

Laurenz Volkmann

Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache

narr STUDIENBÜCHER

narr |
VERLAG

narr **STUDIENBÜCHER**

Laurenz Volkmann

Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache

Prof. Dr. Laurenz Volkmann ist Professor für Englische Fachdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

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.

© 2010 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr-studienbuecher.de>
E-Mail: info@narr.de

Druck: Gulde, Tübingen
Printed in Germany

ISSN 0941-8105
ISBN 978-3-8233-6593-8

0. Einleitung	ix
1. Problemstellungen – Überblick.....	1
1.1 Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht	1
<i>Fremdsprachenunterricht als Sprach- und /oder Kulturvermittlung?</i>	
<i>Diskussionen zum Verhältnis von Sprach- und Kulturunterricht</i>	
1.2 Neue Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht.....	4
<i>Globalisierung – digital-elektronische Vernetzung –</i>	
<i>Englisch als lingua franca</i>	
<i>Neue Leitbilder I: Global Generation</i>	
<i>Neue Leitbilder II: Europäischer Referenzrahmen</i>	
1.3 Das Spannungsverhältnis von Forschung und Praxis	9
<i>Universitärer und schulischer Kulturunterricht</i>	
<i>Beispiel Amerikanistik – culture wars</i>	
<i>Von der Literatur- zur Kulturwissenschaft</i>	
<i>Culture lag? Universitäre Forschung und Schulpraxis</i>	
<i>Wie ‚kritisch‘ darf schulischer Unterricht sein?</i>	
1.4 Kommunikative, interkulturelle, transkulturelle Kompetenzen.	17
<i>Unterschiedliche Kompetenzmodelle</i>	
<i>Kommunikative Kompetenz (in der Fremdsprache)</i>	
<i>Interkulturelle kommunikative Kompetenz</i>	
<i>Transkulturelle Kompetenz</i>	
<i>Transkulturalität und der Kult des Hybriden</i>	
1.5 Englischunterricht: Ausbildung oder Bildung?	27
<i>Veränderte Bildungslandschaft – veränderter Bildungsbegriff</i>	
<i>Ganzheitliche Bildungskonzepte</i>	
1.6 Neue Medienwelt – neue Weltwahrnehmung, neue Kommunikation.....	30
<i>„Mediatisierung“ von Wahrnehmung und Kommunikation</i>	
<i>Hybride Kommunikationsformen – virtuelle Fremdwahrnehmung</i>	
2. Kultur – Zielkultur – Zielkulturen: Theorien und Konzepte	35
2.1 Vorstellungen von Kultur – Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik.....	35
<i>Konjunktur des Kulturbegriffs</i>	
<i>Nicht-normative Verständnisse von Kultur</i>	
<i>Kultur als normativ-hierarchisches Gebilde</i>	
2.2 Operationalisierbare Verständnisse von Kultur	40
<i>Kultur als Textgewebe und Zeichensystem</i>	
<i>Interaktion zwischen Kulturen</i>	

2.3 Von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen.....	45
<i>Das Unbehagen an der Landeskunde</i>	
<i>Plädoyers für einen ‚Mehrwert‘ in der Landeskunde</i>	
<i>Erweiterte Modelle landeskundlicher Inhalte: Implizite / explizite Kultur</i>	
<i>Interdependenz von Sprache und Kultur</i>	
2.4 Zentrale kulturelle Deutungskategorien	55
<i>Deutungsschemata, Frames, Scripts</i>	
<i>Zwei Beispiele für die Bedeutung von ‚präsupponiertem Wissen‘:</i>	
<i>Begrüßungskonventionen und Turnschuhe</i>	
2.5 Globale Medienkultur / globale Popkultur	60
<i>‚Media heaven‘ oder ‚media hell‘?</i>	
<i>‚Media hell‘: Positionen gegen die globale ‚Massenkultur‘</i>	
<i>‚Media heaven‘: Aufwertung der Populär- und Medienkultur</i>	
<i>Encodierung und Decodierung als komplexe Abläufe</i>	
<i>Neue Fragestellung: Was macht das Individuum mit den Medien?</i>	
3. Mentalitäten und ‚Nationalcharakter‘	73
3.1 Kultur und Mentalität	73
<i>Nationen als imagined communities</i>	
<i>Zur Modellierung von Mentalitäten</i>	
<i>Kultureme und Behavioreme</i>	
3.2 ‚Kulturstandards‘ und ihre Problematik	79
<i>Zum Forschungsansatz ‚Kulturstandards‘ / ‚Dimensionen von Kultur‘</i>	
<i>Beispiele für ‚nationale Kulturstandards‘ – Kritik</i>	
3.3 Die Bedeutung von Stereotypen	84
<i>Kulturstandards, Stereotype & Karikatur</i>	
<i>Stereotype:: Funktionen und Gefahren</i>	
<i>Pädagogisch-didaktischer Umgang mit Stereotypen</i>	
<i>Let’s stereotype: Von der Konfrontation zur Reflexion</i>	
3.4 Mythos nationale Identität	98
<i>Prinzipien und Merkmale der Konstruktion nationaler Identität</i>	
3.5 Imaginierte Kollektive: Deutschland, USA, Großbritannien und Indien	102
<i>Deutschland</i>	
<i>USA</i>	
<i>Großbritannien</i>	
<i>Indien</i>	
3.6 Auswirkungen der Globalisierung	117
<i>Amerikas ‚weiche Macht‘ – Gegenreaktionen</i>	
<i>Unterrichtsthema Kulturvermischung</i>	
<i>Unterrichtsthema negative Auswüchse der Globalisierung</i>	

4. Lernziel Fremdverstehen – Realität	
Dominanzstrukturen.....	129
4.1 Interkulturelle Verstehensprozesse	129
<i>Fremdverstehen als Herausforderung und Aufgabe</i>	
<i>Fremd- und Selbstverstehen</i>	
<i>Formen des Umgangs mit dem Anderen</i>	
4.2 Grundprobleme der interkulturellen Begegnung.....	136
<i>Ethnozentrismus versus Kulturrelativismus</i>	
<i>Us vs. Them: ‚Othering‘ als problematische Konstante interkultureller</i>	
<i>Begegnung</i>	
<i>Historische Dimensionen des Othering</i>	
4.3 Sprache und Macht: Die Expansion der englischen Sprache.....	142
<i>Die Ausbreitung des Englischen: Ursachen und Entwicklungen</i>	
<i>Linguistische Dominanz und Sprachimperialismus</i>	
<i>Hybridisierung und Global English</i>	
<i>Lingua franca im Englischunterricht: Anything goes?</i>	
5. Interkulturelle Kompetenz	157
5.1 Sprachliche und interkulturelle Kompetenz	157
<i>Schwellenkompetenz Sprachbeherrschung</i>	
<i>Entwicklung interkultureller Konzepte</i>	
<i>Wesentliche Themengebiete des interkulturellen Lernen</i>	
5.2 Evaluation interkulturellen Lernens nach Kompetenzfeldern	165
<i>Zwei Modelle interkultureller Kompetenz</i>	
<i>Zur Mess- und Beschreibbarkeit interkultureller Kompetenz</i>	
5.3 Interkulturelle Lernziele	171
<i>Lernziel Multiperspektivität</i>	
<i>Soft skills in der Kommunikation</i>	
<i>Höflichkeit, Sprachroutinen, Small Talk: Konzepte von face</i>	
<i>Kontrastive Höflichkeitskonzepte</i>	
<i>Critical incidents</i>	
<i>Humor</i>	
<i>Nonverbale Kommunikation</i>	
5.4 Grenzen interkulturellen Verstehens.....	186
<i>Problem Kulturrelativismus</i>	
<i>Kritische Perspektiven auf die Fremdkultur</i>	

6. Aspekte der Vermittlung von Kultur und Sprache.. 191

6.1 Kulturvermittlung und Themengebiete 191

Von der Theorie zur Methodik

Zentrale Themengebiete

Alltag und Ritual

Gender

Globale Erziehung – ökodidaktische Ansätze

Tiefenstrukturen nationaler ‚Charakteristika‘

6.2 Der Konstruktivismus als Lern-Lehr-Paradigma 206

Der Verstehensvorgang als Konstruktion

Anforderungen des Konstruktivismus

Konstruktivistische Lehr-Lern-Methoden

Rollenspiele und Reflexion

Aus-der-Schule-Herausgehen: Typische Projekte

Virtuelle Erfahrungen

6.3 Medienkompetenzen..... 216

Konstruktivismus und Neue Medien

Drei Medienkompetenzen

Multiliteracies vs. Leitkompetenz Lesen

6.4 Textauswahl, Textzusammenstellung, Arbeit mit Texten 223

Paradigma Intertextualität – Textsequenzen

Auswahlkriterien für Textsequenzen

Arbeit mit Texten: Analytisch oder produktiv?

Produktive Verfahren / analytische Verfahren

7. Textsorten und Kultur-/Sprachvermittlung..... 235

7.1 Lehrwerke und Lehrwerkkritik 235

Thema Authentizität: Lehrwerke vs. andere Medien

Kulturbezogene Lehrwerkkritik

7.2 Typische ‚authentische Texte‘ 238

Internet, Software und digitale Eigenproduktionen

Realia und Bilder

Songs, Musik, Musikvideos, Filme, Sachtexte, Reden, Werbung

7.3 Der besondere Wert der Literatur 248

Veränderungen in der Literaturdidaktik

Rezeptionsästhetische Erkenntnisse

Der Wert der Literatur beim (inter-) kulturellen Lernen

Kriterien der Textauswahl / Beispiele für ‚Textensembles‘

Populäre und Einfache Formen der Literatur

8. Bibliografie 263

0. Einleitung

Englische Fachdidaktik: Kultur und Sprache – dieser Titel umreißt den hier vorgestellten konzeptuellen Zugang zum Fremdsprachenunterricht: Vorgestellt wird ein theoretisch fundierter Überblick zu wichtigen inhaltsbezogenen Themengebieten der englischen Fachdidaktik. Zugleich handelt es sich in vielen Teilen um eine pointiert formulierte Darstellung, welche die Leserinnen und Leser zur eigenen Stellungnahme und Positionierung anregt. Im Zusammenhang mit der theoretischen Verankerung dieses Überblicksbandes erschien es mir darüber hinaus wesentlich, in angemessenem Umfang illustrierende praxisbezogene Beispiele vorzustellen. Diese sollen das Dargestellte und Diskutierte nicht allein verdeutlichen, sondern mit der Praxis des Unterrichts in Verbindung setzen und – in Kombination mit methodischen Hinweisen – zu entsprechendem Einsatz im Unterricht einladen. Der zweite Teil des Titels – *Kultur und Sprache* – bezieht sich auf den Kern der in diesem Band verfolgten Argumentationslinie: dass Fremdsprachenunterricht kein inhaltsentkernter, lediglich auf sinnentleerte Kommunikation im interkulturellen Raum ausgerichteter ‚Output-Optimierer‘ sein soll. Vielmehr plädiert dieser Band dafür, Wesentliches im Blick zu behalten: dass es im Unterricht darum geht, auf motivierende, anregende und möglichst spannende Weise sprachlich-interkulturelle Lern- und Verstehensprozesse anzuregen, die auf der engen Verbindung von Sprache und Kultur beruhen. Es geht darum, den Fremdsprachenunterricht von Beginn an inhalts- bzw. kulturorientiert zu gestalten. Damit versteht sich dieser Überblick – trotz seiner deutlichen Positionierung gegen verflachende Tendenzen rein ‚kommunikativer‘ Ansätze – als Vermittlungsposition zwischen eher sprachwissenschaftlich und eher literatur- und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Ansätzen der Fremdsprachendidaktik. Diese Annäherung zweier seit der Kommunikativen Wende der 1970er Jahre auseinanderstrebender Bereiche bahnte sich bereits deutlich mit dem seit den 1990er Jahren vorherrschenden Leitkonzept der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz‘ (vgl. v.a. Byram 1989) an, dessen Themenfelder hier mehrfach aufgenommen werden.

Die Bedeutungsbreite des derzeit hoch geschätzten Lernziels der ‚interkulturellen Kompetenz‘ lässt sich anhand eines englischen Sprichworts illustrieren: *When in Rome, do as the Romans do*. Diese Handlungsanweisung für die Begegnung mit dem Fremden hat bereits eine gewisse Tradition. Denn bei dem englischen Erfolgsrezept der Anpassung an fremde Gebräuche handelt es sich um die Variation eines lateinischen Spruches, den bereits der Heilige Ambrosius von Mailand im 3. Jahrhundert n. Chr. formuliert haben soll.¹ Doch – und dies gehört zu den Hauptthemen des vorliegenden Buches – wie hat man zu handeln, wenn

(1) die fremde Metropole im Zuge der Globalisierungseffekte inzwischen weitgehend wie eine heimatliche Großstadt wirkt,

(2) der verbleibende einheimische Flair so viele Touristen anzieht, dass die Chancen, ‚echte‘ Einheimische und deren Gebräuche kennen zu lernen, geringer sind als die, sich mit anderen Touristen in der *lingua franca* Englisch zu unterhalten,

¹ „Si fueris Romae, Romano vivito more, si fueris alibi, vivito sicut ibi.“

(3) die Eindrücke des Fremden – hier der fremden Stadt – von vornherein durch die im Internet verbreiteten, vor allem visuell bestimmten Informationsfluten, dazu tendieren, die eigentliche Begegnung zu überlagern oder virtuell vorzuprägen – mit Bezug auf die in der virtuellen Welt verbrachte Zeit wie auch auf die ‚mentalen‘ Bilder, die vom Fremden geformt werden?

- Das Fremde und die Fremdkultur haben sich verändert, auch und besonders die Gebiete, welche früher Kernkulturräum des Englischunterrichts waren. Das Fremde hat sich drastisch verändert und wird sich weiter verändern im Zuge der im obigen Beispiel angesprochenen, eng miteinander verzahnten globalen ‚Megaprozesse‘. Diesen kann sich der Einzelne nicht entziehen und ihnen muss auch das Lehren und Lernen der englischen Sprache Rechnung tragen.
- Die Globalisierung vermischt als dynamischer, kreativ-zerstörerischer Prozess das Eigene mit dem Fremden, nationale und kulturelle Identitäten; sie eröffnet zugleich vielfache Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung und verlangt das Einüben unterschiedlicher Formen friedvollen Zusammenlebens angesichts einer ‚geschrumpften‘ Welt und der in ihr bestehenden ‚planetaren Bedrohungselemente‘ (vgl. Beck 2008).
- Die digital-elektronische Revolution erlaubt mit dem ‚Hybridmedium‘ Internet – und hier speziell mit dem auf Interaktivität ausgerichteten Web 2.0 – mannigfaltige Formen autonomer, spontaner und sofortiger Informationsbeschaffung und Kommunikation. Dabei entstehen virtuelle Sphären, Parallel- oder Sekundärwelten, die ihrerseits menschliches Denken und menschliche Kommunikationsformen verändern. Das Fremde ist jederzeit – zumindest virtuell – zugänglich und die Frequenz der Kommunikation in der englischen Sprache hat sich exponentiell erhöht.

Dadurch, dass sich das *Englische* weitgehend als Kommunikationssprache, als *lingua franca*, dieses *global village* durchgesetzt hat, stellt sich für den Englischunterricht zunehmend die Frage, welche Zielkultur(en) und damit (inter-)kulturellen Themengebiete denn nun mit dieser Sprache verbunden bzw. im Unterricht zu vermitteln sind. Bezieht man sich nach wie vor primär auf die ‚Kernländer‘ des Englischen, Großbritannien und die USA, oder/und beachtet man zugleich die so genannten ‚Neuen Englischsprachigen Kulturen‘, die Länder des Commonwealth, wie Australien, Indien, Südafrika und Kanada, welche zunehmend auch international an Bedeutung gewinnen? Oder betrachtet man, der Konsequenz von Globalisierung und *lingua franca*-Englisch folgend, den Englischunterricht als Ort der Vermittlung global gültiger kommunikativer Kompetenzen, gegebenenfalls verbunden mit global applizierbaren *soft skills* im Umgang miteinander?

Entsprechend versteht sich der vorliegende Band als Überblick zu Inhalten, Themen und methodischen Vorgehensweisen der Englischdidaktik unter dem Vorzeichen dieser drei ‚Megatrends‘ – Globalisierung, Neue Medien (vor allem Internet) und *lingua franca*-Englisch. Er bietet zahlreiche Vorschläge dazu, wie der Englischunterricht auf die mit ihnen verbundenen komplexen Anforderungen beim Kompetenzerwerb im Bereich von Fremdsprache, interkulturellem Lernen und Medien reagieren kann. Er blickt dabei zurück auf Traditionen des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, auch für den Bereich der romanischen Sprachen und für

Deutsch als Fremdsprache. Er behält aber zugleich ausländische, in der Regel angelsächsische Debatten im Blick und folgt einem interdisziplinären Ansatz, bezogen auf die Fachdisziplinen der Literatur- und Kulturwissenschaft sowie der Linguistik, aber auch auf andere Wissensdisziplinen wie Anthropologie, Soziologie, Philosophie, Psychologie, Geschichte, Geografie, Politikwissenschaften usw.

Anders als einschlägig etablierte methodenorientierte Einführungen in die englische Fachdidaktik (vgl. z.B. Weskamp 2001, Haß 2006, Doff, Klippel 2007) beachtet dieser Band weniger die im Fremdsprachenunterricht anzuwendenden Methoden oder die zu vermittelnden und zu evaluierenden sprachlichen Kompetenzbereiche. Wer eingehende Einweisungen in jeweils adäquate Methodiken bzw. Methoden des Englischunterrichts sucht, sei ausdrücklich auf diese und ähnliche Standardwerke zur Englischdidaktik verwiesen. Auch wurde bei der Konzentration auf den Englischunterricht bewusst der gesamte Bereich des ‚bilingualen Sachfachunterrichts‘ ausgespart, obgleich es bei Themen, Textauswahl, dem Prinzip der Authentizität und Handlungsorientierung deutliche Affinitäten zu dem hier vertretenen Konzept einer kulturorientierten Fremdsprachenvermittlung gibt (vgl. das Konzept des ‚bilingualen Dreiecks‘, welches Wolfgang Hallet 1998 vorgestellt hat; sowie z.B. Haß 2006: 62). Vielmehr versteht sich der Band als Antwort auf die Bedürfnisse des Englischunterrichts mit Bezug auf praktisch umsetzbare wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Modelle, die hier praxisrelevant ‚aufbereitet‘ werden. Zugleich seien Leser/innen, welche sich eingehender mit fachwissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen möchten, auf entsprechende Überblicksdarstellungen zur britischen oder amerikanischen Kultur- und Literaturgeschichte verwiesen (z.B. Teske 2002, Sommer 2003, Hebel 2009, Skinner 2009). Obgleich der vorliegende Band prinzipiell die Bedeutung der Literatur und ihrer Didaktik betont, trägt der hier vertretene Ansatz der Tatsache Rechnung, dass die Literatur Teil eines Medienuniversums ist und demnach nur ein erweitertes Literaturverständnis für einen modernen Sprach- und Kulturunterricht vertretbar erscheint (vgl. auch, mit unterschiedlicher Akzentsetzung bei der Bedeutung von Literatur, die Sammelbände von Delanoy, Volkmann 2006 und Hallet, Nünning 2007).

Dieser Überblicksband gliedert die wesentlichen Themenfelder eines inhalts- und kulturorientierten Englischunterrichts in sieben Gebiete auf, die in einzelnen Kapiteln eingehender erörtert werden:

Kapitel 1 liefert eine Zusammenfassung der gegenwärtigen theoretischen und bildungspolitischen Fragestellungen zum Englischunterricht. Debattiert werden hier grundlegende Konzepte der Sprach- und Kulturvermittlung wie der Zusammenhang von Sprache und Kultur und die genannten Herausforderungen an den Englischunterricht (Globalisierung, digital-elektronische Vernetzung und Englisch als *lingua franca*); es geht um die Beziehung von universitärer Forschung und unterrichtlicher Praxis, um die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die damit verbundenen Vorstellungen von Ausbildung und/oder Bildung und schließlich um die Veränderungen von Weltwahrnehmung und Kommunikation im Zeitalter von Internet und virtuellen Welten. Die thematischen Schwerpunkte des ersten Kapitels werden vertiefend und ausführend sowie mit deutlicher akzentuierten Praxisbezügen in den darauf folgenden Kapiteln aufgenommen.

Kapitel 2 wirft die Kernfrage des kulturorientierten Fremdsprachenunterrichts auf und diskutiert diese ausführlich: Welche Verständnisse von ‚Kultur‘ bzw. ‚Fremdkul-

tur(en)‘ bestimmen den Unterricht? Hierbei werden verschiedene Modelle zur Definition und Konzeptualisierung von Kultur und darüber hinaus zum interkulturellen Verstehen vorgestellt und erörtert. Eingehend werden Konzepte der Landeskundendidaktik diskutiert, gewürdigt und auch in Modifikation auf neuere Konzepte einer interkulturellen sowie stark auf Medienkultur ausgerichteten Didaktik übertragen. Insbesondere wirft dieses Kapitel die Frage auf, wie Kultur als medial vermittelt zu verstehen ist und welche Rolle dem Einfluss von medial bzw. elektronisch-digital vermittelter globaler Populärkultur beim Fremdsprachenerwerb und im Fremdsprachenunterricht zukommt.

Kapitel 3 stellt in Anlehnung an Definitionen von ‚Kultur‘ im vorherigen Kapitel die Frage nach der ‚Mentalität‘ von kulturellen Kollektiven. Wie lässt sich die Mentalität eines anderen Kulturraums beschreiben bzw. sollte dies überhaupt ein Faktor beim interkulturellen Lernen sein? Eine Kritik, aber auch teilweise Würdigung der Forschung zu ‚Kulturstandards‘ leitet über zum Thema der nationalen Stereotype, zur Konstruktion ‚nationaler Charakteristika‘ aus eigener wie fremdkultureller Sicht. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen wird als wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts beschrieben, zumal mit Blick auf den ‚Konstruktcharakter‘ nationaler Eigenschaften. Eine Reihe von ‚imaginierten Kollektiven‘ (Deutschland, USA, GB und Indien) findet exemplarische Berücksichtigung bei der Beschreibung diskursiver Mechanismen von Identitätsbildung. Dies geschieht schließlich unter dem Vorbehalt, dass Phänomene wie Globalisierung, ‚Amerikanisierung‘ bzw. ‚Verwestlichung‘ und Kulturvermischungen wichtige Entwicklungen darstellen, die gleichfalls im Unterricht aufzugreifen sind.

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden – verbunden mit dem Lernziel des Fremdverstehens – thematisiert eingehend Kapitel 4. Dabei zeigt sich, dass ethisch begründete Lernziele wie Empathie und Perspektivenübernahme auf tief im Menschen verankerte Widerstände gegen das Fremde stoßen. Die Grundprobleme der interkulturellen Kommunikation und Begegnung sind neben der genannten Stereotypenbildung vor allem historisch gewachsene Asymmetrien und Methoden der Zuweisung von Fremdheit (Alterität), welche vor allem im Zeitalter des Kolonialismus entstanden und nach wie vor in interkulturelle Begegnungen hineinwirken. Dazu gehört auch die Ausbreitung des Englischen unter den Gesichtspunkten von Verwestlichung und Sprachimperialismus, aber auch das Berücksichtigen von Praktiken der ‚Selbstermächtigung‘ bei der Aneignung dieser global dominanten Sprache.

Während Kapitel 4 eher politisch-soziologische und philosophisch-ethische Aspekte von Fremdverstehen und Ausbreitung des Englischen behandelt, bezieht sich Kapitel 5 konkreter auf wesentliche Aspekte der ‚interkulturellen Kompetenz‘ als erweiterte ‚kommunikative Kompetenz‘. Hier wird speziell auf die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen in der interkulturellen Begegnung hingewiesen; das Kapitel stellt zugleich gängige Modelle zur Kompetenzmessung vor und diskutiert diese. Wesentliche interkulturelle Lernziele fächert dann ein Überblick auf: von allgemeinen Lernzielen wie dem der Fähigkeit, andere Perspektiven zu erkennen, bis zu konkreten Kommunikationsstrategien, etwa verbalen und nonverbalen Techniken für erfolgreiche Kommunikation. Schließlich zeigt dieses Kapitel auch Grenzen und Probleme interkultureller Ansätze auf. Diese entstehen, wenn Kommunikation und Verstehen an ‚Zumutbarkeitsgrenzen‘ stoßen, also mit Praktiken konfrontiert wer-

den, welche die Freiheit von Individuen verletzen oder als menschenverachtend zu gelten haben.

Kapitel 6 wendet sich konkreten Fragestellungen bei der Vermittlung von Kultur und Sprache zu. Es geht hierbei um die zentralen Themengebiete des Englischunterrichts, seien diese auf eine bestimmte Zielkultur zentriert oder auf globale Themen erweitert. Wesentliche Züge eines ‚moderaten Konstruktivismus‘ werden anschließend als Lern-Lehr-Paradigma zur Umsetzung der entsprechenden Lernziele beschrieben und erörtert. Hier geht es bereits um besonders geeignete Methoden und Vorgehensweisen im kulturzentrierten Englischunterricht. Vor allem medial gestützte Unterrichtsszenarien stehen dann im Vordergrund, wenn es um Fragen der Medienkompetenz und um wesentliche Aspekte der Auswahl, Zusammenstellung und Vorgehensweisen bei der Arbeit mit Texten geht. Dies geschieht mit einem erweiterten Verständnis von ‚Texten‘ in dem Sinne, dass unter ‚Texten‘ sämtliche mediale Produkte verstanden werden.

Eingehender beschreibt Kapitel 7 die Vor- und Nachteile sowie typischen Verwendungsformen wichtiger ‚Textsorten‘ bei der Vermittlung von Sprache und Kultur. Die Bedeutung von Lehrwerken (insbesondere von Lehrbüchern, d.h. ‚Schülerbüchern‘) wird herausgestrichen, wobei zu betonen ist, dass diese in sinnvollem Maß und mit steigender Altersstufe zunehmend mit anderen Texten zu ergänzen und zu vervollständigen sind. Dabei werden typische Textsorten, insbesondere authentische Texte vorgestellt. Schließlich betont das Kapitel den besonderen Wert der Literatur für den Englischunterricht – vor allem, wenn Literatur ganzheitlich und umfassend in Unterrichtsgeschehen eingebettet wird und dabei vielfache, zumal früher noch als ‚subliterarisch‘ verstandene Texte Verwendung finden.

*

Selbstverständlich gibt es zwischen den Kapiteln vielerlei Berührungspunkte und Verbindungslinien. Zentrale Themen wie Globalisierung, Medienkompetenzen und *global issues* tauchen in den verschiedenen Kapiteln wiederholt auf und werden dort jeweils aus einer anderen Perspektive betrachtet. Entsprechend finden sich an mehreren Stellen Querverweise auf andere Kapitel oder Unterkapitel. Ich gehe davon aus, dass viele Leser/innen dieses Buch nicht in einem ‚Rutsch‘ von vorne bis hinten lesen werden, sondern in Abschnitten und über einen gewissen Zeitraum verteilt. Insofern möchte ich nochmals auf das Kapitel 1 verweisen, in welchem sich ein gedrängter ‚Gesamtüberblick‘ findet; wer eher an unterrichtspraktischen Fragestellungen interessiert ist, der sei vor allem auf die letzten beiden Kapitel verwiesen.

So möchte ich dieses Buch besonders empfehlen für Studierende des Faches Anglistik/Amerikanistik, nicht nur den Kandidaten/innen für das Lehramt, sondern allen, die an Fragen der Vermittlung von Sprache und Kultur interessiert sind. Dies wird zunehmend zum Kernthema des Studiums geisteswissenschaftlicher Fächer werden. Weiterhin ist dieser Band gut geeignet für eine vertiefende Prüfungsvorbereitung, aber auch für das Referendariat und für Lehrkräfte, die sich Anregungen und einen aktuellen Überblick zu ihrem Fach suchen. Ich habe mich bemüht, die Forschung auf dem neuesten Stand zu präsentieren, ohne dabei das zu ignorieren oder zu vergessen, was bereits vor Jahrzehnten mit anderer Terminologie diskutiert wurde; gleichfalls war es mein Anliegen, viele Forschungspositionen in meine Dis-

kussion einfließen zu lassen, ohne eine bestimmten ‚Schule‘ übermäßig zu huldigen. Selbstverweise finden, so hoffe ich, in erträglichem Rahmen statt, obgleich ich mich publizistisch mit den hier aufgenommenen Themen seit vielen Jahren intensiv auseinandersetze. Diese jahrelange akademische Beschäftigung, die im Grunde ‚lebenspraktisch‘ mit längeren Auslandsaufenthalten in Großbritannien, den USA, Indien und anderen englischsprachigen Ländern während und nach meinem Studium einsetzte, mag auch der Grund dafür sein, dass hier eine große Anzahl von Literatur verarbeitet wurde. Deshalb habe ich die in der Bibliografie aufgeführten und zitierten Einträge nochmals unterteilt: Die mit einem (*) versehenen Einträge sind aus meiner Sicht als besonders wichtig zu beurteilen. Dazu ist noch zu vermerken, dass ich oftmals von Autoren/innen, die besonders zahlreiche Publikationen zu einem bestimmten Thema veröffentlicht haben, nur die wichtigsten Beiträge aufgelistet habe. Entsprechend sind Verweise im Text zu verstehen: ‚vgl.‘ heißt in der Regel, dass die genannte Quelle hier, neben anderen, besonders zu beachten ist. Und ‚vgl. z.B.‘ bedeutet, dass hier eine Auswahl getroffen wurde und nur eine oder wenige von mehreren möglichen Bezugsquellen genannt sind. Zugleich ist zu vermerken, dass ich mich um ‚Gender-Neutralität‘ bei der Darstellung bemüht habe; so verwende ich in der Regel Begriffe wie ‚Schüler/innen‘, in einigen Fällen mag dies aus stilistischen Gründen nicht immer komplett konsequent geschehen sein, dennoch sind hier stets beide Geschlechter gemeint. Da es sich um einen Überblick handelt, habe ich die ‚Ich-Form‘ bei der Formulierung vermieden, dennoch fällt es sicherlich nicht schwer zu erkennen, dass hier durchgehend meine Perspektive zum Tragen kommt – bisweilen mit deutlichem Urteil, bisweilen aber auch mit dem Hinweis, dass es durchaus mehrere Möglichkeiten der Beurteilung eines Sachverhalts gibt.

Zu jedem Kapitel dieses Buches sind zudem im Internet unter www.narr-studienbuecher.de Übungen zu finden, um das Gelernte selbständig zu überprüfen und zu vertiefen.

*

Danken möchte ich vor allem Nancy Grimm und Helga Volkmann für die Durchsicht des Manuskripts sowie Susanne Peters und Eva-Maria Orth für wichtige Hinweise. Ich danke zudem besonders Juliane Dorl und Christoph Däßler für die wertvolle Hilfe beim Erstellen des druckfertigen Manuskripts.

Jena, im April 2010

L.V.

1. Problemstellungen – Überblick

1.1 Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenunterricht als Sprach- und / oder Kulturvermittlung?

Mit der Etablierung des schulischen, zunächst nur gymnasialen Englischunterrichts gegen Ende des 19. Jahrhunderts entfachte sich eine bis heute anhaltende Fundamentaldebatte zur Funktion des Fremdsprachenunterrichts. Es geht hierbei um die grundsätzliche Bedeutung der schulisch institutionalisierten Aneignung einer fremden Sprache – und damit um soziokulturelle, wirtschaftliche und bildungspolitische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. z.B. die Diskussion bei Viëtor 1886, Doff 2008). Im Extremfall stehen sich zwei Richtungen konträr gegenüber: Auf der einen Seite die Befürworter einer Sprachausbildung, welche darauf abzielt, die Lernenden durch das Vermitteln exemplarischer Sprachmuster auf typische alltägliche Lebenssituationen vorzubereiten, die es in der Fremdsprache zu meistern gilt. Es geht dabei primär und nahezu ausschließlich um die Vermittlung von lebensweltlich umsetzbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der kommunikativen Kompetenzen, speziell um die Förderung der *four skills* (rezeptiv: Lesen und Hören, produktiv: Schreiben und Sprechen). Auf der anderen Seite befinden sich diejenigen, welche den Fremdsprachenunterricht vor allem als Vorbereitung auf die *Begegnung mit einer bestimmten Zielkultur* (oder ausgewählten Zielkulturen) begreifen. Ein solches Verständnis des Fremdsprachenunterrichts als Ort der Kulturvermittlung kann nun wiederum höchst unterschiedlich motiviert sein. Traditionelle Vorstellungen betonen die kulturellen Errungenschaften der Zielkultur, die es besonders im Bereich der Literatur und Kunst zu erkunden gelte. Andere Positionen erkennen den Fremdsprachenunterricht vor allem als eine Art ‚Vermittlungsraum‘, in dem Toleranz, Verständnis und Einfühlungsvermögen für das kulturell Andere entwickelt werden können. Weiterhin müsse man vor allem verbreitete Vorurteile und Missverständnisse durch intensive und facettenreiche Auseinandersetzungen mit Fremdkulturellem beseitigen. Hier dient der Fremdsprachenunterricht also – mit einem früher häufig verwendeten Terminus ausgedrückt – der Völkerverständigung oder – wie man es gegenwärtig formuliert – der Förderung interkulturellen Verstehens.

Ein schlagkräftiges Argument von Vertretern der so genannten Kommunikativen Wende der 1970er Jahre (vgl. z.B. die Diskussion bei Weskamp 2001: 64ff., Werlen 2007), die primär auf die audio-visuell gestützte Vermittlung alltagstauglicher Sprachbausteine setzte, war denn auch, dass deutsche Schüler/innen zwar komplexe Dramen Shakespeares analysieren könnten und das Wahlsystem der USA besser als manche Amerikaner verstünden; sie seien aber nicht dazu fähig, sich als Touristen in London nach dem nächsten Linienbus in Richtung Victoria Station zu erkunden oder im Pub einen kurzen Small Talk über das Wetter zu halten. Allerdings hat es in Folge einer dezidierten Hinwendung zur kulturellen Dimension des Sprachunterrichts in englischsprachigen Ländern einschneidende Veränderungen gegeben. Dortige Vertreter des interkulturellen Lernens wie Michael Byram (z.B. 1989) und Claire Kramsch (z.B. 1996) waren seit den 1980er Jahren einflussreich. Ihr Konzept der

„interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ wurde in der deutschen Fremdsprachendidaktik aufgenommen und trug zur Annäherung der sprachzentrierten und kulturzentrierten Positionen bei. Es setzt sich die Einsicht durch, dass Sprache nicht in einem kulturellen Vakuum stattfindet, und auch die Befürworter einer stark auf kommunikative Kompetenzen konzentrierten Fremdsprachenausbildung haben erkannt, dass Erfolg oder Misserfolg von sprachlich-kommunikativem Verhalten stark mit kulturell bestimmten Verhaltens- und Kommunikationsmustern verbunden ist. Diese basieren wiederum auf kulturell unterschiedlichen Vorstellungen, Normen und Werten.

Die anhaltende Diskussion zum Verhältnis von Sprach- und Kulturunterricht

Trotz dieser mit dem Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz verbundenen Erkenntnis bleibt die Frage nach dem Verhältnis von sprachlich-kommunikativen und kulturellen Anteilen des Fremdsprachenunterrichts ungelöst und wird es vermutlich auch immer bleiben. Dafür gibt es vier zentrale Gründe: (1) Das Verhältnis von Sprache, Kommunikation und Kultur – oder besser: das Verständnis des Bedeutungsgefüges dieser Größen – bleibt weiterhin prinzipiell offen. Zu erörtern ist hierbei die Frage, ob es bestimmte Universalien oder kulturübergreifende Muster in Sprache und Kommunikation gibt und welche dies sein könnten. Ein Unterricht, der davon ausgeht, dass es kulturübergreifende Standards in der Kommunikation gibt (wie dies etwa bei der kommerziellen Berlitz School geschieht), wird andere Inhalte und Lernziele formulieren als ein explizit auf die Begegnung mit einer ausgewählten Zielkultur vorbereitender *crash course*. (2) Der Leitbegriff des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kompetenz beinhaltet gleichzeitig ein kaum überschaubares Spektrum an Aspekten. Sie erstrecken sich von konkreten linguistischen Interferenzproblemen (von vertrauten *false friends* wie *sensible* bis zu neueren falschen Lehnwörtern wie Handy, Beamer oder Public Viewing) bis zu abstrakten Kulturkonzepten im Bereich von Individualität, Zeit, Raum usw., die kulturspezifisches Verhalten beeinflussen und als habitualisierte Mentalitätsmuster Kommunikation und Handeln prägen sowie interkulturelle Komplikationen auslösen können. Sie beinhalten dazu noch kognitive, affektive und handlungsorientierte Bereiche des Fremdverstehens und schließen damit höchst unterschiedliche Dimensionen des Lernens ein: vom kognitiven Aneignen traditionellen Faktenwissens über das Ausbilden von Toleranz und Empathiefähigkeit bis zur Befähigung, konkrete, nicht vollkommen planbare und damit ergebnisoffene Handlungen in der Fremdkultur durchzuführen. (3) Dazu noch bleibt das Verständnis von Kultur eine offene Frage: Liegt der Akzent des Unterrichts – abhängig von ministeriellen Vorgaben, Standards und Kompetenzrastern sowie der eigenen Sozialisation und Kulturkonzepten – eher im Bereich der *big C culture*, also bei der ‚Hochkultur‘ und ‚Höhenkammliteratur‘? Ist man also einem bürgerlichen oder elitären Kulturverständnis verpflichtet, mit normativem Charakter, wie bei dem Konzept der ‚Leitkultur‘? Wie steht man dabei zu den Minderheiten und der kulturellen Vielfalt der Zielkultur(en)? Oder bevorzugt man eher die Ebenen der *small c culture*, also der Alltagskultur, zu der auch Sitten und Gebräuche beim Essen, Trinken, Ausgehen, Hobbies und touristische Vergnügungen zu zählen wären? Dazu gehört zudem die Populärkultur von Film und Fernsehen sowie das Internet und vielfältige Unterhaltungsangebote.

Einem solchen Verständnis entsprechend fänden Facetten der Zielkultur eher unhinterfragt und nach dem jeweiligen Geschmack der Lehrkraft bzw. der Lernenden Eingang in den Unterricht. (4) Die Frage nach dem Verständnis von Kultur im Fremdsprachenunterricht wird im Fall des Englischunterrichts zusätzlich problematisch, da hier der Begriff der Zielkultur zunehmend schwerer zu definieren ist. Seit Beginn des Englischunterrichts gilt als dessen Kernkultur die Nation Großbritannien – oftmals fälschlich terminologisch reduziert auf ‚England‘ als Überbegriff für England, Wales, Schottland und Nordirland. Als zweites Kernland gerieten die USA erst nach 1945 nachhaltig in das Bewusstsein der Deutschen. Das amerikanische Englisch wurde allerdings aus kulturellem Dünkel an der Schule oft als zweitrangige Sprachvariante verstanden. Seit den 1990er Jahren stoßen die so genannten Neuen Englischen Kulturen, also die englischsprachigen Staaten des früheren Empire und jetzigen Commonwealth, verstärkt auf unterrichtliches Interesse. Neben dem bereits seit Jahrzehnten kurz in Lehrwerken vertretenen Kontinent Australien sind dies vor allem Kanada, Indien, Südafrika, die Karibik, seltener kleinere oder scheinbar unbedeutendere Länder wie Neuseeland, Nigeria oder gar Malta. Mit dem weiteren Voranschreiten der Globalisierung und weltweiten digital-elektronischen Vernetzung gerät das Englische zunehmend zur globalen Verkehrssprache, zur *lingua franca*. In immer größerem Maß findet kommunikativer Austausch, beispielsweise im Internet, nun nicht mehr zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern statt, sondern in interpersonalen Konstellationen, in denen Englisch als Mittlersprache zwischen Nicht-Muttersprachlern eingesetzt wird (vgl. z.B. Gnutzmann 1999, Seidlhofer 2001). Mit dieser rasch voranschreitenden Entwicklung stellt sich aktuell die Frage, ob und in welcher Form der Englischunterricht überhaupt noch auf eine Fremdkultur oder zumindest eine exemplarische Anzahl von Fremdkulturen ausgerichtet sein sollte. Erscheint es angesichts dieser globalen Dezentrierung nicht sinnvoller, allgemeine kommunikative Grundmuster (z.B. Sprachroutinen und Höflichkeitsformen) sowie kulturübergreifende Themenbereiche (*global issues* im Bereich Identitätsfindung, Kulturkontakt, Ökologie, Ökonomie, Gender usw.) zu unterrichten?

Eine sprach- und kulturorientierte Didaktik des Englischen sieht sich demnach mit einer Reihe von grundsätzlichen Fragestellungen konfrontiert. Elementar ist hierbei die Kernfrage, ob man bei einem erweiterten, im Grunde genommen aufgelösten Kulturbegriff und diffus verästelten Konzept von Fremdkultur(en) überhaupt noch ein geografisch, national und kulturell zu verortendes Inhaltsraster bestimmen kann. Dies kann nur gelingen, wenn man als eine Grundkomponente eines solchen Inhaltsrasters diese ‚neue Unübersichtlichkeit‘ selbst thematisiert und wenn man sie als inhaltlicher Bestandteil des Englischunterrichts sinnvoll und altersadäquat aufgreift. Diese auf ein erweitertes, offenes und ‚exzentrisches‘ Verständnis einer Didaktik der englischsprachigen Kulturen drängenden globalen Großprozesse stellen den implizit stets vorhandenen Bezugsrahmen der folgenden Kapitel dar. Sie sollen wiederholt aufgegriffen werden als transformative bzw. sogar desintegrative Kräfte, welche eine Konzentration auf bestimmte Kulturen oder Kulturkreise grundsätzlich in Frage stellen.

1.2 Neue Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht

Globalisierung – digital-elektronische Vernetzung – Englisch als lingua franca

Drei sich weltweit rasant fortsetzende Umwälzungen stellen den Englischunterricht vor radikal neue Herausforderungen: Globalisierung, digital-elektronische Vernetzung und die sie begleitende sukzessive Etablierung des Englischen als weltweite Kommunikationssprache. Die Globalisierung lässt sich, einer gängigen Definition von Malcolm Waters (1995: 3) entsprechend, als ein doppelt wirksamer Metaprozess begreifen: Einerseits ‚schrumpfen‘ geografische, nationale, wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Komplexe zusammen, und dies in zunehmendem Umfang und mit steigender Intensität. Die dabei entfesselte Eigendynamik der verstärkten und beschleunigten Verkehrs-, Kommunikations- und Austauschbeziehungen (Habermas 1998: 101) resultiert de facto nicht allein in der ‚Verkleinerung‘ der Welt zum viel zitierten *global village* im Sinne des kanadischen Medientheoretikers Marshall McLuhan (1962, 1965). Sie spiegelt sich andererseits zudem in veränderten Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern in dieser zunehmend kleiner werdenden und dezentrierten Welt.

Vorangetrieben wird die planetare Vernetzung von Kulturen und Individuen durch weltweite Migrationsströme und durch – oft auf Kosten der Ökologie – erleichterte, beschleunigte und verbilligte Verkehrsflüsse, wie sie etwa ‚Billigflieger‘ ermöglichen. Zudem sind vor allem die modernen digital-elektronischen Medien wirksam (Datenträger wie CDs und DVDs). Simultan breitet sich die Telekommunikation aus, vor allem getragen von Mobiltelefonen und günstigen Auslandstarifen für Ferngespräche. Von zentraler Bedeutung ist das Internet, vor allem das World Wide Web mit seinen vielfältigen medialen und kommunikativen Einsatzmöglichkeiten (Email, Chat, Diskussionsforen, Homepages, Audio- und Filmfiles, Downloads usw.), gesteigert noch durch die interaktive Plattform des Web 2.0. Als Motor der Globalisierung hat das World Wide Web dabei weniger zu einer konkreten als eher zu einer virtuellen ‚Schrumpfung‘ des Planeten beigetragen. Ein zunehmend dichter werdendes Kommunikationsnetz überspannt die Welt, so dass jede Form von Information an nahezu jedem Punkt dieser Erde in oft nur Bruchteilen von Sekunden erreichbar ist (einen Einstieg in das Thema Globalisierung bieten z.B. Waters 1995, Beck 1998, 2008, von Plate 2003).

Zur internationalen Verkehrssprache des virtuell vernetzten *global village* hat sich das Englische entwickelt. Obgleich gegenwärtig das Mandarinchinesisch weltweit die größte Gemeinschaft von Muttersprachlern aufweist, hat sich hauptsächlich im Zuge des britischen Imperialismus und der amerikanischen wirtschaftlichen, technischen und populärkulturellen Dominanz (vgl. Crystal 2004: 106) die englische Sprache als *lingua franca* durchgesetzt. Dies wird vor allem im Internet deutlich, wo gegenwärtig ca. 85 Prozent aller Websites auf Englisch erscheinen. Die Globalisierung und die mit ihr akzelerierten und intensivierten Kommunikationsflüsse haben zugleich zur ‚Kommodifikation‘ der englischen Sprache geführt, zum verstärkten Verständnis sprachlicher und kommunikativer *skills* als *marketable commodity*. Die englische Sprache ist ein kommerzielles Gut geworden (vgl. etwa Pennycook 1994: 145, Gnutzmann 2000: 25, Block, Cameron 2002: 5). Abgesehen von damit verbundenen, noch eingehender unter dem Stichwort *language imperialism* (Phillipson 1992) zu

diskutierenden Tendenzen zur Monokultur des Englischen und zur damit einhergehenden Ausbreitung angelsächsischer Kulturmuster (Pennycock 1994) wird die Beherrschung der Fremdsprache Englisch weltweit weitgehend als essenzielle Kulturtechnik verstanden, als *fourth R'* nach *reading, writing and arithmetic* (Brusch 2003: 120). In Deutschland hat dies entsprechend zum bundesweiten Einsetzen der ersten Fremdsprache (eben meist des Englischen) in der dritten Grundschulklasse und bisweilen sogar im Kindergarten geführt sowie zum stetigen Anstieg bilingualer Züge und Module an den weiterführenden Bildungsstätten.

Claus Gnutzmann (2000: 30) hat die fortschreitende Bedeutung des Englischen als *lingua franca* „als Bedrohung, als Chance, [...] als Einschränkung oder als Herausforderung“ bezeichnet. Greifen wir diese bündige Formulierung im Rahmen des Themas englische Sprach- und Kulturdidaktik auf, so lässt sich konstatieren: Das *lingua franca*-Konzept stellt potenziell eine Bedrohung für kulturorientierte Verständnisse von Sprache dar, basiert es doch tendenziell auf der Vorstellung, reibungslose und irritationsfreie Kommunikation könne abgehoben von jeglicher kultureller Verortung der Aktanten geschehen. Es offeriert jedoch auch eine Chance, über nationale Grenzen hinweg und kulturverbindend zu kommunizieren und eher Gemeinsamkeiten als Gegensätze zu erkunden. Dies ist zugleich die Einschränkung der *lingua franca*-Kommunikation, denn ohne eine gemeinsame kulturelle Basis oder Möglichkeiten zum und Interesse am interkulturellen Austausch kann eine derartige Kommunikation nur sinn- und inhaltsentleert an der Oberfläche dahinplätschern. Oder sie führt zu fatalen interkulturellen Missverständnissen. Die *Herausforderung* der *lingua franca*-Tendenzen besteht schließlich darin, sie mit kulturellem Sinn und Inhalt zu füllen. Dies beginnt schon damit, dass verstanden wird, wie einzelne Begriffe (*friend, home, relatives* usw.), Wirklichkeitskonzepte (Raum, Zeit, Individualität usw.) und kulturelle Kerninhalte (Kulturikonen, große künstlerische Werke usw.) kulturspezifisch Bedeutung erhalten.

Neue Leitbilder I: Global Generation

Für jede neue Generation heranwachsender Menschen gibt es neue Leitbilder und Leitfiguren. Sie erfüllen in bewundernswerter, Ehrfurcht einflößender und beispielhafter Manier mit ihrer professionellen wie privaten Lebensgestaltung die von den jeweiligen soziokulturellen und ökonomischen Verhältnissen geprägten Vorgaben des aktuellen Zeitgeistes. Im oben beschriebenen globalen Zeitalter des weltweiten Zusammenwachsens von Wirtschaft und Industrie sowie der ansteigenden Ausrichtung des Bildungs- und Ausbildungssektors auf diese Bereiche erwerben sich diese Leitfiguren Qualifikationen und sammeln berufliche Erfahrungen, die von vielen internationalen Unternehmen und Institutionen inzwischen als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zunehmend zeichnen ihre Lebensläufe sich aus durch einen multikulturellen, teilweise mehrsprachigen familiären Hintergrund. In der Regel ist ihre Ausbildung schon früh international geprägt – beginnend mit einem schulischen Auslandsjahr oder einer längeren Zeit im Ausland, bedingt durch berufliche Tätigkeit der Eltern oder eines Elternteils außerhalb des Heimatlandes, fortgesetzt durch Praktika und erste berufliche Tätigkeiten während des Studiums oder durch ein teilweises Studium im Ausland. Ungeachtet der Tatsache, dass die im Zuge der Implementierung der Bologna-Beschlüsse vollzogene Umformung der deutschen

Universitätsausbildung auf BA/MA-Studiengänge durch die Straffung der Studiengänge entgegen der ursprünglichen Intentionen zu geringerer Bereitschaft geführt hat, einen möglicherweise studienverlängernden Auslandsaufenthalt einzuplanen, verbreiten Bildungspolitiker, Wirtschaftsvertreter und Journalisten weiterhin das Leitbild der ‚Euro-Kids‘ (Kohl-Wachter 2003) oder ‚Global Generation‘ (Bonstein, Theile 2005). Bewunderung genießen mehrsprachige, multikulturell geprägte und global anpassungsfähige *global players*. So berichtete das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* in einem 2005 bezeichnenderweise in deutscher und englischer Sprache erschienenen Sonderheft zum Thema Globalisierung in einem Kernbeitrag zum Thema „The Global Generation“ von den „new global citizens“. Als flexible Vertreter einer „Multioptions-Gesellschaft“ (Bonstein, Theile 2005: 130) wählen diese bewusst Lebenswege, die transnational bestimmt sind und in denen die interkulturelle Erfahrung als selbstverständlicher Bestandteil der autonom und unabhängig von nationalen Restriktionen gestalteten beruflichen wie privaten Biografie verstanden wird. Zwar mögen diese ‚Nomaden des 21. Jahrhunderts‘ auch eine letztlich nie gestillte Sehnsucht nach dauerhaften freundschaftlichen Banden und sozialer Stabilität verspüren (vgl. Rosa 2005). Doch die praktizierten Formen von Flexibilität und Mobilität bei beruflicher Orientierung, Freizeitgestaltung und dem Aufbau freundschaftlicher und beruflicher Netzwerke jenseits geografischer Einschränkungen lassen postmoderne Biografieentwürfe entstehen, die deutliche Leit- und Vorbildfunktion aufweisen.

Das Sprach- und Kulturverständnis dieser kosmopolitischen, wandelnden Ich-AGs drängt dabei auf für den eigenen fluiden Lebensentwurf funktionalisierbare Passformen. Die englische Sprache wird als flexibel verwendbares Instrument der Kommunikation verstanden, zwar durchaus im Sinne einer hybriden, regional und national unterschiedlich ausgeformten *lingua franca*. Dennoch gelten in der internationalen Geschäftswelt im Schriftlichen weiterhin *native speaker*-Normen (vgl. MacKenzie 2003) und das Prestige des britischen und amerikanischen Englisch hat sich gehalten (wobei, je nach Kulturkreis und Erfahrungen mit britischem Imperialismus oder amerikanischer Kulturdominanz, unterschiedliche Präferenzen vorherrschen, vgl. *ibid.*, Decke-Cornill 2008). Tendenziell wird die englische Sprache allerdings als kulturell entkernt verstanden. Sie ist Mittel zum Zweck der interkulturellen Kommunikation; kulturelles Interesse gilt dem Touristischen, Differenten, Exotischen, dem Anderen als reizvoller Option zur horizonterweiternden Ergänzung der eigenkulturellen Erfahrungswelt. Kulturelles Wissen wird zudem in seiner kommunikativ applizierbaren Form begriffen. Die *Global Generation* informiert sich, plakativ formuliert, mit der neuesten, am Flughafenkiosk erworbenen Ausgabe des hochpreisigen englischsprachigen Journals *Business Spotlight* über aktuelle Tipps zur Vermeidung interkultureller *Faux pas* beim Aufenthalt in Kanada, Japan oder Argentinien. So kann man sich flugs korrekte alltagskulturelle Verhaltensmaximen aneignen, mit der Hilfe von Listen mit interkulturellen *Do's and Don'ts*, der Schilderung von *critical incidents* und ein paar Multiple-Choice-Fragen zu Begrüßung, Konversations- und Essgewohnheiten in der gerade bevorzugten Zielkultur.

Neue Leitbilder II: Europäischer Referenzrahmen

Ein dieser *Global Generation* affines Verständnis von Sprache und Kultur vertritt der 2001 erschienene *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GER oder englisch CEF [Common European Framework of Reference]). Dieses für die gegenwärtige Entwicklung im Bereich von Sprachenpolitik, Fremdsprachendidaktik und damit für Konzepte von Sprach- und Kulturvermittlung bildungspolitische Kerndokument wurde im Auftrag der Europäischen Union vom Europarat für kulturelle Zusammenarbeit herausgegeben. Es zielt explizit darauf ab, Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen im Zuge des Zusammenwachsens der europäischen Staaten zu fördern. Dem entspricht der mit dem GER dezidiert formulierte Anspruch, europaweit Sprachkompetenzen vergleichbar und messbar zu machen. Geschehen soll dies anhand einer Reihe von höchst komplex ausdifferenzierten und exakt definierten Skalen für insgesamt sechs Kompetenzbereiche – von A1, der Ebene der Anfänger (*threshold level*) bis zu C2 (*near-native-speaker competence*) – und ‚Deskriptoren‘ (d.h. Ausführungen zu den jeweiligen Anforderungen). Somit sollen fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten exakt beschreibbar und evaluierbar sein. Deutlich hervor tritt dabei eine Ausrichtung der einzelnen Kompetenzbereiche auf ein praktisches, anwendungs- und handlungsbezogenes Sprachverständnis, welches sich im Wesentlichen als *kommunikative Kompetenz* beschreiben lässt. Im Einzelnen geht der GER ein auf allgemeine Kompetenzen: Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*), Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*), kommunikative Sprachkompetenz (soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen) und kommunikative Sprachaktivitäten bzw. *language activities* (Rezeption und Produktion, Interaktion und Sprachmittlung) (vgl. GER 2001, kritische Stellungnahmen finden sich z.B. bei Bausch et al. 2003, Funk, Kuhn 2003, Hallet, Müller-Hartmann 2006, Bredella, Hallet 2007, Hu, Byram 2009).

In vielerlei Hinsicht hat sich der GER als zentrales Dokument der Fremdsprachenpolitik und als zentrale Vorgabe für deren Entwicklungen im deutschsprachigen Raum erwiesen. Unter wesentlicher Bezugnahme auf den GER und unter dem Eindruck der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien – PISA, PISA-E, IGLU, TIMMS und zuletzt der ersten nationalen Studie DESI (vgl. hierzu eingehender Hallet, Müller-Hartmann 2006) – erfolgte eine breit angelegte Trendwende zu Bildungsstandards, die „auf Kompetenzen und Kompetenzstufen basierende Lernziele [formulieren], die die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Laufe ihrer Lerngeschichte erreichen sollen [...]. Anstelle der Lehrpläne treten zunehmend schulinterne Curricula, die das Erreichen der Standards ermöglichen, und externe Überprüfungen (z.B. durch zentrale Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen), die eine Überwachung der Ergebnisse von Lernprozessen gestatten“ (Weskamp 2007: 167). Die auf Sprachkompetenz gerichteten Parameter des GER erhielten unmittelbaren Eingang in neue Lehrpläne bzw. Lehrwerke und prägen insgesamt den Fremdsprachenunterricht, nicht allein in den Bereichen der Standardisierung und objektiv messbaren Steigerung der Qualität des Outputs schulischen Unterrichts. Auch bei den Lernzielen findet eine rasch voranschreitende Veränderung statt, wie sie in den bundesweit gültigen *Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache Englisch/Französisch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss* (2003, 2005) sowie bei den überarbeiteten *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur*

für sieben Fremdsprachen deutlich wird. Als neues Leitziel des Fremdsprachenunterrichts gelten nun „(funktionale) kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen“ (www.KMK.org, zit. in Bergfelder 2007: 13). Es geht – zugespitzt formuliert – nicht mehr um (ziel-) kulturspezifische Inhalte, sondern um *skills* des Umgangs mit (wie auch immer inhaltlich zu definierendem) Wissen. „Statt isolierten Faktenwissens sollen die Schülerinnen und Schüler komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen erwerben, die sie zu flexibler und situationsangemessener Lösung von fachspezifischen und fachübergreifenden Problemen befähigen (Kompetenzorientierung).“ (ibid.)

Welche Rolle spielt nun das Thema Kultur, d.h. der Umgang mit kulturellen oder konkret zielkulturellen Wissens- und Informationsbeständen? Ein Antwort – und zwar eine sehr ernüchternde – erhält man, wenn man die Fragestellung verfolgt, welche Bedeutung die Vermittlung von Literatur innerhalb dieser vom GER geformten neuen Landschaft des Fremdsprachenunterrichts zugesprochen bekommt. Diese Frage stellt sich, da die Literatur traditionell als privilegierter Zugang zur Fremdkultur sowie als exemplarisch-künstlerische Präsentation von Sprache und Kultur gilt. Werfen wir zunächst einen Blick in eine Werbebroschüre für den GER, herausgegeben vom Deutschen Industrie- und Handelstag (2001). Diese richtet ein bezeichnendes Schlaglicht auf die ökonomische Dimension des GER und damit die durch ihn ‚transportierte‘ Auffassung von Kommunikation sowie Sprachlehren und Sprachlernen. In einem Werbefoto des Prospekts sind zwei Angestellte einer Geschäftsfirma abgebildet. Sie diskutieren gerade über die Englischkenntnisse eines Bewerbers. Folgender Dialog ist in Sprechblasen ausgedrückt (DIH 2001: 2):

A: Wie steht es mit den Fremdsprachenkenntnissen von Herrn M.?

B: In den Unterlagen steht: 9 Jahre Englisch in der Schule, Abitur „gut“.

A: Heißt das, dass er auch eine Delegation aus Japan durch den Betrieb führen oder dass er nur „short stories“ von Hemingway interpretieren kann?

Dieses als Fotostory inszenierte Gespräch liefert zwei Aussagen zum Fremdsprachenunterricht. Denn Kultur- bzw. Literaturvermittlung steht hier in einem unüberbrückbaren Gegensatz zur Vermittlung kommunikativer Kompetenzen. Auf der einen Seite entwirft dieser Dialog die positive Vision eines praxis- und handlungsorientierten, an der professionellen ‚Alltagswelt‘ und ihren Bedürfnissen nach kommunikativen Fremdsprachenkenntnissen ausgerichteten Englischunterrichts (wie ihn diesem Verständnis gemäß der GER ausdrückt). Auf der anderen Seite steht der ‚gegenwärtige‘ Englischunterricht. Ihm unterstellt man hier, dass er sich vor allem der akribisch-philologischen Analyse literarischer Meisterwerke des Lektürekanons widme und somit ein gegenüber der Realität weit abgehobenes elitäres Kulturverständnis verbreite. Diese Art von Beschäftigung erscheint als weltfremder Kulturdünkel, als schöngeistige Vergeudung wertvoller ‚Bildungsressourcen‘. Sie wird als antiquiert entlarvt im Zeitalter der *global players* als ‚Humanressourcen‘, deren Arbeitgeber funktionale Sprachbeherrschung einfordern.

Sind derartige rein utilitaristisch-instrumentelle Vorstellungen von Sprache und Sprachunterricht wirklich im Sinne der Sprachvorstellung des GER? Wird dort unter Sprachenlernen ebenfalls allein das Vermitteln von berufsbezogenen Kommunikationsmustern verstanden? Kritiker sehen im GER durchaus Ansätze zu einer kommunikativen Verarmung, der man früh Einhalt gebieten müsse. Hermann Funk und Christina Kuhn (2003: 191) beschreiben die ablehnende Haltung wie folgt: „Diese

Position sieht im GER den Vollzug der Globalisierung durch die Ökonomisierung des Sprachunterrichts, den Versuch, Effektivität durch mundgerechtes Portionieren und Verabreichen von Sprache zu erreichen [...].“ In der Tat spiegelt der GER ein stark auf funktionalen Sprachgebrauch reduziertes Verständnis des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Dies wird eklatant deutlich, wenn man nach der Rolle der Literatur in der (in der deutschen Version) sich immerhin über 244 Seiten erstreckenden Publikation sucht. Man entdeckt dabei lediglich einige Passagen, die – allerdings eher indirekt – auf dieses Thema Bezug nehmen. Im Kapitel 5 zu den „Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“ listet der GER eine Reihe von Kompetenzen auf, die Sprecher/innen anwenden, „um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszuführen, denen sie sich gegenüberstehen“ (GER 2001: 103). Die Literatur scheint implizit dem Bereich der „allgemeinen Kompetenzen“ und dort dem Unterbereich „deklaratives Wissen“ zugeordnet. Sie wäre demnach dem „Weltwissen“ und „soziokulturelle[n] Wissen“ (ibid.) beizugliedern, welches generell noch nicht als anwendungsbezogen („prozedural“) zu gelten hat und somit quasi nur sekundäre Bedeutung trägt. Nach einer knappen Erwähnung in der Rubrik „Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie Institutionen, regionale Kulturen, Minderheiten, nationale Identität“ findet die Literatur allein in einer Aufzählung zu Kunst und Kultur kurz eine letzte direkte Erwähnung (ibid.).

Es bleibt ein ernüchterndes (vorläufiges) Fazit zur Betrachtung dieser bildungspolitischen Blaupause für die *Global Generation*. Das Thema Kultur oder Fremdkultur(en) erscheint aufgelöst in einem inhaltsentkernten, rein auf kommunikative Interaktion beschränkten Konzept von Sprachvermittlung. Jegliches abwägende oder gar wertende Verständnis von Kultur – schon gar von Hochkultur oder Bildung – erscheint mit dem vagen Begriff des ‚deklarativen Weltwissens‘ eliminiert, welches ohne Konturen oder direkten Bezug auf historische Tradierung von Bildungsinhalten bleibt. Die Themen ‚Kultur‘ oder ‚Bildung‘ scheinen zum *Trivial Pursuit*- oder *Who wants to be a millionaire*-Faktenwissen zu gerinnen.

1.3 Das Spannungsverhältnis von Forschung und Praxis

Eine problematische Beziehung: Universitärer und schulischer Kulturunterricht

Es gehört zur Tradition der fremdsprachlichen Didaktiken, dass diese sich an den gegenwärtig aktuellen Theorien, Modellen und Konzepten ihrer jeweiligen Fachwissenschaften orientieren (vgl. Weskamp 2001: 12ff.). So bietet die Linguistik nach wie vor in ihren Teilbereichen wie Spracherwerb, Soziolinguistik, Pragmatik, komparatistische Sprachbetrachtung sowie generell im Bereich der *applied linguistics* der fachdidaktischen Diskussion und unterrichtlichen Gestaltung vielfältige Impulse. Dagegen ist das Modell des *top down*-Informationsflusses im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaften höchst problematisch geworden. Man kann hier durchaus von einer *troubled relationship* zwischen universitärer Forschung bzw. Lehre und schulischer Praxis sprechen (Freese 2005, vgl. auch Donnerstag, Volkmann 2008). Vieles von dem, was in akademischen Publikationen und im Lehrbetrieb der letzten drei Dekaden Etablierung fand, scheint aus didaktischer Perspektive zu theoretisch und abgehoben, zu komplex und heterogen. Es fehlt gerade an übertragbaren Theorie-

modellen, klaren Interpretationshinweisen und Empfehlungen für die Auswahl von und den Umgang mit Texten und Themen.

Betrachten wir knapp die Entwicklungen im universitären Fachbereich des Englischstudiums. Die vormals häufig so bezeichneten Englischen Philologien formten sich um zu Abteilungen für Britische und Amerikanische Literaturen bzw. Kulturen – hinzu kommen Bereiche für Postkoloniale Literaturen / Kulturen. Deutlich bemerkbar macht sich dabei die generelle Tendenz zu einem kulturwissenschaftlichen, vielfach ausdifferenzierten Verständnis der eigenen Fachbereiche. Die Literaturwissenschaft wandelt sich, wie dies beispielhaft Antony Easthope bereits 1991 in der Studie *Literary Into Cultural Studies* beschrieben hat, zur Kulturwissenschaft bzw. kulturwissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft. Sie wird – so ist anzunehmen – sich mit dem weiter voranschreitenden gesamtulturellen Bedeutungsverlust des Buches als Leitmedium noch weiter zu einer mehr oder weniger stark an den Neuen Medien orientierten Medienwissenschaft orientieren (vgl. beispielhaft die einleitenden Bände von Sommer 2003 und Voigts-Virchow 2005).

Beispiel Amerikanistik: Veränderungen in den American Studies – culture wars

Mit der Transformation ihrer ursprünglich philologischen Ausrichtung gehen spätestens seit den 1980er Jahren gewaltige Veränderungsprozesse im Bereich der Anglistik/Amerikanistik einher. Sie haben vor allem zu radikal veränderten Herangehensweisen und Inhaltsbestimmungen geführt. In seiner Essenz lässt sich diese Umpolung ehemaliger wissenschaftlicher Orthodoxien mit dem Schlagwort der Marginalisierung des Zentrums und Zentrierung des Marginalen beschreiben. Dieser Chiasmus ist wiederum typisch für die derzeit in den Literatur- und Kulturwissenschaften dominante Theorierichtung einer kontextorientierten Herangehensweise. Hierbei sind unterschiedliche Spielarten des in Amerika geprägten so genannten New Historicism wesentlich (vgl. z.B. Greenblatt 1988, Zapf 1991: 230ff., Montrose 1992, Hebel 2008: 416ff., Meyer 2008: 161ff.). Die Veränderungen lassen sich besonders beispielhaft unter Bezug auf die in den 1990er Jahren in den USA virulent gewordenen und nach wie vor anhaltenden *culture wars* beschreiben (vgl. Freese 1996: 160). Diese weit über bildungspolitische Kreise hinausgehende kulturelle Grundsatzdebatte wurde eröffnet durch die bewusst inszenierte Revision traditioneller Perspektiven, Herangehensweisen und Inhalte in Forschung sowie universitärer und schulischer Lehre. Die Stoßrichtung ging gegen den traditionellen, als repressiv empfundenen Werte- und Kulturkanon einer männlichen, bourgeoisen WASP-Dominanzkultur (WASP = *White Anglo-Saxon Protestant*). Louis Montrose (1992: 416), einer der bedeutenden Theoretiker des New Historicism, formuliert dabei die doppelte Stoßrichtung einer derartigen Neuorientierung. Sie wende sich einerseits gegen „the preservation of curricula reflecting the dominant culture and the maintenance of syllabi that emphasize the putative stability, cohesion, and inclusiveness of American values and beliefs“. Andererseits gelte es, alternative Sichtweisen, die der bisher Marginalisierten, bewusst zu fördern, in „cultural analyses that stress alternative perspectives in history, politics, class, race, gender, and sexuality“. Üblicherweise unter Berufung auf den Großtheoretiker zu kulturellen Machtmechanismen, Michel Foucault (vgl. z.B. Foucault 1998 [1972]), wurde sodann in einer Art ‚Entlarvungsdiskurs‘ aufgedeckt, wie Handlungsobjekte und Diskurse nicht-weißer, nicht-männlicher Gruppen in den

von der hegemonialen Dominanzkultur reproduzierten Diskursen ausgegrenzt, dämonisiert, verdinglicht oder in anderer Form als minderwertig konstruiert wurden bzw. werden. Der Kanon der Literatur- und Kulturwissenschaften, also das an Universitäten und Schulen vermittelte Bildungsgut der USA, wurde angegriffen und vielfach verändert, da die Konzentration auf *Dead White Male Authors (or Artists)* nicht der Pluralität und *diversity* der amerikanischen Gesellschaft entspräche (vgl. eingehender Freese 1996). Zunehmend wurden exemplarische und repräsentative Textsammlungen unter Berücksichtigung von ethnischer Differenz (*African-American, Hispanics, Native Americans, Chinese-Americans, Indian-Americans* usw.) und *identity groups* (*gay, lesbian, handicapped* usw.) erstellt; philologische Herangehensweisen wichen ‚aufdeckenden‘, ‚dekonstruierenden‘ Interpretationen. Gleichfalls setzten sich geschlechtsneutrale sowie Minoritäten gegenüber sensible Formen der Sprachregelung (*political correctness*) durch.

Auch wenn die Konzentration auf die Triade von *race, class & gender*, überhaupt die Dominanz von *identity politics* und Differenzdenken, das amerikanische Bildungssystem entscheidend transformiert haben, entwickelte sich doch ein der *moral majority* und einem traditionellen Bildungsverständnis verpflichtetes Gegenlager. Dies lässt sich exemplarisch beschreiben mit Blick auf drei äußerst kontrovers rezipierte Publikationen. In dem Buch *The Disuniting of America* (1992) formulierte der Historiker und ehemalige politische Berater Arthur M. Schlesinger die Befürchtung, das ehemals akzeptierte Integrationsmodell des *melting pot* werde sich zum heterogenen Symbolbild des ‚Turms von Babel‘ wandeln. Dieser steht hier als Emblem für das kakophone Stimmengewirr unterschiedlicher Groß- und Kleinkollektive ohne inneren kulturellen Zusammenhang. Schlesinger beklagt den in amerikanischen Bildungseinrichtungen vorherrschenden Ethnozentrismus und verlangt eine Rückkehr zu den fundamentalen Werten der jüdisch-christlichen Tradition. Ähnlich fordert David Hollinger (1995: 14) in *Postethnic America: Beyond Multiculturalism* eine „postethnic perspective“ für das Amerika des 21. Jahrhunderts ein, um den gegenwärtigen „ethno-racial particularism“ zu überwinden. Noch weiter geht der amerikanische Großkritiker Harold Bloom, der in der fulminanten Philippika *The Western Canon* (1994) gegen Bildungsverflachung und Minoritätenzugehörigkeit als Auswahlkriterium für Textsammlungen anspricht und vor einer ‚Balkanisierung‘ der Kulturlandschaft warnt. Er fordert gleichfalls eine Rückkehr zu traditionellen Bildungsinhalten und empfiehlt hierbei – nicht überraschend – die eingehende Lektüre der Dramen William Shakespeares. Hier folgt ihm der deutsche Anglist Dietrich Schwanitz (1995: I, 78), der pointiert formulierte, Shakespeare habe „[n]ächst Gott [...] von der Welt am meisten geschaffen“. Natürlich können und müssen die Schriften der hier genannten – auch wenn sie das Kulturverbindende und einen gemeinsamen Nenner zwischen partikularen Einzelgruppen suchen – als teilweise höchst problematischer Ausdruck von Euro- bzw. Ethnozentrismus und als Abkehr vom Multikulturalismus begriffen und kritisiert werden.

Von der Literatur- zur Kulturwissenschaft

Die hier nur knapp skizzierten Entwicklungen der US-amerikanischen Bildungs- und Kulturwelt (vgl. eingehender Hebel 2008: 216ff.) haben sich einerseits in einem engen Austauschverhältnis mit nichtamerikanischen und europäischen Literatur- und

Kulturtheorien herausgebildet (namentlich mit französischen Theoretikern wie Derrida, Lacan, Foucault usw.). Sie wirken allerdings gerade als kultureller Gedankenexport international. Im deutschsprachigen Raum entsteht dabei ein recht facettenreiches Bild dieses Einflusses auf universitäre Wissenschaftstheorien und akademische Gepflogenheiten. Während die Amerikanistik im Bemühen um internationalen Anschluss und internationale Diskursfähigkeit in starkem Maße amerikanischen Usancen folgte (vgl. *ibid.*: 1ff.), ist die deutsche Anglistik insgesamt bei Theoriebildung und Forschungsgegenständen eher an der britischen Tradition der Cultural Studies ausgerichtet. Deren Einfluss macht sich beispielsweise in der in Deutschland herausgegebenen Zeitschrift *Hard Times* stark bemerkbar. Aufgenommen wird hier die für die Cultural Studies maßgebliche Tradition von Raymond Williams, Richard Hoggart, Stuart Hall sowie dem Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (vgl. A. Assmann 2006: 16ff.; weiterhin Bassnett 1997: xivff., Easthope 1997, Sommer 2003: 54) und auch neuere Richtungen der postkolonialen Forschung finden Beachtung (Gilroy 1987, 2004, vgl. Eckstein 2007, Döring 2008). Neben einem besonderen Interesse für die Wirksamkeit der visuellen Medien, beispielsweise von Seifenoperen, erkundet man Sub- und Alternativkulturen, ethnische Minoritäten und nationale Identitäten, fokussiert aber auch die semiotische Bedeutung von Raumkonstellationen, z.B. von bestimmten Stadtlandschaften (etwa Spitalfields in London) oder von *rural England* als kulturellem Konstrukt (vgl. Teske 2002: 113ff., 165ff.). Allgemein ist die deutsche Anglistik, wenn sie sich nicht in ganz wenigen Fällen komplett in Richtung Medienwissenschaft entwickelt hat, allerdings stark der philologischen Tradition verbunden geblieben. Auch wenn der literarische Kanon als ‚erweitert‘ verstanden wird, herrscht in den richtungsweisenden Publikationsorganen, bei Seminarthemen und in Wissenschaftsforen eine nach wie vor an traditionellen Literatur- und Kulturverständnissen orientierte theoretische und inhaltliche Ausrichtung. Beispielhaft hierfür mag die sehr lesenswerte Einführung in die Kulturwissenschaft aus der Feder der bekannten Konstanzer Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann (2006) sein. Ohne jedoch auf US-amerikanische Einflüsse einzugehen, grenzt sie sich von der Tradition der britischen Cultural Studies ab und orientiert sich stark an Texten des literarischen Kanons. Allerdings verschließt sich die deutsche Anglistik durchaus nicht neueren Richtungen der Theoriebildung, gerade bei den Gender Studies und postkolonialen Theorien. Bezeichnenderweise ist der Mitherausgeber der prestigeträchtigen, nach wie vor nahezu rein literaturwissenschaftlich ausgerichteten Fachzeitschrift *Anglia*, Hubert Zapf, als wichtigster Vordenker des *ecocriticism* hervorgetreten (vgl. Zapf 2005). Wissenschaftliche und argumentative Fundiertheit und Sorgfalt, eine gewisse Traditionsverbundenheit sowie Literaturlastigkeit bei Themenwahl und Erkenntnisinteresse zeichnen die Forschung in der Anglistik nach wie vor aus (sowie zu einem noch größeren Grad die Germanistik). Dies gilt auch, bei einer etwas stärkeren Hinwendung zum Medium Film, für den Bereich der postkolonialen Studien, die sich neben der auf Großbritannien ausgerichteten Anglistik und der Amerikanistik zunehmend institutionell etabliert haben.

Die Hinwendung zur kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Geisteswissenschaften vollzieht sich also im deutschsprachigen Raum in moderaterem Maße als im englischsprachigen, zumal im amerikanischen. Dennoch ergeben sich auch im deutschsprachigen Raum viele der im Folgenden formulierten Probleme bei der

Fragestellung, inwieweit neu entstandene universitäre Paradigmen auf die Ebene der Schule ‚herabsickern‘ können und sollen.

Culture lag? Universitäre Forschung und Schulpraxis

Neben der eingangs skizzierten Grundfrage des Verhältnisses zwischen Sprach- und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht gibt es eine weitere Grundsatzfrage der Fachdidaktik: Wie steht es mit dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik? Diese fächert sich in vielfache Einzelfragen auf. Je nachdem, wie einzelne Forscher/innen oder Forschungsrichtungen sich dabei positionieren, ergibt sich ein ganz anderes, teilweise gegensätzliches Verständnis von Didaktik und Fremdsprachenunterricht. Welche Wissenschaftsbereiche werden als ‚Bezugswissenschaften‘ geschätzt? Wer die Pädagogik, Lernpsychologie und als Wissenschaftsansatz die empirische Forschung zu den Leitdisziplinen unter den Bezugswissenschaften erklärt, schlägt hier eine ganz andere Richtung ein als jemand, der sich der texthermeneutischen Tradition verpflichtet sieht und damit die Philosophie und die Literatur- und Kulturwissenschaft des eigenen Fachs favorisiert (vgl. Weskamp 2001: 12ff.). Das vorliegende Buch versteht sich vor allem als didaktische Auseinandersetzung mit den oben kurz umrissenen literatur- und kulturwissenschaftlichen Wissenschaftsdiskussionen und -usancen des eigenen Faches, welche wiederum von unterschiedlichen Fachrichtungen wie der Soziologie, Psychologie, Anthropologie usw. geformt werden. Das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Disziplin Anglistik/Amerikanistik (inklusive der postkolonialen Studien) ist dabei traditionell gern als eine Art *top down*-Modell verstanden worden. Dies entspricht dem von Max Horkheimer (1968: I, 296) geprägten Konzept des *culture lag*, dem gemäß in bestimmten Diskursbereichen – etwa der Ökonomie oder hier der Wissenschaftsfront – bereits etablierte Diskursformen erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung andere Bereiche beeinflussen, also hier den schulischen Bereich. Zu erklären wäre dies mit den zeitlichen Verschiebungen beim Generationswechsel von Lehrkräften, der Entstehungs- und Umsetzungszeit von neuen Lehrplänen oder der beharrenden Tendenz traditioneller Inhalte und Methoden des Unterrichts und anderen Faktoren. Demnach würden in universitärer Forschung und Lehre ausgeformte neue Paradigmen erst mit erheblicher Verzögerung in die unterrichtliche Praxis ‚hinabsickern‘ und dort zu Veränderungen führen. Dieses hierarchische Modell von Wissenstransformation liegt einem großen Teil einflussreicher früherer Konzepte zugrunde, etwa einem von Wolfgang Iser (1969: 202f.) formulierten Studienmodell. Dieses definiert exemplarisch vier Gebiete wissenschaftlicher Textbetrachtung („Werkbeschreibung“, „Textkonstitution“, „Literaturgeschichte“ und „Ästhetik“, mit Interpretationslehre und Poetik), die auch für „die Aufgabenstellung des Literaturlehrers an der Schule zugrunde gelegt“ werden. Ein derartiges Modell erscheint bei erweitertem Literatur- und Textverständnis durchaus als Grundlage traditioneller kulturwissenschaftlicher Herangehensweisen und damit beispielhaft für eine Sichtweise, welche die Relevanz universitärer Wissenschaftsbereiche für die Konzeption und tägliche Praxis des fortgeschrittenen schulischen Unterrichts betont.

Allerdings bietet sich auch eine entgegengesetzte Betrachtungsweise dieses Transformationsprozesses von Wissen an. Gemäß der *bottom up*-Perspektive stellt sich die Frage danach, wie übertragbar, umsetzbar und unterrichtsrelevant ein Großteil der

universitären Wissenschaftsdiskurse überhaupt ist. Hier bleibt eine Reihe von offenen Fragen, herrscht doch deutliche *Skepsis gegenüber der Lehrbarkeit* dessen, was theoretisch auf dem Papier entworfen bzw. in universitären Seminaren diskutiert wird (vgl. Donnerstag, Volkmann 2008). Die Kritik lässt sich an einigen Grundsatzfragen festmachen: (1) Die einstmals klar umrissenen kulturellen Inhalte – primär der literarische Kernkanon der Fremdkultur – sowie die Vertrautheit mit tradierten Bildungsgütern haben sich aufgelöst. Der Kanon wurde dekonstruiert, vollkommen anders wieder zusammengesetzt, ohne dass sich klare neue Konturen entwickeln konnten (außer in der neuerdings erkennbaren moderaten Rückbesinnung auf traditionelle Inhalte *plus* einer Ergänzung nach den Kriterien von *race, class & gender* sowie einer globalen Ausweitung). In ihrer Tendenz des Hinterfragens und der Dekonstruktion des Kanons geht das basale Kanonwissen verloren, wie beispielsweise der kürzlich verstorbene Literatur- und Bildungstheoretiker Peter Widdowson selbstkritisch vermerkte. Das ritualisierte Seminarverfahren, den literarischen Kanon anzugreifen, wurde von einem seiner Studierenden mit folgender Aussage unterlaufen: „You’ve had the opportunity to read these books, I haven’t, and that’s what I’ve come to university to do.“ (Zit. in Stubbs 2006: 15) Zur Abwendung von kanonischen Texten gehört die Hinwendung zu einer Vielzahl und Breite kultureller Phänomene und Praktiken, wodurch gerade in den Cultural Studies eine „bizarre Vielfalt der Arbeitsfelder“ (Fauser 2008: 35) entsteht – die von der Bedeutung von *tribal tattoos* bei den Maoris in Neuseeland bis zu Cyborgs in kanadischer Science-Fiction bis zu – je nach Sichtweise – eskapistisch oder *empowering* wirkenden Praktiken der Unterhaltungsindustrie im Pariser Disneyland reichen können (vgl. z.B. Berlin, Vivion 1992).

(2) Neben dem Unsicherwerden der (hoch-) kulturellen Inhalte hat der kulturwissenschaftliche Ansatz zugleich zu einem Überangebot an Theorien und Herangehensweisen und dem Verlust eines eindeutigen Wissenschaftsparadigmas geführt, wie dies beispielsweise die textzentrierte Interpretation darstellte. Wenn der kulturwissenschaftliche Ansatz, einer gängigen Deutung entsprechend, als „Metaebene der Reflexion“, als „eine Art Moderation der multiperspektivischen Vernetzung von Einzelergebnissen von [unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen] Disziplinen“ (Fauser 2008: 9) begriffen wird, bedeutet dies auch die Gefahr des Verlustes von klaren fachlichen Profilen. (3) Die Ausrichtung auf theoriegeleitete Herangehensweisen favorisiert die reflexive Disposition des Intellektuellen, der weniger bereits Tradiertes bearbeitet oder modifiziert, sondern im Sinne Foucaults als „Zerstörer der Evidenzen und Universalien“ wirkt. Es ist dies ein Denker, der „in den Trägheitsmomenten und Zwängen der Gegenwart die Schwachstellen, Öffnungen und Kraftlinien kenntlich macht; der fortwährend seinen Ort wechselt, nicht sicher weiß, wo er morgen sein noch was er denken wird“ (Foucault 1998: 91). Wenn dieser Diskursanalytiker sein „vagabundierendes Denken“ (*la pensée sans aveu*) auf die Diskontinuitäten der bisher als logisch und glatt präsentierten Diskurse konzentriert und deren Brüche aufdeckt, dann mag er oder sie als Leitfigur im Forschungsbetrieb als Vorbild dienen, als pädagogisch wirksame Lehrkraft allerdings schlicht fehlt am Platz sein.

(4) Trotz hoher Theorielastigkeit und hohem Reflexionsgrad bleiben viele Einzelstudien im Ergebnis vorhersehbar, da Texte auf die dominanten Theoriemuster hingebogen werden. So laufen poststrukturalistisch-dekonstruktivistisch orientierte Lesarten üblicherweise auf Einsichten in die unendlich weitergeführte Kette der Bedeutungsverschiebung hin, welches schließlich in der Erkenntnis von linguisti-

scher Beliebigkeit mündet, begründet durch die grundsätzlich arbiträre Natur des sprachlichen Zeichens als Kommunikationsmittel (vgl. die Kritik bei Antor 1997: 5). Andererseits neigt der ‚Entlarvungsdiskurs‘ der *race, class & gender studies* grundsätzlich dazu, Texte dominanter Kulturvertreter als ideologische Instrumente der Selbstkonstitution in Abgrenzung und Diffamierung des marginalisierten und unterdrückten Anderen aufzudecken oder in Texten von Frauen oder Minoritäten offene oder verdeckte Mechanismen des Unterlaufens von dominanten Bedeutungszuweisungen zu entdecken. Kurzum, ob dekonstruktivistisch-sprachtheoretische oder ideologisch bestimmte *race, class & gender*-Interpretationsschemata vorherrschen: Der Bezug zur realen Welt und damit auch die Möglichkeit der unterrichtlichen Bezugnahme scheint des Öfteren verloren gegangen zu sein, wie Carsten Rhode (2004: 98) polemisch formuliert:

Komplexität gewinnt hier eine spielerisch-selbstverliebte Eigendynamik und wird zum intellektuell-ästhetischen Selbstzweck. [...] [E]ine zusehends scholastische Spezialterminologie und eine immer feinere Arme treibende Ausdifferenzierung des Wissenssystems tragen ihr Übriges bei zur fortwährenden Austreibung der Wirklichkeit aus den Geisteswissenschaften. [...] Mit der Suspension des Realen verhält es sich wie mit der ewigen Aufschiebung von Sinn und Bedeutung: theoretisch nachvollziehbar, lebensweltlich schlicht nicht lebbar.

Wie ‚kritisch‘ darf schulischer Unterricht sein?

Trotz der bisher deutlich geäußerten Bedenken gegenüber ideologisch einseitig eingefärbten Blickrichtungen oder allzu abgehobenem Theoretisieren sollte die hier vertretene Position nicht missverstanden werden. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben auf notwendige und erhellende Weise erstmals erstarrte Orthodoxien und naturalisierte Hierarchisierungsmuster untergraben, eine Vielzahl von neuen Perspektiven eröffnet und somit das ‚unvollendete Projekt der Aufklärung‘ (Habermas) vorangetrieben. Eine Rückkehr zu einer ‚ideologiefreien‘ Kulturwissenschaft und damit auch Kulturdidaktik gibt es nicht, wie ein oft zitierter Ausspruch Terry Eagletons (1983: 14) deutlich macht: „The claim that knowledge should be value free is itself a value judgement.“ Hat doch z.B. die *race, class & gender*-Forschung vor Augen geführt, wie die Insistenz auf universalen Aussagen und ‚neutrale‘ Herangehensweisen wie bei der textimmanenten Interpretation (New Criticism) stets bestimmten Interessen dienen.

Dennoch stellt sich deutlich die Frage der Applizierbarkeit der neuen Diskurse auf die unterrichtliche Wirklichkeit – knapp formuliert: Wie ‚dekonstruktivistisch‘ kann der Schulunterricht sein? Und zwar weniger im Sinne Derridas, indem er jegliche Sinnbildung als Endlosschleife der Bedeutungsverschiebung, als – wenn überhaupt – auf ein Nichts ausgerichtetes linguistisches Perpetuum mobile beschreibt. Damit würde lediglich intellektueller Aporie Vorschub geleistet. Wie ‚dekonstruktivistisch‘ im ursprünglichen Wortsinn, also wie ‚auseinandernehmend‘ oder gar alte Wahrheiten destruisierend darf der Fremdsprachenunterricht sein? Anders formuliert: Kann ein auf einer Hermeneutik der Skepsis und Kritik aufgebautes pädagogisches Konzept – eine kritische Pädagogik – das Idealkonzept für Kinder und Jugendliche sein, die in ihrer Lebensphase gerade erst dabei sind, ein Weltbild mit eigenen Konturen und damit auch Bild des Fremden zu entwickeln – die also auf der Suche nach einer gefestigten geistigen Identität sind? Eine auf ideologiekritischer Basis konzipierte kritische Pädagogik kann durchaus auf universitärer Ebene Maß-