



Wolfgang Hallet

Kulturen im Englischunterricht

Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele



Kallmeyer



Download-
Material

Wolfgang Hallet

Kulturen im Englischunterricht

Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Wolfgang Hallet
Kulturen im Englischunterricht
Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2024. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin
Umschlagfoto: © eyetronic / stock.adobe.com
E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1533-4

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen
gemäß § 44b UrhG („Text- and Datamining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Wolfgang Hallet

Kulturen im Englischunterricht

Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele

Klett | Kallmeyer

**Teil I: Grundlagen und Konzepte des kulturellen Lernens im
Fremdsprachenunterricht**

1	Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	10
1.1	Die politische Dimension	10
1.2	Die bildende Dimension	13
1.3	Die kulturelle Dimension	14
1.4	Die sprachliche Dimension	16
2	Kulturtheoretische Grundlagen	18
2.1	Die Herausforderungen des Kulturunterrichts	19
2.2	Der Kulturbegriff	23
2.3	Kultur als Gemeinschaft von Zeichenbenutzer/innen	24
2.4	Eine multimodale Kulturtheorie	33
2.5	Die Digitalität der Kultur – die Kultur der Digitalität	35
3	Kulturdidaktische Grundlagen	43
3.1	Kulturkunde	43
3.2	Landeskunde	44
3.3	Cultural Studies und Kulturwissenschaften	45
3.4	Interkulturelles Lernen	50
3.5	Transkulturelles Lernen	57
3.6	Plurikulturelles Lernen	59
3.7	Kosmopolitische Ansätze	61
3.8	Global Education	63
3.9	Differenz als zentrale kulturelle Kategorie	64
3.10	Resümee und Ausblick: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	68
4	Dimensionen des kulturellen Lernens	70
4.1	Der Begriff des kulturellen Lernens	70
4.2	Kulturelle Partizipation durch fremdsprachige Diskursfähigkeit	73
4.3	Agency: Lernende als kulturelle Akteur/innen	77
4.4	Die Performativität kulturellen Handelns	78
4.5	Kulturelle Identität	79
4.6	Die kulturelle Imagination	85
4.7	Kulturelle Kompetenzen	87

Teil II: Prinzipien und Methoden	93
5 Die Bestimmung der Inhalte und Themen des Kulturunterrichts	94
5.1 ‚Diskurs‘ als Einheit von Sprache und kulturellen Inhalten	94
5.2 Prinzipien der Bestimmung von Inhalten	96
5.3 Thematische Eingrenzungen entlang gesellschaftlicher Domänen	97
5.4 Drei Makrodiskurssphären	98
5.5 Thematische Planungsarbeit mit dem Modell der Diskurssphären	100
6 Prinzipien der Textkombination und Materialerstellung zur Repräsentation von Kultur	102
6.1 Der Begriff der Repräsentation	102
6.2 Prinzipien der didaktischen Repräsentation von Kultur	104
6.3 Prinzipien der Text- und Materialwahl und der Text- und Materialkombination	108
6.4 Intertextuelles und intermediales Arbeiten mit connective tasks	112
6.5 Das Prinzip der Materialoffenheit und der Materialrecherche durch Lernende: constructive tasks	113
7 Die Bedeutung von Aufgaben für das kulturelle Lernen	115
7.1 Materialentwicklung und Aufgabenorientierung	115
7.2 Aufgaben für das kulturelle Lernen	117
7.3 Aufgaben für das Diversitätswissen	119
7.4 Komplexe Kompetenzaufgaben für das kulturelle Lernen	121
8 Ethnografisches Forschen als Methode des kulturellen Lernens	126
8.1 Der ethnografische Ansatz	127
8.2 Ethnografische Methoden	129
8.3 Fact-checking	132
8.4 Ethnografie als reflexive epistemology of contact	133
8.5 Surveillance als Beispiel für aufgabenbasiertes ethnografisches Forschen	134
9 Kulturelles Lernen mit Fotos	137
9.1 Die fotografische Weltsicht	137
9.2 Iconic images und die kulturelle Imagination	140
9.3 Kulturelle Stereotypisierungen durch Fotos	143
9.4 Die bildanthropologische Kontextualisierung	144
9.5 Der photo cycle als Methode des Fotoverstehens	145
9.6 Arten des kulturellen Lernens mit Fotos	150

10 Kulturelle und kulturhistorische Kontextualisierung: close reading und wide reading	153
10.1 Die Notwendigkeit der kulturellen Kontextualisierung	153
10.2 Wide reading	154
10.3 Positionen im Diskurs	156
10.4 Die kulturelle Funktion literarischer Texte	158
10.5 Das textuelle Netzwerk	161
10.6 Multiple Kontextualisierung	164
10.7 Die Arbeit mit dem textuellen Netzwerk als Modell des kulturellen Lernens	165
Teil III: Arten des kulturellen Lernens	167
11 Global Education	168
11.1 Global education als Leitkonzept und Dachbegriff	168
11.2 Global citizenship education	173
11.3 Democracy education	177
11.4 Sustainability education	179
11.5 Reintegration der Ansätze	182
12 Historisches Lernen	184
12.1 Die historische Dimension der Gegenwart	184
12.2 Forschendes historisches Lernen	187
12.3 Historische Forschung zu Harlem in den 1920ern	189
12.4 Writing und re-writing history	193
13 Raumlernen	195
13.1 Raumtopologien im Fremdsprachenunterricht	195
13.2 Die kulturelle Bedeutung der Räume	197
13.3 Die Semiotik des Raums	200
13.4 Repräsentationen des Raums und multiple literacies	202
13.5 Bewegung und Migration	204
Literaturverzeichnis	207
Download-Material	224

Vorwort

Dieses Buch ist in einer Zeit spürbarer gesellschaftlicher, kultureller und auch politischer Umbrüche entstanden. Es wäre ein Wunder, wenn man es ihm nicht ansehen würde. Die Migration verändert so gut wie alle westlichen Gesellschaften. Die Digitalität ist in allen Gesellschaften zu einer definierenden kulturellen Dimension geworden. Der Nationalismus feiert in vielen Ländern ein Comeback und fand nicht zuletzt im antieuropäischen Brexit seinen international sichtbarsten und wirksamsten Ausdruck. Die Corona-Pandemie hat eine Vorstellung davon vermittelt, dass, wie die Bezeichnung ‚Pandemie‘ für eine hochinfektiöse, lang andauernde und grenzenlose Virusinfektion besagt, die Weltbevölkerung einer globalen Bedrohung ausgeliefert sein kann. Und nicht zuletzt hat der Überfall Russlands auf die Ukraine den Krieg mit all seinen Schrecken zurück nach Europa gebracht. Nichts davon kann man mit Schulterzucken abtun, denn all diese Veränderungen betreffen unsere Lernenden und unsere Klassenzimmer unmittelbar: Sie führen allesamt zu einer Pluralisierung und Diversifizierung der in jeder Lerngruppe präsenten kulturellen Erfahrungen, Prägungen und Orientierungen; sie finden Ausdruck in einem ausgesprochen hohen Maß an Individualisierung und erfordern neue Unterrichts-, Lern- und Arbeitskulturen. Und die Digitalisierung unserer Gesellschaft schließlich ist nicht nur eine technologische Umwälzung, sondern sie betrifft die kulturelle Konstitution unserer Gesellschaften, denn sie bringt neue, zuvor nicht gekannte Formen, Formate und Praktiken der Kommunikation und der sozialen Interaktion hervor, die uns zu Neudefinitionen dessen zwingt, was wir als Kommunikation und kommunikative *skills* verstehen.

Wenn wir von Kulturen im Englischunterricht sprechen, ist es wichtig zu beachten, dass wir uns nicht nur über ferne englischsprachige Länder und Gesellschaften verständigen müssen, sondern immer vor allem auch über unsere eigene Lebenswelt, die Gesellschaft, in der wir leben, und über ihre Mitglieder, die sich täglich in Klassenzimmern und Schulen versammeln. Der Titel dieses Buch ist in diesem Sinne gewollt mehrdeutig: Natürlich haben wir es stets mit einer Vielzahl von englischsprachigen Kulturen und Gesellschaften zu tun, zu denen wir im Englischunterricht einen Zugang finden und mit denen wir interagieren müssen. Aber Kulturen im Plural finden sich auch in unserem Englischunterricht an deutschen Schulen, sei es aufgrund von Migration oder aufgrund einer Vielzahl und Diversität kultureller Erfahrungen und Orientierungen, die unsere Lernenden mit ins Klassenzimmer bringen. Es gibt keinen gesicherten kulturellen Kanon mehr, auf den wir uns verlässlich beziehen könnten.

Nicht zuletzt steckt im pluralisierten Kulturbegriff im Titel dieses Buches auch ein politisches Postulat: Alle Versuche, kulturelle Komplexität, Pluralität und Diversität künstlich zu reduzieren und auf einfache, oft binäre Formeln zu reduzieren, sind entweder, wie man nach sieben Jahren am Brexit erkennen kann, zum Scheitern verurteilt oder sie definieren eine Gesellschaft auf Kosten von Minderheiten, Abweichungen und individuellen Orientierungen und um den Preis von Exklusion, um zu einer vermeintlich homogenen Entität zu gelangen, in der das gesellschaftliche Heil begründet liegen soll. Simple, oft binäre Formeln und scheinbare Vereindeutigungen von kulturellen Zugehörigkeiten sind nicht geeignet, die Komplexität kultureller Prozesse und Phänomene wirksam abzubilden, sondern sie polarisieren letztlich und bringen Menschen gegen andere Menschen in Stellung. Insofern wohnt jedem Kulturunterricht auch eine politische Dimension inne, ja, er verlangt nach einem klaren Bekenntnis zu einer offenen Demokratie und einer liberalen, pluralen Gesellschaft.

In einem Vorwort muss es auch gestattet sein, eine persönliche Erfahrung zu teilen. In den letzten fünf Jahren und während der Arbeit an diesem Buch hatte ich das große Glück, zusammen mit einer großen Zahl anderer Wissenschaftler/innen an einem großen bundesweiten interdisziplinären Forschungsprojekt zur Begabungsforschung teilzunehmen. Im Englischprojekt von *Leistung macht Schule* (LemaS) durften wir in der direkten Zusammenarbeit mit Englischlehrer/innen erleben, wie sie die Herausforderungen der kulturellen Vielfalt und der individuellen Dispositionen ihrer Lernenden meistern. Die Art und Weise, wie sie mit individuellen Lernvoraussetzungen, Begabungen oder den lebensweltlichen und kulturellen Erfahrungen ihrer Lernenden umgehen, ist Kulturunterricht im besten Sinne. Ich danke allen Lehrer/innen im Englischprojekt von LemaS dafür, dass ich von ihnen und mit ihnen lernen durfte.

Ein Dank geht auch an Martin Genetsch für seine kritische Lektüre einiger Passagen des Manuskripts und an Katharina Roth für die sorgfältige Prüfung der bibliografischen Angaben. Gabriela Holzmann und Valerie Lange von Klett/Kallmeyer danke ich herzlich für die kontinuierliche, stets hilfreiche Begleitung der Arbeit am Manuskript. Ein besonderer Dank geht auch an Stefan Hellriegel für die nun schon gewohnt verlässliche, stets angenehme Zusammenarbeit in der Einrichtung der Druckfassung.

Dieses Buch widme ich meiner wunderbaren Frau Christa, † 15. Juni 2022.

Wolfgang Hallet
Im November 2023

Teil I: Grundlagen und Konzepte des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Dieser Teil enthält grundlegende Orientierungen des fremdsprachigen Kulturunterrichts.

In Kap. 1 wird dieser selbst als kultureller Faktor beschrieben und eingeordnet.

In Kap. 2 werden verschiedene Kulturtheorien konsultiert und im Hinblick auf den Erwerb einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit diskutiert, denn ein guter fremdsprachiger Kulturunterricht ist nicht konzipierbar ohne eine genauere Vorstellung davon, was Kultur ist oder wie sie zuverlässig definiert werden kann. Kap. 3 zeichnet die wesentlichen kulturdidaktischen Ansätze nach, die den fremdsprachigen Kulturunterricht in der Vergangenheit bestimmt haben und in der Gegenwart bestimmen sollen. Kap. 4 konkretisiert alle kulturdidaktischen Überlegungen, die Dimensionen eines zeitgemäßen Kulturunterrichts sein sollten, und unterbreitet einen Vorschlag zu den zu entwickelnden Bereichen der kulturellen Kompetenz.

1 Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Das Verhältnis von Kultur und Fremdsprachenunterricht ist ein vielfach verzwicktes, weil es nur auf mehreren Ebenen und in seinen vielfachen Verwobenheiten mit gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Entwicklungen verstanden werden kann. Oft bleibt vor allem die politische Dimension, auch weit über bildungspolitische Rahmungen hinaus, eher unbeachtet und unreflektiert. Diese Rahmung wird um weitere Dimensionen ergänzt, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen und die im Einzelnen in den nachfolgenden Kapiteln weiter fundiert und aufgefächert werden.

1.1 Die politische Dimension

An der Entstehung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland lässt sich eine ständige, teils sehr weitreichende Verwobenheit mit politischen Ideologien und Programmatiken unmittelbar ablesen. Die lässt sich besonders gut an der Phase der Entstehung des Fremdsprachenunterrichts ablesen, hauptsächlich gegen Ende des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Apelt 1967; Christ 2013; Doff 2002; Hüllen 2005; Klippel 1994). Stark vereinfachend kann man sagen, dass es sich um zwei Grundströmungen handelt, die selbst unmittelbar auf die jeweils zeitgenössischen gesellschaftlichen Bedingungen des Fremdsprachenlernens verweisen, die aber zugleich über ihre Zeit hinaus bis heute nachwirken. Zum einen handelt es sich um die neu-sprachliche Reformbewegung, die mit dem Namen und dem programmatischen Aufruf Wilhelm Viëtors (1882/1982) verbunden ist: „Der Sprachunterricht muss umkehren.“ Zusammen mit anderen Reformern verlangte er eine Abkehr von den formalen Lernprinzipien des Latein- und Grammatikunterrichts und von der Übersetzungsmethode und stattdessen eine Hinwendung zum tatsächlichen Sprachgebrauch, zu den fremdsprachigen Kulturen der Gegenwart und zum aktiven Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht. Eine der bildungspolitischen Implikationen war die Kritik am Bildungsbegriff des (altsprachlichen) humanistischen Gymnasiums und die Etablierung moderner Fremdsprachen an anderen, stärker auf reale gesellschaftliche Anforderungen zielende Schularten. Gleichzeitig kam der bildende Aspekt der Begegnung mit fremdsprachigen Kulturen in den Blick. Dieser Bildungsanspruch mündete in einer institutionalisierten Verankerung der sog. Kulturkunde im Schulunterricht, die dazu dienen sollte, die Schüler/innen „in die Kultur- und Geisteswelt der fremden Völker“ einzuführen (Preußische Richtlinien 1925, zit. Christ 2013, S. 19).

Die andere Grundströmung, die sich um die Jahrhundertwende und im Vorfeld sowie während des Ersten Weltkrieges als Kontroverse entwickelte,

ist die Instrumentalisierung des Kulturunterrichts für national-chauvinistische und militaristische Zwecke. Zahlreiche Philologen und Sprachlehrer machten sich dafür stark, dass, wie es einer von ihnen (Hans Borbein 1917, S. 4) sagte, der Sprachunterricht den imperialistischen Zielen der Eroberung der Welt durch Deutschland dienen müsse: „Die Freiheit der Meere und den ungehinderten Zugang zu den Ländern, welche sie umspülen, können unsere Waffen uns wohl erringen, auszunutzen vermögen wir sie nur, wenn wir rechtzeitig das geistige Rüstzeug schmieden; dazu gehört in noch höherem Grade [...] die Beherrschung der lebenden Fremdsprachen und die Kenntnis der fremden Kultur.“ Im gesamten Umfeld dieser Debatte herrschten extrem nationalistische und rassistisch-stereotypisierende Vorstellungen von der angeblichen Minderwertigkeit der englischen und französischen Kulturen. Wenngleich es auch mäßigende Positionen gab (z. B. die von Schücking 1915), ist der Begriff der Kulturkunde von Beginn an mit nationalistischem Denken und nationalkulturellen Stereotypen verbunden (vgl. Apelt 1967; Raddatz 1977; Sharp 2020).

In allem erkennt man viele konzeptuelle Prägungen, die bis heute den Fremdsprachenunterricht bestimmen, nicht zuletzt die damals als direkte Methode bezeichnete Verwendung der Fremdsprache und den Gedanken der inhaltlichen Beschäftigung mit fremdsprachigen Gesellschaften und Kulturen im Unterricht. Es gehört aber auch ein oft ungebrochenes Verständnis von Nationalkulturen dazu, das homogenisierend und oft genug stereotypisierend wirkt und das der tatsächlichen Heterogenität, Vielfalt und Diversität der Gesellschaften des 21. Jahrhunderts nicht gerecht wird. Jedenfalls verdeutlicht schon dieses kurze historische Schlaglicht, dass das Lehren und Lernen von Fremdsprachen stets ein politisches Unterfangen ist (vgl. Kramsch 2021, S. 14 f.). Es ist unvermeidlicherweise mit einer kulturellen und politischen Position der Lehrenden verbunden und verlangt zugleich nach ihrer Positionierung.

In der Gegenwart des 21. Jahrhunderts korrespondieren die Erfahrungen der kulturellen Diversifizierung, der Vervielfältigung von Orientierungen durch Migration sowie unmittelbare digitale globale Zirkulation von Inhalten im Internet und der Auflösung stabiler kultureller Muster mit dem Aufkommen rückwärtsgewandter, simplifizierender und populistischer Denkmuster, Slogans und Versprechen, die sich in zahlreichen europäischen Ländern und in Deutschland in einem neuen Nationalismus Ausdruck verschaffen. In Großbritannien kulminierten sie in der Abkehr von Europa durch den Brexit. Dies muss erwähnt werden, da es verdeutlicht, dass es gewissermaßen keinen ‚neutralen‘ Kulturunterricht gibt, sondern dass dieser stets auf politischen Setzungen beruht, z. B. der, dass ein Ziel des Fremdsprachenlernens die friedvolle Verständigung mit Menschen anderer Sprache und Herkunft

ist. In Deutschland ist diese politische Grundorientierung an der Ausrichtung an der europäischen Sprachenpolitik und dem Konzept einer *European citizenship* zu erkennen, die sich nicht zuletzt in der Übernahme der Vorgaben des *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2020) niederschlägt.

Positiv gewendet kann man sagen: Der Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik sind einem Wertekanon verpflichtet, der sich stets in seinen Themen und Inhalten, aber auch in seinen Methoden wiederfinden muss. Die Menschenrechte und alle Grundrechte, die Achtung kultureller Andersheit und anderer Meinungen, die Anerkennung religiöser, (sub-)kultureller oder sexueller Orientierungen und die damit zusammenhängende Pluralität von Positionen müssen selbstverständliche Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik sein (vgl. Kramersch 2021, S. 13f.). Dies bedeutet aber auch: Was lange Zeit eine Selbstverständlichkeit schien – die einfache Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundwerten unserer Verfassung –, muss mittlerweile stets explizit gemacht und ggf. auch gegen politische Widerstände durchgesetzt werden, weil die gesellschaftliche und die individuelle Diskriminierung zugenommen und durchaus kraftvoll vorgetragen werden. Dass Rassismus genannt wird, was Rassismus ist, ist leider längst keine Selbstverständlichkeit mehr.

Leider trifft diese simple Feststellung auch für die englischsprachigen Gesellschaften zu: In Florida hat der Gouverneur per Erlass verfügt, dass auch die angeblich positiven Seiten, die *benefits* der Sklaverei im Unterricht Berücksichtigung finden müssen („Instruction includes how slaves developed skills which, in some instances, could be applied for their personal benefit“, Florida State 2023, S. 6 und S. 71). Dass Sklaverei auch so genannt werden muss, schien lange Zeit eine Selbstverständlichkeit, die nunmehr aktiv und möglicherweise gegen Widerstände verteidigt werden muss. Längst ist es nach den Erfahrungen mit Donald Trump, seiner Wahl, seiner Präsidentschaft und mit der Entwicklung der *Republicans* nicht mehr möglich, die Abkehr von Grundwerten und den Rassismus für eine Episode der US-amerikanischen Geschichte zu halten; vielmehr zeigt sich, dass diese Entwicklung wegen ihrer historischen Unvergleichbarkeit und ihrer Relevanz für europäische Gesellschaften selbst Gegenstand des Englischunterrichts sein muss. Wie viele andere aktuelle Entwicklungen auch – Migration, Genderdiskurse, Klimawandel – verlangt die Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung den Lehrer/innen ein hohes Maß an politischer Aufmerksamkeit und Bewusstheit ab (vgl. zu allem Kramersch 2021, S. 14f.; Hallet 2022a) und wirft zugleich viele der Fragen auf, die in diesem Buch behandelt werden: Wie gelangt man zur Bestimmung relevanter Themen und Inhalte des Kulturunterrichts? Wie geht man mit der Notwendigkeit der Selektion und der Reduktion von Themen

und Inhalten um? Wie lassen sich kulturelle Phänomene, gesellschaftliche Entwicklungen und kulturelle Diskurse anglophoner Gesellschaften im Englischunterricht repräsentieren? Und auf welche Weise können die Lernenden Zugang zu all dem erhalten, ohne dass die Lehrperson ihnen ein Masterwissen nach dem Muster landeskundlichen Lernens vermittelt?

Es ist unverkennbar, dass allem kulturellen Lernen eine politische Dimension innewohnt, die sich aber mit Blick auf die Reflexivität allen Lernens ständig selbst nach ihren Zielen und Implikationen befragen lassen muss, auch und vor allem durch die Lernenden selber. Diese politische Dimension des kulturellen Lernens ist nicht zuletzt der Grund, warum Michael Byram (2021) politische Bildung in das Zentrum seines Modells der interkulturellen Kommunikation stellt (s. Kap. 2).

1.2 Die bildende Dimension

An diesen Fragen erkennt man, dass das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht in den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Schule eingebettet werden muss und dass es diesem verpflichtet ist. Im Sinne von schulischer Bildung erfüllt das kulturelle Lernen die Ziele der Erziehung zur Selbstbestimmtheit des Individuums und der Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Prozessen in der eigenen wie in den fremdsprachigen Gesellschaften. Zudem bedarf es der beständigen Herausbildung einer reflexiven Dimension, die das Verhältnis zur Welt und die eigene Position in der Welt sowie die sozialen und kulturellen Praktiken und Denkmuster in den fremdsprachigen wie in den eigenen Lebenswelten betrifft.

All diese Bildungsziele werden im Begriff der fremdsprachigen Diskursfähigkeit manifest. Der Begriff der Diskursfähigkeit umfasst auf der einen Seite, begründet im ‚großen‘ Diskursbegriff im Sinne Foucaults (*Discourse* mit großem ‚D‘), die Fähigkeit zur Teilhabe an allen relevanten gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen sowohl in der eigenen wie auch in den fremdsprachigen Lebenswelten; auf der anderen Seite bezieht sich der Diskursbegriff auf die Fähigkeit, bedeutungshaltige und relevante, das heißt an die jeweiligen gesellschaftlichen Diskurse anschließende Äußerungen in der Fremdsprache hervorzubringen (sprachwissenschaftlich *discourse* mit kleinem ‚d‘; vgl. zu allem Hallet 2008a; Hallet 2011, Kap. 2). Schließlich beziehen sich beide Diskursbegriffe – Diskursfähigkeit als Teilhabe an Diskursen und als diskursive Äußerungsfähigkeit – auch auf die für das kulturelle Lernen zentrale Fähigkeit der diskursiven Aushandlung mit anderen kulturellen Akteur/innen und der Verhandlung über Differenzen aller Art, kulturelle, soziale und politische.

Die Einbettung des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungsauftrag der Schule, zu dem im Sinne der politischen Dimension (s. Kap. 1.1) auch die Demokratiebildung gehört, ist kein abstraktes Postulat; vielmehr muss sie sich auf der Ebene des Unterrichts und jeder einzelnen Unterrichtsstunde wiederfinden und ist eine wichtige Dimension der Entscheidung über Themen und Inhalte, aber auch über Methoden der Ausbildung der Diskursfähigkeit als Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe.

1.3 Die kulturelle Dimension

Wie man an der europäischen Sprachenpolitik (mit einer eigenen *European Language Division* beim *European Council*) sehen kann, wohnt auch dem Sprachenlernen selbst eine kulturkonstitutive Dimension inne. Dass es sich um eine aktive politische Förderung handeln muss, lässt sich allein daran sehen, dass die Präsenz oder die Abwesenheit von Fremdsprachen eine Gesellschaft verändert. Offenheit für und Öffnung zu anderen Kulturen lassen sich ohne die Präsenz anderer Sprachen nur schwer herstellen, weil der direkte Austausch fehlt.

Das Fremdsprachenlernen wirkt in mehrfacher Weise selbst kulturkonstitutiv, denn die Fremdsprachenlernenden sind selbst auch kulturelle Akteure. Mit Claire Kramschs Konzept der fremdsprachigen Diskursfähigkeit als *symbolic power* ist die Vorstellung verbunden, dass die fremde Sprache den Anschluss an die fremdsprachige Zeichenwelt anderer *communities* und Gesellschaften ermöglicht (Kramsch 2010; Kramsch 2021). Daher ist das Erlernen einer Fremdsprache einerseits ein *symbolic empowerment* der Sprachlernenden; andererseits tragen sie als kulturelle und soziale Akteur/innen auch zu den Diskursen fremdsprachiger Gesellschaften bei und verändern diese (Kramsch 2010, S. 6 ff., 199 ff.; Kramsch 2021, S. 203 f.). In diesem Sinne werden Fremdsprachenlernende aktive Mitglieder anderer kultureller Gemeinschaften und haben an deren Entwicklungen teil. Dies ist am besten daran erkennbar, dass der diskursive Austausch zu wichtigen Fragen und Themen – einer Pandemie, dem Klimawandel, der Bedeutung der Menschenrechte, zu Fragen von Krieg und Frieden usw. – heute über nationale Grenzen hinweg in fremden Sprachen geführt wird. Alle Äußerungen, die getätigt werden, ob von *native* oder *non-native speakers*, fließen konstitutiv in die jeweiligen Diskurse ein und verändern Kulturen und Gesellschaften, indem sie andere Erfahrungen, Perspektiven und Orientierungen zu einem Diskurs beisteuern.

Ein anderer kultureller *impact* beruht darauf, dass der Erwerb einer Fremdsprache das lernende Subjekt kulturell und gesellschaftlich heraushebt im Sinne der sozialen Position in seinem Umfeld, weil es über persönlichkeitsbildende Fähigkeiten verfügt, die es von anderen Subjekten unter-

scheidet. Walter Kuhfuß (2014) hat in seiner kulturhistorischen Studie diese wichtige soziale und kulturelle Funktion des Erwerbs fremdsprachlicher Fähigkeiten im Anschluss an Bourdieu ‚Distinktion‘ genannt:

Was der einzelne Lerner an fremdsprachlichen Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissensformen im Prozess der Sozialisation und Akkulturation innerhalb und außerhalb von Familie und Bildungsinstitutionen erworben hat, wird zu einem Teil seines kulturellen Kapitals, wird zum festen Bestandteil seiner Persönlichkeit, des sog. Habitus.

(Kuhfuß 2014, S. 32)

Hier wird sichtbar, dass dem Fremdsprachenunterricht selbst eine kulturkonstitutive Funktion zukommt, indem er Mitgliedern der Gesellschaft eine Positionierung in ihren sozialen und kulturellen Umgebungen mittels einer besonderen Fähigkeit ermöglicht. Diese ist ihrerseits unmittelbar mit einer Erweiterung von *symbolic power* verbunden, die die aktive Teilhabe am Leben fremdsprachiger Kulturen und – mit Blick auf Englisch als *global language* – an globalen Diskursen ermöglicht. Reckwitz (2017) schreibt der schulischen und akademischen Bildung in seiner Gesellschaftstheorie der Singularitäten daher sogar eine sozialstrukturelle Funktion im Sinne einer sozialen Klassenzugehörigkeit zu:

In einer Gesellschaft, in der hohe formale Bildung ebenso wie informelles kulturelles Kapital zur zentralen Ressource für die soziale Position, die Gestaltungsmöglichkeiten des Lebensstils und das Selbstwertgefühl geworden sind, avancieren die Hochqualifizierten der neuen Mittelklasse zu den ‚Aufsteigern‘, während alle anderen, erst recht jene mit geringem formalen und informellem Bildungskapital grundsätzlich gehandicapt sind.

(Reckwitz 2017, S. 283)

Es ist daher nicht übertrieben anzunehmen, dass fremdsprachliche Fähigkeiten mit über die soziale und die kulturelle Position von Individuen in ihrer eigenen und in anderen Gesellschaften entscheiden.

Schließlich darf eine weitere kulturelle Funktion des Fremdsprachenunterrichts nicht übersehen werden, die darauf beruht, dass dieser stets einen wichtigen Beitrag zu dem leistet, was gemeinhin und umgangssprachlich ‚kultureller Austausch‘ genannt wird. In der Kulturgeschichte und in den Kulturwissenschaften ist für diesen kulturellen Makroprozess der Begriff des Kulturtransfers entwickelt worden (vgl. Kuhfuß 2014, S. 22 ff.; Lüsebrink 2016, S. 143 ff.). Entscheidend ist, dass der Transfer die beteiligten Gesellschaften und Kulturen stets verändert und dass die beteiligten Gesellschaften nicht ‚Container‘ sind, denen etwas entnommen oder hinzugefügt wird, im Gegenteil:

Cultural transfers produce new spaces populated by active intermediaries who select, translate, transport, and integrate seemingly foreign cultural elements. Prominent examples of those intermediaries are translators, booksellers, art brokers, architects, and so on. (Middell 2014, S. 146)

Wie man leicht erkennt, gehören zu den *intermediaries* natürlich auch alle Akteur/innen des Fremdsprachenlernens, die Lernenden und Lehrenden, die Schulbuchverlage, die Lehrwerke und Materialien, aber auch reale Austauschprojekte und Begegnungen zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen. Insofern ist jede Unterrichtsstunde in einer anderen Sprache, jedes Lehrwerk und jedes Fremdsprachencurriculum ein Beitrag zur Offenheit und zum Austausch zwischen Sprachen und Kulturen.

1.4 Die sprachliche Dimension

In Kramsts Konzept der *symbolic power* (Kramtsch 2021) ist die Vorstellung enthalten, dass Kulturen zeichenbasierte Gemeinschaften sind, zu denen man Zugang hat, wenn man über die entsprechenden Codes verfügt (vgl. Posner 2004). Dieser kultursemiotische Ansatz, der in Kap. 2.3 genauer dargestellt wird, hat mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht mehrere Stärken. Wenn kulturelles Lernen im Englischunterricht die Vertrautheit mit den Zeichensystemen anglophoner Kulturen bedeutet, ist darin zugleich die Möglichkeit des Anschlusses an die Diskurse anglophoner Gesellschaften angelegt. Die Vertrautheit mit den kulturellen, nicht nur sprachlichen Codierungen in anderen Gesellschaften bis hin zur Symbolik von Erinnerungskulturen (die *poppies* in Großbritannien zur Erinnerung an die Toten des Ersten Weltkriegs) oder nationaler Symboliken (die Freiheitsstatue) ist die Grundvoraussetzung kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Da es sich immer um Akte der Signifikation handelt, in denen die Bedeutungen von sprachlichen und materiellen Zeichen kodiert sind, sind kulturspezifische Kodierungen nicht nur mit kulturellem, sondern stets auch mit sprachlichem Lernen verbunden; denn die Bedeutungen von Dingen und Zeichen aller Art (also die Kodierungen) können nur in sprachlich-diskursiver Form zugänglich gemacht werden. So ist das kulturelle Lernen immer und unvermeidlicherweise an die fremdsprachige Diskursfähigkeit gekoppelt.

Wenn man diese Diskursfähigkeit etwas spezifischer fasst, ist das kulturelle Lernen auch immer an die Begegnung mit allen Arten von Texten, Äußerungsformen und Genres, also symbolischen Formen in der fremden Sprache verbunden, denen in einer Kultur ein spezifischer Wert zugewiesen wird: „The various genres of discourse, including literary genres, are the specific semiotic functions of text that have social value in the culture.“ (Halliday 1978,

S. 145) Ein großer Teil dieser textuellen Formen wird auch sprachproduktiv verfügbar gemacht, wenn Verhandlungen über andere Kulturen in der Zielsprache stattfinden und wenn beschreibende, kommentierende oder argumentative Äußerungen zu kulturellen Phänomenen, Sachverhalten oder Bedingungen aller Art getätigt werden (vgl. Hallet 2016a). Auch hier erweist sich der kultursemiotische Ansatz als erhellend, denn ihm zufolge ist

Kultur die hierarchisch geordnete Gesamtheit aller Zeichensysteme, die in der Lebenspraxis einer Gemeinschaft verwendet werden. Von diesen sind manche dauerhaft (Bild, Statue, Gebäude, Gesetzestext), andere nur in ihrem Vollzug wahrnehmbar, der entweder einmal (Happening) oder häufiger (Gottesdienst) stattfindet.

(Posner/Schmauks 2008, S. 401)

Insofern sind das Erlernen diskursiver Äußerungsformen und das kulturelle Lernen stets vollständig integriert.

Der kultursemiotische Ansatz (s. Kap. 2.3) ermöglicht es auch, Kulturen und ganze Gesellschaften als Semiosphäre zu verstehen (vgl. Posner 2004, S. 57; vgl. auch Posner/Schmauks 2008; Sommer 2008). Diese Vorstellung von einer Semiosphäre, die prinzipiell von der Übersetzbarkeit aller Zeichen von einem Zeichensystem in ein anderes (*semiotic modes*, also z. B. fotografischer in sprachliche Zeichen) oder von einer Sprache in eine andere ausgeht, ist überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass eine andere Sprache erlernt werden kann und dass Bedeutungen in der einen Sprache (also z. B. der Muttersprache der Lernenden) auch in einer anderen Sprache verfügbar gemacht werden können. Der kultursemiotische Ansatz erklärt also, wieso Zeichenbenutzer/innen Mitglieder einer anderen *community of sign users* (vgl. Posner 2004, S. 11 ff.) werden können und dass sie auf diese Weise, wie Claire Kramersch (2010, S. 200 f.) es sagt, vollwertige Aktanten in anderssprachigen *communities* werden können. Dies wird durch Posners semiotische Definition von Kultur unterstrichen:

Individuals who use more or less the same conventional codes in their interpretation of signs are considered to be members of the same culture. The use of the same conventional codes in different sign processes makes these processes similar to each other, and thus creates constancy in the interactions between the members of the same culture even when messages vary greatly.

(Posner 2004, S. 60)

Es ist daher sehr plausibel, dass Claire Kramersch (2010, S. 188 ff.) im Erlernen einer Fremdsprache ein symbolisches *empowerment* der Lernenden erkennt, das sie als *sign users* zu Mitgliedern einer anderen ‚Symbol-Gemeinschaft‘ macht und ihnen dort Partizipationsfähigkeit verleiht.

2 Kulturtheoretische Grundlagen

Es ist wohl unbestreitbar, dass die Jahrhundertwende mit der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts und den ersten Dekaden des 21. Jahrhunderts von einer ausgesprochen großen Dynamik kultureller Veränderungen geprägt ist. So problematisch solche verallgemeinernden Gesellschaftsdiagnosen sind (vgl. Langenohl 2019), so sehr kann es doch als Konsens gelten, dass die wichtigsten Entwicklungen zum Grundbestand didaktischer Reflexionen gehören müssen. Auch für den Fremdsprachenunterricht sind diagnostische Annahmen, so hypothetisch sie sein mögen, von zentraler Bedeutung, denn aus ihnen ergeben sich sowohl für die Themen und Inhalte des Kulturunterrichts (s. Kap. 4) als auch für die Arten des Lernens (s. die Kapitel in Teil III) die entscheidenden Kategorien und Hinweise. In einer Zeit großer gesellschaftlicher Dynamiken kann es aber nicht genügen, in der Fremdsprachendidaktik Diagnosen zu verhandeln; vielmehr muss die beständige Beobachtung und Reflexion von Entwicklungen und wichtigen Ereignissen zu den kontinuierlichen professionellen Tätigkeiten der Fremdsprachenlehrer/innen gehören (s. Kap. 4), und zwar mit einem dreifachen Fokus:

- Zum Ersten ist es unabdingbar, dass aktuelle Entwicklungen in den englischsprachigen Gesellschaften auf allen Kontinenten (also auch Afrika und Asien) beständig verfolgt werden, damit die damit verbundenen Diskurse ggf. im Unterricht Berücksichtigung finden können.
- Zum Zweiten müssen die Entwicklungen in der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden ein kontinuierlicher Fokus sein, denn Lernendenorientierung bedeutet auch, an die Lebensbedingungen, an die kulturellen oder kommunikativen Praktiken oder an das aktuelle Wissen der jungen Menschen in den Lerngruppen und Klassen anzuknüpfen (vgl. Hallet 2016b).
- Zum Dritten sind mit Englisch als *global language* auch so gut wie alle internationalen Entwicklungen und globalen Diskurse verbunden, die die ganze Bandbreite von Krieg und Frieden über den Klimawandel bis zum internationalen Sport und viele andere Fragen betreffen.

Dieser dreifache Fokus ist wichtig, damit der Englischunterricht auf all das reagieren kann, was auch die jungen Menschen als kulturelle Akteur/innen und *citizens* beschäftigt und was sie in ihrer unmittelbaren Gegenwart und in ihrer Zukunft betrifft. In diesem Sinne sollen im Folgenden die wichtigsten Entwicklungen im 21. Jahrhundert und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen kurz umrissen werden.

2.1 Die Herausforderungen des Kulturunterrichts

In einer Gesellschaftsdiagnose der oben erwähnten Art lassen sich vier Makroebenen herausfiltern, die zu großen Veränderungsdynamiken in unseren Gesellschaften beitragen und denen daher auch didaktisch Rechnung getragen werden muss. Es handelt sich dabei um die mit großen *buzzwords* belegten Prozesse der Globalisierung, der Migration, der Individualisierung, der Diversifizierung und der Digitalisierung, die in aller Kürze wie folgt gefüllt werden sollen.

Globalisierung. Als Globalisierung können und müssen in einem sehr umfassenden Sinne die globale Vernetzung und Verwobenheit so gut wie aller ökonomischen, politischen und sozialen Strukturen und Prozesse verstanden werden, darüber hinaus aber auch, wie man täglich beobachten kann, technologische, wissenschaftliche, medial-kommunikative und kulturelle Prozesse und Gegebenheiten (vgl. umfassend Niederberger/Schink 2011). Wenn in den USA die Plattform *Twitter* (jetzt *X*) den Besitzer wechselt, dann ist das ein unübersehbar globales Ereignis und betrifft weltweit so gut wie alle *communities*, auch die wissenschaftlichen und pädagogischen, und kann weitreichende politische Folgen haben. Für den Fremdsprachenunterricht ist es auch von äußerster Relevanz, dass die Globalisierung eine Dimension der Lebenswelt junger Menschen geworden ist, denn sie ermöglicht ihnen den Zugang zu einer unendlich großen Menge an Konsumgütern, Dienstleistungen, englischsprachigen *communities* und Artefakten aller Art, vor allem aus dem Bereich der populären Kultur. Auf diese Weise können die Denkweisen und kulturellen Orientierungen der Schüler/innen immer auch an Entwicklungen außerhalb ihrer unmittelbaren persönlichen Lebenswelt partizipieren. In dieser weltumspannenden Vernetztheit so gut wie aller gesellschaftlicher Entwicklungen und Lebensbedingungen nimmt das Konzept des globalen Lernens seinen Ausgang, das auch Eingang in den Englischunterricht gefunden hat (vgl. Pike/Selby 1999 und 2000; Desai/Nguyen 2021; s. auch Kap. 11 in Teil III).

Migration. Migration ist eine globale Erscheinung und globalisierte Praxis; vor allem aber ist sie gerade im anglophonen Raum nicht neu. Man kann sagen, dass die US-amerikanische und die kanadische Gesellschaft seit jeher von Migration und Immigration geprägt sind. Obwohl die Gründe und Verläufe sehr verschieden sind, kann man für diese beiden Gesellschaften sagen, dass Immigration geradezu zu ihrer Gründungsidee gehört. Auch Großbritannien hat eine (im Prinzip gewollte) Phase quantitativ beträchtlicher Immigration erlebt, vor allem aus der Karibik, die (mit Bezug auf das erste

aus der Karibik ankommende Schiff, die *Empire Windrush*) als *Windrush generation* bezeichnet wird und die die Multikulturalität der britischen Gesellschaft bis heute mitprägt.

Migration im 21. Jahrhundert hat jedoch eine andere Qualität, weil die westlichen Gesellschaften, wie wir täglich sehen, im Prinzip die Fähigkeit der Steuerung von Migrationsprozessen verloren haben. Dies hängt vor allem mit den vielen verschiedenen Faktoren zusammen, durch die Migration verursacht wird. Krieg, Armut und (ethnische oder religiöse) Verfolgung führen zu *forced migration* und verlangen nach Solidarität und Unterstützung für die Betroffenen. Die Globalisierung und Allgegenwärtigkeit von Migration hat auch unmittelbare Auswirkungen auf die Klassenzimmer: Dort ist sie als Gegenwart und erlebte Realität präsent und Teil der kulturellen Erfahrungen von Mitschüler/innen. Unsere Lerngruppen sind von globalen Flucht- und Migrationserfahrungen, im positiven Fall auch von einer beruflichen oder auch persönlichen transnationalen Mobilität und Migration vieler Familien geprägt. Migration ist daher auch einer der Ausgangspunkte der lebensweltlichen Erfahrungen, an die der Unterricht anknüpfen kann und muss. Auf jeden Fall wird sichtbar, dass Migration als persönliche und soziale Erfahrung eine tägliche kulturelle, pädagogische und didaktische Herausforderung darstellt, der sich auch der Fremdsprachenunterricht, der Kulturunterricht und vor allem die Fremdsprachendidaktik stellen müssen.

Individualisierung. Das Zeitalter der Postmoderne und, wie wir inzwischen wissen, unsere Gegenwart sind entscheidend vom Verlust der Legitimationskraft der Metaerzählungen geprägt, also großer weltanschaulicher Gebäude mit Wahrheitsanspruch, Religionen und Ideologien, auf denen ganze Gesellschaften gründen, wertebasierte und demokratische, aber auch andere, die von Staatsreligionen bestimmt sind. Wie wir seit Jean-François Lyotard und seiner Schrift *La condition postmoderne* (Lyotard 1984) wissen, sind die Folgen dieser nachlassenden Bindungskraft der ‚großen Erzählungen‘ weitreichend, denn sie führen zu einer heute allenthalben beobachtbaren Vielzahl konkurrierender Sinn- und Deutungsangebote, Denkweisen, Haltungen, Lebensentwürfe und Wertvorstellungen, denen sich das Individuum gegenüberübersieht. Dies betrifft auch den Status wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihren Wahrheitsanspruch. Auch dieser wissenschaftliche *truth claim* steht in Konkurrenz zu anderen Weltdeutungsangeboten, oft genug in Gestalt von Verschwörungstheorien oder *fake claims*.

Die Folge ist ein Verlust an einfachen Orientierungen, der Bindungskraft und der Anleitungsfunktionen, die einst von gesellschaftlich anerkannten und dafür zuständigen Institutionen – also dem Elternhaus, der Schule, der Universität, den politischen Parteien usw. (vgl. Lyotard 1984, S. 14 ff.) – wahr-

genommen wurden. Stattdessen ist die Wahl von Orientierungen nun hochgradig individualisiert. Der mit der Notwendigkeit grundlegender Orientierung verbundene Entscheidungsdruck ist jetzt dem Individuum aufgegeben und wird oft als Not und Verlust, aber auch als Chance oder Freiheit (Becker 1993, S. 66 ff.; Beck 1997; Brater 1997, S. 155 f.) wahrgenommen. Institutionen wie die Schule oder die Universität müssen ihr Handeln und ihre ethischen Grundlagen in Konkurrenz mit anderen Orientierungsangeboten stets aufs Neue legitimieren; der soziale Konsens, auch im Bereich der Bildung und der Bildungsziele, tritt an die Stelle vorgegebener Ordnungsrahmen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 62 ff.; Stalder 2018).

Es liegt auf der Hand, dass die Individualisierung von Orientierungen durch die Digitalisierung und den mit ihr verbundenen unbegrenzten, weltweiten Zugang zu unzähligen Deutungs- und Orientierungsangeboten aller Art – kulturellen und subkulturellen, weltanschaulichen, religiösen, politischen usw. – nochmals potenziert wird. Dies betrifft nicht nur die Quantität, sondern auch deren Intensität: In Reckwitz' Gesellschaftstheorie (2017) ist die Individualisierung durch eine ‚Singularität‘ genannte Notwendigkeit der sozialen und kulturellen Alleinstellung des Lebensstils, der kulturellen Ausstattung und der Wertigkeit der Lebensform gekennzeichnet. Reckwitz (2017, S. 284) nennt z. B. „Kreativität, Offenheit, Selbstbewusstsein, Unternehmergeist, Empathiefähigkeit, Kosmopolitismus etc.“.

Man erkennt, dass eine Kulturdidaktik dem Verlust der Bindungskraft der ‚großen Erzählungen‘ und der hochgradigen Individualisierung von Orientierungen und Weltdeutungen dadurch Rechnung tragen muss, dass kulturelle Prozesse und Gegebenheiten prinzipiell als ‚Spiel der Texte und Kulturen‘ (Hallet 2002) und konkurrierender Deutungsangebote verstanden werden. Eine der Implikationen ist, dass ‚Kultur‘ daher niemals in ihrer Totalität repräsentiert und verstanden werden kann, sondern immer nur als diskursiv konstituiert, also als Menge von Äußerungen und Artefakten aller Art. Der Kulturunterricht kann einzelne solcher Äußerungen und Beiträge zu Diskursen zugänglich machen, also stets nur Ausschnitte und einzelne Phänomene präsentieren, die für eine Gesellschaft prägend sind. Diese Einsicht korrespondiert auf vielfältige Weise mit dem semiotischen Charakter von Kultur, die diese aufgrund ihres Zeichencharakters als eine Menge zirkulierender Äußerungen aller Art ‚lesbar‘ macht.

Gesellschaftliche Diversifizierung. Was auf der Ebene der Individuen gilt, betrifft auch die Bindungskraft von großen Erzählungen und von Institutionen für ganze Gesellschaften. Diese sind nicht länger von für alle ihre Mitglieder gültigen Entwürfen und Mustern der Weltdeutung geprägt; ethnische, kulturelle oder soziale Marginalisierung und Diskriminierung können sich