

KULTURWISSENSCHAFTLICHE ANSÄTZE IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

ADELHEID HU

1. Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre mehren sich Beiträge im Forschungsbereich Lehren und Lernen von Sprachen, die sich selbst als ‚kulturwissenschaftliche Ansätze‘ bezeichnen, zumindest aber explizit auf die Kulturwissenschaften bzw. auf die *Cultural Studies* als bedeutsame Bezugswissenschaften verweisen (Altmayer 2004; Hallet 2002; Kramer 1999; Lüsebrink 1999; Nünning/Nünning 2000; Schumann 2000; Schumann 2005). Hinzu kommen zahlreiche Arbeiten/Ansätze, die zwar nicht explizit den Terminus ‚Kulturwissenschaften‘ benutzen, allerdings den Bezug zu kulturellen bzw. interkulturellen Fragestellungen durchaus ins Zentrum rücken (vgl. exemplarisch für eine Fülle von Beiträgen Bredella/Delanoy 1999; Byram/Fleming 1998; Kramsch 1995, 1998a; Lantolf 2000; Schwerdtfeger 1996). Auch beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2006 in München widmeten sich eine Sektion und eine Podiumsdiskussion explizit dem Thema, inwieweit kulturwissenschaftliche Zugriffe in der Fremdsprachenforschung einen Erkenntniszuwachs für das Verstehen sprachlicher Lehr- und Lernprozesse darstellen (vgl. dazu die Beiträge von Altmayer 2006; Schmenk 2006; Schmidt/Schmidt 2006).

Diese Tendenz liegt vermutlich nicht zuletzt darin begründet, dass seit einigen Jahren die Kulturwissenschaften einen starken Aufschwung erfahren haben, was sich in dementsprechend orientierten Studiengängen und einer Vielzahl von Publikationen niederschlägt, die in das Thema *Cultural Studies* (z.B. Bromley/Göttlich/Winter 1999; Hörning/Winter 1999; Matellart/Neveu 2003) und Kulturwissenschaften (z.B. Böhme 2000; Böhme/Matussek/Müller 2000; Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr & Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaft 1999; Müller 2003; Nünning/Nünning 2000) einführen. Weiterhin kann man beobachten, dass Vertreter/innen von Einzeldisziplinen wie z.B. der Literaturwissenschaft deutlich die Nähe zur Kulturwissenschaft suchen (Bachmann-Medick 1996; Böhme/Scherpe 1996; Nünning/Sommer 2004), und dass in den Philologien Landes- bzw. Kulturwissenschaften eine tendenziell größere Rolle spielen (Lüsebrink 1999, 2003; Röseberg 2001; für das Verhältnis von romanistischer Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft vgl. Stenzel 2004).

Wie soll sich die Erforschung des Lernens und Lehrens von Sprachen zu dieser Situation verhalten? Handelt es sich lediglich um eine Modeerscheinung, die demnächst wieder vergessen ist? Ist es die Lust am modischen Metadiskurs, die Fremdsprachenforscher motiviert, sich an kulturwissenschaftlichen Diskussionen zu beteiligen? Geht es bei den Themen, die in der Kulturwissenschaft diskutiert und reflektiert werden,

überhaupt um Fragen, die das Lehren und Lernen von Sprachen betreffen? Oder sind – im Gegenteil – die Bezüge möglicherweise so eng, dass man von einem neuen Paradigma in der Fremdsprachenforschung sprechen kann? Wie ist das Verhältnis kulturwissenschaftlicher Ansätze im Kontext des Sprachenlehrens und -lernens und der Interkulturellen Fremdsprachendidaktik zu beschreiben?

Um mich ansatzweise diesen Fragen zu nähern, werde ich im Folgenden zunächst kurz auf einige Traditionslinien, Spezifika, aber auch Vernetzungen innerhalb der kulturwissenschaftlichen Diskussion eingehen, damit zumindest erste Pfade durch das Theoriedickicht geschlagen werden können. Im Anschluss werde ich exemplarisch drei Ansätze im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen betrachten, die sich explizit als kulturwissenschaftlich verstehen oder zumindest deutlich auf kulturwissenschaftliche Bezugsrahmen rekurren: Kulturwissenschaftliche Landeskunde in der Romanistik/Französischdidaktik, Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik im Englischunterricht und Überlegungen zu den Konzepten ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ im Kontext von migrationsbedingter und schulischer Mehrsprachigkeit. Ich schließe mit einem Plädoyer dafür, gerade in Zeiten einer zunehmend ökonomisierenden Rhetorik im Hinblick auf sprachliche Lernprozesse, kulturwissenschaftlichen Perspektiven bewusst mehr Raum zu geben.

2. Traditionslinien und Vernetzungen

Wie oben schon gesagt, erscheinen seit einigen Jahren immer wieder Publikationen, die sich zum Ziel setzen, eine Gegenstandsbestimmung von Kulturwissenschaft(en) und *Cultural Studies* vorzunehmen. In diesem kurzen Beitrag ist nicht der richtige Ort, auch nur annähernd die Komplexität der unterschiedlichen Ausrichtungen, Themen und Vernetzungen innerhalb der kulturwissenschaftlichen Ansätze darstellen zu wollen. Hier kann es zunächst einmal nur darum gehen, für eine erste Orientierung einige wenige Schneisen zu öffnen (für eine differenziertere Darstellung siehe die oben zitierten Einführungen in die Thematik).

- Unter ‚Kulturwissenschaften‘ wird häufig ein Sammelbegriff und eine Orientierungskategorie für einen offenen und interdisziplinären Diskussionszusammenhang verstanden (vgl. etwa die Aktivitäten des Kulturwissenschaftlichen Instituts in Essen; <http://www.kwi-nrw.de>). Im Kontext der Reform der Geisteswissenschaften bieten die Kulturwissenschaften in diesem Sinne einen fächerübergreifenden Bezugsrahmen, der das Spektrum der traditionellen geisteswissenschaftlichen Disziplinen integrieren soll (Frühwald et al. 1991). Durch eine starke Internationalisierung der Diskussionen werden spezifische Traditionsstränge zwar nicht nivelliert, jedoch immer mehr miteinander vernetzt. Konsens besteht im Großen und Ganzen über folgende Grundthesen: Mit Max Weber werden Kulturwissenschaften als diejenigen Disziplinen verstanden, „welche die Vorgänge des menschlichen Lebens unter dem Gesichtspunkt ihrer Kulturbedeutung betrachten“ (Böhme/Matussek/Müller 2000: 9). Die Anerken-

nung des Konstruktcharakters kollektiver Bedeutungssysteme, d.h. die Überzeugung, dass Kultur von Menschen gemacht bzw. konstruiert/inszeniert wird, kann ebenfalls als gemeinsam akzeptierte Basis gelten.

- Obwohl *Cultural Studies* und ‚Kulturwissenschaften‘ oft in einem Atemzug genannt werden und in der aktuellen Diskussion in der Tat eine starke Internationalisierung zu verzeichnen ist, muss man gleichzeitig auf die Heterogenität innerhalb dieser komplexen Fach-, Denk- und Forschungsrichtungen hinweisen: Unterschiedliche lokale wie auch historische Bedingungen haben zu teilweise genuin unterschiedlichen Ausprägungen geführt. Hervorzuheben sind vor allem die seit Ende der 50er Jahre sich entwickelnde marxistisch-kritische Ausrichtung der *British Cultural Studies* und dagegen – aus einem völlig anderen Diskussionskontext heraus – die in Deutschland Mitte der 80er Jahre geführte Diskussion um eine Neuorientierung der Geisteswissenschaften als ‚Kulturwissenschaften‘. Aleida Assmann (1999) fasst im Hinblick auf die unterschiedlichen Traditionen zusammen:

If we compare the shapes and designs of cultural studies in the United States, the United Kingdom and Germany, the differences are rather striking. While American and British cultural studies redefine culture in such a way as ‚to provide ways of thinking, strategies for survival, and resources for resistance‘ for the marginalized, German Kulturwissenschaften seem to do the very opposite; they cool rather than ignite, they ward off rather than encourage political action. Their insistence on signs and symbols, on systems, media and memory constitute an approach to a theory of culture that cannot immediately serve as a matrix for political action. (Assmann 1999: 91)

- Neben diesen von Assmann aufgezeigten Differenzen zeigen sich auch disziplinen- bzw. fachspezifische Besonderheiten. Eine besondere Hinwendung zu den Kulturwissenschaften (die im Gegenzug im Übrigen auch zu heftigen Kontroversen geführt hat) ist im Kontext literaturwissenschaftlicher Ansätze zu verzeichnen (vgl. Bachmann-Medick 1996; Böhme/Scherpe 1996; Nünning/Sommer 2004). Trotz der Vielzahl unterschiedlicher Entwürfe kann vorsichtig davon ausgegangen werden, dass es kulturwissenschaftlicher Literaturwissenschaft um ein „Verständnis der Textvermitteltheit von Kulturen ebenso wie von kulturellen Implikationen literarischer Texte“ (Bachmann-Medick 1996: 45) geht. Sie berücksichtigt neben literarischen Texten „sowohl die mentale Dimension einer Kultur und die literarische Verarbeitung gesellschaftlich dominanter Sinnstrukturen, Vorstellungen, Ideen und Werte als auch alle Faktoren von Literatur als Sozialsystem“ (Nünning/Sommer 2004: 19). Literarische Texte werden somit als Formen der kulturellen Selbstwahrnehmung verstanden und auf ihre kulturellen Kontexte hin geöffnet; ihnen soll, wie es bei Böhme, Matussek und Müller heißt, „die vibrierenden sozialen Energien der Geschichte und des kulturellen Bedeutungsfeldes zurückgewonnen werden“ (2000: 14).
- Je nach Einzelphilologie sind die Diskussionen allerdings unterschiedlich akzentuiert. In der deutschen Anglistik etwa (vgl. zum Folgenden Nünning/Sommer 2004: 9f.) gaben die angloamerikanischen *Cultural Studies*, *Gender Studies*

und *Postcolonial Studies* sowie der *New Historicism* den Anstoß, das Verhältnis von Literatur und Kultur neu zu überdenken. In der Romanistik ging die Diskussion eher in eine andere Richtung (vgl. unten). Kulturwissenschaft wurde und wird hier zunächst einmal im Kontext einer Neuorientierung von Landeskunde bzw. Landeswissenschaft diskutiert. Hinzu kommt, so z.B. Stenzel (2004), dass die kulturwissenschaftliche Herausforderung die alte Frage der Einheit der Romania und ihr prekäres Selbstverständnis neu zur Debatte stellt (zur Situation in der Germanistik vgl. z.B. Benthien/Velten 2002).

3. Kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze in der Fremdsprachenforschung: Drei Beispiele

3.1 Kulturwissenschaftliche Landeskunde in der Romanistik und Französischdidaktik

Im romanistischen Kontext hat sich im Laufe etwa der letzten zehn Jahre im Zusammenhang der Diskussionen um die disziplinäre Ausrichtung der Landeswissenschaften, der Landeskunde bzw. der Frankreichkunde/-forschung eine explizit kulturwissenschaftliche Position herauskristallisiert (vgl. Lüsebrink/Röseberg 1995; Röseberg 2001). In Abgrenzung bzw. in Ergänzung zu einer traditionellerweise eher sozialwissenschaftlich ausgerichteten Landeswissenschaft, die soziopolitisches und soziohistorisches Grundlagenwissen zur französischen Gesellschaft vermitteln will, profiliert sich die romanistische Kulturwissenschaft als ein Ansatz, der sich als ‚Brücke‘ zwischen Sozial- und Geisteswissenschaft versteht und dem es vor allem um die Erforschung der Entstehung von Deutungsmustern, und zwar in historischer wie auch in komparatistischer Perspektive geht. Kulturelle Kernbereiche im Vergleich, interkulturelle Transfer- und Rezeptionsprozesse, interkulturelle Wahrnehmungsvorgänge sowie interkulturelle Interaktionsformen bilden, so Röseberg (vgl. 2001: 20), zentrale Untersuchungsfelder.

Diese Neuausrichtung der Landeswissenschaften blieb für die schulbezogene Landeskundendiskussion für den frankophonen Kontext nicht ohne Folgen: Insbesondere bei Adelheid Schumann (vgl. Schumann 2000a, 2000b, 2005) wird dieser Ansatz auch auf die schulbezogene Landeskundendiskussion übertragen. In Anlehnung an die Forschungsfragen der romanistischen Kulturwissenschaft spricht Schumann von einem kulturwissenschaftlichen Ansatz in der Landeskunde und dessen Auswirkungen auf den Französischunterricht. In Abgrenzung zu Positionen des Interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, der deutlich den Lerner und seine Wahrnehmungsperspektive in den Mittelpunkt rücke (vgl. Schumann 2000a: 8), geht es Schumann mehr um den „landeskundlichen Lerngegenstand: Frankreich, seine Kultur und Gesellschaft“ (ebd.). Im Mittelpunkt steht dabei aber eben nicht die Frage, wie die französische Gesellschaft funktioniert, sondern wie spezifische Deutungsmuster entstehen bzw. konstruiert werden. Für die im Unterricht zu behandelnden Themen bedeutet dies eine Veränderung:

Von besonderem Interesse sind in dieser Perspektive solche Texte, Bilder oder andere mediale Inszenierungen, die „die spezifischen Bedeutungskonfigurationen einer nationalen Gruppe in ihren kollektiven und individuellen Ausprägungen“ (ebd.: 9) aufdecken. Außerdem sind subjektive, autobiographische Texte von besonderer Bedeutung. Schumann selbst hat sich in zahlreichen Beiträgen insbesondere der Frage genähert, wie nationale kollektive Symbole in Frankreich von Minderheiten angeeignet bzw. transformiert werden und dazu Unterrichtsvorschläge erarbeitet (siehe Schumann 2000a, 2000b).

Man kann also zusammenfassen: Romanistische Kulturwissenschaft bzw. eine kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde im Französischunterricht stellt eine spezifische Neuausrichtung der Landeswissenschaften bzw. der Landeskunde dar. Auf einen abgegrenzten Kulturraum fokussiert, ist die Untersuchungsperspektive in besonderer Weise auf die Frage gerichtet, wie Bilder, Mythen, kollektive Erinnerungen und andere Zeugnisse von kulturellem bzw. nationalem Selbstverständnis von Individuen aus einer Eigen- bzw. Fremdperspektive inszeniert bzw. konstruiert werden.

3.2 Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik im Englischunterricht

Für einen zweiten, durchaus unterschiedlichen Ansatz, gehe ich exemplarisch auf Wolfgang Hallet ein, der aus der Perspektive des Englischunterrichts Fremdsprachenunterricht als ‚Spiel der Texte und Kulturen‘ metaphorisiert und eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Textdidaktik entwickelt (vgl. Hallet 2001, 2002; zu Ansätzen in der Englischdidaktik, die sich auf das Konzept *Cultural Studies* beziehen, und auf die ich hier aus Platzgründen nicht näher eingehen kann, vgl. Kramer 1997, 2000; Nünning/Nünning 2000).

Bei Hallet geht es kaum oder gar nicht um Landeskunde, sondern um ein weites Konzept von Intertextualität, das nicht nur auf die im Unterricht gelesenen Texte, sondern auf alle Aktanten des Unterrichtsgeschehens bezogen ist. Ziel ist zum einen ein neuer Blick (durchaus im Sinne eines postmodernen, poststrukturalistischen und postkolonialistischen Blicks) auf alle Bedingungen und Prozesse, die das Geschehen Fremdsprachenunterricht ausmachen (Fremdsprachenunterricht als „hybrider Raum“, als „Interplay der Kulturen“; Hallet 2002: 39ff., 31ff.), zum anderen aber auch um die Entwicklung einer Textdidaktik, die nicht mehr den „quasisakralen Text“ (ebd.: 10ff.) mit vorbildlichen, übertragbaren Interpretationen in den Mittelpunkt setzt, sondern Textunterricht als „webs of significance“ (ebd.: 70ff.) versteht und die Interpretationen selbst als „polyphone Texte“ (ebd.: 76ff.) in den Blick nimmt. Auffällig bei Hallet ist ein sehr weiter und grundlegender Zugriff und Anspruch. Zwar orientiert er sich – vor allem in seinen konkreten Beispielen – an „Zielsprachenräumen“ (ebd.: 44), grundlegend ist jedoch für ihn das Ziel bzw. der Anspruch, Fremdsprachenunterricht in einer postmodernen Gesellschaft mit all ihren Spezifika (Verlust der großen Erzählungen, Individualisierung, Globalisierung, Digitalisierung etc.) in den Blick zu nehmen und

zu modellieren. Wenn Hallet von ‚Kulturwissenschaft‘ spricht, bezieht er sich also zum einen auf eine kulturwissenschaftlich orientierte Texttheorie (vgl. Bachmann-Medick; Bachtin; Böhme/Scherpe; Nünning), zum anderen auf eine postmoderne Kulturtheorie, die Hybridität, Vielstimmigkeit und Konstruktion (vgl. Bhabha 1990) fokussiert. Den großen Rahmen bilden dazu Theoretiker der ‚Postmoderne‘ (Derrida; Lyotard).

3.3 Blick auf kulturwissenschaftliche Fragestellungen aus der Perspektive einer Studie zu migrationsbedingter und schulischer Mehrsprachigkeit

Als drittes Beispiel möchte ich auf eine eigene Studie eingehen (Hu 2003). Der Inhalt sei hier nur ganz knapp skizziert: Auf der Basis fokussiert-narrativer Interviews und Unterrichtsbeobachtungen ging es mir um eine Annäherung an die Frage, welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität insbesondere Schülerinnen und Schüler mit mehrsprachigen und mehrkulturellen Biographien, ebenso wie ihre Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer vertreten. Weitere zentrale Fragen in diesem Zusammenhang richteten sich auf das mögliche Potential, das die migrationsbedingte Zwei- und Mehrsprachigkeit für den schulischen Sprachenunterricht darstellt; ebenso interessierte mich, wie die Jugendlichen ihre sprachlichen Lernprozesse vor dem Hintergrund ihrer mehrsprachigen und mehrkulturellen Erfahrungen beschreiben und analysieren. In zweierlei Hinsicht waren für diese Studie kulturwissenschaftliche Ansätze bedeutsam: Zum einen hat sich – insbesondere bei der Aufarbeitung der theoretischen Prämissen – gezeigt, dass im Hinblick auf Fragen der Kultur-, Identitäts- und Sprachkonzeptionen gerade in dem Zusammenhang von Migration und Globalisierung eine Einschränkung auf genuin fremdsprachendidaktische und auf die Institution Schule bezogene Forschung zu kurz greift bzw. dass kulturwissenschaftliche Theoriebildung hilfreich ist, um das Verhältnis von migrationsbedingter sprachlich-kultureller Identität und institutionellem Sprachenlernen und -lehren differenziert zu beschreiben. Zum anderen wurde kulturwissenschaftliche Theoriebildung auf der forschungsmethodischen Ebene wichtig: Bei der Reflexion über Sprache und Repräsentation wurde deutlich, dass das Verfahren der Kulturerzeugung selbst einer Analyse bedarf und dass Kultur in diesem Sinne die Metaebene von Beobachtungsverfahren darstellt.

3.3.1 Kulturelle Aspekte von Forschungsmethodik

Insbesondere die Beschäftigung mit Grossberg (1999) und dessen Überlegungen zu Forschungsmethodik und *Cultural Studies* sowie die Ausführungen des Kulturwissenschaftlers Hartmut Böhme (2000) zu Kultur als Metaebene von Beobachtungsverfahren waren bzw. sind für forschungsmethodische Fragen anregend und haben durchaus Konsequenzen für wissenschaftliches Handeln und Selbstverständnis. Grossberg nennt als zentrale Aspekte ‚Disziplin‘, ‚Kontextualität‘ (Verhältnis von Theorie und Kon-

text), ‚Interdisziplinarität‘ und ‚Selbstreflexivität‘ (Grossberg 1999a: 56). Ich möchte hier näher auf die Gesichtspunkte ‚Kontextualität‘ und ‚Selbstreflexivität‘ eingehen, die mir am wichtigsten erscheinen. Kontextualität impliziert, dass die analysierende und forschende Person nicht außerhalb des zu erforschenden Zusammenhangs steht, sondern immer Teil der Praktiken und Kontexte ist, die von ihr analysiert werden. Durch diese Involviertheit ist der Kontext nicht auf direktem empirischem Wege verfügbar. Theorie oder wie Böhme es nennt, „Kultur zweiter Ordnung“ (Böhme 2000), ist notwendig, um ein ansatzweise transparentes Vorgehen zu ermöglichen: „Die Theorie ist zum Verständnis des Kontextes notwendig, denn der Kontext selbst wurde ja bereits teilweise durch die Theorie hergestellt oder zumindest durch kulturelle Praktiken und Allianzen“ (Grossberg 1999a: 69).

Das Postulat der ‚Selbstreflexivität‘ ist damit eng verknüpft. Wenn man anerkennt, dass Kultur immer in Machtbeziehungen eingebunden ist, müssen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler grundsätzlich bereit sein, ihre eigenen zugrunde gelegten kulturellen Kategorien zu untersuchen: „Wir müssen uns zu fragen beginnen, bis zu welchem Grad sind wir, als Wissenschaftler und Kulturkritiker, in eben jene Machtsysteme verstrickt (aus denen wir auszubrechen versuchen), wenn wir die kulturellen Praktiken, Kategorien und Konzepte dieses Machtsystems benützen?“ (ebd.: 80).

Hartmut Böhme sieht ebenfalls ‚Selbstreflexivität‘ als eine Kernkategorie von Forschung an, wenn sie kulturwissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden will. Auch er geht von einem Auflösen essentialistischer Formen von Kultur aus. Ähnlich wie Grossberg formuliert er:

Kultur ist der Begriff, durch den alles als kontingent dekonstruiert wird – aber auch alles (re)konstruierbar wird. [...] Kultur ist nicht mehr eine Quidditas, sondern die Metaebene von Beobachtungsverfahren. [...] Das Kultivierte erster Ordnung ist das Kontingente, das in der Kulturwissenschaft (Kultur zweiter Ordnung) reflektiert wird. (Böhme 2000)

Im Folgenden gehe ich – ganz im Sinne von Grossberg – auf zwei Kategorien ein, die in der Fremdsprachendidaktik zentral sind, dort aber von ihrem Bedeutungsradius her eine relativ spezifische Ausrichtung erfahren haben: ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘. Verlässt man als Forscher/in, so meine These, diesen engen fach- und institutionsspezifischen Radius nicht, bleibt man zwangsläufig in der eingebürgert-naturalisierten Rhetorik gefangen und kann schwer einen kritischen Blick – gewissermaßen von außen – auf den üblichen Sprachgebrauch sowie die gängigen Bilder und Metaphern entwickeln. Kulturwissenschaftlich orientierte Texte bieten dabei, wie ich zeigen werde, eine interessante Folie, vor der man die eigene Fachrhetorik betrachten kann (vgl. Schmenk 2006: 273). Ich stelle deshalb neben gängige Verständnisweisen dieser beiden Kategorien innerhalb der Fremdsprachendidaktik Sichtweisen aus der Kulturwissenschaft, für die ja ebenfalls Kultur und Sprache Kernkategorien darstellen. Anhand von Beispielen arbeite ich dabei insbesondere Vergleiche und Metaphern heraus, die in beiden Arbeitsfeldern gebraucht werden.

3.3.2 Kultur/Multikultur

Kultur und Interkulturalität sind für die Sprachlehr- und -lernforschung wie auch für die Fremdsprachendidaktik zentrale Konzepte. Seit etwa 15 Jahren hat man Interkulturelles Lernen und Verstehen, Interkulturelle Wahrnehmung und das Verhältnis von Sprache und Kultur in den Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Überlegungen gerückt. Resultat ist eine Interkulturelle Fremdsprachendidaktik (vgl. Bredella/Delanoy 1999) wie auch eine seitdem zunehmende Betonung von Interkultureller Kompetenz als Lernziel von Fremdsprachenunterricht (vgl. für einen aktuellen Überblick zu diesem Thema Hu; in Vorb.). Trotz dieses deutlich erkennbaren Interesses für kulturelle Fragen des Spracherwerbs und Sprachenlernens ist jedoch die Reflexion über Kultur und Interkulturalität über viele Jahre hin in der spezifischen Denktradition der Fremdsprachendidaktik verblieben. In der Interkulturellen Fremdsprachendidaktik (wie übrigens auch in der Interkulturellen Kommunikationsforschung) zeigte sich lange Zeit eine deutliche Schwerpunktsetzung auf kulturelle Kontrastivität, und zwar im Hinblick auf unterschiedliche, geographisch voneinander entfernt liegende Kulturen. Eine Tendenz zur Typisierung, Reifizierung und Objektivierung war (und ist zum Teil auch heute noch) für viele Ansätze charakteristisch: „Der Sprachunterricht bleibt gefangen in einer größtenteils strukturalistischen Vorstellung der Zielsprache, einer kolonialistischen Auffassung der Zielkultur“ (Kramsch 1995: 61; hier zitiert nach Hallet 2002: 9). Gerade der Blick auf Lernende mit sprachlich-kulturell komplexen Biographien zeigt aber, dass diese Sichtweise problematisch geworden ist. Die Theoriebildung in den Kulturwissenschaften ist nun hier ausgesprochen hilfreich, um die komplexen Interaktionen sowie Verstehens-, Aushandlungs- und Identifikationsprozesse in einem heterogenen bzw. hybriden Setting angemessen darstellbar zu machen (vgl. die ausführliche Darstellung wie vor allem auch weiterführende Literaturangaben in Hu 2003).

So ist für viele Beiträge aus kulturwissenschaftlichem Kontext ein deutliches Bemühen erkennbar, eingefahrene und verkrustete Terminologien aufzubrechen und sich von gängigen Bildlichkeiten abzusetzen. Dabei haben die Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Multikultur‘ seit jeher in besonderer Weise zu einem bildlichen Sprachgebrauch eingeladen. So wurde Kultur als „gemeinsames Medium“, als „System“ oder als „Bedeutungsgewebe“ beschrieben; man redet Alltagssprachlich von „unterschiedlichen Kulturkreisen“, „kulturellen Hintergründen“ und „fremden Kulturen“; Kulturen werden oftmals auch personifiziert oder als lebendige Organismen betrachtet („Kampf der Kulturen“, „Zusammenwachsen der Kulturen“); Alltagssprachlich sehr üblich ist auch die Rede vom „Leben in einer Kultur“ (vgl. Hu 2003: 52 ff.) Gemeinsam ist diesem eingebürgerten Sprachgebrauch zum einen die bildliche Konzeptualisierung von Kultur als einer Art abgegrenzter Identität, zum anderen als einem Phänomen, das außerhalb der menschlichen Wahrnehmung objektiv zu existieren scheint und gewissermaßen „stillhält, um porträtiert zu werden“ (Clifford; zit. nach Fuchs/Berg 1993: 72). In der neueren Kulturtheorie wird diese Rhetorik zunehmend in Frage gestellt. So spricht, um nur ein Beispiel zu nennen, der Kulturphilosoph Matthias Gutmann in diesem

Kontext von ‚falschen Vertrautheiten‘ und ‚missverständlichen Formulierungen‘: „Wir leben weder in einer Kultur, noch in einer Tradition. [...] Eine wesentliche Aufgabe systematischer Philosophie der Kultur liegt demzufolge – unter Verzicht auf solche falschen Vertrautheiten – in der kritischen Analyse gesellschaftlicher Praxen als kulturelle Leistungen“ (Gutmann 1998: 329).

Auch über Multikulturalismus und kulturelle Vielfalt wird vielfach metaphorisch gesprochen und geschrieben: Nachdem z.B. in den USA zu Beginn des Jahrhunderts die *melting pot*-Ideologie vorherrschte, gewann im Laufe der Zeit eher das Bild der *salad bowl* oder eines Mosaiks an Überzeugungskraft, das gerade das voneinander Abgegrenzte und jeweils Eigenständige betont und auch aktuell große Prägungskraft im Hinblick auf die Konzeptbildung hat. Wie z.B. in Hu (2003) gezeigt werden konnte (vgl. aber für ähnliche Befunde Risager 1998: 253), ist dieser Sprachgebrauch auch bei Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern durchaus üblich, wenn sie über ihre Schülerinnen und Schüler sprechen.

Die Frage ist nun aber, inwieweit diese selbstverständlich gewordene Metaphorik tatsächlich greift und den gesellschaftlichen Entwicklungen und dem subjektiven Selbstverständnis von Menschen heute angemessen ist. Gleichzeitig ist zu fragen, inwieweit und warum durch diesen Sprachgebrauch Vorstellungen perpetuiert werden, die eigentlich dringlich einer Änderung bedürften. Das Gleiche gilt für den Wissenschaftsdiskurs in der Didaktik der Sprachen: Müssen nicht dort gängige Sprachkonventionen in Frage gestellt werden, um auf diese Weise zu einer Änderung von Denkschemata, Gewohnheiten und Strukturen beizutragen? In kulturwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlich ausgerichteten Beiträgen der Literaturwissenschaft finden sich für diesen Kontext interessante Ansätze für eine neue Rhetorik und Bildlichkeit. Man spürt deutlich, dass regelrecht darum gerungen wird, die alten gängigen Bilder in der Beschreibung von kultureller Komplexität durch neue zu ersetzen. So wird schon der Begriff ‚multikulturell‘ als tautologisch in Frage gestellt. Er sei, so Adelson, vor allem irreführend, „insofern er die Vielfalt von Kulturen beschwört, eindeutig definiert und voneinander abgrenzt, anstatt eines dynamischen, höchst politisierten Prozesses kultureller Produktion“ (Adelson 1997: 36). Auch das populäre Konzept ‚kulturelle Vielfalt‘ wird kritisch betrachtet, da hier die jeweils andere Kultur „immer noch ein Objekt möglichen Wissens und abschließenden Verstehens ist“ (Bronfen/Marius 1997: 12). Explizit wird hier eine neue Metaphorik vorgeschlagen:

Will man in diesem Zusammenhang seiner Utopie in Metaphern des Feierns Ausdruck verleihen, so würde ich hier nicht so sehr an das Modell ‚Multi-Kulti-Gartenfest‘ denken, auf dem Folklore dargeboten wird und in der das politische Subjekt durch den anderen seine Korrektheit genießen kann, sondern eher an eine Club-Nacht, in der nationale und (sub-)kulturelle Differenzen als einige unter vielen anderen möglichen produktiv eingesetzt werden können. (Bronfen/Marius 1997: 12)

Für den Literatur- und Kulturwissenschaftler Iain Chambers werden Großstädte und Metropolen zu Metaphern für den Zustand der Gesellschaft selbst. Allerdings sind es für Chambers Städte ‚ohne Stadtplan‘, die die moderne Welterfahrung spiegeln. ‚Ato-

nale Ensembles' und ‚offene Spiralen' sind die Metaphern, mit denen er kulturelle Komplexität veranschaulichen will:

Die veränderlichen Kontexte von Sprachen und Sehnsüchten durchbrechen die Struktur der Kartographie und fließen über die Grenzen des von ihr erfassten und vermessenen Raumes hinaus. [...] Die Vorstellung von kultureller Komplexität, die sich am deutlichsten in den verschlungenen Mustern der Großstadt zeigt, *schwächt frühere Schemata und Paradigmen, destabilisiert und dezentriert angestammte Theorien und Soziologien. Der dünne Pfeil linear fortschreitender Zeit wird verdrängt durch die offene Spirale heterogenen Zusammen- und Aufeinanderwirkens und das, was Edward Said kürzlich als ‚atonale Ensembles' bezeichnet hat.* (Chambers 1999: 515; Hervorhebung A.H.)

Man könnte noch weitere Autoren zitieren (vgl. z.B. Bhabha 1990: 211; Hewitt 1994; Welz 1996), was hier aber den Raum überschreiten würde. Kennzeichnend ist durchgängig das Bemühen, ein neues Bild von kultureller Komplexität und Dynamik entstehen zu lassen und durch eine kreative und innovative Metaphorik, statische und essentialisierende Beschreibungsformen und damit Denkgewohnheiten abzulösen. Überlappung, Vielschichtigkeit, Vermischung, Dynamik, Kreativität, Unabgeschlossenheit – diese Facetten von kultureller Komplexität werden hervorgehoben, und zwar als Gegenzenierungen zu sprachlichen Bildern, die Abgrenzung, Reinheit, Einheitlichkeit und Faktizität evozieren.

3.3.3 Sprachkonzepte

In der gewohnten Rhetorik der Institution Schule, des Fremdsprachenunterrichts und z.T. auch der Fremdsprachendidaktik spricht man sehr selbstverständlich von ‚Muttersprachen', ‚Fremdsprachen', ‚Ausgangssprachen', ‚Zielsprachen', ‚Herkunftssprachen', ‚L1, L2, L3' usw., von ‚muttersprachlichem Ergänzungsunterricht' und ‚sprachlichen Seiteneinsteigern'. Die gängige Terminologie beruht auf einer Denkweise, die von Dichotomien zwischen ‚fremd' und ‚eigen', ‚außen' und ‚innen', ‚Sesshaftigkeit' und ‚Migration' ausgeht. Sprachen erscheinen in sauberen ‚Fachschubladen' eingeordnet; transportiert wird damit auch die Vorstellung, dass die Sprachen abgetrennt voneinander in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen ‚abgespeichert' werden (vgl. dazu ausführlicher Hu 2003: 298). In der neuen Generation von Lehrwerken und schulsprachenpolitischen Verlautbarungen ist darüber hinaus eine deutliche Orientierung an Referenzniveaus und Standards zu erkennen, sodass hier Sprachen als abtestbare Teilkompetenzen erscheinen. Obwohl Migration, Migrationssprachen und Mehrsprachigkeit brennende Themen der Institution Schule und der Schulsprachenpolitik darstellen, haben sich bislang die gängigen Konzepte von Sprache in diesen Diskursen kaum oder gar nicht geändert (vgl. Hu 2003, 2007; im Druck).

Um einmal aus einer anderen Perspektive auf Migration, Sprache und Mehrsprachigkeit zu schauen und damit die fächer- und institutionsgebundene Blickrichtung aus einer kritischen Distanz heraus zu betrachten, ist z.B. das Buch von Iain Chambers *Migrancy, Culture, Identity* (1994) ausgesprochen aufschlussreich. Hier wird in ganz

besonderer Weise versucht, neue Wortinventare zu finden, die lange Zeit gültige Formen des Denkens und gängige kulturelle Praktiken in Frage stellen. Intellektuelle Gegenmetaphern, „der groß angelegte Versuch einer Beschreibungssprache für die Effekte zirkulärer, selbstreferentieller, paradoxer Strukturen, für Zonen der Ambivalenz, des Oszillierens, der Unheimlichkeit, für das Umgehen mit Chaos, Kontingenz, Unabschließbarkeit" (Marius 1996: 10), bilden die sprachliche Ausgangsbasis für diesen Text. Ich kann hier nur exemplarisch auf einige wenige Aspekte eingehen (vgl. für eine ausführlichere Darstellung Hu 2005).

Interessant ist z.B., welche Bilder und Metaphern Chambers einsetzt, um die Rolle von Sprache im Kontext von Migration und Globalisierung zu beschreiben. Auffällig ist hier das Bild der ‚verkörperten Sprache', das er immer wieder benutzt. Sprache ist in seiner Sicht nicht zu trennen von Stimme und Körper:

For in breaking into my own body of speech, opening up the gaps and listening to the silences in my own inheritance, I perhaps learn to tread lightly along the limits of where I'm speaking from. I begin to comprehend that where there are limits there also exist other voices, bodies, worlds, on the other side, beyond my particular boundaries. (Chambers 1994: 5)

Sprache erscheint hier radikal kontext- und performanzbezogen, als eine Praktik, die an Körper gebunden ist. Sprache wird damit keineswegs in erster Linie als kognitives, sondern als leibliches und identitätsstiftendes Phänomen gesehen.

In engem Zusammenhang mit diesem Bild der verkörperten Sprache steht die zweite wichtige Metapher, die leitmotivisch in dem Text immer wiederkehrt: Das ‚Wohnen in Sprache'. Dieses Bild verwendet Chambers zum einen dann, wenn er das Geprägtsein durch eine Sprache zum Ausdruck bringen will: „Language is neither installed nor controlled by the subject. We inherit it, dwell in it, and seek to deposit a trace, a signature, as it speaks through us and to us" (ebd.: 131).

Betont wird gleichzeitig aber auch immer das Moment der Wandlung. Im Kontext von Rockmusik als einer globalen Sprache hebt er diesen Aspekt hervor: „It is a material that is inhabited and marked in different ways; it is rewritten, becomes somebody else's place, somebody else's inscription" (ebd.: 83).

Gerade das letzte Zitat zeigt in besonderer Weise, wie intensiv Chambers mit Raummetaphern arbeitet. Der ‚Sprachkörper' wird zum ‚Ort' von jemand anderem, heißt es: Offensichtlich wird hier die Bildlichkeit der Migration und des Nomadentums auf die Sprache übertragen. Orte, Ortswechsel, Räume, Umherwandern sind charakteristisch für Migranten – und Sprache wird hier zum Teil dieses Prozesses: „Denken wandert, es zieht umher, bedarf der Übersetzung" (Chambers 1996: 5). Es ist eine ‚Poetik des Orts', zu der diese Vorstellung von Sprache letztlich führt.

Charakteristisch ist außerdem das immer wiederkehrende Bild der ‚Öffnung' von (Sprach-)Räumen, und zwar nicht verstanden als destruktiver Akt, sondern im Sinne von Teilen, Zulassen von Spalten, Zwischenräumen und Brücken:

None of us can simply choose another language, as though we could completely abandon our previous history and freely opt for another one. Our previous sense of knowledge,

language and identity, our peculiar inheritance, cannot be simply rubbed out of the story, cancelled. What we have inherited – as culture, as history, as language, as tradition, as a sense of identity – is not destroyed but taken apart, opened up to questioning, rewriting and re-routing. The elements and relations of our language and identities can neither be put back together again in a new, more critically attuned whole, nor be abandoned and denied. The zone we now inhabit is open, full of gaps. [...] In these intervals, and the punctuation of our lives, other stories, languages and identities can also be heard, encountered and experienced. (Chambers 1994: 24)

Das Bild der Spalten (häufig auch Risse, Brüche, Falten etc.) wird dabei auffällig häufig benutzt. Möglicherweise in Anlehnung an Kristevas psychoanalytischen Ansatz der Fremdheit innerhalb des Selbst (vgl. Kristeva 1990) versucht er immer wieder, durch das Bild der Falten, Risse und Spalten die Intransparenz, den unbewussten Bodensatz von Sprache sowie Alterität und Fremdheit als genuinen Teil der eigenen Sprache zum Ausdruck zu bringen.

Um die Vorstellung der Intransparenz und Vielstimmigkeit von Sprache für das Subjekt gegenüber einem Konzept von Sprache, das man als intellektualistisch-scholastisch bezeichnen könnte (vgl. Krämer 2001), zu profilieren, benutzt Chambers noch eine Vielzahl weiterer Bilder und Metaphern, von denen ich hier wegen der gebotenen Kürze nur noch eines erwähnen will. Um Gegenbilder zu der Vorstellung von ‚linearer Sprache‘ und ‚sauberer Entwicklung‘ von Sprache zu entwerfen, betont er gerade das Unzählbare und die innere Komplexität von Sprache:

In this intermingling between the usually separated worlds of fact and fiction, history and narrative, rational closure and unconscious opening, the metaphor slips through sequential linearity and rational explanation to interrupt it, complicate it. [...] Here language does not necessarily involve a neat unfolding towards eventual resolution and finality, but rather a navigation through a potential vortex of voices, a dissemination of sense in which we sometimes choose to halt, and at other times choose to travel. (Chambers 1994: 26)

3.3.4 Rekonzeptualisierung von ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘ in der Fremdsprachendidaktik

Die Textstellen machen deutlich: Die zitierten Autorinnen und Autoren bemühen sich um eine Grenzüberschreitung, und zwar rhetorischer Art: Sie schaffen zu den gängigen sprachlichen Bildern von ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ Gegenbilder. Bei dem Konzept ‚Kultur‘ sind es die Merkmale Überlappung, Vielschichtigkeit, Dynamik und Kreativität, die als Gegeninszenierung zu den vorherrschenden Merkmalen von Abgrenzung, Reinheit und Faktizität stark gemacht werden. Im Hinblick auf das Konzept ‚Sprache‘ im Kontext von Migration wird durch die Bilder der verkörperten Sprache, des Wanderns von Sprache, der Vielstimmigkeit, Musikalität und Abgründigkeit von Sprache ein deutliches Gegenbild zu einem rational-kognitivistischen Sprachkonzept gezeichnet.

Aus der Perspektive der aktuellen Diskurse der Fremdsprachendidaktik müsste die Analyse dieser Texte nachdenklich stimmen. Zum einen wird klar, dass Veränderun-

gen auch in unserem Fach nur durch die kritische Analyse des gängigen Sprachgebrauchs möglich sind. Die in den Traditionen des Fachs bzw. der Institution Schule selbstverständlich gewordene Terminologie muss aus anderen Perspektiven heraus kritisch beleuchtet werden. Gefragt werden kann dann, inwieweit die gängige Semantik den gesellschaftlichen Umbrüchen bzw. der Subjektivität der Menschen heute angemessen ist oder nicht. Ebenso kann man sich der Frage nähern, inwieweit und aus welchen Gründen obsolet gewordene Vorstellungen und Bilder beharrlich kontiniert werden.

Die Ausführungen zu Kultur und Sprache im Kontext von Migration und Globalisierung müssten auch in Bezug auf die aktuell geführten Diskurse der Bildungs- und Schulsprachenpolitik zu kritischen Stellungnahmen führen. In kulturwissenschaftlich orientierten Texten wird besonders die gewichtige, aber vielschichtige Rolle der Sprache (auch und gerade der biographisch erworbenen Sprache(n) der Kindheit) für die Identität von Subjekten betont. Es werden gleichzeitig Öffnung, Veränderung, Neuerung und Mischung, aber auch die ästhetisch-musikalischen Aspekte von Sprache hervorgehoben – und all dies mit einem deutlich erkennbaren Bemühen um subtilen sprachlichen Ausdruck und Differenziertheit. In den aktuellen, einer ökonomischen Terminologie verpflichteten Diskursen um Neuorientierungen im Fremdsprachenunterricht geschieht eher das Gegenteil. ‚Linearität‘, ‚Kompetenzstufen‘, ‚Strategien‘, ‚Evaluation‘, ‚Kontrolle‘, ‚Output‘ – dies sind einige der Kernbegriffe der Diskussion, die aber ja durchaus auch den Anspruch erhebt, auf die Herausforderungen der Globalisierung zu antworten. Wenn Chambers für die aktuelle postkoloniale Situation über Geschichte, Sprache und Identität als bezeichnendes Charakteristikum das zunehmende Zögern hervorhebt, „die in der postkolonialen Welt freigesetzten Stimmen und Kräfte in einer rationalistischen Synthese aufzuheben, so zu tun, als könne man diese in eine bereits existierende Landkarte des Wissens einzeichnen“ (Chambers 1996: 82), so erscheint die derzeit zu beobachtende radikale Unterbelichtung der Subjektperspektive in aktuellen bildungspolitischen Diskursen wie ein verzweifelter Versuch, ‚von oben‘ Ordnung zu schaffen und die Vielzahl bestehender Herausforderungen, Ambivalenzen und Orientierungslosigkeiten („die unbeleuchtete oder dunkle Seite“ von Bildungsprozessen; vgl. Masschelein/Simons 2005: 9) zu überdecken.

Kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze betonen gerade das subjektiv-spezifische, kreative und dynamische Moment, das Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen kennzeichnet. Für uns als Fremdsprachendidaktiker/innen wäre daraus abzuleiten, uns sehr viel stärker den heterogenen und hybriden Stimmen der Sprachenlerner und -benutzer zu widmen und ihnen Klang- und Resonanzräume auch in Forschung und Unterricht zuzugestehen, statt durch normative Standardsetzungen und die Reduktion des Sprachkonzepts auf ein funktionales Sprachverständnis, das in Teilkompetenzen messbar ist, wichtige Anteile des Sprachlernprozesses auszublenden.

Es ist dringend zu wünschen, dass die empirische Bildungsforschung und pädagogische Psychologie, die zur Zeit durch die politisch gewollte starke Betonung von *assessment* an Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik gewinnt, den Anschluss an be-

stehende, gerade auch kulturwissenschaftlich orientierte, didaktische Forschungen sucht – auch wenn sie auf anderen Forschungsparadigmata aufbaut. Nur so können der Quantifizierung und Messbarkeit geschuldete Rückschritte in didaktischer Theoriebildung vermieden werden (vgl. die ausführliche Darstellung zu dieser Thematik Hu 2007, im Druck).

4. Schluss

Schon anhand dieser kurzen Ausführungen hat sich gezeigt: Mit dem Attribut ‚kulturwissenschaftlich‘ wird im Kontext von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik durchaus Unterschiedliches gemeint. Je nach Thematik und sprach- bzw. fachspezifischer Schwerpunktsetzung werden Bezüge zu unterschiedlichen Diskussionskontexten innerhalb des großen Bezugsrahmens Kulturwissenschaften/*Cultural Studies* gesucht. Die regionalen und fachspezifischen Denktraditionen innerhalb der Kulturwissenschaften spiegeln sich somit in den jeweiligen Didaktiken wider. Wünschenswert wäre also von daher immer eine deutliche Klärung, auf welche Diskurse man sich nun bezieht – das Epitheton ‚kulturwissenschaftlich‘ allein ist noch nicht sehr aussagekräftig und deutet nur einen extrem weiten Bezugsrahmen an.

Deutlich wird aber gleichzeitig, dass bestimmte Theorieansätze und Themenbereiche der Kulturwissenschaften für das Verstehen von Sprachlern- und -lehrprozessen von großer Bedeutung sind. So wird die Diskussion um Landeskunde, kollektive Deutungsmuster und Symbolik sowie damit verbunden Fragen des kulturellen Gedächtnisses von kulturwissenschaftlichen Forschungen eindeutig bereichert. Ein zweiter großer Bereich, wo Fremdsprachenforschung und Kulturwissenschaften gemeinsame Schnittmengen aufweisen, so konnte gezeigt werden, ist die Text- und Literaturdidaktik bzw. Lese- und Rezeptionsforschung. Schließlich wurde sichtbar, dass die Erforschung sprachlicher Lern- und Lehrprozesse gerade im Kontext von sprachlich-kultureller Heterogenität von kulturwissenschaftlichen Ansätzen angeregt und bereichert wird, da Sprache, Kultur und Migration einen Kernbereich kulturwissenschaftlicher Forschung darstellen. Wertvoll für die Fremdsprachenforschung sind kulturwissenschaftliche Ansätze auch nicht zuletzt gerade dadurch, dass die Kulturwissenschaften als nicht praxeologische und institutionsgebundene Forschung oftmals einen neuen und kritischen Blick auf verkrustete Denkschemata und Terminologien zu werfen vermag. Zu guter Letzt sind forschungsmethodische Aspekte zu nennen: Insbesondere die Einsicht in die Kulturgebundenheit jeder Forschung sowie die Notwendigkeit, durch theoretische Transparenz diese Gebundenheit zumindest bewusst zu machen, ist gerade für die Fremdsprachenforschung, der es ja zentral um sprachliche und kulturelle Phänomene geht, von großer Bedeutung.

Literatur

- Adelson, Leslie A. 1997. „Interkulturelle Alterität: Migration, Mythos und Geschichte in Jeanette Landers ‚postkolonialem‘ Roman *Jahrhundert der Herren*. In: Sabine Fischer & Moray McGowan (Hgg.). *Denn du tanzt auf einem Seil. Positionen deutschsprachiger Migrantinnenliteratur*. Tübingen: Stauffenburg. 35-52.
- Altmayer, Claus. 2004. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- . 2006. „Landeskunde – eine (auch) empirische Wissenschaft? Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse. In: Angela Hahn & Friederike Klippel (Hgg.). *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung München, Oktober 2005. München u.a.: Oldenburg. 243-265. (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 9)
- Assmann, Aleida. 1999. „Cultural Studies and Historical Memories.“ In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr & Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (Hgg.). *The Contemporary Study of Culture*. Wien: Turia & Kant. 85-100.
- Bachmann-Medick, Doris (Hg.). 1996. *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Benthien, Claudia & Hans Rudolf Velten (Hgg.). 2002. *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt.
- Bhabha, Homi. 1990. *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Böhme, Hartmut. 2000. *Einführung in die Kulturwissenschaften*. <http://www.culture.hu-berlin.de/HB/volltexte/texte/kuwillex.html>.
- Böhme, Hartmut & Klaus R. Scherpe (Hgg.). 1996. *Literatur- und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek: Rowohlt.
- Böhme, Hartmut, Peter Matussek & Lothar Müller (Hgg.). 2000. *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt.
- Bredella, Lothar & Werner Delanoy (Hgg.). 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bromley, Roger, Udo Göttlich & Carsten Winter (Hgg.). 1999. *Cultural Studies*. Springe: Zu Klampen Verlag.
- Bronfen, Elisabeth & Benjamin Marius. 1997. „Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte.“ In: Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius & Therese Steffen (Hgg.). *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg. 1-30.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr & Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (Hgg.). 1999. *The Contemporary Study of Culture*. Wien: Turia & Kant.
- Chambers, Iain. 1996. *Migration, Kultur, Identität*. Tübingen: Stauffenburg. [Originalausgabe 1994: *Migrancy, Culture, Identity*. London/New York: Routledge].
- . 1999. „Städte ohne Stadtplan“. In: Hörning & Winter 1999. 514-542.
- Görling, Reinhold. 1997. *Heterotopia. Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft*. München: Fink.

- Grossberg, Lawrence. 1999a. „Was sind Cultural Studies?“ In: Hörning & Winter 1999. 43-83.
- . 1999b. „Globalization and the ‚Economization‘ of Cultural Studies.“ In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr & Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaft 1999. 23-46.
- Gutmann, Matthias. 1998. „Der Begriff der Kultur. Präliminarien zu einer methodischen Phänomenologie der Kultur in phänomenologischer Absicht.“ In: Hartmann & Janich 1998. 269-332.
- Hallet, Wolfgang. 2001. „Interplay der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als ‚hybrider Raum‘. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12.1: 103-130.
- . 2002. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hartmann, Dirk & Peter Janich (Hgg.). 1998. *Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hewitt, Roger. 1994. „Sprache, Adoleszenz und die Destabilisierung von Ethnizität.“ In: *Deutsch Lernen* 4: 362-376.
- Hörning, Karl H. & Rainer Winter (Hgg.). 1999. *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid. 2003. *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- . 2005. „Der Kampf gegen erstarrte Terminologien. Zur Metaphorik in postkolonialen Diskursen um Sprache, Kultur und Identität.“ In: Susanne Duxa, Adelheid Hu & Barbara Schmenk (Hgg.). *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. 101-114.
- . 2007. „Sprachen, Leistung, Bildung. Sprachenlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards.“ In: Helene Decke-Cornill, Adelheid Hu & Meinert Meyer (Hgg.). *Sprachen lehren und lernen. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Barbara Budrich. [im Druck].
- . 2007. „Interkulturelle Kompetenz. Zum Problem der Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens.“ In: Volker Frederick (Hg.). *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Hohengehren: Schneider. [im Druck].
- Kramer, Jürgen. 1999. „Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung.“ In: Bredella & Delanoy 1999. 46-64.
- Kramsch, Claire. 1995. „Andere Worte – andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.“ In: Lothar Bredella (Hg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer.
- . 1998a. *Language and Culture*. Oxford: Oxford UP.
- Kramsch, Claire (Hg.). 1998b. *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston: Heinle & Heinle.
- Kristeva, Julia. 1990. *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lantolf, James P. (Hg.). 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford UP.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 1999. „Kulturraumbezogene Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25: 273-288.
- . 2003. „Kultur- und Landeswissenschaften.“ In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 60-65.
- Masschelein, Jan & Maarten Simons. 2006. *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Matellart, Armand & Éric Neveu. 2003. *Introduction aux Cultural Studies*. Paris: La Découverte.
- Müller, Klaus E. 2003. *Phänomen Kultur. Perspektiven und Aufgaben der Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Nünning, Ansgar & Vera Nünning. 2000. „British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43: 4-10.
- Nünning, Ansgar & Roy Sommer (Hgg.). 2004. *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Risager, Karen. 1998. „Language Teaching and the Progress of European Integration.“ In: Michael Byram & Michael Fleming (Hgg.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge UP.
- Röseberg, Dorothee. 2001. *Kulturwissenschaft Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Schmenk, Barbara. 2006. „Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung.“ In: Angela Hahn & Friederike Klippel (Hgg.). *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung München, Oktober 2005. München u.a.: Oldenburg. 267-278. (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 9)
- Schmidt, Karin & Sabine Schmidt. 2006. „Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Angela Hahn & Friederike Klippel (Hgg.). *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung München, Oktober 2005. München u.a.: Oldenburg. 279-286. (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 9)
- Schumann, Adelheid. 2000a. „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht.“ In: *Fremdsprachen und Hochschulen* 58: 7-18.
- . 2000b. „Douce France: Strategien der symbolischen Aneignung Frankreichs durch die Immigranten der zweiten Generation.“ In: Karin Aguado & Adelheid Hu (Hgg.). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. 199-206.
- . 2005. *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Schwerdtfeger, Inge Christine. 1996. „Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Info DaF* 23: 430-442.
- Stenzel, Hartmut. 2004. „Literaturwissenschaft – Landeskunde – Kulturwissenschaft oder: die verdrängten Probleme eines hybriden Fachs. Anmerkungen zur Situation der Romanistik.“ In: Nünning & Sommer 2004. 55-78.
- Welz, Gisela. 1994. *Inszenierungen kultureller Vielfalt*. Frankfurt a.M./New York/Berlin: Akademie-Verlag.
- Wierlacher, Alois. 1999. „Cultural Studies, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Der Konzeptwandel der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Fremdsprachengermanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25: 131-146.

LITERATUR UND KULTUR IM UNTERRICHT: EIN KULTURWISSENSCHAFTLICHER DIDAKTISCHER ANSATZ

WOLFGANG HALLET

1. Kultureller Wandel, Fremdsprachendidaktik und Kulturwissenschaften¹

Fremdsprachenunterricht ist eine komplexe kulturelle Aktivität. Wie alle schulischen und unterrichtlichen Prozesse ist er einerseits gesellschaftlichen Normen, Kanonisierungen von Wissen und Fertigkeiten sowie Qualifikationserwartungen verpflichtet und staatlichen Rahmenvorgaben unterworfen; andererseits orientiert er sich, wie jeder Unterricht, an zukünftigen Bedürfnissen und Erfordernissen der lernenden Individuen, deren Fähigkeiten er entwickeln und die er auf die gesellschaftlichen Anforderungen so vorbereiten muss, dass sie auf selbstbestimmte Weise in einer Gesellschaft leben und an wichtigen gesellschaftlichen Prozessen partizipieren können. Solche partizipatorischen Grundannahmen sind nicht neu, aber in ihren Auswirkungen auf didaktische Konzepte nur begrenzt wirksam geworden. Vor allem ist, wie die Bildungsstandards für die ersten Fremdsprachen zeigen, genau zu unterscheiden, ob die Orientierung am Ziel der kulturellen Partizipation bloß behauptet oder ob sie tatsächlich von den Rahmenvorgaben und vom Unterricht eingelöst wird.

Diese Überlegungen stehen am Beginn dieses Beitrags, weil sie sichtbar machen, dass didaktische Konzepte und Entscheidungen nur mit einem genauen Blick auf die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, für die die Lernenden ausgebildet werden, gefunden werden können. Eine solche kulturdiagnostische didaktische Ableitung ist aber auf die in den Kulturwissenschaften bereitgestellten Theorien, Konzepte und Instrumentarien angewiesen. Insofern müssen sich didaktische Entwürfe daran messen lassen, ob die von ihnen postulierten Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten den Anforderungen gerecht werden, die sich aus den kulturwissenschaftlichen Beschreibungen von Kultur und Gesellschaft ableiten lassen. Es ist daher kein Zufall, dass in Zeiten rasanten kulturellen und gesellschaftlichen Wandels kulturwissenschaftliche Konzepte in die Fremdsprachendidaktik Einzug halten.

Die *multiliteracies*-Didaktik (The New London Group 2000) stellt ein Beispiel für eine solche Integration von kulturwissenschaftlicher Beschreibung und didaktisch-pädagogischem Zukunftsentwurf dar. Sie geht von dem oben angesprochenen partizipatorischen Grundanspruch aller Bildung aus („creating the learning conditions for full social participation“; The New London Group 2000: 9f.) und identifiziert zwei zentrale

¹ Ein besonderer Dank geht an Britta Freitag für die aufmerksame Durchsicht des Manuskripts und zahlreiche Anregungen sowie an Teresa Bell und Maike Berger für die sorgfältige Korrektur des Manuskripts. Sie haben unter großem Zeitdruck die Drucklegung des Manuskripts und dieses Bandes bewerkstelligt.