

# Einleitung

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist, zusammen mit der Entwicklung mehrsprachiger Biographien, vielleicht der wichtigste Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag unserer Schulen. Doch was ist darunter genau zu verstehen, wie haben sich inter- und transkulturelle Kompetenz als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts entwickelt? Diesen Fragen will der vorliegende Band im Sinne einer Einführungsdarstellung nachgehen. Dabei wird zunächst die Geschichte der Beschäftigung mit zielsprachigen Kulturen im Fremdsprachenunterricht betrachtet (Kapitel 1), anschließend werden verschiedene Begriffe der Kultur und der Kommunikation vorgestellt (Kapitel 2). Auf dieser Grundlage können Modelle und zentrale Schlüsselwörter des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“ beleuchtet werden (Kapitel 3). Danach werden verschiedene didaktische Modelle des interkulturellen Lernens eingeführt: Didaktik des Fremdverstehens (Kapitel 4), Stufenmodelle der interkulturellen Kompetenz am Beispiel der Ansätze von Auernheimer und Denis (Kapitel 5) sowie mehrdimensionale Modelle der inter- und transkulturellen Kompetenz am Beispiel der Beiträge von Byram, Deardorff und Reimann (Kapitel 6). Schließlich werden unterrichtspraktische Aspekte betrachtet (Kapitel 7): Wie lehrt man inter- und transkulturelle Kompetenz? Kann man sie messen und evaluieren? Aufgaben (mit Lösungsvorschlägen) runden den Band ab.

# 1. Geschichte und Gegenwart der Beschäftigung mit (zielsprachigen) Kulturen im Fremdsprachenunterricht

## 1.1 Beschäftigung mit (zielsprachigen) Kulturen ab dem 19. Jahrhundert

In der jüngeren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit dem 19. Jahrhundert lässt sich eine Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Kultur jenseits der Literatur erstmals in der neusprachlichen Reformbewegung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts feststellen. Sie manifestiert sich in einer sogenannten Realienkunde, in der es darum geht, einzelne Gegenstände und Fakten über das zielsprachige Land kennenzulernen und zu sammeln, um so zu einer Kenntnis der Zielkultur zu gelangen. Die Realienkunde ist im Kontext des Positivismus und innerhalb der Philologien auch im Kontext der altertumswissenschaftlichen **Realienkunde** zu sehen (vgl. die monumentale *Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, 1837 ff.). Auf die Realienkunde folgt in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die sog. **Kulturkunde**, in der ein vertiefteres Verstehen der anderen Kultur intendiert wird. Dabei versucht man, von einer Einheit von Kultur und Nation ausgehend, den Nationalcharakter fremder Völker zu eruieren und zu vermitteln. Hier kann eine Parallele zu der etwa gleichzeitig etablierten idealistischen Sprachwissenschaft (z. B. Vossler) gesehen werden. Der hermeneutisch begründete kulturkundliche Ansatz – ab 1925 in den preußischen Rahmenrichtlinien fassbar – sah die Kenntnis fremder Kulturen v. a.

mit dem Ziel vor, die eigene Kultur besser zu verstehen (vgl. Reinfried 2013, 38).

Erkenntnisse der Kulturkunde konnten folglich leicht unter den Vorzeichen der nationalsozialistischen Ideologie missbraucht werden; in dieser Zeit wurde unter den Vorzeichen der **Wesenskunde** versucht, ideologisch überformte Erkenntnisse zum Volkscharakter anderer Nationen zu vermitteln. Während Italien bereits mit dem ersten Weltkrieg Sympathien verloren hatte (Hausmann 2008, 466 f.), hatte die Beliebtheit der spanischen Sprache in der Folge der Neutralität der hispanophonen Staaten in den Kriegshandlungen bereits seit den 1920er Jahren zugenommen (Reinfried 2013, 32). Mit der nationalsozialistischen Reform des Unterrichtswesens der Jahre 1935 / 1936 ff. wurde Englisch für alle Schulen verpflichtend und das Französische zum Wahlpflichtfach abgewertet (z. B. Hausmann 2008, 62, 64, Reinfried 2013, 29 ff.). Zugleich wurden das Spanische und das Italienische als Sprachen wichtiger politischer Partner grundsätzlich mit dem Französischen (wohlgemerkt mit Wahl(pflicht)fachstatus, d. h., maximal jeweils drei Wochenstunden in drei Schuljahren) gleichgestellt (Hausmann 2008, 65, vgl. auch Reinfried 2013, 31 sowie die sehr kurzen Richtlinien in Christ/Rang 1985, 165 f.). Insbesondere das Spanische, das man aufgrund damals noch engerer Beziehungen der hispanoamerikanischen Staaten mit Spanien als wirtschaftlich, aber – gerade nach dem Kriegseintritt der USA – auch politisch bedeutsame Sprache erachtete, erlebte einen Aufschwung (vgl. z. B. Hausmann 2008, 495 ff.).

Darüber hinaus galt für den Unterricht in den (romantischen) Fremdsprachen, dass deutschkundliche Lernziele (vgl. Reinfried 2013, 35), mithin Themen wie „der Führermythos, die Kriegsverherrlichung, der Kolonialismus, der

Rassenkult und der Blut- und Bodenmythos“ zu berücksichtigen waren (Hausmann 2008, 74). Folglich wurde die Beschäftigung mit fremden Kulturen nicht mehr als eigenständiges Lernziel begriffen, das zum besseren Verständnis fremder Perspektiven führen sollte, wie das noch bei der Realienkunde während der neusprachlichen Reformbewegung der Fall gewesen war (Reinfried 2013, 38).

Aus dem Missbrauch kultureller Inhalte in der Zeit des Nationalsozialismus erklärt sich, dass in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg eine explizite Auseinandersetzung mit den zielsprachigen Kulturen im Fremdsprachenunterricht nicht angestrebt war; vielmehr konzentrierte man sich auf sprachliche und literarische Inhalte. Erst mit der zunehmenden Politisierung und Soziologisierung der Gesellschaft nach 1968 kann eine sogenannte **landeskundliche Wende** des Fremdsprachenunterrichts verzeichnet werden. Nunmehr wird die – gerade auch gegenwärtige, gesellschaftliche und politische – Realität der Zielkultur wieder interessant. Auf diese Zeit gehen Textsammlungen für die Oberstufe zurück, die überwiegend aus thematisch angeordneten Zeitungsartikeln bestehen. Zu den Inhalten landeskundlichen Unterrichts zählt auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen (s. u.), Ziel ist nunmehr ganz dezidiert die Völkerverständigung in einem zusammenwachsenden Europa und einer globalisierten Welt. Das Ziel einer „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ wird in den sog. Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht des Jahres 1982 unterstrichen (Robert Bosch Stiftung / Deutsch-französisches Institut 1982).

## 1.2 Entwicklung des inter- und transkulturellen Lernens

Mit dem Ziel der Völkerverständigung ist bereits der Grundstein für eine Weiterentwicklung des Landeskundeunterrichts gelegt: Um zu einer solchen zu gelangen, reicht deklaratives Wissen über den kulturellen Hintergrund des Kommunikationspartners nicht aus, man muss auch auf diesen eingehen können, indem man sich in seine Perspektive hineinversetzt und seine Argumentationen verstehen kann. Dies fokussiert der Ansatz des **interkulturellen Lernens**, der in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik aufs engste mit dem Konzept des **Fremdverstehens** verknüpft ist und der, zusammen mit dem romanistischen Fachdidaktiker Herbert Christ (1929–2011), insbesondere von dem Anglisten Lothar Bredella (1936–2012) geprägt und in dem bisher einzigen fremdsprachendidaktischen DFG-Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ (1991–2003) vor allem in den 1990er Jahren an der Universität Gießen elaboriert wurde. Diese immanente Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist vor dem Hintergrund des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurses zu verstehen: Das Konzept des interkulturellen Lernens war in der Pädagogik bereits in den 1980er Jahren als Fortschreibung einer sog. **Ausländerpädagogik** entwickelt worden. Diese sollte seit den 1970er Jahren, ausgehend von einer Defizit-Hypothese („kompensatorische Pädagogik“, vgl. Hauenschild 2010, 151), Einwandererkindern die Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtern („Assimilationspädagogik“ bzw. „Übergangs-Assimilation“ im Hinblick auf eine spätere Re-Migration, ebd.), wobei ein Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung lag (vgl.

z. B. den „Förderunterricht“ für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen seit 1974). Ab den 1980er Jahren wurde im Kontext der **interkulturellen Pädagogik** der Blick von den Defiziten einzelner Gruppen auf die Differenzen zwischen Kulturen verlagert (Hauenschild 2010, 152), wobei

[d]ie Betonung kultureller Verschiedenheit [...] Gefahr [läuft], die Diskriminierung von Minderheiten ungewollt zu verstärken und somit einer weltweiten Tendenz zur Re-Ethnisierung Vorschub zu leisten: Durch die Thematisierung von Differenzen (re-)produzieren sie sich selbst [...]. (Hauenschild 2010, 152)

Die Fremdsprachendidaktik, wie auch die Pädagogik selbst, erkannten sodann in den 1990er Jahren das Potential des interkulturellen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler, also auch für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die KMK erhob interkulturelle Bildung und Erziehung mit entsprechenden Empfehlungen im Jahr 1996 zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen (KMK 1996, aktualisiert 2013). In dieser Zeit stehen begegnungspädagogische und konfliktpädagogische Ansätze im Zentrum des Interesses (Hauenschild 2010, 153). Georg Auernheimer (zuletzt 2012) nennt als grundlegende Prinzipien interkultureller Pädagogik:

- Gleichheit und
- Anerkennung.

Als ihre Ziele nennt er:

- Verstehen und
- Dialogfähigkeit.

Leitmotive interkultureller Pädagogik seien folglich:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog (Auernheimer 2012, 20 f.).

Wolfgang Nieke 2008 führt seinerseits zehn Ziele interkultureller Pädagogik an:

- Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
- Umgehen mit der Befremdung,
- Grundlegen von Toleranz,
- Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten,
- Thematisieren von Rassismus,
- das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus,
- Ermuntern zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten,
- Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung,
- Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
- Aufmerksam werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung,
- Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität? (Nieke 2008, 75 f.).

Auernheimer beschließt seinen historischen Abriss über die Entwicklungslinien der interkulturellen Pädagogik mit einem Ausblick auf den **Diversity-Ansatz**, den er als „päda-

gogische Meta-Perspektive“ (art. cit., 45) erachtet. In dieser ließen sich entsprechend dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 die Kategorien Ethnie, Geschlecht, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung – ähnlich wie in einem weit gefassten Inklusionsbegriff (vgl. z. B. Reich 2014) – integrieren, ohne dass dabei die einzelnen diesen Kategorien gewidmeten Disziplinen überflüssig würden (Auernheimer 2012, 44 f.). Hauenschild stellt fest, „dass es bei allen Zielformulierungen um den angemessenen Umgang mit dem ‚Andersartigen‘, mit dem ‚Fremden‘, mit ‚anderen Kulturen‘, um Verschiedenheiten geht – und somit nach wie vor die Differenz-Figur als theoretische Implikation im Zentrum steht“ (Hauenschild 2010, 154). Hingegen blieben „Differenzen im Sinne innerer Fremdheitsanteile [...] sowie die Möglichkeiten zu Transformationsprozessen [...] im Rahmen der Identitätsbildung“ ebenso wie „die Idee der subjektiven Integration verschiedener kultureller Anteile im Sinne einer „hybriden Identität“ [...], wie sie im Konstrukt Transkulturalität vorausgesetzt wird, in der pädagogischen Diskussion nicht selten unbeachtet“ (art. cit., 155).

Tatsächlich verstärken sich punktuell ab den 1990er Jahren, u. a. vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Paradigmas, Reflexionen um „Diversity-Pädagogik“ und um die Integration von Universalismus und Kulturrelativismus, die eine Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer **transkulturellen Pädagogik** andeuten (vgl. z. B. Göhlich et al. 2006 b, 21, vgl. Schöfthaler 1984, Datta 2005, 2010, Gippert/Götte/Kleinau 2008, Darowska/Lüttenberg/Machold 2010). Sie basieren u. a. auf dem kulturphilosophischen Ansatz von Wolfgang Welsch (einführend z. B. Welsch 2010, s. u.). Einer der ersten Beiträge in den deutschsprach-

chigen Erziehungswissenschaften, in denen der Begriff eingeführt wird, ist Schöfthaler 1984. Er ist im Kontext der Debatte um die Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik der siebziger Jahre und der interkulturellen Pädagogik der achtziger Jahre zu verorten. Man sieht, zunächst in migrationspädagogischem Kontext, in transkultureller Erziehung, anders als im interkulturellen Lernen und in „multikultureller Erziehung“, welche auf eine Integration von Minderheiten in bestehende Gesellschaftsstrukturen zielen, eine Erziehung, die „Kinder von Mehrheiten und Minderheiten“ betrifft (Schöfthaler 1984, 16). Aus pädagogischer – und in der Folge fremdsprachendidaktischer – Sicht bedeutend ist die Evidenz von Transkulturalität auf der Mikroebene des Individuums. Hier kann man – letztlich in Anlehnung an Welsch – davon ausgehen, „dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist“ (Hauenschild 2010, 157). Daraus lässt sich folgender Ausgangspunkt transkultureller Lernprozesse ableiten:

Aufgabe des Subjekts ist es dann, seine Identität auszuhandeln, Kultur subjektiv zu konstruieren. Es kann kulturelle Identifikationsangebote selektiv verwenden, umdeuten oder verwerfen. [...] Transkulturelle Identität ist in diesem Sinne auf das Gelingen, auf die erfolgreiche Integration unterschiedlicher kultureller Anteile ausgerichtet, die das Individuum dazu befähigt, über den Rekurs auf eine einzige Partialkultur hinaus – und auch über eine Existenz ‚zwischen‘ Kulturen hinaus – durch verschiedene Kulturen hindurch zu leben [...]. (Hauenschild 2010, 157)

Es gibt inzwischen auch erste empirische Belege, die dafür sprechen, dass „Transkulturalität“ heute als generelle Lernvoraussetzung, nicht nur bei Lernenden mit sogenanntem „Migrationshintergrund“, gelten darf (Hauenschild 2010, 157 f. mit weiterführender Bibliographie).

Zwei weitere für die Weiterentwicklung des inter- und transkulturellen Lernens relevante, jüngere Konzepte sind „Transmigration“ und „Transdifferenz“. Ingrid Gogolin hebt hervor, dass das Phänomen der **Transmigration** „und das Entstehen transnationaler sozialer Räume“ (Gogolin 2006, 31, 36) an Bedeutung zunimmt und daher als „spezifischer Internationalisierungstyp“ anerkannt werden muss (36) und als Modell für die Entwicklung individueller Transkulturalität gesehen werden kann (vgl. auch Sievers 2010). Gogolin 2006 definiert das Phänomen der Transmigration wie folgt:

[Transmigration] zeichnet sich dadurch aus, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang ist, sondern quasi zu einem Normalzustand wird. Dabei geht es nicht immer um einen tatsächlich physisch vollzogenen Wanderungsprozess; vielmehr geht es auch um die Pflege intensiver und dauerhafter virtueller Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen, die stets mit der Option auf einen Ortswechsel verbunden sind. Das Verhältnis zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion wird hier durch die Herausbildung der auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräume gestaltet. (Gogolin 2006, 35)

Im Bezug auf die Verortung des Individuums führt Ingrid Gogolin zu den von ihr sogenannten „Sowohl-als-auch-Identitäten“ (36) weiter aus:

Diese Daseinsform fixiert sich nicht auf einen Platz. Aber sie ist gleichzeitig nicht ortslos, sondern plurilokal. Als aktive soziale Akteure bilden Transmigranten neue kulturelle Muster und Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung heraus. Transmigranten schwanken nicht zwischen Integration in die Aufnahmegesellschaft oder Rückkehr, sondern positionieren sich in beiden – oder vielleicht sogar: mehreren Regionen und Plätzen gleichzeitig. [...]. In Bezug auf die subjektiven Selbst-Verortungen wird in ihrem Fall von neuen ‚sowohl-als-auch-Identitäten‘ der Migranten gesprochen. (Gogolin 2006, 36)

In Studien zur Transmigration finden u. a. Phänomene der mehrsprachigen Lebensgestaltung Beachtung:

Die beim Migrationstypus ‚Emigration / Immigration‘ bestehende Wahrscheinlichkeit eines Sprachwechsels im Sinne von Verzicht auf die mitgebrachte Sprache der Herkunft nach einigen Generationen wurde weithin – und wird häufig immer noch – als ‚Normalfall‘ der Sprachentwicklung angenommen. Die Beobachtung in Migrationskontexten der jüngeren Zeit zeigt aber, dass es zunehmend zu einer mehrsprachigen Lebenspraxis kommt und bei einer solchen bleibt [...]. (Gogolin 2006, 37)

Die verschiedenen dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Sprachen werden dabei „als einander komplementäre Kommunikationssysteme konzeptualisiert“ (Gogolin 2006, 38). Diese empirisch belegten Befunde sowie die Annahme, dass Transmigration zunehmend zu einem Regelfall menschlicher Existenz wird, vermögen aus sprachdidaktischer Sicht