

# Kulturelle Prägung, interkulturelles Lernen und implizites Wissen

Peter Hanenberg, Lissabon (Portugal)<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Neuere Ergebnisse in der Evolutionsforschung (Merlin Donald, Michael Tomasello), in den Kognitionswissenschaften (Leonard Talmy), aber auch in einer sogenannten „biologischen Kultur- und Literaturtheorie“ (Karl Eibl) bzw. in einer Geographie des Denkens (Richard E. Nisbett) legen es nahe, den Begriff der Kultur als einen Schlüssel für die Herausforderungen der Gegenwart zu erkennen. Die Bedeutung kultureller Prägung für soziale Prozesse und insbesondere für das Lernen zwischen den Kulturen verlangt nach tieferen Einsichten in das Wirken impliziten Wissens (Michael Polanyi) und in die Effizienz sogenannter Bauchentscheidungen (Gerd Gigerenzer). Die Verkürzung des Lernens auf „skills“ und die Reduktion der Aufmerksamkeit auf Fragen des ökonomischen Fortschritts sind eine bis in sie selbst hinein sich auswirkende Gefahr. Das, was in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften als „Software of the Mind“ (Geert Hofstede) beschrieben wird, ist eine Größe die gerade für das interkulturelle Lernen bewusst und fruchtbar gemacht werden muss.

Gerade in der Krise zeigt sich, wie fatal es sich auswirkt, wenn ein politisches Gemeinwesen keiner Idee folgt, was es eigentlich sein will.

Harald Welzer, *Der Spiegel* 1/2009

Im einleitenden Kapitel des *New Dictionary of Cultural Literacy* beklagen E. D. Hirsch und seine Herausgeber-Kollegen einen zunehmenden Verfall der kulturellen Bildung.<sup>2</sup> Mit der dritten Auflage ihres Bestsellers mit dem werbeträchtigen Untertitel „What every American needs to know“ reagieren die Herausgeber auf eine Nachfrage, die sie nicht nur von ihrer Größe her überrascht, sondern vielmehr auch in der wissenschaftlichen Zustimmung, die sie bei Pädagogen, Kognitionswissenschaftlern und Bildungspolitikern gefunden hat. Anders als in dem deutschen Pendant von Dietrich Schwanitz' *Bildung. Alles, was man wissen muß*<sup>3</sup> geht es hier nicht um ein ironisch spielerisches Liebäugeln mit Bil-

---

1 Prof. Doutor Peter Hanenberg lehrt Germanistik und Kulturwissenschaften an der Universidade Católica Portuguesa in Lissabon und leitet am dortigen *Research Center for Communication and Culture* den Forschungsschwerpunkt *Translating Europe across the Ages*.

2 Eric D. Hirsch, Jr. / Joseph F. Kett / James Trefil: *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston/New York 2002

3 Dietrich Schwanitz: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt a. M. 1999

dungseitelkeiten, sondern um ein – so die Autoren – volkswirtschaftliches Defizit, dem das Wörterbuch Abhilfe verschaffen soll.

„One important cause of the decline“, so schreiben die Autoren, „has been the use of ‚skills-oriented‘, ‚relevant‘ materials in elementary and secondary grades. The consequent disappearance from the early curriculum of literate culture (that is, traditional history, myth, and literature) has been a mistake of monumental proportions.“<sup>4</sup> Zwei Gründe führen die Autoren an, um diesen monumentalen Fehler erkennbar zu machen. Der erste Grund bezieht sich auf die Menschen, der zweite auf die Nation. Im ersten Fall fehlt es den Menschen an kultureller Kompetenz: Ohne die Wörter kennen sie die Sachen nicht, ohne die Sachen nicht die Wörter. Der sprachlichen Verarmung folgt eine soziale: der Ausschluss aus der aktiven Teilnahme an der Kultur. Für die Nation sind die Folgen des Mangels an kultureller Bildung gleichfalls dramatisch: Ohne den Bezug auf eine der Gesellschaft gemeinsame Kultur, ist das Gemeinwesen nicht operationsfähig. Vor allem die von der Schule vermittelte Kulturbildung („school-transmitted cultures“<sup>5</sup>) garantiert der Gemeinschaft einen Zusammenhalt, auch dann, wenn ihre einzelnen Mitglieder aus verschiedenen kulturellen Hintergründen kommen. So wundert es nicht, „that the chief makers of the modern nation have been schoolteachers“. Weiter heißt es: „When the schools of a nation fail adequately to transmit the literate national language and culture, the unity and effectiveness of the nation will necessarily decline.“<sup>6</sup>

## **Kultur und Kognition**

Nun wird man sich über solche Sätze vor allem deshalb wundern, weil die hier angesprochene amerikanische Nation einerseits als Motor einer gleichmache-rischen Globalisierung und andererseits allenthalben als Sinnbild der Kulturverflachung an den Pranger gestellt wird. Aber es geht uns hier nicht um eine bestimmte Nation und um deren kulturelle Werte. Es geht vielmehr um eine grundsätzliche kulturelle Bildung, ohne die überhaupt keine menschliche Gesellschaft auskommen kann. Im weitesten Sinne geht es um die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens – um einen Ausdruck Michael Tomasellos aufzugreifen,<sup>7</sup> um die kulturellen Rahmenbedingungen, unter denen sich die menschliche Kognition entwickelt.

---

4 Eric D. Hirsch, Jr. et al. (Anm. 2), S. XV

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Michael Tomasello: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a. M. 2002

Leonard Talmy hat sehr anschaulich beschrieben, wie dem Menschen ein kognitives System angeboren ist, dessen Hauptaufgabe darin besteht, Kultur sich anzueignen, auszuüben und an andere weiterzugeben: „Our general perspective is that there has evolved in the human species an innately determined brain system whose principal function is the acquisition, exercise, and imparting of culture.“<sup>8</sup> Diese angeborene kulturelle Grundorientierung des Menschen ist ein entscheidender Faktor in seiner Entwicklung – und ist, wenn man Merlin Donald folgen möchte, als prägender Faktor an die Stelle der genetischen Mutation in der Evolution des modernen Denkens getreten.<sup>9</sup> Die kulturelle Grundorientierung „directs the individual, particularly the developing child, to preferentially attend to and observe certain aspects of the behavior of the people most directly interacting with that individual, and to assess these observations for certain kinds of regularities, patterns, and norms.“<sup>10</sup>

Regeln, Muster und Normen bilden das Rahmenprogramm kultureller Orientierung, wobei sich dem Individuum eine – im Laufe der Sozialisation und des Lebens durchaus auch abwechselnde – Reihe von Gruppen anbietet, deren Regeln, Muster und Normen es annehmen oder zurückweisen kann: Ob Familie, Geschlecht (gender group), Gleichaltrige (peer group), ethnische Zugehörigkeit (ethnic group), religiöses Bekenntnis (religious group), Klassenbewusstsein (class group), sozialer Status (social status), Berufs- und Ausbildungsprofile oder Nationalität: immer werden die Regeln, Muster und Normen dem Individuum eingeschrieben und zeigen nachhaltigen Einfluss. Das heißt natürlich nicht, dass sie automatisch seinen Weg unwiderruflich festlegen. Im Gegenteil, die Prägungen können zurückgewiesen oder überhöht werden (*Imagined Communities* sind dafür ein gutes Beispiel<sup>11</sup>), in Konkurrenz miteinander zum Konflikt auswachsen oder eine neue Harmonie erstreben, sich mischen, potenzieren oder blockieren. Was aber nicht möglich ist, ist ohne Bezug auf Regeln, Muster und Normen eine kulturelle Grundorientierung zur Geltung zu bringen. Trotz aller Hybridisierung der Kultur,<sup>12</sup> so ist mit Talmy zu schließen, bezieht das Individuum sich auf jenen konkreten Satz an kulturellen Beispielen, dem es ausgesetzt ist oder sich aussetzt. Dieser Satz an Erfahrungen steckt die Horizonte ab, unter denen das Individuum sein Denken entwickelt, nicht grundsätzlich determiniert und beschränkt, doch

---

8 Leonard Talmy: *The Cognitive Culture System*. In: ders.: *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. II: *Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge/Mass. 2003, S. 373–415, hier S. 373

9 Merlin Donald: *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge/Mass. 1993

10 Leonard Talmy (Anm. 8), S. 378f

11 Benedict Anderson: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York 1983

12 Nestor Garcia Canclini: *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. 3rd ed. Minneapolis 2005

immer auch unter Bezug auf diese Grenzen und Beschränkungen. Ludwik Fleck fasste die Erfahrung „sozialer Bedingtheit des Denkens“<sup>13</sup> mit dem Begriff des Denkkollektivs zusammen. Richard E. Nisbett hat diese materiellen Grenzen unserer Denkweisen einmal in einem Schema beschrieben,<sup>14</sup> das uns auch dann noch – oder vielleicht gerade dann – zu gelten scheint, wenn keiner der Einflussfaktoren mehr unbefragt identifizier- und konkret benennbar, sondern selbst unter den Druck der hybriden Mehrdeutigkeit geraten ist.

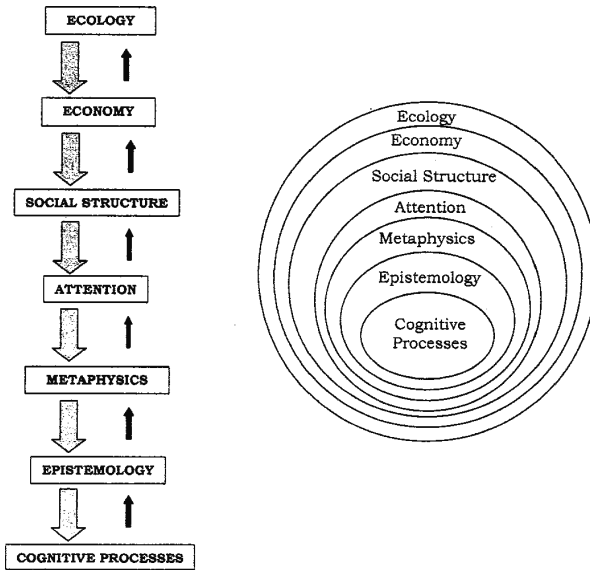


Abb. 1: Schematisches Modell der Einflüsse auf kognitive Prozesse nach Richard E. Nisbett (2003, S. 13)

## Dimensionen kultureller Prägung

Schaut man einmal auf die angewandte Kulturwissenschaft im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, dann ergibt sich ein klarer Eindruck des Gewichts, das die kulturelle Umgebung auf Denk- und Verhaltensweisen hat.<sup>15</sup> Besonders

13 Ludwik Fleck: *Weitere Bemerkungen über das Denkkollektiv*. In: Uwe Wirth (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008, S. 282–288, hier S. 287

14 Richard E. Nisbett: *The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently ... and Why*. New York u. a. 2003, S. 33

15 Jede Einführung in internationales Management hält entsprechende Kapitel bereit. Für mich hilfreich war die Lektüre von Paulo Finuras: *Gestão Intercultural. Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*. 2ª edição revista e actualizada. Lissabon 2007

eindringlich (erfolgreich und populär) sind die Theorien, die von Geert Hofstede entwickelt und von ihm in neuerer Auflage zusammen mit seinem Sohn Gert Jan Hofstede publiziert wurden.<sup>16</sup> Hofstede/Hofstede bezeichnen die kulturelle Bildung als die „Programmierung“ des menschlichen Geistes, „Culture as Mental Programming“<sup>17</sup> bzw. Kultur als „mental software“.<sup>18</sup> Im Zentrum dieser Software (sozusagen als Betriebsprogramm) stehen die Werte, die im Laufe der Kindheit erworben werden. Weil sie so früh erworben werden, bleiben viele Werte dem Bewusstsein und der rationalen Entscheidung unzugänglich. Solche Werte sind auch nicht eine Sache des Bekenntnisses, der Diskussion, der Zustimmung oder der Ablehnung. Sie erweisen sich vielmehr indirekt in dem, wie die Menschen unter bestimmten Umständen handeln und was sie tun. Hofstede/Hofstede zufolge sind solche Werte stabiler als alle anderen kulturellen Manifestationen wie Rituale, Helden und Symbole.<sup>19</sup> Gerade weil sie unbewusst erworben und in der Erziehung unbewusst vermittelt werden, erweisen sich Werte als besonders wechselresistent und also konstant. Über die unbewusst vermittelten Werte reproduziert sich Kultur immer wieder neu. Sie sollten deshalb, so schreiben Hofstede/Hofstede, als Tatsachen angesehen werden, die sich so unausweichlich Wirkung verschaffen wie die geographische Lage und das Klima eines Landes.<sup>20</sup>

Werte sind keine erklärten Weltanschauungen und keine religiösen Bekenntnisse. Es geht bei den hier zur Debatte stehenden Werten um jene unbewussten Einstellungen, aus denen Handeln erwächst. Nach Hofstede/Hofstede sind es vier Dimensionen, die verschiedene Gesellschaften kulturell voneinander unterscheiden (eine fünfte, später hinzugefügte lassen wir hier außer Betracht), nämlich Machtdistanz (Power Distance Index, PDI), Individualismus vs. Kollektivismus (IDV), „Masculinity vs. Femininity“ (MAS) und Unsicherheitsvermeidung (Uncertainty Avoidance Index, UAI). Der Machtdistanz-Index PDI bezieht sich auf die Akzeptanz bzw. Erwartung einer ungleichen Verteilung von Macht. Ein hoher PDI bedeutet, dass die Macht sehr ungleich verteilt ist, ein niedriger PDI hingegen fördert größere Formen der Machtbeteiligung und Mitbestimmung. Der sogenannte IDV-Index fragt nach der Bedeutung des Individuums einerseits („Ich“) und der Integration in Gemeinschaften andererseits („Wir“). Der wohl polemischste Ausdruck ist mit dem Begriff der „Masculinity“

---

16 Geert Hofstede / Gert Jan Hofstede: *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York u. a. 2005. Zu einer Kritik der Arbeiten Hofstedes vgl. Alois Moosmüller: *Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff*. In: Rainer Alsheimer / Alois Moosmüller / Klaus Roth (Hg.): *Lokale Kulturen in einer globalisierten Welt*. Münster u. a. 2002, S. 15–32

17 Ebd., S. 2

18 Ebd., S. 3

19 Ebd., S. 9f

20 Ebd., S. 13

verbunden, mit dem geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen charakterisiert werden. Ein hoher MAS-Index bedeutet, dass die Distanz und die Unüberwindbarkeit der Männern und Frauen zugeschriebenen gesellschaftlichen Rollen größer ist als in Gruppen mit geringerem MAS-Index. Es geht hier also nicht um „typisch männliche“ oder „typisch weibliche“ Kulturen, sondern um den Grad, in dem Geschlechterrollen überhaupt auf das Verhältnis der Gruppenmitglieder Einfluss nehmen. Der Index zur Beschreibung von Unsicherheitsvermeidung schließlich versucht festzuhalten, inwiefern eine Kultur offene und unbestimmte Situationen akzeptiert – oder sie zu vermeiden sucht. Alles Neue, Unvorhergesehene, Fremde und Undefinierte ist bei einem hohen UAI unwillkommen; Regeln, Vorschriften und Gesetze sollen alles möglichst unter Kontrolle halten. Ein niedriger UAI hingegen fördert Innovations- und Risikobereitschaft, Toleranz und Flexibilität.

In diesen vier Dimensionen spiegeln sich klassische kulturwissenschaftliche Themenfelder, deren interdisziplinäre Relevanz augenfällig ist. Ob *Genderstudies* oder Risikoforschung, ob Machtkritik oder Individualitätsdiskurse: Die Dimensionen, mit denen Hofstede/Hofstede kulturelle Unterschiede herausarbeiten (und statistisch zu belegen versuchen), entsprechen in weiten Teilen den Kernproblemen aktueller kulturwissenschaftlicher Forschung. Gleichwohl werden diese Erkenntnisse (oder Thesen) der wirtschaftsorientierten Forschungen bislang im Kontext der Kulturwissenschaften kaum gebührend wahrgenommen – und auch umgekehrt ist eine Auseinandersetzung mit der langen Tradition kulturwissenschaftlicher Theoriebildung allenfalls ansatzweise gegeben (z. B. wenn sich Hofstede/Hofstede im ersten Kapitel auf Anthony Giddens und Pierre Bourdieu beziehen).

Hofstede/Hofstede haben für jedes Land einen Index mit den vier (bzw. fünf) Dimensionen entwickelt, der es erlaubt, kulturelle Unterschiede statistisch erkennbar zu machen. Hier sollen deshalb kurz die Ergebnisse der beiden Länder gegenübergestellt werden, die für unsere Arbeit in der interkulturellen Germanistik in Portugal relevant sind, nämlich Deutschland und Portugal.<sup>21</sup> Im Vergleich fällt zunächst auf, dass in Portugal die Machtdistanz größer ist als in Deutschland. Im Ranking, das Hofstede/Hofstede entwickelt haben, liegt Portugal auf Rang 37–38/74, Deutschland auf 63–65/74.<sup>22</sup> Überraschend niedrig sind Portugals Werte in Bezug auf Individualismus (Portugal: Rang 49–51/74; Deutschland: Rang 18/74)<sup>23</sup> und „Masculinity“ (Portugal: Rang 65/74; Deutsch-

---

21 Zu solchen Vergleichen lädt Hofstedes webpage ein: <http://www.geert-hofstede.com/> (zuletzt aufgerufen am 8.7.2010)

22 Geert Hofstede / Gert Jan Hofstede (Anm. 16), S. 43f

23 Ebd., S. 78f

land: Rang 11–13/74).<sup>24</sup> Besonders hoch erweisen sich die Werte Portugals in Bezug auf Unsicherheitsvermeidung; hier belegt Portugal Rang 2/74, Deutschland hingegen Rang 43/74.<sup>25</sup> In der folgenden Graphik ist die Entfernung, die sich zwischen den Ländern im Ranking der verschiedenen Dimensionen ergeben hat, so aufgeführt, dass man sie als relative kulturelle Entfernung zwischen den Ländern lesen kann. In diesem Sinne steht (natürlich) Österreich Deutschland kulturell näher als Portugal, und selbst die USA weisen nicht so hohe Unterschiede zu Deutschland auf wie das kleine Land am Rande Europas.

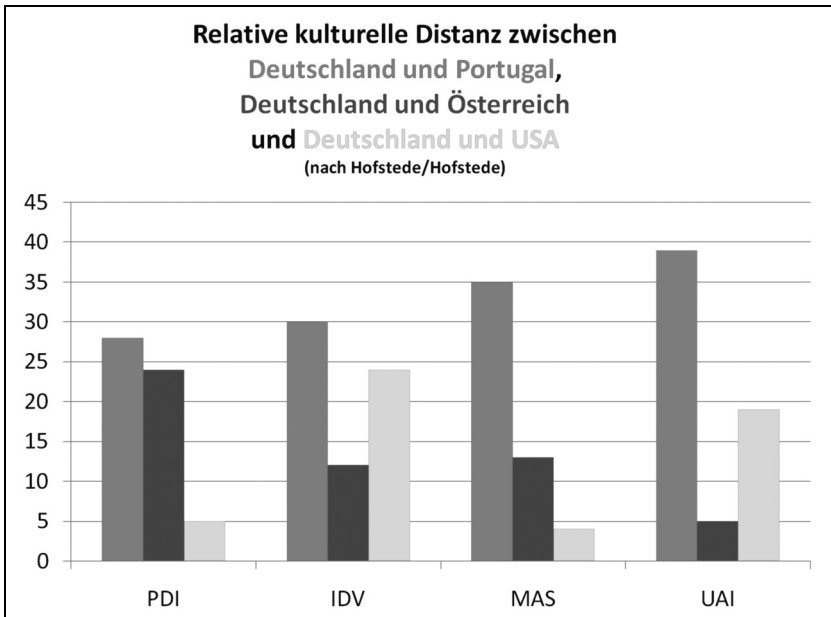


Abb. 2: Relative kulturelle Distanz zwischen Deutschland, Portugal, Österreich und USA (nach Hofstede/Hofstede 2002)

**Legende:** ■ Deutschland und Portugal; ■ Deutschland und Österreich; ■ Deutschland und USA

Überraschen mag auf den ersten Blick die im Vergleich mit Österreich größere kulturelle Nähe der USA zu Deutschland in zwei der vier Dimensionen. Teilt man die Tabelle nach der relativen Position zu Deutschland in „vor“ oder „nach“ Deutschland, dann zeigt sich, dass Portugal stets eine „negative“ Position einnimmt, mit Ausnahme der als „Masculinity“ bezeichneten Dimension.

24 Ebd., S. 120f

25 Ebd., S. 168f

Aber auch hier gilt, dass der Wert für Portugal das Vorzeichen des nächsthöheren Unterschieds umkehrt.

Nun mag man diese Zahlen für wenig aussagekräftig, banal oder irreführend halten. Gleichwohl würde ich zwei Situationen bzw. Erkenntnisse, die sich aus diesen Zahlen ablesen lassen, kurz kommentieren.

An einer entscheidenden Stelle ihres Buches betonen Hofstede/Hofstede, dass ihr Ranking in den vier (bzw. fünf) Dimensionen nicht darauf abzielt, „Leistungsnoten“ zu verteilen.<sup>26</sup> Es geht nicht darum zu sagen, diese oder jene Position im Ranking sei als besser oder schlechter zu bewerten. Im Gegenteil, es sollte ja darum gehen, die Unterschiede als relative und gleichberechtigte Größen erkennbar zu machen. Ziel ist also nicht eine Aussage wie etwa die, Deutschland sei besser oder schlechter als Portugal in Bezug auf Machtdistanz oder Individualismus usw. Eine auf Individualismus angelegte Gesellschaft ist genauso gut (oder schlecht) wie eine auf Kollektivismus orientierte Gruppe. Und auch was „Masculinity“ und „Femininity“ angeht, gibt es weder Pluspunkte für die eine noch für die andere Seite.

### **Interkulturelles Lernen**

Gleichwohl machen Hofstede/Hofstede statistische Beobachtungen, die – jedenfalls aus volkswirtschaftlicher Sicht – bei den Dimensionen PDI und UAI einer Richtung den Vorzug geben. Mit Blick auf das Bruttoinlandsprodukt eines Landes ist ein hoher PDI ebenso schädlich wie ein hoher UAI. Länder, deren Werte in diesen Dimensionen hoch sind, sind in der Regel eher arm und haben es schwer, „in der multikulturellen Welt zu überleben“ (um den Titel des letzten Kapitels bei Hofstede/Hofstede zu paraphrasieren).<sup>27</sup> Solche Länder sollte man, so schreiben die Autoren, vorerst in Ruhe lassen, bis sie selbst herausfinden, dass „they have no other choice but to join“: eine Welt, in der Macht nicht unerreichbar ist, sondern geteilt wird und in der das Unbekannte nicht als Gefahr gilt, sondern als Chance.<sup>28</sup>

Dieser Punkt scheint mir, gerade mit Blick auf das hier zur Anschaulichkeit herangezogene Beispiel Deutschland-Portugal, auch deshalb von Bedeutung, weil er eine Herausforderung an Forschung und Lehre darstellt. Von Fall zu Fall muss sich die Interkulturelle Germanistik auch die Frage stellen, welchen konkreten gesellschaftlichen Aufgaben ihr Wirken gelten soll. Und sie sollte diese Aufgaben nicht in grundsätzlichen Bekenntnissen beschreiben, sondern in der konkreten Auseinandersetzung mit den bewussten und

---

26 Ebd., S. 366

27 Ebd., S. 363–375

28 Ebd., S. 366

unbewussten Voraussetzungen im konkreten Fall. Dies gilt umso mehr dann, wenn bestimmte kulturelle Voraussetzungen (wie sie von Hofstede/Hofstede beschrieben werden) den Lehr- und Lernprozess in der Interkulturellen Germanistik selbst beeinträchtigen. Dies genau scheint mir der Fall zu sein bei den genannten Dimensionen PDI und UAI. Bleiben wir zunächst bei der Machtdistanz. Die Rolle von Lehrern und Dozenten und das Verhältnis, das sie mit ihren Schülern aufbauen, kann mehr oder weniger auf Distanz beruhen – und wird in einem gewissen Sinne von der Dimension PDI beeinflusst, jedenfalls dort, wo Lehre und Autorität dominant sind (etwa gegenüber Lernen und Kompetenzerwerb). Selbst wenn man weder Nähe noch Distanz als vorteilhaft für den Lernprozess einstufen möchte, so wird doch schnell deutlich, dass ein Lehrer, der in einem distanzorientierten Kontext auf Nähe als pädagogische Größe setzt, genauso viele Probleme haben wird wie ein anderer, der dort, wo Nähe erwartet wird, Distanz aufbaut. Lehr- und Lernkulturen haben einen weitgehenden Einfluss auf den Lernerfolg – und Unkenntnisse oder Missverständnisse in diesem Kontext wirken sich unmittelbar negativ aus. Eine Interkulturelle Germanistik, die diese Verhältnisse nicht reflektiert, ist zum Scheitern verurteilt.

Natürlich soll das nicht heißen, dass man sich den Verhältnissen widerstandslos ergeben soll. Andererseits sollte man sich Vorgehensweisen und Lernkulturen nicht aus Deutschland (oder woher auch immer) vorschreiben lassen, importieren und zur blinden Anwendung im fremden Kontext kopieren. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren. Die blinde Anwendung fremder Vorgehensweisen ist schon dann als Gefahr gegeben, wenn das Lehr- und Unterrichtsmaterial aus einem anderen Land importiert wird. Die Gegenstände, die dort behandelt werden, sind nicht das größte Problem, wohl aber die zugrunde liegende Lern- und Lehrkultur, deren Angemessenheit in jedem Fall einer besonderen Überprüfung bedarf. Und wenn man – so das umgekehrte Beispiel – in seinem Unterrichtsraum ein Podest oder Katheder vorfindet, wie das an portugiesischen Universitäten noch durchwegs der Fall ist, dann heißt das ja nicht, dass man dieses Zeichen einer extremen Machtdistanz im Unterricht auch wirklich besetzen muss. Aber auch wenn man langsam daran arbeitet, gleichberechtigte, kommunikative Lernformen einzuführen: Das Podest steht nach wie vor im Raum und eben auch in den Köpfen der Lerner.

Der interkulturelle Lehrer kann – anders als Hofstede/Hofstede empfehlen – die Kultur der Lerner nicht „in Ruhe lassen“, er wird sie vielmehr achten und erwägen müssen. Schon von der Sache her sind alle Beteiligten in einem interkulturellen Prozess darum bemüht, den Unsicherheitsvermeidungsindex (UAI) nach unten zu bringen. Durch eine Kapitelüberschrift deuten Hofstede/Hofstede an, unter welchem Motto ein hoher Unsicherheitsvermeidungsindex

steht: „What is Different is Dangerous.“<sup>29</sup> Interkulturelles Lernen stellt diese Annahme in Frage und macht deren Überwindung zur Aufgabe. Der Aufwand, der für ein solches Projekt zu betreiben, und die Widerstände, mit denen dabei zu rechnen ist, müssen umso höher angesetzt werden, desto größer der UAI ist. Aber auch der Lernprozess selbst wird auf vielfältige Weise durch UAI beeinflusst. Hofstede/Hofstede berichten von den unterschiedlichen Lehrertypen, die erwartet werden (hoher UAI: der alles wissende Experte; niedriger UAI: offene Suche nach neuen Wissensformen).<sup>30</sup> Auch die Akzeptanz für neue Übungs- und Lernformen nimmt mit einem steigenden Index ab.

Die Beispiele aus der von Hofstede/Hofstede vorgelegten vergleichenden Kulturforschung mögen genügen, um zu zeigen, wie (mit der gebotenen Umsicht) Erkenntnisse aus der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung durchaus auch für den Kontext interkultureller Projekte von Bedeutung sein können. Viele nationale Wirtschaftsprogramme (und auch das portugiesische) definieren Internationalisierung als ein anstrebenswertes Ziel. Die damit einhergehenden Unwägbarkeiten stellen für Länder mit einem hohen UAI eine größere Herausforderung dar als für andere. Dies lässt sich bis in die Auswahl von Studiengängen hinein verfolgen. In Ländern mit einem hohen UAI sind Studiengänge, die auf interkulturelle Erfahrungen vorbereiten, nicht als solche interessant, sondern allenfalls in dem Maße, wie sie Beschäftigungsgarantien zu bieten scheinen: Nicht die Akzeptanz oder das Interesse am Unbekannten, sondern das Sicherheitsversprechen im Gegebenen stehen im Fokus der Auswahl.

### **Implizites Wissen: ein ungehobener Schatz**

Allerdings erweisen sich rationale Argumente auch bei der Auswahl des Studiengangs als nur begrenzt wirksam. Kulturelle Prägungen stecken in nicht zu unterschätzender Weise die Felder ab, in denen uns Argumente zugänglich sind und wir sie wirksam werden lassen können. Hier geht es nicht darum, einem wie auch immer gearteten Determinismus das Wort zu reden. Vielmehr scheint es uns gerade mit Blick auf die Entwicklung neuer Perspektiven von großer Bedeutung, jene Faktoren bewusst ins Kalkül zu ziehen, die im kalkulierenden Bewusstsein nicht selbst zum Ausdruck kommen. Wir können uns der kulturellen Prägung nicht entziehen, das heißt aber nicht, dass wir uns nicht darüber Klarheit verschaffen können, ob und wieweit sie prägenden Einfluss auf uns hat: Prägung verurteilt nicht zur Blindheit. Im Gegenteil: wer die Prägung als solche nicht erkennt, wird ihr umso unausweichlicher erliegen. Trotz

---

29 Ebd., S. 163ff

30 Ebd., S. 178f

aller Einsicht in die Kontingenz kultureller Werte bleiben gleichwohl die „direkt sachbezogenen Praktiken kognitiver oder moralischer Zugriffe“ erhalten.<sup>31</sup> Auch Hofstede/Hofstede beschreiben die kulturellen Unterschiede ja nicht, um sie festzuschreiben, sondern um sie im interkulturellen Kontakt zu bewussten Größen werden zu lassen, mit denen aktiv und gestaltend umzugehen ist. Es geht darum, implizite Voraussetzungen als solche zu erkennen und in ihr Recht zu setzen.

Aus den im Zusammenspiel von Kultur und Kognition erworbenen Regeln, Muster, Normen oder Annahmen entsteht das, was man „implizites Wissen“ nennt. Der Begriff des impliziten Wissens ist bereits in den fünfziger Jahren in die wissenschaftstheoretische Debatte eingebracht worden, hat aber – von wenigen Ausnahmen abgesehen – besonders im deutschen Sprachraum kaum Wirkung gezeigt.<sup>32</sup> Unter dem Eindruck der bereits erwähnten neueren Ergebnisse in der Evolutionsforschung (Merlin Donald,<sup>33</sup> Tomasello<sup>34</sup>), in den Kognitionswissenschaften (Talmy),<sup>35</sup> aber auch in einer sogenannten „biologischen Kultur- und Literaturtheorie“ (Eibl)<sup>36</sup> bzw. in einer Geographie des Denkens (Nisbett)<sup>37</sup> mag es sinnvoll erscheinen, die Theorie des Impliziten Wissens von Michael Polanyi versuchsweise neu zu lesen als ein Instrument zur Erkenntnis und Bewältigung von Komplexität im interkulturellen Dialog.<sup>38</sup>

Grundsätzlich mag man vielleicht zwei Umgangsweisen mit der Theorie des Impliziten Wissens unterscheiden. In dem einen Fall geht es darum, dieses Wissen im Sinne einer Optimierung von Lern- und Arbeitsprozessen für andere verfügbar zu machen – Georg Hans Neuwegs Arbeiten mögen hierfür als Beispiel dienen und gleichzeitig als ein Beleg für das erwachende Interesse an Polanyi.<sup>39</sup> Zum anderen könnte es aber auch geboten sein, dem

---

31 Niklas Luhmann: *Kultur als historischer Begriff*. In: Uwe Wirth (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008 (zuerst 1995), S. 537–559, hier S. 547

32 Ich selbst verdanke einen ersten Hinweis auf Polanyi dem Austausch mit dem Chemiker Sebastião José Formosinho, der dem Einfluss impliziten Wissens auf den wissenschaftlichen Diskurs in vielen Publikationen nachgegangen ist; beispielhaft erwähnt sei hier das einleitende Kapitel in Sebastião J. Formosinho / J. Oliveira Branco: *O Deus que não temos. Uma História de Grandes Intuições e Mal-entendidos*. Lissabon 2008, bes. S. 163–191

33 Vgl. Merlin Donald (Anm. 9)

34 Vgl. Michael Tomasello (Anm. 7)

35 Vgl. Leonard Talmy (Anm. 8)

36 Karl Eibl: *Animal Poeta – Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn 2004

37 Vgl. Richard E. Nisbett (Anm. 14)

38 In der Einleitung zu seiner neueren kulturwissenschaftlichen Textsammlung zitiert Uwe Wirth Polanyis Werk. Der von Polanyi abgeleitete Begriff der *tacit inferences* erweist sich als zentral für Wirths Argumentation. Vgl. Uwe Wirth: *Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung*. In: ders. (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008, S. 9–67

39 Georg Hans Neuweg: *Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 3. Aufl. Münster u. a. 2004

impliziten Wissen selbst gerecht zu werden und ihm jene Geltung zu verschaffen, die ihm zusteht, nicht um einer höheren Effizienz wegen, sondern wegen seiner vielfältigen Effekte auf Kultur, Ethik, Individuum und Gesellschaft. Wenn hier zunächst vor allem dem letztgenannten Interesse nachgegangen wird, dann durchaus auch in der Hoffnung, dass sich daraus erst eine Verfügbarkeit für die genannten Lern- und Arbeitsprozesse ableiten lässt. So schreibt Michael Polanyi:

„Tacit assent and intellectual passions, the sharing of an idiom and of a cultural heritage, affiliation to a like-minded community: such are the impulses which shape our vision of the nature of things on which we rely for our mastery of things. No intelligence, however critical or original, can operate outside such a fiduciary framework.“<sup>40</sup>

Die Wertsetzung solcher Rahmenbedingungen ist Polanyis Hauptanliegen. Dies ist am augenfälligsten in jenem äußeren Kreis kultureller Prägung, der – jedenfalls in Hofstedes Konzeption<sup>41</sup> – den kulturellen Symbolen vorbehalten ist: Symbole sind arbiträre, vom Menschen erfundene und stets zu verändernde Zeichen und „yet they have power to control our own thought“;<sup>42</sup> in der Macht, die sie über unser Denken ausüben, glauben wir ihre konkrete Gültigkeit zu erkennen – und wissen doch längst um ihre Wandelbarkeit.

Auf diesem Hintergrund zeigt sich die Bedeutung, die Erziehung und Bildung zukommt. Erziehung ist verborgenes Wissen, das den Menschen zur Welt hin öffnet: als Vorwegnahme zukünftigen Handelns. Angesichts des permanenten Wandels der Welt und der Situationen, denen sich der Mensch ausgesetzt sieht, ergibt sich so ein ununterbrochenes Wechselspiel, in dem unsere durch Erziehung und Kultur erworbenen Konzeptionen und Fähigkeiten den Zugriff auf die Welt vorwegnehmen und von ihm zugleich verwandelt werden: „every time our existing framework deals with an event anticipated by it, it has to modify itself to some extent accordingly“.<sup>43</sup> Es gilt also beides: einerseits die antizipierende Funktion der Rahmenbedingungen und andererseits die verändernde Kraft der Erfahrung. Dieses Zusammenspiel ist in jeder Phase unumgänglich: weder werden Erfahrungen voraussetzungslos gemacht noch bleiben Erfahrungen jemals folgenlos als Voraussetzungen der ihnen nachkommenden. Douglas Hofstadter hat daraus eine interessante Theorie der menschlichen Seele als „seltsamer Schleife“ entwickelt, einem Wechselspiel aus Reflexion und Erfahrung, Selbsterkenntnis und Fremdwahrnehmung, dessen Prinzip weitrei-

---

40 Michael Polanyi: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Paperback Edition. Chicago 1974, S. 266; vgl. dazu auch Mikhael Dua: *Tacit Knowing. Michael Polanyi's Exposition of Scientific Knowledge*. München 2004

41 Geert Hofstede / Gert Jan Hofstede (Anm. 16), S. 7

42 Michael Polanyi (Anm. 40), S. 265

43 Ebd., S. 103

chende Wirkung hat:<sup>44</sup> Am Ende ist alles sowohl Erfahrung als auch Konzeption,<sup>45</sup> Rahmenbedingung und Folge zugleich. Dieser intime Zusammenhang, dessen Oberfläche wir als Kultur (und ganz an der Oberfläche der Oberfläche im Ausdruck der symbolischen Formen) beobachten, ist es, den es zu erkennen gilt. Und das gilt insbesondere auch für das interkulturelle Lernen.

Interkulturelles Lernen muss die kulturellen Rahmenbedingungen, ihr konzeptionelles Gewicht als implizites Wissen und ihre Erfahrungsabhängigkeit in jedem Moment bewusst halten – und das gerade auch in Bezug auf dieses Bewusstsein selbst. Denn in seiner kulturellen Prägung ist das Bewusstsein selbst voller „self-set standards“<sup>46</sup> und „unproven beliefs“.<sup>47</sup> Zur Vermeidung jedwelchen Essentialismus‘ und Dogmatismus‘ kann es aber nicht darum gehen, solche kulturellen Voraussetzungen zu leugnen, zu ignorieren oder auch nur geringzuschätzen. Im Gegenteil: „We should be able to profess now knowingly and openly those beliefs which could be tacitly taken for granted in the days before modern philosophic criticism reached its present incisiveness.“<sup>48</sup>

Was ist damit gewonnen? Zum einen werden die ‚dunklen Mächte‘ unbewusster Voraussetzungen als implizites Wissen erkennbar gemacht und ans Licht gebracht. Dadurch, dass implizites Wissen in der konkreten Ausformung (philosophisch scharf) kritisier- und relativierbar ist, ist es noch lange nicht wirkungslos. Zum anderen wird jeder Versuch unterlaufen, im kulturellen Diskurs eine höhere Warte zu etablieren. Interkulturelles Lernen wird nur dann Erfolg haben, wenn das Gewicht der kulturellen Prägung angemessen bewusst gemacht und für alle Beteiligten akzeptiert wird. Schlicht: Wir müssen wissen, woher wir kommen und welche Erfahrungen wir gemacht haben – und wohl auch welche Erfahrungen wir machen wollen – und welche nicht. Lernen ist nur zum Teil ein bewusster Vorgang. Den unbewussten Voraussetzungen und Weiterungen muss deshalb systematisch Raum gegeben werden. Es geht also nicht um neue Inhalte oder Methoden, um Konzepte und Kompetenzen. Es geht vielmehr darum, was Inhalte, Methoden, Konzepte und Kompetenzen je konkret implizieren: was sie voraussetzen und bewirken.

Die Anerkennung des impliziten Wissens als entscheidender Faktor im Lernen und im interkulturellen Dialog wird noch plausibler, wenn man die Effektivität in Rechnung stellt, mit der sogenannte „Bauchentscheidungen“ getrof-

---

44 Douglas Hofstadter: *I am a Strange Loop*. New York 2007

45 Leonard Talmy spricht von „ception“ als der Einheit von „perception“ und „conception“; vgl. Leonard Talmy: *Fictive Motion in Language and „Ception“*. In: ders.: *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. I: *Concept Structuring Systems*. Cambridge/Mass. 2003, S. 99–175, bes. S. 139ff

46 Michael Polanyi (Anm. 40), S. 268

47 Ebd.

48 Ebd.

fen werden. Gerd Gigerenzers Untersuchungen zur „Intelligenz des Unbewussten“ haben das Potential, neues Vertrauen in Lernprozesse zu etablieren, wo Komplexität, Unsicherheit und Unvorhersagbarkeit die Szene prägen.<sup>49</sup> Hatten Hofstede/Hofstede Unsicherheitsvermeidung als eine Dimension kultureller Prägung beschrieben, so identifiziert Gigerenzer die besonderen Stärken der Intuition in Situationen, deren Ausgang schwer oder gar nicht vorauszusehen ist – Polanyi nannte es „anticipation“.<sup>50</sup> In der von Rationalismus und Logik geprägten Welt, in der wir leben, und erst recht in der Welt der Wissenschaft, gelten Bauchentscheidungen als ebenso inakzeptabel wie Bäuche selbst. Aber Vernunft und Logik sind blind gegenüber Inhalten und Kulturen, und sie ignorieren die durch Inhalte und Kulturen entwickelten Fähigkeiten ebenso wie die jeweils konkreten Umweltbedingungen.<sup>51</sup> Dabei sind Vernunft und Logik selbst Frucht jener Evolution, in der Gene einerseits und die Lernumgebung andererseits in ein Wechselspiel der Akkumulation eintreten – wie es Merlin Donald und Michael Tomasello beschreiben: „the cumulative growth of a body of skills and knowledge that we call culture“.<sup>52</sup>

„Gut feelings“ (um einmal den entsprechenden englischen Begriff zu benutzen) erweisen sich in diesem Sinne nicht nur als vielfach präsent und effizient: von der Wiege bis zur Bahre. Sie erweisen sich auch als überlegen, jedenfalls in Situationen, deren Komplexität oder Neuigkeit andere Entscheidungsprozesse erschwert. Gigerenzers Ergebnisse und Schlussfolgerung sind überaus nützlich, wenn sie in ein neues Verständnis interkulturellen Lernens integriert werden. An drei Punkten sei dies kurz erläutert. Der von Gigerenzer als Motto zitierte Satz von Polanyi: „We know more than we can tell.“<sup>53</sup> führt zu zwei generellen Beobachtungen: Um das Verhalten eines Menschen einschätzen zu können, genügt es nicht zu beobachten, was in seinem Kopf vorgeht, man muss vielmehr auch seine Umwelt in Rechnung stellen: „to understand behavior, one has to look at both the mind and its environment“.<sup>54</sup> Und für Entscheidungen, die zu treffen sind, gilt umgekehrt, dass sie nicht auf einen (einzigsten) logischen Prozess beschränkt bleiben. Im Gegenteil: Der Komplexität von Entscheidungen wird man nicht dadurch gerecht, dass man alle logischen Möglichkeiten und Informationen als solche zu berücksichtigen versucht. „Mit unserer beschränkten Auffassungsgabe können wir uns stets nur um einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit küm-

---

49 Gerd Gigerenzer: *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München 2008. Ich zitiere im Folgenden aus der englischen Originalausgabe: *Gut Feelings. The Intelligence of the Unconscious*. London 2007

50 Michael Polanyi (Anm. 40), S. 103

51 Gerd Gigerenzer (Anm. 49), S. 103

52 Ebd., S. 59 mit ausdrücklichem Bezug auf Tomasello

53 Ebd., S. 1; vgl. Michael Polanyi: *The Tacit Dimension*. Gloucester/Mass. 1983, S. 4

54 Gerd Gigerenzer (Anm. 49), S. 75

mern<sup>55</sup>, und gleichwohl stehen uns Instrumente zur Verfügung, mit denen wir auf die Komplexität antworten: eben jene „Muster“<sup>56</sup> oder *patterns*, die Gigerenzer „Faustregeln“ nennt. Die Faustregeln erlauben es, gute Entscheidungen zu treffen, auch wenn bzw. gerade weil bestimmte Informationen nicht berücksichtigt werden.<sup>57</sup> Entscheidungen fallen nicht nach Maßgabe aller Möglichkeiten, sondern folgen der Relevanzannahme,<sup>58</sup> und die wiederum folgt der Aufmerksamkeitslenkung durch das sogenannte „framing“.<sup>59</sup> Wodurch und wie unsere Aufmerksamkeit gelenkt wird, wird einerseits durch die Akkumulation kulturellen Lernens und andererseits durch individuelles Lernen bestimmt.<sup>60</sup> Aufmerksamkeitslenkung und Relevanzannahme sind Schlüsselmomente jeden menschlichen Handelns. Als solche sind sie unumgänglich, ohne dass sich jedoch absolut ermitteln ließe, was relevant ist und Aufmerksamkeit verdient. Einmal mehr sind es kulturelle Erfahrungen auf allen Ebenen, die hier die Antworten im konkreten Fall bestimmen. Man sollte sich keinen Illusionen hingeben: Aufmerksamkeit und Relevanz sind nicht notwendig gegeben, sondern werden gemacht (stimuliert, provoziert, etabliert), gerade auch in der Weise, wie Kulturen voneinander lernen.

Zwei gegenläufige Tendenzen sind zurzeit im kulturwissenschaftlichen Diskurs zu beobachten. Zum einen gibt es die Tendenz, Kulturen als Identitäten zu begreifen, die als solche schützenswert sind. Das *UNESCO-Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* ist dafür ein gutes Beispiel.<sup>61</sup> Andererseits wird man nicht müde, den Prozess der Globalisierung in verschiedenen Abstufungen auch als einen Prozess der kulturellen Annäherung und Angleichung zu begreifen (wenn wir z. B. an den sogenannten europäischen Einigungsprozess, an eine gewisse Ess[un]kultur oder an den amerikanischen Film denken): „Die Welt ist flach“.<sup>62</sup> Besonders deutlich wird dies wiederum im Bereich der Wirtschaft. In dem berühmten, von Lawrence E.

---

55 Uwe Jean Heuser: *Humanomics. Die Entdeckung des Menschen in der Wirtschaft*. Frankfurt a. M./New York 2008, S. 34

56 Ebd., S. 35

57 Gerd Gigerenzer (Anm. 49), S. 85

58 Ebd., S. 95

59 Ebd., S. 99

60 Zur Bedeutung von Aufmerksamkeit vgl. auch Steffen-Peter Ballstaedt: *Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche*. In: Hans-Dieter Kübler / Elmar Elling (Hg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: [www.bpb.de/files/HA65KC.pdf](http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf) (zuletzt aufgerufen am 8.7.2010)

61 Vgl. *UNESCO-Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. Online: [http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0) (zuletzt aufgerufen am 8.7.2010)

62 Thomas L. Friedman: *Die Welt ist flach. Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts*. Aktual. u. erw. Ausg. Frankfurt a. M. 2008 (zuerst 2005)

Harrison und Samuel P. Huntington herausgegebenen Band *Culture Matters* stellt Mariano Grondona eine überaus lesenswerte (an Max Webers „Protestantische Ethik“ geschulte) „kulturelle Typologie der wirtschaftlichen Entwicklung“ vor, die zwanzig kontrastierende kulturelle Faktoren aufzählt, nach denen Kulturen, die „sich der wirtschaftlichen Entwicklung widersetzen“, von solchen unterschieden werden, „die sie begünstigen“. <sup>63</sup> Wir hätten hier also einerseits einen Beleg für die Vielfalt und Besonderheit von Kulturen in ihrer Differenz. Andererseits ist der Beitrag aber – implizit – ein Beleg für die Vorherrschaft eines einzigen Relevanzkriteriums, auf das alle Aufmerksamkeit gelenkt wird, nämlich der wirtschaftlichen Entwicklung und des als solchen verstandenen „Fortschritts“. Man kann aber nicht beides haben wollen: einerseits die schützenswerte Identität kultureller Besonderheit und andererseits deren Unterwerfung unter das Gesetz des Fortschritts und der „Globalisierung“. Aus einer interkulturellen Perspektive irrt die eine Auffassung dort, wo sie kulturelle Identität statisch denkt, und die andere dort, wo sie kulturelle Optionen auf andere Kulturen überträgt und ihnen oktroyiert.

Wandel ist das wahre Merkmal der Kulturen, ein langsamer Wandel wohl, aber ein stetiger, so stetig wie das kulturelle Lernen über Generationen hinweg. Der Wandel geschieht nicht, sondern wird gemacht. Darüber sich Klarheit zu verschaffen, verlangt Einsicht in die Macht impliziten Wissens und der *gut feelings*, wie sie hier beschrieben wurden. Deren Pflege und Entwicklung ist es, denen unsere Aufmerksamkeit jetzt gelten sollte, denn sie sind in einem Maße unter Druck geraten und bedroht, wie das noch vor wenigen Jahren nicht vorstellbar war. Die Verkürzung des Lernens auf „skills“ und die Reduktion der Aufmerksamkeit auf Fragen des ökonomischen Fortschritts sind eine bis in sie selbst hinein sich auswirkende Gefahr. Ausgleich mag sie gerade dann finden, wenn interkulturelles Lernen als kulturelles Lernen ernst genommen wird, denn hier kommen kulturelle Herkunft und deren globale Zukunft auf glückliche, ja notwendige Weise zusammen. <sup>64</sup>

„Durch die eigenartige Repräsentation von Kultur in der Politik und den Medien ist es zu erklären, dass viele Menschen gar nicht wissen, was Kultur eigentlich ist“, schreibt Manfred Spitzer. Und weiter: „Kultur ist das, was neben der Biologie unser Leben (und das ist vor allem unser Zusammenleben) bestimmt. Kulturlos kann man daher gar nicht sein. Man kann natürlich bestimmte kulturell geprägte Formen oder Inhalte ablehnen, unterschreibt aber

---

63 Lawrence E. Harrison / Samuel P. Huntington (Hg.): *Streit um Werte. Wie Kulturen den Fortschritt prägen*. Hamburg/Wien 2002, S. 79

64 Für eine Beschreibung des Zusammenhangs von Herkunft und Zukunft vgl. den immer noch wegweisenden Artikel von Joachim Ritter: *Europäisierung als europäisches Problem*. In: ders.: *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*. Erw. Neuausg. Frankfurt a. M. 2003 (zuerst 1956), S. 321–340

bereits mit der Ablehnung andere. Man befindet sich also *immer* in einer Kultur.“<sup>65</sup> Dass dem kulturellen Lernen und den expliziten Folgerungen des implizit Erworbenen bislang nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt worden ist, mag damit zusammenhängen, dass man bestimmte kulturelle Formen und Inhalte mit der Unausweichlichkeit kultureller Prägung verwechselt hat. Erst wenn der Zusammenhang von kultureller Prägung, interkulturellem Lernen und implizitem Wissen erkannt ist, können verantwortungsvolle Konzepte zukünftigen Handelns entworfen werden. Das Wissen um implizites Wissen wird erkennbar als die große Aufgabe eines Lernens für die Zukunft.

## Literatur

- Anderson, Benedict: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York 1983
- Ballstaedt, Steffen-Peter: *Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche*. In: Kübler, Hans-Dieter / Elling, Elmar (Hg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: [www.bpb.de/files/HA65KC.pdf](http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf) (zuletzt aufgerufen am 8.7.2010)
- Canclini, Nestor Garcia: *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. 3rd ed. Minneapolis 2005
- Donald, Merlin: *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge/Mass. 1993
- Dua, Mikhael: *Tacit Knowing. Michael Polanyi's Exposition of Scientific Knowledge*. München 2004
- Eibl, Karl: *Animal Poeta – Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn 2004
- Finuras, Paulo: *Gestão Intercultural. Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*. 2ª edição revista e actualizada. Lissabon 2007
- Fleck, Ludwik: *Weitere Bemerkungen über das Denkkollektiv*. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008 (zuerst 1995), S. 282–288
- Formosinho, Sebastião J. / Branco, J. Oliveira: *O Deus que não temos. Uma História de Grandes Intuições e Mal-entendidos*. Lissabon 2008
- Friedmann, Thomas L.: *Die Welt ist flach. Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts*. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Aus dem Englischen von Michael Bayer u. a. Frankfurt a. M. 2008 (zuerst 2005)
- Gigerenzer, Gerd: *Gut Feelings. The Intelligence of the Unconscious*. London 2007
- Harrison, Lawrence E. / Huntington, Samuel P. (Hg.): *Streit um Werte. Wie Kulturen den Fortschritt prägen*. Hamburg/Wien 2002 (Original: *Culture Matters. How values shape human progress*. New York 2000)
- Heuser, Uwe Jean: *Humanomics. Die Entdeckung des Menschen in der Wirtschaft*. Frankfurt a. M./New York 2008

---

65 Manfred Spitzer: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Darmstadt 2002, S. 457

- Hirsch, Eric D. Jr. / Kett, Joseph F. / Trefil, James: *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston/New York 2002
- Hofstadter, Douglas: *I am a Strange Loop*. New York 2007
- Hofstede, Geert / Hofstede, Gert Jan: *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York u. a. 2005
- Luhmann, Niklas: *Kultur als historischer Begriff*. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008 (zuerst 1995), S. 537–559
- Moosmüller, Alois: *Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff*. In: Alsheimer, Rainer / Moosmüller, Alois / Roth, Klaus (Hg.): *Lokale Kulturen in einer globalisierten Welt*. Münster u. a. 2002, S. 15–32
- Neuweg, Georg Hans: *Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 3. Aufl. Münster/New York/München/Berlin 2004
- Nisbett, Richard E.: *The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently ... and Why*. New York u. a. 2003
- Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Paperback Edition. Chicago 1974
- Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*. Gloucester/Mass. 1983
- Ritter, Joachim: *Europäisierung als europäisches Problem*. In: ders.: *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt a. M. 2003 (zuerst 1956), S. 321–340
- Schwanitz, Dietrich: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt a. M. 1999
- Spitzer, Manfred: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Darmstadt 2002
- Talmy, Leonard: *Fictive Motion in Language and „Ception“*. In: ders.: *Toward a Cognitive Semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems*. Cambridge/Mass. 2003, S. 99–175
- Talmy, Leonard: *The Cognitive Culture System*. In: ders.: *Toward a Cognitive Semantics. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge/Mass. 2003, S. 373–415
- Tomasello, Michael: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a. M. 2002
- UNESCO-Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Online: [http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0) (zuletzt aufgerufen am 8.7.2010)
- Welzer, Harald: *Der Blindflug durch die Welt: Die Finanzkrise als Epochenwandel*. In: Spiegel (2009), H. 1, S. 132
- Wirth, Uwe: *Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung*. In: ders. (Hg.): *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte*. Frankfurt a. M. 2008, S. 9–67