

Kapitel 1: Problemstellung

1.1 Rückblick: Landeskunde als Wissensvermittlung über Nationalkulturen

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts spielte in der Fremdsprachendidaktik der Begriff der Landeskunde eine wichtige Rolle (vgl. Schumann 2010). Das Konzept der Landeskunde beruhte auf der Grundidee, dass Lernende neben den sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, sowie Wortschatz und Grammatik) auch ein Grundwissen über das Land, dessen (National-)Sprache sie lernten, und über die „Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen“ (Bischof et al. 1999: 7) vermittelt werden sollte. Im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache ging es daher vorwiegend um (West-)Deutschland (manchmal auch um die Schweiz, Österreich oder die DDR), im Englischunterricht um Großbritannien und die USA (Nebenschauplätze stellten Irland, Kanada, Australien und Neuseeland dar), im Französischunterricht ging es um Frankreich (und ein wenig um Québec und den Maghreb), und im Spanischunterricht um Spanien und ausgewählte Länder Lateinamerikas. Dabei wurde durchaus berücksichtigt, dass im Unterricht nicht nur „Faktisches der Zielkultur“ (ebd.) behandelt werden sollte, sondern es sollte auch Wissen über „Wertvorstellungen, Glauben, Konzepte von Raum und Zeit“ (ebd.) vermittelt werden. Trotz dieser Erweiterung der Perspektive wurde die Ausrichtung auf Nationalkulturen im Laufe der 1990er-Jahre immer stärker in Frage gestellt, setzte sie doch einerseits voraus, dass es in sich homogene Zielkulturen gebe, die man durch das Erlernen einer bestimmten Sprache erschließen und verstehen könne, und andererseits, dass die Beschäftigung mit einer bestimmten Sprache zu einem Wissenserwerb über bestimmte Staaten und über die in ihnen als dominant angenommenen Lebensentwürfe verpflichtete. Im Fremdsprachenunterricht überwog dabei die Bedeutung der EU-Partner England, Frankreich und Spanien. Dies ließ sich zwar einerseits durch die geographische und politische Nähe zu Deutschland rechtfertigen. Andererseits wurde es immer mehr als problematisch empfunden, das Übergewicht der alten Kolonialmächte unhinterfragt fortzuschreiben.

Die Trias von Nation, Sprache und Kultur als einander weitgehend entsprechende Größen des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts geriet jedoch nicht nur wegen der mutmaßlichen Übernahme kolonialer Dominanzverhältnisse unter Legitimationsdruck. Immer stärker wurde dabei auch das Kulturverständnis

selbst hinterfragt, welches dem landeskundlichen Ansatz zugrunde lag. Dieses lässt sich zurückführen auf Johann Gottfried Herder (vgl. Kap. 2.1.2.). Für ihn stellten Kulturen Kugeln dar, die man sich als nach innen geschlossene und nach außen abgegrenzte Gebilde vorstellen sollte.⁶

Das Herder'sche Kugelmodell wurde u. a. in der Anthropologie⁷ stark rezipiert, denn die Beschreibung und Interpretation einer fremden Kultur wird wesentlich vereinfacht, wenn man sie sich als nach innen tendenziell homogenes und daher nach außen abgrenzbares Gebilde vorstellt. Ähnlich wie Individuen haben in dieser Vorstellung auch Gruppen und Völker eine mehr oder weniger stimmige und stabile Identität:

A culture, like an individual, is a more or less consistent pattern of thought and action. Within each culture there come into being characteristic purposes not necessarily shared by other types of society. In obedience to these purposes, each people further and further consolidates its experience, and in proportion to the urgency of these drives the heterogeneous items of behavior take more and more congruous shape. Taken up by a well-integrated culture, the most ill-assorted acts become characteristic of its peculiar goals, often by the most unlikely metamorphoses. (Benedict 1989 [1934]: 46)⁸

Kulturen sind somit nach Ruth Benedict in der Lage, in ihrer historischen Entwicklung Differenzen und Widersprüche zu überwinden und diese allmählich zu einem stimmigen Gesamtbild zu integrieren, ganz ähnlich wie Individuen dies im Zuge der Reifung ihrer Persönlichkeit tun können.

Die Landeskunde arbeitete mit diesem Kulturverständnis der Anthropologie. Während diese ihren Fokus jedoch längst von der ‚hohen‘ Kultur auf die Alltagskultur ausgeweitet hatte, erfolgte im nach wie vor philologisch geprägten Fremdsprachenunterricht der Nachkriegszeit der Zugriff auf die Kultur des betreffenden Landes aber noch häufig über dessen als besonders wertvoll angesehene literarische Werke. Von diesem Vorgehen versprach man sich je nach politischer Lage entweder den Zugang zu universalem Wissen oder aber zu nationalen Besonderheiten (vgl. Kramsch 1995: 56).

6 Herders Kulturkonzept wurde vielfach kritisiert, Wolfgang Welsch (vgl. Kap. 2.1.5.) stellte es gar als Wegbereiter des Nationalismus und Rassismus dar.

7 Anthropologie und Ethnologie sind nicht immer leicht voneinander abzugrenzen. Ich verwende hier durchgehend die allgemeinere Bezeichnung Anthropologie. Zur Einführung in die Anthropologie vgl. Wulf (2009). Boas und seine Schüler_innen gelten heute als Begründer und Entwickler der Teildisziplin der Kulturanthropologie (*cultural anthropology*), auch wenn Boas sich selbst vorwiegend als Ethnologe verstand.

8 Zur Kritik am Kulturbegriff der amerikanischen Anthropologie vgl. Kap. 2.1.2. und 2.2.1.

Im Zuge der kommunikativen Wende nahm die Fremdsprachendidaktik dann auch verstärkt die Ebene der Alltagskultur in den Blick. Ein beliebtes didaktisches Vorgehen bestand hierbei in Vergleichen zwischen Ausgangs- und Zielkultur. Dass dies erstens möglich und zweitens sinnvoll sei, wurde meist stillschweigend vorausgesetzt (vgl. Meißner 2003: 63; Grünewald et al. 2011: 50f.).

Die Ziele landeskundlichen Unterrichts waren in Abhängigkeit von den herrschenden politischen Verhältnissen starken Veränderungen unterworfen. Während in der nationalsozialistischen Zeit die Aufwertung des Eigenen in einem völkisch-nationalen Sinn bei gleichzeitiger scharfer Abgrenzung vom Ausland betrieben wurde, drehte sich die Intention nach Ende des 2. Weltkriegs um. Nun ging es um eine positive Öffnung, in den beiden deutschen Staaten insbesondere im Hinblick auf die jeweiligen Siegermächte (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 219). Als sich der Fremdsprachenunterricht in den 1970er- und 1980er-Jahren dann zunehmend auf das Leitziel kommunikative Kompetenz ausrichtete, setzte sich immer stärker auch die Auffassung durch, dass landeskundliche Inhalte nicht vom sprachlichen Lernen getrennt, sondern als dessen notwendiger Bestandteil integriert vermittelt werden sollten (vgl. ebd.).

Unabhängig von Fragen nach der politischen Zielsetzung, nach den Inhalten und nach der Integration landeskundlichen Lernens blieb die Ausrichtung auf Nationalkulturen im landeskundlichen Paradigma als Grundproblem aber bestehen. Durch die schnell voranschreitende Globalisierung und die mit ihr einhergehende zunehmende weltweite Verflechtung und Überlappung von Denk- und Lebensweisen lösten sich nationale Grenzen aber immer stärker auf. Bereits 1992 weist Meinert A. Meyer auf den Umstand hin, dass der Begriff ‚Zielkultur‘ problematisch geworden sein könnte. In seiner Äußerung schwingt dabei geradezu eine Sehnsucht nach den (vermutlich guten) alten Zeiten mit, als es noch klare nationale Grenzen gab, an denen sich der Fremdsprachenunterricht orientieren konnte:

Wenn die ganze Welt ‚Zielkultur‘ des Englischunterrichts für deutsche Schüler wird, ver-schwimmt das, was man landeskundlich-interkulturell machen kann, in diffusem aller-lei. (Meyer 1992: 16)

Das Problem stellt sich selbstredend damals wie heute in gleichem Maße auch für die romanischen Schulfremdsprachen Französisch und Spanisch.

Neben der Schwierigkeit, eine Weltsprache nationalen ‚Kulturen‘ einzelner Staaten zuzuordnen, wurde zudem immer häufiger auch auf die Schwächen einer Didaktik hingewiesen, in welcher über eine bestimmte Zielkultur *Wissen* vermittelt werden sollte, das eben diese Kultur *verständlich* machen sollte. In diesem Bemühen um Verstehen blieben jedoch, wie man erkannte, wichtige Aspekte

unberücksichtigt. Zum einen fehlte meist eine systematische reflexive Brechung des ‚Eigenen‘, das ja einem ‚Fremden‘ gegenübergestellt wurde. Der vorwiegend kognitiv-analytische Zugriff auf landeskundliche Inhalte führte zudem dazu, dass diese Reflexion besonders im Hinblick auf deren affektive und attitudinale Dimensionen in der Regel nicht erfolgte (vgl. Meißner 2003: 63; Decke-Cornill/Küster 2015: 220; Küster 2010: 40).

Die Ausrichtung auf den Erwerb von Wissen über eine ‚Zielkultur‘ und die Vernachlässigung der affektiven und persönlichkeitsbildenden Aspekte bei der Beschäftigung mit diesen Inhalten führten dazu, dass landeskundliches Lernen sich als wenig geeignet zeigte, die Identitätskonstruktionen von Lernenden in Frage zu stellen. Im Gegenteil, die Beschäftigung mit dem ‚Fremden‘ war teilweise explizit darauf angelegt, die Besonderheit des ‚Eigenen‘ hervorzuheben, es nach innen zu stabilisieren und nach außen schärfer abzugrenzen. Auch als die Ablösung des Landeskundebegriffs durch den Begriff der interkulturellen Kompetenz bereits eingesetzt hatte, fand sich weiterhin die Ansicht, es solle zwar um eine möglichst differenzierte und empathische Auseinandersetzung mit dem Fremden gehen, aber doch mit dem Ziel, das Eigene zu affirmieren. So schreibt Meyer (1992: 16, Hervorhebung J. P.):

Ich definiere: Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, sich adäquat und flexibel gegenüber den Erwartungen der Kommunikationspartner aus anderen Kulturen zu verhalten, sich der kulturellen Differenzen und Interferenzen zwischen eigener und fremder Kultur und Lebensform bewusst zu werden und *in der Vermittlung zwischen den Kulturen mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch zu bleiben.*

Von einem solchen Standpunkt aus übersieht man jedoch leicht, dass kulturelle Verortungen nicht nur auf kollektiver, sondern auch auf individueller Ebene erfolgen und damit oft erheblich voneinander abweichen (vgl. Hu 1996; Decke-Cornill/Küster 2015: 220; Bach 2010: 27). Darüber hinaus bleibt dabei die Vorläufigkeit, Hybridität und Narrativität von Identitätskonstruktionen unberücksichtigt, Themen, mit denen sich die neuere Identitätsforschung ausführlich beschäftigt und die auch für Bildungsprozesse hoch relevant sind (vgl. Koller 2012: 34–44). Eine Didaktik, welche sich die Stabilisierung des ‚Eigenen‘ zum Ziel setzt, steht zudem unter dem Verdacht, einseitig konservative Ziele zu verfolgen: Auf der Ebene der Individuen verschenkt sie möglicherweise Gelegenheiten, Fremdheitserfahrungen als Bereicherung zu erleben, als Chance, die eigenen „Welt- und Selbstverhältnisse“ (ebd.: 19) selbst zu hinterfragen und gegebenenfalls zu aktualisieren. Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Auswirkungen muss sie sich den Vorwurf gefallen lassen, nicht die Modernisierung, sondern die Bewahrung der dominierenden gesellschaftlichen Strukturen zu betreiben.

In Bezug auf den Kulturbegriff stellte sich die Problemlage in der Fremdsprachendidaktik in den 1980er und 1990er-Jahren dergestalt dar, dass aus mehreren Bezugswissenschaften längst Einwände vorlagen gegen die Auffassung, das ‚Fremde‘ könne überhaupt als tendenziell homogene und statische Größe und in Abgrenzung von einem ‚Eigenen‘ beschrieben werden, das dabei ja zwangsläufig mitgedacht werden muss (vgl. aus soziologischer Sicht z.B. Simmel 1908: 509–512 und Hahn 1994; aus psychoanalytischer Sicht z.B. Kristeva 1988; aus anthropologischer Sicht z.B. Geertz 1973). Die genannten Autor_innen sind sich einig in dem Anliegen, die Beziehung zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ als komplexes Wechselspiel herauszuarbeiten (vgl. Kap. 2.1.4.), dessen Ausgangspunkte und Ergebnisse vorläufige, fließende, hybride Identitäten und Gemeinschaften sind. Der Ansatz, das ‚Fremde‘ in Gestalt einer Nationalkultur zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts zu machen, war in diesem Licht kaum mehr zu halten. Genau darin bestand aber häufig der Kern des am Konzept der Landeskunde ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts.

1.2 Aufstieg des Kulturbegriffs zur Leitkategorie der Humanwissenschaften

Die Dichotomie des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ stand aufgrund der Entwicklungen in verschiedenen Nachbardisziplinen bereits unter Druck, und mit ihr die Landeskunde, die ohne diese Dichotomie nicht auskam. Zusätzlich wurde die Landeskunde aber durch zwei weitere Tendenzen immer stärker in Frage gestellt.

Zum einen erlebten die Humanwissenschaften insgesamt ab den 1960er-Jahren eine verstärkte Hinwendung zum Kulturbegriff, ein Paradigmenwechsel, der heute üblicherweise mit ‚Cultural turn‘ bezeichnet wird (vgl. Geertz 1973, Reckwitz 2000: 22–38, Bachmann-Medick 2006). Die Impulse für diese Entwicklung gingen vorwiegend von der Soziologie, der Anthropologie, der Literatur- und der Geschichtswissenschaft aus. Wie sehr Kultur zum Leitkonzept wurde, zeigen einerseits die entsprechenden Tendenzen innerhalb der etablierten akademischen Fächer. Am deutlichsten lässt sich der Aufschwung des Kulturbegriffs zum zentralen Begriff der Humanwissenschaften aber an der Entstehung der Kulturwissenschaften als neuer Disziplin festmachen. Entscheidend ist, dass diese sich nicht einfach als ein weiteres Fach im Kanon der Humanwissenschaften verstehen. Vielmehr sehen sie sich als Metawissenschaft, als Forschungsprogramm, welches alle etablierten humanwissenschaftlichen Disziplinen überspannt (vgl. Reckwitz 2004: 1–3; Böhme 1996).

Mit dem Aufstieg der Kulturwissenschaften erfolgte auch eine intensivere Auseinandersetzung mit deren zentralem Bezugskonzept – ‚Kultur‘ (vgl. Kap. 2.1.). Zwar monierte Claire Kramersch (1995: 60) noch Mitte der 1990er Jahre, es gebe „[...] leider auch gar keine gegenseitige Befruchtung zwischen Sprachunterricht und dem Bereich, der sich ‚cultural studies‘ nennt.“ Zumindest allmählich zeigten sich jedoch bereits damals Ansätze, kulturwissenschaftliche Kulturverständnisse für den Fremdsprachenunterricht zu erschließen (vgl. Hu 1996). Auf welche Konzepte von Kultur konnte die Fremdsprachendidaktik dabei zurückgreifen?

Kulturwissenschaftliche Konzepte von Kultur versuchen, die Vorstellung von homogenen Kulturräumen zu überwinden, indem sie an semiotische Theorien anknüpfen und Kultur als Gewebe von Bedeutungen modellieren. In diese Gewebe, so eine verbreitete Auffassung, ist jeder Mensch durch seine Sozialisation einerseits verflochten. Andererseits spinnt er aber durch sein Handeln und durch sein Sprechen auch selbst ständig neue Fäden. So heißt es bei Clifford Geertz (1973: 5) in einer häufig zitierten Passage:

Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.

Ein anderes, an Clifford Geertz' Ansatz jedoch anschlussfähiges Konzept wurde maßgeblich von dem deutschen Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz (vgl. Kap. 2.1.4.) geprägt. Er stellt den Kontingenzgedanken in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zu einem bedeutungs- und wissensorientierten, ‚kulturwissenschaftlichen‘ Kulturverständnis.

Auf den indischstämmigen Kulturtheoretiker Homi Bhabha gehen ebenfalls wichtige Impulse für die kulturwissenschaftliche Theoriebildung zurück, insbesondere das Konzept des ‚dritten Ortes‘. Claire Kramersch kommt das Verdienst zu, es für die fremdsprachendidaktische Diskussion erschlossen und weiterentwickelt zu haben (vgl. Bhabha 1994; Kramersch 1995, 1999; vgl. Kap. 3.3.).

Diese kulturtheoretischen Ansätze sind in mehrerlei Hinsicht kompatibel, unter anderem in der Absage, welche sie Kulturvorstellungen erteilen, die von nach innen homogenen und nach außen abgrenzbaren (national-)kulturellen Räumen ausgehen. Eben diese Vorstellungen sind aber die Grundlage einer Fremdsprachendidaktik, die sich am Begriff der Landeskunde orientiert.

1.3 Pluralisierung von Gesellschaften als Folge der Globalisierung

Die Landeskunde stand somit spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre insofern auf dem Prüfstand, als ihre Grundannahmen – allen voran die Existenz tendenziell homogener und statischer Nationalkulturen und die darauf aufbauende Dichotomie des Eigenen und Fremden – nur noch zu halten waren, solange man die Erkenntnisse wichtiger Bezugsdisziplinen wie der Soziologie, der Psychologie, der Literatur- und Kulturwissenschaft ignorierte.

Während nun der *cultural turn* in den Humanwissenschaften als zwar einschneidende, aber doch theoretische und daher in ihrer Wirkmacht vorwiegend den akademischen Bereich betreffende Entwicklung gesehen werden kann, hatte und hat ein weiterer Faktor Auswirkungen auf *alle* Lebensbereiche. Für diesen Faktor hat sich der mittlerweile zum Klischee gewordene Begriff der *Globalisierung* etabliert. Er stellt einen Versuch dar, die in ihren Ursachen und Auswirkungen außerordentlich komplexen epochalen Veränderungen zu bündeln, die sich ab etwa 1990 beobachten lassen. Schlagwortartig können in diesem Zusammenhang mehrere Aspekte genannt werden, die untereinander in dynamischen, sich teilweise gegenseitig verstärkenden Wechselwirkungen stehen: der Fall des eisernen Vorhangs; die Auflösung nationaler zugunsten transnationaler Strukturen; das starke Anwachsen des Welthandels; die Entwicklung und weltweite Verfügbarkeit digitaler Kommunikationsmedien; die Zunahme an Migrationsbewegungen (vgl. Beck 2002).

Das Konzept der Landeskunde befand sich also gleich in doppelter Hinsicht unter Druck: zum einen durch die spätestens seit den 1970er-Jahren nicht mehr zu übersehende Überarbeitung des Kulturbegriffs, zum anderen durch das Phänomen der Globalisierung, welche die Durchmischung und Hybridisierung von Gesellschaften befeuerte und dies bis heute tut. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass kulturelle Heterogenität keine historische Neuheit darstellt. Die Großreiche der Antike (Persien, Griechenland, Rom) waren ebenso multikulturell wie das Heilige Römische Reich Deutscher Nationen es war und die Nationalstaaten der Neuzeit es sind. Für letztere gilt jedoch, dass sie diese Unordnung nicht mehr als gottgegeben akzeptierten, sondern gestaltend unter Kontrolle bringen wollten. Der Historiker Jörg Baberowski (2006: 37) erinnert in diesem Zusammenhang daran, dass die Bestrebungen der Neuzeit, Bevölkerungen zu homogenisieren, immer zu ihrem exakten Gegenteil geführt haben: „Es ist das Dilemma des modernen Strebens nach Ordnung, dass es die Unordnung, die es beseitigen will, stets neu hervorruft.“ Die zeitgenössische Forderung nach gesellschaftlicher Akzeptanz von Pluralität wird zu Recht auch mit Verweis auf diesen

historischen Zusammenhang gestellt. Das politische Projekt der Überwindung nationalstaatlicher Grenzen und die damit verbundene Zunahme von Migration, Warenaustausch und Kommunikation setzen jedoch die Notwendigkeit, mit Pluralität umzugehen, insbesondere für die demokratischen Gesellschaften der Gegenwart mit neuer Dringlichkeit auf die Tagesordnung.

1.4 Interkulturelle Fremdsprachendidaktik als Reaktion auf den ‚Cultural turn‘ und die Globalisierung

Die Überarbeitung und Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs, seine wachsende Bedeutung in wichtigen Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik sowie die Auswirkungen der Globalisierung stellten die Landeskunde als didaktisches Konzept grundlegend in Frage. Die von Herder sowie von der Anthropologie des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts übernommene Vorstellung, man habe es beim Lernen fremder Sprache mit homogenen Gruppen zu tun, welche sich in abgrenzbaren geographischen Räumen aufhielten und dort ihr Leben nach festen Codices gestalteten, war spätestens durch die genannten Entwicklungen obsolet geworden. Die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik reagierte, indem sie Impulse sowohl aus den genannten Bezugsdisziplinen als auch aus der englisch-amerikanischen Fachdiskussion aufnahm (vgl. z. B. Byram 1997; Kramsch 1999) und den Begriff der Interkulturalität zu einem Forschungsschwerpunkt erhob. Exemplarisch sei hierfür das Gießener Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens genannt, das von 1991–2003 bestand und aus dem zahlreiche Forschungsarbeiten hervorgingen (vgl. Bredella et al. 2000 sowie Kap. 3.2.). Auch außerhalb des Gießener Kollegs widmen sich seither zahlreiche Einzelbeiträge und Sammelpublikationen dem Thema (u. a. Hu/Byram 2009; Caspari/Küster 2010).

In der seit den 1990er Jahren entwickelten, auf die Interkulturalität fremdsprachlichen Lernens ausgerichteten Didaktik bleiben Elemente der Landeskunde jedoch durchaus erhalten, oft in Gestalt des sogenannten soziokulturellen Orientierungswissens. In den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss von 2003 etwa wird es als einer der drei Hauptbestandteile von „Interkulturellen Kompetenzen“ aufgeführt (KMK 2003: 8).⁹

9 Die beiden anderen sind „verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz“ und „praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ (KMK 2003: 8).

Auch Michael Byrams stark rezipierte Monographie *Teaching and assessing intercultural communicative competence* führt landeskundliches Wissen als eines der fünf *savoirs* an.¹⁰ Byram (1997: 35) definiert dort *savoir/knowledge* wie folgt:

The knowledge individuals bring to an interaction with someone from another country can be described in two broad categories: knowledge about social groups and their cultures in one's own country, and similar knowledge of the interlocutor's country on the one hand; knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels, on the other hand.

An den genannten Beispielen ist zu sehen, dass es sich beim Übergang zum Interkulturalitätsbegriff nicht um eine vollständige Ablösung der Landeskunde handelte, sondern eher um deren Weiterentwicklung. An folgender von Franz-Joseph Meißner (2003: 60–63) zusammengestellten Übersicht lassen sich die wesentlichen Aspekte ablesen, die man durch den Übergang von der Landeskunde zur Interkulturalität zu verwirklichen hoffte:

- von einem statischen zu einem dynamischen Kulturbegriff
- von der Repräsentativität zur Exemplarizität des Lernens
- von einem kognitiv-analytischen zu einem affektiv-empathischen Zugang
- von der Wissens- und Verstehensorientierung zur Handlungsorientierung
- von der Stabilisierung von Selbstkonzepten zu deren Infragestellung

Auch wenn Meißner hier das innovative Potential der Interkulturalität betont: Diese Entwicklungen erfolgten im besten Fall allmählich und ließen Raum für eine Fortdauer der landeskundlichen Didaktik im neuen Paradigma.

Die in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre mit Nachdruck einsetzende Theoriebildung zu einer Didaktik der Interkulturalität, die Meißner im genannten Beitrag in einer Art Zwischenbilanz mit dem landeskundlichen Ansatz kontrastiert, wurde von der Aufnahme des Begriffs in administrative Vorgaben sogar überholt. Zu einer Zeit, als konzeptionelle Fragen noch zum Teil äußerst kontrovers diskutiert wurden (zusammenfassende Darstellungen finden sich z.B. bei Hu 1999 und Rathje 2006, neuere Beiträge zur anhaltenden Debatte sind z.B. Bonnet/Breidbach 2007 und Bredella 2010b), hatte sich interkulturelle Kompetenz als tragende Säule des Fremdsprachenunterrichts in administrativen Leitdokumenten auf europäischer (vgl. Europarat 2001), nationaler (vgl. KMK 2003) und länderspezifischer Ebene (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend

10 Die vier anderen *savoirs* sind *savoir comprendre/skills – interpret and relate*; *savoir apprendre/faire/skills – discover and/or interact*; *savoir s'engager/education*; *savoir être/attitudes* (vgl. Byram 1997: 34).

und Sport Berlin 2006) bereits durchgesetzt. Auch widmen sich inzwischen zahlreiche unterrichtspraktische Publikationen dem Thema (für den Französischunterricht vgl. z.B. Vatter/Zapf 2012).

1.5 Terminologischer Exkurs: Interkulturelle Bildung, interkulturelles Lernen oder interkulturelle Kompetenz?

Die Einführung des Interkulturalitätsgedankens in den fremdsprachendidaktischen Kontext setzte auch neue terminologische Fragen auf die Tagesordnung. Neben der Schwierigkeit, den Interkulturalitätsbegriff im Spannungsfeld zwischen komplexer Theoriebildung und für den schulischen Unterricht notwendiger Didaktisierung zu modellieren, war auch das Problem zu klären, welches didaktische Leitkonzept sich hierfür am besten eignete – ‚Lernen‘, ‚Bildung‘ oder doch ‚Kompetenz‘, das Konzept, das die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion spätestens seit der Jahrtausendwende dominiert? Ohne diese Frage hier beantworten zu wollen, lohnt sich doch ein kurzer Blick auf die semantischen Verschiebungen, welche die Begriffe Lernen, Kompetenz und Bildung in ihren Zusammensetzungen mit dem Interkulturalitätsbegriff erfahren haben.

Für sich allein rücken die Begriffe jeweils unterschiedliche Schwerpunkte in den Zielsetzungen von Schule in den Blick. Der Lernbegriff meint traditionell die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, durchaus auch im Sinne des oben beschriebenen landeskundlichen Wissens. In Abgrenzung zum Bildungsbegriff wird aus informationstheoretischer Perspektive zudem hervorgehoben, dass Lernen zu verstehen ist...

[...] als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen [...], bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. (Koller 2012: 15)

Der Bildungsbegriff evoziert hingegen eine lange Tradition, die von der griechisch-römischen Antike über das Mittelalter, die Aufklärung sowie über Wilhelm von Humboldt bis in die Gegenwart hinein fort dauert. Humboldt knüpfte an das Erbe des Humanismus an und wandte sich vor allem gegen den Gedanken der Verwertbarkeit des Menschen. Nach Humboldt hat Bildung vielmehr die Aufgabe, der Persönlichkeitsentfaltung jedes einzelnen Menschen Vorrang vor der Berufsausbildung zu geben. Hierfür ist „[...] Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 1960–1981, Bd. I: 64; vgl. Koller 2012: 11; Gudjons 2006: 89f.). In der Idee der Entfaltung als Prozess, für den zwar günstige Bedingungen geschaffen werden können, der sich aber nicht steuern oder vorhersagen lässt, wird auch eine Abgrenzung zum Erziehungsbegriff deutlich, der stärker von der Formbarkeit des

Individuums ausgeht und der in benachbarten Bildungsdiskursen eine zentrale Rolle spielt.¹¹ Außerdem wird häufig darauf hingewiesen, dass es sich nur dann um Bildungsprozesse handle, wenn nicht nur das Verstehen von Information selbst, sondern auch der ursprüngliche Rahmen des Verstehens erweitert wird (vgl. Koller 2012: 15).

Der Kompetenzbegriff schließlich hebt erstens darauf ab, dass Lernprozesse nicht mehr im Hinblick auf die Inhalte, durch welche sie angestoßen werden, sondern stärker im Licht ihrer Ergebnisse betrachtet werden sollen. Es geht daher weniger um den *Input* als um den *Output*, der beobachtbar, evaluierbar und idealerweise auch quantifizierbar sein soll. Zweitens betont der Kompetenzbegriff die Verbindung von Wissen und Können. Durch diese auf die Anwendung von Kenntnissen ausgerichtete Dimension erhält der Kompetenzbegriff einen handlungsorientierten Charakter (vgl. Weinert 2001: 27f; Europarat 2001: 21; Bonnet/Breidbach 2013: 22f.).

Im Gegensatz zu seiner Bedeutung in den allgemeinen Erziehungswissenschaften nimmt der Begriff der ‚interkulturellen Bildung‘ in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Debatte eher eine Randposition ein. Die Begriffe ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ sind in der aktuellen Fremdsprachendidaktik jedoch geradezu allgegenwärtig. Auch wenn die Terminologie nicht immer trennscharf verwendet wird, scheint sich doch eine Unterscheidung durchzusetzen, die sich in dem Begriffspaar ‚Prozess‘ vs. ‚Ziel‘ zusammenfassen lässt. Diese Unterscheidung geht zurück auf einen Beitrag von Evelyn Röttger (1996: 157): „Interkulturelles Lernen ist als ein Prozeß zu verstehen, der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen.“ So greift beispielsweise Daniela Caspari (2008: 20) zustimmend auf Röttgers Unterscheidung zurück. Die griffige Formel *interkulturelles Lernen = Prozess, interkulturelle Kompetenz = Ziel* stößt jedoch auch auf Kritik. Lutz Küster etwa befürchtet eine unzulässige Reduzierung des Interkulturalitätsgedankens, wenn, wie im genannten Beitrag von Evelyn Röttger (1996: 157), interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen Lösung von Problemen im Sinne einer Suche nach Konsens beschrieben wird, in Röttgers Formulierung als „Handlungskompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit“ (vgl. Küster 2010: 40). Hier steht das Ziel im Vordergrund, Kommunikation auf der Grundlage von interkultureller Kompetenz möglichst effizient zu gestalten. Andere Aspekte kommen dabei aber, wie Küster hervorhebt, zu kurz:

11 Vgl. engl. *education*, frz. *éducation*, span. *educación*, etc. Zum Erziehungsbegriff vgl. einführend Koller 2004: 48–69.

Von ausschlaggebender Bedeutung für interkulturell reflektiertes Verhalten sind hingegen in erster Linie persönlichkeitsbezogene Faktoren wie Neugier auf andere Menschen, Empathiefähigkeit, Selbstkenntnis und *cultural awareness*. (ebd., Hervorhebung im Original)

Folgende Beobachtung scheint mir in der hier nur kurz angerissenen terminologischen Diskussion um ‚interkulturelles Lernen‘ vs. ‚interkulturelle Kompetenz‘ bemerkenswert: Der Lernbegriff wird für sich allein meist mit dem Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten assoziiert und verweist auf einen (Ziel-)Zustand, in welchem diese in Form von Wissen verfügbar sind. *Interkulturelles Lernen* wird hingegen als angemessener Terminus für einen Vorgang empfunden, dessen Prozesshaftigkeit, Unabgeschlossenheit und Reflexivität unterstrichen werden soll. Mit dem Kompetenzbegriff verhält es sich umgekehrt: Kompetenz allein wird meist als mentale Disposition modelliert, die sich als Verbindung zwischen Wissen und Können auszeichnet. Sie umfasst zudem die Fähigkeit und Bereitschaft, dieses Wissen und Können anzuwenden. Hierzu sind bestimmte Einstellungen und Haltungen notwendig, zumindest in der inzwischen klassischen Definition von Franz E. Weinert (2001: 27f.):

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Obwohl der Kompetenzbegriff also zumindest in der stark rezipierten Weinert'schen Definition deutlich weiter gefasst ist als der Lernbegriff, wird er in Kombination mit dem Interkulturalitätsbegriff in vielen Beiträgen als verkürzend empfunden – der Lernbegriff hingegen nicht. Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man den Blick auf einen anderen Aspekt der Semantik des Kompetenzbegriffs richtet. Nicht *eng* vs. *weit* bzw. *Wissen* vs. *Wissen + Können + Haltung*, sondern zwei weitere Dimensionen führen immer wieder zu der Feststellung, dass ‚interkulturelle Kompetenz‘ einen problematischen Terminus darstelle. Zum einen ist dies die Messbarkeit, welche der Kompetenzbegriff nahelegt, und zum anderen der mit ihm verknüpfte Effizienzgedanke („Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, s. o.). Die bildungspolitischen Diskurse und strukturellen Entscheidungen der letzten Jahre haben besonders diese Aspekte betont, teilweise in starker Verkürzung des bei Weinert weit gefassten Kompetenzbegriffs. In Zusammenhang mit dem Lernbegriff hingegen werden die Fragen nach Effizienz und Messbarkeit in der aktuellen Diskussion deutlich weniger häufig gestellt. Somit wird verständlich,

wenn Küster (2010: 40f.) seine Überlegungen zur Frage einer angemessenen Terminologie wie folgt zusammenfasst:

Wenn ich hier am Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ festhalte, so deshalb, weil er am breitesten verwendet wird und daher alle genannten Facetten mit transportiert. Mit anderen Worten, mir ist ein Verständnis interkulturellen Lernens wichtig, das gleichermaßen die Ebenen der Kenntnisse, der Haltungen und der Handlungen einbezieht. Da diese Lernprozesse weder direkt beobachtbar noch direkt steuerbar sind, mag die Rede über interkulturelles Lernen vielfach spekulativ erscheinen. Dieser Umstand sagt hingegen nichts über die Bedeutung des Ziels aus.

1.6 Unbehagen angesichts des Interkulturalitätsbegriffs in der Fremdsprachendidaktik

Während manche Verzögerungen, Inkongruenzen und Terminologiefragen im Rahmen der Übernahme des „chronisch vieldeutigen Kulturbegriffs“ (Reckwitz 2004: 2) in die Fremdsprachendidaktik in einer Übergangsphase als normaler Prozess der innerdisziplinären Konzeptbildung gesehen werden können, stellt sich aus heutiger Sicht, nach gut 20 Jahren intensiver Forschungsaktivität, die Frage nach einer Zwischenbilanz. Inwiefern sind die Unklarheiten und Widersprüche, welche die zügige Übernahme des Interkulturalitätsbegriffs in Theoriebildung, Forschungspraxis, administrativen Dokumenten und unterrichtspraktischen Vorschlägen verursacht hat, inzwischen ausgeräumt?

Für Küster betreffen die Schwierigkeiten, denen sich die Fremdsprachendidaktik in diesem Zusammenhang weiterhin stellen muss, zwei wichtige Aspekte. Einerseits müsse immer wieder neu auf die Verwendung eines zeitgemäßen Kulturbegriffs geachtet werden, andererseits müsse, wie die oben zitierte Passage zeigt (vgl. Küster 2010: 40f.), dieser Begriff auf Grundlage eines passenden didaktischen Leitkonzeptes in den Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen überführt werden. Ähnlich wie Küster warnt auch Claus Altmayer regelmäßig davor, auf veraltete Kulturkonzepte zurückzugreifen. Er stellt der interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik ein denkbar schlechtes Zeugnis aus, wenn er schreibt:

Die Herausbildung eines kulturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas innerhalb der Fremdsprachenwissenschaften steht, aller [sic] Bemühungen zum Trotz, noch sehr am Anfang. Vor allem ist es bisher nicht gelungen, die zu Recht differenzierteren Theoriekonzepte praktisch fruchtbar zu machen, sei es nun unterrichtspraktisch oder sei es forschungspraktisch. (Altmayer 2009: 124)

Altmayer hält es insbesondere für bedenklich, dass kulturwissenschaftliche Konzepte bisher nur schleppend oder gar nicht erschlossen worden seien. Auch

auf Grundlage einer eigenen Pilotstudie zu kulturellen¹² Lernprozessen konstatiert er, durchaus selbstkritisch, in Bezug auf eine interkulturell ausgerichtete Sprachdidaktik vorwiegend „Probleme und offene Fragen“ (ebd.: 136). Es sei zu befürchten, dass die Fremdsprachendidaktik weiterhin auf essentialistische Kulturkonzepte zurückgreifen könnte, wie sie etwa in den Arbeiten des niederländischen Kulturwissenschaftlers Geert Hofstede und des deutschen Psychologen Alexander Thomas zu finden seien:

Beide Ansätze gehen von der impliziten Vorstellung aus, wonach ‚Kulturen‘ im Sinne von ‚Nationalkulturen‘ in sich abgeschlossene und nach innen weit gehend homogene Einheiten sind, über die sich allgemeine Aussagen nach dem Muster ‚Amerikaner empfinden es als ihre Pflicht...‘ oder ‚Für Deutsche gilt die Regel...‘ [...] aufstellen lassen. Die alltägliche Erfahrung, dass nicht alle Amerikaner bzw. alle Deutschen gleich sind, wird mit dem Hinweis auf eine allerdings nicht genau qualifizierte ‚Mehrheit‘ oder mit der Rede von einer gewissen ‚Tendenz‘ o.ä. abgetan. [...] [D]as ‚Erlernen‘ des von Hofstede und Thomas angebotenen kulturellen ‚Wissens‘ führt tatsächlich nur zur Verfestigung bestehender stereotypischer Denk- und Wahrnehmungsweisen und ist daher für jede Art von seriösem ‚interkulturellem Lernen‘ nicht nur völlig unbrauchbar, sondern geradezu schädlich. (Altmayer 2004: 102f.; vgl. Volkmann 2010: 83; Thomas 1996: 112)

In Übereinstimmung mit Altmayer formuliert auch Gerhard Bach die Einschätzung, dass fachdidaktische Ansätze zum interkulturellen Lernen und unterrichtspraktische Vorschläge für ihre Umsetzung hinter den Konzepten der Kulturwissenschaften zurückbleiben. Die Lücke, die sich aus seiner Sicht auftut zwischen der Fachliteratur zum interkulturellen Lernen und der Art und Weise, wie dieses Lernen bei seinen eigenen Studierenden stattfindet – oder eben nicht stattfindet –, erzeuge bei ihm gar ein allgemeines Unbehagen. Besonders stark empfinde er dieses Unbehagen, wenn differenzierte theoretische Ansätze in idealtypischen didaktischen Inszenierungen (in einem von ihm zitierten Beispiel geht es um einen E-Mail-Tandem-Kurs) mit mutmaßlich offenen und toleranten Teilnehmern umgesetzt werden (in seinem Beispiel mit französischen und amerikanischen Studierenden) – und es statt zum erhofften interkulturellen Lernen zum Zusammenbruch der Kommunikation kommt (vgl. Bach 2010: 24–26). In den einleitenden Bemerkungen zu seinem Beitrag, in dem er einen solchen „communication breakdown“ (ebd.) schildert, betont Bach (2010: 17) daher:

This paper raises more questions than it provides answers. It reflects [...] a general unease on my part with a number of pedagogical paradigms abounding in the current

12 Ich deute die Vermeidung der gängigen Vorsilbe *inter-* bei Altmayer als das Bemühen um eine Terminologie, welche dichotomische Vorstellungen von Kultur möglichst vermeiden soll.

discourse on foreign language didactics. This unease mainly stems from a disparity in what I read in the critical literature on intercultural learning and how I have observed such intercultural learning to occur in the classroom with my own university students – or not occur, or to occur with rather unexpected results.

Es lässt sich daher festhalten, dass die seit etwa 20 Jahren betriebene Modellierung und Anwendung des Interkulturalitätsbegriffs zumindest von manchen Vertretern der romanistischen, anglistischen und DaF-/DaZ-Didaktik bis heute als unbefriedigend eingeschätzt werden. Ebenso deutlich wie die Vorschläge auf der Theorieebene werden dabei Beispiele für die Anwendung des Interkulturalitätsbegriffes in Forschungs- und Unterrichtspraxis kritisiert. Oft kreist diese Kritik um einen zentralen Aspekt, und zwar, etwa in den bereits genannten Beiträgen von Altmayer und Bach, um den Umstand, dass Konzeptionen von Kultur zum Einsatz kommen, die aus kulturwissenschaftlicher Sicht als überholt und aus pädagogischer Sicht als kontraproduktiv anzusehen sind. Aus dieser Diskrepanz entsteht bei Bach der bereits zitierte „general unease“, ein Gefühl, das ich mit Unbehagen übersetze und mit ihm teile.¹³

Während auf die Notwendigkeit, in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik einen zeitgemäßen Kulturbegriff zu verwenden, in der Literatur seit Einführung des Konzeptes durchaus regelmäßig hingewiesen wird, ist dagegen ein zweiter Aspekt, den ich im folgenden Abschnitt umreißen möchte, bisher wenig diskutiert worden.¹⁴

1.7 Unbehagen angesichts kulturellrelativistischer Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik

In der Fachliteratur und in administrativen Leitdokumenten herrscht großes Einvernehmen darüber, dass es eines der Hauptanliegen interkultureller Fremdsprachendidaktik sein soll, Lernende in die Lage zu versetzen, das Eigene zu hinterfragen und dem Fremden aufgeschlossen, neugierig und tolerant zu begegnen.¹⁵ So heißt es etwa im GeR im einleitenden Kapitel, unter Bezugnahme auf die Empfehlung R (98) 6 des Ministerkomitees des Europarats (vgl. Council of Europe 1982), es solle politisches Ziel für die fremden Sprachen sein, „[...]

13 Nicht gemeint ist im Rahmen der hier ausgeführten Überlegungen das von Sigmund Freud (2004 [1930]) beschriebene „Unbehagen in der Kultur“, das sich nach Freud aus der gesellschaftlich notwendigen Triebunterdrückung speise.

14 Eine Zusammenstellung dieser und anderer ungelöster Fragen der interkulturellen Didaktik findet sich bei Rathje 2006.

15 Zur Problematik der Dichotomie des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ vgl. Kap. 2.1.2. und 3.2.5.

durch effektivere internationale Kommunikation gegenseitiges Verständnis und Toleranz sowie die Achtung von Identitäten und von kultureller Vielfalt zu fördern“ (Europarat 2001: 16). Eine andere Stelle im GeR nennt als Bestandteile interkultureller Kompetenz bestimmte Einstellungen, unter anderem die „Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren“ (ebd.: 107). Keine Weltsicht, wird sinngemäß immer wieder betont, könne für sich einen alleinigen Wahrheitsanspruch erheben, sondern es gehe im Gegenteil darum zu lernen, eine jeweils andere Weltsicht in ihrer Andersheit anzuerkennen und von ihr zu lernen.

Worte wie diese können mit breiter Zustimmung rechnen, und ohne Zweifel ist zu begrüßen, dass in Zeiten, in denen das Modell einer offenen, demokratischen Gesellschaft durch Nationalismus, Rassismus und religiösen Fanatismus bedroht wird, ein weitgehender Konsens darüber herrscht, dass Werte wie Toleranz, Offenheit und Wertschätzung von Vielfalt zu den wichtigsten Anliegen des Bildungswesens gehören sollen. Ansätze für (Inter-)Kulturelle Kompetenz integrieren diese Werte daher in ihre Zielkataloge und müssen kaum mit Widerspruch rechnen. Neben der Bedeutung dieser Werte für plurale Gesellschaften könnte jedoch auch eine besondere Eigenschaft des Kulturbegriffs selbst für den breiten Konsens sorgen. Auf diese haben etwa die Soziologen Niklas Luhmann (vgl. Luhmann 1997: 398) und in seiner Nachfolge Dirk Baecker (2001: 51) warnend hingewiesen:

Schlimm ist der Kulturbegriff, weil er seine eigene Operation verheimlicht und an die Stelle eines Wissens um die Kontingenz die Emphase für sich selbst setzt. Kultur ist das Bedeutende, das Wichtige, das Unverzichtbare, ja sogar, Gipfel der Verheimlichung, das Notwendige schlechthin.

Diese „Emphase für sich selbst“, die Selbstimmunisierung der Rede von Kultur gegen eine kritische Reflexion ihrer jeweiligen Prämissen und Konsequenzen, ist auch für Wortneuschöpfungen wie interkulturelle Kompetenz, *cultural awareness* oder *cultural competence* zu befürchten. Für *cultural competence* etwa stellen die amerikanischen Expertinnen für Sozialarbeit Yvonne Johnson und Shari Munch (2009: 220) in blumiger Sprache den Befund, dass eine grundlegende Diskussion nicht erwünscht zu sein scheint:

What could possibly be amiss with the idea of cultural competence (CC), that is, social workers' possession of „a knowledge base of their clients' cultures“ and ability to provide „services that are sensitive to clients' cultures“ [...]? After all, CC sounds as inviting and benign as an Indian samosa, an Irish scone, or American apple pie.

Das Problem verschärft sich bei der Rede von interkultureller Kompetenz insofern, als sie in der Regel weitere, ihrerseits ähnlich selbst-affirmative Begriffe einschließt. Offen, lernbereit, tolerant – wer möchte das nicht sein? Was aber

ist etwa mit ‚Toleranz‘ genau gemeint? Welche Haltung und welches Verhalten sind angemessen, wenn sich aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten nicht nur Irritationen, sondern handfeste Konflikte ergeben? Was, wenn es nicht nur keine einvernehmliche Lösung gibt, sondern wenn zudem eine Entscheidung notwendig wird, weil sich die Geltungsansprüche dieser Weltansichten überschneiden und in ihren Forderungen widersprechen? Gibt es vielleicht sogar Situationen, in denen Toleranz im Sinne von Duldung einer abweichenden Weltansicht (und Duldung des aus ihr sich ergebenden Handelns) nicht nur nicht angebracht, sondern ethisch rundheraus inakzeptabel ist? Genügt es dann ebenso, offen, lernbereit und tolerant zu sein? Wann schlägt diese Haltung in Gleichgültigkeit um? Fast ein wenig verschämt wird die Problematik im GeR erwähnt, allerdings lediglich in Form einer offenen Frage:

[Die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit als Erziehungsziel] wirft wichtige ethische und pädagogische Fragen auf, etwa: [...] Wie kann Kulturrelativismus mit ethischer und moralischer Integrität in Einklang gebracht werden? (Europarat 2001: 107)

Es zeigt sich, dass gerade Begriffe, die als ethisch und moralisch unbedenklich gelten, im Konfliktfall erheblichen Diskussionsbedarf erzeugen. Am Beispiel der ‚Toleranz‘ lässt sich besonders gut nachvollziehen, dass die Klärung eines Begriffs unabdingbar ist, wenn das Ziel lautet, mit seiner Hilfe soziale und politische Realität zu beschreiben und zu gestalten, und nicht, fromme Wünsche zu formulieren. Wie verbreitet diese Wünsche sind, fasst der Philosoph Rainer Forst (2003: 12) in seiner Studie zum Toleranzbegriff pointiert zusammen: „[...] Konflikte, die sich als nicht lösbar herausstellen, gehören offenbar ebenso zum menschlichen Zusammenleben wie der Wunsch, es möge sie nicht geben.“

Wie positioniert sich nun die interkulturelle Fremdsprachendidaktik zu solchen Konflikten, die sich oft an inkommensurablen Weltansichten entzünden? Welche Antworten bietet sie, wenn es um mehr geht als um die Frage, ob man sich mit Handschlag, Schulterklopfen oder Wangenkuss begrüßt? Wie sind Konflikte zu bewerten, bei denen es darum geht, ob Menschen ein Recht auf körperliche Unversehrtheit haben – ohne Wenn und Aber, auch wenn da die ‚Kultur‘, in die sie hineingeboren wurden, ziemlich weit gefasste Ausnahmen vorsieht? Das Problem ist in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion eigentümlich unterrepräsentiert. Anstatt sich ihm zu stellen, scheint in den Beiträgen zur Inter- und Multikulturalität ein unreflektierter Umgang mit allgemein konsensfähigen Begriffen zu überwiegen, welche die Welt gleichsam in ein sanftes Licht tauchen. Es dominiert der Eindruck, dass sich *critical incidents*, Konflikte also, die aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltdeutungen entstehen, in der Regel zur Zufriedenheit aller Beteiligten auflösen lassen. Dafür scheint nur das richtige Maß an interkultureller

Kompetenz gebraucht zu werden, das heißt Offenheit, Toleranz, Empathie und die Bereitschaft, die eigene ethnozentrische Sichtweise zu relativieren.

Wie schwierig es jedoch oft ist, unterschiedliche Weltansichten zu versöhnen, und wie schnell der Toleranzbegriff an seine Grenzen stoßen kann, möchte ich an einem kurzen Beispiel illustrieren. In der Erzählung *The discipline* des afrokanadischen Autors Austin Clarke wird ein in Kanada lebender Einwanderer aus Barbados beschuldigt, er habe seinen 13jährigen Sohn zusammengeschlagen. Eine Lehrerin des Jungen erfährt von dem Übergriff und erstattet Anzeige gegen den Vater. Dieser gibt den Gewaltausbruch unumwunden zu. Er habe, wie er seiner Anwältin erklärt er, seinen Sohn lediglich ‚disziplinieren‘ wollen:

„You struck him with your fist. You smashed his ribs.“ – „I disciplined him.“ – „You didn't discipline him. You assaulted him.“ – „I disciplined him.“ (Clarke 2003: 3)

Es kommt zu einer Gerichtsverhandlung, in deren Verlauf eine Sozialarbeiterin, welche sich mit den Verhältnissen im Herkunftsland des Angeklagten beschäftigt hat, ihre Sicht der Lage vorträgt. Sie sagt aus, die Gewaltbereitschaft des Vaters sei durch das kulturelle Erbe der Sklaverei zu erklären, unter der Barbados in der Vergangenheit in besonderem Maße gelitten habe. Der Angeklagte protestiert heftig gegen diese Erklärung. Anstatt aber eine Gelegenheit zu bekommen, seine Sicht der Dinge selbst darzustellen, wird er unverzüglich aus dem Gerichtssaal verwiesen. Für das Verprügeln seines Sohnes wird er zu 5 Monaten Gefängnis verurteilt.

Dem Vater bleibt vor Gericht das Sprechen untersagt. Durch die Erzählung erfährt der Leser jedoch mehr über die Hintergründe, und zwar durch die Stimme des Vaters selbst, der als Ich-Erzähler die Ereignisse zu Hause und vor Gericht sowie seine Gedanken und Gefühle schildert (vgl. ebd.: 1–21). In seiner Darstellung liegen die wahren Gründe für die Tat nicht in der Geschichte der Sklaverei. Vielmehr führt er als Erzähler verschiedene andere Motive für die Tat an, aus denen sich drei Rechtfertigungsmuster für den Übergriff herausarbeiten lassen: erstens die seinem Verständnis nach selbstverständliche Notwendigkeit, die eigenen Kinder zu ‚disziplinieren‘; zweitens die Frustration eines Mannes, der zeit seines Lebens von starken Frauenfiguren dominiert wurde (in Barbados von der eigenen Großmutter, in Kanada an seiner Arbeitsstelle von einer Vorgesetzten sowie im Prozess von seiner Anwältin und von einer Gefängnispsychologin) und wenigstens zu Hause das Recht haben müsse, ohne weitere Einmischung sein Kind zu ‚disziplinieren‘; drittens begründet der Erzähler sein Handeln mehrfach mit Verweis auf die Bibel.¹⁶

16 In der Tat weist die Bibel zahlreiche Passagen auf, auf deren Grundlage sich ‚Züchtigung‘ als Mittel der Erziehung rechtfertigen lässt, und zwar bis hin zur Todesstrafe

Aus der Sicht interkultureller Fremdsprachendidaktik wäre nun folgende Frage an Austin Clarkes Erzählung zu stellen: Liegt im Konflikt zwischen den Vertretern des kanadischen Staates und dem namenlosen Einwanderer aus Barbados ein *critical incident* vor, ein Zusammentreffen unterschiedlicher ‚Kulturen‘ oder ‚Weltsichten‘? Lässt sich der Konflikt daher lösen (oder zumindest *besser* lösen), wenn beide Seiten kulturell kompetent handeln und im Geiste der Toleranz aufeinander zugehen? Lässt sich aus der Position der Stärke, welche die Vertreter des kanadischen Staates durch ihre institutionelle Macht und ihren höheren Bildungsgrad einnehmen, vielleicht sogar eine besonders große Verpflichtung herleiten, ihre Weltsicht im Geiste interkultureller Kompetenz zu relativieren? Fehlt dem Gericht möglicherweise die „Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren“ (Europarat 2001: 107), und handelt es sich daher um ein Urteil, das zwar rechtmäßig, aber nicht gerecht ist? Muss sich das Gericht daher Ethnozentrismus vorwerfen lassen, da es die eigenen moralischen und juristischen Prinzipien ohne Rücksicht auf die Herkunft und kulturelle Prägung des Angeklagten anwendet?¹⁷

Zusätzlich zu dem Unbehagen, das die starke Verbreitung nationalstaatlicher, essentialisierender Kulturvorstellungen in der Fremdsprachendidaktik bei mir auslöst, empfinde daher ein Zweites. Es speist sich aus dem Eindruck, dass die interkulturell ausgerichtete Fremdsprachendidaktik in Bezug auf sogenannte interkulturelle Begegnungen stark auf die Erzeugung von Konsens und Harmonie ausgerichtet ist. Die konflikt- und machttheoretischen Prämissen und Konsequenzen einer solchen Haltung scheinen dabei aber nicht oder zumindest nicht in der gebotenen Gründlichkeit reflektiert zu werden.

1.8 Arbeitshypothese und Forschungsfragen

Im Licht der bis zu dieser Stelle entwickelten Überlegungen kann das oben formulierte doppelte Unbehagen, das ich in Bezug auf die interkulturelle Fremdsprachendidaktik empfinde, als sachlich begründet angenommen werden. Zwei Theoriedefizite konnten vorläufig belegt werden. Sie ergeben sich direkt aus der Bezugnahme auf Kulturverständnisse, welche aus der Sicht zeitgenössischer kulturwissenschaftlicher Theorien als problematisch einzuschätzen sind.

(vgl. EKD 1992: 246 = 5. Mose 21, 18–21). Zu den möglichen Folgen der sogenannten ‚schwarzen Pädagogik‘ aus psychoanalytischer Sicht vgl. Miller 2004.

17 Genau dies suggeriert Lothar Bredella in einem Beitrag, in dem ich auf Clarkes Erzählung gestoßen bin (vgl. Bredella 2001: 14). Die demokratietheoretischen Implikationen dieser Auffassung von Ethnozentrismus werden in Kapitel 3.2.5. diskutiert.

Aus den auf diese Weise festgestellten Defiziten ergibt sich das Forschungsanliegen, dem ich in dieser Arbeit nachgehen möchte. Es lässt sich in der folgenden Form als Arbeitshypothese formulieren:

Interkulturalität ist als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts zu überdenken, weil der Kulturbegriff erstens einen Rückgriff auf überholte Kulturverständnisse, zweitens einen unreflektierten Umgang mit dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus begünstigt.

Aus der Hypothese generiere ich folgende Forschungsfragen:

- Forschungsfrage 1: *Wie sind ausgewählte Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik hinsichtlich verschiedener Kulturverständnisse zu beurteilen?*
- Forschungsfrage 2: *Wie sind ausgewählte Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik hinsichtlich des Dilemmas von Universalismus und Kulturrelativismus zu beurteilen?*
- Forschungsfrage 3: *Wie könnte ein Zielkonstrukt für den Fremdsprachenunterricht beschaffen sein, das sowohl ein zeitgemäßes Kulturverständnis als auch einen reflektierten Umgang mit dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus anbahnt?*

1.9 Methodisches Vorgehen

Nachdem die Problemlage umrissen und die daraus sich ergebenden Forschungsfragen formuliert sind, soll nun das methodologische Vorgehen bei der Bearbeitung dieser Fragen dargelegt werden.

Für die Bearbeitung von Forschungsfrage 1 erfolgt zunächst eine Darstellung verschiedener Kulturbegriffe (Kap. 2.1.). Diese stützt sich auf die Arbeiten des Kulturwissenschaftlers Andreas Reckwitz, der ein äußerst unübersichtliches Begriffsfeld in insgesamt nur vier Kategorien eingeteilt hat. Dabei beurteilt er die Vielfalt existierender Kulturverständnisse im Hinblick darauf, in welchem Maße sie die *Kontingenz* kultureller Phänomene jeweils sichtbar machen oder verschleiern. Dieser Ansatz ist im Rahmen der hier bearbeiteten Fragestellung hilfreich, weil sich auch die Probleme der interkulturell ausgerichteten fremdsprachendidaktischen Beiträge häufig auf das Grundproblem der Verschleierung von Kontingenz zurückführen lassen. Da Reckwitz' Einteilung verschiedener Kulturverständnisse sich in weiten Teilen als gut begründet und nachvollziehbar zeigt, genügt für die Bearbeitung der Forschungsfragen eine beschreibende Zusammenfassung seines Ansatzes. Lediglich vereinzelt ist eine kritische Diskussion notwendig (vgl. z. B. Kap. 2.1.3.).

Neben der Erschließung des Begriffsfeldes ‚Kultur‘ unter Rückgriff auf Reckwitz erfolgt zudem eine Erörterung der von Wolfgang Welsch modellierten sogenannten *Transkulturalität* (Kap. 2.1.5.). Es erscheint für diese Arbeit unabdingbar, diesen Theorieansatz darzustellen und zu diskutieren, denn dieser war und ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion vereinzelt für eine Lösung der bekannten Probleme der interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik im Gespräch.

Auch Forschungsfrage 2 kann nur auf der Grundlage ausführlicher theoretischer Überlegungen bearbeitet werden. Hierbei gehe ich von der Beobachtung aus, dass in der Fremdsprachendidaktik häufig die Einnahme einer kulturrelativistischen Position als selbstevident vorausgesetzt wird. Eine solche Position hat jedoch nicht nur eine normative Seite, die durch die hier entwickelten Überlegungen reflexiv zugänglich gemacht werden soll. Sie wirft auch verschiedene Probleme auf, die ausführlich dargestellt und diskutiert werden. Dabei handelt es sich um Selbstwidersprüche und Fehlschlüsse (Kap. 2.2.2.), historisch-philosophische (Kap. 2.2.3.), rechtlich-politische (Kap. 2.2.4.) sowie bildungs- und demokratietheoretische (Kap. 2.2.5.) Probleme.

Das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus ist bislang in der Fremdsprachendidaktik und in der allgemeinen Erziehungswissenschaft unterrepräsentiert, jedoch nicht unbekannt. Den bislang am ausführlichsten ausgearbeiteten Lösungsansatz stellt Wolfgang Niekies Theorieentwurf des *Aufgeklärten Eurozentrismus* dar. Dieser wird daher ebenfalls dargestellt und diskutiert (Kap. 2.2.6.).

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden in Kapitel 3 ausgewählte Theorieansätze zu interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz dargestellt und im Licht der Forschungsfragen 1 und 2 diskutiert. Dabei handelt es sich um insgesamt vier Theorien. Die erste hier besprochene Theorie ist die *Didaktik des Fremdverstehens*, die im Gießener Graduiertenkolleg entwickelt wurde und von dort einen erheblichen Einfluss auf die hiesige fremdsprachendidaktische Forschungslandschaft entfalten konnte (Kap. 3.2.). Der zweite hier diskutierte Theorieansatz, Claires Kramschs *Thirdness*, ist in deutschsprachigen Kontexten ebenfalls stark rezipiert worden, wenn auch nicht in einem vergleichbaren Ausmaß wie die *Didaktik des Fremdverstehens*. Er ist Gegenstand von Kap. 3.3. Weniger bekannt ist dagegen der ebenfalls von Claire Kramersch entwickelte Theorieansatz der *Symbolic Competence*. Er wird in Kap. 3.4. dennoch diskutiert, da Kramersch ihn explizit in Abgrenzung von unterkomplexen Kulturverständnissen der interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik formuliert hat. Es ist daher zu prüfen, inwieweit der Ansatz möglicherweise

bereits eine Lösung für die hier diskutierte Problemstellung darstellt. Beim vierten Theorieansatz handelt es sich um Michael Byrams Theorieansatz der *Intercultural Communicative Competence* (Kap. 3.5.). Er darf in der Diskussion verschiedener Ansätze zum interkulturellen Lernen und zu interkultureller Kompetenz nicht fehlen, da er weitgehend in den GeR übernommen wurde und auf diesem Weg Eingang in zahlreiche verbindliche nationale Curricula gefunden hat.

Alle genannten Theorieansätze werden zunächst ausführlich dargestellt und anschließend im Licht der Forschungsfragen 1 und 2 kritisch gewürdigt. Das Vorgehen wurde gewählt, da es im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis unabdingbar ist, zunächst die jeweils eigene Rezeption fremder Beiträge in der gebotenen Ausführlichkeit offenzulegen, bevor man sie kritisch diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Analyse werden in Kap. 3.6. zusammengefasst. Ich komme dort zu dem Schluss, dass die eingangs festgestellten Defizite der interkulturellen Fremdsprachendidaktik – die Verwendung problematischer Kulturverständnisse einerseits, der nicht oder nicht ausreichend reflektierte Umgang mit dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus andererseits – in den untersuchten Theorieansätzen nicht gelöst werden.

Im daran anschließenden theoriebildenden Teil dieser Arbeit versuche ich, Forschungsfrage 3 zu beantworten, indem ich in Kapitel 4 einen eigenen Theorieansatz entwickle. Er wird mit dieser Arbeit als Alternative zu gängigen, in Anlehnung an die *Interkulturalität* modellierten Zielkonstrukten des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen. Für dieses Vorhaben lag es nahe, den Ansatz nicht auf den Kulturbegriff aufzubauen, denn bereits vorliegende Versuche, die theoretischen Probleme *interkulturell* ausgerichteter Ansätze mit Hilfe neuer Verständnisse von Kultur und Interkulturalität zu lösen, reproduzieren diese Probleme (vgl. insbesondere Kap. 2.1.5. und 3.4.). Dagegen erschien ein anderer Begriff, ‚Diskurs‘, aus zwei Gründen als vielversprechend: Erstens ist er in hohem Maße anschlussfähig an ein sogenanntes *kulturwissenschaftliches* Kulturverständnis (vgl. Kap. 2.1.4.); zweitens hat er das Potential zur Aufdeckung von Machtverhältnissen und könnte somit das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus reflexiv zugänglich machen.

Da für den Diskursbegriff ähnlich wie für den Kulturbegriff verschiedene Verständnisse in Umlauf sind, erfolgt ebenfalls zunächst eine Begriffsklärung (vgl. Kap. 4.2.2. und 4.2.3.). Anschließend wird das Potential des Diskursbegriffs für das hier verfolgte Forschungsanliegen diskutiert (vgl. Kap. 4.2.4.).

Für die Übertragung des Diskursbegriffs in fremdsprachendidaktische Kontexte schien der aktuell dominierende Kompetenzbegriff problematisch, denn

dieser legt die Möglichkeit der Stufung und Evaluation nahe. Dies würde fast zwangsläufig zu Komplexitätsreduktionen führen, ein Problem, das man an bisherigen Versuchen zur Stufung und Evaluation *interkultureller* Kompetenz anschaulich nachvollziehen kann (vgl. dazu kritisch Byram 2009). Die Verwendung des Kompetenzbegriffs hätte somit das in dieser Arbeit verfolgte Anliegen potentiell unterlaufen. Insofern lag es nahe, an einen bestehenden sprachdidaktischen Theorieansatz anzuknüpfen, dessen Kerngedanke darin besteht, unterschiedliche Dimensionen von Sprache reflexiv zugänglich zu machen: die sogenannte *language awareness*. Sie wird zunächst rekonstruiert (vgl. Kap. 4.3.2.). Anschließend wird auch ihr Potential für das hier bearbeitete Forschungsanliegen diskutiert (vgl. Kap. 4.3.3.). Da sich der Anschluss an die *language awareness*-Tradition als zumindest vorläufig tragfähig erweist, nenne ich den in dieser Arbeit entwickelten Theorieansatz *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit*.

Gegen die sogenannte Kompetenzorientierung wird häufig kritisch eingewandt, dass sie auf Kosten wichtiger anderer Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt werde, etwa seiner literarisch-ästhetischen (vgl. Küster 2003b; Bonnet/Breidbach 2013) oder auch seiner reflexiven Dimension (vgl. Breidbach 2007 für den bilingualen Sachfachunterricht). Diese und andere Dimensionen spielen für Ansätze einer fremdsprachlichen *Bildung* eine zentrale Rolle. Der in dieser Arbeit vorgeschlagene reflexive Zugang zu und Umgang mit Sprache als Diskurs könnte möglicherweise ebenfalls einen Beitrag leisten, dass der Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts (wieder) erfüllt wird. In Kap. 4.4. soll daher das Verhältnis von *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* und *Bildung* erschlossen werden. Dabei stütze ich mich auf die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Koller. Seine bildungstheoretischen Beiträge sind für die vorliegende Arbeit vielversprechend, weil er Bildungsprozesse als *Transformationen* von Welt- und Selbstverhältnissen modelliert. Solche Transformationen können nach Koller dann angestoßen werden, wenn Menschen Fremdheits- oder Differenz Erfahrungen machen. Da besonders die Auseinandersetzung mit fremden (auch: fremdsprachigen) Diskursen solche Differenz Erfahrungen auslösen können, ergeben sich mögliche Schnittmengen der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* mit Kollers Theorieansatz. Er könnte sich daher als sehr anregend erweisen, wenn die Anschlussfähigkeit der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* an bildungstheoretische Diskurse zur Diskussion steht (Kap. 4.4.3.).

Auch wenn die vorliegende Arbeit in erster Linie einen Beitrag zur fremdsprachendidaktischen Theoriebildung darstellt, steht dennoch die Frage nach der unterrichtlichen Implementierung dieser Überlegungen im Raum. Hierfür werden abschließend Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht formuliert,

deren Beachtung zur Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* führen kann (Kap. 4.5.). Inwiefern diese empiriefähig ist, bleibt noch zu beantworten. Einige grundsätzliche Anmerkungen zur empirischen Erschließung von Bewusstheitsphänomenen finden sich in Kap. 4.3.2.

Die hier dargelegten Überlegungen stellen einen Versuch dar, das gewählte methodische Vorgehen und die Entscheidung für bestimmte Theorien zu begründen und zu reflektieren. Solche Entscheidungen bringen es immer mit sich, dass andere, möglicherweise ähnlich ergiebige Theorieansätze nicht oder nur marginal berücksichtigt werden können. Für die vorliegende Arbeit trifft dies besonders auf die sogenannte *literacy* und die darauf aufbauende Didaktik der *multiliteracies* zu, die in englischsprachigen Diskursen aktuell eine zentrale Rolle spielen (vgl. The New London Group 1996; Cope/Calantzis 2010). Sie werden seit einigen Jahren auch in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik rezipiert und weiterentwickelt (vgl. einführend Elsner/Küster/Viebrock 2007). Es erschien jedoch ergiebiger, das hier entwickelte Konstrukt in die Tradition der *language awareness*/Sprachbewusstheit zu stellen, da diese im deutschsprachigen Kontext insgesamt anschlussfähiger sein dürfte als die Theorie der (*multi-*)*literacies*. Zahlreiche Aspekte der *language awareness* finden sich in ähnlicher Form aber auch in verschiedenen Arbeiten zu den (*multi-*)*literacies*.

Abschließend ist anzumerken, dass ein Theorieansatz wie die hier entwickelte *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* eine bestimmte Art der Sprachverwendung darstellt, die einen überindividuellen Geltungsanspruch erhebt. Es handelt sich mit anderen Worten ebenfalls um einen *Diskurs*. Dieser soll helfen, Probleme sichtbar zu machen, die bislang nicht oder nicht in ausreichendem Maße reflexiv erschlossen waren. In jedem Fall gelten dabei jedoch die von Georg Auernheimer (2002: 94) treffend formulierten Einschränkungen zur Theoriebildung:

Es geht, wenn wir über wissenschaftliche Konzepte verhandeln, um Konstrukte und deren Brauchbarkeit und – wahrscheinlich überflüssig zu sagen – nicht um Abbilder der Realität. Dabei ist davon auszugehen, dass jedes Konstrukt bestimmte Fragen zulässt oder sogar herausfordert und Fragen verhindern kann.

In der vorliegenden Arbeit wird *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als ein solches Konstrukt entworfen. Die Brauchbarkeit dieses Konstruktes wird erst im Licht zukünftiger Diskussionen und Forschungsbeiträge beurteilt werden können.

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen ist es notwendig, im Lauf der Arbeit verschiedene komplexe Begriffe ausführlich zu diskutieren. Hierbei operiere ich wiederholt mit zwei ebenfalls komplexen Begriffen, ‚Macht‘ und ‚Universalismus‘,

die jedoch nicht in der gleichen Ausführlichkeit hergeleitet und erörtert werden. Sie sollen dennoch kurz definiert werden.

Die bekannteste Definition von ‚Macht‘ stammt aus der Feder des Soziologen Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980 [1922]: 28). ‚Macht‘ lässt sich diskurstheoretisch reformulieren als jede Chance, die von einem selbst als richtig oder wahr angenommenen Diskurse und Praxen durchzusetzen (vgl. Kap. 4.2.4.). Dieses Verständnis liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Der zweite Begriff, Universalismus, wird häufig als problematisch wahrgenommen.¹⁸ Dies hat mit den zahlreichen Verbrechen zu tun, die beklagenswerterweise im Namen von Prinzipien mit universellem Geltungsanspruch begangen wurden. Es ist kein Zufall, dass gerade in der Anthropologie der Gegenentwurf zum Universalismus entstanden ist, der Kulturrelativismus. Schließlich hatten Vertreter_innen dieser wissenschaftlichen Disziplin nicht unerheblich an der Rechtfertigung kolonialer Unterdrückung mitgewirkt.

Nach dem 2. Weltkrieg setzte sich ausgehend von der Philosophie und der Soziologie eine Denkrichtung durch, die heute meist als Postmodernismus bezeichnet wird. Ihr Kern besteht ebenfalls in der Ablehnung universell gültiger Deutungsmuster. Sowohl Kulturrelativismus als auch Postmodernismus kommen jedoch ihrerseits nicht ohne Setzungen aus, die als „wahr“ bzw. „universell gültig“ angenommen müssen, z. B. „die Pluralität von Diskursen ist wünschenswert“ oder „alle Kulturen sollen toleriert werden“. Diese Problematik wird in Kap. 2.2.2. ausführlich erörtert.

Wenn ich im Rahmen dieser Arbeit von Universalismus spreche, dann tue ich das auf der Basis einer Haltung, welche die eigenen Setzungen erstens als solche anerkennt und sie zweitens nicht als selbstevident voraussetzt, sondern sie offen legt und reflexiv zugänglich macht. Eine nähere Betrachtung zeigt, dass ein solcher reflexiver Universalismus relativistische Anteile enthält, und dass kein Relativismus ohne universalistische Setzungen auskommt (vgl. Kap. 2.2.2.). Ein solcher Ansatz trägt möglicherweise dazu bei, dass die häufig zu beobachtende dichotomische Gegenüberstellung von Universalismus und (Kultur-)Relativismus in Frage gestellt werden kann.

18 Zum Phänomen des Universalismus vgl. einführend das Kapitel mit diesem Titel in Mende (2011: 26–37).

