

Kapitel 3: Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik in der Diskussion

3.1 Einleitende Überlegungen

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Versuch unternommen, zwei Problembereiche zu umreißen, die für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik ebenso relevant wie ungelöst sind: das Problem der Kulturverständnisse und das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus. In Folgenden soll nun untersucht werden, wie einflussreiche Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik in Bezug auf diese Problembereiche einzuschätzen sind. Auf diese Weise sollen die Forschungsfragen 1 und 2 bearbeitet werden.

Aus der Fülle an Publikationen zum Thema wurden insgesamt vier Ansätze für eine ausführliche Analyse ausgewählt. Als Auswahlkriterien spielten dabei ihr jeweiliger Einfluss auf die fremdsprachendidaktische Diskussion in Europa und in Deutschland sowie ihre Relevanz für die hier diskutierten Problemstellungen eine Rolle (vgl. Kap. 1.9.). Die Wahl fiel erstens auf die im Umfeld des Gießener Graduiertenkollegs entwickelte *Didaktik der Fremdverstehens* und dabei insbesondere auf die Arbeiten Lothar Bredellas; zweitens auf Claire Kramsts Konzept der *Thirdness*; drittens auf das ebenfalls von Kramts entwickelte Konzept der *Symbolic Competence*; viertens auf Michael Byrams Konzeption der *Intercultural Communicative Competence*.

Die hier durchgeführte Analyse beschränkt sich auf Beiträge zur fremdsprachendidaktischen Theoriebildung, denn es ist davon auszugehen, dass sowohl Dokumente verschiedener bildungsadministrativer Ebenen (z.B. der GeR, nationale Bildungsstandards oder im Falle Deutschlands länderspezifische Curricula) als auch Unterrichtsmaterialien auf diesen Beiträgen fußen. Es handelt sich bei ihnen somit um abgeleitete Texte. Wie sehr dies zutrifft, ist besonders deutlich am GeR zu sehen. Die dort zu findende Beschreibung interkultureller Kompetenz deckt sich weitgehend mit Byrams Ansatz der *Intercultural Communicative Competence*. Probleme der Theorieebene sind daher in erster Linie auf dieser Ebene zu identifizieren und in einem zweiten Schritt ebenfalls auf dieser Ebene zu lösen.

3.2 Vom Verstehen zur Verständigung: Der hermeneutische Ansatz des Gießener Kollegs

3.2.1 Problemstellung der Didaktik des Fremdverstehens

Unternimmt man den Versuch, fremdsprachliches Lernen interkulturell auszurichten, so liegt eine Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar ‚Eigenes‘ vs. ‚Fremdes‘ sehr nahe. Dabei stellen sich zunächst mehrere grundlegende erkenntnistheoretische, mithin philosophische Fragen: Wie lässt sich das Eigene vom Fremden unterscheiden, und zwar sowohl auf individueller Ebene als auch auf der Ebene von Gruppen? Sind wir als Menschen in der Lage, Fremdes ‚wirklich‘ zu verstehen, oder sehen wir es doch immer wieder nur durch die Brille des Eigenen? Ist Fremdverstehen also möglich, und wenn ja, unter welchen Bedingungen? Im gleichen Zusammenhang stellen sich auch pädagogische und didaktische Fragen. Vorausgesetzt, Fremdverstehen ist möglich – inwieweit ist es auch lehr- und lernbar? Wie genau müssen didaktische Inszenierungen aussehen, die Fremdverstehen erfolgreich anbahnen? Und schließlich: Welche Rolle spielt sprachliches Lernen in diesem Kontext?

Für Lothar Bredella und Herbert Christ waren diese Fragen, die um das Problem kreisen, wie Fremdverstehen definiert und sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integriert werden könnte, so zentral, dass sie sie ins Zentrum ihrer Forschung stellten. Sie gründeten 1991 das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ und leiteten es gemeinsam bis 2000. Nach Christs Emeritierung leitete Bredella das Kolleg noch bis 2003, nun in Zusammenarbeit mit Michael Legutke. Aus der Arbeit im Kolleg sind neben zahlreichen Forschungsarbeiten (u. a. Schinschke 1995, Bechtel 2003) auch mehrere Sammelbände hervorgegangen (vgl. Bredella/Christ 1995, Bredella/Delanoy 1999, Bredella et al. 2000), sodass das Kolleg für die Dauer seines Bestandes und darüber hinaus die fremdsprachendidaktische Diskussion in Deutschland maßgeblich beeinflussen konnte. Auch wenn der Name Lothar Bredella natürlich nicht exklusiv für die Positionen des Kollegs steht, fassen die Schriften, für die er alleine oder als Co-Autor zeichnete, die Arbeit in Gießen doch gut zusammen. Es scheint deswegen legitim, sich in der Rekonstruktion und Diskussion der Didaktik des Fremdverstehens vorwiegend auf Bredella als deren herausragenden Impulsgeber und Vertreter zu beziehen. Ich stütze meine Analyse daher vorwiegend auf eine Auswahl seiner Schriften.⁷⁰

70 Vgl. Bredella 1994, 1999, 2000, 2001, 2007, 2010a, 2010b, 2012 sowie Bredella et. al. 2000.

Wie stellt sich die Problemlage dar, welche im Zentrum der Arbeit im Gießener Kolleg steht? Bredella zufolge hat sich die Frage nach dem Umgang mit dem Fremden seit dem Zweiten Weltkrieg und in zunehmendem Maße seit der Öffnung der Grenzen Osteuropas grundlegend verändert. Arbeits- und Flüchtlingsmigration haben in den Industrienationen multikulturelle Gesellschaften entstehen lassen, in denen Menschen unterschiedlichster ethnischer Herkunft, Religion und Lebensweise zusammenleben. Angesichts dieser Entwicklung habe sich auch das Leitbild des prototypischen Fremdsprachenschülers geändert. Die Fremdsprachendidaktik hatte ab der kommunikativen Wende bis in die späten 1980er-Jahre den Touristen im Blick, der ein Hotelzimmer reservieren, ein Auto mieten oder eine Mahlzeit bestellen möchte. Etwa seit Beginn der 1990er-Jahre orientierte sie sich jedoch zunehmend auch am (zukünftigen) Migrant, der sich frei auf einem europäischen oder gar weltweiten Arbeitsmarkt bewegt und einen komplexen Alltag bewältigen muss (vgl. Bredella 1999: 93–97). Aber unabhängig davon, ob der/dem Lernenden das Fremde nur auf Urlaubsreisen oder auch im Alltag begegne, bleibe die grundlegende Frage zunächst unbeantwortet: Lässt sich das Fremde überhaupt verstehen, ohne es am Eigenen zu messen und so in eine ethnozentristische oder gar rassistische Falle zu tappen? Denn zumindest was den Ethnozentrismus angehe, ließen sich in der deutschen Erziehungswissenschaft prominente Stimmen finden, welche diese Frage klar verneinen würden. So zitiert Bredella etwa Meinert A. Meyer, der die Möglichkeit des Fremdverstehens grundlegend anzweifelte, wenn er die „prinzipiell nicht aufhebbare Andersartigkeit des Anderen“ hervorhebe (Meyer 1993: 135, vgl. Bredella 1999: 99). Hat Meyer nun Recht – was der Didaktik des Fremdverstehens von Anfang an ein enges Korsett anlegen würde? Bredella gibt sich mit Meyers Befund zunächst einmal nicht zufrieden und macht sich in benachbarten Disziplinen auf die Suche, in denen die Dichotomie des Eigenen und Fremden bereits ausführlich diskutiert wurde. Welche Ansätze finden sich dort? Und können sie für die wichtige Frage nach dem Eigenen und Fremden in der Fremdsprachendidaktik möglicherweise fruchtbar gemacht werden? Bredella diskutiert in diesem Zusammenhang Beiträge aus der Anthropologie, Sozialwissenschaft und aus der Psychoanalyse.

In einem ersten Schritt fasse ich Bredellas Rezeption dieser in verschiedenen Disziplinen entwickelten Ansätze zusammen. Da mir diese Rezeption nicht immer gelungen erscheint, beschäftige ich mich anschließend in einem Exkurs kritisch mit der Art und Weise, wie Bredella verschiedene Beiträge aus benachbarten Disziplinen für die Fremdsprachendidaktik verarbeitet. Anschließend stelle ich den Lösungsansatz vor, den Bredella und andere für das Dilemma von

Eigenem und Fremdem im Gießener Kolleg entwickelt und als „Didaktik des Fremdverstehens“ bekannt gemacht haben. Schließlich diskutiere ich die „Didaktik des Fremdverstehens“ im Licht meiner Forschungsfragen.

3.2.2 Von Lothar Bredella diskutierte Ansätze zur Dichotomie des Eigenen und Fremden

Wie bereits in Kapitel 2.2.1. dargestellt wurde, finden sich wichtige Anregungen zum Problem des Fremdverstehens in der Anthropologie. Die Beiträge eines ihrer prominentesten Vertreter, Claude Lévi-Strauss, wurden auch von Bredella rezipiert. In Bezug auf die entscheidende Frage, ob Ethnozentrismus grundsätzlich überwunden werden kann, habe Lévi Strauss festgestellt, so Bredella, dass „[...] die meisten Kulturen der Welt ethnozentrisch seien [...]“ (Bredella 2001: 11). In der Tat lässt sich in *Race et culture*, einem grundlegenden Essay von Lévi-Strauss, diese Einschätzung finden: „Tantôt chaque culture s'affirme comme la seule véritable et digne d'être vécue; elle ignore les autres, les nie même en tant que cultures“ (Lévi-Strauss 2001: 131f.).⁷¹ Diese Aufwertung der eigenen Kultur auf Kosten einer fremden sei sogar, so resümiert Bredella den Standpunkt von Lévi-Strauss, die Voraussetzung dafür, dass Menschen die eigene Kultur schätzen und sich mit ihr identifizieren können (vgl. Bredella 2001: 11).

Stellt der Ethnozentrismus also ein universales Phänomen dar und ist daher der Versuch, durch das Lernen fremder Sprachen einen ethnozentrischen Standpunkt zu überwinden, von vornherein zum Scheitern verurteilt? Bredella führt neben dem Anthropologen Lévi-Strauss weitere Autoren an, welche die Möglichkeit des Fremdverstehens grundsätzlich in Zweifel ziehen. Unter ihnen ragt Edward Said heraus, der 1978 mit *Orientalism* eine Arbeit vorgelegt hat, welche die vermutlich radikalste Kritik an den westlichen Orient-Studien als Disziplin und damit an ihrem Versuch des Fremdverstehens darstellt. Das Buch des palästinensisch-amerikanischen Literaturwissenschaftlers, der aus einer christlichen Familie stammte und in Kairo aufwuchs, wurde breit rezipiert und erhielt Lob von einflussreichen Stimmen wie Michel Foucault, auf dessen Diskursbegriff es fußt. Es löste jedoch auch eine überaus kontroverse Debatte aus, die bis heute anhält.⁷²

71 Ich zitiere aus dem französischen Original des Essays. Bredella bezieht sich auf die englische Übersetzung von Joachim Neugroschel und Phoebe Hoss (vgl. Lévi-Strauss 1985: 3ff.). Das einschränkende „tantôt“ ist dort korrekt mit „sometimes“ übersetzt (vgl. ebd.: 7).

72 Unter anderem wird kritisiert, dass er lediglich Literatur berücksichtigt habe, die seine These stützte. Eine ausführliche Kritik von *Orientalism* findet sich in Warraq 2007.

Saids Grundthese lautet, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Orient im Grunde der Versuch sei, diesen zu unterwerfen. Der Westen habe durch die Erzeugung eines wissenschaftlichen Diskurses seine Denkweise zum Maßstab und damit zu einem Werkzeug zur Ausübung von Macht erhoben. Das Verstehen sei lediglich ein Vorwand, um die beforschte Kultur – in diesem Fall den ‚Orient‘ – zu dominieren bzw. bestehende politische Dominanz akademisch zu unterfüttern. Jeder Europäer oder Amerikaner, der den Orient beforscht habe, habe dies im Wissen um die Macht des eigenen Herkunftslandes getan, und dies habe seinen Blick einseitig beeinflusst:

For if it is true that no production of knowledge in the human sciences can ever ignore or disclaim its author's involvement as a human subject in his own circumstances, then it must also be true that for a European or American studying the Orient there can be no disclaiming the main circumstances of *his* actuality: that he comes up against the Orient as a European or American first, as an individual second. (Said 2003 [1978]: 11, Hervorhebung im Original)

Unter diesen Voraussetzungen wurde nach Said ein Diskurs generiert, der in verschiedenen Formen repräsentiert sei, der jedoch immer zu einem asymmetrischen Machtverhältnis führe:

[...] Orientalism can be discussed and analyzed as the corporate institution for dealing with the Orient – dealing with it by making statements about it, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it, ruling over it: in short, Orientalism as a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient. (ebd.: 3)

Der Orient als solcher existiere gar nicht, sondern er sei eine Projektionsfläche des Westens, der vom Westen konstruierte prototypische Andere. Das Wissen über diesen Anderen werde einerseits gebraucht, um ihn zu beherrschen, andererseits aber auch, um die eigene Identität zu festigen:

[This book] also tries to show that European culture gained in strength and identity by setting itself off against the Orient as a sort of surrogate and even underground self. (ebd.)

Die vermutlich am schärfsten formulierte Kritik an der Vorstellung, (Fremd-) Verstehen, Forschung und Produktion von Wissen werde von edlen Motiven angetrieben, findet sich bei Michel Foucault, auf den Bredella ebenfalls eingeht. Während es Said weniger um eine Fundamentalkritik an der Möglichkeit des Fremdverstehens als um die Diskussion eines bestimmten Fachdiskurses zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten historischen Kontext geht, ist Foucaults Standpunkt radikaler. Nach Foucault (1971b: 170; vgl. Bredella 1994: 22)

ist die eigentliche Motivation des Wissen-Wollens nicht Wissen, sondern Macht, und dabei werde immer Ungerechtigkeit erzeugt:

L'analyse historique de ce grand vouloir-savoir qui parcourt l'humanité fait donc apparaître à la fois qu'il n'y a pas de connaissance qui ne repose sur l'injustice (qu'il n'y a donc pas, dans la connaissance même, un droit à la vérité ou un fondement du vrai) et que l'instinct de connaissance est mauvais (qu'il y a en lui quelque chose de meurtrier, et qu'il ne peut, qu'il ne veut rien pour le bonheur des hommes).

Während laut Bredella Lévi-Strauss und in deutlich stärkerem Maße Said Fremdverstehen für schwierig und selten, aber prinzipiell möglich halten, scheint es bei Foucault geradezu ausgeschlossen.

Ähnlich wie Foucault bezweifelt auch der deutsche Anthropologe Hans-Peter Duerr die Möglichkeit des Fremdverstehens. Anders als für Foucault liegt für Duerr das Problem jedoch nicht in den Intentionen der Suche nach Wissen. Vielmehr hält er Verstehen ohne ‚Nostrifizierung‘, d. h. ohne Überführung in die Kategorien der eigenen Verstehensmodi, für kaum möglich. Verstehen bedeutet nach Duerr (1978:152; vgl. Bredella 1994: 23) oft, sich etwas ‚anzueignen‘, und dies geschehe durch die Überführung in die eigenen Denkschemata – ein Problem, das er auch unter Anthropologen ausmacht:

Das Fremde wird ‚entfremdet‘ wird heimisch gemacht und dadurch neutralisiert. Verstanden ist etwas dann, wenn [...] es eingeordnet ist in das, was wir zum Bereich unserer eigenen Kultur rechnen.

Bredella fasst die Konsequenz dieser Denkweise bündig zusammen, wenn er schreibt:

Das bedeutet schließlich, [...] daß nur Afro-Amerikaner Afro-Amerikaner – und wir können hinzufügen –, nur Deutsche Deutsche verstehen können. Eine solche Auffassung ist jedoch letztlich inhuman, weil sie unsere gemeinsame menschliche Erfahrung ignoriert und den Anderen ausgrenzt. (Bredella 1994: 24)

Dennoch räumt Bredella ein, dass die Überwindung des Ethnozentrismus eine große Herausforderung darstellt. Wie haben sich die interkulturell ausgerichtete Erziehungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik bisher zu diesem Problem positioniert? Eine von Bredella diskutierte Haltung besteht darin, in einem ethnozentrisch gefärbten Fremdverstehen nicht ein unvermeidliches Übel, sondern ein wünschenswertes Ziel zu sehen. Schließlich bedeutet die Relativierung der eigenen Weltansicht immer auch die zumindest partielle Preisgabe der eigenen Identität. Manche Pädagogen sehen aber im genauen Gegenteil das Ziel erzieherischen Handelns. Aus dem Feld der Erziehungswissenschaft führt Bredella als einen Vertreter dieser Ansicht Meinert A. Meyer (1992: 16; vgl. Bredella 1999: 98)

an, der empfohlen habe, beim interkulturellen Lernen „[...] mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch zu bleiben.“ Auch in der Fremdsprachendidaktik findet Bredella Vertreter dieser Position, etwa bei Diethelm Knauf, der gefordert hat, man solle in der Auseinandersetzung mit dem Fremden doch „[...] in kritischer Distanz und bei klarem Verstand mit seiner kulturellen Herkunft identisch [...] bleiben“ (Knauf 1996: 44, vgl. Bredella 2001: 11, 1999: 98). Beide Autoren befürworten laut Bredella also einen Umgang mit dem Fremden, dessen Ziel die Festigung der eigenen Identität ist. Dies bedeutet jedoch, sich Ethnozentrismus geradezu auf die Fahnen zu schreiben.

Bei Meyer kommt noch ein zweiter interessanter Aspekt hinzu: die Anerkennung einer unüberwindlichen Differenz zwischen dem Eigenen und Fremden sei sogar Voraussetzung dafür, dass beim Lernen einer Fremdsprache von ‚Bildung‘ gesprochen werden könne:

Fremdsprachenunterricht ist bildend, wenn die fremden Sprachen so vermittelt werden, daß die Schüler die in ihnen artikulierte, fremdsprachige ‚Weltansicht‘ erfahren können, und wenn ihnen dabei ermöglicht wird, die prinzipiell nicht aufhebbare Andersartigkeit der Anderen zu erfahren. (Meyer 1993: 135; vgl. Bredella 1999: 99)

Bredella kritisiert diese Haltung als deterministisch: Sie bedeute, dass man als Mensch ein für allemal auf die kulturelle Prägung festgelegt ist, die man in der frühen Kindheit erfahren hat, und dem Fremdsprachenunterricht falle lediglich die Aufgabe zu, diese Prägung in der Beschäftigung mit einer fremden Sprache und in Abgrenzung zu der in ihr transportierten Weltansicht zu vertiefen (vgl. Bredella 1999: 98–102). Bredella verweist hingegen darauf, dass Identitäten dynamisch seien und sich in einem vielfältigen Wechselspiel verschiedener Einflüsse herausbildeten. Meyers und Knaufs Position hält Bredella nicht zuletzt aus ethischer Sicht für nicht vertretbar:

Wenn wir uns auf die Situation des Migranten [...] besinnen, dann kann es nicht nur darum gehen, daß wir Andere auf ihre unaufhebbare Andersheit festlegen, sondern ihnen Raum geben für neue Bestimmungen des Eigenen und Fremden. (ebd.: 99)

Indirekt wirft Bredella (ebd.: 100) der von Meyer vertretenen Haltung sogar rassistische Tendenzen vor, wenn er unter Rückgriff auf Pierre-André Taguieff daran erinnert, dass...

[...] früher Rassisten Menschen auf ihre Rasse festgelegt haben und daß sie heute, da der Rassismus nicht mehr legitimierbar ist, Menschen auf ihre Kultur festlegen. In beiden Fällen handelt es sich um einen Reduktionismus, der die Freiheit des Einzelnen auf Selbstbestimmung ignoriert [...].

Bredella selbst weist hier also darauf hin, dass der Kulturbegriff mit Vorsicht zu verwenden sei, denn im Umgang mit der Dichotomie des Eigenen und Fremden führe er leicht dazu, dass man in homogenisierende Zuschreibungen abgleite.

Mit der Psychoanalyse stellt Bredella eine weitere, gänzlich andere Herangehensweise an die Problematik des Fremdverstehens vor. Während die Anthropologie Differenz und damit Fremdheit meist entweder zwischen geografisch getrennten Kulturen ausmacht oder zumindest zwischen Individuen, die vielleicht denselben Lebensraum teilen, dabei aber unterschiedlichen ethnischen oder kulturellen Gruppen angehören, weist die Psychoanalyse im Anschluss an Sigmund Freud darauf hin, dass jedem Menschen Teile seiner eigenen Persönlichkeit fremd sein können. Diese Anerkennung fremder Anteile in uns selbst mag individuell zunächst eine verstörende Erkenntnis sein. Gleichzeitig stelle sie aber möglicherweise eine große Chance dar, so Bredella, und zwar nicht nur insofern, als sie eine bessere Kenntnis des Selbst ermögliche, sondern auch, weil sie einen Ausweg aus einer essentialistischen Wahrnehmung des Eigenen und Fremden weise. Mit Julia Kristeva führt Bredella die wohl prominenteste Vertreterin einer psychoanalytisch fundierten Literatur- und Kulturwissenschaft an. Der eben skizzierte Umgang mit dem Eigenen und Fremden findet sich in ihrem Buch mit dem programmatischen Titel *Étrangers à nous mêmes* (1988). Kristeva plädiert dort dafür, den Gegensatz zwischen Eigenem und Fremdem zu überwinden, indem man anerkennt, dass man auch Teile der eigenen Persönlichkeit als fremd erleben kann. Dies öffne den Weg dafür, sich selbst, in einem zweiten Schritt aber auch den Anderen besser zu verstehen, und dies könne sogar so weit führen, dass sich Fremdheitserfahrungen insgesamt auflösten:

Étrangement, l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité, l'espace qui ruine notre demeure, le temps où s'abîment l'entente et la sympathie. De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le ‚nous‘ problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés. (Kristeva 1988: 9)

Kristevas Vorschlag zum Umgang mit dem Fremden, der sich von den oben zusammengefassten Ansätzen aus Anthropologie und Sozialwissenschaft radikal unterscheidet, überzeugt jedoch aus Bredellas Sicht ebenfalls nicht. Er sieht in ihm eine übertriebene Aufwertung des Fremden, eine „Glorifizierung“ (Bredella 2001: 12), die eine doppelte Gefahr darstelle, nämlich „[...] dass man einerseits verkennt, was den Fremden angetan wird, und dass man andererseits die Erfahrung der Assimilation von vornherein als Verrat brandmarkt [...]“ (ebd.).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Bredella einen ausgeprägt interdisziplinären Blick auf die Dichotomie von Eigenem und Fremdem wirft und so eine sehr differenzierte Darstellung der Problemlage erreicht. Dabei warnt er insbesondere vor einem unreflektierten ethnozentrischen Denken. Gleichzeitig hält er es für problematisch, das Fremde lediglich zur Konsolidierung des Eigenen zu betrachten. Zudem sei ohnehin jede Form von essentialistischen Identitätszuschreibungen zu vermeiden, da immer neu bestimmt werden müsse, was unter Eigenem und Fremdem überhaupt zu verstehen sei. Man müsse vielmehr jedem Menschen die Freiheit zugestehen, sich selbst zu verorten. Der Wunsch nach kultureller Homogenität weise sogar Parallelen zu jenem nach rassistischer Reinheit auf (vgl. Bredella 1999: 100). Auch die Psychoanalyse weise keinen gangbaren Weg, um die Dichotomie des Eigenen und Fremden zu überwinden. Allerdings lehnt Bredella auch die Ansicht ab, Fremdverstehen sei grundsätzlich unmöglich.

Bevor ich nachzeichne, welchen Ausweg aus dieser Problemlage die „Didaktik des Fremdverstehens“ vorschlägt, möchte ich jedoch in einem kurzen Exkurs einen anderen Aspekt in Bredellas Beiträgen thematisieren. Dabei geht es um die Frage, inwiefern er verschiedene wissenschaftliche Positionen auf nachvollziehbare und im jeweiligen Kontext stimmige Weise verarbeitet.

3.2.3 Exkurs: Diskussion der von Bredella referierten Ansätze

Die Wiedergabe fremder Forschungspositionen zu einem gewählten Thema stellt ohne Zweifel einen wichtigen Teilbereich wissenschaftlichen Schreibens dar. Bei der Durchsicht von Lothar Bredellas Schriften fällt auf, dass er dieser Aufgabe ausführlich, unter Beachtung vielfältiger Forschungsrichtungen und mit einer belebenden Lust an der Zuspitzung und der Kontroverse nachkommt (vgl. Bredella 2010b). Gleichwohl stellt sich die Frage, inwiefern es bei Zuspitzungen bleibt, inwiefern jedoch in Bredellas Schriften wissenschaftliche Positionen Dritter unkenntlich gemacht oder gar in ihr Gegenteil verkehrt werden. Ich stelle im Folgenden zwei Beispiele dieser im Hinblick auf gute wissenschaftliche Praxis problematischen Arbeitsweise dar.

Eine für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht hoch relevante Disziplin ist die Anthropologie, eine Wissenschaft, die gewissermaßen ihre *raison d'être* auf der Annahme gründet, dass das Fremde detailliert und (möglichst) objektiv beschrieben und auf dieser Grundlage bis zu einem gewissen Grad auch verstanden werden kann. Wie steht nun diese Disziplin, für die Fremdverstehen gewissermaßen das Kerngeschäft darstellt, zum Problem des Ethnozentrismus? Bredella greift die Frage anhand der von Lévi-Strauss vertretenen Positionen auf. So zitiert er etwa eine Passage aus der Feder von Lévi-Strauss als Beispiel für

„Auffassungen [...], die den Ethnozentrismus rechtfertigen“ (Bredella 2001: 11). Dabei führt er das oben bereits wiedergegebene Zitat von Lévi-Strauss als Beleg für die Einschätzung an, dass ein ethnozentrischer Umgang mit dem Fremden für „die meisten Kulturen in der Welt“ (Bredella 2001: 11) üblich sei. Er scheint direkt im Anschluss den Kontext des Zitates und damit Lévi-Strauss' Haltung zu resümieren, wenn er schreibt:

Das Unverständnis für fremde Kulturen ist nach Lévi-Strauss notwendige Voraussetzung dafür, sich mit der eigenen Kultur zu identifizieren und sich von anderen Kulturen abzugrenzen. (ebd.)

Der zitierte Satz aus *Race et culture* lässt sich in dieser Form jedoch nicht zusammenfassen – Lévi-Strauss behauptet nicht, dass die meisten Kulturen ethnozentrisch seien, sondern lediglich, dass sich dies manchmal („tantôt“, Lévi Strauss 2001: 131) manifestiere. Eine genaue Lektüre der von Bredella zitierten Passage zeigt zudem, dass Lévi-Strauss seine Einschätzung über die Verbreitung des Ethnozentrismus noch weiter relativiert, indem er betont, dass Ethnozentrismus, gepaart mit Verachtung oder gar Dehumanisierung des Anderen, insbesondere bei ‚primitiven‘ Völkern sehr verbreitet sei:

La plupart des peuples que nous appelons primitifs se désignent eux-mêmes d'un nom qui signifie ‚les vrais‘, ‚les bons‘, ‚les excellents‘, ou bien tout simplement ‚les hommes‘; et ils appliquent aux autres des qualificatifs qui leur dénie la condition humaine, comme ‚singes de terre‘ ou ‚œufs de pou‘. (ebd.)

Die Überwindung von Ethnozentrismus zeichnet sich damit zunächst als eine zivilisatorische Errungenschaft ab. Lévi-Strauss relativiert jedoch auch dies, wenn er, weiterhin in Bezug auf ‚primitive‘ Völker, fortfährt:

Mais on connaît aussi une autre attitude, qui est complémentaire de la précédente plutôt qu'elle ne la contredit, et selon laquelle l'étranger jouit du prestige de l'exotisme et incarne la chance, offerte par sa présence, d'élargir les liens sociaux. [...] Tant que les cultures se tiennent simplement pour diverses, elles peuvent donc, soit volontairement s'ignorer, soit se considérer comme des partenaires en vue d'un dialogue désiré. Dans l'un et l'autre cas, elles se menacent et s'attaquent parfois, mais sans mettre vraiment en péril leurs existences respectives. La situation devient toute différente quand, à la notion d'une diversité reconnue de part et d'autre, se substitue chez l'une d'elle le sentiment de sa supériorité fondé sur l'inégalité des rapports de force, et que la reconnaissance positive ou négative de la diversité des cultures fait place à l'affirmation de leur inégalité. (ebd.: 133f.)

Die Verbreitung des Ethnozentrismus als Geringschätzung anderer Kulturen wird bei Lévi-Strauss also mehrfach eingeschränkt: erstens in zeitlicher Hinsicht („tantôt“); zweitens sei er häufig, aber beileibe nicht immer bei indigenen Völkern anzutreffen. Vielmehr sei bisweilen auch eine Einstellung zu beobachten,

bei der alles Fremde bewundert wird. Drittens vertritt Lévi-Strauss ebenfalls nicht, wie von Bredella behauptet, die Ansicht, mit dem Eigenen könne man sich nur bei gleichzeitiger Geringschätzung des Fremden identifizieren. Zwar nennt er als eine mögliche Haltung die von Bredella aufgegriffene, nämlich die, bei welcher der Blick auf eine fremde Kultur von oben herab in der Gewissheit der eigenen Überlegenheit erfolgt. Lévi-Strauss führt jedoch noch drei weitere mögliche Konstellationen an. Deren erste ist ebenfalls asymmetrisch, allerdings unter umgekehrten Vorzeichen. Sie zeichnet sich, wie bereits erwähnt, durch Bewunderung für das Fremde aus, dem Exotismus und Prestige zugeschrieben werden. Darüber hinaus lassen sich nach Lévi-Strauss zwei weitere, symmetrische Verhältnisse beobachten. Zum einen gebe es die wertfreie Kenntnisnahme der Existenz des jeweils Anderen, allerdings ohne Interesse an einer Aufnahme oder Vertiefung von Beziehungen. Zum anderen bestehe eine weitere Konstellation in der Anerkennung der Unterschiede bei gleichzeitigem beidseitigem Wunsch nach Dialog und gegenseitiger Bereicherung.

Lévi-Strauss' wissenschaftliches Werk wurde durchaus kontrovers diskutiert. Jacques Derrida etwa hat ihm einen „Ethnozentrismus, der als Anti-Ethnozentrismus gedacht wird“ (zit. nach Voss 2009) vorgeworfen.⁷³ Ihn als Vertreter der Einschätzung in Anspruch zu nehmen, dass es gar nicht zu vermeiden sei, dem Ethnozentrismus zu verfallen, wenn man sich mit eigener Kultur identifizieren möchte, ist zumindest eine gewagte Zuspitzung. Die Behauptung, dass sich Lévi-Strauss „zum Ethnozentrismus [bekennt]“ (Bredella 2001: 11), ist nicht haltbar.

Neben der Überwindung des Ethnozentrismus geht es im Kontext der interkulturellen Didaktik auch immer wieder um die Frage, welche Konsequenzen Differenzenerfahrungen in Bezug auf die eigene Identität haben bzw. haben sollen. Sollen Fremdheitserfahrungen dazu dienen, die eigene Identität zu stabilisieren, oder sollen sie vielmehr helfen, Identität als zeitgebundenes, fließendes Konstrukt zu erkennen, das immer neu hinterfragt werden muss? Wäre es daher sinnvoll Lernende zu ermuntern, im Umgang mit Differenz einerseits sich selbst zu finden, aber auch, darin eine Chance zur Veränderung wahrzunehmen?

Die Frage kehrt auch in Lothar Bredellas Schriften mit großer Regelmäßigkeit wieder. Wiederum vermutlich mit dem Ziel, die eigene Position deutlicher herauszuarbeiten – ein an sich völlig legitimes Anliegen –, grenzt Bredella sich von der Ansicht ab, „als Lern- und Erziehungsziel des Fremdsprachenunterrichts die Bewahrung der eigenen Identität“ (Bredella 1999: 98) festzulegen. Als Vertreter dieser Position führt er zum einen, wie in Kap. 3.2.1. erwähnt, den

73 Zur Diskussion dieser Kritik vgl. ebd.

Erziehungswissenschaftler Meinert A. Meyer an, zum anderen den Englischdidaktiker Diethelm Knauf. Während Meyer in der Tat mit Konzeptionen von Kultur und Identität arbeitet, die tendenziell statisch sind, und dabei die Affirmation des Eigenen empfiehlt (vgl. Meyer 1992: 16), ist die Grundaussage von Diethelm Knaufs Arbeit eine ganz andere (vgl. Knauf 1996). Dennoch wird er von Bredella zusammen mit Meyer als Vertreter ein und derselben Haltung genannt. Recht ausführlich zitiert Bredella aus Knaufs Dissertation mit dem Titel *Cultural Studies im Englischunterricht*:

Ich plädiere also nicht für die Aufgabe der eigenen kulturellen Herkunft [sic] sondern gerade für die Bewußtmachung derselben, die immer auch interkulturelle Momente beinhaltet, denn keine Kultur ist regional, geschlechtsmäßig, ethnisch, sozial, generationsmäßig etc. homogen. (Knauf 1996: 44; vgl. Bredella 1999: 98)

Zum einen lässt sich somit festhalten, dass Knauf in Bezug auf Kulturkonzepte jeglichen Homogenitätsvorstellungen eine klare Absage erteilt, was ihn zunächst von Meyer unterscheidet und mit Bredella verbindet. Ganz ähnlich positioniert sich Bredella (1999: 101), wenn er hervorhebt, ...

[...] daß es sich bei dem Verhältnis von Eigenem und Fremdem nicht um eine ontologische, sondern um eine relationale Kategorie handelt. Oft sind Unterschiede zwischen Menschen ein- und derselben Kultur gravierender als die zwischen Menschen verschiedener Kulturen.

Zum anderen ist zu unterstreichen, dass Knauf sich auf den Seiten, aus denen Bredella zitiert, sogar ausdrücklich von Meyers Definition interkultureller Kompetenz distanziert – genau wie Bredella selbst. Wenn Knauf (1994: 96) in Anlehnung an die *Cultural Studies* betont, bei der Förderung interkultureller Kompetenz sei auch „die Veränderung der eigenkulturellen Wertkodices, Rollen und Verhaltensweisen“ zu beachten, befindet er sich nicht nur exakt auf einer Linie mit neueren Ansätzen, welche die Notwendigkeit hervorheben, beim interkulturellen Lernen das Eigene und Fremde als komplexe, relational zu verstehende Kategorien zu begreifen und in der Auseinandersetzung mit ihnen der Reflexivität eine zentrale Rolle zuzuweisen (vgl. Holzbrecher 2010). Es lässt sich auch kaum ein Unterschied zu grundlegenden Auffassungen aus dem Feld der Didaktik des Fremdverstehens erkennen. Es erstaunt daher, dass Bredella behauptet, es gehe Knauf darum, „Grenzen klarer zu bestimmen“ (Bredella 2001: 11). Das Gegenteil ist der Fall: Knauf problematisiert in Anlehnung an Werner Hüllen ausdrücklich jene Grenzziehungen, welche zur Unterscheidung von intrakultureller und interkultureller Kommunikation überhaupt erst vorgenommen werden müssen (vgl. Knauf 1996: 45; zur Abgrenzungsproblematik vgl. Rathje 2006: 7f.).

Wie sehr Knaufs Ansichten über interkulturelles Lernen mit denen Bredellas kompatibel sind, lässt sich auch an folgender Passage aus Bredellas grundlegendem Beitrag *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts* belegen:

Das Einnehmen einer Innenperspektive ist ein fachliches Ziel. [...] Es ist aber auch ein allgemeines Erziehungsziel. Wir erfahren damit eine Bereicherung unserer begrenzten Sichtweisen und gewinnen Distanz zu uns selbst. (Bredella 1999: 114)

Knaufs oben zitiertes Plädoyer für „Veränderung der eigenkulturellen Wertkodices, Rollen und Verhaltensweisen“ als Ziel interkultureller Didaktik ist somit an Bredellas Ansatz nahtlos anschlussfähig. Wenn Bredella Knaufs Ansatz verwirft, mag das effektiv sein – gerecht wird er ihm damit nicht. Bredella fasst Knaufs Standpunkt mit folgenden Worten zusammen: „Fremdsprachliches und fremdkulturelles Lernen dienen dann nicht dazu, Grenzen zu überschreiten, sondern Grenzen klarer zu bestimmen“ (Bredella 2001: 11). Auf welcher Grundlage Bredella zu dieser Einschätzung kommt, ist nicht nachvollziehbar.

Eine gründliche kritische Durchsicht von Lothar Bredellas Schriften steht noch aus und ist nicht der Gegenstand dieser Arbeit. Die genannten Beispiele zeigen jedoch, dass sich hier ein möglicherweise interessantes Feld auftut. Unabhängig von der vereinzelt problematischen Darstellung fremder Forschungspositionen möchte ich nun jedoch die von Bredella entscheidend geprägte Didaktik des Fremdverstehens darstellen und diskutieren.

3.2.4 Grundzüge der Didaktik des Fremdverstehens

Wenn man das Verstehen des Fremden grundsätzlich für möglich hält, stellt sich die Anschlussfrage, wie es sich beschreiben lässt. Entscheidend ist nach Bredella, das Fremde nie als absolute, sondern immer als relationale Kategorie zu einem Eigenen zu verstehen (vgl. Bredella 1999: 101). Stets müsse auch definiert und reflektiert werden, was das Eigene sei, wenn man über das Fremde sprechen und sich diesem verstehend annähern möchte. Bei dieser Standortbestimmung müsse man jedoch vermeiden, das Eigene und das Fremde zu essentialisieren (vgl. Bredella 2010a: 10), es also als homogen und unveränderlich wahrzunehmen, und man müsse immer bedenken, dass häufig die „Unterschiede zwischen Menschen ein- und derselben Kultur gravierender als die zwischen Menschen verschiedener Kulturen“ sein können (Bredella 1999: 101). Wie Bredella neben vielen anderen Beispielen am Fall des chinesisch-amerikanischen Autors Eric Liu erläutert, sei die Rede vom chinesischen (amerikanischen, deutschen, etc.) ‚Wesen‘ unter anderem deshalb gefährlich, weil sie schnell zu rassistischen Denkmustern führe, insbesondere dann, wenn das Eigene als „Maßstab für die Beurteilung des Fremden“ (Bredella 2001: 10) herangezogen werde. Dies sei

besonders problematisch, wenn der ethnische und kulturelle Hintergrund von Einwanderern dazu diene, sie aus der aufnehmenden Gesellschaft auszuschließen (vgl. ebd.).

Bredella unterstreicht, dass in der – meist gut gemeinten – an Einwanderer gerichteten Ermunterung, ihre Kultur zu bewahren, die Falle des Rassismus lauer. Das Konzept ‚Rasse‘ sei zwar heute meist durch das Konzept ‚Kultur‘ ersetzt, strukturell gehe es aber in beiden Fällen darum, Menschen auf ihre Herkunft festzulegen, und möglicherweise auch darum, sie auf diesem Weg auszugrenzen (vgl. ebd.: 11).

Welche Chancen bietet nun der Fremdsprachenunterricht für das Fremdverstehen, worin liegt sein Potential für die Überwindung der Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem? Folgt man Duerrs oben zitierter Sicht, nach der dem Verstehen immer eine ‚Nostrifizierung‘ vorausgeht, dann müsste man konsequenterweise auch bezweifeln, dass eine fremde Sprache verstanden werden kann. Die Annahme, dass lediglich durch die Übersetzung in die Muttersprache Verstehen möglich ist, wäre naheliegend. Das wäre aber ebenso die Illusion ‚echten‘ Verstehens wie der – angeblich ebenfalls zum Scheitern verurteilte – Versuch, eine fremde Kultur zu verstehen.

Bredella vertritt einen entgegengesetzten Standpunkt. Gerade in der Tatsache, dass die Annäherung an das Fremde im Medium einer fremden Sprache geschieht, sieht er eine besondere Stärke des Fremdsprachenunterrichts. Dieser erlaube es, ja erzwingen sogar, dass wir das Eigene – in jedem Fall die eigene Sprache – hinter uns lassen: „Die fremde Sprache können wir uns jedoch nur aneignen, indem wir uns an sie anpassen“ (ebd.: 12). Dies erstreckt sich ebenso auf den Bereich der Kultur:

Was wir über das Sprachenlernen gesagt haben, gilt auch für das Verstehen fremder Kulturen. Demnach können wir, entgegen Saids Ausführungen, fremde Kulturen in ihrer Andersheit verstehen. (ebd.)

Bredella greift zur Diskussion dieses entscheidenden Problems auf einen Beitrag des Philosophen Frithjof Rodi mit dem Titel *Zur Metaphorik der Aneignung* zurück (vgl. Rodi 1967). Rodi arbeitet dort die Dialektik des Begriffs heraus, die darin besteht, dass der Prozess der An-Eignung einerseits als „Besitzergreifung“ (ebd.: 435) vonstatten gehen kann, andererseits aber auch als Anpassung an das Fremde. Wenn Verstehen aber als Besitzergreifung abläuft, entsteht für Bredella die Gefahr, ...

[...] daß wir das Fremde auf das Eigene reduzieren, aber die Betonung der Inkommensurabilität der eigenen und der fremden Kultur verkennt nicht nur, wie Kulturen durch Interpretationen zustandekommen und sich ständig verändern, sondern führt auch zu

einem Essentialismus, der die Fremden ausgrenzt, weil sie uns und wir ihnen immer fremd bleiben müssen. *Aber die Erfahrung zeigt, daß wir Fremdsprachen und die Fremden unsere Sprache lernen können, so daß wir miteinander einen Dialog führen können.* (Bredella 1994: 28f, Hervorhebung J. P.)]

In Bezug auf die zentrale Frage, ob ein Verstehen über kulturelle Grenzen hinweg jenseits von Ethnozentrismus grundsätzlich möglich ist, lässt sich Bredellas Argumentation somit wie folgt zusammenfassen:

1. Lernen und verstehen heißt ‚sich aneignen‘.
2. ‚Sich aneignen‘ kann heißen, von etwas Besitz zu ergreifen. Es kann aber auch heißen, sich auf das Fremde einzulassen, selbst ein Stück weit Teil des Fremden zu werden.
3. Eine fremde Sprache kann man lernen, verstehen, man kann sie sich aneignen, man lässt sich also auf sie ein, wird ein Teil von ihr.
4. Für das Verstehen fremder Sprachen und fremder Kulturen gelten die gleichen Voraussetzungen.
5. Da fremde Sprachen lern- und verstehbar sind, gilt dies also auch für fremde Kulturen.

Das Verstehen einer fremden Kultur ist nach Bredella also möglich, weil auch das Verstehen einer fremden Sprache möglich ist. Es ist zudem insofern wünschenswert, als es hilft, die Beschränktheit und Provinzialität der eigenen Weltsicht zu überwinden.

Wie lässt sich jedoch das Dilemma des Fremdverstehens auflösen, das nach Bredella darin besteht, dass es im Spannungsfeld zwischen Ethnozentrismus auf der einen Seite und Glorifizierung des Fremden auf der anderen Seite stattfindet? Wie lassen sich „[...] gerade nicht die Phänomene der fremden Kultur unter die eigenen Deutungsschemata und Wertmaßstäbe subsumieren, sondern die der fremden Kultur rekonstruieren.“, wie Bredella (2001: 12) in Anlehnung an Clifford Geertz und Oswald Schwemmer formuliert? Im Gießener Kolleg wurde hierfür das Konzept des Dialogs (auch: Vermittlung, Dialektik) zwischen Außen- und Innenperspektive entwickelt (vgl. Bredella 1999: 111–114; Bredella et al. 2000: XIXff.; Bredella 2001: 12f; Bredella 2010a: XXIIff.). Der Begriff des Dialogs sei, so Bredella, zentral, um das Verhältnis zwischen dem ‚Ich‘ und dem ‚Anderen‘ zu verstehen. Unter Rückgriff auf Michail Bachtin⁷⁴ und Michael

74 In der englischsprachigen Literatur dominiert die Schreibung *Mikhail Bakhtin*, seltener *Mihail Bahtin*. Die im Deutschen übliche Transliteration mit „ch“ gibt die Lautung im Russischen am besten wieder (stimmloser velarer Frikativlaut, kyrillischer Buchstabe „cha“, geschrieben „x“).

Holquist betont er, dass sich das Ich erst im Dialog mit dem Anderen konstituieren könne: Alterität sei die Bedingung von Identität. Erst der Blick von außen, mit den Augen des Anderen, erlaube es, dass wir uns selbst verstehen, und nur so sei die Herausbildung einer Identität möglich:

For in order to see ourselves, we must appropriate the vision of others. [...] it is only the other's categories that will let me be an object for my own perception. I see my self as I conceive others might see me. In order to forge a self, I must go outside.⁷⁵ (Holquist 1990: 28; vgl. Bredella 2010a: XXIIIf.)

In diesem Sinne bestehe das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts darin, den Dialog zwischen dem Ich und dem Anderen, zwischen dem Eigenen und Fremden in Gang zu setzen. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung in der Auseinandersetzung mit dem Fremden erfolge grob in drei Schritten, die auch ein methodisches Vorgehen nahelegten (vgl. Bredella et al. 2000: XLI): Die Annäherung an das Fremde erfolge üblicherweise (1) von einer Außenperspektive aus. Entscheidend sei nun, sich (2) auch auf die Innenperspektive des Fremden einzulassen, um so die Gefahr des Ethnozentrismus zu überwinden. Schließlich komme es (3) darauf an, beide Perspektiven kritisch zu konfrontieren, und in der „Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive“ könne sich „reflektiertes interkulturelles Verstehen [vollziehen]“ (Bredella 2001: 12). Den Begriff der Außenperspektive differenziert Bredella in Anlehnung an diesen Dreischritt aus, bleibt dem Modell aber treu, wenn er das Verstehen im Licht des eigenen Vorverständnisses als „Außenperspektive I“, das durch die zeitweise Übernahme der (fremdkulturellen) Innenperspektive aktualisierte Verstehen als „Außenperspektive II“ definiert (Bredella 2007: 24). Eben diese Vermittlung von Innen- und Außenperspektive durch Ingangsetzung eines konstruktiven Dialogs zwischen Innen- und Außenperspektive ist nach Auffassung Bredellas der Kern des interkulturellen Fremdsprachenlehrens und -lernens (vgl. Bredella 1999: 111).

Im Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive lässt sich auch der Unterschied herausarbeiten, der nach Bredella zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Verständigung‘ liegt. Bredella verteidigt ja die Möglichkeit, eine fremdkulturelle Innenperspektive einzunehmen, gegen zahlreiche Einwände (s. o.). Wenn dies gelinge und der Perspektivenwechsel vollzogen werde, könne von ‚Verstehen‘ gesprochen werden (vgl. Bredella 1999: 112). ‚Verständigung‘ hingegen gehe noch einen Schritt weiter: Sie liege dann vor, wenn es zu einer Vermittlung zwischen

75 Mit dem Anschluss an Bachtins Dialogismus positioniert sich Bredella gegen alle Ausprägungen radikal-konstruktivistischen Denkens, denen er vorwirft, sie seien „monologisch“ (Bredella 2010a: XXIII).

Innen- und Außenperspektive komme. Verständigung in diesem Sinne bedeute jedoch keineswegs, dass stets ein Konsens erzielt werden müsse. Zentral sei vielmehr die grundsätzliche Bereitschaft zum Dialog, die Anerkennung fremder Sichtweisen als prinzipiell gleichwertig und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen (vgl. Bredella et al. 2000: XXVIIIff; Bredella 1999: 113). Teil von Verständigung könne also durchaus sein, den Dissens herauszuarbeiten und sich darauf zu einigen, dass man sich uneinig ist („we agree that we disagree“, Bredella et al. 2000: XXIX) – eine Haltung, durch welche im Fremdsprachenunterricht allgemeine Erziehungsziele wie „Kritikfähigkeit, Toleranz, Metakommunikation und Verständigung“ (Bredella 1999: 114) verfolgt werden könnten.

3.2.5 Die Didaktik des Fremdverstehens im Licht der Forschungsfragen

In den folgenden Abschnitten sollen die Grundlagen der Didaktik des Fremdverstehens, wie sie oben dargestellt wurden, im Licht der beiden ersten Forschungsfragen diskutiert werden. Dabei führe ich einerseits Passagen aus Beiträgen zur Didaktik des Fremdverstehens an, in denen *explicit* thematisiert wird, welches Kulturverständnis diesem Ansatz zugrunde liegt bzw. wie sich die Autoren zum Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus selbst verorten. Andererseits beziehe ich mich auf Beispiele, welche zur Illustration der Didaktik des Fremdverstehens angeführt werden, und versuche zu ermitteln, welches Kulturverständnis bzw. welche Haltung zum Dilemma zwischen Universalismus und Kulturrelativismus dort jeweils *implicit* zugrunde liegt.

Wie oben gezeigt wurde, stellt die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit von Fremdverstehen eine Kernfrage der Didaktik des Fremdverstehens dar. Das Anliegen besteht darin, einen dritten Standpunkt zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu finden. Hierdurch soll zwischen zwei Extremen vermittelt werden, die als ‚Ethnozentrismus‘ auf der einen Seite und ‚vollständige Identifikation mit dem Fremden‘ beschrieben werden können. Dieser dritte Standpunkt komme durch das Prinzip der Dialogizität zustande und ermögliche Verständigung.

Die Didaktik des Fremdverstehens bewegt sich somit in großer Nähe zum Verstehensmodell der literarischen Hermeneutik, deren zentraler Begriff der *Horizont* ist. Mit Horizont sind die Bedingungen gemeint, unter denen jeder Verstehensprozess stattfindet, in den Worten Hans-Georg Gadamers (1975: 286) der „[...] Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist.“ Jedes literarische Werk entstehe unter der Wirkung eines je eigenen Horizonts, und daher gehe es beim literarischen Verstehensprozess darum, die hermeneutische Differenz zwischen verschiedenen Horizonten zu überbrücken,

und zwar dem des Lesers und dem des Werks. Durch die Verschmelzung dieser Horizonte komme der Verstehensprozess voran. Dieser sei aber stets vorläufig und unabschließbar. Vielmehr entstehe durch jedes Verstehen ein neuer Horizont und damit die Grundlage für immer neue Verstehensprozesse. Diese vollziehen sich wiederum in der Überbrückung der hermeneutischen Differenz zwischen verschiedenen Horizonten, so dass ein hermeneutischer Zirkel entstehe.

In der Didaktik des Fremdverstehens wird der Verstehensprozess bei kultureller Fremdheit nun als strukturgleich zum Verstehensprozess modelliert, der in jeder Auseinandersetzung mit einem literarischen und daher ebenfalls fremden Werk zu durchlaufen ist. Der erkenntnistheoretische Nachweis jedoch, dass auch kulturelle Fremdheit (in der Sprache der Hermeneutik: die hermeneutische Differenz) prinzipiell überbrückbar und Verstehen somit möglich ist, wird, wie oben dargestellt, in Analogie zur Möglichkeit erbracht, dass Menschen eine fremde Sprache lernen und verstehen können. Dies bedeutet jedoch, dass Sprache und Kultur implizit gleichgesetzt werden. Eine solche Gleichsetzung ist aber im Sinne eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnisses problematisch, da es auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis mit der Tendenz zur Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur hindeutet. Von einem solchen Kulturverständnis distanziert sich Bredella jedoch mehrfach mit Nachdruck (Bredella et al. 2000: XIII–XIX, Bredella 2010a: 136f.).

Die häufig auf Humboldt sowie auf Sapir und Whorf zurückgeführte Vorstellung der Verknüpfung einer Sprache mit einem bestimmten Weltbild lehnt er entschieden ab und erinnert daran, dass die These zumindest von Whorf präzisiert worden sei. Dieser habe betont, dass das Weltbild, das eine bestimmte Sprache transportiere, sowohl durch Reflexion als auch durch das Erlernen einer fremden Sprache durchbrochen werden könne, eine Einschätzung, der sich Bredella ausdrücklich anschließt (vgl. Bredella 1999: 87). Zudem belege die postkoloniale Literatur, dass man mit einer Sprache verschiedene Weltbilder zum Ausdruck bringen könne. Autoren wie Chinua Achebe bewiesen, dass man die Sprache der Besatzer auch gegen diese wenden könne. Wenn gegen Autoren, die in der Sprache der früheren Kolonialherren schreiben, manchmal der Vorwurf des Verrats erhoben werde, sei dies daher nicht gerechtfertigt (vgl. ebd.: 88).

Ebenso deutlich wie Vorstellung von *sprachlichem* Determinismus kritisiert Bredella (ebd.: 91) die Vorstellung von *kulturellem* Determinismus:

Kultur determiniert nicht das Handeln der Menschen, sondern schafft für sie nur einen Rahmen, in dem sie handeln. Es ist eine Schwäche des interkulturellen Lernens, daß es oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und

Einstellungen der fremden Kultur Bescheid wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen.

Menschen hätten vielmehr die Fähigkeit, sich reflexiv, kreativ und kritisch von ihrer eigenen Kultur zu distanzieren und seien daher nicht auf ein bestimmtes Denken oder Handeln festgelegt (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Didaktik des Fremdverstehens sich explizit auf ein Kulturverständnis beruft, in dem Sprache und Kultur sich nicht gegenseitig determinieren, sondern in einem historisch gewachsenen dialektischen Abhängigkeitsverhältnis stehen (vgl. Bredella et al. 2000: XVII). Darüber hinaus erteilt Bredella auch Vorstellungen von intrakultureller Homogenität eine entschiedene Absage. Unter Berufung auf Hans Joas, Hans-Georg Gadamer, Günter Figal und Ram A. Mall unterstreicht er die Möglichkeit von Differenzenerfahrungen innerhalb einer Kultur und betont, „[...] dass wir mit Menschen anderer Kulturen mehr gemeinsam haben können, als mit Menschen aus der eigenen Kultur [...]“, und dass dies eine „Grundeinsicht der interkulturellen Kompetenz“ sei (Bredella 2010a: 137). Sprachen und Kulturen eröffneten und erweiterten für Individuen Spielräume des Denkens und Handelns. Dies sei ein Prozess, der neben Bereicherungen durchaus auch Herausforderungen be-reithalte (vgl. ebd.: XXIXf.).

Die explizit erläuterten Grundlagen der Didaktik des Fremdverstehens sind somit nah an einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis zu verorten, bei dem Kultur als ein vielschichtiges, heterogenes Phänomen angenommen wird (vgl. Kap. 2.1.4.). Das angeführte erkenntnistheoretische Argument, dass das Verstehen einer fremden Kultur prinzipiell möglich sei, da auch das Verstehen einer fremden Sprache möglich sei, wird durch ein solches Kulturverständnis jedoch unterlaufen. Nur wenn man von einem totalitätsorientierten Kulturverständnis mit einer Entsprechung von Sprache und Kultur ausgeht, kann man diesen Analogieschluss ziehen und aus der Möglichkeit, eine Sprache zu verstehen, die Möglichkeit ableiten, eine Kultur zu verstehen (vgl. Bredella 2001: 12). Wenn man dagegen von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis ausgeht, ist dies nicht zulässig. Bredella ist daher auf den zumindest temporären Rückgriff auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis angewiesen, auch wenn in seinen Ausführungen ansonsten ein bedeutungs- und wissensorientiertes Kulturverständnis dominiert.

Auf welches Kulturverständnis wird nun implizit in den *Beispielen* zurückgegriffen, mit denen die Didaktik des Fremdverstehens illustriert wird? Bredella führt in einer Publikation die Autobiographie *Lost in Translation* von Eva Hoffmann an, in dem die Autorin ihre Erfahrungen als polnische Immigrantin im

Kanada der 1950er-Jahre verarbeitet (vgl. Bredella 1999: 95).⁷⁶ Hoffmann beschreibt und reflektiert dort ihre Erlebnisse als 13-jähriges, frisch im neuen Land angekommenes Mädchen. Hierbei wird sie in verschiedenen Situationen darauf aufmerksam, dass die semantischen Grenzen in ihrer Erstsprache Polnisch und im Englischen unterschiedlich verlaufen. So bemerkt sie etwa am Beispiel ‚friendship‘ vs. ‚acquaintance‘, dass ‚friendship‘ weiter gefasst zu sein scheint als die polnische Entsprechung. Auch Gesten, so Hoffman, würden in Kanada ganz anders interpretiert als in Polen. Für Peggy, Evas kanadische Freundin, sei etwa das freundschaftlich gemeinte Unterhaken des Arms beim gemeinsamen Spaziergang eine peinliche Angelegenheit („an embarrassment“, zit. nach Bredella 1999: 96). Auch das kanadische ‚dating‘ wird von Eva als von den Gepflogenheiten in Polen abweichend wahrgenommen. Die Differenz in diesem Bereich empfinde sie gar so stark, dass sie das ‚dating‘, so Bredella (ebd.), „[...] mit den Augen eines Anthropologen betrachtet.“

Die wenigen bei Bredella aufgeführten Beispiele genügen um deutlich zu machen, dass Peggy und Eva in Hoffmans Autobiographie als Vertreterinnen von Sprache A (Englisch) und Kultur A (Kanada/Nordamerika) bzw. Sprache B (Polnisch) und Kultur B (Polen) dargestellt werden. Dieser Interpretation von Evas Fremdheitserfahrungen schließt sich Bredella vorbehaltlos an. So gibt er erklärend zu Protokoll:

Es wird in der nordamerikanischen Kultur erwartet, daß man Menschen mit positiven Adjektiven und Substantiven beschreibt. Das hat zur Folge, daß ‚kindliness‘ und ‚kindness‘ im Englischen einen ganz anderen Stellenwert als die entsprechenden Worte im Polnischen besitzen und auf eine andere kulturelle Logik verweisen. (ebd.: 95)

Die Möglichkeit, dass die Autorin selbst Stereotypen sowohl über ‚die polnische‘ als auch über ‚die kanadisch/nordamerikanische‘ Kultur (re-)konstruiert, wird von Bredella nicht reflektiert. Der zeitliche Abstand der Autorin zum erzählten Geschehen und ihre inzwischen erfolgte Hochschulbildung erinnern jedoch daran, dass auch autobiographisches Schreiben als Fiktionalisierung von realen Erlebnissen zu lesen ist. Zumindest als Möglichkeit sollte daher in Betracht gezogen werden, dass Eva Hoffmans Erinnerungen von einem totalitätsorientierten Kulturverständnis beeinflusst sein könnten. Auf diese Möglichkeit deutet eine weitere Passage aus *Lost in Translation* hin, die von Bredella (1999: 96) ebenfalls zitiert wird:

76 Eva Hoffmans autobiographisches Werk ist nicht zu verwechseln mit dem unter dem gleichen Titel bekannten Film von Sofia Coppola (2003).

Cultural distances are different, I later learn in a sociology class, but I know it already. I learn restraint from Penny, who looks offended when I shake her by the arm in excitement, as if my gesture had been one of aggression instead of friendliness. (Hoffman 1990: 146)

Kennt die 13jährige Eva wirklich schon die wahren Gründe für Peggys irritierende Reaktion, oder handelt es sich um einen Erklärungsansatz, mit dem Hoffman einem Fremdheitserlebnis ihrer Jugend nach vielen Jahren Sinn verleiht, indem sie es als kulturell bedingt interpretiert? Bredella weist unter Rückgriff auf Gertrud Nunner-Winkler selbst auf das Phänomen des kategorialen Denkens hin, das als Grundprinzip menschlicher Kognition gilt. Es zeichnet sich nach Nunner-Winkler durch die Hauptmerkmale Generalisierbarkeit, Essentialismus und Beständigkeit aus (vgl. Bredella 1999: 109). Bredella kommt daher zu der Einschätzung, dass „Kategorisieren und Stereotypisieren unvermeidlich“ (ebd.) seien. Vielleicht beruhen auch die Jugenderinnerungen Eva Hoffmans auf diesem Phänomen? Bredella warnt zu Recht vor der „Überzeugungskraft des kategorialen Denkens“ und betont, dass hierbei „sprachliches und interkulturelles Lernen eine wichtige Aufgabe“ hätten (ebd.). Seine eigene Interpretation der von Eva Hoffman geschilderten Erlebnisse als Immigrantin in Kanada bleibt jedoch an eben jener entscheidenden Stelle blind, wo es darum geht, die von der Autorin vorgenommenen Kategorisierungen und Stereotypisierungen von Fremdheitserlebnissen kritisch zu reflektieren.⁷⁷

Eine solche Reflexion könnte verschiedene Aspekte in den Blick nehmen: Inwiefern werden eine 13-jährige Polin und ihre kanadische Freundin in Hoffmans Autobiographie als Repräsentantinnen der polnischen bzw. kanadischen Kultur dargestellt? Inwiefern erfolgt eine Gleichsetzung von polnischer Sprache und polnischer Kultur einerseits, von englischer Sprache und kanadisch/nordamerikanischer Kultur andererseits? Inwiefern können Heranwachsende auch in ihrer ‚eigenen‘ Kultur starke Fremdheitserlebnisse haben? Inwiefern sind die Erlebnisse von Eva daher möglicherweise nicht durch kulturelle Differenz, sondern aus der Spannung zwischen individuellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Normen zu erklären, mit denen sich jeder Teenager und jede Teenagerin auseinandersetzen muss? Inwiefern ergeben sich die Irritationen zwischen Eva und Peggy vielleicht aus unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen wie Extra- bzw. Introversion?

77 Bredella greift seine Interpretation von Hoffmans Autobiographie in einer späteren Publikation (2010b: 26) noch einmal auf und bekräftigt sie mit Nachdruck.

Bredella interpretiert Evas Schwierigkeiten in Kanada jedoch in Anlehnung an Hoffman durchgehend als „Spannungen zwischen der nordamerikanischen und der polnischen Kultur“ (ebd.: 95) und somit als Beispiele für *interkulturelle* Fremdheitserfahrungen. Bredellas Interpretation von Eva Hoffmans Autobiographie *Lost in Translation* zeigt daher meiner Einschätzung nach auf sehr anschauliche Weise, wie Denken in den Kategorien der Interkulturalität zum Rückgriff auf ein nationalkulturelles Kulturverständnis und damit im Sinne von Reckwitz zu einer Invisibilisierung von Kontingenzen führen kann. Diese Nationalkulturen scheinen sich durch eine Art Essenz auszuzeichnen, der man auf die Spur kommen kann, wenn man auch populärkulturelle Artefakte in den Blick nimmt. Für England ist dies die *Englishness*, zumindest in der Darstellung von Bredella, Meißner, Nünning und Rösler (2001: XLIII, Hervorhebungen im Original):

Um etwa Einblick in jene mentalen und sozialen Traditionen zu gewinnen, die für ein Verständnis von *Englishness* grundlegend sind, eignen sich etwa die Filme von Monty Python, *soap operas* wie *Coronation Street* oder die ‚Hofberichterstattung‘ über das fröhliche Treiben der Windsors besser als die meisten Werke der *highbrow literature*.

Eva und Peggy werden in dieser Perspektive zu Vertreterinnen der ‚Polishness‘ und der ‚Canadianness‘, so dass Bredellas Interpretation nur noch wenige Merkmale eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnisses aufweist und eher auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis zurückgeführt werden kann. Kontingenzen im Verhalten der literarischen Figuren werden hierdurch eher invisibilisiert als offengelegt.

Wenden wir uns der zweiten Frage zu, jener nach der Einnahme eines kulturrelativistischen Standpunktes. Hierbei ist zunächst hervorzuheben, dass Bredella einen radikalen *erkenntnistheoretischen* Relativismus entschieden ablehnt. Seinen diesbezüglichen Standpunkt hat er ausführlich und mit Nachdruck herausgearbeitet (vgl. Bredella 1994, 2010a: XVII–XXII; Bredella et al. 2000: XIII–XIX). Auch das Problem des *ethischen* Relativismus, der sich aus einem kulturrelativistischen Standpunkt ergibt, wird von Bredella und anderen Mitgliedern des Gießener Kollegs thematisiert, wenn auch wesentlich weniger ausführlich. So erwähnen Bredella, Meißner, Nünning und Rösler in der Einleitung zum Sammelband *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* in einem Abschnitt über den „Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive“ (Bredella et al. 2000: XXIIIff.) ein Beispiel, in dem ein solcher Dialog an eine Grenze stoßen kann:

Stellen wir uns vor, dass in einer traditionellen Gesellschaft einer jungen Frau vorgeworfen wird, sie habe die Ehre ihrer Familie verletzt, weil sie sich allein mit einem Mann in einem Zimmer aufgehalten habe und daher geächtet werden muss. Werden wir uns an der Verurteilung dieser Frau beteiligen, weil alle Werte kulturbedingt und alle Kulturen

gleichwertig sind? [...] Sicherlich liegt in dem Beharren auf der eigenen Auffassung die Gefahr des Ethnozentrismus, aber andererseits erscheint es in manchen Fällen auch notwendig zu sein, an unserer Auffassung festzuhalten, um unsere Selbstachtung nicht zu verlieren. (ebd.: XXIV)

In deutlicheren Worten werden in einem anderen Beitrag die Grenzen des ethischen Relativismus genannt. Unter strikter Ablehnung einer von Hillis Miller formulierten radikal relativistischen Position vertritt Bredella (1994: 27) dort darauf hin, dass ein solcher Standpunkt nicht einmal die Beurteilung von Rassismus oder Völkermord erlaube:

Wenn nur die Entscheidung ethisch ist, die keine ethischen Entscheidungen fällt, dann bedeutet dies, daß wir einen Rassisten wegen seines inhumanen Verhaltens nicht verurteilen dürfen, weil unser ethisches Verhalten genauso grundlos ist wie das seinige, mit dem er andere diskriminiert, und daß wir, indem wir sein Verhalten kritisieren, das praktizieren, was wir an ihm kritisieren, nämlich intolerant zu sein.

Ein solcher Relativismus sei keine Grundlage, „[...] um interkulturelles Verstehen und Zusammenleben zu ermöglichen“ (ebd.).

Auch einige Bemerkungen zum Thema Toleranz sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Sie finden sich in einem Abschnitt, in dem Bredella (1999: 102) das Verhältnis von „sprachlichen Lern- und allgemeinen Erziehungszielen“ erörtert. Er unterstreicht dort in Anlehnung an Werner Becker, dass Toleranz keineswegs die Aufgabe jeder ethischen Norm bedeute. Um Toleranz handle es sich vielmehr dann, wenn Verhalten nach einer abweichenden Norm als solches erkannt, jedoch ausgehalten werde. Dennoch müsse dann „[...] im einzelnen erörtert werden [...], wo die Grenzen der Toleranz liegen“ (ebd.: 104).

Die angeführten Passagen zeigen, dass das Problem des ethischen Relativismus innerhalb der Didaktik des Fremdverstehens durchaus thematisiert wurde. Es ist jedoch eine eigentümliche Scheu davor zu spüren, in Betracht kommende ethische Normen beim Namen zu nennen, wie sie z.B. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen zu finden sind.⁷⁸ Über die Gründe hierfür lässt sich nur spekulieren. Es könnte zumindest eine Rolle spielen, dass die Menschenrechte, wie in Kapitel 2.2.3. ausführlich dargestellt, aus kulturrelativistischer Sicht häufig als ethno- bzw. eurozentrisch kritisiert werden. Zwar werden einzelne Konflikte, die sich aus inkommensurablen Weltansichten ergeben können, vereinzelt genannt, wie etwa die Frage, ob Frauen diskriminiert werden dürfen oder nicht, ob Rassismus und Völkermord zulässig sind oder nicht, etc. Welche normativen Setzungen es erlauben, in diesen Fällen einen

78 Eine Ausnahme stellt ein Beitrag Franz-Joseph Meißners (1999) dar.

ethisch vertretbaren Standpunkt zu finden, bleibt jedoch eigentümlich vage. Es scheint entweder selbstevident zu sein, welche Normen in Frage kommen, damit „im einzelnen erörtert werden“ (Bredella 1999: 104) kann, wo die Grenzen der Toleranz liegen. Bisweilen werden solche Normen aber auch als Teil der „unserer Auffassung“ (Bredella et al. 2000: XXIV) schlicht vorausgesetzt. Diese Formulierung ist in doppelter Hinsicht problematisch: Wenn es um die entscheidende Frage der Akzeptanz der Menschenrechte geht, unterstellt sie Lernenden entweder eine kulturelle Homogenität, oder es wird suggeriert, dass diese als selbstevidente Grundlage „unserer Auffassung“ zu übernehmen sei. In beiden Fällen besteht die Gefahr, dass Machtstrukturen, welche der Legitimierung und Durchsetzung der Menschenrechte (oder ihrer Missachtung) zugrunde liegen, nicht offengelegt und reflektiert, sondern invisibilisiert werden.

Neben den genannten Passagen, die sich explizit dem Dilemma zwischen Universalismus und Kulturrelativismus widmen, möchte ich abschließend ein weiteres literarisches Beispiel diskutieren, bei dem dieser Konflikt augenfällig wird. Bredella verwendet es zur Illustration der „Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen“ (vgl. Bredella 2001). Dabei handelt es sich um die Erzählung *The discipline* des aus Barbados stammenden, seit 1955 in Kanada lebenden Schriftstellers Austin Clarke (vgl. Clarke 2003). Da sie bereits in Kapitel 1.7. zusammengefasst wurde, gehe ich nun direkt der Frage nach, welches Kulturverständnis Bredellas Interpretation zugrunde liegt und inwiefern diese in Bezug auf das Dilemma zwischen Universalismus und Kulturrelativismus verortet werden kann. Gerade für den zweiten Aspekt ist Clarks Erzählung möglicherweise besonders aufschlussreich, da in ihr ein Jugendlicher von seinem Vater brutal verprügelt wird. Zumindest eines der Themen der Erzählung ist somit das Problem von Gewalt als Mittel der Erziehung. Dem liegt die Frage zugrunde, inwieweit das Recht des Jugendlichen auf körperliche Unversehrtheit verletzt wurde, ein Recht, das in den Artikeln 3 („Everyone has the right to life, liberty and security of person.“) und 5 („No one shall be subjected to torture or to cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.“) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als universell angenommen wird (UN General Assembly 1948).

Bredella berichtet, dass die Lektüre der Erzählung immer wieder zu erheblichen Irritationen unter seinen Studierenden geführt habe. Diese befürchteten, dass das Verhalten des Vaters legitimiert werden soll. Bredella (2001: 14) argumentiert jedoch, dass es bei der Lektüre von Clarks Erzählung keineswegs darum gehe, das Verhalten des Vaters zu rechtfertigen, sondern vielmehr darum, „die Innenperspektive des Erzählers einzunehmen“. Genau in diesem Punkt versagten nach Bredellas Einschätzung die am Prozess beteiligten Personen: „Aber

weder Rechtsanwältin noch Sozialarbeiterin und Richter lassen sich auf das, was er sagt, ein, sondern beurteilen ihn nach ihren jeweiligen Außenperspektiven“ (ebd.). Dies sei, so deutet Bredella zumindest an, Ausdruck von Ethnozentrismus:

Aber es ist fraglich, ob diese Gesellschaft, die ihn zu einer Gefängnisstrafe von sechs Monaten verurteilt, um ihre Werte zu verteidigen, wirklich ‚zivilisiert‘ ist und ob sie nicht bei der Verurteilung des Angeklagten ethnozentrisch handelt. (ebd.)

Implizit werden somit der Richter, die Sozialarbeiterin und sogar die Anwältin zu Vertretern von Kultur A (Kanada/Nordamerika), die allesamt in einem ethnozentrischen Denken verhaftet sind und in Ermangelung der Fähigkeit, echtes Fremdverstehen zu zeigen, den Vertreter von Kultur B (Barbados) aburteilen. Ich teile Bredellas Einschätzung in Bezug auf ethnozentrisches Denken der ‚Gesellschaft‘ zwar nicht; zumindest aus den Äußerungen der Sozialarbeiterin spricht jedoch ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis. Diese kann ohne Zweifel zu ethnozentrischem Denken führen. Die Absicht der Sozialarbeiterin ist jedoch das genaue Gegenteil: „I would recommend a light sentence, under the circumstances, Your Honour“ (vgl. Clarke 2003: 16). Sie plädiert also dafür, den kulturellen Hintergrund des Angeklagten als mildernden Umstand geltend zu machen. Einzig aus einer Äußerung des Richters spricht offener Ethnozentrismus: „They must be taught a lesson, that they’re not back in the West Indies“ (ebd.). Hier deutet sich an, dass der Angeklagte auf Grundlage seines kulturellen Hintergrundes mit einem besonders strengen Strafmaß rechnen muss. Beide Standpunkte stehen im Widerspruch zum Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz.

Dagegen bleibt die Anwältin mit ihrer Weigerung, mit einer kulturalistischen Argumentation mildernde Umstände für ihren Mandanten zu erwirken, nicht nur dem Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz treu. Vielmehr weigert sie sich auch, das Verhalten ihres Mandanten als kulturell determiniert zu interpretieren und gibt ihm damit einen Teil jener Individualität zurück, die ihm im Prozess sowohl vom Richter als auch von der Sozialarbeiterin verweigert wird. Bezeichnenderweise ist es deren Aussage als Expertin, die den wütenden Protest des Angeklagten verursacht. Hintergrund der Tat sei die „predisposition for cultural violence among West Indian parents“ (ebd.: 14), und diese sei historisch auf die Sklaverei zurückzuführen.

Die Erklärungen des Angeklagten, die sich aus den Dialogen außerhalb der Gerichtsverhandlung sowie aus seinen Erzählerkommentaren ergeben, kreisen um andere Themen: um die Selbstverständlichkeit von körperlichen Strafen in seiner eigenen Kindheit, um seine Frustrationen im Umgang mit verschiedenen, von ihm immer wieder als dominant erlebten Frauen sowie um die Aussagen der Bibel, die sein Verhalten gegenüber dem Sohn aus seiner Sicht eindeutig

legitimierten. Diese Erklärungen geben dem Erzähler die Individualität, die ihm im Gerichtsprozess verweigert wird. In Bredellas Beitrag finden sie jedoch mit Ausnahme der „Fürsorge und Strenge“ der Großmutter (ebd.: 13) keine Erwähnung.

Dreh- und Angelpunkt in Bredellas Argumentation ist der angebliche Mangel an Fremdverstehen, den das kanadische Gericht im Umgang mit einem Immigranten an den Tag legt. Möglicherweise kommt er nur zu diesem Ergebnis, weil er die geschilderte Begebenheit als *interkulturellen* Konflikt deutet. Blendet man jedoch die Herkunft des Vaters bei der Interpretation der Erzählung aus, bietet sich ein anderes Bild. Man sieht einen Mann, der auf der Grundlage religiöser und durch persönliche Erfahrung geprägter Vorstellungen über seine väterlichen Rechte in Konflikt mit dem Gesetz gerät. Die Art, wie der Justizapparat mit ihm umgeht, empfindet er als ent-individualisierend. Als wäre er ein Laubblatt oder eine störende Bananenschale („I was a dried fallen leaf that had to be raked away [...] Or a piece of banana skin kicked out of the way [...]“, Clarke 2003: 15), fühlt er sich zum Objekt einer gut geölten Maschine degradiert, die mit großer Effizienz für Ordnung sorgt. Zwar kennt er, im Gegensatz zu Josef K., Kafkas Protagonist in *Der Prozess*, den Grund der Anklage. Dennoch hat sein Erlebnis insofern kafkaeske Züge, als er die Anklage für ungerechtfertigt hält und daher nicht versteht, was mit ihm geschieht. Vielmehr hält er sein Verhalten unangefochten für legitim. Dies gibt er zumindest nach der Verhandlung im Gespräch mit einer Psychiaterin zu Protokoll:

„The system has done you harm, hasn't it?“

I nod.

[...]

„If your son left potato chips on the couch or on the carpet again, would you knock him down? You would knock him down again with your fist, wouldn't you?“

I nod. (ebd.: 16)

Die Pointe an Clarkes Erzählung liegt aus meiner Sicht gerade darin, dass sie eine interkulturelle Deutung unterläuft. Vielmehr bietet sie Lesern verschiedene Diskurse an (kulturalistisch, juristisch, religiös, alltagsbezogen, medizinisch/psychiatrisch, feministisch⁷⁹), mit denen sich die brutale ‚Disziplinierung‘ des Jugendlichen deuten ließe. Keiner der in Frage kommenden Diskurse bietet jedoch eine hinreichende, zufriedenstellende Erklärung für das Verhalten des Vaters. Vielmehr erzeugen all diese Diskurse neue Leerstellen, die den Leser und

79 Die Erzählung wurde zuerst 1985 in einer Sammlung mit dem Titel *When women rule* veröffentlicht.

die Leserin ähnlich verstört zurücklassen wie den Protagonisten selbst.⁸⁰ Bredella versäumt es, die verschiedenen Lesarten auszuloten, die sich im Anschluss an verschiedene Diskurse ergeben. Auf der Suche nach „kreativen Antworten, die das Fremde und Eigene überschreiten“ (Bredella 2001: 14), übersieht er nicht nur, dass in Clarkes Erzählung vielfältige Diskurse angeboten und doch verworfen werden. Er übersieht auch, dass menschliches Verhalten manchmal Fragen aufwirft, auf die es keine Antworten gibt.

Der Aufschrei, den die kulturalistische Festlegung durch die Sozialarbeiterin beim Protagonisten von *The discipline* auslöst, könnte auch als Protest des Autors dagegen gelesen werden, dass sein Werk bis heute meist aus kulturalistischer Perspektive gelesen wird: als postkoloniale Literatur.

Die ethische und machtbezogene Dimension der Erzählung wird in Bredellas Beitrag nicht reflektiert, was einer Invisibilisierung gleichkommt. Zwar räumt Bredella ein, dass die Einwände seiner Studierenden gegen das Einfühlen in die Innenperspektive eines Vaters, der seinen Sohn krankenhaushausreif geschlagen hat, „nicht ungerechtfertigt“ (ebd.: 14) seien. Eine Analyse der komplexen Diskursstruktur der Erzählung bleibt jedoch aus. Bredella empfiehlt lediglich, nach einer kreativen Antwort zu suchen, die „über unsere Auffassungen als auch die des Textes hinausgeht“ (ebd.). Möglicherweise zeigt jedoch gerade die Schwierigkeit, für Clarkes Erzählung eine solche Antwort zu finden, nicht nur die Grenzen der Didaktik des Fremdverstehens, sondern jeder Form hermeneutischen Verstehens.

3.3 Interkulturalität als ‚Dritter Ort‘: Claire Kramschs Konstrukt der ‚Thirdness‘

3.3.1 Problemstellung der ‚Thirdness‘

Wie Lothar Bredella stellt sich auch Claire Kramsch der Frage nach einer sinnvollen Modellierung des Verstehens kultureller Differenz im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Die Eckdaten ihrer Biographie verweisen auf eine Vielfalt sprachlicher und kultureller Einflüsse. Geboren 1935 als Tochter eines französischen Vaters und einer polnisch-ungarischen Mutter, die einer jüdischen Familie entstammte und zum Katholizismus konvertierte, wächst Kramsch in Reims auf und studiert in Paris Germanistik. Nach ihrer Emigration in die USA zeigt sie ab 1963 intensive Lehr- und Publikationstätigkeiten,

80 Insofern handelt es sich um keine Bildungs-Erzählung, eine Eigenschaft, die *The discipline* mit Jeffrey Eugenides' Roman *The virgin suicides* teilt. Vgl. Kap. 4.4.2. und Koller 2012: 170–184.

zunächst in Cambridge/Massachusetts, ab 1990 dann in Berkeley/Kalifornien. In Bezug auf die Diskussion im deutschsprachigen Raum ist insbesondere zu erwähnen, dass Kramtsch als Germanistin nicht nur interessiert und in der Lage ist, diese zu rezipieren, sondern sich auch mit Beiträgen in Deutsch und Englisch aktiv an dieser Diskussion beteiligt.⁸¹ Ähnlich wie die Mitglieder des Gießener Graduiertenkollegs bemüht sie sich Mitte der 1990er-Jahre, den Kulturbegriff in den Fokus der fremdsprachendidaktischen Forschung zu rücken (vgl. Kramtsch 1995: 59). Aus ihrer Sicht kann deren hermeneutischer Ansatz die Problemlage jedoch nicht ausreichend klären.

Für die Fremdsprachendidaktik schätzt Kramtsch die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Kultur Mitte der 1990er-Jahre vor allem aus zwei Gründen als besonders dringlich ein. Der erste Grund liegt darin, dass sich aus Sicht und zum Bedauern der Autorin in der Fremdsprachendidaktik seit den 1960er-Jahren die Linguistik, nicht die Anthropologie als Bezugswissenschaft auf breiter Front durchgesetzt hat. Dies habe zu einer Konzeption von Kommunikation geführt, die den erfolgreichen und möglichst reibungslosen Austausch von Information zwischen Individuen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt habe (vgl. Kramtsch 1999: 42). In ihrem Kern sei diese Sicht auf Sprache und Fremdsprachen, so Kramtsch weiter, ...

[...] infused with a Western ideology, based on the enlightened belief in the democratizing value of symmetrical, unlimited turns-at-talk between like-minded speakers and hearers in free information exchanges, irrespective of their cultural backgrounds. (ebd.)

Der Seitenhieb auf Jürgen Habermas' Überlegungen zu einem herrschaftsfreien Diskurs (vgl. Habermas 1971: 137) ist nicht zu übersehen, auch wenn Kramtsch ihn hier nicht expliziert.⁸² Aus ihrer Sicht handelt es sich um einen in die Irre führenden, ideologischen Standpunkt, dieses Konstrukt als Standard für Kommunikationssituationen anzunehmen, umso mehr, wenn es um Sprecher mit unterschiedlichen Muttersprachen gehe.

81 Ihr hier diskutierter Beitrag von 1995 etwa erschien in einem von Lothar Bredella herausgegebenen Sammelband.

82 Andere beschäftigen sich ausführlicher mit Habermas als Ideengeber für das Konzept der kommunikativen Kompetenz. So hatte etwa für Claus Gnutzmann Habermas' „mit Blick auf eine gesellschaftliche Utopie“ (Gnutzmann 1997: 227) entwickelte Theorie einen zwiespältigen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik. Diese Einschätzung teilt auch Barbara Schmenk (2005: 66), wenn sie schreibt: „Diese ‚Sozialblindheit‘ des Kompetenzbegriffs Chomskys wird nun bei Habermas noch überhöht, indem sie zu einer gesellschaftlichen Sozialromantik gesteigert wird.“

Zwar liegen Mitte der 1990er-Jahre bereits erste Vorschläge zur Modellierung von interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik vor. Diese sind laut Kramersch jedoch nicht überzeugend. So kritisiert sie etwa an den Arbeiten von Geneviève Zarate und Michael Byram, diese blieben einem strukturalistischen Paradigma verhaftet, welches das Eigene und Fremde starrer und homogener konzipiere, als dies in Wirklichkeit der Fall sei (vgl. Kramersch 1999: 43). Besonders problematisch sei der Ansatz, interkulturelle Kommunikation als Streben nach Konsens zu entwerfen – und, wie man ergänzen darf, damit dem Habermas'schen Ideal zu folgen (vgl. ebd.). Zudem vermerkt Kramersch (1995: 58), der Begriff „interkulturell“ sei insofern problematisch, als er meist im Sinne der „kulturellen Merkmale von Durchschnittsbürgern in Nationalstaaten“ verstanden werde.

Es gibt für Kramersch jedoch noch einen zweiten Grund, warum die Fremdsprachendidaktik das Lernziel ‚kommunikative Kompetenz‘ überwinden und sich mit dem Kulturbegriff eingehender beschäftigen solle, und zwar die zunehmende ethnisch-kulturelle Durchmischung der westlichen Gesellschaften. Aus dieser sozialen Diversität erwachsen laut Kramersch Konflikte, zu deren Lösung die Politik von der Fremdsprachendidaktik einen Beitrag erwarte. Zudem sei auch im internationalen Kontext die Notwendigkeit stark gewachsen, „[...] mit Menschen zu verhandeln, deren Art zu sprechen, zu denken und zu handeln sich von der eigenen unterscheidet [...]“ (ebd.: 51).

Die Notwendigkeit, innerhalb von Gruppen mit Diversität umzugehen, nehmen verschiedene Multikulturalismustheorien in den Blick. Kramersch gibt jedoch zu bedenken, dass vor allem in den Vereinigten Staaten das Bestreben, die kulturelle Vielfalt in Klassenzimmern zu würdigen, dazu geführt habe, dass Differenzen betont, Gemeinsamkeiten von Lernenden jedoch vernachlässigt worden seien. Zwar komme der multikulturellen Pädagogik das Verdienst zu, auch in der Fremdsprachendidaktik den Blick für soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Diversität geschärft zu haben. Allerdings sei man dabei zumindest in den USA über das Ziel hinausgeschossen:

Die kulturelle Verschiedenartigkeit innerhalb der USA wird in der amerikanischen Schulbildung dermaßen betont, daß allzuoft vergessen wird, welche gemeinsamen nationalen Eigenschaften US-Amerikaner eigentlich haben, die sie möglicherweise von Bürgern anderer Länder unterscheiden. (Kramersch 1995: 60)

Somit haben laut Kramersch weder Interkulturalitäts- noch Multikulturalitätskonzepte befriedigende Antworten auf die von ihr umrissene Problemlage zu bieten, zumindest nicht jene, die bis Ende der 1990er-Jahre vorliegen. Kramersch entwickelt ausgehend von diesem Problemaufriss nun ihrerseits einen Vorschlag,

mit dem sie versucht, die bis dahin dominierenden dichotomischen (oder auch ‚dyadischen‘) Ansätze von interkultureller Kompetenz zu überwinden. Dabei rückt sie den Grundgedanken der ‚Drittheit‘ ins Zentrum ihrer Überlegungen. In einem ersten Entwurf von 1995 spricht sie von einem „dritten Ort“ (Kramersch 1995: 62), wobei sie sich vorwiegend auf den Kulturtheoretiker Homi Bhabha bezieht. In einem zweiten, stärker ausdifferenzierten Vorschlag integriert sie zudem die Arbeiten des Semiotikers Charles Peirce sowie des Philosophen und Literaturkritikers Michail Bachtin, der seinerseits Homi Bhabha stark beeinflusste. 1999 prägt sie für diesen Ansatz den Begriff *Thirdness: The Intercultural Stance*. So lautet auch der Titel des Beitrags, auf den ich die hier vorgestellten Überlegungen vorwiegend stütze.

Ich fasse in den folgenden Abschnitten zunächst einige von Kramschs grundlegenden Überlegungen zu den Problemfeldern Sprache und Kultur zusammen. Anschließend umreiße ich die Anregungen, die sie aus den Arbeiten von Peirce, Bachtin und Bhabha für ihr Konzept der *Thirdness* bezieht. Auf dieser Grundlage diskutiere ich dieses im Licht meiner beiden ersten Forschungsfragen.⁸³ Neben Kramschs theoretischen Ausführungen ist für die hier vorgenommene Analyse auch eine Fallstudie von Interesse, an der sie ihr Verständnis von *Thirdness* illustriert. Dabei handelt es sich um die Analyse einer Diskussion zum Thema „Ausländerfeindlichkeit in Germany“ (vgl. Kramersch 1999: 48–58).

3.3.2 Grundzüge der ‚Thirdness‘

Ähnlich wie die Vertreter des Gießener Graduiertenkollegs thematisiert auch Kramersch wiederholt die grundlegende Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Kultur. Sie kritisiert dabei in ähnlicher Weise Kulturverständnisse, bei denen von einer homogenen Einheit von Nation, Sprache und Kultur ausgegangen wird. Diese Vorstellungen seien, so Kramersch, eine zentrale Schwäche etwa strukturalistischer Ansätze, die von klareren Grenzziehungen, größerer Gleichheit und Symmetrie zwischen Kulturen sowie von größerer Homogenität innerhalb von Kulturen ausgingen, als es der Wirklichkeit entspreche (vgl. Kramersch 1999: 43). Unter Bezugnahme auf Beiträge aus der Semiotik vertritt Kramersch vielmehr die Position, dass Bedeutung nicht durch eine Kultur oder Sprache festgelegt sei, sondern im Spannungsfeld zwischen situationellen Gegebenheiten und kulturell zur Verfügung stehenden Sinnangeboten in konkreten Interaktionen immer neu ausgehandelt werde. Dabei gehe man davon aus, dass von den Sprecher_innen jeweils sowohl die eigene Identität als auch die Identität des Interaktionspartners

83 Die Analyse erfolgt auf Grundlage von Kramersch 1995, 1998 und 1999.

einkalkuliert werden, um auf Grundlage angenommener geteilter Bedeutungen mit Hilfe von Sprache zu kooperieren („conversational co-operation“, Kramersch 1998: 35). Sprache zu verwenden bedeutet somit nach Kramersch nicht nur, kulturell gegebene Bedeutungsstrukturen zu reproduzieren, sondern auch, diese aktiv zu gestalten: „The system of signs that constitute culture is actively constructed through the verbal actions taken by sign-makers in interaction with one another“ (ebd.). Auch auf die Sapir-Whorf-Hypothese geht Kramersch in diesem Zusammenhang ein. Sie unterstreicht, dass heute niemand mehr den sprachlichen Determinismus einer starken Version der Hypothese ernst nehmen könne (vgl. ebd.: 13), und vertritt vielmehr den Standpunkt einer schwachen Version, bei der von „cultural differences in the semantic associations evoked by seemingly common concepts“ (ebd.) ausgegangen werde. Das heißt, dass die kulturell vermittelten Konnotationen den Sprechern einer Sprache eine bestimmte Weltansicht nahelegen, ohne sie auf diese festzulegen.

Mögliche kulturelle Einflüsse auf die Erzeugung von Bedeutung durch Sprache sieht Kramersch auf drei Ebenen: auf einer universalen, auf einer nationalen sowie auf einer regionalen Ebene (vgl. Kramersch 1995: 54ff.). Während sie universale und nationale Konzeptionen von Kultur für problematisch hält, begrüßt sie die im Zuge der kommunikativen Wende erfolgte Ausrichtung des Sprachunterrichts auf „lokale Verbindungen zwischen Sprache und Kultur“ (ebd.: 56). Dies habe den Sprachunterricht demokratisiert und dafür gesorgt, dass allmählich ein Kulturverständnis in den Unterricht Einzug gehalten habe, bei dem „Kultur als die Worte und Handlungen alltäglicher Menschen im alltäglichen Leben“ (ebd.) gesehen werde. Kramersch weist in diesem Zusammenhang auch auf die Verschleierung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Macht hin. So habe die strukturalistisch beeinflusste Sprachdidaktik interkulturelle Konflikte vorwiegend als Probleme gesehen, die es durch rationales Sprechen zwischen rationalen Erwachsenen zu lösen galt (vgl. Kramersch 1999: 43), dabei jedoch die Möglichkeit außer Acht gelassen, dass Konflikte auch *nicht* lösbar sein können: „Yet, as we know, consensus might not be possible, or indeed, desirable, if there is no commensurable ground between members of different social groups“ (ebd.). Sie sieht jedoch weder in universalistischen noch in kulturellrelativistischen Lösungsansätzen vielversprechende Auswege aus den Dilemmata, die aufgrund von inkommensurablen Bedeutungssystemen entstehen. In beiden Fällen bestehe die Gefahr, dass Machtverhältnisse verschleiert würden. So hält sie etwa an Taylors multikulturalistischem Ansatz der „Politics of recognition“ (vgl. Kramersch 1998: 82f; Taylor 2011) für problematisch, dass er auf einen „common purpose“ bzw. ein „common good“ (Kramersch 1998: 82) angewiesen sei. Diese könnten jedoch

nicht vorausgesetzt werden, und somit bestehe die Gefahr, dass unterschiedliche Ansichten darüber, was denn unter „common good“ zu verstehen sei, eingegeben würden (vgl. ebd.). Für Kramersch ist vielmehr die Bereitschaft entscheidend, Differenzen über diese Fragen auszuhalten („[...] a willingness to accept that our horizons might be displaced as we attempt to understand the other.“, ebd.: 83). Dagegen könne eine Politik, die das Ziel der multikulturellen Harmonie verfolge, gravierende Nebenwirkungen haben:

National governments that promote multicultural, multiracial harmony like Singapore or the US, one could argue, in fact enhance ethnic separateness by constantly drawing attention to ‚racial‘ and ‚ethnic‘ identities. Such distinctions might be bolstered by religion. (ebd.)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen entfaltet Kramersch ihren Ansatz für einen zeitgemäßen Sprach- und Kulturunterricht. Dabei stellt sie den Begriff der *Thirdness* in den Mittelpunkt. *Thirdness* wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts als semiotisches Konzept von Charles Peirce⁸⁴ geprägt. Kramersch (1999: 44) zufolge unterscheidet Peirce drei „modes of being“: *Firstness* ist in diesem Modell die unmittelbare Bewusstwerdung von aufgenommener Information, *Secondness* meint die Reaktion auf diese Information und die Interaktion mit Anderen, *Thirdness* schließlich öffnet eine diachrone Achse und ermöglicht die Wahrnehmung von Kontinuität, die Identifikation von Mustern und deren Generalisierung. Entscheidend für das Konzept der *Thirdness* ist nun die Annahme, dass Zeichen (*signs*) niemals isoliert Bedeutung (*meaning*) erzeugen können, sondern dass dies ausschließlich unter Rückgriff auf und in Relation zu anderen Zeichen möglich ist. Indem Zeichen wiederholt dieselbe Bedeutung zugeschrieben bekommen, entwickelten sich Konventionen: „[Signs and symbols] create paths of expectations that are shared among members of the same signifying community and that allow them to anticipate future events“ (ebd.). Die Notwendigkeit, die Bedeutung von Zeichen in einem gegebenen Kontext immer wieder zu aktualisieren, erlaube dabei auch die Umdeutung jener Bedeutungen, die zu fester Tradition geworden seien. Die Möglichkeit hierzu eröffne sich in besonderem Maße im Kontakt mit anderen Kulturen:

They are constantly resemiotized by outsiders who have come in, by insiders who have gone out and come into contact with other cultures, other experiences, and who

84 Kramersch zitiert lediglich Homi Bhabha aus den Originalbeiträgen, bei Peirce und Bachtin stützt sie sich auf die Rezeption durch John K. Sheriff (1994) bzw. Michael Holquist (1990).

now give different meaning to the traditional signs used in their original community.
(Kramsch 1999: 45)

Neben dem auf Peirce zurückgehenden *Thirdness*-Begriff ist für Kramsch, zweitens, Michail Bachtins *Dialogismus* von entscheidender Bedeutung. Bachtin weist darauf hin, dass der Einzelne seine Identität nur in Abhängigkeit von einem Anderen – und in Abgrenzung zu diesem – festzulegen in der Lage sei. Zentral ist dabei der Gedanke, dass Identität nicht außerhalb des Dialogs existiert und diesem vorausgeht, sondern dass sie erst in der Kommunikation durch und in Sprache konstruiert wird, und zwar als Antwort (*response*) auf tatsächliche oder antizipierte Äußerungen des Anderen. Die Beziehung zum Anderen, die sich daraus ergibt, ist nicht nur auf der synchronen, sondern auch auf der diachronen, historischen Achse zu denken. Ähnlich wie bei Peirce entsteht auf der zeitlichen Achse die Möglichkeit zur Veränderung und damit zur Freiheit, und genau darin liegt wiederum die ‚Drittheit‘ (*Thirdness*) des Dialogs. (vgl. Kramsch 1999: 45–46)

Unter den drei Theoretikern, auf die sich Claire Kramsch beruft, betont schließlich Homi Bhabha am stärksten den Kulturbegriff.⁸⁵ Während Peirce und Bachtin noch abstrakt von *Thirdness* sprechen, findet sich bei Bhabha die räumliche Metapher des *Third Space*, die auch für Claire Kramsch zentral werden soll. Für Bhabha ergibt sich die Bedeutung des Kulturbegriffs aus der Kommunikation selbst, denn diese könne nicht als reiner Informationsaustausch modelliert werden, sondern sei immer angewiesen auf Interpretation – und somit kulturell geprägt. Der dritte Ort besteht nun nach Bhabha in der Position, die ein Sprecher einnimmt, wenn er sich äußert. Dabei beziehe er sich stets gleichzeitig auf die Welt außerhalb seiner selbst, konstruiere in diesem Akt aber auch den eigenen Standpunkt und somit die eigene Identität jeweils neu:

For Bhabha, this ‚third space‘ defines the position of the speaker of an utterance who both refers to events in the outside world and, in so doing, constitutes him/herself as subject of enunciation. (ebd.: 47).

Während kultureller Wandel bei Peirce und Bachtin auf der diachronen Achse entsteht, ist er bei Bhabha bereits in der – synchronen – Vielfalt der Stimmen angelegt, in die jeder Sprecher das eigene Sprechen einschreibt:

85 Im Unterschied zu Peirce (1839–1914) und Bachtin (1895–1975) kann Bhabha (*1949) bereits die gesellschaftlichen Veränderungen in seine Theorie einarbeiten, die in einer globalisierten Welt zu beobachten sind.

It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; [...]. (Bhabha 1994: 37).

Es fällt auf, dass sowohl bei Peirce als auch bei Bachtin und Bhabha die Möglichkeit von Bedeutungswandel und damit von kulturellem Wandel in die jeweiligen Modelle für die Erzeugung von Bedeutung integriert ist. Dies verweist auf die auch von Kramsch vertretene Auffassung von Kultur als heterogenes, dynamisches System von Bedeutungen, bei dem Sprache eine zentrale Rolle spielt. Sprecher_innen greifen die kulturell vorgegebenen Bedeutungen nicht nur auf, sondern gestalten Sprache und Kultur mit, indem sie eine Sprache nutzen.

Nach dieser kurzen Bestandsaufnahme erfolgt in den folgenden Abschnitten eine Diskussion von Kramschs Konzept der *Thirdness* im Licht der ersten Forschungsfrage.

3.3.3 ‚Thirdness‘ im Licht der Forschungsfragen

Aus den bisherigen Ausführungen wird schnell deutlich, dass Kramschs theoretische Überlegungen zunächst eindeutig einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis zuzuordnen sind. Die von Peirce, Bachtin und Bhabha übernommenen Konzepte von *Thirdness* verweisen auf die Dynamik der Prozesse, die sich für sprachlich-kulturelle Bedeutungssysteme sowohl aus individuellen Interaktionen als auch aus der diachronen Dimension von Sprache ergeben. Da Kramsch ihre Vorstellung von *Thirdness* in enger Anlehnung an diese Theorieentwürfe modelliert, lässt sie wenig Raum für Kulturverständnisse, bei denen Kulturen als tendenziell statische, homogene und voneinander abgrenzbare Einheiten gesehen werden. Indem sie so ihr Konzept ausdrücklich semiotisch fundiert, unterstreicht sie, dass Bedeutung zwar einerseits sozial vermittelt wird, andererseits jedoch auch auf individueller Ebene immer wieder neu erzeugt wird und somit als veränderbar anzusehen ist. Hierdurch schärft sie den Blick für die in einem kulturwissenschaftlichen Kulturverständnis zentrale Kontingenz kultureller Phänomene.

Trotz aller Bemühungen um ein bedeutungs- und wissensorientiertes Kulturverständnis können manche Formulierungen in Kramschs Beiträgen jedoch auch im Sinne eines totalitätsorientierten Kulturverständnisses mit seiner Tendenz zur Gleichsetzung von Sprache und Kultur und zur Invisibilisierung von Kontingenz gedeutet werden. So erwähnt Kramsch (1995: 63) in Bezug auf das Lesen fremdsprachlicher Texte etwa die „herkömmliche Lesart des Muttersprachlers“. Sie suggeriert mit dieser Formulierung, dass Muttersprachler neben einer gemeinsamen Sprache auch eine gemeinsame Kultur teilen, die zu einer

bestimmten „herkömmlichen“ Lesart von Texten führt. Dies widerspricht der von ihr selbst wiederholt vertretenen Sicht, dass die Gleichsetzung von Sprache, Nation und Kultur eine ideologische Vorstellung darstelle, die für den Fremdsprachenunterricht keine Rolle mehr spielen solle (vgl. Kramsch 1998: 74f.).

In einem zweiten Beispiel wird ein Kulturverständnis, das Nation, Sprache und Kultur gleichsetzt, noch deutlicher sichtbar. In einem Kapitel über „Communities of language users“ (vgl. ebd.: 6ff.) hebt Kramsch hervor, dass neben Sprachgemeinschaften („speech communities“, ebd.: 6) auch Diskursgemeinschaften („discourse communities“, ebd.) existierten, und illustriert diese Aussage anschließend an einem Beispiel:

For instance, Americans have been socialized into responding ‚Thank you‘ to any compliment, as if they were acknowledging a friendly gift: ‚I like your sweater!‘ – ‚Oh, thank you!‘ The French, who tend to perceive such a compliment as an intrusion into their privacy, would rather downplay the compliment and minimize its value: ‚Oh really? It’s already quite old!‘ The reactions of both groups are based on the differing values given to compliments in both cultures, and on the differing degrees of embarrassment caused by personal comments. (ebd.: 7)

Diese Überlegungen, in denen implizit ‚Diskursgemeinschaft‘ mit ‚Nation‘ gleichgesetzt wird, weisen eine geradezu erstaunliche Nähe zu den sogenannten ‚Kulturstandards‘ der interkulturellen Psychologie auf (vgl. Thomas 1996). Diese sind jedoch mit einem bedeutungs- und wissensorientierten, die Heterogenität und Dynamik von Kulturen betonenden Kulturverständnis nur schwer zu vereinbaren. Vielmehr dürften gerade die ‚Kulturstandards‘ zu jener Stereotypenbildung beitragen, deren Überwindung ein zentrales Anliegen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts darstellt. Aus diesem Grund notiert etwa Claus Altmayer (2004: 102f, vgl. Kap. 1.6.), die Kulturstandards nach Thomas seien „[...] für jede Art von seriösem ‚interkulturellem Lernen‘ nicht nur völlig unbrauchbar, sondern geradezu schädlich.“

Neben diesen lediglich punktuell erfolgenden Rückgriffen auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis sehe ich jedoch das Hauptproblem von Kramschs Ansatz im Begriff der *Thirdness* selbst. Problematisch ist dieser Begriff insofern, als er eine ‚Firstness‘ und eine ‚Secondness‘ suggeriert, die leicht mit Vorstellungen von ‚Kultur A‘ vs. ‚Kultur B‘ und damit dem totalitätsorientierten Kulturverständnis assoziiert werden können – genau mit jenem Kulturverständnis also, das es zu überwinden gilt. Zwar entwirft Kramsch ihr Konzept in völliger Übereinstimmung mit ihren theoretischen Überlegungen zu den Themen Kultur und Sprache als dynamische und heterogene, soziale *und* individuelle Phänomene. Hierdurch stellt sie klar, dass sie unter *Thirdness* ein fragiles, flüchtiges

Konstrukt versteht, das lediglich vorübergehend entsteht, wenn interkulturelle Begegnungen stattfinden, als „trialectic of the individual, the social, and the relational“ (Kramersch 1999: 57). Die „Überzeugungskraft des kategorialen Denkens“ (Bredella 1999: 109) könnte jedoch auch bei der abstrakt gedachten *Thirdness* zur Vorstellung von einem konkreten ‚dritten Ort‘ führen. Es ist daher zu befürchten, dass es in der Rezeption von Kramerschs Konzept zu einer Umdeutung im Sinne eines totalitätsorientierten Kulturverständnisses kommt. Lernende könnten *Thirdness* als Standpunkt missverstehen, den sie als Vertreter_innen von Kultur und Sprache A in der Auseinandersetzung mit Kultur und Sprache B einnehmen können, um von dort aus die Perspektiven A und B zu koordinieren.⁸⁶ Dies wird umso wahrscheinlicher, wenn der fremdsprachliche Klassenraum selbst zu diesem inter-kulturellen, dritten Ort erklärt wird.⁸⁷ Somit könnte die Rezeption von Kramerschs *Thirdness*, der ‚Third domain‘ oder der ‚intercultural stance‘ leicht zu den reduktionistischen Denkschemata führen, die in Zusammenhang mit dem Kulturbegriff bereits hinlänglich bekannt sind und deren Überwindung vielfach angemahnt wird (vgl. Kap. 1.6.). Ähnlich wie beim Begriff der Interkulturalität ist daher zu befürchten, dass auch die *Thirdness* zur Entstehung der Probleme beiträgt, die sie lösen möchte.

Die Frage nach dem Kulturverständnis, welches der *Thirdness* zugrunde liegt, möchte ich auch auf der Grundlage eines Fallbeispiels diskutieren, mit dem Kramersch ihr Konzept illustriert. Dabei handelt es sich um eine Diskussion, die 1993 von Lehrkräften im Rahmen einer von Kramersch (1999: 48) als „trilingual, tricultural“ beschriebenen Lehrerfortbildung geführt wurde. Die Hauptteilnehmer der Diskussion sind Lehrkräfte verschiedener Fächer und Herkunft: Dieter, „a left-wing West German social democrat and teacher of English“, Donna, „an American teacher of German in the US“, Pierre, „a French teacher of English in France“, sowie Uwe und Dagmar, „East German teachers of English and French“ (ebd.: 51f.). Gegenstand der Diskussion ist ein Ansteckbutton, den Dieters Lernende entworfen haben. Dieter präsentiert diesen der Runde und empfiehlt ihn als authentisches Material für den Deutschunterricht in Frankreich oder den

86 Bach (2010: 26) befürchtet dies insbesondere, wenn man nicht mit Kramerschs abstrakten Begriffen wie *Thirdness* oder *Third domain* operiert, sondern zur Metapher der ‚Brücke zwischen zwei Kulturen‘ greift, wie dies etwa Gerhard Fischer (1994, vgl. Bach 2010) tut.

87 Bredella et al. (2000: XXX) tun dies zustimmend in Bezug auf Kramersch (1995). Sie unterstellen ihr dabei aber eine Position, die sie so nicht vertritt. Vielmehr plädiert sie im zitierten Beitrag dafür, diesen Ort als „den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst“ zu sehen (ebd.: 62).

USA. Der Button stellt das Zifferblatt einer Uhr dar, deren Zeiger auf fünf vor zwölf stehen. In der Mitte des Zifferblatts ist ein großes Hakenkreuz zu sehen.

Die Grafik löst eine hitzige Diskussion um die Frage aus, ob die symbolhafte Warnung vor dem Neonazismus mit der gebotenen Eindeutigkeit dargestellt wird. Für Dieter stellt die von seinen Lernenden angefertigte Grafik eindeutig eine eindringliche Warnung vor den Gefahren eines aufkeimenden Neonazismus dar und ist daher aus seiner Sicht gut für die pädagogische Arbeit geeignet. Für Donna dagegen ist die unveränderte Darstellung des Hakenkreuzes – es ist weder zerbrochen noch durchgestrichen – so problematisch („appalling“, ebd.: 50), dass sie den Button keinesfalls im Unterricht einsetzen würde.

Kramsch analysiert dieses interessante Beispiel für Bedeutungsaushandlung ausführlich und aus mehreren Perspektiven, und zwar aus semiotischer (vgl. ebd.: 51–53), dialogischer (vgl. ebd.: 53–55) und diskurstheoretischer (vgl. ebd.: 55–57) Perspektive. Dabei berücksichtigt sie einerseits die verschiedenen, aus ihrer Sicht jeweils kulturell geprägten Standpunkte, die von den Diskussionsteilnehmer_innen vertreten werden. Zudem bezieht sie auch die jeweilige Sprachwahl in ihre Interpretation mit ein, da in der Diskussion zwischen Deutsch, Englisch und Französisch gewechselt wird. Kramsch kann so einerseits auf überzeugende Weise die subtilen Bedeutungsverschiebungen herausarbeiten, welche die Diskussionsteilnehmer_innen in Bezug auf die symbolische Darstellung eines politischen Statements vornehmen, und andererseits verdeutlichen, wie sie sich dabei jeweils in Bezug auf verschiedene Diskurse positionieren. Die Teilnehmer_innen stoßen dabei durchaus auch auf Grenzen der Verständigung, ein Vorgang, den sie jedoch ebenfalls zu reflektieren und zu akzeptieren in der Lage sind (vgl. ebd.: 56).

Entscheidend für die hier diskutierte Fragestellung ist nun, inwieweit die Identifikation mit verschiedenen Diskursen in Kramschs Interpretation auf kontingente Weise erfolgt und daher mit einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis kompatibel wäre, oder inwieweit die beteiligten Lehrkräfte in Kramschs Interpretation auf ihre jeweilige Herkunft festgelegt sind. Sagen sie das, was sie sagen, *weil* sie aus Ostdeutschland, Westdeutschland, Frankreich oder den USA stammen? Dies würde auf ein deterministisches, tendenziell totalitätsorientiertes Kulturverständnis hindeuten.

Zunächst möchte ich hervorheben, dass ich Kramschs Einschätzung in einem wichtigen Punkt teile. Aus dem Gesprächsprotokoll wird deutlich, dass die Teilnehmer_innen im Lauf der Diskussion verschiedene Perspektiven erkennen, aus denen der Ansteckbutton gedeutet werden kann, und sie gestehen ihren Gesprächspartner_innen zu, diese einzunehmen. Interessant ist in diesem

Zusammenhang jedoch, mit welchen Worten Kramsch den Verlauf der Diskussion zusammenfasst:

Their delicate manoeuvres to show each other solidarity and personal investment [...] show a willingness to continue to relate to one another, not because of a common ground, *which they can have no hope of achieving given their incommensurable histories*, but because of a growing awareness that there is always yet an-Other [sic] perspective to dualistic confrontations. (ebd.: 57, Hervorhebung J. P.)

Entscheidend scheint mir hier, dass es nicht Diskurse sind, zwischen denen kein „common ground“ gefunden werden kann und die somit unvereinbar (inkommensurabel) sind. Es scheint auch für Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung unmöglich, einen solchen „common ground“ zu finden, und die Erklärung hierfür liegt laut Kramsch in ihren „incommensurable histories“. Mit anderen Worten: Das Individuum trifft keine rationale Entscheidung zwischen unterschiedlichen Bedeutungen, wenn verschiedene Diskurse im Widerstreit zueinander stehen, und es erzeugt auch keine neuen Bedeutungen. Es ist vielmehr festgelegt durch seine jeweilig geografisch-kulturelle Prägung.

Auf ein solches deterministisches Kulturverständnis deutet auch die Interpretation eines kurzen Wortwechsels hin, der sich zwischen Uwe und Claudia, einer weiteren Diskussionsteilnehmerin, abspielt. Dabei geht es um die unterschiedliche Wahrnehmung des Hakenkreuz-Symbols in Deutschland und in den USA (vgl. ebd.: 56). Kramsch deutet diesen Wortwechsel wie folgt:

We have here an interesting German-German dialogue across two irreducible historical and geographical frontiers, and between two incommensurable perceptions or ‚Wahrnehmungen‘ of fascism, that of an East German living now in a unified Germany, that of a West German living now in the United States. These ‚Wahrnehmungen‘ have over time been either stigmatized or, indeed, made taboo, i.e., they have been pretty much removed from rational public discourse. (ebd.)

Kramsch sieht hier inkommensurable Wahrnehmungen, obwohl meiner Einschätzung nach das Gegenteil vorliegt: Die Teilnehmer_innen erkennen im Dialog, dass ihre jeweilige Wahrnehmung subjektiv ist, arbeiten gemeinsam die voneinander abweichenden Grundlagen ihrer jeweiligen Bedeutungszuschreibungen heraus, und reflektieren diesen Prozess. Sie führen damit auf beeindruckende Weise vor, dass sie gerade *nicht* auf ihre jeweilige historisch geprägte Wahrnehmung festgelegt sind, sondern dass sie diese zu überarbeiten bereit und in der Lage sind. Bezeichnenderweise schwenken Uwe und Dagmar, die ostdeutschen Englischlehrkräfte, auf die Linie Dieters, des westdeutschen Englischlehrers, ein, obwohl es sich doch laut Kramsch ebenfalls um Menschen mit „incommensurable perceptions“ handeln müsste.

An anderer Stelle hingegen räumt Kramtsch einer Teilnehmerin durchaus die Freiheit ein, sich in Bezug auf verschiedene Diskurse frei zu positionieren:

By teaching German in the United States, Donna is in an eminently mediating position, an intercultural position par excellence. She, like many other language teachers, has had to decide where she stands vis a vis the taboos and stigmata attached to the German language, and how to talk or not to talk about them in an American context. (ebd.: 53)

In Bezug auf das Fallbeispiel, das Kramtsch zur Illustration der *Thirdness* analysiert, zeigt sich somit kein einheitliches Bild. Meist erfolgt die Interpretation in Übereinstimmung mit den theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Kultur, das heißt den Teilnehmer_innen wird die Fähigkeit zugestanden, ihre jeweilige kulturelle Prägung zu überwinden. Bisweilen scheinen die Beiträge der Diskussionsteilnehmer_innen jedoch auch vollständig durch ihre jeweilige ‚Kultur‘ determiniert zu sein. Sie sprechen gleichermaßen als Repräsentant_innen von Kultur A (Ostdeutschland), Kultur B (Westdeutschland), Kultur C (Frankreich) oder Kultur D (USA), und als solche ist es ihnen verwehrt, einen „common ground“ zu finden. Ein solches Kulturverständnis entfernt sich jedoch wieder von den von Kramtsch selbst entwickelten, sehr überzeugenden kulturtheoretischen Überlegungen.

Weniger ausführlich als ihr Kulturverständnis thematisiert Kramtsch in ihren Beiträgen zur *Thirdness* die Probleme, die sich für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht aus dem Dilemma zwischen Universalismus und Kulturrelativismus ergeben können. Dennoch wirft sie die hierfür zentrale Frage nach dem Umgang mit – auch durch Sprache erzeugten und weitergegebenen – Machtstrukturen auf und vertritt die Ansicht, dass diese durch universalistische wie kulturrelativistische Positionen gleichermaßen verschleiert werden können. Dabei ist es ihr ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass die Durchsetzung sprachlicher Homogenität in Nationalstaaten eine Form von imperialistischem Machtmissbrauch darstelle, der zu einem Verlust an Diversität führe. Diese Diversität stelle einen Reichtum dar, den es zu erhalten gelte, „[...] because each language provides a uniquely communal, and uniquely individual, means by which human beings apprehend the world and one another“ (Kramtsch 1998: 77). Gleichzeitig warnt sie jedoch auch vor einer Fixierung der inter- bzw. multikulturell ausgerichteten (Bildungs-)Politik auf die Bewahrung sprachlich-kultureller Diversität und sieht vor allem für die Vereinigten Staaten die Gefahr, dass auf diese Weise sprachliche, ethnische, religiöse und soziale Grenzen vertieft statt abgebaut werden, wodurch neue Formen von Diskriminierungen entstehen könnten (vgl. Kramtsch 1995: 59).

Kramersch nimmt somit einen Standpunkt ein, mit dem sie sich von Universalismus und Kulturrelativismus gleichermaßen zu distanzieren versucht. Es liegt jedoch auf der Hand, dass sich das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus bei *ethischen* Konflikten auf diese Weise nicht lösen lässt. Meiner Einschätzung nach lassen sich Kramersch's Beiträge in dieser Hinsicht eher einem moderat relativistischen Standpunkt zuordnen, dessen Konsequenzen jedoch nicht ausbuchstabiert werden. So betont Kramersch (1999: 43) zwar, dass eine dialogische Vermittlung zwischen den Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen manchmal schlicht unmöglich sei („if there is no commensurable ground between members of different social groups“) und distanziert sich damit von der unreflektierten Konsensorientierung, die aus vielen Beiträgen zum interkulturellen Lernen spricht (vgl. Kap. 1.7.). Wie jedoch solche nicht lösbaren Konflikte reflektiert und bearbeitet werden können, bleibt auch bei Kramersch eine offene Frage.

In Bezug auf das wichtige Erziehungsziel des Aushaltens von Differenz sollte berücksichtigt werden, dass man sich im Konfliktfall nicht immer auf eine Position des Aushaltens im Sinne von Untätigkeit und schon gar nicht auf eine ethisch „neutrale“ Position zurückziehen kann. So betont etwa Wolfgang Nieke (2008: 241, Hervorhebung im Original) zu Recht:

Der Konflikt entsteht daraus, dass es widersprüchliche, aber jeweils verbindliche Handlungsanweisungen für dieselbe Situation gibt. Da man in einer Situation *nicht nicht handeln* kann, muss entschieden werden; denn auch ein Nichthandeln ist ein Handeln. Die Entscheidung für die eine oder die andere Seite verletzt die Selbstverständlichkeiten, Wertüberzeugungen, Heiligkeiten der je anderen Seite. Manchmal lassen sich Auswege finden, in denen die Handlungsvorschriften beider Seiten aufgehoben werden können. In anderen Fällen gelingt dies nicht, und dann muss man zur Entscheidung für die eine oder die andere Richtung kommen.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Frage, nach welchen ethischen Maßstäben eine solche Entscheidung im Konfliktfall zu treffen wäre, auch in den hier ausgewerteten Beiträgen zur *Thirdness* nicht überzeugend beantwortet wird. Die äquidistante Position, die Kramersch zu universalistischen wie kulturrelativistischen Positionen einzunehmen versucht, könnte sich im Konfliktfall als zumindest moderat kulturrelativistisch herausstellen. In Bezug auf den Umgang mit Konflikten, die eine ethische Dimension aufweisen, bietet der Ansatz der *Thirdness* daher kaum Orientierung.

Im Rahmen der hier diskutierten Fragestellung verdient ein weiterer Ansatz Beachtung, den Kramersch seit der Jahrtausendwende in mehreren Beiträgen als Autorin und Co-Autorin entworfen hat und den sie *symbolic competence* nennt. Um ihn geht es in den folgenden Abschnitten.

3.4 Umgang mit Komplexität und Mehrdeutigkeit: Claire Kramschs ‚symbolic competence‘

3.4.1 Problemstellung der ‚symbolic competence‘

Die bisher diskutierten Ansätze für eine interkulturelle Fremdsprachendidaktik – die Didaktik des Fremdverstehens des Gießener Graduiertenkollegs sowie Claire Kramschs Konzept der *Thirdness* – verfolgen beide das Anliegen, Interkulturalität unter Rückgriff auf einen zeitgemäßen Kulturbegriff zu modellieren. Wie gezeigt werden konnte, ist jedoch keiner der Ansätze frei von essentialistischen und dichotomischen Vorstellungen, die auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis verweisen. Besonders in der Anwendung der theoretischen Überlegungen auf literarische oder empirisch erhobene Texte wird bisweilen auf Kategorien zurückgegriffen, in denen die fiktiven oder realen Personen, um die es jeweils geht, in ihrem jeweiligen Denken und Verhalten auf ihre geografisch-politische Herkunft oder auf ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe kulturell festgelegt werden. Dies ist in der Didaktik des Fremdverstehens häufiger und deutlicher zu beobachten als in den Beiträgen zur *Thirdness*. Bei diesen Beispielen kategorialen Denkens steht die Gefahr des Reduktionismus und Determinismus im Raum. Menschen werden auf diese Art leicht auf ‚typische‘ Merkmale im Sinne der sogenannten ‚Kulturstandards‘ reduziert, welche Erklärungen für ihr Denken und Verhalten bereitstellen (vgl. Thomas 1996). Umgekehrt wird Verhalten, das für Mitglieder einer Gruppe als ‚typisch‘ gilt, verstärkt wahrgenommen, so dass sich der Kreislauf der durch den Bestätigungsfehler (*confirmation bias*) befeuerten Stereotypenbildung schließt.

In diesem Kapitel möchte ich nun mit der *symbolic competence* ein weiteres Konzept vorstellen und diskutieren, das ebenfalls von Claire Kramsch maßgeblich geprägt wurde.⁸⁸ Es hat meiner Einschätzung nach aus zwei Gründen das Potential, nicht zu den Rückgriffen auf veraltete Kulturverständnisse zu führen. Der eine Grund, warum mich Kramschs neuerer Ansatz im Rahmen dieser Arbeit interessiert, liegt darin, dass in ihm nicht mehr der Kulturbegriff im Zentrum steht. Dies könnte ein entscheidender Vorteil sein, denn möglicherweise ist gerade die Mehrdeutigkeit des Kulturbegriffs (vgl. Kap. 2.1.) eine wichtige Ursache dafür, dass die Probleme der Theoriebildung, die mit seiner Hilfe gelöst werden sollen, sich immer wieder neu stellen. Ein zweiter Grund, die *symbolic competence* hier

88 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf zwei Beiträge von 2006 und 2009, deren einzige Autorin Kramsch ist, sowie auf zwei weitere Beiträge, die sie 2008 in Zusammenarbeit mit Michael Chad Wellmon bzw. Anne Whiteside publiziert hat.

zu diskutieren, liegt in dem Umstand, dass für sie der Diskursbegriff eine wichtige Rolle spielt. Da ich den Diskursbegriff selbst ins Zentrum des hier entwickelten Zielkonstruktes stelle (vgl. Kap. 4.2.), soll geklärt werden, inwieweit *symbolic competence* möglicherweise bereits eine tragfähige Lösung für die Probleme der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bietet, die den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen. Kramersch bewegt sich zwar auch in ihren neueren Beiträgen weiterhin innerhalb des interkulturellen Paradigmas⁸⁹, aber der Schwerpunkt ihrer Aufmerksamkeit ist nun auf zwei Begriffe gerichtet, welche das Potential haben, die oben geschilderten Schwachpunkte anderer Ansätze (zu denen auch ihr eigener der *Thirdness* gehört) zu überwinden: auf den Komplexitätsbegriff und auf den Symbolbegriff. Kramersch geht in ihren Überlegungen zur *symbolic competence* von den Defiziten aus, die sie auch nach der Jahrtausendwende in einem weiterhin auf dem kommunikativen Ansatz basierenden Fremdsprachenunterricht sieht. Die Problemstellung ähnelt somit jener, mit der sie sich bereits im Kontext der *Thirdness* auseinandersetzte (vgl. Kap. 3.3.1.).

Der kommunikativen Fremdsprachendidaktik Hymes'scher Prägung kommt Kramersch zufolge das wichtige Verdienst zu, zwei aus ihrer Sicht unerfreuliche Traditionslinien der Fremdsprachendidaktik überwunden zu haben. Diese bestanden einerseits in einer Fixierung auf grammatische Strukturen, die in dekontextualisierten Einheiten analysiert und memorisiert wurden, und andererseits in einem behavioristisch inspirierten Vorgehen, welches auf eine möglichst fehlerfreie Imitation vorgegebener sprachlicher Muster baute. Diese Ansätze erfüllten, so Kramersch, die Bedürfnisse einer Ideologie, die davon ausging, dass Wissen vorgefertigt in Texten zu finden war. Zur Erschließung dieses Wissens sei es daher je nach methodischem Ansatz lediglich darum gegangen, die richtigen Texte korrekt zu interpretieren und sie sich gegebenenfalls einzuprägen (vgl. Kramersch 2006: 249). Kommunikatives Fremdsprachenlernen habe daher nicht nur aus didaktischer Sicht eine wichtige Neuerung im Vergleich zur Grammatik-Übersetzungs-Methode oder der audiolingualen und audiovisuellen Fremdsprachendidaktik dargestellt, sondern es habe auch geholfen, eine demokratische Lernkultur zu etablieren. Die Lernenden sollten nun lernen, eine Fremdsprache als Kommunikationsmedium zu sehen, welches nur in seinem spezifischen sozialen Kontext zu verstehen war und welches sogar das Potential hatte, dem Sprecher, beispielsweise einem Migranten, Zugang zu einer bis dahin verschlossenen sozialen Gruppe zu ermöglichen (vgl. ebd.). Allerdings seien auch zunehmend

89 Dies geht etwa aus dem Titel eines 2009 veröffentlichten Beitrags hervor: *Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence*.

Defizite des *communicative language teaching* zu verzeichnen. Erstens wurde die kommunikative Didaktik Kramss Einschätzung nach immer stärker auf den Bereich der Mündlichkeit reduziert („reduced to its spoken modality“, ebd.: 250). Zudem habe sie sich von den ursprünglichen Zielen, die um die Förderung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit kreisten, wieder entfernt und sich in zunehmendem Maße auf Aspekte der Funktionalität, Effizienz und Messbarkeit ausgerichtet:

In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedily and effectively and to solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results. (ebd.)

Die Fixierung auf die Lösung von kommunikativen Aufgaben habe dazu geführt, dass heutzutage viel zu selten Sinn und Zweck der Aufgaben selbst hinterfragt werde: „What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself“ (ebd.). In einer zunehmend komplexen Welt sei es zudem nicht mehr angemessen, kommunikative Kompetenz als Fähigkeit zu modellieren, die ein Tourist benötigt, um in einem kulturell homogenen fremden Land mit den dort anzutreffenden Muttersprachlern erfolgreich Informationen auszutauschen. Vielmehr müsse Fremdsprachenunterricht Lernende in die Lage versetzen, den Vorgang der Erzeugung von Information und der Aushandlung von Bedeutung zu durchschauen: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (ebd.: 251).

Neben der kommunikativen Didaktik schätzt Kramsch auch die *intercultural communicative competence* als problematisch ein, wie sie etwa von Michael Byram oder Geneviève Zarate modelliert wird (vgl. Kramsch 2009: 116f.).⁹⁰ Beide verharren, so Kramsch, in einer strukturalistischen Auffassung von Sprache (vgl. ebd.: 116) und vernachlässigten zudem deren diskursive Dimension (vgl. ebd.: 117), womit vor allem machtbezogene Aspekte gemeint sind.

3.4.2 Grundzüge der ‚symbolic competence‘

Kramsch und ihre Co-Autoren Wellmon und Whiteside begegnen diesen Defizitbeobachtungen mit einem Konstrukt, das sich auf drei theoretischen Strömungen bezieht. Diese sind erstens die postmoderne Soziolinguistik, die mit dem Begriff der *Ökologie* arbeitet. Dabei gehe es darum, so Kramsch in Anlehnung an Jay L. Lemke und Jan Blommaert, ein Ereignis in seinem vollständigen

90 Das Konzept Byrams wird in Kap. 3.5. vorgestellt und diskutiert.

ökologischen Kontext zu verstehen („in its total ecological context“, Kramersch 2009: 114). Die zweite Strömung ist die Komplexitätstheorie (*complexity theory*) in ihrer Anwendung auf fremdsprachliches Lernen, wie sie von Diane Larsen-Freeman und Lynne Cameron vorgenommen wurde. Die Komplexitätstheorie beruht laut Kramersch ihrerseits auf dem Dialogismus Bachtins, den sie als dritte Strömung für die *symbolic competence* rezipiert (vgl. ebd.).⁹¹

Als drei Merkmale von *symbolic competence* nennt Kramersch (2006: 251) in einem frühen Entwurf „Production of Complexity“, „Tolerance of Ambiguity“ und „Form as Meaning“. Ich stütze meine Darstellung und Diskussion auf eine zweite Fassung der *symbolic competence*, die sich in drei späteren Publikationen findet (vgl. Kramersch/Wellmon 2008: 219f.; Kramersch/Whiteside 2008: 659f.; Kramersch 2009: 115f.). Abgesehen von unterschiedlichen kurzen Beispielen zu Illustrationszwecken werden dort jeweils in gleichem Wortlaut insgesamt fünf Merkmale von *symbolic competence* erläutert. Auch wenn die *symbolic competence* somit eine Entwicklung durchlaufen hat, weisen doch sowohl die Problemstellung als auch die Theorien, die zu ihrer Lösung herangezogen wurden, in allen genannten Publikationen große Schnittmengen auf.

Das erste Merkmal der *symbolic competence* ist die Wahrnehmung der *Relativität des Selbst und des Anderen* („Relativity of Self and Other“, Kramersch 2009: 115). Das Ich sei nicht einheitlich, sondern multipel („the I is not unitary, but multiple“, ebd.). In jedem Diskurs (hier im Sinne von „Gespräch“, vgl. Kap. 4.2.2.) sei daher immer eine Vielfalt an Stimmen zu hören. Durch einen Beobachter (etwa in Gestalt eines Forschers, der ein Gesprächsprotokoll analysiert) kommen, so Kramersch, neue Standpunkte bzw. Stimmen hinzu, die bei der Interpretation (bzw. der Interpretation der Interpretation) berücksichtigt werden müssen.

Beim zweiten Merkmal geht es darum, in Diskursen *zeitliche Rahmen* („time scales“, ebd.) wahrzunehmen. Diskurse seien keine synchronen Gebilde, sondern setzten sich, so Kramersch in Anlehnung an Blommaert, aus verschiedenen Zeitebenen zusammen. Hierfür verwendet sie Blommaerts Begriff der *layered simultaneity*. Das Wirken unterschiedlicher Zeitebenen im Diskurs sei den Teilnehmern teils bewusst, teils nicht bewusst (vgl. ebd.).

Das dritte, eng mit den unterschiedlichen Zeitebenen zusammenhängende Merkmal von *symbolic competence* bezeichnet Kramersch als *Emergentismus* („emergentism“, ebd.). Darunter verstehe man die in der Soziolinguistik vertretene Annahme, dass Bedeutung nicht als feste Struktur in den Köpfen der Sprecher existiere, sondern im Moment der Sprachverwendung durch die Aktualisierung

91 Bachtin Dialogismus spielte bereits für die *Thirdness* eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 3.3.2.).

diskursiver Strukturen emergiere, indem semiotische Gleichzeitigkeiten erzeugt werden („semiotic simultaneity“, ebd.).

Das vierte Merkmal sieht Kramersch in der *Unabschließbarkeit* („unfinalizability“, ebd.: 116) diskursiver Ereignisse. Hierzu gehöre auch, dass an einem Gespräch nicht nur die direkt involvierten Personen beteiligt seien, sondern indirekt auch jene, die man sich lediglich vorstelle oder an die man sich erinnere (vgl. ebd.). Jedes Gespräch ist somit die Fortsetzung anderer Gespräche, und jedes Gespräch kann an anderer Stelle aufgegriffen und fortgesetzt werden.

Einzelne Gespräche sollten daher nach Kramersch nicht als abgeschlossene Ereignisse, sondern als *Fraktale* („fractals“, ebd.) gesehen werden, als Bruchstücke großer Muster, die durch diese Fraktale konstituiert werden.⁹² Diese Annahme stellt das fünfte und letzte Merkmal der *symbolic competence* dar.

Kramersch und Whiteside (2008: 667) formulieren auf dieser Grundlage folgende Definition für *symbolic competence*:

Symbolic competence could thus be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests – the ability to manipulate the conventional categories and societal norms of truthfulness, legitimacy, seriousness, originality – and to reframe human thought and action.

Hervorzuheben ist das hier genannte Konzept des *Framing* bzw. *Reframing*, das auch in anderen Kontexten geläufig ist, etwa der Psychologie bzw. Psychotherapie, dem Coaching, der Politikwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft und dem Marketing. Ich werde es im folgenden Kapitel in der Diskussion einer Fallanalyse wieder aufgreifen, mit der Kramersch (2009: 108–112) die *symbolic competence* ausführlich illustriert und in der es eine wichtige Rolle spielt. Zunächst sollen jedoch Kramerschs theoretische Überlegungen zur *symbolic competence* im Licht der Forschungsfragen diskutiert werden.⁹³

92 Kramersch verwendet hier den Begriff *fractals* in einem anderen als dem üblichen Wort-sinn. Dieser bezieht sich in der Regel auf mathematische Modelle oder auf in der Natur vorkommende Strukturen, welche in unendlichen rekursiven Schleifen Muster erzeugen. Diese Muster sind in jedem Betrachtungsmaßstab identisch oder annähernd identisch.

93 Kramersch geht auch der Anschlussfähigkeit nach, welche die *symbolic competence* an den deutschen Bildungsbegriff einerseits (vgl. Kramersch/Wellmon 2008: 221–223) sowie an Byrams 5 *savoirs* andererseits (vgl. Kramersch 2009: 116f.) aufweist. Dies wiederzugeben würde an dieser Stelle jedoch von der hier diskutierten Fragestellung wegführen.

3.4.3 ‚Symbolic competence‘ im Licht der Forschungsfragen

Claire Kramersch entfaltet für die *symbolic competence* theoretische Strömungen der Semiotik, der Soziolinguistik und Diskurstheorie noch deutlicher, als sie dies für das Konzept der *Thirdness* bereits getan hatte. Auch die Wahl des Namens überzeugt. Während *Thirdness* noch im Sinne einer naiven Inter-Kulturalität als Standpunkt zwischen Kultur A und Kultur B (miss-)verstanden werden konnte (vgl. Kap. 3.3.3.), unterstreicht im neuen Konzept schon der Name die theoretischen Grundlagen, auf denen es beruht. *Symbolic competence* wird durch die Merkmale *Relativity of Self and Other*, *Time scales*, *Emergentism*, *Unfinalizability* und *Fractals* (vgl. Kramersch 2009: 115f.) in einer Weise modelliert, welche totalitätsorientierten Kulturverständnissen allgemein, insbesondere jedoch jeglichen homogenisierenden Gleichsetzungen von Kultur, Sprache und Nation diametral entgegensteht. Kramersch beruft sich vielmehr auf ein Verständnis von Kultur, durch das sie Generalisierungen und Simplifizierungen konsequent zu vermeiden versucht. Mit den Begriffen der *Ökologie* und *Komplexität* betont sie zudem die Dynamik jener Prozesse, die bei der Erzeugung von Bedeutung ablaufen. Implizit wird somit auch die Kontingenz dieser Phänomene verdeutlicht. Die theoretischen Ausführungen, durch die interkulturelle Kompetenz als *symbolic competence* modelliert wird, beruhen daher auf einem Kulturverständnis, das sich im Sinne der Kategorienbildung nach Reckwitz eindeutig als bedeutungs- und wissensorientiert klassifizieren lässt.

Das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus wird hingegen nicht ausführlich thematisiert, ähnlich, wie dies auch in den Beiträgen zur *Thirdness* festzustellen war. Zwar hebt Kramersch mehrfach hervor, dass Ansätze der kommunikativen und interkulturellen Didaktik es ihrer Einschätzung nach bislang versäumt haben, Sprache konsequent als Diskurs zu betrachten, und daran sei insbesondere die Vernachlässigung der Frage nach den in und durch Sprache erzeugten Machtstrukturen problematisch (vgl. Kramersch 2006: 252; Kramersch 2009: 114). Wie genau die Offenlegung von Machtstrukturen im Einzelnen verlaufen und welcher Umgang mit Konfliktsituationen ratsam sein könnte, wird jedoch nicht thematisiert.

Das Kernanliegen von *symbolic competence* besteht darin, Lernende in die Lage zu versetzen, das komplexe Spiel sprachlicher Bedeutungserzeugung zu durchschauen und für ihre Zwecke aktiv zu beeinflussen: „[...] the ability to manipulate the conventional categories [...] and to reframe human thought and action“ (Kramersch/Whiteside 2008: 667). Die ethische Dimension eines solchen Umgangs mit Sprache als Diskurs wird jedoch konsequent ausgeblendet. Erziehungsziele wie etwa jene, die in einem Sammelband zur interkulturellen

Kompetenz vertreten werden, in dem auch ihr jüngster Beitrag zur *symbolic competence* erschienen ist (vgl. Hu/Byram 2009), schließt Kramersch (2009: 107) gar ausdrücklich aus dem Aufgabenfeld des Fremdsprachenunterrichts aus: „Language teachers teach language, not ethics or psychology.“

An anderen Stellen scheint dagegen auch *symbolic competence* über eine ethische Dimension zu verfügen. Diese sei jedoch, so Kramersch, im Gegensatz zu den von Byram und Zarate vertretenen moralischen und politischen Vorstellungen allein aus der soziolinguistischen Theorie zu legitimieren:

It [symbolic competence] seeks to locate morals, politics and symbolic power in discourse itself, whether the linguistic code is the native or the foreign language. (ebd.: 117)

Hierbei kontrastiert sie Byrams *savoir s'engager*, das sie, wie auch die anderen *savoirs*, als „collection of stable knowledges“ (ebd.: 118) darstellt, mit dem Begriff der *savviness*, das sie als „combination of knowledge, experience and judgment“ (ebd.) beschreibt. Die Umriss einer Ethik, auf deren Grundlage eine solche Urteilsfähigkeit angebahnt werden könnte, bleiben zumindest in den theoretischen Ausführungen zur *symbolic competence* jedoch ausgesprochen unscharf. *Symbolic competence* kann somit in Bezug auf das Dilemma zwischen Universalismus und Kulturrelativismus vorläufig einem relativistischen Standpunkt zugeordnet werden.

Eine deutlichere Antwort insbesondere auf die zweite Forschungsfrage erhoffe ich mir von einem Fallbeispiel, mit dem Kramersch illustriert, was genau unter *symbolic competence* zu verstehen sei. Ich fasse es in den folgenden Abschnitten zusammen, um auf dieser Grundlage die beiden Forschungsfragen erneut zu diskutieren.

Hintergrund des von Kramersch analysierten Fallbeispiels ist ein Besuch des damaligen Papstes Benedikt XVI. im April 2008 in den USA. In einer Predigt vor amerikanischen Bischöfen sprach Benedikt damals einig aus seiner Sicht problematische Entwicklungen in der amerikanischen Gesellschaft an. Unter anderem warnte er dabei vor den Einflüssen von Säkularismus und Materialismus:

While it is true that this country is marked by a genuinely religious spirit, the subtle influence of secularism can nevertheless color the way people allow their faith to influence their behavior. Is it consistent to profess our beliefs in church on Sunday, and then during the week to promote business practices or medical procedures contrary to those beliefs? [...] Any tendency to treat religion as a private matter must be resisted. [...] For an affluent society, a further obstacle to an encounter with the living God lies in the subtle influence of materialism [...]. (The Holy See 2008)

Über den Besuch des Papstes wurde in den amerikanischen Medien ausführlich berichtet, so etwa durch den Fernsehsender PBS (*Public Broadcasting Service*), ein

Sender, der sich von der Vielzahl privater Fernsehstationen insofern unterscheidet, als er als das amerikanische Pendant zum deutschen öffentlich-rechtlichen Fernsehen gelten kann. Am 17. April 2008 strahlte PBS eine aus zwei Teilen bestehende Sendung über den Besuch Benedikts XVI. aus. Deren erster Teil führt im Format einer Dokumentation von ca. 8 Minuten Länge in das Thema ein. Im Anschluss folgt ein Studiogespräch von ca. 9 Minuten Länge, das der PBS-Moderator Joffrey Brown mit zwei Gästen führt, den katholischen Priestern Joseph Fessio und Tom Reese.⁹⁴ Kramsch wählt eine Passage aus diesem Studiogespräch, in dem sie einen „critical incident“ (Kramsch 2009: 110) sieht, für eine ausführliche Analyse aus, um so ihr Verständnis von *symbolic competence* zu veranschaulichen. Von besonderem Interesse ist dabei für Kramsch die Bitte des Moderators an seine beiden Studiogäste, die oben zitierte Warnung des Papstes von den Einflüssen von Säkularismus und Materialismus näher zu erläutern (vgl. ebd.: 109). Father Reese kommt dieser Bitte mit folgenden Worten nach:

Well, what I think he's saying is he recognizes how important freedom is to the American people. The pope is for freedom, he loves our freedoms. But he talks about ... that with freedom comes responsibility, [...]. (Public Broadcasting Service 2008; vgl. Kramsch 2009: 109)

Die Machtdimension von Diskursen zeigt sich für Kramsch nun anschaulich in dem Umstand, dass das Gespräch im Studio im Grunde ein Gespräch zwischen Institutionen sei. Diese Institutionen seien einerseits die katholische Kirche, andererseits die globale Supermacht Amerika. Der Moderator und seine Gäste seien lediglich als deren Stellvertreter für deren Stimmen („actors in the studio“, ebd.: 110) anzusehen.

Ähnlich wie in der Gesprächsanalyse zur Illustration der *Thirdness* (vgl. Kap. 3.3.3.) werden anschließend auch in diesem Fallbeispiel die Bedeutungskonstruktionen nachgezeichnet, welche die Sprecher im Laufe der Studiodiskussion vornehmen. Hierbei interessiert sich Kramsch in besonderem Maße dafür, auf welche Weise parallel zu den Bedeutungen auch *Identitäten* konstruiert werden. Kramsch zufolge positioniert sich etwa der Moderator durch die Art der Formulierung einer an seine Gäste gerichtete Frage als US-Amerikaner außerhalb der katholischen Welt: „He [the Pope] knows the culture of the United States. What is he saying?“ (ebd.: 109)

Wie in den beiden oben zitierten Passagen zu sehen ist, werden „secularism“ und „materialism“, die Schlüsselbegriffe der päpstlichen Rede, auf diese Frage

94 Die Sendung ist sowohl als Video-Stream als auch als Transkript im Internet abrufbar, vgl. Public Broadcasting Service 2008.

hin von einem der katholischen Priester in „freedom“ und „responsibility“ umgedeutet. Auf diese Weise wird aus einer recht deutlichen Kritik, deren Hintergrund die 2007 maßgeblich von der Wall Street verursachte und zum Zeitpunkt des Papst-Besuchs weiter andauernde Finanz- und Wirtschaftskrise sein dürfte, eine grundsätzliche Zustimmung zum amerikanischen *way of life* („[...] he loves our freedoms.“, ebd.). Für Kramersch stellt dies eine sprachliche und diplomatische Glanzleistung dar, ganz im Sinne der von ihr umrissenen Kompetenz: „[...] symbolic competence was displayed by all three interlocutors as they negotiated the sensitive interpretation of the Pope’s statement“ (ebd.: 113). Zwar ist auch Kramersch der Ansicht, dass Father Reese die Aussage des Papstes in ihr exaktes Gegenteil umdeutet („[...] ends up reaffirming precisely what Benedict XVI was excoriating.“, ebd.: 112). Dies ist seiner *symbolic competence* jedoch offensichtlich nicht abträglich.

Ich stimme Kramersch insofern zu, als es den katholischen Priestern gelingt, der Kritik des Papstes jede Spitze zu nehmen und *en passant* den Katholizismus als hoch kompatibel mit einer liberalen Marktwirtschaft nach US-amerikanischem Modell darzustellen. Man könnte Father Reese und Father Fessio in diesem Sinne auch als ausgezeichnete Referenten für Öffentlichkeitsarbeit, mit anderen Worten als *spin doctors* ansehen. Die Kunst des *reframing* beherrschen sie ohne Zweifel virtuos. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern auch Jeffrey Brown *symbolically competent* gehandelt hat. Hierfür ist die Begründung von Interesse, mit der Kramersch die rhetorische Volte der katholischen Priester für angemessen erklärt. Säkularismus und Materialismus, so Kramersch, seien für das amerikanische Publikum unverständliche bzw. missverständliche Begriffe. Die meisten Amerikaner assoziierten mit ihnen atheistische Länder und kommunistische Regimes („[...] usually associated with atheist countries and communist regimes like that of the Soviet Union.“, ebd.). Um dieses Missverständnis auszuräumen und einen „common symbolic ground for mutual understanding“ (ebd.: 114) zu schaffen, sei eine Übersetzung in eine Ausdrucksweise notwendig, die dem Publikum leichter zugänglich sei:

By doing this, he [Father Reese] translated the foreign lexicon of ‚secular materialism‘ into the familiar lexicon of ‚freedom and responsibility‘ – a way of speaking that Americans can readily recognize. [...] In essence, the Catholic priest rephrases the message of the Gospel into an American message, in which democracy itself has become the national religion. (ebd.: 112)

Diese Interpretation ist aus meiner Sicht in zwei wichtigen Aspekten zu kritisieren. Erstens halte ich die Umdeutung, die ‚Übersetzung‘ des Begriffs Säkularismus in der hier vorgenommenen Weise für keineswegs notwendig oder zulässig,

sondern für ausgesprochen problematisch. Es stellt sich vielmehr die Frage, inwieweit Säkularismus in der kollektiven Vorstellungswelt der Amerikaner (vorausgesetzt, eine solche existiert) wirklich vorwiegend mit den negativ besetzten Begriffen Atheismus und Kommunismus assoziiert wird. Und selbst wenn dies so wäre, böte das Stichwort Säkularismus dem Moderator eine ausgezeichnete Gelegenheit für eine kritische Nachfrage. Im Gegensatz zu Kramss Darstellung handelt es sich bei Säkularismus keineswegs um einen un-amerikanischen Wert, sondern ganz im Gegenteil um ein fundamentales Prinzip des Staatsverständnisses der Vereinigten Staaten. Es findet sich im ersten Verfassungszusatz von 1791.

Thomas Jefferson, dritter Präsident der USA und leidenschaftlicher Verfechter des Säkularismus, verstand darunter die Errichtung einer Trennwand zwischen Kirche und Staat, „a wall of separation between Church & State“.⁹⁵ Dieses Verständnis von Säkularismus ist keineswegs überholt. Vielmehr wird der Begriff ‚secularism‘ üblicherweise in genau jenem Sinne definiert, der an Jeffersons Diktum anschlussfähig ist, und zwar als „the belief that religion should not be involved with the ordinary social and political activities of a country“ (Cambridge Dictionary Online o. J.). In der politischen Domäne ist der Begriff durchaus üblich. So verwendet etwa die Organisation *Americans United for the separation of church and state* den Begriff ‚secular‘ bis heute unter Berufung auf Jeffersons Definition (vgl. AU o. J.).

Säkularismus ist nicht nur ein Grundpfeiler der Verfassung der Vereinigten Staaten, sondern gehört allgemein zu den Kernforderungen liberaler Demokratietheorien, wie z.B. jener von John Rawls (vgl. Rawls 1993: 175). Indem Reese den Begriff des Säkularismus vom Tisch wischt und behauptet, es sei eigentlich um Freiheit und Verantwortung gegangen, entschärft er gekonnt die Kritik des Papstes an der amerikanischen Gesellschaft. Dabei geht es meiner Auffassung nach im Kern darum, die Grenze zwischen Religion und Staat in Frage zu stellen, um den Einfluss der katholischen Lehre im Alltag zu erhöhen. Dies ist nicht überraschend, im Gegenteil: Der Versuch, den eigenen politischen und gesellschaftlichen Einfluss zu erhöhen, liegt in der Logik einer sich als universal verstehenden Religion. Genau hier liegt auch die Machtdimension des Fernsehgesprächs über die Papst-Rede, das Kramsch analysiert, und hier liegt der zweite zu kritisierende Aspekt an Kramss Interpretation.⁹⁶

95 Die Formulierung stammt aus einem Brief, den Jefferson 1802 an die Baptistengemeinde von Danbury schickte, vgl. The Library of Congress 1998.

96 Gegen die hier vorgenommene Analyse ließe sich einwenden, der Papst habe mit „secularism“ nicht die Trennung von Kirche und Staat, sondern die Ablehnung von

Symbolic competence bedeutet nach Kramsts Definition, menschliches Denken und Handeln „neu zu rahmen“ (*to reframe*), und wie aus der oben wiedergegebenen Passage ersichtlich ist, gelingt dies den katholischen Priestern im Studiogespräch ausgezeichnet. Weniger kompetent ist jedoch der Auftritt des Moderators Brown, der lediglich als Stichwortgeber für seine Gäste auftritt. Er könnte die Gelegenheit nutzen, um an den Stellenwert des Säkularismus in der Verfassung der USA zu erinnern und somit wie seine Gäste das mehrsprachige Spiel formen, an dem er beteiligt ist („[...] to shape the multilingual game in which one invests [...]“; Kramts/Whiteside 2008: 667). Stattdessen bietet er seinen Gästen auf unkritische Weise eine Plattform für *deren* Sprachspiel, das darin besteht, eine katholische Ethik als durch und durch kompatibel mit dem *american way of life* darzustellen.

Die Mahnungen des Papstes könnten auch als Widerstreit von Diskursen mit sich überschneidenden Geltungsansprüchen gedeutet werden, und zwar zwischen dem Diskurs der liberalen Staatstheorie, auf dem die Verfassung der Vereinigten Staaten beruht, und dem der katholischen Ethik. Somit läge ein gutes Beispiel für einen Widerstreit (*différend*) im Sinne Lyotards vor (vgl. Kap. 4.2.4.). Weder der PBS-Moderator noch Kramts erkennen jedoch die Unvereinbarkeit dieser Diskurse. Statt sie zu benennen und auszuhalten, wird der Konflikt im Sinne der katholischen Ethik aufgelöst. In Kramsts Interpretation des Gesprächs auf Grundlage der *symbolic competence* wird daher dessen Machtdimension nicht offengelegt. Somit löst Kramts einen zentralen Aspekt der theoretischen Konzeption von *symbolic competence* in ihrem Fallbeispiel nicht ein.

Den Grund hierfür vermute ich in dem Umstand, dass Kramts auch ihr neues Konzept *innerhalb* des interkulturellen Paradigmas entwirft. Zwar weist sie in ihren theoretischen Überlegungen zur *symbolic competence* mehrfach auf die Bedeutung hin, welche Diskursen in diesem Konstrukt zukommen solle. Es finden sich jedoch ebenfalls mehrere Passagen, die darauf hindeuten, dass insbesondere in der Anwendung auf das besprochene Fallbeispiel weniger der Diskursbegriff als der Kulturbegriff eine erkenntnisleitende Rolle spielt. So deutet sie das analysierte Fernsehgespräch mit einem Kernbegriff der interkulturellen Didaktik als interkulturellen „critical incident“ (Kramts 2009: 108; vgl. Byram

jedem Transzendenz-Bezug menschlichen Lebens gemeint, ein Leben „etsi Deus non daretur (als ob es Gott nicht gäbe)“ (vgl. Innovative Media 2008). Diese Mahnung wäre jedoch ausgerechnet in Bezug auf die USA überraschend, erzielt doch die amerikanische Bevölkerung in Umfragen zur Religiosität regelmäßig Spitzenwerte unter den Industrienationen. In jedem Fall ist jedoch die „Übersetzung“ durch Father Reese problematisch.

2004: 301). Den Gesprächsteilnehmern scheint in diesem Licht die Rolle zuzukommen, zwischen Kultur A (politische und wirtschaftliche Weltmacht USA) und Kultur B (religiöse Weltmacht katholische Kirche) zu vermitteln: „[...] they had to finesse a response between two potential rival powers, Washington and the Vatican“ (Kramsch 2009: 110). Ihre eigene Rolle sieht Kramsch in der Deutung des Gesprächs als Fernsehzuschauerin, die auf interkulturelle Lücken („intercultural gaps“, ebd.: 113) besonders aufmerksam achte – auch dies ein Hinweis darauf, dass Kramsch sich in ihrer Analyse stärker an *Kulturen* als an *Diskursen* orientiert.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass der Papst als nach katholischem Dogma unfehlbares Oberhaupt der katholischen Kirche vermutlich durchaus den Anspruch erheben würde, für eine homogene Institution zu sprechen. Es kann daher durchaus angemessen sein, den Katholizismus zumindest hypothetisch als einheitliche Kultur zu betrachten, die in ihrem Selbstverständnis mehr auf die Beilegung als auf die Pflege und das Aushalten von internem Dissens ausgerichtet ist, obwohl selbstverständlich auch innerhalb der katholischen Kirche abweichende Positionen auftreten. Für die *amerikanische* Kultur gelten hingegen ganz andere Bedingungen. Wenn die Aufgabe des Moderators Jeffrey Braun darin besteht, wie Kramsch es formuliert, als eine Art Bauchredner die Position des Fernsehpublikums zu vertreten („He had to ventriloquate, so to speak, questions that many American sponsors and taxpayers would be likely to ask.“, ebd.: 110), so ist die Frage angemessen, wie gut er diese Aufgabe erfüllt. Wahrscheinlich tut er dies aus der Sicht eines Teils der Zuschauer gut; ebenso wahrscheinlich ist jedoch, dass sich ein anderer Teil von Brown ausgesprochen schlecht vertreten fühlt.

Die Worte des Papstes, mit denen Säkularismus als schleichende Gefahr dargestellt wird („the subtle influence of secularism“, s. o.), lässt Brown unkommentiert stehen, statt auf die Schlüsselrolle des Säkularismus in der Verfassung der USA hinzuweisen. Ähnlich untätig bleibt Brown in Bezug auf die Umdeutung der Papst-Rede in ein Plädoyer für „freedom and responsibility“ durch die anwesenden Priester.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Fallanalyse, mit der Kramsch das Konzept der *symbolic competence* illustriert, deutlich hinter den von ihr formulierten theoretischen Ansprüchen an dieses Konzept zurückbleibt. Dies gilt einerseits im Hinblick auf das von Kramsch in ihren theoretischen Überlegungen vertretene bedeutungs- und wissensorientierte Kulturverständnis. Die Kultur des demokratischen und pluralen Nationalstaates USA wird der Kultur des streng hierarchischen und auf Einheit ausgerichteten Katholizismus

gegenübergestellt. Die Kultur der USA wird damit selbst homogenisiert, was Kramrschs Überlegungen in die Nähe eines totalitätsorientierten Kulturverständnisses rückt.

In Bezug auf die Machtdimension ist festzuhalten, dass nicht hinterfragt wird, auf welche Weise den inkommensurablen Diskursen „katholische Ethik“ vs. „säkulare Demokratie“ in der analysierten Diskussion Geltung verschafft wird – bzw. nicht verschafft wird. Stattdessen scheint sich der Konflikt in den Begriffen ‚freedom and responsibility‘ aufzulösen. Bereits in den 1990er-Jahren hatte Kramrsch kritisiert, dass in Entwürfen zur interkulturellen Kompetenz Konflikte häufig als Probleme gesehen wurden, die es lediglich im Sinne einer universellen Rationalität zu lösen galt:

Cross-cultural communication has mostly been viewed as a ‚problem-to-be-solved‘, a struggle on the way to reaching consensus through rational talk between rationally-minded adults. (Kramrsch 1999: 43)

Die Analyse in diesem Kapitel zeigt jedoch, dass sich auch für das Konzept der *symbolic competence* solche konsensualistischen Grundannahmen belegen lassen. Wie das Konzept der *Thirdness* bleibt es ebenfalls hinter dem Anspruch zurück, die Vorstellung von homogenen Kulturen zu überwinden. Das Vorhaben, in Bezug auf die Offenlegung diskursiv erzeugter Machtstrukturen neue Wege zu gehen, wird ebenfalls nicht eingelöst. Inwiefern dies Fremdsprachenlehrkräfte und ihren Lernenden leisten können, ist mehr als fraglich, wenn es selbst einer in Theoriefragen ausgewiesenen Expertin wie Claire Kramrsch nicht gelingt, ihre eigenen Gedanken mit der gebotenen Konsequenz zur Anwendung zu bringen.

3.5 Schwerpunkte interkultureller Kompetenz: Michael Byrams fünf ‚savoirs‘

3.5.1 Problemstellung der ‚Intercultural communicative competence‘

Um Interkulturalität geht es auch bei dem vierten Konstrukt, das im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden soll. Dabei handelt es sich um die sogenannte *Intercultural Communicative Competence (ICC)* von Michael Byram. Dieses Kompetenzmodell ist im Rahmen dieser Arbeit insofern von Interesse, als es in leicht veränderter Form in den GeR übernommen wurde (vgl. Europarat 2001: 103–109). Da der GeR seit seiner Veröffentlichung zu *dem* Leitdokument für den Fremdsprachenunterricht in Europa geworden ist, dürfte die *ICC* von allen hier diskutierten Konstrukten zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik am stärksten rezipiert worden sein.

Byram (1997: 1f.) geht von der Annahme aus, dass interkulturelle Begegnungen in zwei grundsätzlich zu unterscheidenden Kontexten stattfinden, dem der Urlaubsreise und dem der Migration. Die Bedürfnisse von Touristen (bzw. von Menschen, die mit Touristen zu tun haben) und von Migranten (bzw. von Menschen, die mit Migranten zu tun haben) seien dabei jeweils andere. Der Tourist sei lediglich in kurze interkulturelle Begegnungen verwickelt. Der Migrant hingegen – Byram spricht vom „sojourner“ (ebd.: 1) – hält sich lange im fremden Land auf. Zwar handle es sich weder beim Tourismus noch bei der Migration um grundsätzlich neue Phänomene. Da jedoch beides in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts massiv zugenommen habe, könne man inzwischen von einem veränderten Zustand der Welt („condition of the world“, ebd.) sprechen. Neu sei an diesem Zustand vor allem, so Byram, dass nun nicht mehr nur Angehörige von Eliten wie Diplomaten und Geschäftsleute mit den Mitgliedern anderer Gruppen in Kontakt treten, sondern dass alle Mitglieder von sprachlichen und kulturellen Gruppen dazu ermutigt werden (vgl. ebd.). Dabei seien es weniger die kurzen touristischen Kontakte als vor allem die länger andauernden Begegnungen im Kontext von Migration, welche große Herausforderungen an alle Beteiligten stellten:

[...] it is the sojourner who produces effects on a society which challenge its unquestioned and unconscious beliefs, behaviours and meanings, and whose own beliefs, behaviours and meanings are in turn challenged and expected to change. (ebd.)

Diese Herausforderungen seien so hoch, dass sie besondere Anstrengungen von Bildungssystemen erforderlich machten, um zukünftige Migranten angemessen auf ihre Aufenthalte vorzubereiten:

For the qualities of the sojourner, which run counter to the many influences creating a sense of loyalty and group identity, are seldom acquired without help, are seldom learnt without teaching. (ebd.: 2)

Vor diesem Hintergrund werde die Notwendigkeit ersichtlich, ein deskriptives, detailliertes und verständliches Modell für die Anbahnung jener Eigenschaften zu entwickeln, die man in interkulturellen Situationen benötige (vgl. ebd.: 5).

Byram möchte mit seinem Kompetenzmodell jedoch nicht nur wichtige Elemente interkulturellen Lernens benennen, sondern auch eine Grundlage bereitstellen, um diese zu beurteilen („evaluate and assess“, ebd.: 2).⁹⁷ Dies sei aus zwei

97 Ausführliche Überlegungen in Bezug auf *evaluation and assessment* interkultureller Kompetenzen finden sich in Byram (2009). Schröder (2012: 37) begrüßt in Bezug auf die Bildungsstandards von 2012 die Entwicklung von Standards für Sprachbewusstheit

Gründen erforderlich. Einerseits könnte Schülern als zukünftigen Migranten auf diese Weise schriftlich bestätigt werden, dass sie über interkulturelle Kompetenz verfügten („[...] providing them with certification of their capacities [...]“ ebd.), und ein solcher Nachweis könne die Integration in eine aufnehmende Gesellschaft erleichtern („[...] gain acceptance as sojourners in another society“ ebd.). Andererseits könnten dann Institutionen, welchen die Vermittlung dieser Kompetenzen obliege, ihrerseits im Hinblick auf die Erfüllung dieser Aufgabe bewertet werden:

Educational institutions therefore have a responsibility, and a need to demonstrate their ability to fulfil it, to show they are accountable. Evaluation of their general efficacy, and assessment of the individuals in their charge are part of that accountability [...]. (ebd.)

Ein wichtiger Aspekt für das Verständnis von Byrams Modell liegt darüber hinaus in dem Umstand, dass er von komplexen, aber gleichzeitig günstigen Bedingungen für interkulturelle Kommunikation ausgeht:

This [...] is intended to be a comprehensive and rich description of what is required in the most complex and also the most favourable circumstances of intercultural communication. (ebd.: 5)

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Byrams Modellierung interkultureller Kompetenz in erster Linie die Bedürfnisse zukünftiger Migrant_innen in den Blick nimmt, für die er das Leitbild des *intercultural speaker* (vgl. ebd.: 31ff.) entwirft. Dieser soll auf Grundlage des Modells bereits im schulischen Fremdsprachenunterricht den Umgang mit Fremdheit unter den komplexen, jedoch prinzipiell günstigen Bedingungen erlernen können, die ihn in einer aufnehmenden Gesellschaft erwarten. Darüber hinaus soll das Modell eine Beurteilung sowohl der Lernenden als auch der jeweiligen Institution und ihrer Vertreter erlauben.

3.5.2 Grundzüge der ‚Intercultural communicative competence‘

Das Konstrukt der *Intercultural communicative competence* setzt sich aus vier Teilkompetenzen zusammen: aus *linguistic competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* und *intercultural competence* (vgl. Byram 1997: 73). Die ersten drei der genannten Teilkompetenzen werden von Byram in Anlehnung an Jan Ate van Ek jeweils kurz definiert (vgl. ebd.: 48), jedoch nicht ausführlich diskutiert. Im

und Sprachlernkompetenz, Aspekte schulischen Lernens, die seiner Einschätzung nach nicht messbar sind, sondern „[...] aufgrund von Lehrer-Expertise begutachtet werden müssen.“

Zentrum seiner Überlegungen steht dagegen die vierte Teilkompetenz, *intercultural competence*. Diese wird in insgesamt fünf Schwerpunkte (auch: Faktoren) aufgefächert, die sogenannten *savoirs*, für welche die jeweils anzustrebenden Zielvorgaben ausführlich erläutert werden: *savoirs, savoir comprendre, savoir être, savoir apprendre/faire* und *savoir s'engager* (vgl. Byram 1997: 34, 73 und *passim*).⁹⁸

Unter dem ersten Kompetenzschwerpunkt, *savoirs* („knowledge“, vgl. ebd.: 58ff.), sind nach Byram Wissensbereiche über soziale Gruppen, über ihre Produkte und Praktiken zu verstehen, jeweils im eigenen Herkunftsland und in dem des Gesprächspartners: „**Knowledge**: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutors country [...]“ (ebd., Hervorhebung im Original). Dieses Wissen weist große Überschneidungen mit den Inhalten der traditionellen Landeskunde auf (vgl. Kap. 1.1.) und wird in deutschsprachigen Kontexten häufig als „soziokulturelles Orientierungswissen“ bezeichnet (vgl. KMK 2003: 8). Mit *savoirs* ist u.a. das Wissen über historische Ereignisse und ihre Bedeutung für die jeweilige nationale Identität, über Traditionen historischer Erinnerung, über Wahrnehmungstraditionen in Bezug auf geographische Räume, über Sozialisationsprozesse und deren Institutionen und über Konventionen des persönlichen Umgangs gemeint (vgl. Byram 1997: 60). Dabei fällt auf, dass für *savoirs* nicht nur verschiedene Wissensbereiche eine Rolle spielen, etwa über die Wahrnehmung geographischer Räume innerhalb eines anderen Landes, sondern auch, wie diese Wahrnehmung einerseits von verschiedenen sozialen Gruppen und Minderheiten dieses Landes, andererseits im Herkunftsland des *intercultural speaker* und drittens gegebenenfalls auch von Menschen aus weiteren Ländern wahrgenommen wird:

The intercultural speaker knows about perceptions of regions and regional identities, of language varieties [...], of markers of internal and external borders and frontiers, and how these are perceived by others. (ebd.: 59f, Hervorhebung J. P.)

Für interkulturelle Kompetenz ist es somit nach Byram neben der Kenntnis verschiedener Wissens- bzw. Wahrnehmungssysteme ebenfalls von Bedeutung, die „Wahrnehmung der Wahrnehmung“ zu kennen, mit anderen Worten, diese Wissens- bzw. Wahrnehmungssysteme in einer interkulturellen Begegnung miteinander abgleichen und ihre Relevanz für die gegebene Situation einschätzen zu können.

Der zweite Kompetenzschwerpunkt, *savoir comprendre* („Skills of interpreting and relating“, ebd.: 61), steht für die Fähigkeit, Bezüge zwischen Dokumenten und Ereignissen der fremden und eigenen Kultur herstellen zu können. Der

98 Die Reihenfolge stellt weder bei Byram noch in der hier zu findenden Zusammenfassung eine Priorisierung dar. Besonderes Gewicht hat für Byram lediglich der Schwerpunkt *savoir s'engager*.

intercultural speaker solle in der Lage sein, die kulturelle (möglicherweise auch ethnozentrische) Geprägtheit von Deutungen zu erkennen, diese als Quellen von Missverständnissen aufzudecken und in Konflikten, die sich aus sich widersprechenden Deutungen ergeben können, zu vermitteln. Dabei soll er insbesondere auch unausgesprochene Prämissen berücksichtigen können (vgl. ebd.: 61). *Savoir comprendre* bedeutet nach Byram jedoch auch, unüberbrückbare Differenzen als solche zu erkennen: „The intercultural speaker [...] can help interlocutors to identify common ground and unresolvable difference“ (ebd.).

Unter *savoir être* („attitudes“, ebd.: 57), dem dritten Kompetenzschwerpunkt, versteht Byram eine offene Haltung im Sinne einer Bereitschaft, sich auf Fremdheitserfahrungen einzulassen. Es sei wichtig, Fremden und Fremdem auf Augenhöhe zu begegnen, dabei die eigenen Überzeugungen zeitweise außer Kraft zu setzen und gleichzeitig fremde Überzeugungen zeitweise als gültig anzunehmen („[...] readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.“, ebd.). *Savoir être* schließt dabei neben verbalen auch non-verbale Aspekte ein, etwa die Offenheit im Umgang mit fremder Mimik und Gestik. Dies bedeutet, dass der *intercultural speaker* sich an die Erwartungen anpassen soll, die eine aufnehmende Gruppe in Bezug auf das Verhalten von Fremden hat:

The intercultural speaker notes and adopts the behaviours specific to a social group in a way which they and the members of that group consider to be appropriate for an outsider [...]. (ebd.: 58)

Der vierte Kompetenzschwerpunkt, *savoir apprendre/faire* („Skills of discovery and interaction“, ebd.: 61), steht für die Fähigkeit, sich neues Wissen über eine Kultur anzueignen. Ebenso ist eine Handlungsfähigkeit gemeint, bei der in interkulturellen Begegnungen unter Zeitdruck die verschiedenen Schwerpunkte von *intercultural competence* zum Einsatz kommen (ebd.). Dies betrifft nicht nur Situationen, in die der *intercultural speaker* unmittelbar involviert ist, sondern ist auch gefragt, wenn er zwischen Gesprächspartnern aus der eigenen und fremden Kultur vermitteln soll:

The intercultural speaker can identify and estimate the significance of misunderstandings and dysfunctions in a particular situation and is able to decide on and carry out appropriate intervention, without disrupting interaction and to the mutual satisfaction of the interlocutors. (ebd.: 63)

Unter *savoir s'engager* („Critical cultural awareness/political education“, ebd.) schließlich, dem fünften Kompetenzschwerpunkt, versteht Byram eine allgemeine Kritikfähigkeit in Bezug auf Phänomene der eigenen und fremden Kultur. Diese Kritikfähigkeit solle sich expliziter Kriterien auf der Grundlage von Handlungen

und Dokumenten der eigenen und fremden Kultur bedienen. Mit *savoir s'engager* ist ausdrücklich auch die Fähigkeit gemeint, explizite oder implizite Wertvorstellungen zu erkennen und diese in einem kritischen Urteil zu berücksichtigen. Byram entwirft diesen Kompetenzschwerpunkt in Anlehnung an das Konzept der *politischen Bildung* aus dem deutschsprachigen Kontext. In Bezug auf den Begriff der *political education* unterstreicht er daher, dass es sich um eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen handle, denn im Englischen werde der Terminus mit Indoktrinierung in Verbindung gebracht und sei somit negativ konnotiert. Gemeint sei jedoch eine demokratische Erziehung im Sinne einer „education for citizenship“ oder einer „education for democracy“ der britischen bzw. US-amerikanischen Tradition (vgl. ebd.: 55).

Die Anbahnung dieser fünf Kompetenzschwerpunkte interkulturellen Lernens ist für Byram ausdrücklich eine Aufgabe von Bildungseinrichtungen. Sie müsse vorwiegend unter Anleitung einer Lehrkraft stattfinden, und zwar sowohl an schulischen als auch an außerschulischen Orten. Wichtige weitere Lernorte seien jedoch auch jene, an denen Lernende interkulturelle Kompetenzen unabhängig von der Schule erwerben und erproben können. Diese Art des Lernens müsse vor allem auch nach Ende der Schulzeit fortgesetzt werden (vgl. ebd.: 65–70, 73). Die Grundlagen müssten jedoch bereits in der Schule in Form von generalisierbaren Kompetenzen systematisch gelegt werden:

This in turn suggests a classroom methodology which allows learners to acquire explicitly the underlying principles of the skills and knowledge they are taught, and the means of generalising them to new experience. (ebd.: 69)

Unabhängig davon, an welchen Orten dieser Kompetenzerwerb tatsächlich stattfindet, werden die Kompetenzschwerpunkte in Form einer Grafik metaphorisch zusammengeführt. In ihr werden die *savoirs* als Fäden dargestellt, aus deren Verflechtung interkulturelle Kompetenz entsteht (vgl. ebd.: 73).

3.5.3 ‚Intercultural communicative competence‘ im Licht der Forschungsfragen

In den folgenden Abschnitten möchte ich zunächst kurz Byrams Entscheidung erörtern, die Kompetenzschwerpunkte interkulturellen Lernens als *savoirs* zu modellieren. Anschließend erfolgt eine Diskussion des Modells im Licht der Forschungsfragen 1 und 2.

Das französische Lemma *savoir*, das in der Beschreibung der Kompetenzschwerpunkte interkulturellen Lernens eine Schlüsselrolle spielt, kann bekanntlich sowohl als Substantiv als auch als Verb verwendet werden. Zwischen den beiden

Verwendungen ergeben sich interessante semantische Nuancen. Als Substantiv steht *savoir* für einen strukturierten Vorrat an Informationen, der einerseits in der Welt, andererseits im Gehirn eines Individuums vorhanden sein kann – ‚Wissen‘. Als Verb drückt *savoir* dagegen den Zustand aus, in dem ein Mensch über diese strukturierten Informationen verfügen kann, in dem er oder sie also etwas ‚weiß‘. Wird das Verb in einer perfektivischen Zeitform verwendet (z.B. *il a su*), kann *savoir* darüber hinaus eine inchoative Bedeutung annehmen, die sich mit ‚anfangen, etwas zu wissen‘ umschreiben lässt. Da diese Bedeutung im Deutschen nicht grammatikalisiert ist, wird sie meist durch ein anderes Lexem ausgedrückt, im genannten Fall mit ‚erfahren‘.

In der dreifachen Bedeutung als externer oder interner Wissensvorrat, als mentaler Zustand sowie als Prozess, der zu diesem Zustand führt, erschöpft sich die Semantik von *savoir* jedoch noch nicht. Wenn *savoir* mit einem anderen Verb kombiniert wird, steht es für die Fähigkeit zu handeln, mit anderen Worten für ein ‚Können‘. Es fällt auf, dass dies auf vier der fünf *savoirs* zutrifft: *savoir comprendre*, *savoir être*, *savoir apprendre/faire* und *savoir s'engager*. Auch hier ist jedoch noch eine Besonderheit hervorzuheben, denn das Verb *être* fällt seinerseits gewissermaßen aus der Reihe, weil es kein Handeln, sondern einen Zustand, ein ‚Sein‘ im Sinne einer Haltung beschreibt.

Byrams Überlegungen fußen dabei auf einem Kompetenzverständnis, das er ausdrücklich weit fasst:

It will have been evident in earlier chapters that I have used the term ‚competence‘ in a sense derived from Chomsky and Hymes and my definition of intercultural competence includes knowledge, attitudes and skills. (Byram 1997: 72)⁹⁹

Da Byram die Kompetenzschwerpunkte interkulturellen Lernens in diesem Sinne, d. h. als ein in hohem Maße interdependentes Geflecht aus Wissen, Haltung und Können darstellen möchte, erscheint mir seine Entscheidung, sie als *savoirs* zu beschreiben, als außerordentlich geglückte und elegante Lösung. Die schillernde Semantik der verschiedenen *savoirs* zeigt sich auch darin, dass die Rezeption zumindest in den nicht-romanischen Sprachen meist über die französischen Termini des Originals erfolgt, da Übersetzungen die ursprünglichen Bedeutungen nur näherungsweise zum Ausdruck bringen könnten (vgl. Europarat 2001: 103–109).

99 Ein ähnlich weites Kompetenzverständnis findet sich auch in Franz E. Weinerts Definition, welche für die deutschsprachige Diskussion um den Kompetenzbegriff zentrale Bedeutung erlangte. Vgl. Weinert 2001: 27f.

Ich möchte Byrams Ausführungen zur *intercultural competence* nun im Licht der Forschungsfragen 1 und 2 diskutieren. In Bezug auf das zugrunde liegende Kulturverständnis ist zunächst festzuhalten, dass Byram diese Frage deutlich weniger ausführlich thematisiert, als dies Lothar Bredella und Claire Kramsch tun (vgl. Kap. 3.2.–3.4.). Die fast durchgehende Gleichsetzung von Nationalstaat (*country*), Sprache und Kultur, die zu einer dichotomischen Gegenüberstellung von Nationalkulturen führen kann, wird jedoch in einer kurzen Passage problematisiert. Byram (1997: 39ff.) vertritt dort die Ansicht, dass angesichts der großen Zahl an unterschiedlichen Kulturverständnissen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ein Kulturverständnis angebracht sei, das den Bedürfnissen von Lehrkräften gerecht werde. Ein solches Kulturverständnis könne von den Einstellungen und dem Wissen ausgehen, welches die Mitglieder einer Gruppe kraft ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe teilten („[...] the beliefs and knowledge which members of a social group share by virtue of their membership.“, ebd.: 39). Gleichzeitig weist Byram jedoch auf die Gefahr hin, dass seine Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz im Sinne homogener Nationalkulturen missverstanden werden könnten:

We have to be aware of the dangers of presenting ‚a culture‘ as if it were unchanging over time or as if there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country. (ibd.)

Vielmehr sei auch zu berücksichtigen, dass Menschen auf individuelle Weise Wissen und Einstellungen in Interaktionen einbringen. Ihnen die ‚Kultur‘ der Mehrheitsgesellschaft zu unterstellen könne sogar rundheraus schädlich sein, wenn sie sich eben dieser Mehrheitsgesellschaft gar nicht zugehörig fühlten (vgl. ebd.).

Unter Bezugnahme auf einige von John Gullov Christensen (vgl. Byram 1997: 40) formulierte Einwände gegen die Gleichsetzung von Nation und Kultur setzt sich Byram anschließend mit der für Modelle interkulturellen Lernens entscheidenden Frage auseinander, inwieweit überhaupt von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen *interkultureller* und *intrakultureller* (im Sinne von *internationaler* bzw. *intranationaler*) kommunikativer Kompetenz ausgegangen werden kann (zum Abgrenzungsproblem vgl. u. a. Rathje 2006: 8; Hu 1996). Trotz der bekannten Einwände lege eine sozialpsychologische und linguistische Perspektive jedoch nahe, so Byram, dass Fremdsprachlichkeit ein zentrales Kriterium darstelle, auf dessen Grundlage Menschen zwischen interkultureller und intrakultureller Kommunikation unterschieden: „[...] the subjective experience [...] distinguishes significantly between inter-cultural/country and intra-cultural/country communication“ (Byram 1997: 41). Dabei

sei von Bedeutung, dass Sprecher einer Fremdsprache sich im Umgang mit Muttersprachlern oft machtlos fühlten („[...] a degree of powerlessness *vis à vis* a native speaker.“, ebd., Hervorhebung im Original). Byram kommt daher zu der Einschätzung, dass für Begegnungen, bei denen nationale und sprachliche Grenzen überschritten werden, eine besondere sozio-kulturelle Kompetenz notwendig sei, die sich von jener unterscheidet, die man für Begegnungen *innerhalb* dieser Grenzen benötigt (vgl. ebd.).

Es wird deutlich, dass Byram seinem Modell interkultureller Kompetenz auf ein Kulturverständnis aufbaut, bei dem Sprache, Nation und Kultur weitgehend gleichgesetzt werden. Im Licht der von Reckwitz formulierten Kategorien wäre es zu den totalitätsorientierten Kulturverständnissen zu zählen. Dies ist, wie in Kapitel 2.1.2. ausführlich dargestellt wurde, insofern problematisch, als die Kontingenz kultureller Phänomene hierdurch tendenziell invisibilisiert wird. Auch wenn Lehrkräfte laut Byram ein Bedürfnis nach einem solchen Kulturverständnis haben mögen (vgl. ebd.: 39), sagt dies wenig über seine Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Erfassung sprachlicher und kultureller Realitäten in einer zunehmend komplexen Welt aus. So können etwa regionale Identitäten stark ausgeprägt sein, auch innerhalb Europas mit seinen vergleichsweise starken nationalstaatlichen Traditionen. Man denke etwa an die Unterschiede zwischen Nord- und Süditalien oder zwischen Bayern, Friesland und Baden. Eine regionale Identität kann durch eine regionale Sprache noch erheblich verstärkt werden. In der Gegenwart wäre dies in Frankreich für viele Bewohner Korsikas, der Provence und der Bretagne zutreffend, in Spanien für viele Bewohner Kataloniens, Galiciens und das Baskenlandes. Dies zeigt, dass der Normalfall in Europa nicht nationalsprachlich-kulturelle Homogenität, sondern regionale Heterogenität ist. Für die in Deutschland wichtigsten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch gilt zudem, dass diese in vielen ehemaligen Kolonien der jeweiligen Mutterländer bis heute Verkehrs- oder Nationalsprachen sind und – insbesondere das Englische – eine enorme Bedeutung als internationale *linguae francae* haben. Sie mit nationalstaatlich verorteten Bedeutungssystemen zu koppeln ist somit sowohl in intranationaler als auch in internationaler Perspektive kaum vertretbar. Die weltweit als *lingua franca* verwendete Form des Englischen wird aus diesem Grund bisweilen auch halb scherzhaft *Globish* genannt.

Nicht nur in Bezug auf Bevölkerungsgruppen ist die Gleichsetzung geographisch-politischer mit sprachlichen und kulturellen Grenzen als zunehmend problematisch anzusehen. Auch in individuellen Identitätskonstruktionen werden die für ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis charakteristischen Grenzbeziehungen entlang Nation, Sprache und (National-)Kultur von einer Vielzahl

weiterer kultureller Systeme überlagert, von Bedeutungsnetzen also, die eine mindestens ebenso wichtige Identitätsstiftende Funktion haben können. Wer zwischen Menschen mit gleicher Staatszugehörigkeit und/oder gleicher Muttersprache auch eine kulturelle Gleichheit herleitet, die größer ist als zwischen Menschen mit *unterschiedlicher* Staatszugehörigkeit und/oder Muttersprache, kann daher leicht in stereotypisierende, potentiell diskriminierende Denkmuster verfallen. Diese Argumente überwiegen meiner Einschätzung nach im Vergleich zu den von Byram angenommenen Vorteilen, die das Modell der *intercultural competence* für Lernende und Lehrkräfte durch die vorläufige Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur bieten könnte (vgl. ebd.).

Auch wenn Byram in Zusammenhang mit dem seinem Modell zugrunde liegenden Kulturverständnis mehrfach vor Simplifizierungen und Stereotypisierungen warnt, stellt sich dennoch die Frage, inwieweit diese Warnungen auch in der Rezeption des Modells Gehör finden. Es ist zu befürchten, dass ein solches Modell gegen die Absichten seines Verfassers eben jene Kategorien bereitstellen könnte, auf denen nationalkulturelle Stereotypisierungen beruhen, und dass diese durch die „Überzeugungskraft kategorialen Denkens“ (Bredella 1999: 109) trotz aller Warnungen für die gegenseitige Wahrnehmung von Interaktionspartnern auf dysfunktionale Weise prägend sein könnten.

In Übereinstimmung mit dem zugrunde liegenden Kulturverständnis zielt Byrams Modell auf Fremdheitserfahrungen ab, die aus Begegnungen zwischen Einheimischen mit auf die eine oder andere Weise von einem geographisch-politischen *Außen* hinzugekommenen Menschen (Touristen oder Migranten) entstehen. Entsprechend wird von diesen erwartet, sich in Bezug auf die kulturellen Standards der aufnehmenden Gruppe *angemessen* zu verhalten („appropriate for an outsider“, Byram 1997: 58). Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Empfehlung für die Fremdheitserfahrungen innerhalb pluraler, demokratischer Einwanderungsgesellschaften aufrecht erhalten werden kann. So zeigen etwa die Migrationsbewegungen, die in den vergangenen Jahrzehnten in die EU und innerhalb der EU zu verzeichnen waren, dass sich die Fragen interkulturellen Zusammenlebens keineswegs nur für begrenzte Zeitspannen („during a period of residence“, ebd.), sondern dauerhaft stellen. Für viele Migrant_innen ist die Übersiedelung in das aufnehmende Land definitiv. Sie heiraten, gründen Familien, beantragen vielleicht die Staatsbürgerschaft. Der *intercultural speaker* im Sinne eines „sojourner“ (ebd.: 1) erscheint vor dem komplexen Hintergrund pluraler Einwanderungsgesellschaften als Bezugsgröße nicht mehr geeignet.

Da in Byrams Modell von tendenziell homogenen Gesellschaften (bzw. gesellschaftlichen Teilgruppen, vgl. Byram 1997: 54f.) ausgegangen wird, wäre mit

Fremdheit dann zu rechnen, wenn sich Mitglieder unterschiedlicher Gesellschaften bzw. gesellschaftlicher Teilgruppen begegnen. Dieses Konzept von Fremdheit ist jedoch nur unter der Voraussetzung stimmig, dass Individuen einerseits mit ihrer Gruppe, andererseits mit sich selbst identisch sind. Hierdurch bleiben jedoch solche Fremdheitserfahrungen potentiell unberücksichtigt, die einerseits zwischen Angehörigen derselben Gruppe (,intra-kulturell'), andererseits in Individuen selbst (,intraindividuell') entstehen können. Auf sozialer wie individueller Ebene bleibt hierdurch wenig Raum für komplexe, multiple, widersprüchliche, sich verändernde Gruppen- und Einzelidentitäten. Von eben solchen Identitäten ist jedoch aus Sicht der zeitgenössischen Identitätsforschung in postmodernen Gesellschaften auszugehen (vgl. Küster 2003b: 154).

Ich komme zur zweiten Forschungsfrage. Hier ist zunächst zu betonen, dass Byram (1997: 43) den Kompetenzschwerpunkt des *savoir s'engager* als *education* im Sinne politischer Bildung versteht und dieser in seinem Modell eine wichtige Rolle zuweist: „In the model proposed here, I want to focus on political education as a part of general education because it has a particular relationship with ICC.“ Auch die Anordnung der *savoirs* in einer tabellarischen Übersicht verdeutlicht die zentrale Rolle der politischen Bildung: *Savoir s'engager* bildet dort das Zentrum, um welches die anderen vier Schwerpunkte angeordnet sind (vgl. ebd.: 34). Byram lässt somit keinen Zweifel daran, dass interkulturelle Kompetenz auch eine politische und kulturkritische Seite hat („critical cultural awareness“, ebd.), die ihrerseits nicht ohne eine ethische Verankerung vorstellbar sind.

Wie zeigt sich diese politisch-ethische Dimension der *intercultural competence* nun in Bezug auf das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus? Byram (ebd.: 44f.) schlägt hier einen auf den Menschenrechten basierenden Standpunkt vor, was zunächst auf eine universalistische Ausrichtung des Modells deutet:

Taking international standards of human rights as the base-line for evaluation is not of course a ready-made solution to the question of what standpoint should or could be recommended, since interpretations of human rights differ, but it provides a starting point for those teachers who feel that they need to offer their learners a rational approach to evaluations of the value systems of other cultures. This is particularly important for those who teach languages from societies with very different moral and ethical traditions, with respect to the treatment of women or children, for example.¹⁰⁰ [...] A human rights standpoint offers a rationale for handling strong emotional responses.

100 Die Problematik der hier zugrunde liegenden Gleichsetzung von Gesellschaft bzw. Nation, Sprache und Kultur wird in den folgenden Abschnitten nicht weiter problematisiert, da sie bereits oben diskutiert wurde.

Es fällt jedoch auf, dass die Empfehlung in derselben Passage relativiert wird. Internationale Menschenrechtsstandards werden laut Byram unterschiedlich interpretiert, und diese Unterschiede lassen sich vermutlich auf differierende kulturelle Wertesysteme zurückführen. Hierbei handelt es sich jedoch um ein klassisches kulturrelativistisch inspiriertes Argument. Es legt die Frage nahe, welchen Nutzen internationale Menschenrechtsstandards haben, wenn es am Ende doch von kulturspezifischen Interpretationen abhängt, ob Menschen beispielsweise Schutz vor Folter oder vor Verfolgung auf Grundlage ihrer Religion, Hautfarbe oder sexuellen Orientierung genießen sollten (vgl. UN General Assembly 1948: Art. 2 und 5).

Auch die Verknüpfung des Menschenrechtsstandpunktes mit einer (vermutlich als universell angenommenen) Vernunft, die Byram vornimmt („a rational approach“, „a rationale for handling strong emotional responses“, s. o.), dürfte das Problem nicht lösen, da mit unterschiedlichen, jeweils einen Gültigkeitsanspruch erhebenden Rationalitäten zu rechnen ist (vgl. Welsch 1995).

Während in der zitierten Passage mit den genannten Einschränkungen eine Empfehlung für die Menschenrechte ausgesprochen wird, erscheinen diese an anderer Stelle als austauschbar mit anderen normativen Bezugssystemen:

The intercultural speaker is aware of their own ideological perspectives and values (human rights; socialist; liberal; Moslem; Christian etc.) and evaluates documents or events with explicit reference to them. (Byram 1997: 64)

Dabei bleibt jedoch offen, welche Ausprägungen der jeweiligen Perspektive akzeptabel wäre, damit von einem *intercultural speaker* die Rede sein kann. Verfügt beispielsweise ein Katholik über interkulturelle Kompetenz, der im Grunde seines Herzens überzeugt ist, dass jede Form von Sexualität außerhalb der Ehe gegen die Würde der beteiligten Personen verstößt (vgl. Der Heilige Stuhl 1997, Art. 2353), solange er sich der kulturellen Geprägtheit dieser Überzeugung bewusst ist und er andere Auffassungen als prinzipiell gleichberechtigt akzeptiert? Dies würde ihn zwangsläufig zu einem *liberalen* Katholiken machen. Allgemein würde dies im Analogieschluss bedeuten, dass ein *intercultural speaker* zwar ein bestimmtes Wertesystem für sich als gültig annehmen darf, aber jeweils nur in einer *liberalen* Auslegung. Die für den *intercultural speaker* geforderten Prinzipien der Reflexivität und Offenheit beinhalten somit unhintergehbare Normen, für die eine interkulturelle Gültigkeit angenommen werden muss.

Ich teile Byrams Einschätzung, dass das Erkennen und Aushalten von Differenz ein wichtiges Bildungsanliegen darstellen sollten („The intercultural speaker [...] can help interlocutors to identify common ground and unresolvable difference.“, ebd.: 61). Manche Differenzen können jedoch zu erheblichen Konflikten führen,

etwa, weil sie mit verbindlichen Rechtsnormen kollidieren (vgl. Kap. 2.2.4.). In solchen Konflikten genügt Erkennen und Aushalten nicht, „[...] denn auch ein Nichthandeln ist ein Handeln“ (Nieke 2008: 241). Ein Modell interkultureller Kompetenz, das für solche Konflikte keine handlungsleitenden Prinzipien anbietet, ist zu kritisieren, da es an einer entscheidenden Stelle einen blinden Fleck aufweist.

Beachtung verdient auch die Frage, welche Rolle der jeweilige Kontext für politische Bildung als Teil des fremdsprachlichen Lernens spielen sollte. Byram vertritt hier den Standpunkt, dass beim Unterrichten westeuropäischer Sprachen (er nennt die Beispiele Spanisch, Französisch, Deutsch, Englisch, Niederländisch) in Westeuropa die Konfrontation mit radikaler Differenz kaum gegeben sei, so dass sich ein unpolitischer Fremdsprachenunterricht eher rechtfertigen lasse (vgl. Byram 1997: 45). In Zusammenhang mit außereuropäischen Sprachen wie dem Arabischen oder Chinesischen müssten sich die Lernenden jedoch auch mit ganz anderen als den ihnen vertrauten Gesellschaftsmodellen auseinandersetzen. Deshalb sollten politisch relevante Themen wie soziale Ungleichheit Gegenstand des Unterrichts dieser Sprachen sein, um die Lernenden für diese Phänomene sowohl in der Zielkultur als auch in der Ausgangskultur zu sensibilisieren:

[...] a realistic representation in teaching materials of the country in question can and should soon introduce learners to different social groups, including those of low status and disadvantage. This can problematise a society's treatment of all its social groups, and through a reflexive methodology, raise questions about each learner's own society and its attitude to disadvantaged groups. (ebd.)

Es fällt auf, dass diese Forderung auf einer Prämisse beruht. Sie lautet, dass die Benachteiligung sozialer Gruppen ein Problem *aller* Gesellschaften darstellt, das thematisiert (und nach Möglichkeit gelöst) werden sollte. Diese Prämisse wäre jedoch mit bestimmten Gesellschaftsmodellen inkommensurabel, wie z.B. dem indischen Kastensystem. Sie stellt somit eine universalistische Setzung dar, die ich zwar teile, die jedoch als solche offengelegt werden müsste.

Problematisch ist auch, dass Byram in der zitierten Passage von relativer kultureller Homogenität innerhalb der europäischen Sprachen und innerhalb einer europäischen Schülerschaft ausgeht, eine Annahme, die durch steigende gesellschaftliche Pluralität immer weniger gültig sein dürfte. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern gesellschaftliche Prinzipien wie die Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, deren Vermittlung Auftrag öffentlicher Schulen ist, allein deswegen als gegeben angenommen werden können, weil Lernende in einem bestimmten Land wohnen oder eine bestimmte Muttersprache sprechen (vgl. Honneth 2013 und Kap. 2.2.5.).

Ich beende an dieser Stelle die Diskussion von Byrams Modell interkultureller Kompetenz. Anwendungen des Modells auf literarische oder empirisch erhobene Texte, wie ich sie für Bredellas und Kramschs Modelle in den Kapiteln 3.2.–3.4. erörtert habe, lassen sich in diesem Fall nicht diskutieren, da sich Byram in der hier besprochenen Veröffentlichung auf theoretische Überlegungen beschränkt. Eine Ausnahme bilden lediglich seine Überlegungen zur Curriculumsgestaltung, die er am Beispiel des Französischunterrichts an der amerikanischen Ostküste veranschaulicht (vgl. Byram 1997: 81–86). Dieses Beispiel wird in Übereinstimmung mit dem der *intercultural competence* zugrunde liegenden Kulturverständnis entwickelt. Der in Zusammenhang mit der hier geführten Diskussion besonders relevante Schwerpunkt des *savoir s'engager* wird dabei nicht weiter problematisiert. Eine separate Diskussion des Beispiels ist daher nicht erforderlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Byrams Modellierung der Schwerpunkte interkultureller Kompetenz in Form von *savoirs* als ausgesprochen differenziert und elegant zeigt. Sie beruht jedoch auf einem totalitätsorientierten, mit der Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur operierenden Kulturverständnis. Ein solches Kulturverständnis kann die Pluralität der meisten zeitgenössischen Gesellschaften nicht in angemessener Weise erfassen (vgl. Welsch 1994, 1999). Aus pädagogischer Sicht ist zu befürchten, dass die von Byram in Bezug auf dieses Kulturverständnis selbst formulierten Vorbehalte von dessen Tendenz zur Förderung homogenisierender und dichotomisierender Denkschemata überlagert werden.

Das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus zeigt sich in Byrams Modell in Gestalt einer äußerst vorsichtig formulierten Empfehlung für einen Menschenrechtsstandpunkt. Es weist somit tendenziell universalistische Züge auf. Daneben wird jedoch auch ein kulturrelativistischer Standpunkt vertreten. Dessen universalistische Prämissen (vgl. Kap. 2.2.2.) werden jedoch nicht reflektiert. Die für eine *intercultural competence* im Sinne Byrams unhintergehbaren normativen Setzungen werden daher nicht ausreichend offengelegt, so dass die Frage im Raum steht, inwiefern das Modell für die Offenlegung von Machtstrukturen geeignet oder eher zu deren Verschleierung beiträgt. Dies könnte sich gerade für den Umgang mit Konfliktsituationen als erhebliche Schwäche erweisen.

Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass Byram für sein Modell interkultureller Kompetenz von grundsätzlich günstigen Bedingungen ausgeht („[...] the most favourable circumstances of intercultural communication.“, Byram 1997: 5). Dabei bleibt offen, woran genau günstige Bedingungen zu erkennen sind und inwiefern sie einen Bedarf an spezifischen interkulturellen Kompetenzen erzeugen. Gerhard Bach (2010: 24, vgl. Kap. 1.6.) hat in einem bereits angeführten Beispiel verdeutlicht, dass auch unter sehr günstigen Rahmenbedingungen mit

dem Zusammenbruch der Kommunikation zu rechnen ist, und hat auf dieser Grundlage einige Defizite der interkulturellen Didaktik benannt. Eine Schlussfolgerung, die sich aus seinen Überlegungen ableiten lässt, lautet, dass bisherige Modelle interkultureller Kompetenz die Möglichkeit von Konflikten bereits unter *günstigen* Bedingungen unzureichend berücksichtigen. Unter *ungünstigen* Bedingungen dürften sich diese Defizite der interkulturellen Didaktik besonders deutlich zeigen. Das heißt, dass eben jene Bedingungen, in denen interkulturelle Kompetenzen in besonderem Maße gefragt sein könnten, nicht antizipiert werden, und dies scheint auch für Byrams Modell einer *intercultural competence* zu gelten. Zwar legt er in seinem Modell besonderen Wert auf den Kompetenzschwerpunkt der politischen Bildung, des *savoir s'engager*. Die dafür erforderliche Ausrichtung an universellen Werten, wie sie in den Menschenrechten und den aus ihnen abgeleiteten demokratischen Prinzipien zu finden sind, hätte jedoch meiner Einschätzung nach mit größerer Deutlichkeit formuliert werden können.¹⁰¹ Dies hätte zwar die Probleme des zugrunde liegenden Kulturverständnisses nicht gelöst, aber doch zumindest den Schwerpunkt des *savoir s'engager* in eindeutiger Weise ethisch verortet.

Wie bereits eingangs erwähnt, wurden die *savoirs* in den Katalog allgemeiner Kompetenzen des GeR übernommen und haben somit eine erhebliche Verbreitung erfahren (vgl. Europarat 2001: 103–109). Das Problem der ethisch-politischen Dimension interkultureller Kompetenz wurde dabei auf ganz eigene Weise gelöst: Der Schwerpunkt *savoir s'engager* taucht im GeR schlicht nicht auf (vgl. Plikat 2016).

3.6 Fazit: Problemfelder der interkulturellen Fremdsprachendidaktik

In der Analyse verschiedener Ansätze zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik konnte die Arbeitshypothese bestätigt werden, dass diese in mindestens zweierlei Hinsicht problematisch sind: einerseits in ihrer Tendenz zu homogenisierenden, dichotomisierenden und damit Kontingenzen invisibilisierenden Kulturverständnissen (Forschungsfrage 1); andererseits in der Tendenz zur Vernachlässigung von Fragen, die sich aus dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus ergeben. Dies kann, wie gezeigt werden konnte, zu einer Invisibilisierung der Machtdimension von Konflikten führen (Forschungsfrage 2).

101 Für mehr Klarheit sorgt hier eine spätere vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten zur Rolle demokratischer Prinzipien in der schulischen Bildung. Vgl. Byram 2008.

Diese Problemlage ist für das Lernen fremder Sprachen als *interkulturelles* Lernen aus mindestens zwei Gründen hoch relevant. Erstens fördern überholte Kulturverständnisse das Denken in Auto- und Heterostereotypen. Eine interkulturelle Didaktik, die mit diesen Kulturverständnissen arbeitet, unterläuft somit ihre eigene Zielsetzung. Zweitens wird den Lernenden durch die Setzung eines kulturrelativistischen Standpunktes als Norm die Möglichkeit vorenthalten, „interkulturelle“ Kompetenz gezielt für Konfliktsituationen aufzubauen, für jene Situationen also, in denen sie diese Kompetenz in besonderem Maße benötigen werden. Somit ergibt sich die paradoxe Situation, dass einflussreiche Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik ihr Kernanliegen, das des Umgangs mit *Differenz*, auf doppelte Weise nicht einlösen: einerseits, indem sie mit problematischen Kulturverständnissen operieren; andererseits, indem sie das Bekenntnis zu grundlegenden Prinzipien des Zusammenlebens – Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat – verweigern.

Beide Problembereiche hängen, so scheint es, eng mit der Verwendung des Begriffs ‚Kultur‘ zusammen. Dieser führt, wie gezeigt werden konnte, immer wieder zum Rückgriff auf unterkomplexe Kulturverständnisse, und zwar selbst bei jenen Experten, die sich die Entwicklung einer komplexen Auffassung von Interkulturalität zum Ziel gesetzt haben. Zudem legt er einen Kulturrelativismus nahe, der einen *kritischen* Umgang mit ‚Kultur‘ (im Sinne etwa einer *critical cultural awareness*) nicht nur nicht fördert, sondern konterkariert.

Bei aller Kritik sind jedoch auch die Verdienste des *cultural turn* in der Fremdsprachendidaktik zu nennen. Interkulturalität als Zielkonstrukt fremdsprachlichen Lernens hat dazu geführt, dass frühere landeskundliche Ansätze hinterfragt und allmählich durch komplexere Ansätze ersetzt wurden. So betonen alle gängigen Modellierungen interkultureller Kompetenz im Unterschied zu traditionell landeskundlichen Ansätzen nicht nur die Bedeutung soziokulturellen Orientierungswissens, sondern auch der affektiven und verhaltensbezogenen Dimensionen des Umgangs mit Differenz. Die Verwendung überholter Kulturverständnisse haben sie zwar nicht wirksam eindämmen können, aber sie haben sehr wohl dazu beigetragen, dass diese zumindest als problematisch wahrgenommen werden.

In den folgenden Kapiteln wird versucht, einen alternativen Theorieansatz zu entwickeln. Dieser soll sowohl kulturelles Lernen im Sinne eines komplexen kulturwissenschaftlichen *Kulturverständnisses* fördern also auch das Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus reflexiv zugänglich machen. Dieser Ansatz wird, so die Konsequenz aus den bis zu dieser Stelle entfalten Überlegungen, ohne den *Kulturbegriff* auskommen müssen.