

Frauke Matz / Michael Rogge / Philipp Siepmann (Hrsg.)

Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Theorie und Praxis



PETER LANG
EDITION

Einleitung

Frauke Matz, Michael Rogge, Philipp Siepmann

Der vorliegende Band versammelt Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Nachwuchstagung ‚Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis‘, welche am 10. und 11. Februar 2012 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand. Diese sollte zum einen der Vernetzung der wissenschaftlichen Nachwuchsforscher dienen, deren Dissertations- und Habilitationsprojekte sich mit dem Themenkomplex des transkulturellen Lernens befassen. Zum anderen sollten einige grundlegende Fragen in Bezug auf die Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts durch das transkulturelle Paradigma erörtert werden. Dabei standen dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit Prof. Dr. Werner Delanoy von der Universität Klagenfurt sowie Prof. Dr. Laurenz Volkmann von der Universität Jena zwei ausgewiesene Experten auf diesem Gebiet zur Seite.

Im Verlauf der zwei Konferenztage zeigte sich, dass der Begriff von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ihrer Forschung sehr unterschiedlich aufgefasst und deshalb aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird, sodass man in Bezug auf transkulturelles Lernen durchaus von einem *umbrella term* für eine ganze Reihe innovativer didaktischer Ansätze sprechen kann. Ihren gemeinsamen Nenner bildet der Versuch, der Vielstimmigkeit im Klassenraum Gehör zu schenken und der gestiegenen kulturellen Komplexität einer globalisierten Welt gerecht zu werden, der Schülerinnen und Schüler heute begegnen. Diese stellt speziell in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen besondere Anforderungen, die sich anhand von Modellen interkultureller Kommunikation bzw. Kompetenz aus Sicht der Vertreter des transkulturellen Paradigmas nicht mehr zufriedenstellend erfassen lassen. Über diesen gemeinsamen Grund hinaus eröffnet sich ein weites Feld, das nun zunächst grob ‚kartiert‘ wird und auf welchem im Anschluss die Beiträge dieses Bandes verortet werden.

Transkulturelles Lernen: *Mapping the field*

Wie auch die auf der Konferenz präsentierten und in diesem Band dokumentierten Forschungsprojekte zeigen, stellt sich das Forschungsfeld des transkulturellen Lernens als weit und zuweilen unübersichtlich dar. Dennoch lassen sich einige Grundlinien seiner Entwicklung voneinander abheben. So lässt sich transkulturelles Lernen begreifen

(1) als Versuch, ein verändertes, nichtessentialistisches Verständnis von Kultur zur Grundlage der Vermittlung kultureller Inhalte bzw. Kompetenzen zu machen. Transkulturelles Lernen schließt dabei an die u.A. von Wolfgang Welsch (u.A. 1995, 1999, 2010) vorgebrachte Kritik an, die sich gegen das dem Konzept der Interkulturalität unterliegende Verständnis von Kulturen als klar voneinander abgegrenzte Entitäten wendet. An die Stelle der thematischen Fokussierung auf nationale Kulturen oder multikulturelle Gesellschaften und des kontrastierenden Vergleichs der ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Kultur tritt zunehmend die Auseinandersetzung mit kultureller Hybridität und kulturellen *contact zones*. Volkmann spricht gar von einer radikalen „Abkehr vom Differenzdenken“ (in diesem Band), welche einen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik einläutet.

Die transkulturelle Neuausrichtung der Kulturdidaktik wird häufig mit der zunehmenden Bedeutung vor allem der englischen Fremdsprache als internationale *lingua franca* in Verbindung gebracht (vgl. Hallet 2002, Volkmann 2010). Es bestehen zudem Berührungspunkte zu den *New Literacies*, die als Sammelbegriff für neue Literarizitätsformen dienen, welche sich aus neuen digitalen Medien ergeben (vgl. New London Group 1996). Insbesondere in den von Wolfgang Hallet (2002) zu den kulturübergreifenden *intercommunities* gezählten virtuellen Gemeinschaften hängen *lingua-franca*-Kommunikation, *New Literacies* und transkulturelle Kompetenz eng zusammen. Transkulturelle Kompetenz ist in diesem Zusammenhang am ehesten im Sinne des Pädagogen Karl-Heinz Flechsig (2000) als ‚transkulturelle Kreativität‘ zu verstehen, also der Vereinbarung eines für alle Beteiligten akzeptablen Wertesystems als Grundlage eines gemeinsamen Projekts. Dabei geht es jedoch keinesfalls um eine Rückkehr zu universalistischen Positionen: Der transkulturelle Ansatz betont die Bedeutung lokaler, regionaler und nationaler Kontexte und sozialer Zusammenhänge. Er vernachlässigt dabei nicht die unterschiedlichen Ausprägungen von Transkulturalität und berücksichtigt die Faktoren Macht und Ungleichheit (vgl. Delanoy 2006 und in diesem Band, sowie Matz, Siepmann, Volkmann und Wehrmann in diesem Band).

(2) als veränderter Blick auf den Fremdsprachenunterricht selbst bzw. die darin ablaufenden kognitiven bzw. Lernprozesse. Dies geht zurück auf Claire Kramersch (1993), die die Möglichkeit der Entstehung einer dritten Kultur (*third culture*) bzw. eines dritten Orts (*third place*) im Fremdsprachenunterricht beschreibt. *Third place* steht für einen gedachten kulturellen Zwischenraum, welcher sich zwischen den Kulturen der Lernenden und den Kulturen, denen sie im Unterricht begegnen, eröffnet. Es deutet sich in Kramschs Formulierung bereits ein Aufbrechen der Grenzen zwischen Ausgangs- und Zielkulturen an, das für Ansätze transkulturellen Lernens grundlegend ist. Kramschs Konzept des *third*

place wurde u.A. von Delanoy (1999), Hallet (2002) und Kramsch (2008) selbst aufgegriffen und weiterentwickelt. Hallet versteht den Fremdsprachen-unterricht als ‚hybriden Raum‘. Ausgehend von einem diskursiven und prozessualen Kulturbegriff betont Hallet, dass Schülerinnen und Schüler Kulturen nicht nur indirekt erfahren, sondern aktiv an ihnen partizipieren können, weil sie

auch fremdsprachige Texte (Bilder, Zeichen, etc.) als kulturelle Äußerungen erfahren und besonders aus der Populärkultur (z.B. aus Musik, Mode, Sprache oder Kommunikationstechnologie), im fortgeschrittenen Unterricht in der Oberstufe aber auch aus der Literatur und anderen Texten bzw. Medien einzelne Elemente in die Konstruktion (Narration) ihrer eigenen Identität und Kultur adaptieren. (Hallet 2002:34)

Grundsätzlich begegnen sich im Klassenraum drei miteinander verwobene Diskursphären: die eigenkulturelle, fremdkulturelle sowie die transkulturelle Sphäre. Während sich die Trennung zwischen eigen- und fremdkultureller Diskursphäre „sich innerhalb der dichotomen Logik von Eigenem und Fremdem bewegt, wenn auch mit dem einschränkenden Hinweis auf die Pluralität und die Offenheit der Einzelkulturen“ (Hallet 2002:44), umfasst die transkulturelle Diskursphäre Themen und Fragestellungen, die „nicht in einer der Zielkulturen lokalisierbar und nur begrenzt einzelkulturell determiniert“ sind (ebd.: 45).

(3) als Abkehr von nationalen Literaturen bzw. Literaturkanons hin zu transkultureller Weltliteratur, wie von Schulze-Engler (2007) gefordert. Transkulturalität erscheint Schulze-Engler als das gegenüber dem interkulturellen Dialog geeignetere Konzept, um die vielfältigen kulturübergreifenden literarischen Einflüsse nachzuvollziehen, die die Literatur der Postmoderne charakterisieren. Transkulturelle Weltliteratur behält einige Errungenschaften postkolonialer Theorie bei, wie die starke Betonung der politischen Dimension von Literatur sowie der Bedeutung lokaler und regionaler Bezüge, distanziert sich aber deutlich von der Trennung zwischen (europäischem) Zentrum und Peripherie. Verstanden als „multipolar, decentred system of literary communication“ (ebd.:29) rückt transkulturelle Weltliteratur die transnationalen Verflechtungen in der literarischen Produktion und Rezeption in der globalen Moderne in den Vordergrund.

Wintersteiner (2006) formuliert die Grundlagen für die Entwicklung einer transkulturellen Literaturdidaktik. Dies erfordert zunächst die Dekonstruktion des national ‚Eigenen‘ und die Offenlegung der vielfältigen Prozesse kultureller Hybridisierung, die das ‚Eigene‘ prägen. Die Bewusstmachung der Hybridität aller Literatur, für die „Kreuzung und Hybridisierung keine Ausnahmen oder Betriebsunfälle, sondern die normale Arbeitsweise ist“ (94), ist eines der zentralen Anliegen der transkulturellen Literaturdidaktik. Mit dem Abrücken von Nationalliteratur schenkt sie auch Texten Aufmerksamkeit, die außerhalb des natio-

nalen Kanons liegen und eröffnet sie eine andere Perspektiven auf literarische Klassiker. Besonders deutlich offenbart sich der ‚transkulturelle Charakter‘ literarischer Texte Wintersteiner zufolge in transnationaler Literatur, in der Transkulturalität explizit als Thema behandelt wird oder implizit „in ihre sprachlich-literarische Form eingeschrieben“ ist (ebd.:92). Hierzu lassen sich unter anderem so genannte ‚Bindestrich-‘ bzw. Diaspora- und Migrations-literaturen zählen (vgl. hierzu Sommer 2001, Freitag-Hild 2010).

(4) als Erweiterung oder Fortführung der *global education*. Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des Englischen als *global language* fordert Doyé (1999) eine Erweiterung der kulturellen Inhalte im Englischunterricht. So soll der Ansatz der *cultural studies* um *world studies* ergänzt werden, die er methodologisch als Gegenteil der *cultural studies* versteht: „It starts from the global issues of this world such as starvation, suppression, ecological destruction, illiteracy, aggression and shows their global dimension“ (Doyé 1999:98). Während die *cultural studies* Differenz und nationale Partikularismen zur Grundlage haben, betonen *world studies* globale Interdependenz und die gemeinsamen Herausforderungen der Menschheit. Die Herausbildung eines globalen Bewusstseins zählt auch Volkmann (2011) zu den wesentlichen Elementen einer transkulturellen Pädagogik. Im Fremdsprachenunterricht lässt sich dies über eine Reihe transkultureller Themenkomplexe fördern. Dazu gehören u.A. *humans as 'transcultural' or 'hybrid' beings, living in a 'world risk society'* und *the return of universal topics* (vgl. ebd.:124f). Volkmann betont jedoch, dass dies keineswegs eine Rückbesinnung auf den Universalismus bedeutet:

[C]oncepts of transculturality do not hark back to 'culture-general' stances which imply that humans are basically the same all over the world. Rather, their basic assumption rests on awareness of differences, which, however, need to be overcome to find the human qualities that unite us in a common struggle for co-existence in globalized societies on an endangered planet.

World studies und *global education* – wie auch verwandte Konzepte der Friedenserziehung (vgl. Hammer in diesem Band) oder der *ecodidactics* (Mayer/Wilson 2006) - erkennen Differenzen an und berücksichtigen kulturell geprägte, divergierende Sichtweisen auf ein bestimmtes Problem, finden sich damit aber nicht ab, sondern zielen auf die Vereinbarung eines für alle Beteiligten akzeptablen Lösungsansatzes im Sinne einer *third culture*, wie sich von Kramsch (1993, s.o.) beschrieben wurde.