (Welt-)Wissen“ m.E. die entscheidenden Kompetenzen darstellen, um die es im Fremdsprachenunterricht primär gehen sollte; ohne jedoch die anderen Wissensebenen theoretisch auseinanderzuhalten und praktisch in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen, bleibt das Ziel, das kulturell-determinierte Korsett – ebenso wie den kulturell-determinierten Fremdsprachenunterricht selbst⁴³ – zu durchbrechen, um so zu einem interkulturell-linguistischen Wissen vorzustoßen, aussichtslos.

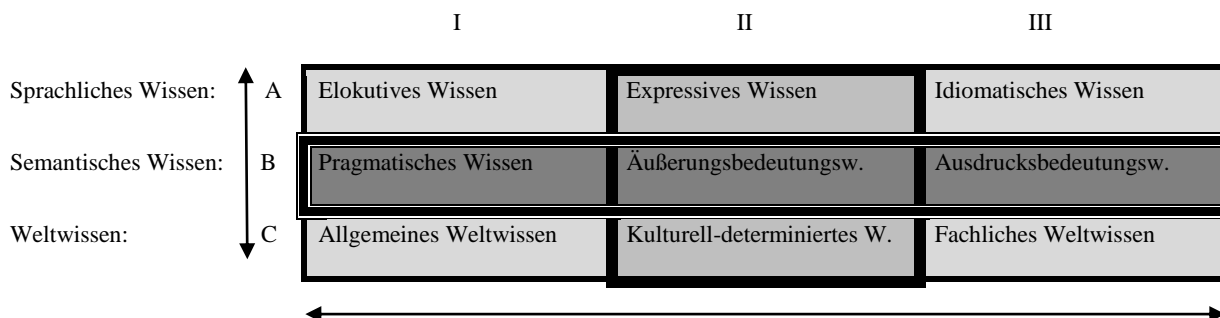
⁴⁰ Gute Beispiele für das „feine Gespür“ von deutschen Muttersprachlern in Bezug auf Verwendungsweisen semantisch eng verwandter Verben finden sich in Schneider (2008: 212-215); zur mangelnden Fähigkeit von Muttersprachlern, Begründungen für selbst verwendete grammatische Zeichen angeben zu können, vgl. z.B. auch Köller (1988: 318-322).

⁴¹ Hierunter verstehe ich (quasi-)universale Denkkonzepte, ein Beispiel dafür ist der in vielen Sprachen anzutreffende Zusammenhang zwischen (sprachhistorisch zunächst) konkret-visuellen und (metaphorisch daraus abgeleiteten) abstrakt-kognitiven Verwendungen von Ausdrücken aus dem Wortfeld {sehen} (z.B. *sehen*, *betrachten*, *blicken* etc. → ‚verstehen‘) (vgl. dazu Steidele 2006: 108-112); Beispiele dafür finden sich in vielen (miteinander nicht verwandten) Sprachen, z.B. im Englischen, im Koreanischen, im Chinesischen oder im Swahili. Damit ist von einer weit verbreiteten Denkrichtung auszugehen, ohne den Anspruch auf Universalität im engeren Sinn erheben zu wollen.

⁴² Daher habe ich in Steidele (2010a) das ‚Sprachkompetenz‘-‚Sachkompetenz‘-Modell als „Fliegenmodell“ bezeichnet, die einzelnen Kompetenzen bilden – wieder metaphorisch gesprochen – übereinanderliegende, zusammen schwingende Flügel.

⁴³ Schwabbauer (2010: 128) bezeichnet auch das Lernverhalten selbst als ‚kulturell-determiniert‘.

4.4. Abbildung 1: Mentale Sprach- und Sachkompetenz



5.1. Sprachliches Wissen kann nur in Verbindung mit Sachwissen adäquat erworben werden. Dies scheint trivial. Sprachliches Wissen ist ebenso wie Sachwissen jedoch keine homogene Kategorie; wir verfügen als Sprecher und Schreiber einer Sprache über unterschiedliche Arten von Wissen und sind uns in aller Regel nicht bewusst, welche Wissensbestände kulturell-determiniert sind und welche nicht. Um ein einfaches Beispiel zu nennen: Wenn deutsche Muttersprachler von ihrem *Präsidenten* sprechen, dann verwenden sie diesen Begriff in der international gebräuchlichen Art und Weise zur Bezeichnung des Staatsoberhauptes; sofern sie über eine gewisse Bildung verfügen, ist ihnen auch bewusst, dass das Amt des Präsidenten im Rahmen des politischen Systems in Deutschland verstanden werden muss (*Bundespräsident – Bundeskanzler – Bundesminister – Ministerpräsident* etc.) und dass sich die Bedeutung von *Präsident* im Deutschen von der Bedeutung von engl. *president* oder der Bedeutung von dt. *Präsident* in Bezug auf andere Länder unterscheidet. Ausdrücke wie *Präsident* sind also überhaupt nur in einer kulturell-determinierten (sprachlichen und sachlichen) Perspektive richtig zu verorten, die zugleich allgemeines Weltwissen (z.B. über Staatsaufbau und Staatsämter) miteinbezieht.

Das Gleiche gilt für Alltagsbegriffe. Nehmen wir als Beispiel den Gegenstand {Rollstuhl}. Es gibt in den Sprachen der Welt eine Fülle von Möglichkeiten, diesen Gegenstand zu bezeichnen: dt./frz. [rollen] + [Stuhl], engl./chin. [Rad] + [Stuhl], isl. [fahren] + [Stuhl], Jap. [Auto] + [Stuhl] etc. Die sprachlichen Konzeptualisierungsmöglichkeiten sind vielfältig, aber nicht beliebig, denn es gibt außersprachliche und sprachliche Restriktionen. Wichtig ist in jedem Fall, dass einzelsprachliche, kulturell-determinierte und das allgemeine Weltwissen betreffende Aspekte ineinanderspielen. Aus einem Set an zur Verfügung stehenden sprachlichen Einheiten (inkl. Lehnwörtern etc.) wird von den Sprechern eine Auswahl getroffen, die zum kulturell-determinierten Selbstverständnis am besten passt. Ebenso verhält es sich mit den oben erwähnten (Quasi-)Universalien; bestimmte Denkkzusammenhänge existieren generell (z.B. Verben mit konkret-haptischer Bedeutung → kognitive Interpretation, engl. *grasp*/dt. *greifen/fassen* etc. → ‚verstehen‘) (vgl. auch FN 40), ob sie und gegebenenfalls wie sie „versprachlicht“ werden, ist dann in jeder Sprachgemeinschaft verschieden, aber wenn bestimmte Muster herausgegriffen werden, ist die Art und Weise, wie sie verwendet werden, wiederum nicht beliebig.

5.2. Wie auch immer dieser nicht-beliebige Zusammenhang zwischen ‚Sprache‘ und ‚Denken‘ aussehen mag, welche ‚Sprach-‘ und ‚Sachkompetenzen‘ im Einzelnen, im speziellen Einzelfall auch zusammenwirken mögen, letztlich wird kein Fremdsprachenlehrer

umhinkommen, dem hier thematisierten Zusammenhang von ‚Sprache‘ und ‚Denken‘ nachzugehen – und mögliche Pfade sind die hier dargestellte Perspektive der IL à la Peter Raster und Unterscheidungen verschiedener Sprach- und Sachkompetenzen auf Seiten der Sprecher. Wie auch immer die Erforschung des Zusammenhangs von ‚Sprache‘ und ‚Denken‘ aussehen mag, Konsequenz für den Fremdsprachenlehrer wird sein müssen, den Fremdsprachenlernern weitere Enttäuschungen nicht ersparen zu können: So kulturell-determiniert auch immer das Wissen aller Menschen sein mag, so einzigartig auch immer jede Einzelsprache erscheinen mag, alle Menschen folgen allgemeinen Denkprinzipien und den gleichen Strukturen sprachlicher Intelligenz, die sich in jeder Sprache niederschlagen und die die Sprecher dazu befähigen, über ihre sprachlich imperfektible und scheinbar restringierte Weltansicht hinauszugelangen.

6.0. Literaturhinweise

Albrecht, J. (Hg.) (1988): *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*. Band I: Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987). Tübingen.

Antos, G. (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. In: *Linguistik online* 16, 4/03.

Chomsky, N. (1971): *Cartesiansche Linguistik*. Ein Kapitel in der Geschichte des Rationalismus. Tübingen.

Coseriu, E. (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Bearbeitet und hg. von Heinrich Weber. Tübingen.

Földes, C. (2007): Prolegomena zu einer inter- bzw. transkulturellen Linguistik: Gegenstandsfeld, Leitbegriffe und Methoden. In: Földes, Csaba/ Antos, Gerd (Hg.): *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7.-9. Oktober 2004*. München. S.59-92.

Gadamer, H.-G. (1990): *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6.A. Tübingen.

Habermas, J. (1973): *Kultur und Kritik*. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M.

Knapp, K./ C. Lehmann (2006): Sprachliche Kompetenz. In: *Neurolinguistik* 20. S.81-98.

Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik*. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart.

Paul, H. (1975): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 9.A. Tübingen.

Raster, P. (2008): *Grundpositionen interkultureller Linguistik*. Nordhausen. (= Interkulturelle Bibliothek 123)

- Russell, B.** (1911): Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. In: *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series). Vol. XI (1910-1911)*. S.108-128.
- Schneider, J. G.** (2008): *Spielräume der Medialität*. Linguistische Gegenstandskonstitution aus medientheoretischer und pragmatischer Perspektive. Berlin/New York.
- Schwabbauer, M.** (2010): Bibel oder Schweinshaxe? Überlegungen zur Kulturvermittlung im Deutschunterricht. In: *Gingko. Tamkang Studies of German Language and Literature 1*. S.101-140.
- Steidele, H.** (2006) Zur Rolle des „sprachlichen Kontextes“ bei der Bedeutungsvermittlung im universitären DaF-Unterricht. Teil II. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 19*. S. 99-120.
- Steidele, H.** (2007): Werbung im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 20*. S.277-312.
- Steidele, H.** (2010a): Sprachkompetenz – Sachkompetenz. Ihre Interdependenz und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 26*. S. 125-151.
- Steidele, H.** (2010b): Semantik und DaF. In: *Dogilmunhak 114*. S.205-234.
- Steidele, H.** (2011): Wissensbestände koreanischer Erstsemesterstudenten (II). Ergebnisse dreier koreanischer Erstsemesterbefragungen und einer taiwanesischen Vergleichsstudie. In: *DaF-Szene Korea 34*. S.26-39.
- Trabant, J.** (Hg.) (1994): *Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache. Reden vor der Akademie*. Tübingen und Basel.