

Osnabrücker Jahrbuch
Frieden und Wissenschaft

I/1994

Dialog
Wissenschaft – Gesellschaft – Politik – Kultur

Universitätsverlag Rasch Osnabrück

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

In einer Gesellschaft mit engen internationalen politischen, wirtschaftlichen Verflechtungen und kulturellen Interessen innerhalb und außerhalb Europas wird der Erwerb eines kulturellen Bewußtseins, das sich sowohl auf die eigene als auch auf fremde Kulturen bezieht, als wesentlich betrachtet.¹ Die englische Sprache spielt dabei als interkulturelle Verkehrssprache eine besondere Rolle, wobei sie auf den ersten Blick als »kulturneutral« erscheinen mag.

Der Ruf nach einer »Reform des Bildungswesens« oder seiner Inhalte wird in der Regel immer dann laut, wenn es um nationale Schwierigkeiten im ökonomisch-politischen Bereich geht. Letztere führen gewöhnlich zu einer Kritik an den Bildungsinstitutionen. Die historisch bestimmte Sachlage des gegenwärtigen Diskussionsstandes um den Stellenwert des Englischunterrichts im Rahmen der Öffnung des europäischen Binnenmarktes, der demographischen Veränderungen in Europa und einer »multikulturellen/interkulturellen Erziehung« legt nahe, didaktische Reflexion im Sinne herrschender politischer Interessen zu reduzieren, um sich für diese funktionabel zu machen. Hingegen erscheint es mit Blick auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts notwendig, Einstellungen, Wertungen und Entscheidungen für didaktische Leitvorstellungen zu thematisieren.

Gerade der Fremdsprachenunterricht mit seinen Erfahrungen eignet sich für interkulturelles Lernen, weil er auch die sprachlichen Voraussetzungen für ein wertschätzendes Umgehen mit anderen Kulturen und ihren Menschen schafft. Interkulturelles Lernen im Englischunterricht auf allen Stufen ist jedoch nur dann möglich, wenn er ganzheitlich und lernerorientiert ist und wenn sich die Vorstellungen von Landeskunde und Kultur ändern.

Das Anknüpfen an die Diskussion der *Cultural Studies*² und des politischen handlungsorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht³ kann deren spezifische Bedeutung für einen interkulturellen Wandel verdeutlichen.

1. Anfänge und Entwicklung »interkulturelles Lernen«

Die Entwicklung interkultureller Erziehungskonzepte vom *Intercultural Education Movement* in den USA bis zum interkulturellen Austausch von Schüler(innen) umfaßt etwa einen Zeitraum von fünfzig Jahren. Wenn auch der Fremdsprachenunterricht keine wichtige Rolle in diesen Konzepten spielt, so ist doch ein Blick auf ihre Begründung und Intention lohnend.

Der Begriff »intercultural« tritt in den USA zwischen den beiden Weltkriegen auf. Anfänglich ging es darum, die Einwanderungsgruppen in die US-amerikanische Gesell-

1 Vgl. hierzu: L. Späth. »Fremdsprachenunterricht und europäischer Binnenmarkt«. *Neusprachliche Mitteilungen* 1 (1989), 4–6; A. Raasch. »Die Chance zu Chancen«. *Neusprachliche Mitteilungen* 2 (1989), 72–73.

2 Vgl. hierzu u.a.: B.P. Lange, R. Lehberger. »Cultural Studies und Projektorientierung im Englischunterricht«. Dies. (Hg.). *Cultural Studies. Projekte für den Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1984, 7–20; J. Kramer. »Cultural Studies versus Landes-/Kulturkunde«. Ders. (Hg.). *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Metzler, 1976.

3 S. Markmann. »Lernen in Grenzen. Probleme des Erwerbs politischer Handlungsfähigkeit im Englischunterricht«. *Englisch-Amerikanische Studien* 3 (1981), 344–355.

schaft zu integrieren und dabei die Herkunftskulturen im Hinblick auf ihren Beitrag zur amerikanischen Gesellschaft in den Blick zu nehmen. »Intercultural education was the study of the history and cultural contributions of ethnic groups to American society«. Ziel war: »promoting intergroup harmony, and stimulating a ›Renaissance‹ of American culture«. ⁴ Rassistische, ethnozentrische und soziale Ursachen für die Benachteiligung von »Minderheiten« und für das Totschweigen der indigenen Bevölkerung fanden keine Beachtung. Entsprechend überlebten die harmonisierenden Vorgaben auch bei der nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden »interracial education«, mit der die interkulturelle Erziehung dann gleichgesetzt wurde. Die »english-only laws«, die schon nach dem Ersten Weltkrieg den Fremdsprachenunterricht in einigen Staaten abschafften ⁵, mündeten in die selbstverständliche Übernahme der dominanten englischen Sprache durch die Einwandererkinder und damit in die Akkulturation. ⁶

Nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt das interkulturelle Lernen durch die Erfahrungen und die Anforderungen an die UNESCO und das *Peace Corps*, vor allem im Hinblick auf die »Dritte Welt« eine außenpolitische Orientierung. Die hierfür entwickelten Handbücher enthalten u. a. Konzepte zur Sensibilisierung gegenüber eigen- und fremdkulturellen Wert- und Normsystemen und Verhaltensweisen. ⁷ Sie zeigen jedoch auch, daß sich mit interkulturellen Konzepten vor allem ökonomische Gesichtspunkte verbinden. Die Zielvorstellung, »to increase the ability of people to move across national and ethnic borders« ⁸, soll primär dazu dienen, mit Partnern und Kunden im Ausland erfolgreich zu verhandeln und grenzüberschreitende Kontakte zu verbessern. »Cultural awareness training« macht dabei die eigenkulturellen Annahmen bewußt, landeskundliche Information über das Zielland/die Zielkultur wird über »fact-oriented training« vermittelt, und »attribution training« dient dazu, fremdkulturelles Verhalten einordnen zu können. ⁹ Ziel dieses »Intercultural Training« ist die Erschließung neuer Märkte. Gestützt wird diese Zielrichtung durch den Report *A Nation at Risk*, in dem festgestellt wird:

»Our Nation is at risk. Our once challenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world [...] What was unimaginable a generation ago has begun to occur – others are matching and surpassing our educational attainment.« ¹⁰

2. Frühe Vorbilder interkultureller Kontakte

Ein Blick auf frühe Vorbilder interkultureller grenzüberschreitender Kontakte zeigt, daß schon diese einen engen Zusammenhang mit ökonomischen und machtpolitischen Variablen aufweisen. Im Sinne imperialistischer Expansion haben sie besonders in Europa eine lange Tradition, die bis in die Gegenwart hineinwirkt. Ihre Legitimation bezogen sie aus der ökonomischen und politischen Macht der europäischen Kolonisatoren und dem universalistischen Anspruch eurozentrischer Sichtweisen. Im wesentlichen sind sie in

4 N.V. Montalto. *A History of Intercultural Education Movement 1924–1941*. New York 1982, 20.

5 Vgl. J.A. Banks. *Multicultural Education. Theory and Practice*. London 1988, 257.

6 J.J. Pizillo. *Intercultural Studies. Schooling in Diversity*. Dubuque 1983, 10.

7 Vgl. W.H. Weeks et al. (Hg.). *A Manual of Structured Experiences for Cross-Cultural Learning*. Yarmouth 1987.

8 R.W. Brislin et al. »Conceptualizations of Intercultural Behavior and Training«. D. Landis, R.W. Brislin (Hg.). *Handbook of Intercultural Training*. 3 Bde. New York 1983, Bd. 1, 1–35, 32.

9 Ebd., 176–201, 195.

10 National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk*. Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1983, 5.

Verbindung mit Profit und Genozid zu sehen.¹¹ Für die kolonisierten Länder und ihre indigenen Menschen brachten sie Tod, Unterdrückung, Ausbeutung, die Zerstörung ihrer Kulturen und diskriminierende Benachteiligung bis in unsere Zeit. Diese Aspekte finden auch bis heute im Hinblick auf interkulturelle Konzepte (euro-)US-amerikanischer Provenienz offensichtlich wenig Berücksichtigung:

»[the][...] need of the modern multicultural corporation to have personnel trained in intercultural relations is not, in principle, any different from the trappers of the Hudson's Bay Company who had to learn and accept Indian customs and folkways.«¹²

Entscheidender Bestimmungsfaktor sind wirtschaftliche Interessen. Entsprechend wird hier die komplexe historische Dimension der Kolonialisierung und ihrer Konsequenzen besonders für die Autochthonen durch die hegemoniale Kultur reduziert und instrumentalisiert.

3. Nationalstaat und kulturelle Vielfalt

Die kolonialisatorische Expansion geschah weitgehend vor dem historischen Hintergrund nationalstaatlicher Entwicklung und Konsolidierung in Europa. Mit der Entstehung des bürgerlichen Nationalstaats konnte sich auch das Konzept einer Nationalsprache durchsetzen, das zur Verdrängung und Vereinheitlichung kultureller Erfahrungen, zur Minderbewertung, Marginalisierung und Zerstörung von Ausdrucksmöglichkeiten ganzer Bevölkerungsgruppen in Europa selbst geführt hat.¹³ Das politische, ökonomische und kulturelle Projekt der Vereinigung Europas sieht nun im Maastricht-Vertrag vor:

»Die Gemeinschaft trägt zum Aufblühen der Kulturen der Mitgliedstaaten in bezug auf ihre nationale und *regionale* Mannigfaltigkeit bei und stellt zugleich das gemeinsame kulturelle Erbe in den Vordergrund.«¹⁴

Die Versicherung des gemeinsamen kulturellen Erbes als auch des Respekts vor der kulturellen und sprachlichen Vielfalt aller Mitgliedstaaten stellt zwar einen Grundstein des Friedens zwischen den europäischen Nationen dar, berücksichtigt jedoch nicht fremdkulturelle Minderheiten in Europa.

Die gegenwärtige Diskussion um eine »multikulturelle Gesellschaft« in unterschiedlichen politischen Lagern Europas basiert auf dem politischen Scheitern der Nationalstaatlichkeit im Hinblick auf ökonomisch bedingte Entwicklungen, internationale Märkte, multinationale Konzerne, Ressourcenvernichtung, erzwungene zentralisierte Nationalstaatlichkeit. Und sie beruht auf der Befürchtung, durch Migranten eine postulierte nationalstaatliche Kultur (d.h. die hegemoniale Kultur) zu gefährden. Sie weist darauf hin, daß fremdkulturelle Minderheiten mehrheitlich in den europäischen Nationalstaaten nicht nur als bedrohlich wahrgenommen werden (»Überfremdung«), sondern auch Ziel von Anschlägen sind. Diese treffen Arbeitsimmigranten und ihre Familien sowie Menschen aus den ehemaligen Kolonien, die in ihre »Mutterländer« strömen, und Asylsuchende. Und sie trifft die jüdische Minderheit in Deutschland, zuletzt durch den Brandanschlag auf die Synagoge in Lübeck.

11 Dieter Buttjes. »Interkulturelles Lernen im Englischunterricht«. *Der fremdsprachliche Unterricht* 1 (1991), 2–9.

12 Brislin et al. »Conceptualizations«, Bd.1, 1.

13 Vgl. hierzu die Veröffentlichungen des Europäischen Büros für Sprachminderheiten in seiner Zeitschrift *Contact Bulletin*, Dublin.

14 § 128, Vertrag von Maastricht.

Wenn auch in Europa Grundrechte und Menschenrechte als Basis des menschlichen gesellschaftlichen Zusammenlebens gelten, so verhindern sie noch immer nicht Ausgrenzung und Unterdrückung. Bisher ist die »multikulturelle Gesellschaft« ein wenig definierter Begriff, der ebenso in respektierendes gleichwertiges Nebeneinander wie in kulturelle Anpassung oder Ghettoisierung einmünden kann. Die Entlastung durch den Begriff des Interkulturellen oder Multikulturellen ist nur eine vermeintliche; denn hinter der Hervorhebung kultureller Differenzen kann sich durchaus die Hinnahme rassistischer und ethnozentrischer Diskriminierung verbergen.

4. Das Problem »abrupter Kursänderungen« des Fremdsprachenunterrichts

Nationalstaatliche Sprachen- und Schulpolitik trugen dazu bei, eine gesellschaftliche Wertschätzung kultureller Vielfalt zugunsten einer Tendenz zu *social conformity*, *cohesion*, *consensus* zu verdrängen¹⁵ und sprachlich vermittelte Wahrnehmung unterschiedlicher sozialer Erfahrungen aus dem staatlichen Bildungsprozeß auszuschließen.¹⁶ Die hegemoniale Kultur, die konkurrierende Bewußtseinsformen und Lebensweisen in einem von ihr abgesteckten Rahmen interpretiert und bewertet, spiegelt sich auch im Bildungsmonopol Schule, einer Schlüsselinstitution für gesellschaftliche Qualifikations- und Sozialisationsprozesse.¹⁷

In diesem Kontext hat sich der Englischunterricht als ein Unterrichtsfach ausgewiesen, das sich der ideologischen Vereinnahmung und Instrumentalisierung durch die hegemoniale Kultur nationalstaatlicher Interessen kaum je zu entziehen wußte.¹⁸ Den politischen Entwicklungen folgend kam es in den letzten einhundert Jahren im Fremdsprachenunterricht immer wieder zu »abrupten Kursänderungen«¹⁹, die zeigten, daß gerade der Englischunterricht leicht zum Agens einer Institution wird, deren Zubringercharakter bzw. Behinderungscharakter bis heute deutlich ist: Stoff-Funktionalisierung, der die Funktionalisierung der Sprache zugrunde liegt, hat weitgehend paralysierende Wirkung. Auf der Grundlage allgemeinverbindlicher Deutungsschemata vermittelt die gegenwärtige gängige Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts den Lernenden anstelle eines authentischen Kontextes sozialer und kultureller Erfahrungen dann auch eher die von Loveday²⁰ beklagten »recurring lessons in conformity«, in denen »das Rederecht amtlich verwaltet wird«.²¹ Obwohl von der thematischen Breite die neuere Schulbuchgeneration und die Kursmaterialien für die Sekundarstufe II mit Sicherheit einen qualitativen Schritt in Richtung auf realitätsgerechte Inhalte gemacht haben, bleiben Probleme zu politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Bereichen noch immer zu wenig berücksichtigt. Vor allem trifft das Inhaltsdefizit auf Aspekte von Lebenszusammenhängen zu, die aus

15 M. Craft (Hg.). *Education and cultural pluralism*. London: Palmer, 1984, 16.

16 Vgl. *Gulliver* 9, Argument-Sonderband AS 65, »Zweite Kultur« (1981),

17 Vgl. H.-P. Henecka, K.H. Wöhler. *Schulsoziologie. Eine Einführung in Funktionen, Strukturen und Prozesse schulischer Erziehung*. Stuttgart 1978; und K. Rutschky. *Deutsche Schul-Chronik. Lernen und Erziehen in vier Jahrhunderten*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1987.

18 Vgl. z.B. die deutschen Auslandsstudien des Ersten Weltkriegs, den Englischunterricht im Nationalsozialismus. J.H. Harnisch, V. Kilian, U. Wickert. »Der Fremdsprachenunterricht seit 1945 – Geschichte und Ideologie«. Kramer (Hg.), *Bestandsaufnahme*, 1976, 3–45.

19 V. Raddatz. *Die Neueren Sprachen* 4 (1981), 338.

20 L. Loveday. *The sociolinguistics of learning and using a non-native language*. Oxford: Pergamon, 1982, 132.

21 W. Hüllen, zit. n. U. Rampillon. »Englisch lernen – wozu? Zur Entwicklung interkultureller Gesprächskompetenz im Englischunterricht der Sekundarstufe I«. *Neusprachliche Mitteilungen* 42 (1989), 7–11.

der Sicht der Betroffenen authentisch thematisiert werden. Damit begibt sich der Fremdsprachenunterricht seiner Möglichkeit, unterschiedliche soziale Erfahrungen, Lebensweisen und Handlungsmöglichkeiten von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen in Kontakt zu bringen.

Bildung und Erziehung sind auf Gegenwart und Zukunft gerichtet. Demnach lassen sich Ziele und Inhalte nur dann gewinnen, wenn eine Vorstellung von der Zukunft besteht und deutlich wird, in wessen Interesse Fremdsprachenunterricht wirksam werden will. Dieser Grenzbereich zwischen wissenschaftlicher Aussage und politischer Option erfordert intersubjektiv nachprüfbar Aussagen und Entscheidungen und die Orientierung an einer interessenbewußten Fachdidaktik, der es nicht primär um Anpassungsleistung der Lernenden gehen kann und damit um die bloße Erfüllung von sogenannten Bedürfnissen der Gesellschaft. Hingegen geht es darum, »die gesellschaftliche Existenz zugleich zu ermöglichen und sie zu kritisieren und zu verändern: sie also ›in Freiheit‹ zu bestehen«. ²²

5. Cultural Studies und kulturelle Vielfalt

Wie kein anderes Fach überschreitet gerade der Fremdsprachenunterricht sprachliche, kulturelle und politische Grenzen. Hier erhält die Frage Gewicht, welche die Erkenntnismöglichkeit unserer Welt als Teil der Frage nach einer menschenwürdigen, gleichwertigen Existenz begreift. Wird die Erkenntnis von Wirklichkeiten mit dieser Fragestellung zum konstitutiven Element fremdsprachlichen Unterrichts und Lernens, dann können sich besonders in ihm grenzüberschreitend und mit Respekt vor anderen Kulturen Erkenntnis und Bewußtwerdung vollziehen. Schon Heydorn weist darauf hin, daß »die Erfahrung eines neuen Weltsinns [...] nur über die Erkenntnis des Wirklichen, mit dem wir real konfrontiert sind, gewonnen werden« ²³ kann. Dieser »neue Weltsinn« basiert auf der Erfahrung qualitativer Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Menschen unterschiedlicher Kulturen, unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit, verschiedenen Geschlechts und sexueller Präferenz, unterschiedlicher sozio-ökonomischer Lebenszusammenhänge. Eine solche differenzierende Erweiterung von Erfahrungen ist auf Bewußtsein und Solidarität der Menschen im Hinblick auf eine menschenwürdige Zukunft gerichtet. ²⁴

Die in der 80er Jahren auf der Grundlage der *Cultural Studies* ²⁵ entworfenen Unterrichtsprojekte ²⁶ machen deutlich, daß die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse, zu einer Region, zu einer Ethnie, zu einem Geschlecht kulturell wirksam ist und daß es geschlossene und einheitliche Kultursysteme ebensowenig gibt wie *eine* einheitliche homogene Öffentlichkeit einer Nation. Allein diese Projekte verdeutlichen, daß ein fremdsprachliches Curriculum seine Inhaltlichkeit aus einer Vielfalt kultureller Traditionen beziehen kann, die über die englische Sprache vermittelt werden. Sie entsprechen politischen Kul-

22 H. v. Hentig. »Allgemeine Lernziele der Gesamtschule«. Deutscher Bildungsrat. *Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd.12. Stuttgart: Klett, 1969, 14.

23 H.J. Heydorn. *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt/M.: Syndikat, 1980.

24 S. Markmann. *Kulturelles Lernen im Englischunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 1992.

25 Vgl. hierzu u.a. »Zweite Kultur«. *Gulliver* 9 (1981).

26 Vgl. hierzu die Projekte in D. Buttjes (Hg.). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1981; Lehberger, Lange (Hg.). *Cultural Studies*; J. Kramer, E. Mans, A. Vielau (Hg.). *Projekt Fremdsprachenunterricht 3. Englischunterricht in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Metzler, 1981; die Projektbeschreibungen in den Fachzeitschriften *Gulliver* und *Englisch-Amerikanische Studien (EAST)*.

turen des historischen und gegenwärtigen Alltags und bieten den Lernenden im Medium der zu erlernenden Sprache Anknüpfungspunkte, Orientierung, Denk- und Handlungsperspektiven.²⁷ Letzteres vor allem auch deshalb, weil sie die gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen der zu vermittelnden und erkennenden Lebens- und Bewußtseinsformen thematisieren. Der von Menschen gestaltete, angeeignete und gemeinsam veränderte oder zu verändernde Bedingungsrahmen ihrer Existenz und seine sprachliche Gestaltung und Vermittlung dienen der Sensibilisierung gegenüber entfremdeten, universalistischen Alltäglichkeiten. Transparent gemacht werden sowohl gegen-hegemoniale Bestrebungen der beherrschten und benachteiligten Kulturen, Ethnien, Klassen als auch Formen und Funktionen hegemonialer Kulturen.

Die Projekte basieren auf einem *integrierten Curriculum* von Kulturen und deren sprachlicher Vermittlung, wobei Differenzen und Gemeinsamkeiten weder historisch noch sozial unterschlagen werden. Im Sinne eines *handlungsorientierten* Fremdsprachenunterrichts weisen sie über den engen Rahmen schulischer Vermittlung hinaus und korrespondieren mit der Forderung des Schulgesetzes, die Lernenden zu befähigen, »die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen« und »zur Gestaltung der demokratischen Gesellschaft beizutragen«.²⁸

Dieses Konzept sieht den Fremdsprachenunterricht als inhaltliche Vorbereitung der Lernenden auf eine gesellschaftspolitische Praxis, in der das Umgehen *miteinander* bedeutsam ist und in der Menschen die Folgen ihrer Handlungen abzuschätzen wissen, um sich so zu entscheiden und zu verhalten, daß die anderen nicht in ihren Lebensmöglichkeiten eingeschränkt oder in ihrer Würde verletzt werden. Interkulturelles Lernen, das auf dem *Cultural Studies* Ansatz beruht, ist handlungsorientiert-politisches Lernen²⁹ und eng verknüpft mit dem von Johan Galtung³⁰ entwickelten Friedensbegriff, der die Ebenen der internationalen, innerstaatlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen umfaßt.³¹

6. Voraussetzungen interkulturellen Lernens

Die *Cultural Studies* haben unter anderem nachgewiesen, daß »gerade Themen, die häufig als subkulturell ausgegrenzt und marginalisiert werden, von den zentralen gesellschaftlichen Widersprüchen der gegenwärtigen Epoche bestimmt«³² sind. Eine praktische Veränderung des Umgangs mit Wirklichkeiten erfordert deshalb Widerstand gegen jene Kräfte, die zur gesellschaftlichen Wertebildung beitragen, indem sie über ihre Institutionen Wirklichkeiten ausgrenzen und marginalisieren. Zudem impliziert sie die Aufdeckung von Rassismus, Ethnozentrismus, Sexismus in Kultur, Gesellschaft, Bildungspolitik, in Curricula, Lehrplänen und Unterrichtsinhalten. Damit gehört sowohl der Außenbezug als auch der kritische Gesellschaftsbezug in einen theoretisch-methodischen Rahmen, der eine inhaltsorganisierende und strukturierende Funktion zur Erfassung komplexer Wirklichkeiten für den Fremdsprachenunterricht hat.

27 J.-U. Davids. »Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft«. Buttjes (Hg.), *Landeskundliches Lernen*, 30–49.

28 *Niedersächsisches Schulgesetz* GVBL, Nr.19 (1974), 290.

29 Lehberger, Lange (Hg.), *Cultural Studies*, 12.

30 J. Galtung. *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek: Rowohlt, 1980 (1977).

31 Vgl. hierzu u. a.: I. Harks Hanke. »Ansatzpunkte für Friedenserziehung im Englischunterricht der Sekundarstufe I«. *EAST* 2/3 (1983), 218–227.

32 Lehberger, Lange (Hg.), *Cultural Studies*, 8.

Offensichtlich korrespondiert diese Prämisse auch mit den traditionellen Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts, die »Stereotypenabbau, Kooperation, Völkerverständigung und internationale Solidarität« umfassen.³³ Letztere bleiben jedoch Leerformeln und offen für Beliebigkeit, wenn sie nicht für den konkreten Fremdsprachenunterricht aufgeschlüsselt werden. Konsequenzen für didaktische und methodische Veränderungen des Unterrichts liegen auf der Hand. Sie lassen sich daran messen,

»inwieweit sie dazu beitragen, die Fähigkeit der Lernenden zum selbstbestimmten Lernen (und Handeln) in eigener Verantwortung zu entwickeln und in welcher Relation die Art und Weise der Aneignung und Vermittlung von Informationen, Erkenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen zu dem Interesse nach [...] Veränderung der Realität stehen.«³⁴

Hier werden zwei Ebenen des Unterrichts angesprochen, die die Zusammenhänge zwischen Orientieren, Verstehen und Handeln im Hinblick auf ein menschliches und solidarisches Miteinander – zunächst in der Lerngruppe selbst – herstellen können.³⁵ Als Voraussetzung für die Erfahrung gemeinsamen, solidarischen Lernens müßte eine dialogische Konzeption die vorherrschend monologische Struktur unterrichtlicher Kommunikation ablösen; denn Problembewußtsein, Erkenntnisse, Kritikfähigkeit, Verhaltensweisen und ein Denken, das mit der Wirklichkeit zu tun hat, finden im Vorgang partnerschaftlicher Kommunikation statt.³⁶ Dazu bedarf der Fremdsprachenunterricht zudem einer Inhaltlichkeit, der nicht mehr die Dinge wesentlich sind, sondern die Menschen selbst in ihrer jeweils gesellschaftlichen Lebensbedingtheit, in ihrem Handeln, Denken, Empfinden und Wollen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

7. Interkulturelles Lernen: Distanz und Aneignung

Da das Medium individueller und kollektiver Erfahrung die Sprache ist, erschließt sich der Zugang zur kulturellen Ferne durch Erzählen, d.h. durch Texte.³⁷ Wesentlich für ihr Verstehen ist ihre Kontextgebundenheit, denn kulturelle Verschiedenheit kann dazu führen, daß manche Texte außerhalb ihres Entstehungs- und Erfahrungszusammenhangs gar nicht verstanden werden können. Faktisch heißt dies, daß Kontext und Inhalt in ihrer politischen, ökonomischen, kulturellen Relevanz erwiesen werden müssen, die nicht dem Zufall, sondern aufdeckbaren Zusammenhängen unterliegen.

Das führt im Fremdsprachenunterricht zu einer Neubestimmung der Rolle von Sprache, Text und Kultur, wie sie die *Cultural Studies* vor allem im Hinblick auf die »Zweite Kultur« schon definierten³⁸ und wie sie in den handlungsorientierten Projekten zur Situation von Frauen, ethnischen und sozialen Minderheiten, zur Kinderkultur, zur Arbeiterkultur ihren Niederschlag fand.³⁹ Sie fordern auf zur Beschäftigung und Konfrontation

33 Vgl. D. v. Ziegeler. »Friedenspädagogische Lernziele im Fremdsprachenunterricht«. *Linguistische Berichte* (1976), 76–87.

34 Markmann, *Kulturelles Lernen*, 73.

35 Ebd., 63ff.

36 P. Freire. *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart, Berlin: Kreuz, 1974; und ders. *Pädagogik der Unterdrückung*. Reinbek: Rowohlt, 1977 (1973).

37 Vgl. J.-U. Davids, P. Schmoll. »Das Fremde im Englischunterricht«. *EAST* 3 (1986), 23–35.

38 *Gulliver* 9 (1981), »Zweite Kultur«.

39 Vgl. Fußnoten 2 u. 6; S. Markmann, H. Lutz. »Situation of Women in Society«. *Kontrast* 3 (1978); P. Schmoll. »Is this why they came here?: Drei Unterrichtsbeispiele zum Thema »Blacks and Asians in Britain««. *EAST* 1 (1981), 63–82; M. Kraft. »Kulturelle und fremdsprachliche Kompetenz im Literaturunterricht. Black Women Writers – ein Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe II«. *EAST* 2 (1986), 239–263.

mit fremdkulturellen und fremdsozialen Erfahrungen, die mehrheitlich Konfliktsituationen auslösen, die zur kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit und dem eigenkulturellen Orientierungssystem auffordern.

In der Annäherung an Texte treffen das Bedeutungspotential des Textes und die Rezeptionssituation der Lernenden mit ihren Erwartungen, Vorkenntnissen und Lebenserfahrungen aufeinander. Im Akt des Lesens werden das Fremde und das Eigene vermittelt, so daß Verstehen in dem Spannungsverhältnis von Verunsicherung und Bestätigung, Abwehr und Neugier, Horizontverschiebung und Voreingenommenheit realisiert wird. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden des Textes auf der Basis vertrauter Annäherungsstrategien führt zur Entdeckung des Vertrauten und Fremden bei sich selbst, so daß Distanz und Aneignung in ein doppeltes Spannungsverhältnis treten:

»Verstehen ist immer sowohl Distanz vom Fremden (im Text/Leser) und vom Eigenen (im Leser/Text) als auch Aneignung des Fremden (im Text/Leser) und des Eigenen (im Leser/Text). Die fremdsprachliche Spezifik liegt nicht allein in der Überwindung der Distanz von Muttersprache und Fremdsprache, sondern in der Aufhebung der historischen, sozio-kulturellen und sprachlichen Distanz«⁴⁰

und im Erkennen von Differenz und Gemeinsamkeit.

8. Überwindung des »kulturellen Ghettos«

Die angestrebte interkulturelle Offenheit und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit fremden Kulturen erfordern sowohl Bewußtsein als auch Eingeständnis der eigenen Subjektivität. Nur, wer sich der eigenen kulturellen Gebundenheit bewußt ist, kann die Bedingungen anderer Kulturen erkennen und begreifen und Menschen anderer Lebensweisen nach Region, Klasse, Ethnie, Geschlecht, sexueller Präferenz, Alter und Religion mit Respekt begegnen. Vor allem erfordern sie die Bereitschaft, alles von der eigenen Kultur Abweichende nicht in den eigenkulturellen Rahmen einordnen zu wollen, sondern der Differenz mit Respekt zu begegnen. Wesentlich dabei ist, Vielfalt, Widersprüche, Abweichungen sowohl kulturintern als auch interkulturell so zur Sprache zu bringen, daß Unterschiede historischer, kultureller und sozialer Art differenziert wahrgenommen werden können. Es geht nicht mehr um bewertende Kritik durch Vergleich, sondern um selbstkritische Rücknahme vertrauter Vorstellungen durch Begegnung⁴¹ mit dem Ziel, das »kulturelle Ghetto«⁴² der eigenen Befangenheit und die Fremdheit im eigenen Denken zu überwinden. Auf diese Weise trägt die interkulturelle Begegnung im Fremdsprachenunterricht mit einer einzelnen Fremdsprache nicht zur Integration in eine bestimmte Gesellschaft bei, sondern zu grenzüberschreitender Handlungsfähigkeit, die auf Empathie und Solidarität beruht.⁴³

40 Vgl. hierzu J. Kramer. *Cultural and Intercultural Studies*. Frankfurt: Lang, 1990, 15ff.

41 Buttjes, »Interkulturelles Lernen«, 7.

42 M. Borelli. »Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung«. Ders. (Hg.). *Interkulturelle Pädagogik*. Baltmannsweiler 1986, 8–36.

43 Vgl. G. Bach, J.-P. Timm (Hg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen 1989, 72f u. 82f.