

VON DER REPRODUKTION ZUR PRODUKTION.

Deutsch-italienische Kulturübungen

Achim Seiffarth

1. Die Wilden

"Die Frauen machen gerade die Hütte sauber. Nackt springen ein paar verwahrloste Kinder herum. Die Männer sitzen, nachlässig in Felle gekleidet, leicht angetrunken unter einem Baum. Früher oder später wird es eine Schlägerei geben. Die Männer langweilen sich, wie immer in Friedenszeiten."

So beschreibt Tacitus das Leben der Germanen. Er führt der Kulturwelt die Barbaren vor. Er vergleicht, und er mahnt. Primitiv und ein bisschen lächerlich, haben die Germanen den kultivierten Römern doch etwas, vielleicht gar altrömische Tugenden, voraus: Diese Barbaren sind stark, sie sind frei und sittenstreng zugleich; zäh verteidigen sie ihre Freiheit. In dieser Hinsicht sind die Germanen Prototyp des reinen und freien Wilden, der sehr viel später die Phantasie der Leser und Leserinnen beschäftigen wird. Der jüngere Wilde trinkt freilich nicht.

Tacitus hätte sich dagegen verwahrt, seine Studie als Kulturvergleich bezeichnet zu sehen. Er hat die Kultur auf seiner Seite, und der Rest ist Barbarei. Barbarei ist jedoch für ihn nicht mehr einfach der unmarkierte Rest der Welt. Tacitus vergleicht Gewohnheiten und Sitten, hebt hier Positives, dort Negatives hervor. Wer das tut, wird früher oder später erklären müssen, warum und in welcher Hinsicht er eine Seite für die richtige hält. Ist das eine Frage des Gesichtspunkts, werden beide Seiten zu Kulturen, und es wird immer schwieriger, die Überlegenheit der einen über die andere zu behaupten. Gelegentliche Rückfälle wirken da eher peinlich, weil das Wissen um die unaufhebbare Verschiedenheit von Kulturen inzwischen selbst ein Beleg für Kultiviertheit ist. Der – wie es jetzt heißt – allgemeine Kulturbegriff schließt alle ein; wer das nicht versteht, bleibt draußen. Es sitzen also doch wieder irgendwo Wilde herum.

2. Kultur?

Die Allgemeinheit des Begriffs hat ihren Preis. Unter anderem wird es unmöglich, definitiv zu klären, worum es sich eigentlich handle.

-2-

Es gibt keine Kultur. Es gibt Unterscheidungen, die auf je eigene Weise Kultur definieren. Kultur grenzte das Eigene vom Barbarentum ab, oder den Landbau von der unbearbeiteten Natur. Deutsche haben Kultur als deutsch und tief im Gegensatz zur oberflächlichen Zivilisation Westeuropas definiert. Gebildete haben Kultur als schwer zu erwerbendes Gut in Gegensatz zur Unbildung und all dem gestellt, was der Masse zugänglich ist. All diese Unterscheidungen erleiden dasselbe Schicksal: Sie zerstören ihren normativen Gehalt selbst, sie werden obsolet. Inzwischen wird seit mehr als hundert Jahren (Windelband, Rickert) immer wieder versucht, Kultur unabhängig von bestimmten Gegenstandsbereichen aufzufassen und durch die Einstellung dessen zu definieren, der von Kultur spricht. Kultur

wäre demnach das, was interpretierbar ist. Am radikalsten geht hier Cassirer vor. Max Weber hatte die Begriffe der verstehenden Soziologie gleichfalls auf ein Verstehen gegründet, dem es um die Kulturbedeutung des Beschriebenen geht, hatte damit aber „menschliches Handeln in seinem Ablauf erklären“ wollen. Geertz übernimmt diese Festlegung (Geertz, 1983: 25). Das erweckt den Eindruck, Kultur sei an so etwas wie subjektive Intentionen gebunden. Interpretation ist aber auf die Zuschreibung solcher Intentionen nicht angewiesen. Interpretierbar ist ja auch der Berg vor meinem Fenster, und zwar nicht nur deshalb, weil ich ihn als bearbeiteten oder als unberührt belassenen Berg beschreibe (das wäre noch verstehende Soziologie), sondern auch, weil ich mich immer schon auf den Berg als auf ein beschriebenes Ding beziehe, da ich sonst gar keinen Berg, und schon gar nicht den und den Berg sehen würde (Böhme u.a., 2000: 118 ff).

Es gibt keine Kultur. Etwas steht vor meinem Fenster oder nicht. Jemand tut etwas oder nichts. Jemand spricht oder spricht nicht über das, was da getan oder nicht getan worden ist, da steht oder nicht, und gibt ihm eine oder keine Bedeutung. Jemand beschreibt all dies Sprechen oder Nicht-sprechen, Tun oder Lassen, und nennt das Kultur, weil es (Tun oder Nichttun ...) auch anders sein könnte. Nur wo wir ein Tun oder ein Ding im Sinn haben, erscheint uns auch die Tatsache bedeutsam, dass nichts ist oder nichts getan wird – und umgekehrt. Die Beschreibung von Bedeutungen beruht auf dem Vergleich. Sprechen wir über Kultur, können wir daher nicht unterstellen, es gebe in Wirklichkeit (so) etwas. Die semantische Präsuppositionstheorie sollte vielleicht eher Projektionstheorie heißen: unsere Äußerungen erzeugen, was sie darstellen, ein Ich etwa, ein Du; Interpretationen sind und erzeugen Kultur. Geertz (1983) warnt wiederholt vor der Verdinglichungsfalle, vor der falschen Plausibilität etwa des Bildes von Kultur als hochkomplexem Ganzen oder als Verwirklichung kultureller Codes. So wird zum Beispiel auch, wer von deutscher oder österreichischer Kultur spricht, das nicht ohne den Vorbehalt tun, eigentlich gebe es das so nicht – und umgekehrt: der Hinweis darauf, dass es das so eigentlich nicht gebe, stellt keine brauchbare Kritik von Kulturinterpretationen dar. Zugleich muss aber der Eindruck erweckt werden, auf rationale (nachvollziehbare) Weise etwas zu interpretieren.

3. Von der Kultur zur Landeskunde (und zurück)

Natürlich können wir die Arbeit einer Ethnologin dadurch kritisieren, dass wir vor Ort gewesen zu sein behaupten und ihre Darstellung für unangemessen erklären. Aber das beruhte selbst wiederum auf einer Kulturbeschreibung. Auch dann bliebe kein anderer Weg, als beide Interpretationen zu interpretieren. Wie können wir sie dann vergleichen?

Interpretationen beanspruchen, etwas da draußen zu interpretieren. Wir können nicht wissen, ob dieser Anspruch zu Recht besteht. Wir können aber herausfinden, mit welchen Mitteln sie diesen Anspruch plausibel erscheinen lassen (Geertz, 1990) und diese Mittel kritisieren. Bei ethnologischen Schriften fällt die Projektionstechnik, etwa in Form einer mehrfach aufgeschaukelten Reflexion über Eigenes und Fremdes, inzwischen recht kompliziert aus. Dasselbe gilt etwa für soziologische Texte aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung. Bei dem, was als Kultur- oder Landeskunde für den Sprachunterricht vorgeschlagen wird, sieht es da noch ganz anders aus. Da wird in der Regel ein ganz unvermittelter Objektivitätsanspruch erhoben. Das erleichtert die Interpretation.

Unter dem Titel der Landeskunde werden Kulturbeschreibungen für den Sprachunterricht produziert. Auch Landeskunde macht Verschiedenstes zum Thema, dem sich die Lernenden als dem Anderen (und deshalb als Interpretierbarem) nähern.

Worum geht es? Man erwartet von Deutschlernenden, dass sie wissen, wo Rhein und Elbe liegen, dass Goethe kein Städtename ist usw. Das ist vermutlich Allgemeinbildung und wird übrigens in offiziellen Deutschprüfungen in der Regel nicht vorausgesetzt (was bei französischen Französisch-Prüfungen hingegen möglich ist). Oft geht man auf politische Bildung aus. Was ist eine Bundesrepublik? Dann scheint man wieder zu denken, Deutschlernende müssten die deutschsprachigen Länder auch mögen oder zumindest interessant finden, ihnen menschlich näher kommen. Und schließlich hat man entdeckt, dass Sprechhandlungen oft nicht gelingen wollen, wenn das Wissen um nicht-versprachlichte Kontexte fehlt. Zum Geburtstagskaffee bringt man keine Hinkelsteine mit. Morgens sagt man 'Guten Morgen', riskiert aber damit nach 10, der Langschläferei verdächtigt zu werden.

Können wir die Inhalte, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, nach Bildungsinteresse, Motivations-/Annäherungsbemühen und Erfolgsorientierung unterscheiden, so scheint formal in der Landeskunde die Produktion einer radikal objektivierten, sozusagen zweifelsfreien, deutschen Welt zu überwiegen.

Man zeigt etwas und behauptet, das sei das Deutsche. Das Bild der Reise scheint hier besonders naheliegend. Wir sehen aus dem Fenster. Das ist der Römer. Da sind die Würstchen. Da ist der Ministerpräsident. Die Kapitel sind aus Typischem zusammengesetzt. Der Dom bedeutet Köln. Köln bedeutet Nordrhein-Westfalen. Die einzelnen Kapitel sind Bundesländern gewidmet. Es geht, meist mit dem Zug, von einem Bundesland ins nächste (vgl. z.B. Catani u.a., 1997; Biguzzi, 1998).

Der Text bezieht sich also auf eine Realität, die selbst Produkt dreier vorgefundener Realitätskonstruktionen ist: der Sehenswürdigkeits-Liste von Fremdenverkehrsbüros, der politisch-geographischen Projektion des politischen Systems (so etwas wie Nordrhein-Westfalen kann keine andere Quelle haben), der Verkehrsverbindungen (oder der Himmelsrichtungen). Hinzu kommt das Vollständigkeits-Prinzip, dem zufolge heute nicht nur die Länder der Bundesrepublik Deutschland vorkommen, sondern auch der Schweiz und Österreich mindestens je ein Kapitel gewidmet wird. Wie kaum anders zu erwarten, verschwindet das darstellende Subjekt hinter dieser mehrfach gebundenen, dieser Super-Realität. Wer schreibt da? Niemand! Ruft's und segelt davon.

Während die Vorstellung der Reise sich auf subjektives Erfahren bezieht – sonst könnte man ja zu Hause bleiben –, Reisen daher kaum der Vollständigkeitsregel (D-A-CH!) folgen und nur selten Verwaltungseinheiten zum Ziel haben (Nordrhein-Westfalen!), hat unser landeskundliches Reisen geradezu die umgekehrte Funktion. Die Reise ist garantiert wiederholbar. Was es zu sehen gibt, gibt es zu sehen.

Auch in weniger touristisch animierten Werken dominiert Objektivität, wird Realität

gleichsam festgetreten. Zum Beispiel geht es dann um "Sachverhalte, Institutionen und Probleme dieses Landes" – es steht ja alles da, in Deutschland, und man selbst hat da nicht mehr viel zu tun –, man "bietet Informationen über Land und Leute" (Kirchmeyer, 1997: 144 und Klappentext). Wo kommen die Informationen her? Wenn nicht direkt von der Bundeszentrale für politische Bildung, stammen sie aus den Massenmedien. Denn wenn es Artikel (Statistiken, in Zeitungen erschienene Briefe) über etwas gibt, muss das etwas Identifizierbares sein, ein Sachverhalt. Dann brauchen die Lernenden nur noch das Problem zu verstehen, die Gründe nachzuvollziehen, um schließlich darüber zu diskutieren. Hier sind es also die Lernenden selbst, die in eigenen Aktivitäten jedesmal wieder die Existenz des Sachverhalts voraussetzen und deshalb bekräftigen. In der Regel wird man sie gar nicht erst überzeugen müssen. Wo sie sich entfalten dürfen, stellen Massenmedien überall ähnliche Themen bereit, zum Beispiel: Fernsehen, Arbeitslosigkeit und Auto (Umwelt). Das sind moralisierbare Dauerbrenner, die als Stabilitätsgaranten in der Unruhe unentwegter Irritationsproduktion (Luhmann, 1996), kurz: als Nicht-Information, genutzt werden. Sehen die Leute zu viel fern? Auch die Perspektive der dritten Person kennen wir aus den Medien. Leute ersetzt man dann getrost durch Bundesbürger/innen. Die Autorin lässt sich nicht blicken.

4. Von der Kultur zum Sprachunterricht (und zurück)

Nun könnten die Lernenden auf bildungsorientierte Landeskunde vermutlich verzichten. Pragmatisch orientierte Landeskunde schließt hingegen Elemente ein, welche Sprachlernende kennen sollten, wenn sie mit Erfolg sprachlich handeln, also nicht ungewollt Verstimmung oder Ärger provozieren wollen. Die Lernenden, heißt es, sollen sich in Situationen angemessen ausdrücken können. Das schließt gleich zwei interpretative Elemente ein. Kompetente Sprecher und Sprecherinnen müssen Situationen zu deuten wissen, sie müssen Regeln (der Angemessenheit) kennen, interpretierend erschließen und interpretierend anwenden. Situationen und Regeln sind keine Fakten, und man kann sie nicht ungestraft in solche verwandeln. Regeln gelten auch dann, wenn wir sie nicht beachten. So sind zum Beispiel Konversationsregeln ('Fasse dich kurz' etc.) oder Textsortenmerkmale Interpretationsregeln und zwingen den Hörer/Leser, gegebenenfalls Gründe für Abweichungen zu suchen. Im Sprachunterricht und vor allem in Sprachprüfungen werden allerdings starre Handlungsnormen daraus. Eine Antwort ist dann im Sinne natürlicher Kommunikation zu kurz oder zu lang, da ist ein Brief nicht korrekt abgefasst, weil er kein Datum und keine Unterschrift trägt, weil Sätze nicht sichtbar miteinander verbunden werden. Im Gegensatz dazu würden wir bei natürlicher Kommunikation vermuten, dass der Text vielleicht Langeweile und Sinnlosigkeit signalisiert, dass der Brief anonym und der Sprecher schlechter Laune sein könnten.

Was für Elemente der allgemeinen Pragmatik gilt, lässt sich auch auf die landeskundlich aufbereitete Pragmatik ausdehnen. Nehmen wir an, in der landeskundlichen Information werde die Regel expliziert: bis etwa 11 Uhr sagen wir 'Guten Morgen'. (Dallapiazza u.a., 1999: 14 ff) Im wirklichen Leben sage ich vielleicht um 18 Uhr 'Guten Morgen', wenn ich das Seminar am Hermeneutischen Institut aufsuche; im Sprachunterricht werden die Lernenden

sich hüten, derlei Ironie anzubringen. Auch hier wird die (rekonstruierte) Interpretationsregel zur Handlungsregel umgeformt. Den Lernenden ist nicht erlaubt, was mir, dem Muttersprachler, erlaubt ist. Die Regeln, denen sie folgen, sind nicht die Regeln. So bleibt ihnen wenig Spielraum, wenn sie angemessen (und nicht ironisch) auf das reagieren, was ihnen häufig noch als Alltagssituation vorgegeben wird. Denn Sätze wie 'Jemand bittet Sie um ...' sind in ihrer Begrenztheit und Überprüfbarkeit gerade keine Situationsdefinitionen. Situationsdefinitionen sind Interpretationen und daher offen. Bekanntlich können gerade einfache Situationen jederzeit in neue Situationsdefinitionen umschlagen, wenn die Beteiligten das wünschen oder zulassen, und das weiß auch jeder. Auf die Bitte um Feuer antwortet man denn auch unter Umständen mit "Haaarald!", mit "Zieh Leine!" oder gar nicht. Wenn das alles richtig ist, folgt: Entweder wir verzichten darauf, sprachliche Verhaltensregeln und Situationsdefinitionen zu geben (und vor allem: in Bezug auf diese die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu bewerten), oder wir geben die Natürlichkeits-Rhetorik auf, mit welcher pragmatisch orientierter Unterricht eingekleidet wird. Es geschieht aber weder das eine noch das andere.

Bei alledem ist nicht die Frage, wie natürlich es im Klassenzimmer zugeht, seitdem natürliche Kommunikation gefordert, authentisches Material gereicht und sprachliches Handeln in den Mittelpunkt gestellt wird – oder ob all das dem Erlernen (oder Erwerb) einer Fremdsprache zuträglich sei. Die Frage ist vielmehr, mit welchen Mitteln das, was nicht natürlich und nicht authentisch sein kann (weil beides den direkten Bezug auf kulturelle Wirklichkeit voraussetzt, den es nicht gibt), als natürlich, realistisch oder zumindest plausibel dargestellt wird. Eine Antwort dürfte recht kompliziert ausfallen. Aber vielleicht kann dabei ein Vergleich hilfreich sein.

Seit der kommunikativen Wende folgt die Aktivität in der Klasse – dem Anspruch nach – nicht mehr dem klassischen Schulmodell. Welche Struktur nimmt sie dann an? Die Rolle des Lehrers, der Lehrerin ändert sich, heißt es: Er oder sie soll möglichst zurücktreten, während die Lernenden im Mittelpunkt stehen sollen. An welches kulturelle Modell lehnt man sich hier an? An die konstitutionelle Monarchie? Tatsächlich ist die Natürlichkeits-Rhetorik aus einem anderen Bereich bekannt. Die Realität der Lerngruppe besteht aus unverbrüchlichen Handlungsregeln und festen Situationsdefinitionen, sie besteht aus jenen Rollen, die man auch in der Soziologie lange Zeit für eine zureichende Realitätsbeschreibung hielt. Dann hätte die Lernwirklichkeit kaum Verwandte in der Welt, und es handelte sich um so etwas wie Theater, um Illusionstheater ohne Orchester oder um Film. Dann wäre es irreführend, unsere Klassenzimmer (= Theater)-Dialoge Simulationen zu nennen. Es handelte sich um Kunst. Und wir Lehrenden wären dann so etwas wie Regisseurinnen, die sich aus der Szene raushalten, die nicht unterbrechen, die nicht zu sehen sind.

Das heißt natürlich nicht, das Spiel drinnen hätte mit der Welt draußen nichts zu tun. So führt uns Goldoni Herren und Diener vor, und alle zusammen bilden, ein jeder nach seinen Spielregeln, am Ende doch das, was man sich unter einem Venezianer vorstellt. Unsere Deutschen werden allerdings im Sprachtheater eher hölzerne Figuren abgeben. Ironie ist ihnen fremd. Was sie denken, das sagen sie auch. Und was sie wollen, das sagen sie auch.

Italiener oder Franzosen hätten gar nichts anderes von uns erwartet.

Die festgetretene, vorgefertigte, steinharte Realität der Landeskunde einerseits, die Realität von Spielregeln oder Rollen, an die sich zu halten hat, wer Kommunikation mit Deutschsprachigen sucht, andererseits – man wird an diesen Realitätsprojektionen vieles kritisieren können. Eine gewisse Langeweile begleitet sie alle: wir reisen ohne zu sehen, wissen ohne wissen zu wollen, diskutieren ohne je zu streiten, spielen ohne Lust. All diese Realitäten drängen auf Auslöschung des Subjekts, leugnen die Konstruktionsarbeit, leugnen Konstrukteur und Konstrukteurin; und sie lassen keine Wahl: wer lernen will oder muss, muss mitfahren, mitspielen, mitdiskutieren.

Diese Kritik impliziert nicht, dass das, was da gelernt wird, wenn etwas gelernt wird, nicht durchaus nützlich sein könne: Listen mit "Verhaltensregeln" etwa (Mebus u.a., 1987: 121) und "unrealistische" (Lüger, S. 36) Dialoge zur Darstellung von Höflichkeitsformen – man will den Lernenden Peinlichkeiten ersparen (und erzeugt vielleicht nur Kommunikationsknoten des Typs: Ich glaube, du sagst das, weil du denkst, ich erwartete...). Nur kann, wer einmal den verfremdenden Blick darauf geworfen hat, wie im und für den Sprachunterricht Realität produziert wird, schlecht zurück und etwa wieder die Rede von authentischen Texten vorbehaltlos aufnehmen.

Vielleicht ist es tröstlich, dass dieser Verlust der Unschuld, diese wundersame Auflösung jeweils nur den konkreten Anwendungsfall betrifft. Man weiß zwar im Allgemeinen, dass jede kulturelle Aktivität auch eine bestimmte Weltsicht einschließt, kann das aber schwerlich auf alles beziehen. Auf irgend einem Esel muss man ja reiten. Unser Denken müsste daher aus mehreren Schichten aufgebaut sein und neben dem allgemeinen Kulturbegriff andere, elementarere Begriffe zur Verfügung haben, etwa Kultur versus Barbarei oder Kultur versus Zivilisation, wobei jeweils die eine oder die andere Seite positiv bewertet wird.

5. Kulturen sehen sich/dich an

Von Kultur (im Allgemeinen) zu sprechen ist erst auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung (Luhmann, 1997, Bd. 1: 588 ff) möglich, oder, um in der Terminologie Geertz' zu bleiben, wenn Interpretationen von Interpretationen angestellt oder solche wiederum interpretiert werden können. Die Überzeugungskraft dieses Kulturbegriffs ist daher an die Voraussetzung erheblicher Abstraktionsleistungen gebunden, die man erst bei modernen Gesellschaften machen kann. Kulturwissenschaftliche Deutungen würden deshalb nur dann von den beobachteten Akteuren gebilligt werden können, wenn diese denselben allgemeinen Kulturbegriff teilten, also selbst beanspruchten, ihr eigenes Interpretieren von außen beobachten zu können. Man kennt dieses Problem aus der Religionssoziologie: Jemandem, der im Staub kniet und betet, kann man schlecht erklären, er folge gerade einem von 33 möglichen kulturabhängigen Weltinterpretationsmustern. Das, woran er oder sie glaubt, wird hier in Klammern gesetzt, virtualisiert, steht im Konjunktiv I (oder II!). Insofern dürfte Kulturforschung nur in Ausnahmefällen zur Völkerverständigung beitragen. Sie hat eher etwas mit Selbsterfahrung von Mitgliedern moderner Gesellschaften zu tun.

Moderne Gesellschaften erheben die Beobachtung zweiter Ordnung zum Prinzip. Sie zeichnet ausdifferenzierte funktionale Systeme aus, etwa Wirtschaft, Recht und Kunst. Diese Systeme betrachten sich selbst als Systeme, die gleichzeitig eine Außenwelt beobachten. Sie werden ihrerseits von Einzelnen beobachtet, die sich selbst unabhängig von jedem einzelnen der gesellschaftlichen Systeme denken müssen, als "ortlose" (Luhmann, 1999: 16) Individuen, die sich, dem Anspruch nach, selbst zu dem machen, was sie sind. Wir müssen das den Anderen begreiflich machen können und auf bekannte Elemente zurückgreifen, wenn wir einen persönlichen Stil vertreten, uns kleiden, Beziehungen gestalten. Dies alles aber könnte jederzeit auch anders aussehen. Ein eigenartiges Spannungsverhältnis zeichnet daher das Alltagsleben in modernen Gesellschaften aus. Wir leben von, mit und durch Selbstverständlichkeiten. Aber Selbstverständlich Gewordenes aufzubrechen kann uns geradezu als Quelle von Authentizität erscheinen, als Rückkehr zu wahren Leben und Lieben etwa – und wird uns im Übrigen von Psychologie und Medizin im Namen der Kreativität oder als Schutz gegen Altersdemenz empfohlen.

Wenn das so ist, sollte es vermieden werden, Alltag einfach mit Selbstverständlichkeit des Lebensvollzugs gleichzusetzen und den Kontakt mit dem Fremden als von außen kommende Irritation aufzufassen (z.B. Bausinger, 1988). Wir irritieren einander: Auch wer zu unserer Nahwelt (Luhmann, 1999: 17) gehört, kann uns jederzeit fremd werden. Wir irritieren uns selbst. Das alles geschieht im Alltag (gegen den ‚grauen Alltag‘), wo sonst?

Die Begegnung mit Menschen aus der Fremde stellt daher eine vorgesehene Erfahrung dar. Wir suchen sie ja geradezu, oder tun immerhin so. Wir folgen Ethnologen in die Südsee. Wir wollen einmal anders Urlaub machen. Aber wir kommen an das Fremde nicht heran. Die sind so arm, aber so zufrieden. Bestenfalls stören wir da. Und für uns selbst springt nichts heraus als allenfalls eine vage Sehnsucht nach vergangenen Zeiten, nach genügsameren Welt- und Selbstbildern.

Daher scheint es logisch, wenn wir uns modernen Gesellschaften zuwenden und versuchen, durch eine Beobachtung Irritation zu erzeugen, die schon Selbstbeobachtung sein könnte, aber nicht ist. Wir nennen das dann nicht mehr Ethnologie, sondern Kulturwissenschaft, oder spezialisieren uns (Europäer) gleich auf Europäische Kulturanthropologie. Da wünschen wir, uns gegenseitig zu Wilden zu werden, wollen nichts mehr voraussetzen, stellen uns dumm und nennen das nicht mehr Soziologie, weil in dieser Disziplin tatsächlich noch jemand zu wissen glaubt, auf welcher Seite die Wirklichkeit steht; wir nennen das Kultursemiotik oder Kulturwissenschaft. In dieser Verfremdungsbewegung sinken aber unsere kulturdurchtränkten Gedanken und Illusionen keineswegs in Schutt und Asche. Selbstbeobachtung unterscheidet Unterscheidungen und setzt sie voraus. Erst die Beobachtung von außen wird da anderes ins Spiel bringen und zum Fortgang des Unterscheidens zwingen, also die Selbstbeobachtung irritieren.

Erkenne dich selbst, das könnte dann lauten: Beobachte, wie man dich beobachtet. Zum Beispiel: Was sagen, was stört Leute, die sich deiner Sprache und damit dir selbst nähern?

Deutsche werden als Ordnungsfanatiker, Perfektionisten, Alkoholiker/innen, Alternative, als steif, unmusikalisch, als fleißig, gebildet, ehrlich, taktlos, modern, als arrogant gesehen; deutsche Frauen sind leicht zu haben, aber es lohnt sich nicht, deutsche Männer sind tolpatschig und sowieso nur am Bier interessiert. Erkennt mich jemand als Deutschen, fühle ich mich nicht unbedingt geschmeichelt. Steif und unmusikalisch mag ich natürlich nicht sein, aber geradezu fleißig und modern auch nicht. Die Kränkung besteht schon darin, dass ich überhaupt als Vertreter einer Kategorie gesehen werde, nicht als Individuum, als Bürger moderner Welten, der sich durch Kleidung und Benehmen zum Ausdruck bringt. Zudem funktioniert die rücksichtslose Zuordnung auch noch: Man erkennt mich ja ganz richtig als Deutschen. Dazu genügen im Ausland oft wenige Bewegungen, das Schlenkern der Arme beim Gehen oder eine bestimmte Art, Passanten Platz zu machen. Das heißt: Wer Vorurteile hat, weiß etwas. Umgekehrt wird der Sachverhalt vielleicht deutlicher: Vorurteile können nicht falsch sein. Sie sind zwar formuliert, als ob sie Aussagen über mathematische Klassen wären ('alle Deutschen'), sind aber als Aussagen über Typen gemeint ('der/die/das Deutsche'), weshalb sie ja auch enttäuschungsfest sind: Eine faule Deutsche falsifiziert das Vorurteil nicht, Deutsche seien fleißig, sondern sie wird einfach als untypisch eingestuft. Kurz: die Begriffslogik des Vorurteils ist der des kulturwissenschaftlichen Begriffs sehr ähnlich. "Derartige Begriffe charakterisieren zwar, aber sie determinieren nicht: das Besondere, was unter sie fällt, lässt sich aus ihnen nicht ableiten" (Cassirer, 1980: 73). Was diese Begriffe definiert, ist nicht eine Entsprechung in der wirklichen Welt, sondern der Bezug auf etwas, was uns bedeutsam erscheint (Weber).

Was unterscheidet dann kulturwissenschaftliche Begriffe von Vorurteilen? Logische Nichtwidersprüchlichkeit? Geertz bestreitet das (vgl. Geertz, 1983: 26). Kulturwissenschaftliche Begriffe aber werden öffentlich vertreten, sie werden durch Analysen verfügbaren Materials belegt oder korrigiert, sie bilden zusammen mit anderen Begriffen einen analysierbaren Zusammenhang, und vor allem: sie können selbst zum Thema werden, weil das Verhältnis von Selbst- und Objektbezug, das sie auszeichnet, wiederum analysiert werden kann.

Schrittweise könnten daher, ganz im Sinne Geertz', Vorurteile als Interpretationen behandelt, interpretiert, die Interpretationen in Bedeutungsgeweben organisiert werden, deren Zusammenhang (oder Widersprüchlichkeit) wiederum interpretiert werden kann. All dies bleibt notwendigerweise unabgeschlossen.

Was heißt das? Ein weiteres Assoziogramm zu Beginn der Stunde? Sagt mir alles, was euch zum Thema Deutschsein einfällt! (Aber bitte spontan!) Eher schon wird die Kulturstunde von deutschem (schweizer, österreichischem) Material ausgehen. Dabei wird nicht (nur) der Inhalt im Mittelpunkt stehen, sondern die Form des Inhalts, auch die Form als Form. Aber all dies wird von den Lernenden selbst identifiziert, benannt, gedeutet. Was empfinden sie als typisch, was nicht? Typisch für wen? Für junge Deutsche, deutsche Familien im Urlaub in Rimini? Für ältere Intellektuelle ohne genaue geographische Kollokation? Für die Generation der Eltern? Oder für die Eltern ihrer deutschen Freunde? Hier wird Eigenes mit Fremdem zu einem Bild verwoben.

Vielleicht nimmt diese Vorgehensweise überraschende Züge an. Das betrifft schon die Auswahl des Materials. So können wir uns, wenn wir unsere Arbeit in der Klasse ohnehin als Interpretationsarbeit verstehen, gleich kulturellem Rohstoff zuwenden, also Interpretationen erster Ordnung. Gesprächsprotokolle und Briefe können hier zum Beispiel auch durch Texte in Internet-Foren ersetzt werden. Was im Forum steht, ist öffentlich (im Gegensatz zum Chat, der privaten Charakters ist, also ohne Einverständnis der Beteiligten wohl nicht benutzt werden sollte), und es behauptet einen eigentümlichen Zwischenstatus: sind die Beiträge authentisch? Jedenfalls nehmen andere Teilnehmer sie zum Anlass, eigene (authentische?) Texte zu produzieren. Und zugleich können wir uns selbst einschmuggeln und selbst (also un-authentische?) Beiträge – und warum keine Fakes? – produzieren und uns dann die Reaktionen ansehen. Solcherart aufgefishetes Material wird durch wissenschaftliche Arbeiten zu ergänzen sein – die allerdings nicht einfach als Beschreibungen betrachtet werden. So sind wir für jede empirische Arbeit zu kulturellen Themen dankbar, bevorzugen aber (schlechte!) qualitative Untersuchungen, weil Autoren und Autorinnen dort ihr Denken explizieren, soweit sie eben können, und stets seltsame Voraussetzungen machen. Ob die deutsch sind? Man vergleiche deutsche Arbeiten zur Männerforschung.

Die Reflexion mit fremdsprachlichen Mitteln wird mit Vorliebe zur Sprachreflexion übergehen. Indoeuropäistik und Sprachanthropologie (mitunter auch Lernergrammatiken!) explizieren Zusammenhänge zwischen sprachlichen und kulturellen Modellen, die sich in Fragen zum Kulturverständnis umformen lassen. Beispiele: Ist es typisch, dass man im Deutschen das Adjektiv 'faul' für nicht fleißige Personen und für verdorbenes Obst verwendet? Halten wir es für interessant, wenn in den germanischen Sprachen die Wörter 'frei' und 'Freund' verwandt sind? Bezeugt das eine elitaristische Konzeption (vgl. Benveniste, 1976: 250 ff), die wir heute noch für bedeutsam halten? Hat der Zwang, das grammatische Subjekt im Satz zu nennen, etwas mit dem Sinn für Verantwortung zu tun oder mit Gefühlsneutralität (mögliche Konsequenzen aus: Duranti, 2000: 177, 182)? Was bedeutet das häufige Auftreten von Passivsätzen? Keine dieser Fragen dürfte allerdings interessant erscheinen, sofern nicht ein entsprechendes Kulturgewebe erarbeitet wird, ein themenbezogenes Netz von Fragen und Deutungen.

Parallel zum Leidensdruck dessen, der sich in Psychoanalyse begibt, eignen sich Unverständnis und Ärger als Motive für kulturinterpretierende Bemühungen besonders gut. An beidem mangelt es tatsächlich nicht, und zwar auch dann nicht – allen Verfechtern der persönlichen Begegnung, der E-mail-Brieffreundschaft und des Austausches zum Trotz – , wenn der Kontakt direkt ist. Zum Beispiel bilden sich gerade unter Austauschstudenten sehr hartnäckige Kommunikationsknoten, da diese ja mit eigenen Augen gesehen haben, was vermutlich aus Interpretationsunterschieden ohnehin sich ergeben hätte (ob sie Recht haben oder nicht). Während italienische Studierende aus Deutschland die Ansicht mit heimbringen, deutsche Studenten und Studentinnen studierten unglaublich wenig, formt sich bei deutschen Studierenden in Italien die Vorstellung, italienische Studenten lernten alles nur auswendig. Während Italiener und Italienerinnen die geringe Allgemeinbildung deutscher Studierender hervorheben, lassen diese verlauten, italienische Studierende wüssten von vielem etwas, aber von nichts etwas Genaues.

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wären hier etwa das Selbstverständnis von Studierenden, die Auffassung des Studiums als Lebensphase oder Kriterien persönlicher

Reifung aufzuschlüsseln, wäre auch eine semiotische Interpretation verschiedener Wahrheitsbegriffe vonnöten (Wo findet sich die Wahrheit? Wer verfügt über Wahrheit? Woraus ist Wahrheit 'gemacht'?). Verständigung ließe sich wohl auch so kaum erzielen; etwas mehr Genauigkeit schon. Sollten wir schließlich auch mit Arbeiten rechnen dürfen, welche sich der Sexualität (Wer ist wie/zu freizügig? Wer schockiert wen womit?) oder der sozialen Wahrnehmung (Kleidung: Farben, Stoffe; Essmanieren: Distinktion) nähern?

-10-

Interkultureller Ärger stellt sich allerdings auch da oft ein, wo die Lernenden es im Wesentlichen mit Stellvertretern des Deutschen zu tun haben. Das kann etwa deutsche und österreichische Deutschprüfungen, oder Lehrer und Lehrerinnen, oder das Lehrmaterial betreffen, wenn es aus einem deutschsprachigen Land stammt.

Sprachlehrwerke gefallen uns oder regen uns an; vielleicht riechen sie gut. Kommen sie aus Deutschland, kosten sie meistens (zu) viel Geld, und lösen dann schon in dieser Hinsicht Differenzwahrnehmungen aus, informieren also. Beschreiben wir die Bücher, gehen wir etwa von Themenwahl, Bildern und Layout aus. Die Lernenden kommentieren dies alles in der Regel in ihrer Muttersprache, wenn sie sich ärgern oder amüsieren: "No! Prof, il Müll no!" (dt.: Wir möchten das Thema Müll lieber nicht mehr behandeln.), "Che brutti!" (dt.: Die sind aber nicht schön!) oder "Che casino!" (dt.: So ein Durcheinander!). Mit der Ablehnung von Themen provozieren die Lernenden übrigens mitunter heftige Reaktionen auf Seiten deutscher Deutschlehrer/innen. Zwei Beispiele: Diese Italiener interessieren sich nicht für die Umwelt / fürs Einkaufen! Kein Verantwortungsgefühl / Das macht natürlich Mutti für sie! Das alles können wir in der Lerngruppe beschreiben (lassen), auf Deutsch. Als Material können wir hier Gesprächsprotokolle beisteuern, von Gesprächen erzählen oder eine Seite aus einem deutschen Deutschbuch zur Diskussion stellen. Haben die Lernenden mehrjährige Lernerfahrung, kann auch eine Liste hilfreich sein, die in ungeordneter Folge verschiedene Artikelüberschriften aus Deutsch- und Englischlehrbüchern enthält: Alle erraten, dass "Was tun Sie für die Natur?" deutsch und "Bei Orkan drei Wildschweine getötet" oder "Mann schläft seit siebzehn Jahren" vermutlich englisch ist; die Frage ist dann, warum das so ist. Was wird als deutsch wahrgenommen? Moralismus, Naturliebe, Humorlosigkeit? Mit Hilfe weiterer Beschreibungen nehmen solche Etikettierungen Gestalt an. Es wird ein Netz, ein Text daraus. Beschreibungen übernehmen wir vielleicht aus der Literatur (z.B. Plessner), an Beschreibungen (Briefe, Statistiken, Stadtpläne) beschreiben wir, was sie wie beschreiben.

Damit haben wir uns von der Vorstellung weit entfernt, im Sprach- oder Landeskundeunterricht solle das Deutsche abgebildet werden. Wir produzieren es aus dem Material, das uns geeignet erscheint. In unserem Bild des Deutschen verschmelzen Eigenes und Fremdes, wie in jeder kulturellen Deutung. Dann treten wir einen Schritt zurück. Siehe da, es ist Kultur.

Von der Reproduktion sind wir nämlich zur Produktion übergegangen. Die Frage, ob unser Bild dem Original entspricht, hat keinen Sinn. Wir können einen weiteren Rahmen finden, einen Kontext herstellen, so etwas wie Voraussetzungen unseres eigenen Produzierens aus dem Bild herauslesen oder das Bild zerstören, weil es uns nicht gefällt.

Drehen wir also – um beim Beispiel zu bleiben – den Spieß (?) um und behaupten etwa (oder belegen): Italienischer Humor sei ein Indikator für soziale und politische Verantwortungslosigkeit (Jeder muss hier jederzeit damit rechnen, lächerlich gemacht zu werden, schreibt einmal Leopardi), der Moralismus-Vorwurf sei nur die Kehrseite des Moral-Komplexes (Uns fehlt die protestantische Ethik, sagt der Kulturanthropologe Tullio-Altan) usw. Vielleicht möchte jemand darüber diskutieren.

-11-

Bei alledem kommt nichts heraus. Es wird strukturiert (vielleicht), vielleicht geläutert, vermutlich raffinierter, im Idealfall selbst-bewusst, was die Lernenden ohnehin dachten, dächten oder fühlten. Sie haben Material gesehen, etwas über Geschichte oder Essgewohnheiten gelesen, Deutsches unterschieden, konstruiert, das Unterscheiden zu unterscheiden versucht. Wir können andere Linien auszeichnen, die Deutschen als Asketen beschreiben, als Techniker, als Barbaren. Wird so etwas wiederholt, könnten Lernende ein mehrschichtiges, reflexiv abgefedertes Bild vom Deutschen aufbauen.

Kulturkunde in diesem Sinne ist noch keine Kulturwissenschaft, allenfalls eine Kulturenphänomenologie; vielleicht eine Vorarbeit zu einer künftigen Semiotik der Kulturen?

7. Die Wilden

"Würste platzen. Fett tropft ins Feuer und verbrennt zischend. Koteletts kommen auf den Tisch, riesige rosige Gesichter nähern sich. Bier schäumt über, die Gläser stoßen mit lautem Krachen zusammen. Bäume schaukeln, aneinander gedrückt. Man lacht, freut sich des Lebens, Fett tropft."

Italiener sehen uns immer noch als Barbaren, allenfalls als tugendhafte, als tüchtige Barbaren, sage ich zu L.

Ach nein, L streitet das ab.

Zum Beispiel, was das Essen betrifft, erwidere ich.

Das ist ja auch furchtbar, antwortet sie.

Und die Kleidung?

Naja.

So besteht neben dem offiziellen Kulturbegriff der alte fort.

Das ist die deutsche, oder: eine deutsche, das ist die andere Kultur, sagt man. Man möchte oder soll denken, dass dort weder besser noch schlechter, sondern anders gelebt und gedacht werde. Gleichzeitig ist die Alltagswahrnehmung von alten Unterscheidungen durchsetzt. Das wird heute oft kritisiert: was da hervorkommt, gilt als unkorrekt. Aber wer Kulturen interpretiert, wird auch diesem Urteil gegenüber Distanz wahren, wird zu beobachten, zu entwickeln versuchen. Er oder sie wird vielleicht, wie das hier angedeutet wurde, von Vorurteilen, von Ärger und Unverständnis ausgehend Bilder von sich selbst anfertigen lassen, oder solche Bilder entwerfen und bewerten, einordnen, zerlegen lassen. Wie sähe ein solches Bild aus?

Deutsche sind alles Mögliche, wird man vorsichtigerweise vorausschicken, und dann behaupten können: Deutsche sind Barbaren. Sie essen zu fett und zu viel. Sie werfen alles auf einen Teller. Zudem geben sie bis zu 60% weniger Geld fürs Essen aus als Italiener (TACITUS: Sine apparatu, sine blandimentis expellunt famem. XXIII). Sie trinken zu viel (TACITUS: Adversus sitim non eadem temperantia. XXIII), und rühmen sich dessen noch, weil sie Barbaren sein wollen, nämlich den Verlust aller Zivilisationskontrolle suchen. Sie hören aggressive Musik. Solange sie jung sind, gelten Schlägereien als normal! Ihre Sandalen! Behaarte Beine! Butter auf dem Brot! So bemerkt man auch: Die Schweinefresserei überall! Das Wort 'Schwein' überall! Und was hat das nun zu bedeuten? Im Märchen werden die Kinder verschont, weil sich zum Glück ein Ferkel findet. In der Sprache werden Mensch und Schwein sich wieder zum Verwechseln ähnlich ("Kein Schwein da!"). Freilich ist Kannibalismus in der europäischen Tradition nicht direkt ehrenrührig. Die böse Königin will Schneewittchens Leber. Sonst verspeiste man in Europa ja eher Herzen, oder ließ das eigene verzehren, oder träumte davon.

Man betrachtet einander.

Die Braut läuft vielleicht weg, wenn im jugendlichen Gesicht des Bräutigams die Züge eines hässlichen alten Mannes, sagen wir: eines längst vermoderten Urgroßvaters, zum Vorschein kommen. Oder bleibt sie stehen? Während die Gesichter sich vervielfältigen? Erschrocken und erfreut zugleich?

Am archaischesten Bild noch wird sie Nähe und Ferne zu ermessen suchen. Aber was sieht der Bräutigam?

-12-

Literatur

Bausinger, Hermann. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157-170.

Benveniste, Emile (1976). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. Bd.1: Economia, parentela, società*. Torino.

Biguzzi, Anna (1998). *Unterwegs. Durch Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Torino.

Böhme, Hartmut, Matussek, Peter & Müller, Lothar. (2000). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie will, was sie kann*. Reinbek.

Cassirer, Ernst. (1980). *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien*. Darmstadt.

Catani, Greiner, Pedrelli & Deling. (1997). *Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur*. Bologna.

Dallapiazza, Rosa-Maria, von Jan, Eduard & Schönherr, Till. (1999). *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch Italienisch 1*. Ismaning.

Duranti, Alessandro. (2000). *Antropologia del linguaggio*. Roma.

- Geertz, Clifford. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.
- Geertz, Clifford. (1990). *Opere e vite. L'antropologo come autore*. Bologna.
- Greenblatt, Stephen. (1995). *Schmutzige Riten. Betrachtungen zwischen Weltbildern*. Frankfurt/Main.
- Kirchmeyer, Susanne. (1997). *Blick auf Deutschland. Erlesene Landeskunde*. Stuttgart.
- Lüger, Heinz-Helmut. (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 6).
- Luhmann, Niklas. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.
- Luhmann, Niklas. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bde.) Frankfurt a.M..
- Luhmann, Niklas. (1999). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a.M..
- Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene & Rösler, Dietmar. (1987). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München.

-13-

- Plessner, Helmut. (1974). *Die verspätete Nation*. Frankfurt a.M..
- Tacitus, Cornelius. (1964). *La Germania. La Vita di Agricola. Dialogo sull'eloquenza*. Bologna.
- Tullio-Altan, Carlo. (1986): *La nostra Italia. Arretratezza socioculturale, clientelismo e ribellismo dall'Unità ad oggi*. Milano.

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Seiffarth, Achim. (2002). Von der Reproduktion zur Produktion. Deutsch-italienische Kulturübungen. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 6(3), 13 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/reproduktion.htm</p>

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