

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 1 (April 2017)

Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht

Prof. Dr. Siegfried Gehrman

Fakultät für Lehrerbildung

Universität Zagreb

Savska 77

10 00 Zagreb

E-Mail: siegfried.gehrmann@ufzg.hr

Abstract: Die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht steht vor dem Problem, dass sie sich auf keinen in sich kohärenten Kulturbegriff beziehen kann, der von den Besonderheiten und Beschränkungen interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ausgeht. Ebenso ist unklar, ob angesichts der Vermischung von Lebensformen nationale Kulturen heute noch voneinander abgegrenzt und wie im Fremdsprachenunterricht üblich miteinander verglichen werden können. Der Beitrag geht diesen Fragen nach und versucht, auf Basis einer kulturtheoretischen Debatte Kriterien für einen auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen Kulturbegriff zu entwickeln. Ausgangspunkt sind jeweils Analysen von konkreten interkulturellen Begegnungssituationen sowie eine Klärung der Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden als Grundoperation fremdsprachlichen interkulturellen Lernens.

Teaching culture in FLT faces the problem that there is no coherent notion of culture on which to rely on, which would be based on specific and limiting aspects of intercultural learning. It is also not quite clear, whether in today's world of mixed life forms national cultures can be separated from each other and compared to each other, as it is usual in FLT. The article explores these questions and attempts to develop criteria for a FLT-oriented notion of culture, based on a cultural theory debate. The respective starting points are analyses of concrete intercultural encounters and a clarification of the relationship between the Own and the Foreign as basic operations of intercultural learning within the foreign language teaching and learning process.

Schlagwörter: Kulturbegriff, Interkulturalität, interkulturelles Lernen, Fremdwahrnehmung, Kulturzentrismus, Fremdsprachenunterricht; notion of culture, interculturality, intercultural learning, perception of the Foreign, culturocentrism, foreign language teaching

1. Einführung

Der nachfolgende Beitrag geht der Frage nach, welcher Kulturbegriff dem Fremdsprachenunterricht zugrunde gelegt werden soll bzw. welches Verständnis von Kultur für das Verstehen des Fremden und für die Analyse interkultureller Begegnungssituationen in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis eine geeignete Grundlage darstellt. Ein solcher Kulturbegriff hat vor allem zwei Funktionen zu erfüllen: Er muss einerseits in der Begegnung mit der fremdsprachlichen Kultur interkulturelles Lernen ermöglichen und er muss andererseits für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar sein, d.h. dass die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie die kognitive und affektive Entwicklung der Lernergruppen, ihr Sprachniveau, die Vereinbarung von sprachlichem und interkulturellem Lernen und das jeweils zur Verfügung stehende knappe Zeitbudget mit in eine am Fremdsprachenunterricht ausgerichtete Beschreibung des Kulturbegriffs einfließen müssen.

Gegenwärtig kursieren mit einem eher kohärenten, einem transkulturellen und einem kohäsiven Kulturbegriff drei unterschiedliche Modelle von Kultur, die jede für sich jeweils unterschiedliche Folgen für die im Fremdsprachenunterricht anzustrebenden interkulturellen Lernziele und die Beschreibungsmodalitäten des Fremdverstehens und der Kulturvermittlung generieren. So wird beispielsweise im Rahmen einer transkulturellen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht der Fokus auf eine national abgrenzbare zielsprachliche Kultur weitgehend aufgegeben, während Kohärenz orientierte Ansätze gerade diese in

den Mittelpunkt stellen. Die Diskussion um die kulturtheoretische Grundlegung der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zeigt überdies eine eminent politische Dimension, die über Fragen der fachdidaktischen Vermittlung weit hinausgeht und in der es vor allem darum geht, zu klären, welche Zukunft das Nationale und Ethnische in einer globalisierten Moderne noch hat und ob wir angesichts weltweiter Migrationsbewegungen und der ständigen Vermischung von Lebensformen überhaupt noch von klar abgrenzbaren kollektiven Identitäten sprechen können. Je nachdem, wie sich Fremdsprachenforschende in dieser Auseinandersetzung positionieren, verändern sich auch die Ansätze zur Kulturvermittlung. Erstaunlich ist auf den ersten Blick die Vehemenz dieser Debatte, in der insbesondere den kohärenzorientierten Kulturmodellen von Hofstede (2001, 2006) und Thomas (1999, 2003, 2005b) beinahe jegliche Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird. Nach Altmayer (2002) versieht etwa das Kultur-Konzept von Thomas „althergebrachte Stereotype unter dem Deckmantel des Kulturstandardbegriffs mit neuer pseudowissenschaftlicher Dignität“ (6), so dass der Bezug auf dieses Konzept im Fremdsprachenunterricht einer „Bankrotterklärung“ (ebd.) gleichkommt. Einschätzungen dieser Art lassen sich nicht mehr allein mit fachwissenschaftlichen Differenzen erklären, vielmehr weisen sie darauf hin, dass Fragen der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht von gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen über Zukunftsentwürfe und Gegenwartsanalysen von Welt überlagert werden und dass gesellschaftliche Perspektivierungen mit darüber entscheiden, welcher Kulturbegriff dem Fremdsprachenunterricht zugrunde gelegt wird.

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragestellungen nach und untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der oben angeführten kohärenzorientierten, transkulturellen und kohäsiven Kulturmodelle für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil (Kap. 2) wird der Versuch unternommen, den Kultur(begriffs)streit hinsichtlich der in der Fremdsprachenforschung diskutierten drei Modelle eines kohärenten (Kap. 2.1), transkulturellen (Kap. 2.2) und eines kohäsiven Kulturbegriffs (Kap. 2.3) in groben Zügen nachzuzeichnen und die Frage zu klären, welche landeskundlichen Vermittlungsaspekte jedes dieser Konzepte für den Fremdsprachenunterricht bereit hält. Im Mittelpunkt steht hier die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von kollektiver nationaler Identitätsbildung und innergesellschaftlicher Heterogenität und der Abgrenzbarkeit von Nationalkulturen als Gegenstand der Kulturvermittlung. Der zweite Teil (Kap. 3) befasst sich mit grundlegenden Wahrnehmungsmechanismen des Fremden und der Besonderheit interkulturellen fremdsprachlichen Lernens als Teil eines für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbaren Kulturbegriffs. Im ersten Unterkapitel dieses Abschnitts (Kap. 3.1) wird hierzu das Konzept des Fremdverstehens, wie es von Bredella und Christ Mitte der 1990er Jahre entwickelt wurde (vgl. Bredella & Christ 1995), näher betrachtet und untersucht, wie dieses Konzept auf den besonderen Gegenstand der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht eingeht und welche Voraussetzungen lernerseitig erfüllt werden müssen, damit interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht stattfindet. Hierbei werden bereits Konturen eines Kulturbegriffs deutlich, der in Form eines mehrschichtigen Verfahrens das Eigene und das Fremde aufeinander bezieht und Kultur als Beziehungsgeflecht analysiert, in dem das Heterogene und Homogene von Kultur nicht gegeneinander ausgespielt, sondern als unterschiedliche Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand betrachtet werden. Das zweite Unterkapitel (Kap. 3.2) ist auf die Skizzierung eines solchen Kulturbegriffs für den Fremdsprachenunterricht ausgerichtet. Grundlegend hierfür sind das Kohäsionsmodell von Hansen (2003, 2009a, 2009b, 2010) und der o.a. Ansatz der Didaktik des Fremdverstehens. Die in diesem Beitrag angeführten konkreten Beispiele der Kulturvermittlung dienen dazu, die unterschiedlichen analytischen Zugriffe von Kulturmodellen auf den Umgang mit interkulturellen Begegnungssituationen im Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen. Den Beitrag beschließt ein kurzes Fazit und ein Ausblick auf die Perspektiven eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts im Kontext anderer Schulfächer (Kap. 4).

Erkenntnisleitend für den hier entwickelten Kulturbegriff ist, dass die Heterogenität und Pluralisierung von Kulturen und Lebensentwürfen in der Moderne und kulturelle Identitätskerne von Kollektiven wie zum Beispiel von Nationen in keinem Widerspruch, sondern in einem dialektischen und dynamischen Verhältnis zueinander stehen und dass auch in einer „Welt in Stücken“ (Geertz 2007) Nationalstaaten und Nationalkulturen sich nicht einfach auflösen, sondern vielmehr neu konfiguriert werden. Ferner geht der Beitrag davon aus, dass Nationalstaaten regulierende und homogenisierende Strukturen aufweisen, um die eigene innergesellschaftliche Heterogenität mit ihren unterschiedlichen kulturellen Standardisierungen zu bewältigen. Hierzu bedarf es jedoch nicht nationalstaatlicher Normungen im Sinne von innerer Homogenität oder Nationalstaaten als „Container“ (vgl. Beck 2007: 49-50.), vielmehr kann kulturelle Zusammengehörigkeit trotz Heterogenität im Inneren auch kohäsiv über die in einem nationalen Kollektiv geltenden Normalitätserwartungen und gemeinsam geteilte Wert- und Normvorstellungen in Form von Sollsuggestionen hergestellt werden, die zwar überschritten werden und nicht einheitlich ausgelegt sind, die aber in ihrer Widersprüchlichkeit und Differenz den meisten Mitgliedern des betreffenden Kollektivs durchaus vertraut sind. Der hier entwickelte Kulturbegriff versucht diesem Gedankengang zu folgen und ihn für das interkulturelle Lernen und die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen.

2. Der Kultur(begriffs)streit in der Fremdsprachenforschung

2.1. Kohärenzansätze und Kulturvergleich

Zu den umstrittensten Kulturkonzepten in der Fremdsprachenforschung gehört das Kulturmodell von Hofstede (2001, 2006), das im Bereich Deutsch als Fremdsprache überwiegend als homogenisierendes und deterministisches Verständnis von Kultur abgelehnt wird (vgl. Altmayer 2002, 2007, 2010; Hu 2010). Kultur wird von Hofstede als kollektive Programmierung des Geistes (*Software of the mind*) aufgefasst, so dass sich die Mitglieder einer Gruppe im Denken, Fühlen und Handeln je nach Art der kollektiven Programmierung ihres Geistes von den Mitgliedern anderer Gruppen unterscheiden lassen. Hofstede belegt diese kollektive Programmierung des Geistes anhand einer empirischen Untersuchung von IBM-Mitarbeitern in über 70 Ländern. Erfragt wurde in Tausenden von Fragebögen, wie diese mit den fünf Kulturdimensionen: Machtdistanz (Umgang mit Ungleichheit), Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität (klare Rollentrennung der Geschlechter)/ Femininität (Rollenüberschneidung), Unsicherheitsvermeidung und Langzeit-/Kurzzeitorientierung umgehen. Aufgrund der nach den Länderniederlassungen des Konzerns ausgewerteten Datensätze glaubt Hofstede, Eigenschaften von nationalen Kulturen identifiziert zu haben, die über die betriebliche Praxis des IBM-Konzerns hinausgehen und auf nationale Kulturunterschiede schließen lassen. Als ein weiteres Ergebnis präsentiert Hofstede statistische Skalierungen für jede Kulturdimension, die er in Form von nationalen Streuungen miteinander vergleicht.

Eingang gefunden hat dieses Konzept über den Bereich der Wirtschaft hinaus unter anderem in kommunikationspsychologischen Modellen zur Klärung von Codierungs- und Decodierungsprozessen in interkulturellen Begegnungssituationen. Beispielhaft hierfür steht der von Kumbier & Schulz von Thun (2008) herausgegebene Band zur interkulturellen Kommunikation, der im Vorwort explizit auf den Kulturbegriff von Hofstede als Grundlage der Analyse von kulturellen Missverständnissen verweist. Nach Erl & Gymnich (2010: 90) eignen sich kommunikationspsychologische Ansätze dieser Art hervorragend dazu, „die Dynamik und die spezifischen Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation zu erfassen“. Für das schulische Lernen finden sich Anwendungen von Hofstede unter anderem bei Ringeisen, Buchwald & Schwarzer (2007). Die Autor/innen belegen, wie mit Hilfe des Kulturdimensionen-Modells von Hofstede kritische Lernarrangements identifiziert werden können, wenn etwa offene Lehr- und Lernmethoden aus Ländern mit geringer Machtdistanz und einer weitgehend gleichberechtigten Ebene von Lehrern und Schülern auf Lernumgebungen von Ländern mit hoher Machtdistanz übertragen werden sollen, in denen Lehrer als zu respektierende Autoritätspersonen gelten und die Schüler zu ihnen in einem starken Abhängigkeitsverhältnis stehen. Dass mit diesem Modell nicht alle Lernumgebungen eines Landes ausreichend beschrieben werden können und in der konkreten Unterrichtssituation jeweils Veränderungen vorgenommen werden müssen, weil z.B. die tatsächliche Erwartungshaltung von Lehrenden und Lernenden eine andere ist als die von den Kulturdimensionen vorhergesagte, versteht sich von selbst. Auch Hofstede geht auf diese Einschränkung seines Ansatzes ein, wenn er zum Konzept der mentalen Programmierung vermerkt:

Das bedeutet natürlich nicht, dass Menschen wie Computer programmiert werden. Das Verhalten eines Menschen ist nur zum Teil durch seine mentalen Programme vorbestimmt; er hat grundsätzlich die Möglichkeit, von ihnen abzuweichen und auf neue, kreative, destruktive oder unerwartete Weise zu reagieren. Die mentale Software gibt [...] lediglich an, welche Reaktionen angesichts der persönlichen Vergangenheit wahrscheinlich und verständlich sind (2006: 3).

Gegen die von Hofstede verwendete Methode zur Ermittlung von Eigenschaften nationaler Kulturen ist vielfach Kritik erhoben worden. Sie wird nicht nur als im Grundsatz zu eng auf den Bereich Wirtschaft bezogen und hier noch einmal eingegrenzt auf den IBM-Konzern als statistisch fraglich und begrifflich unsauber zurückgewiesen¹ – Triebel (1999: 80) spricht hier von einer „irritierende(n) Kombination von gewitzter Quantifizierung und versimpelter Konzeptualisierung“ –, sondern darüber hinaus erscheint sie auch kulturtheoretisch als defizitär, da man Kulturen aufgrund ihrer Komplexität nur jeweils für sich beschreiben und am Ende über ihre Unterschiede nachdenken, sie aber nicht in Form von Kulturdimensionsunterschieden vergleichend gegenüberstellen kann (vgl. Hansen 2003: 283). Was Hofstede daher mit seiner Methode testet, sind Reibungen, die die Angestellten mit den IBM eigenen Spielregeln aufgrund ihrer jeweiligen Herkunftskultur haben, „wobei die Nationalkulturen selbst nur verzerrt aufscheinen“ (285) – insgesamt, so Hansen (2009a: 96), eine unzulässige Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse von nur einem einzigen Subkollektiv, dem von IBM-Angestellten, zu einer Nationalkultur, was wiederum nur möglich ist, wenn man Homogenitätsvermutungen und einen kohärenten Kulturbegriff als Basis des Kulturvergleichs voraussetzt.

Diese Kritik trifft auch das im Bereich DaF/DaZ stärker frequentierte Kulturkonzept des kulturvergleichenden Psychologen Thomas (1999, 2003, 2005b). Kultur erscheint hier als ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe jedoch typisches Orientierungssystem, das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst und somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe definiert (Thomas 1999: 109). Von diesem Kulturbegriff ausgehend lassen sich für jedes kulturspezifische Orientierungssystem zentrale Merkmale empirisch erfassen und beschreiben, die Thomas „Kulturstandards“ nennt. Diese umfassen „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (109-110) und auf deren Grundlage „(e)igenes und fremdes Verhalten [...] wahrgenommen, erwartet, beurteilt und reguliert (wird)“ (110). Als zentral bezeichnet Thomas diese Kulturstandards, wenn sie in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden und wenn sie „für das Handeln der Menschen in einer bestimmten Nation oder in einem bestimmten Kulturraum unverwechselbar und charakteristisch (sind)“ (2005b: 26). In diesem Sinne erscheinen Kulturen wie schon bei Hofstede als abgrenzbare soziale Einheiten. Diese können nach Thomas über das Instrument der Kulturstandards national ausdifferenziert werden, so dass es beispielsweise legitim erscheint, von deutschen, italienischen oder französischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen und -unterschieden zu reden. Die Kulturstandards selbst werden über empirisch orientierte Forschungen und kulturvergleichende Untersuchungen ermittelt (vgl. Thomas 2005b). Für Deutschland gibt Thomas (ebd.) sieben zentrale Kulturstandards an. Hierzu gehören: Sach- vor Beziehungsorientierung, Wertschätzung von Strukturen und Regeln, Direktheit/Wahrhaftigkeit in der Kommunikation, interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung und die Trennung von Lebens- und Persönlichkeitsbereichen (vgl. hierzu auch Schroll-Machl 2007).

Das Konzept der Kulturstandards von Thomas hat vor allem im Bereich der Wirtschaft eine breite Anwendung gefunden und wird hier in Form von interkulturellen Trainingsprogrammen zur Vorbereitung von deutschen Managern, Fach- und Führungskräfte für Auslandsaufenthalte eingesetzt.² Grundlage dieser Trainings ist das sogenannte *Culture-Assimilator-Training*, in dem die Teilnehmenden lernen, mit Hilfe länderspezifischer Kulturstandards Missverständnisse und Konflikte in interkulturellen Begegnungssituationen aufzulösen.³ Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wird auf Kulturstandards rekurriert, wenn in interkulturellen Überschneidungssituationen mit Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft Kommunikationsstörungen auftreten und diese auf kulturell bedingte Wahrnehmungs- und Verhaltensunterschiede zurückgeführt werden – so etwa, wenn Rieger (2008) der Frage nachgeht, warum Deutsche in interkulturellen Begegnungssituationen häufig als wenig emotional und kalt erlebt werden. Die Aussage selbst ist in der Literatur über kulturelle Missverständnisse in interkulturellen Überschneidungssituationen relativ breit dokumentiert, so dass davon auszugehen ist, dass es sich hier um eine relativ häufig anzutreffende Wahrnehmung von Ausländern über Deutsche handelt.⁴ Was aber ist damit gemeint?

In dem Aufsatz von Rieger (2008) „Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen“ werden hierzu zwei Situationen geschildert. Die erste handelt davon, dass eine italienische Studentin über einen einige Jahre zurückliegenden 14-tägigen Schüleraustausch in einer sehr netten und gastfreundlichen deutschen Familie berichtet, dass sie am Ende des Aufenthalts trotz großer gegenseitiger Sympathie vom Vater und Sohn der Gastfamilie nur mit einem Handschlag verabschiedet wurde. Dieses Verhalten empfand sie als „kalt“ (84, 92). In der zweiten von Rieger geschilderten Situation erlebt ein amerikanischer Student, der einen einjährigen Studienaufenthalt in Deutschland wahrnimmt, seinen deutschen Gesprächspartner als „kalt“, weil dieser die Einladung zu einem opulenten Abendessen, das von dem amerikanischen Studenten selbst zubereitet wurde, um sich für die Hilfe bei einer Semesterarbeit zu bedanken, nun nicht zum Anlass nahm, sich für den Gastgeber zu interessieren und das Abendessen zu würdigen, sondern sich vielmehr bemüßigt sah, angesichts der großen Menge des Essens einen Vortrag über den Hunger in der Welt zu halten. Von Seiten des amerikanischen Studenten wurde dieses Verhalten als „kalt“ und distanzierend interpretiert (84-85, 94).⁵

Um das Verhalten der deutschen Interaktionspartner in beiden Situationen zu erklären, greift Rieger auf die deutschen Kulturstandards von Thomas zurück und kommt zu dem Schluss, dass ihr Verhalten weniger mit Gefühlskälte als mit in Deutschland durchaus üblichen Verhaltenskonventionen zu tun haben. In dem ersten Fall entspricht der Handschlag einem System „interpersonaler Distanzdifferenzierung“ in Deutschland, bei dem Deutsche dazu neigen, Begegnungssituationen je nach Grad der Bekanntheit zu regeln und nur bei engen Freunden von einem Gebot intensiver Interaktion auszugehen (vgl. Thomas 1999: 113).⁶ Vor diesem Hintergrund entspricht der Handschlag in Deutschland einer traditionellen Form des Körperkontakts im Rahmen einer Verabschiedungssituation, mit der eben auch Herzlichkeit ausgedrückt werden kann. „Da aber in Italien“, so Rieger (2008: 84), „in dieser Situation die entstandene Nähe durch Umarmung und Wangenkuss zum Ausdruck gebracht worden wäre, erlebte die damalige Schülerin den Handschlag als (bewusste) Distanzierung und als Beweis für die Gefühlskälte der Deutschen“. In der zweiten Begegnungssituation greifen dagegen nach Rieger (2008: 96-97) die deutschen Kulturstandards „Sachorientierung“ und „Direktheit in der Kommunikation“. Während der amerikanische Student Nähe und personale Aufmerksamkeitszuwendung erwartete, war für den deutschen Gesprächspartner selbst bei einem persönlichen Gespräch wie bei diesem Abendessen der inhaltliche Aspekt der von ihm vorgetragenen Sache wichtiger als der Beziehungsaspekt, und er drückte das, was er dachte, direkt und ohne Umschweife zu machen aus und dann wohl auch ohne Rücksicht auf die persönlichen Empfindlichkeiten seines Gegenübers, die er wahrscheinlich auch gar nicht bemerkte, weil er wie selbstverständlich davon ausging, dass seine Gesprächskonventionen auch von dem Anderen geteilt würden.

Welche interkulturellen Lernprozesse könnten nun eingeleitet werden, wenn man diese unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungskontexte der Partner in der Vor- oder Nachbearbeitung der Begegnungssituation im Fremdsprachenunterricht reflexiv bearbeiten würde? Wenn man der Kritik von Altmayer (2002), Hansen (2003) und Leiprecht (2008) folgt, nach der Kulturstandards zu Etikettierungen und Klischees über das fremdkulturelle Verhalten führen, weil Individuen nicht mehr als Personen sondern als Vertreter kultureller Gruppen erlebt werden, und „(d)ie Gefahr besteht, dass aus zentralen Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotype werden und damit das Problem noch verstärkt wird, anstatt zu seiner Lösung beizutragen“ (Leiprecht 2008: 136), müsste das gesamte Konzept von Thomas grundweg als für interkulturelles Lernen unbrauchbar und

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

irreführend abgelehnt werden. So beruhen nach Hansen (2003: 258) die Kulturstandards, die von Thomas für interkulturelle Trainingsprogramme eingesetzt werden, darauf, dass sie das Kohärente konstruieren, indem sie das Inkohärente ignorieren:

Was er [Thomas] mit seinen zentralen Kulturstandards bezweckt, liegt auf der Hand. Ein interkulturelles Training muss überschaubar bleiben. Es kann den Touristen, Studenten oder Geschäftsmann nur beglücken, wenn er die Ratschläge bis zur Landung des Flugzeugs behalten kann. [...] Das Praktische der Methode besiegelt aber ihren wissenschaftlichen Untergang. Die Kohärenz, auf der die Überschaubarkeit ruht, wird durch allzu starke Ausdünnung erreicht.

Für Altmayer (2002: 6) muss dagegen ein derart vereinfachender Kulturbegriff wie der von Thomas eine „Homogenität der ‚Kulturen‘ bzw. Nationalstaaten nach innen unterstellen, die es in dieser Ausschließlichkeit nie gegeben hat, die sich aber spätestens im Zeitalter der Globalisierung und der weltweiten Hybridisierung von ‚Kultur‘ als völlig obsolet und unhaltbar herausgestellt hat“.⁷

Entsprechend wäre auch das von Rieger mit Hilfe der Kulturstandards analysierte deutsch-amerikanische Beispiel als stereotypisierend und ethnisiert zu werten bzw. träfe es allenfalls auf einen Teil der amerikanischen Gesellschaft zu, nicht aber auf einen in den USA allgemein geteilten Verhaltensstandard.⁸ Zwar weist Thomas darauf hin, dass sein Modell eben nicht die Gesamtheit einer Kultur beschreibt, sondern dass Kulturstandards die Funktion von „Orientierungshilfen“ haben, mit denen man einen Wissensfundus über fremdkulturelle Orientierungssysteme aufbauen kann, „um sich das unerwartete und fremdartig wirkende Verhalten des Interaktionspartners zu erklären und um auf diesem Hintergrund auf das eigenkulturelle Orientierungssystem aufmerksam zu werden und es reflektieren zu können“ (Thomas 2005b: 30) – der Einfluss persönlich-individueller und situativ-struktureller Faktoren auf das Verhalten des Einzelnen selbst wird nicht in Abrede gestellt⁹ –, dennoch macht eine solche Betrachtung nur Sinn, wenn man sich bereits im Vorhinein dafür entschieden hat, von der Kohärenz und Homogenität nationaler Kulturen auszugehen, die in der Form von Kulturstandards beschrieben und miteinander verglichen werden können.¹⁰ Diese Prämisse, die nach Triebel (1999: 80) sich „gegen sozialen Wandel (sperrt) und Disparitäten, Segmentierungen, multiple Zuschreibungen, die gerade für moderne Gesellschaften kennzeichnend sind, aus(blendet)“ und „Kultur als etwas Abstraktes, quasi über dem Menschen Schwebendes konzipiert und lediglich eine eindimensionale Beeinflussung der Handelnden durch Kultur zulässt“ (Allolio-Näcke, Kalscheuer & Shimada 2003: 151), Individuen also zu ‚Gefangenen‘ ihrer Kultur werden, ist es vor allem, der in der Kritik an diesem Konzept im Grundsatz widersprochen wird.

2.2. Transkulturelle Überschneidungen

Die Gegenposition zu kohärenten und homogenen Kulturmodellen bilden Ansätze wie die von Welsch (exempl. 1994, 2005), die davon ausgehen, dass im Kontext von Globalisierung, Migration und weltweiter kommunikativer Vernetzung Kulturen längst nicht mehr die Form von Homogenität und Separiertheit haben, sondern dass sie sich gegenseitig durchdringen, grenzüberlappend wirken und weithin durch Mischung gekennzeichnet sind. Diesen veränderten Zuschnitt von Kulturen bezeichnet Welsch als *Transkulturalität*, die er vor allem durch fünf Merkmale gekennzeichnet sieht: „externe Vernetzung der Kulturen, Hybridcharakter, Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz, transkulturelle Prägung der Individuen, Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität“ (2005: 48). Belege für diese transkulturelle Sicht auf die Welt findet Welsch (2005) unter anderem darin, dass Lebensformen nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen von einst (den vorgeblichen Nationalkulturen) enden, sondern diese überschreiten und sich ebenso in anderen Kulturen finden (48) oder darin, dass „immer mehr die gleichen Artikel – wie exotisch sie einst gewesen sein mögen – allerorten verfügbar (werden)“ (49). In der Folge gibt es nichts schlechthin Fremdes oder Eigenes mehr, jedenfalls nicht mehr auf nationaler Ebene (ebd.), was aber noch nicht heißt, dass es Eigenes und Fremdes gar nicht mehr gäbe. Vielmehr ist nach Welsch deren Auffassung radikal zu verändern: „weg von nationalen Stereotypen hin zu individueller Eigenart und Fremdheit“ (51). Wenn sich aber die Kulturen gegenseitig durchdringen und wir alle „kulturelle Mischlinge“ (52) sind, dann ist, so eine für den Fremdsprachenunterricht weitreichende These von Welsch, der Blick auf voneinander abgrenzbare Einzelkulturen nicht nur „deskriptiv falsch und normativ irreführend“ (47), sondern dieses klassische Kulturmodell von je autochthonen, einheitlichen und unverwechselbaren Kulturen ist seiner Struktur nach auch „kultur-rassistisch“ (Welsch 1994: 152, Kursivsetzung im Original), weil es auf Abgrenzung beruht und Menschen ausgrenzt. Folglich kann dann auch der Begriff der Interkulturalität kultur-rassistisch verstanden werden, weil er kulturelle Unterschiede und nationale Abgrenzungen, die eigentlich aufgehoben werden müssten, um diesen Zustand der Ausgrenzung und falschen Weltbetrachtung zu überwinden, begrifflich stabilisiert.

Fremdsprachenforschende, die diese Weltauffassung teilen, lehnen daher nationale Kulturen oder kollektive Identitäten als Bezugsgröße des Fremdsprachenunterrichts ab; sie gehen davon aus, dass Kategorien wie das Nationale oder Ethnische im Zeitalter globaler Vernetzung und zunehmend transnationaler und hybrider Identitäten nicht mehr nur an Bedeutung verlieren, sondern dass sie darüber hinaus auch Abgrenzungen zwischen Kulturen und Nationen produzieren, die realiter nicht mehr vorhanden sind. Zur Illustration dieses Zusammenhangs arbeiten Fremdsprachenforschende u.a. auch mit Bildmaterialien, mit denen sie die weltweite Ausbreitung von Warenströmen und Konsum-Symbolen global agierender Konzerne die Entstehung einer Grenzen auflösenden Weltgesellschaft belegen wollen, in der die Unterschiede zwischen den Regionen immer geringer und die Identitätsangebote zunehmend austauschbarer werden.¹¹

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Wenn aber die Welt derart zusammenwächst, macht es, so eine erste fremdsprachendidaktische Schlussfolgerung dieser Konzeption, auch für den Fremdsprachenunterricht wenig Sinn, mit Dichotomien wie mit der Gegenüberstellung von Eigenem und Fremden zu arbeiten, da das, was das Eigene und das Fremde als in sich jeweils abgeschlossene und homogenisierende Einheiten darstellen sollen, in dieser Form nicht mehr existiert. Im Fremdsprachenunterricht muss es daher darum gehen, so die darauf aufbauende, zweite Schlussfolgerung, solche Dichotomien, die zudem die Gefahr in sich tragen, Menschen erst zu Fremden zu machen, während Gemeinsamkeiten ausgeblendet werden (vgl. Hu 2010: 1397), zu überwinden und die Heterogenitäten, Hybridisierungen und Vernetzungen von Kulturen stärker zu berücksichtigen (vgl. Altmayer 2010: 1410). Konsequenz zu Ende gedacht müsste dann als dritte Folgerung das Fremdverstehen als leitende sprachendidaktische Kategorie im Fremdsprachenunterricht aufgegeben werden, da sie nach dieser Lesart Verstehensprozesse in diese Dichotomie zwingt und dadurch essentialisiert. Hu (2010) zieht genau diese Konsequenz und bezweifelt, dass Fremdverstehen dem Fremdsprachenunterricht als normative didaktische Kategorie zugrunde gelegt werden sollte (ebd.).

Gegen diese Behauptungen und Schlussfolgerungen sind in der Fremdsprachenforschung zahlreiche Einwände vorgebracht worden, die im Rahmen dieses Beitrages jedoch nur angedeutet werden können. Zusammenfassend hat sich hierzu Bredella (2010) in Auseinandersetzung mit dem Konzept der Transkulturalität von Welsch und der Forderung nach Abschaffung kultureller Unterschiede in dem Aufsatz „Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ geäußert.

Vier Kernargumente liegen der Kritik von Bredella (2010) zugrunde: 1. unterliegt das Konzept der Transkulturalität dem Irrtum, dass mit dem Funktionswandel des Nationalstaats in Zeiten der Globalisierung auch dessen Bedeutung abnimmt. Vielmehr zeigen die kulturellen, religiösen, ethnischen und nationalen Konflikte in der Welt, dass wir nicht in einer transnationalen Welt leben (23); 2. betreffen die behaupteten Angleichungen von Kulturen häufig nur die Oberfläche und verdecken gravierende Unterschiede bzw. werden die kulturellen Symbolwelten der Globalisierung vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Traditionen und in verschiedenen Rezeptionskontexten höchst unterschiedlich interpretiert, so dass es fraglich erscheint, ob es in den tieferen Schichten der Kultur tatsächlich zu globalen Angleichungsprozessen kommt.¹² Zudem entstehen im Prozess der Globalisierung neue Kulturen mit entsprechend neuen Abgrenzungen wie die zahlreichen Bindestrichkulturen in multikulturellen Gesellschaften erkennen lassen. „So ist in den USA nicht mehr vom *melting pot*, sondern von afro-amerikanischen, chinesisch-amerikanischen, mexikanisch-amerikanischen Kulturen die Rede, und diese Liste ließe sich leicht verlängern“ (ebd.); 3. sind Grenzziehungen nicht nur für Gruppenbildungen und die Herausbildung individueller Identitäten notwendige Prozesse (24), sondern „eine Welt ohne Unterschiede, Grenzen, Ab- und Ausgrenzungen (ist) gar nicht möglich“ (26). Ebenso verweist die Abschaffung von Differenzen und kulturellen Unterschieden weniger auf einen friedlichen als auf einen gewalttätigen Prozess der Assimilation. Unter diesem Aspekt, dass eine transkulturelle Welt ohne Grenzen auf Machtverhältnissen beruht, die „die Gewalt und Unterdrückung, die sie aufzuheben versucht, selbst befördert“ (23), stellt sich dann die Frage, ob eine grenzenlose Welt, wenn sie denn möglich wäre, was sie aber nicht ist, überhaupt wünschenswert sei und ob sie nicht auf eine „einheitliche alptraumartige Welt“ (27) hinausliefe;¹³ 4. lassen sich individuelle von kollektiven Identitäten nicht trennen, sondern sind in einem komplexen Prozess miteinander verbunden. Kollektiven Identitäten wohnt daher nicht zwangsläufig eine Mechanik inne, die dazu führt, dass Menschen, wie im Paradigma des Transkulturellen behauptet, ausgegrenzt oder in ihrem Denken und Handeln determiniert werden. Vielmehr können Menschen an mehreren kollektiven Identitäten partizipieren, und sie sind in der Lage, sich den Erwartungen und Anforderungen kollektiver Identitäten gegenüber kritisch und reflexiv zu verhalten (33-34).

Hieraus folgt für Bredella, dass unterschiedliche Kulturen und kollektive Identitäten trotz fließender Übergänge und Vernetzungen auch weiterhin existieren und dass sie im Denken, Fühlen und Handeln von Menschen eine zentrale Rolle spielen, dass sie diese aber nicht homogenisieren, sondern jeweils Heterogenität und die Vielfalt von Lebensformen mit einschließen.

Diese Folgerungen sind nun weitreichend, weil sie zum einen das Fremdverstehen als didaktisch leitende Kategorie für den Fremdsprachenunterricht wieder einsetzen und weil sie zum anderen in der Klärung der Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ein zentrales Instrument sehen, um Zugang zum Fremden zu finden. Fremdheit ist demnach keine ontologische, sondern eine relationale Größe, die sich in dem Ausmaß verändert, wie sich das Eigene verändert.¹⁴ Diese Beziehung für Lernende zu erschließen und die Fähigkeit zu entwickeln, mit und in Differenzen leben zu können, gehört demnach zu den Hauptaufgaben eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Damit ist jedoch noch nicht die auch für die Fremdsprachenforschung grundlegende Frage geklärt, wie sich das Fremde als zwar relationale, dann aber doch zum Eigenen abgrenzbare Größe beschreiben lässt, in welcher Beziehung das grundsätzlich Heterogene in der Kultur zum in der Kategorie des Fremden wieder aufscheinendem Homogenen steht, ob wir trotz der Globalisierungskritik und der Aufgabe des Kohärenzparadigmas von in sich geschlossenen Kulturen auch weiterhin von nationalen Kulturen und Identitäten sprechen können, und wenn in welcher Form, oder ob die Nation tatsächlich nichts Eigenständiges besitzt, das beschrieben und als landeskundliches Wissen vermittelt werden kann und das über ihr Territorium, ihr politisches System und ihre Institutionen hinausgeht. Vor allem Hansen geht dieser Frage nach. Während in den Kulturmodellen von Hofstede und Thomas die Eigenständigkeit von Nation als Homogenität erfasst wird und das transkulturelle Paradigma das Konzept nationaler Kulturen aufgibt und unter dem Schlagwort „Container-These“ (Beck 2007) de-legitimiert, sieht Hansen (1993, 2000, 2003, 2009a, 2010) in seinem Kohäsions- und Multikollektivitätsansatz die Eigenständigkeit und Besonderheit von

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Nationen in Form von spezifischen Differenzen bewahrt, die Homogenität integrieren, ohne auf ein Kohärenzmodell von Kultur hinauszulaufen.

2.3. Kohäsive Ansätze oder was ist eine Kultur, wenn sie nicht kohärent ist?¹⁵

Grundlegend für den Kohäsions- und Multikollektivitätsansatz von Hansen ist, dass unter Kultur die in einem Kollektiv geltenden überindividuellen Gewohnheitsbildungen oder Standardisierungen verstanden werden (2009a: 16; 2003: 17-18) und dass die jeweilige „Kollektiv-Art die Standardisierungs-Art (bedingt)“ (2010: 15). Hansen unterscheidet zwischen drei, je nach Komplexität ihres Aufbaus verschiedene Kollektivarten mit jeweils eigenständigen Standardisierungsformen. Die erste Kollektivart, die Kollektive *ersten Grades*, besteht nach Hansen aus Individuen, die jeweils zu Gruppen – wie zum Beispiel in einem Tennisclub – gebündelt werden; ihr Hauptmerkmal ist, dass sie in grundlegenden Verhaltensübereinkünften Homogenität aufweist. Zwar sind an einem Tennisclub auch weitere Kollektive beteiligt, soweit seine Mitglieder noch anderen Kollektiven angehören, dies aber nur präkollektiv, so dass sich diese Kollektivzugehörigkeiten, da sie nicht direkt in dem Tennisclub verortet sind, sich normalerweise auch nicht auf diesen auswirken (2009a: 115).

Dem gegenüber bestehen Kollektive *zweiten Grades* aus Subkollektiven ersten Grades, die unter einem gemeinsamen Dach zusammengefasst sind (82). Beispiele hierfür sind der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) mit seinen zahlreichen gewerkschaftlichen Verschachtelungen (115) oder die katholische Kirche, die sich aus Laien, Klerus und aus nationalen Kirchen zusammensetzt, die wiederum in unterschiedlichen Gemeinden und regionalen Umfeldern verortet sind (2010: 13). Auf dieser Ebene ist kulturelle Heterogenität die Regel, wenn auch in abgemilderter Form, da Dachkollektive dieser Art Subkollektive in ein homogenisierendes Beziehungsgeflecht einbinden und verschachteln, ohne aber Homogenität zu erreichen. Innerhalb der Kollektive zweiten Grades stellen nun ethnische Kollektive oder *Nationen* einen Sonderfall dar. Sie bilden im Unterschied zu anderen Kollektiven zweiten Grades, die einzelne Unterkollektive miteinander verschachteln, ein Dach über unzählige heterogene Subkollektive unterschiedlichster Ausprägung und Inhalte. Alle denkbaren rivalisierenden, freundschaftlichen, feindlichen, voneinander abhängigen oder neutralen Kollektivbeziehungen bestehen nebeneinander, so dass auf dieser Ebene der Subkollektive im Dachkollektiv Nation „Unterschiedlichkeit, Differenz und Heterogenität (herrscht)“ (2009a: 82). Hansen bezeichnet diesen Zustand als *Polykollektivität*. Ihr grundlegendes Merkmal ist Heterogenität und als logische Folge dann auch Multikulturalität. Ethnische Kollektive und Nationen sind daher für Hansen (116), „ohne einen einzigen Ausländer zu benötigen, multi-kulturelle Gebilde“.

Eine dritte, das Dachkollektiv Nation überwölbende Kollektivart nennt Hansen (183) *pankollektive Formationen*. Diese bilden Kollektive *dritten Grades*. Die Kollektivtheorie Hansens benötigt diese Kategorie, um deutlich zu machen, dass Nationen keine in sich abgeschlossenen Monaden darstellen, sondern dass sie sich vielfach Institutionen teilen, ähnliche Funktionskollektive aufweisen und über gemeinsame Prinzipien miteinander verbunden und ständig gegenseitigen Beeinflussungen ausgesetzt sind. In diesem Sinne überragen einzelne pankollektive Elemente die Dachkollektive Nation und fassen sie über Funktions- und Prinzipienverwandtschaften zu pankollektiven Formationsverbänden zusammen. Beispiele hierfür sind die Menschenrechte, die die Länder, in denen sie gelten und Anwendung finden, zu Blöcken und Großformationen zusammenfügen. Ebenso können Nationen übergreifende Formationen aber auch nur auf einem einzigen pankollektiven Prinzip beruhen (183-188). Diese Differenzierung und die unterschiedliche Reichweite pankollektiver Formationen soll nach Hansen eine allzu grobe Pauschalisierung im Umgang mit pankollektiven Einteilungen verhindern.

Diese Form pankollektiver Vernetzung des Kollektivs Nation erinnert an den Begriff der Transkulturalität, der darauf ausgelegt ist, die Besonderheit und Abgrenzbarkeit von einzelnen Nationen zu negieren. Genau diese Konsequenz zieht Hansen jedoch nicht. Vielmehr wendet er sich der besonderen Gegenständlichkeit des einzelnen Dachkollektivs Nation zu und untersucht, wie dieses Dachkollektiv die Spannung der eigenen heterogenen Polykollektivität aushält und trotz unzähliger Differenzen, gegensätzlicher Werte, Weltanschauungen und Denkformen auf subkollektiver Basis Kohäsion erzeugt und dem Dachkollektiv Nation Zusammengehörigkeit verleiht. Hansen identifiziert hierzu drei Ebenen. Auf jeder dieser Ebene entdeckt er nationenspezifische und national homogenisierende Elemente, die die besondere Gegenständlichkeit des jeweiligen Dachkollektivs Nation ausmachen. Auf der Ebene der Regelung und Verwaltung der Polykollektivität – Hansen bezeichnet diese Ebene als „Überbau“, mit dem das „heterogene Gebrodel“ der Subkollektive geordnet wird (117) – sind dies unter anderem: die staatlich überwachte Nationalsprache als notwendiges homogenes Element zur Sicherstellung der Kommunikation innerhalb einer Nation (123-129), bestimmte Umgangsformen wie symbolische Gesten, Benehmensvorschriften oder Regelungen zwischenmenschlicher Interaktion zur Absicherung eines reibungslosen Miteinanders (133-135), Gesetze und Interaktionsregeln, die bestimmte Interaktionen fördern und andere sanktionieren (135-140) und politische Institutionen wie Demokratie und Rechtsstaatlichkeit (140-148). Zwar sind zahlreiche dieser Elemente auch nationenübergreifend zu finden und pankollektiv ausgelegt, aber ebenso unterliegen sie nationenspezifischen Ausprägungen, die die einzelnen Nationen voneinander unterscheiden. Hansen (2009a: 140) bezeichnet daher Nationen als „Zwitter aus Singularität und Pankollektivität, aus Abriegelung und Offenheit, aus Selbständigkeit und Abhängigkeit“. Das geht aber nur, so fährt er fort, weil die Nation auch „ein Zwitter ist aus Homogenität und Heterogenität“ (ebd.).

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Weitere Homogenisierungspotentiale sieht Hansen (2009a) auf einer zweiten Ebene zwischen heterogener Basis und homogenisierendem Überbau: hier unter anderem in der Wirkung von Geschichte (153-159), die zwar zur heterogenen Basis gehört, weil geschichtliche Ereignisse aufgrund unterschiedlicher Interessen und Rivalitäten heterogen gedeutet und verarbeitet werden, gleichzeitig kann aber nach längerer Verarbeitungsdauer und zeitlichem Abstand die heterogene Deutungshoheit überwunden und eine einheitliche Beurteilung erreicht werden. In diesem Fall wird das jeweilige geschichtliche Ereignis zu einem Kohäsion stiftenden Phänomen des Überbaus und geht in das kollektive Gedächtnis einer Nation ein (159). Beispielhaft hierfür steht der Umgang mit dem Nationalsozialismus im Nachkriegs-Deutschland. Als ein weiteres Element mit Homogenisierungspotential auf dieser zweiten Ebene identifiziert Hansen nationale kollektive Agenden (165-172). Diese betreffen Bündel von Themen, die in einem Dachkollektiv zu einem bestimmten Zeitpunkt von großem Interesse sind und öffentlich, vor allem in den Medien, diskutiert werden. Auch wenn diese Themen in den Medien unterschiedlich wahrgenommen, dargeboten und beurteilt werden und vielfach international unterlegt sind, so können sie doch eine nationalspezifische Ausprägung erfahren: in Form eines spezifischen nationalen Themenmix und einer medial hergestellten Homogenität des Wissens und der Aktualität (172). Hierzu gehören auch langfristige, sozusagen traditionelle Themen eines Dachkollektivs, die über größere Zeiträume immer wieder diskutiert werden und die besonders tief in nationalspezifische Gegebenheiten verankert sind (173).

Auf einer dritten Ebene, der heterogenen polykollektiven Basis, sind nach Hansen ebenfalls trotz länderübergreifender Funktionsverwandtschaften vieler Kollektive nationalspezifische Modifikationen zu finden: zum einen in Form nationalspezifischer Ausprägungen und Unterschiede ansonsten funktionsverwandter und formal ähnlicher Kollektive wie zum Beispiel Parteien – Hansen weist hier auf die Differenzen zwischen den sozial- und christdemokratischen Parteien in Deutschland, Österreich und Großbritannien, die sich trotz formaler Übereinstimmungen bis hin in ihren Beziehungen, Feindschaften, Differenzen und Rivalitäten voneinander unterscheiden (2009a: 181, 2009b: 15) –, zum anderen in Form von Kollektiven, die jeweils nur in einem Dachkollektiv vorkommen und außerhalb jeder Funktionsverwandtschaft stehen. Hansen nennt diese Kollektive Unikatskollektive (2009a: 178). Beispiele hierfür sind die deutsche „Gesellschaft zur Rettung des Genitivs“ oder Schützen- und Kärntnervereine in Deutschland. Dass es sich hier nicht um Randerscheinungen handeln muss, sondern dass Unikatskollektive in einer Nation höchst einflussreiche Kollektive darstellen können, zeigt die *National Rifle Association* in den USA (2009b: 14).

Zusammenfassend ergibt sich aus Hansens Blick auf das Dachkollektiv Nation, dass Nationen „Unikatskonglomerate“ (2009a: 114) darstellen, die zwischen den Polen Statik und Dynamik liegen, ein jeweils spezifisches Miteinander von Homogenität und Heterogenität ausbilden, und dass Nationen der Status eines besonderen, einmaligen und mit sich selbst identischen Gegenstandes zuerkannt werden muss.

Auch die berechtigten Bestrebungen, die Begriffe Kultur und Nation zu dynamisieren, dürfen nicht bis zur Auflösung des Gegenständlichen gehen. [...] Eine Nation ist immer mit der Konstanz einer Identität gegeben. Es würde auch zu weit gehen, Dachkollektive ausschließlich als Prozess anzusehen. Zwar verändern sie sich permanent, aber nicht so weitgehend, dass die Summe der Veränderung größer wäre als die Summe der Konstanten (112).

„Heimat ist“ dann, so Hansen, „dort, wo mir die Differenzen, Divergenzen und Widersprüche nicht auffallen (111) bzw. wo ich mit ihnen vertraut bin und sich nach längerer Abwesenheit Wiedererkennung einstellt. Wiedererkennung bedingt aber, dass das Objekt einmalig und besonders sein muss. „Ohne Einmaligkeit und Besonderheit, also Unterscheidbarkeit ist kein Gegenstand wiedererkennbar“ (112).

Damit wäre der Begriff einer nationalen Kultur wieder rehabilitiert: als eine Gegenständlichkeit, die sich aus einer nationalspezifischen Verschränkung von Homogenität und Heterogenität ergibt und die sich in dieser Differenz von anderen nationalen Kulturen unterscheidet. Nationaltypisch wären dann die jeweiligen Kohäsionsmuster zur Bewältigung der heterogenen Polykollektivität. Da die Regeln zur Erzeugung von Kohäsion für alle gelten, generieren sie Homogenität. Hier liegen in diesem Modell dann auch die Voraussetzungen für eine vergegenständlichte und unterscheidbare nationale Kultur und damit auch für deren Beschreibbarkeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.

Ein zweiter für die Fremdsprachenforschung zentraler Aspekt aus der Kollektivtheorie Hansens bezieht sich auf das Verhältnis von Individuum und Kollektiv. Zwar gehören Individuen Kollektiven an, denen sie entweder freiwillig beitreten oder in die sie hineingeboren werden, aber die menschliche Individualität erschöpft sich nach Hansen nicht in der Zugehörigkeit zu Kollektiven, vielmehr gibt es immer einen individuellen Überschuss, der in keinem Kollektiv aufgeht und der dem Individuum Freiräume des Gestaltens verschafft, die er in die jeweiligen Kollektive mit einbringt (19-20). Gleichzeitig sind Individuen nicht in einem einzigen Kollektiv verankert, sondern verfügen über Mehrfach-Mitgliedschaften in verschiedenen Kollektiven. Hansen (2009a) bezeichnet diese Mehrfachzugehörigkeit zu Gruppen als „Multikollektivität“ (20) des Einzelnen. Diese Multikollektivität ist nun folgenreich. Sie leistet zum einen individuellen Wissenstransfer zwischen den Kollektiven und ist damit die Basis für die Durchlässigkeit von Kollektiven, die trotz Gemeinsamkeit stiftender Regelwerke und Verhaltensstandardisierungen eben keine in sich abgeschlossenen Container darstellen. Zum anderen bewirkt diese Mehrfachzugehörigkeit eine Vernetzung zwischen den Kollektiven, wodurch nach Hansen ein Kitt entsteht, der sie trotz ihrer Verschiedenheiten zur Kohäsion bringt. Diesen Kitt, der

die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten und Orientierungen der verschiedenen Kollektive in dem Dachkollektiv Nation zusammenhält, bezeichnet Hansen als „Vertrautheit der Verschiedenheit“ oder als ihre „Normalität“, in der die „Diversität mit all ihren Divergenzen nicht aufgehoben, aber zu einem festen Paket geschnürt (ist)“ (2003: 234). „Eine Nationalkultur“, so folgert Hansen weiter, „das ist ihr wesentlichstes Kriterium und ihre wirkungsvollste und tiefste Leistung, definiert Normalität, und diese Normalität wirkt auf ihre Art ebenso bindend und verbindlich wie soziale und politische Strukturen“ (ebd.).

Im Kontext dieser Überlegungen erfährt dann auch die für die Fremdsprachenforschung relevante Frage, ob und wie kollektive nationale Prägungen das Verhalten der Individuen beeinflussen, eine folgenreiche Modifikation. Während den Kulturmodellen von Hofstede und Thomas eher eine determinierende Vorstellung des Einflusses von nationaler Kultur auf das Individuum zugrunde liegt, und transkulturelle Kulturmodelle nationalen Prägungen im Kontext weltweiter kultureller Vernetzung und Durchdringung ablehnend gegenüber stehen, dimensioniert das Kohäsions- und Multikollektivitätsmodell von Hansen eine mehrperspektivische Antwort. Es geht davon aus, dass Dachkollektive aufgrund ihrer homogenisierenden Elemente und Strukturen und einer jeweils spezifischen Verschränkung von Heterogenität und Homogenität auf Basis eines endlichen Vorrats an Differenzangeboten auch kollektive Prägungen in Gang setzten; diese formulieren Normalitätswartungen und geben Rahmenbedingungen für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten vor. Da aber Individuen subkollektiv und nicht auf der Ebene des Dachs agieren und über ihre Mehrfach-Mitgliedschaft in unterschiedlichen Kollektiven diese Differenzangebote höchst unterschiedlich verarbeiten, erfährt dieser Vorrat an Differenzangeboten in der Innenwelt der Individuen eine jeweils einzigartige Ausprägung mit unendlich vielen Variationsmöglichkeiten. Kollektive nationale Prägungen führen daher nicht zu einer Deckungsgleichheit mit dem Dach, sondern immer nur zu partiellen und höchst individuellen Homogenisierungen. Obwohl sich hieraus Rückschlüsse auf die kulturelle und nationale Zugehörigkeit der Individuen ziehen lassen (vgl. Rathje 2006: 15), ist die Verarbeitung dieser Differenzen zu individuellen Identitäten jedoch das genaue Gegenteil von dem, was Altmayer (2002: 8) in Kritik an diesem Modell als Zuordnung der Individuen zu bestimmten Kollektiven von außen bezeichnet. Individuelle Identität ist vielmehr, so Hansen (2009a), eine Summe aus den je nach Individuum unterschiedlichen Kombinationen aus vorgegebenen und gewählten kollektiven Zugehörigkeiten (20), die der Einzelne aktiv und Sinn konstruierend mitgestaltet, und des Überschusses jenseits aller Kollektivzugehörigkeit, der sozusagen „die echte Individualität im Sinne von Einzigartigkeit aus(macht)“ (21-22). Hier liegt dann auch einer der Hauptkritikpunkte von Hansen an Thomas: dass dieser die Dachebene mit der heterogenen subkollektiven Ebene in eins setzt. Deshalb können die von Thomas ermittelten Kulturstandards nach Hansen auch allenfalls auf der Ebene einzelner Kollektive, nicht aber auf der Ebene des Dachs angesiedelt werden (siehe Anm. 8). Das heißt aber auch, dass nationale Unterschiede auf der Ebene des Dachs nicht automatisch zu Kommunikationsbarrieren führen und dass von der Zugehörigkeit zu einer Nation nicht auf das Verhalten des Einzelnen geschlossen werden kann.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht ziehen?

Zunächst einmal die, dass die besondere Gegenständlichkeit des Dachkollektivs Nation für den Fremdsprachenunterricht erfahrbar gemacht werden kann. Hansen selbst (2009a) weist hierzu insbesondere auf zwei Aspekte hin, die sich dafür eignen, Differenzen, Widersprüche und Heterogenitäten in einem Dachkollektiv zu verdeutlichen, ohne auf Homogenitätsannahmen zurückzugreifen, und von denen sich auch der Kontext des Ganzen erschließen lässt. Dies sind zum einen die nationalspezifischen kommunikativen Agenden, die zwischen Überbau und Basis angesiedelt sind (174), und zum anderen die nationalspezifischen Ausprägungen von Kollektiven auf der Ebene der Basis der Dachkollektive (181) (siehe oben). In dem bereits 1993 erschienenen Beitrag „Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie“ formuliert Hansen noch deutlicher, worum es einer auf einem modernen Kulturbegriff basierenden Landeskunde geht. Was ihren Gegenstand betrifft sollte die Landeskunde, so Hansen (1993: 111), „nicht von Objektsorten oder Ereignisarten ausgehen, [...] sondern gleich eine quer zu den klassischen Disziplinen verlaufende Abstraktion wagen: Der Gegenstand der Landeskunde sind die nationaltypischen Standardisierungen“, wobei er zugleich die Kategorie nationaltypisch – „(e)ingedenk des Mißbrauchs, der mit Begriffen wie Nationalcharakter oder nationaltypisch getrieben wurde“ (ebd.) – wieder einschränkt. Mit typisch fokussiert er einzelne Segmente einer Kultur und nicht den „ganzen Kulturkreis“ und national wird als offenes System verstanden, „das zwar im Territorium der Nation lokalisiert ist, aber von überall her Einflüsse empfängt“ (ebd.). Hinsichtlich der Gegenständlichkeit der Landeskunde hebt er in diesem Beitrag drei Aspekte hervor. Diese sind darauf ausgerichtet, die Kulturmechanismen offenzulegen, mit deren Hilfe kulturelle Wirkungen erzeugt werden: 1. Zeichen oder Symbole, die Alltagswirklichkeiten deuten und herstellen, hier vor allem Sprache und in Anlehnung an Roland Barthes (1964) Ikonologien des Alltags wie z.B. die Vorliebe der Franzosen an halbrottem Beefsteak oder die Kleiderordnung von Jugendlichen (vgl. Hansen 1993: 102-103); 2. Institutionen in Form von standardisierten oder habitualisierten Handlungsabläufen wie z.B. Frühstücksrituale oder Abläufe bei Geburtstagsfeiern, die als kulturelles Angebot festliegen, in sich selbst Sinn generieren und auf die Weise das Gemeinschaftsgefühl absichern, das auch dem Individuum Halt gibt (102, 104-106), 3. kollektives oder soziales Wissen, das Erklärungsmuster mit Hilfe von Wirklichkeitsdeutungen anbietet. Diese werden den Individuen durch die Kulturgemeinschaft vorgegeben, sind im kulturellen Gedächtnis gespeichert und stehen allen Mitgliedern einer Gesellschaft als Sinnangebot zur Verfügung (102, 108-109). Beispielhaft hierfür steht der Gegensatz zwischen der staatsgläubigen Untertanenmentalität des Durchschnittsdeutschen und dem Misstrauen von Amerikanern gegenüber dem Staat, die sich lieber auf Eigeninitiative verlassen und denen daher, als eine der vielen Ausprägungen dieser Denkungsart, „die Knarre auf dem Tisch lieber ist als der Polizist vor der Haustür“ (109). Da diese drei Kulturmechanismen in der Wirklichkeit jedoch untrennbar miteinander verwoben sind, muss

die Landeskunde immer das Zusammenspiel dieser drei Kulturmechanismen, die Wirklichkeit erzeugen und je nach Kultur unterschiedliche Lebenswelten konstituieren, im Blick haben.

Welche komplexen Analyseschritte damit der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht abverlangt werden, wird deutlich, wenn Hansen (2009a) auf die Voraussetzungen eingeht, die mit nationalen Kulturvergleichen verbunden sind. So basieren Kulturvergleiche unter anderem darauf, dass die unterschiedlichen Ebenen des Dachkollektivs Nation, die individuelle, subkollektive und die dachkollektive Ebene, einschließlich kommunikativer und situativer Kontexte und der Einbindung in pankollektiven Formationen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Je nach Beziehungsbedingungen und -kontexten variieren dann die interkulturellen Schwierigkeiten; sie sind daher keine Variable, die allein aus den Unterschieden zwischen zwei Dachkollektiven resultiert.

Als Beispiel für diese komplexe Analyse führt Hansen (194-196) die Kontexte ‚Verhandlung‘ und ‚Abendessen‘ zwischen einem deutschen und amerikanischen Manager an. Da Deutschland und die USA über pankollektive Formationen miteinander verbunden sind und das Kollektiv Manager über ähnliche Standardisierungen aus dem internationalen Bereich Wirtschaft verfügt, ist davon auszugehen, dass sich im Kontext Verhandlung die unterschiedlichen Nationalitäten und individuelle Unterschiede nicht als Kommunikationsbarrieren auswirken, da beide Partner eine gemeinsame Managementkultur der Verhandlungsführung eint. Anders dagegen der Kontext Abendessen. Hier spielt die gemeinsame Subkollektivität eine geringe Rolle, und es könnten Themen angesprochen werden, die die Unterschiede zwischen den Dachkollektiven aktivieren. Die zahlreichen pankollektiven Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ländern würden aber verhindern, dass bei Thematisierung nationaler Kategorien und Unterschiede grundlegende Kommunikationsbarrieren aufgebaut würden. Hansens Schlussfolgerung ist, dass bei Ländern des gleichen pankollektiven Formationsverbandes „das sogenannte Interkulturelle selten im Vordergrund (steht)“ (198). Zwar ist es präsent, aber selten dominant und so massiv, dass dadurch Kommunikation verhindert würde. Eine völlig andere Situation liegt dagegen bei Kontakten zwischen Ländern unterschiedlicher pankollektiver Formationsverbände vor. Hier fehlt eine gemeinsame Klammer, so dass auch bei funktionsverwandten Kollektiven grundlegende Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler entstehen können. Der Einfluss des Dachkollektivs auf die Subkollektive ist in diesem Fall so stark, dass sich trotz formaler Ähnlichkeiten der Kollektive kaum inhaltliche Übereinstimmungen ergeben und jeder der Partner die Situation jeweils ethnozentristisch aus der Perspektive seiner eigenen nationalen Erfahrungen betrachtet. Als Beispiel dienen Hansen die Kommunikationsschwierigkeiten, die ein deutscher Germanist, der zu einem Seminar an einer chinesischen Universität eingeladen ist, mit seinen chinesischen Studierenden hat (198-200). Zwar handelt es sich hier um verwandte Kollektive, die der deutsche Dozent aus seinem deutschen Tätigkeitsfeld bereits kennt, aber unterhalb der formalen Ähnlichkeiten sind die Unterschiede so groß, dass grundsätzliche Verstehensprobleme entstehen, hier vor allem bei Fragen der Leistungskontrolle, die in beiden Ländern kulturell unterschiedlich codiert ist, des Umgangs mit der für den deutschen Dozenten maskenhaften Höflichkeit der chinesischen Studierenden oder des aus dem deutschen Kontext hervorgehenden didaktischen Bemühens des Dozenten um Feedback, das „an der Wohlerzogenheit seiner puppenhaften Klienten (ab)prallt“ (199).

Nationale Kulturvergleiche auf der Ebene interkultureller Begegnungen, so das vorläufige Resümee aus der Kulturtheorie Hansens, funktionieren nur im Rahmen einer im Sinne von Geertz (1987) kontextualisierten und dichten Beschreibung der verschiedenen Beziehungsebenen dieser Begegnung. Hier aber stößt der Fremdsprachenunterricht, der in der Darstellung des Fremden aufgrund seiner unterrichtlichen Rahmenbedingungen und seines eigentlichen Gegenstandes der Spracherlernung auf Komplexitätsreduktion angewiesen ist, und in dem die Kulturvermittlung innerhalb von sprachlichen und interkulturellen Lernprozessen stattfindet, die auf die Persönlichkeitsbildung der Lernenden ausgerichtet sind, notwendig an seine Grenzen. Das nachfolgende Kapitel geht diesen Überlegungen zunächst in Form einer knappen Beschreibung der Besonderheiten der Kulturvermittlung und des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht nach. Basis hierfür bildet das Konzept des Fremdverstehens, wie es im Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ entwickelt wurde (Kap. 3.1); anschließend wird in Ansätzen ein an den spezifischen Erfordernissen des Fremdsprachenunterrichts ausgerichteter Kulturbegriff skizziert. Dieser orientiert sich weitgehend an dem von Hansen begründeten und von Rathje (2006, 2009) für interkulturelles Lernen weiter entwickelten Modell eines kohäsiven und auf Multikollektivitätszugehörigkeit des Einzelnen beruhenden Kulturbegriffs (Kap. 3.2).

3. Interkulturelles Lernen und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht

3.1. Fremdheit als relationales Verhältnis

Die erste Besonderheit interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass die Kategorie des Fremden hier auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt ist. Bereits in einer der ersten Veröffentlichungen des Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ aus dem Jahre 1995 weisen Bredella & Christ darauf hin, dass wer fremde Sprachen lernt, der Kategorie des Fremden in dreifacher Weise begegnet: 1. als Erwerb eines sprachlich fremden Referenzsystems, das sich von der eigenen

Sprache unterscheidet und in dem jeweils die spezifischen gesellschaftlichen und historischen Erfahrungen der sie tragenden Sprachgemeinschaft ständig zum Ausdruck gebracht werden, hier insbesondere in der Kombinatorik der Zeichen und in Konnotationen (1995: 11-12); 2. als Begegnung mit einer fremden Kultur, die wie die fremde Sprache ein zusammenhängendes Ganzes bildet, das zwar ebenso wenig wie die Sprache hermetisch zu denken ist, aber gleichwohl „einen unverwechselbaren Kontext darstellt und nur aus diesem erfahren und verstanden werden kann“ (12) – dieser Aspekt von Fremdheit stellt sozusagen die systemisch strukturelle Ebene des Fremden dar, die von Hansen als besondere Gegenständlichkeit des Dachkollektivs Nation beschrieben wird; 3. als reale Begegnung mit Personen, die einem als Angehörige einer anderen Herkunftskultur und Sprachgemeinschaft fremd erscheinen (12-13). Auf dieser individuellen Ebene herrscht wie schon in dem Kultur-Modell von Hansen Heterogenität und individuelle Vielfalt. Der Einzelne geht nicht in der Kollektivprägung auf, sondern wird nur partiell von dieser beeinflusst. Verantwortlich hierfür ist, wenn man Hansen folgt, die individuell höchst unterschiedliche Multikollektivitätszugehörigkeit des Einzelnen auf der Ebene der Basis des Dachkollektivs Nation und der individuelle Überschuss, der von keinem Kollektiv aufgefangen wird – oder in der Diktion von Bredella & Christ (13):

Wir können den konkreten Fremden nicht auf das festlegen, was wir über Wertvorstellungen, Gewohnheiten und Bräuche der fremden Kultur gelernt haben. Der andere ist nicht eine Illustration dessen, was es bedeutet, Franzose, Amerikaner oder Deutscher zu sein, sondern er ist ein Individuum mit einer eigenen Biographie. Wie auch wir in der eigenen Kultur nicht in unseren Rollen aufgehen, so geht auch der Fremde nicht in den Rollen seiner Kultur auf.

Fremdverstehen oder interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht bedeutet dann, mit diesen drei Ebenen umgehen zu lernen. Es unterscheidet sich nach Bredella & Christ (1995) auch darin von einem intrakulturellen Verstehen, in dem Interkulturalität als Normalfall der Bewältigung von Differenz- und Pluralitätserfahrungen in dynamischen und individualisierten Gesellschaften und Kulturen verstanden wird,¹⁶ als der Differenz-Abstand beim Fremdverstehen ein anderer ist, wenn es darum geht,

die sprachlichen und kulturellen Barrieren zu überschreiten und sich in anderen Referenzrahmen und anderen Sprachspielen zu bewegen. Die unterschiedlichen Referenzrahmen, gebildet von und entstanden aus den historischen Entwicklungen der jeweiligen Sprachen und Gesellschaften, sind daher das zentrale Problem des Fremdverstehens. Denn mit jedem Verstehensakt muß hier „grenzüberschreitend“ versucht werden, sowohl den eigenen wie den fremden Referenzrahmen einzubeziehen, damit überhaupt verstanden werden kann (15-16).

Nach Klärung dieser Differenz zwischen Fremdverstehen und dem Verstehen des Anderen als Bewältigung von Divergenzen allgemein entwickeln Bredella & Christ ein Konzept des interkulturellen Verstehens, in dessen Mittelpunkt die dynamische Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden steht und das 2010 in Bredellas grundsätzlicher Kritik am transkulturellen Paradigma und dessen Ablehnung des Fremden und Eigenen als für den Fremdsprachenunterricht sinnvolle Kategorien mündet.

Nach diesem Konzept basiert interkulturelles Verstehen auf einem dialogischen Wechselspiel zwischen zwei sich gegenseitig beeinflussenden Perspektiven: einer Innenperspektive, die die fremde Kultur von innen heraus betrachtet und in der versucht wird, die Sicht- und Handlungsweisen der Anderen aus ihren Augen zu erschließen, und einer Außenperspektive, in der das fremdkulturelle Verhalten nach den Maßstäben eigenkultureller Normen, Werte und Verhaltenserwartungen beurteilt und interpretiert wird. Beide Perspektiven verhalten sich wie kommunizierende Röhren, indem Veränderungen des einen Pols die Perspektiven des anderen Pols beeinflussen. Fremdheit ist daher in der Didaktik des Fremdverstehens kein statischer Begriff, sondern gibt ein relationales Verhältnis an, in welchem sich die jeweilige dynamische Verschränkung der Beziehungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden widerspiegelt.

Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass es gelingt, um überhaupt zum Fremden aus einer Innenperspektive vorzustoßen, die eigenkulturellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsraster zu durchbrechen. Diese Form einer nach eigenkulturellen Maßstäben selektierenden und strukturierenden Wahrnehmung des Fremden, die Unbekanntes mit bereits Vertrautem verknüpft und in der gegebenenfalls auch Verhaltensweisen so umgedeutet werden, dass sie zum eigenen Sinngabungsprozess passen oder aber ausgeblendet und nicht beachtet werden, gehört als Kultur- oder Ethnozentrismus zu den Universalien menschlicher Wahrnehmung; dieser verläuft automatisch und ist in der Regel nicht bewusstseinspflichtig.¹⁷ Bereits auf dieser Ebene der sinnlichen Wahrnehmung ist das Fremde kein objektiver Tatbestand mehr, sondern Form eines Verhältnisses, das von den Erwartungshorizonten, Interessen und Wünschen des Eigenen geleitet wird, die jeweils wesentlich mit darüber bestimmen, was, wie und warum als fremd oder nicht fremd wahrgenommen und verarbeitet wird und welche Realitätsausschnitte beobachtet, vernachlässigt oder erst gar nicht bemerkt werden. Dass situative und individuelle Variablen sowie unterschiedliche subkollektive Zugehörigkeiten des Einzelnen ebenfalls auf diese Prozesse Einfluss nehmen, bedeutet nun nicht, dass der subjektive Faktor frei ist von kollektiven Prägungen. Diese bestehen vielmehr auch dann, wenn sie nicht determinierend wirken, in dem sie das Individuelle in ein kollektiv geprägtes Wahrnehmungsnetz einbinden, von dem der Einzelne auch dann noch betroffen ist, wenn er zu diesem in Widerspruch steht.

Ein Ziel interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht muss es daher sein, die Lernenden für diese kollektiven und individuellen Mechanismen in der Wahrnehmung und Beurteilung des Fremden zu sensibilisieren und ihnen die Fähigkeit zu vermitteln, eben diese zu überwinden. Ohne diese Fähigkeit – die Literatur spricht in diesem Kontext von einer

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

kulturübergreifenden oder allgemein-kulturellen Kompetenz (vgl. exempl. Eberhardt 2013; Knapp 2008; Knapp-Potthoff 1997; Sercu 2005) – ist Fremdverstehen oder interkulturelles Lernen nicht möglich.

Das folgende Beispiel soll verdeutlichen, wie komplex, aber auch chancenreich derartige allgemein-kulturelle Lern- und Vermittlungsprozesse sein können. Das Beispiel selbst entstammt der Publikation „Fremde Kulturen wahrnehmen“ von Wolf Wagner aus dem Jahre 1997. Wagner schildert hier eine Studienreise nach Indien, in der die Studierenden jeweils am Abend dem Autor und Studienleiter von ihren Erlebnissen in dem Slum einer indischen Großstadt bzw. in einem Dorf weit außerhalb der Stadt berichteten. Während das Dorf mit den bunten Gewändern der auf dem Feld arbeitenden Frauen, den sattgrünen Reisfeldern, den spielenden Kindern und den strohgedeckten Hütten auf die Studierenden einen begeisternden Eindruck machte – einige sahen hier in Anlehnung an Hesses Siddhartha den gesunden und wahren Kern Indiens (13-14) –, wurde der Slum mit den Müll sammelnden und auswertenden Bewohnern, den fauligen Gerüchen, den streunenden Hunden und den aus Ziegeln und Abfällen erbauten und völlig überbelegten Häusern (12-13) als Ort der Armut, Bedrückung und Krankheit erlebt (13). Als der Studienleiter jedoch Statistiken vortrug, die besagten, dass es der Bevölkerung auf dem Land durchschnittlich viel schlechter gehe als selbst den Bewohnern der städtischen Slums, stieß er zunächst auf Ablehnung. Erst nach und nach begannen die Studierenden ihre Eindrücke zu differenzieren und sich an die dicken, vor Hunger aufgeblähten Bäuche der im Dorf spielenden Kinder zu erinnern, die die meisten der Gruppe gar nicht wahrgenommen hatten. Der Autor bringt nun diese Wahrnehmungs- und Bewertungsunterschiede mit den Vorstellungen der Studierenden über das Dorf- und Stadtleben in Verbindung, für die „aus der europäischen Kultur heraus das Landleben a priori besser als das Leben in der Stadt und erst recht im Slum (war)“ (14).

Das heißt, die Studierenden haben zwar das Dorf und den Slum in Indien gesehen, dann aber das Gesehene entlang ihrer europäisch geprägten Erwartungsmuster und Vorerfahrungen eingeordnet, selektiert und bewertet. Im Ergebnis haben sie die Fremde nicht erreicht, sondern sind innerhalb der Koordinaten ihrer Kultur geblieben. Wagner sieht hierin den Wirkmechanismus des bereits erwähnten Kulturzentrismus, den er als „vorschnelle Erkenntnis“ bezeichnet (7). Um diesen zu überwinden und tatsächlich etwas wahrzunehmen, was unbekannt und fremd ist, mussten die Mitglieder der Gruppe, so der Autor, erst lernen, ihr Vorwissen und ihre Erwartungen zurückzustellen und sich in den Zustand des Nichtwissens zu begeben. Das Wichtigste, was der Autor den Studierenden bei den abendlichen Auswertungsrunden vermitteln konnte, war daher nicht zu erklären, was wirklich war, sondern immer wieder herauszuarbeiten: „Wir wissen nichts! Wir vermuten zwar, aber wissen nichts genaueres!“. Wir können zwar beobachten, haben aber zuerst einmal keine Ahnung, was es bedeutet. Wir registrieren nur – und das ist schon viel mehr als die meisten Besucher fremder Kulturen schaffen“ (14).

Erst auf dieser Grundlage kann es nach Wagner gelingen, die Fähigkeit zum Wahrnehmen des Fremden zu entwickeln, ohne dass das Wahrgenommene auf das Erwartete hinausläuft. Das heißt: Um zu einer Innenperspektive in der Konzeption des Fremdverstehens zu gelangen, müssen die Lernenden zunächst einmal die Aufgabe bewältigen, die von Wagner hervorgehobene „vorschnelle Erkenntnis“ trotz persönlicher und emotionaler Betroffenheit zurückzustellen und nur zu registrieren, was passiert, ohne das Erlebte gleich zu bewerten. In einem zweiten Schritt müsste dann die so gewonnene Innenperspektive mit der Außenperspektive des eigenen kulturellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsraster in Beziehung gesetzt werden. Dies kann, wie das Beispiel von Wagner zeigt, zu Veränderungen des Eigenen und damit zu einem neuen Blick auf das Andere führen. Gleichzeitig ist die Außenperspektive jedoch auch eine Chance. Sie bietet zum einen die Möglichkeit, über die kulturell kollektiven Anteile des Eigenen in der Wahrnehmung des Fremden zu reflektieren und zu ihnen in eine kritische Distanz zu treten, zum anderen stellt das Eigene eine kritische Reflexionsinstanz des Fremden dar, in dem wir unsere eigenen Geltungsansprüche mit in die Innenperspektive einbringen und diese mit der Außenperspektive vermessen. Dies kann, wenn Norm- und Wertunterschiede nicht in Einklang zu bringen sind oder sich diametral widersprechen, auch zu Ablehnung führen. Ohne eine solche Außenperspektivierung wäre es zum Beispiel nicht möglich, diskriminierendes Verhalten als solches zu benennen und zurückzuweisen. Fremdverstehen kann sich daher auch nicht auf die Einnahme einer Innenperspektive des Anderen beschränken, sondern sie bedarf immer der Inbeziehungsetzung beider Perspektiven; sie bedeutet nicht, Einverständnis mit dem Fremden herzustellen, sondern zunächst einmal Erschließung und Anerkennung des Anderen und daraus resultierend eine kritische Reflexion des Eigenen und des Fremden (vgl. Bredella 2010: 32 ff.).

Eine solche Dynamik des Wechselspiels beider Perspektiven in Gang zu setzen, gehört zu den zentralen Aufgaben des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. An dieser Stelle wäre nun erneut zu überlegen, ob und inwieweit die Kulturstandards von Thomas im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden könnten. Hierbei ist es nun weniger wichtig, inwieweit die von Thomas ermittelten Kulturstandards tatsächlich für das Handeln aller Menschen innerhalb eines gegebenen nationalen Kollektivs charakteristisch sind oder ob sie nur für bestimmte Personengruppen und Situationen gelten und man immer auch auf das gegenteilige Verhalten treffen kann. Von Relevanz ist dagegen, inwieweit sie tatsächlich empirisch signifikant nachweisbar sind und einer Normalitätserwartung entsprechen, auf die man in den betreffenden Ländern treffen kann – aber nicht immer treffen muss. Im Rahmen dieser Einschränkung sind auch die von Rieger (2008) auf Basis von Kulturstandards gewonnenen Erklärungen über kulturell unterschiedliche Wahrnehmungen in deutsch-italienischen und deutsch-amerikanischen Begegnungssituationen nicht als ethnisiert zu werten (siehe 2.1), sondern als Orientierungspunkte, die dazu beitragen können, Missverständnisse aufzuklären und das Verhalten der Interaktionspartner vor dem Hintergrund unterschiedlicher Normalitätserwartungen verstehen zu können. Sofern man nicht bei den Kulturstandards als einzigen Interpretationsrahmen des Fremden stehen bleibt und man sich nicht weiteren Ausdifferenzierungen einschließlich gegenläufiger

Erfahrungen verschließt, die immer auch Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und fremden Kultur beinhalten, was bei näherer Beschäftigung mit der fremden Kultur fast automatisch geschieht, erliegt man auch nicht der möglichen Falle dieser Theorie, dass Kulturstandards zu Etikettierungen und Klischees werden, die allen Erfahrungen übergestülpt werden und dass Erfahrungsräume, durch Kulturstandards vorstrukturiert, eingeengt oder kulturalisiert werden. In dieser eher vorsichtigen und vorläufigen Weise verwendet, und ohne das Konzept in seinen Kohärenzdimensionen zu teilen, können Kulturstandards – wie auch die in Bezug auf interkulturelle Vergleiche kritisch zu bewertenden Modelle der Kulturdimensionen (Hofstede 2001, 2006), der Strukturmerkmale von Kulturen (Maletzke 1996) oder das von Altmayer (2007: 19-20) und von Zeuner (1997: 8-9, 2009: 50-51) für die landeskundliche Themenplanung im DaF-Unterricht empfohlene Modell universaler Daseinserfahrungen (Neuner 1989)¹⁸ – ein durchaus sinnvolles Instrument darstellen, das Nachdenken über fremd erscheinende Kulturen zu strukturieren und hierüber in Reflexionsprozesse des eigenen und fremden Verhaltens einzutreten. Dies allerdings mit der Einschränkung, dass man sich klar sein muss, dass es sich bei diesen Modellen um eine vorläufige Strukturierung aus eigenkultureller Perspektive handelt (siehe Anm. 18), die offen sein muss für feinere Ausdifferenzierungen. Geschieht dies nicht, so Laves (2005: 72), „dann verwandelt sich die Griffigkeit der Begriffe und Konzepte schnell in eine intellektuelle Falle. Sie werden dann zu gut klingenden akademischen Etiketten, die auf platten Klischees kleben“.

In diesem Kontext sind auch die verschiedenen Modelle und Methoden der Kommunikationspsychologie zur Klärung und Aufarbeitung von interkulturellen Missverständnissen zu nennen wie das Kommunikationsquadrat, das Werte- und Entwicklungsquadrat oder das Riemann-Thomann-Modell (vgl. Kumbier & Schulz von Thun 2008) oder auch das im interkulturellen Management häufig eingesetzte *Culture-Assimilator-Training* (siehe Anm.3). Für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt müssten diese Modelle und Methoden allerdings an den Bildungsauftrag der Schule angepasst werden, da Effizienzgesichtspunkte, wie sie z.B. interkulturellen Trainings im Bereich der Wirtschaft zugrunde liegen – hier als Zielvorstellung, dass interkulturelle Kompetenz zu einer erfolgreichen Kooperation der Interaktionspartner führen soll – im schulischen interkulturellen Lernen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle spielen dürfen. Dies ist jedoch im Grundsatz möglich.¹⁹

Dass derartige Überlegungen in der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht häufig keine Rolle spielen und eine Mehrheit von Lehrenden, wie die von Petrávič (2015) untersuchten internationalen Studien zur interkulturellen Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften belegen, Landeskunde als faktographisches Wissen auffasst, als Vermittlung von Szenen und Verhaltensmustern aus dem zielsprachlichen Alltag oder als Vermittlung von Bräuchen, Festen, Feiertagen, geographischen Themen, Geschichte, Institutionen und Themen aus der Hochkultur, und nur eine Minderheit sich mit interkulturellem Lernen in der Kulturvermittlung beschäftigt, muss auf den ersten Blick verwundern. Es lässt sich auch nur zum Teil mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts wie Zeitknappheit, dem Vorrang des sprachlichen vor interkulturellem Lernen, der fehlenden Prüfungsrelevanz von interkulturellen Lernprozessen²⁰ oder einem Mangel an geeigneten Lehrbüchern für interkulturelle Lernprozesse und Ausbildungsdefizite erklären.

Gewichtiger erscheinen dagegen zwei andere Aspekte. Zum einen bedingt interkulturelles Lernen, dass sich Lernende wie Lernende dem risikoreichen Prozess aussetzen, eigenkulturelle Geltungsansprüche, Norm- und Wertvorstellungen zum Unterrichtsthema zu machen und diese unter Umständen zu relativieren. Derartige Prozesse wirken zwar identitätsbereichernd aber ebenso auch identitätsverunsichernd, zumal wenn sie auf Themenstellungen und Interaktionssituationen hinauslaufen, die dazu führen können, Gewissheiten des Eigenen aufzubrechen und in Auseinandersetzung mit dem Fremden ganz grundlegend geteilte Normalitätsvorstellungen der eigenen Gesellschaft in Frage zu stellen. Mit Lernprozessen dieser Art im Fremdsprachenunterricht umzugehen und eine persönliche Entwicklung der Lernenden in Richtung einer Umorganisation auf kognitiver, affektiver und der Verhaltensebene einzuleiten und zu fördern, ist einem ausschließlich auf sprachliche Vermittlung angelegten Sprachunterricht in der Regel fremd; entsprechende Lernprozesse werden daher häufig erst gar nicht angestrebt.

Zum anderen ist für Fremdsprachenlehrkräfte weitgehend unklar, auf welches Konzept interkulturellen Lernens sich der Fremdsprachenunterricht beziehen und welcher Kulturbegriff diesem zugrunde gelegt werden soll. Fragenkomplexe wie die nach dem Gegenstand der Kulturvermittlung, ob und inwieweit nationale Kulturen noch existieren oder sich transkulturell auflösen bzw. wie mit dem Eigenen und dem Fremden als für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht sinnvolle oder irreführende Kategorien verfahren werden soll, veranschaulichen dieses Dilemma und führen zu erheblichen Verunsicherungen. Zusätzlich kursieren zahlreiche unterschiedliche Listen-, Struktur-, Prozess- und Entwicklungsmodelle der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, die nicht weniger verunsichernd wirken.²¹ Auch Lehrende, die dem interkulturellen Lernen ansonsten offen gegenüber stehen, greifen daher häufig – zumal im Kontext der oben genannten institutionellen Beschränkungen – auf die Vorgaben einer traditionellen, faktographischen Landeskunde zurück (vgl. Petrávič & Šenjug Golub 2016).

Der nachfolgende abschließende Teil dieses Kapitels versucht, sich diesem zweiten Aspekt, dem Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht, anzunähern und der Frage nachzugehen, auf welchem Anforderungsprofil fremdsprachlich unterrichtlichen Lernens dieser gründen soll. Das Kapitel selbst zieht ein Resümee aus den bisher vorgestellten Theoriemodellen. Kulturtheoretischer Orientierungspunkt ist hierbei das kohäsive Kulturmodell von Hansen.

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

3.2. Der Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht: ein mehrschichtiges Verfahren

Die nachfolgenden Überlegungen zum Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht basieren auf zwei zentralen Voraussetzungen. Erstens wird mit Hansen davon ausgegangen, dass auch unter den gegenwärtigen Bedingungen globalisierter und pluraler Gesellschaften eine besondere Gegenständigkeit des Dachkollektivs Nation besteht und dass diese sich in jeweils spezifischen Verschränkungen von heterogenen und homogenisierenden Strukturen und Elementen auf drei Ebenen äußert: einer individuellen, einer subkollektiven und einer kollektiven Dachebene.

Für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht ist dieses Kulturmodell deshalb zielführend, weil es im Zugang zur fremden und zur eigenen Kultur ein mehrschichtiges Verfahren zulässt, das sowohl die Heterogenität des Einzelnen als auch die vom Dachkollektiv ausgehenden kollektiven Prägungen berücksichtigt, und zwar als unterschiedliche Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand. Dies macht es möglich, mit beiden Perspektiven im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten; diese schließen sich nicht länger aus, sondern stellen unterschiedliche Blickwinkel und Blickrichtungen auf Kultur dar. Bolten (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem *Fuzzy*-Verständnis von Kultur, das im Sinne einer mehrwertigen Argumentationslogik sowohl mikrokosmische heterogene als auch makrokosmische homogenisierende Perspektive zulässt, so dass es

unbeschadet der Heterogenität der Einzelakteure legitim und sinnvoll sein kann, von spezifisch ‚deutschen‘ oder ‚chinesischen‘ Denk- und Handlungsweisen zu sprechen. Anders gesagt: Was sich aus mikrokosmischer Sicht als heterogen erweist, mag aus makrokosmischer Sicht (oder von ‚außen‘) durchaus homogen erscheinen – oder: Kultur ist zugleich heterogen und nicht heterogen (61).

Fuzzy wäre dann sowohl Kultur als Beziehungsgeflecht als auch die Perspektive, unter der sie wahrgenommen wird.²²

Vorausgesetzt wird hierbei, dass beide Perspektiven aufeinander bezogen werden und sie ein sich gegenseitig durchdringendes Beziehungsfeld bilden. Damit wäre es nach diesem Kulturverständnis auch nicht mehr möglich, Kulturvermittlung zu einer der beiden Seiten hin zu vereinsamen und entweder nur von kollektiven Prägungen oder nur von heterogenen Einzelakteuren zu sprechen. Kulturvergleiche oder interkulturelle Lernprozesse wären dann daran gebunden, die jeweiligen Verschränkungen zwischen dem Homogenen und Heterogenen einer Kultur in einer gegebenen interkulturellen Begegnungssituation im Kontext der jeweiligen Beziehungsstruktur und der Beziehungsbedingungen auf allen drei Ebenen des Dachkollektivs aufzuzeigen, einschließlich pankollektiver Vernetzungen der Dachkollektive. Dies zu leisten und die nach diesem Kulturmodell geforderten dichten und kontextualisierten Beschreibungen im Fremdsprachenunterricht übungstypologisch auf das jeweilige kognitive und affektive Niveau der unterschiedlichen Altersstufen abzustimmen und entsprechende Komplexitätsreduktionen vorzunehmen, ist die eigentliche methodisch-didaktische Herausforderung, die von diesem Modell für die Kulturvermittlung und das interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht ausgeht.

Die zweite Voraussetzung betrifft die Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden im Fremdsprachenunterricht. Auch diese müsste zu beiden Seiten hin entlang der oben angeführten drei Ebenen des Dachkollektivs mehrschichtig angelegt werden. Ein solches Verfahren entspricht weitgehend dem Konzept der „Didaktik des Fremdverstehens“, welches das Fremde als relationales und dynamisches Verhältnis zum Eigenen auffasst. Es wäre jedoch dahingehend zu erweitern, dass die Kategorien des Eigenen und des Fremden selbst als Beziehungsnetze dargestellt werden, die jeweils homogene und heterogene Strukturen und Elemente aufweisen und deren Inbeziehungsetzung je nach Begegnungssituation und -kontext zu völlig unterschiedlichen Lernergebnissen führen kann. In dieser Weise eingesetzt sind beide Kategorien Teil einer Beziehungs- und Kontextanalyse, die es dem Lernenden möglich macht, Ähnlichkeiten und Unterschiede in seiner eigenen Kultur und zwischen verschiedenen Kulturen zu entdecken, und ausgehend von konkreten interkulturellen Begegnungssituationen darüber nachzudenken, wie sich Beziehungsbedingungen und -strukturen auf die Sichtweise des Eigenen und des Fremden auswirken und wie sich in ihnen die homogenisierenden und heterogenen Elemente einer Kultur niederschlagen.

Wie sich dieses Konzept eines mehrschichtigen Verfahrens im Zugang zur fremden und eigenen Kultur auf die Analyse interkultureller Begegnungssituationen auswirkt und wie es sich für interkulturelle Lernprozesse operationalisieren lässt, sei im Folgenden kurz am Beispiel des Anfang 2016 in zahlreichen Sprachen erschienenen Leitfadens zur „Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland“ für Geflüchtete, Besucher und zukünftige Bürger Deutschlands erläutert (Refugee Guide 2016). Der Leitfaden selbst wurde von Doktorand/innen und Studierenden der Universität Hamburg in enger Absprache mit Flüchtlingen entwickelt und soll auf das Leben in Deutschland vorbereiten.

Im Rahmen der Fragestellung dieses Beitrages von Interesse ist vor allem, welche Aspekte des sozialen Lebens als paradigmatisch und damit kollektiv prägend für die deutsche Alltagskultur präsentiert werden. Hierzu drei Ausschnitte. Zunächst zur Rubrik *Öffentliches Leben*: Hier wird insbesondere die Privatsphäre der Deutschen herausgestellt. Diese ist, so der Leitfaden, „Menschen in Deutschland wichtig. Das kann manchmal distanziert wirken. Es ist vollkommen normal, stundenlang im Zug oder im Restaurant neben Fremden zu sitzen und nur ‚Guten Tag‘ oder ‚Auf Wiedersehen‘ zu sagen“ (3), und an anderer Stelle: „In der Öffentlichkeit (besonders im Bus und im Zug) wird es als unhöflich angesehen, laute Gespräche zu führen. Man spricht oder telefoniert eher leise, um andere Leute nicht zu stören“ (4).

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

In den Kapiteln zu den Bereichen *Persönliche Freiheiten und Gleichberechtigung* finden sich dagegen Hinweise zum Umgang der Geschlechter und zu dem in vielen Gesellschaften tabuisierten Thema „Sexualität und sexuelle Orientierung“. „In Deutschland sind“, so der Leitfaden im Kapitel über *Persönliche Freiheiten*,

öffentliche Liebesbekundungen von (heterosexuellen sowie homosexuellen) Paaren nicht ungewöhnlich. Dies geht vom Händchenhalten über Umarmen und Küssen bis hin zu Kuschneln in der Öffentlichkeit. Dies ist akzeptiert und sollte nicht weiter beachtet werden. Menschen, die im Sommer wenig bekleidet sind, gelten als normal [...]. Es ist unhöflich, diese Menschen für längere Zeit anzusehen (5).

Das Thema Homosexualität wird dann noch einmal im Kapitel *Gleichberechtigung* aufgegriffen. Hier vermerkt der Leitfaden lapidar nach einer kurzen Einführung über das Verbot der Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Religion oder sexueller Orientierung in Deutschland: „Homosexualität ist Normalität in Deutschland (ein ehemaliger Außenminister war offen schwul). Homosexuelle Partnerschaften können legal und der Ehe ähnlich registriert werden“ (7).

Mit welchem Bild von Deutschland wird nun der Flüchtling oder auch der deutsche Leser in dieser „Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland“ konfrontiert? Zunächst einmal beschreibt der Leitfaden Standardisierungen, von denen er annimmt, dass sie für den Alltag in Deutschland charakteristisch sind. Diese stellen sozusagen Normalitätserwartungen dar, auf die der Leser in Deutschland treffen kann und die zum Teil wie das Diskriminierungsverbot auf einer gesetzlichen Regelung beruhen. Das heißt, es wird unausgesprochen die Erwartung vermittelt, dass man sich im Rahmen dieser Verhaltensstandards bewegen soll. Gleichzeitig wird aber auf der individuellen Ebene diese kollektive Sollsuggestion wieder zurückgenommen, in dem der Leitfaden im Vorwort davon spricht, dass die Menschen in Deutschland „sich nicht immer verhalten (werden), wie hier beschrieben“, dass aber dennoch „die hier beschriebenen Verhaltensweisen für die meisten Menschen in den meisten Situationen üblich (sind)“ (1).

Mit dieser Inbeziehungsetzung einer individuellen heterogenen mit einer kollektiven Ebene, die den Überbau des Dachkollektivs Deutschland repräsentiert, setzt der Leitfaden das oben beschriebene Verfahren eines mehrschichtigen Zugangs zur Kultur in Gang, in dem es von der jeweiligen Perspektive abhängt, welcher Realitätsausschnitt gewählt und mit welchem Blickwinkel dieser betrachtet wird. Sowohl ein homogenisierender kollektiver Blick auf das „Übliche“ als auch ein heterogenisierender individueller Blick auf das hiervon Unterschiedliche erscheinen legitim: Sie veranschaulichen auf je unterschiedliche Weise das Beziehungsnetz zwischen den verschiedenen Ebenen des Dachkollektivs Deutschland und sie werden sich je nach Begegnungskontext und -situation unterscheiden. „Deutsch“ wäre in diesem Sinn nicht das jeweilige konkrete Verhalten, sondern die Verschränkung von individuellem Verhalten mit einer kollektiv als regelkonform anerkannten Normalitätserwartung. Mit solchen kollektiven Normalitätsansprüchen sind auch diejenigen konfrontiert, die sie ablehnen und sich ihnen widersetzen. Hierin liegt sozusagen das Paradigmatische von kollektiven Normalitätserwartungen: dass sie auch die Abweichungen und Differenzpotentiale in einer gegebenen Gesellschaft mit strukturieren. Am Beispiel des oben angeführten Diskriminierungsverbotes aufgrund von Geschlecht und sexueller Orientierung ließen sich hiervon ausgehend zahlreiche Anknüpfungspunkte finden, die sowohl die Veränderungen in der deutschen Gesellschaft als auch die intrakulturellen Unterschiede zu diesem Thema von offener Ablehnung bis hin zu gelebter Zustimmung einschließlich der damit zusammenhängenden Diskurse in Deutschland zum Ausdruck bringen könnten. Kultur, so ließe sich dann aufzeigen, ist kein geschlossenes, sondern ein offenes und dynamisches System, das aber gleichwohl in den Traditionen und den spezifischen Auseinandersetzungen eines Dachkollektivs verankert ist. Es kann daher erwartet werden, dass dieses Thema, das besonders tief in die Identitätskonstruktionen und Selbstbilder einzelner Kollektive eingreift, in jedem Dachkollektiv jeweils andere nationalspezifische Ausprägungen erfährt, und zwar selbst dann, wenn diese Dachkollektive zu einem pankollektiven Formationsverband gehören, die über das Diskriminierungsverbot aufgrund von Geschlecht und sexueller Orientierung als gemeinsam geteiltes Prinzip miteinander verbunden sind. Entsprechend würden dann auch interkulturelle Lernprozesse als besonders belastend empfunden werden und die Entstehung von Kommunikationsbarrieren wäre wahrscheinlich.

In dem Kulturmodell von Hansen gilt dies vor allem für Begegnungssituationen zwischen Angehörigen aus unterschiedlichen pankollektiven Formationen. Wer zum Beispiel in einem Land aufwächst, in dem Homosexualität verboten und als „nicht normal“ unter Strafe gestellt wird oder in dem die weibliche Sexualität aus dem öffentlichen Raum verbannt ist und eine strikte Geschlechtertrennung herrscht, wird die öffentlichen Liebesbekundungen hetero- und homosexueller Paare, die in dem Leitfaden als durchaus übliche soziale Praxis in Deutschland hingestellt werden, identitär völlig anders erleben, als jemand, der diese „Liebesbekundungen“ zwar ablehnt, aber in einem Dachkollektiv lebt, in dem das Diskriminierungsverbot eine gesetzlich einklagbare Grundlage darstellt und entsprechende Verhaltensweisen als bereits bekannt vorausgesetzt werden können. Aber auch für den ersten Fall pankollektiver Differenz wäre es notwendig, jeweils dichte und kontextualisierte Beschreibungen vorzunehmen, da auf individueller und subkollektiver Ebene immer auch mit gegenteiligen Verhaltensweisen und Haltungen zu rechnen ist.

Interkulturelle Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht müssten von solchen Differenzierungen auf der individuellen, subkollektiven und dachkollektiven Ebene ausgehen. Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass eine reine Wissensvermittlung

über die Zielkultur hierzu nicht ausreicht, da diese allein noch kein interkulturelles Lernen generiert. Vielmehr sind hierzu immer die eigenkulturellen Voraussetzungen mit in den Diskurs einzubringen:

A main difference, then, between a cultural and an intercultural perspective is that a cultural perspective emphasizes the culture of the other and leaves that culture external to the learner, whereas an intercultural perspective emphasizes the learners' own cultures as a fundamental part of engaging with a new culture (Liddicoat & Scarino 2013: 29).²³

Ebenso reicht es nicht aus, auf einen Kulturbegriff zu rekurrieren, der außerhalb des Bereichs des schulischen Fremdspracherwerbs angesiedelt ist. Notwendig wäre es deshalb, einen Kulturbegriff zu entwickeln, der von den Besonderheiten des fremdsprachlich interkulturellen Lernens ausgeht und die daraus entstehenden Anforderungen mit in das Begriffsfeld Kultur integriert. Ein solcher an fremdsprachlichen Lernprozessen orientierter Kulturbegriff müsste es nicht nur ermöglichen, das sprachliche mit dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht in Beziehung zu setzen und diese Inbeziehungsetzung für die Lernenden je nach Altersstufe abgestimmt und auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau in Form von Übungstypologien erfahrbar zu machen, sondern er müsste ebenso die Lernenden dafür sensibilisieren, Gemeinsamkeiten zwischen sich und den Anderen zu entdecken, und deutlich machen, dass Verhaltensunterschiede auch durch situative und biographische Variablen und Kontexte erwirkt werden, die nicht auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind.²⁴ Das heißt: ein solcher Kulturbegriff müsste sowohl nach innen wie auch nach außen gerichtet sein; er müsste die besondere Gegenständlichkeit des fremden zielsprachlichen Dachkollektivs in seinen Differenzierungen beschreibbar machen und in Relation zum Eigenen setzen und diese Grenzziehung zugleich überwinden. Die Entwicklung eines solchen, das Eigene und das Fremde umfassenden, dynamisch prozesshaften und relationalen Kulturbegriffs steht für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht noch aus.

Die nachfolgenden Begriffsmerkmale unternehmen den Versuch, einen solchen Kulturbegriff in Umrissen zu beschreiben; sie basieren weitgehend auf den Grundannahmen des kohäsiven Kulturmodells von Hansen und der Didaktik des Fremdverstehens, wie sie von Bredella & Christ im Gießener Graduiertenkolleg ab Mitte der 1990er Jahre entwickelt wurde. Fünf Kriterien erscheinen für einen dem Fremdsprachenunterricht angemessenen Kulturbegriff von besonderem Gewicht:

- (1) *Offenheit und Dynamik*: Beide Kriterien entsprechen den konkreten Differenz- und Alteritätserfahrungen der Lernenden in funktional ausdifferenzierten, pluralen, dynamischen und globalisierten Gesellschaften, die von kulturellen Überschneidungen, Wandel, Hybridisierung und einer ständigen Vermischung von Lebensformen und Grenzverschiebungen gekennzeichnet sind. Sowohl für die Erfahrungen in der eigenen als auch im Hinblick auf die fremde Kultur der Zielsprache sind daher Heterogenität und Veränderung als Normalfall gesellschaftlicher Entwicklung anzunehmen. Der Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht muss dazu beitragen, diese Erfahrungen zu reflektieren und sie für die Kulturvermittlung nutzbar zu machen. Dies gilt insbesondere, wenn im Fremdsprachenunterricht Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Biographien und kulturellen (Migrations-)Hintergründen einbezogen werden und Partnerschaften mit ebenfalls kulturell heterogenen Lernergruppen aus anderen Ländern aufgebaut werden sollen.
- (2) *Abgrenzbarkeit und Vergleichbarkeit*: Der Fremdsprachenunterricht konstituiert über das Erlernen einer fremden Sprache, die in der Regel nationalstaatlich konnotiert ist, einen eigenen Fremdheitsbegriff, der von der Unterscheidung zwischen (nationalen) Kulturen ausgeht. Diese Unterschiede (einschließlich Ähnlichkeiten) müssen für die Lernenden gegenständlich erfahrbar gemacht werden, ohne den Heterogenitätsanspruch auf der Mikroebene der Gesellschaft aufzugeben. Sprachenlernen heißt daher auch auf kollektive Wissens- und Erfahrungsbestände der eigenen und der zielsprachlichen Gesellschaft zurückzugreifen, die in Sprache aufgehoben und mit der jeweiligen Sprachgemeinschaft und der sie konstituierenden Nation oder Nationen verbunden sind. Die auf dieser Ebene eintretende notwendige Verallgemeinerung und Homogenisierung des Kulturbegriffs steht nicht im Widerspruch zum ersten Kriterium, sondern erfasst einen anderen Ausschnitt gesellschaftlicher Realität, der jedoch für den Einzelnen nicht weniger wirksam ist als die Erfahrung von Heterogenität, Wandel und Grenzverschiebung. Kulturvergleiche auf der nationalen Ebene von Dachkollektiven sind daher ein konstitutiver Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Hierzu ist die Abgrenzbarkeit von Kulturen eine notwendige Bedingung.
- (3) *Perspektivische Relativität und Beziehungsgeflecht*: Da interkulturelles Verstehen sich im Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive und im Spannungsfeld von individuellen und kollektiven Identitäten vollzieht, ist ein dem Fremdsprachenunterricht angemessener Kulturbegriff danach zu bemessen, inwieweit er diese unterschiedlichen Anforderungen konzeptuell berücksichtigt und für das Kulturlernen im Fremdsprachenunterricht fruchtbar macht. Ein solcher Kulturbegriff müsste daher multiperspektivisch ausgerichtet sein und Kultur als Beziehungsgeflecht auffassen, in dem der Einzelne sowohl als singuläres Einzelwesen erscheint, das sich von anderen unterscheidet, als auch als Kollektivwesen, das Denk- und Handlungsweisen mit anderen teilt und kulturell kollektive Identitäten ausbildet. D.h., er muss das auch für Praktiker/innen sichtbare Paradoxon auflösen, dass Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist (vgl. Bolten 2011: 61). Insbesondere im Fremdsprachenunterricht wird dieses Paradoxon erfahrbar, wenn trotz Heterogenität des Einzelnen von nationalkulturellen Eigenschaften bzw. Verhaltens- und Umgangsformen die Rede ist.²⁵

- (4) *Relationalität und Prozesshaftigkeit*: Aus der Perspektive der Lernenden ist die Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine grundlegende Kategorie des Kulturlernens, die es ihnen erlaubt, Erfahrungen mit der fremden Sprache und Kultur zu strukturieren und sie auf Erfahrungen mit der eigenen Sprache und Kultur vergleichend zu beziehen. Da weder das Eigene noch das Fremde feststehend, sondern relationale Größen sind, die sich im Laufe des Lernprozesses verändern, ist auch nicht davon auszugehen, dass sie einem essentialistischem Denken Vorschub leisten und Fremdheit konstruieren, wo keine ist. Eher im Gegenteil: die Prozesshaftigkeit dieser Beziehung führt dazu, dass sich Grenzen verschieben und dass das vormalige Fremde zum Eigenen werden kann (vgl. Bredella 2007: 18). Ein auf den Fremdsprachenunterricht bezogener Kulturbegriff muss dieser prozesshaften Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden Rechnung tragen und sie für das interkulturelle Lernen in der Kulturvermittlung des Fremdsprachenunterrichts operationalisierbar gestalten.
- (5) *Lernerorientierung und Sprachlichkeit*: Interkulturelles Lernen und Kulturvermittlung sind im Fremdsprachenunterricht einerseits an den Sprachstand der Lernenden und an sprachliche Lernfortschritte, andererseits an die kognitive und affektive Entwicklung der Lernenden gebunden. Diese enge Beziehung zwischen diesen drei Faktoren bedingt, dass interkulturelle Kulturvermittlungsprozesse die Lernenden weder sprachlich noch kognitiv oder affektiv unter- oder überfordern dürfen. Eine altersstufengerechte interkulturelle Themenplanung setzt daher unterschiedliche Komplexitätsabstufungen in der Gegenüberstellung der eigenen und der fremden Kulturen voraus, die insbesondere im Bereich des frühen Fremdspracherwerbs mit Stereotypisierungen einhergehen (vgl. Skender 1995), die aber im Laufe des Lernprozesses wieder aufgelöst und von differenzierteren Aufgabenstellungen abgelöst werden (vgl. Vrhovac 1999). Für den im Fremdsprachenunterricht verwendeten Kulturbegriff bedeutet dies, dass er unterschiedliche Beschreibungsebenen zulassen muss, die auf das jeweilige Sprach- und kognitive wie affektive Entwicklungsniveau angepasst werden können.

4. Fazit und Ausblick

Ein vorläufiges und allgemeines Fazit dieses Beitrages ist, dass die Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht noch weit davon entfernt ist, den bereits seit den 1990er Jahren von der Fremdsprachenforschung immer wieder ausgerufenen Paradigmenwechsel vom *native speaker* hin zum *interkulturellen Sprecher* als neues Leitbild (vgl. exempl. Byram 1997; Byram & Zarate 1994; Gehrman 2007; Krumm 2003) auch tatsächlich umgesetzt zu haben. Dem stehen nicht nur institutionelle Beschränkungen entgegen, sondern ganz grundlegend noch ausstehende Begriffsklärungen auf der Ebene des Kulturbegriffs und des interkulturellen Lernens. Der durchweg heterogene und multidisziplinäre Zugriff auf die Konzepte Kultur und interkulturelle Kompetenz, der nach Bolten (2011: 56) einen Konsens zwischen den verschiedenen Fachkulturen aufgrund unterschiedlicher Realitätszugänge und begrifflicher Konzeptualisierung wenig wahrscheinlich werden lässt, ist aber nicht nur ein Hindernis, sondern er stellt auch eine Chance dar, von den Ergebnissen anderer Fachdisziplinen zu profitieren. Voraussetzung ist allerdings, dass der besondere Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts nicht aus dem Auge verloren wird. Diese Gefahr ist, wie der Beitrag in der Auseinandersetzung um einen transkulturellen Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt hat, real gegeben.

Ein zweites Fazit betrifft die Lernzieldefinition. Angesichts der strukturellen Vernachlässigung des interkulturellen Lernens im Rahmen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts wäre zu überlegen, ob es nicht eine sinnvolle Zielvorgabe darstellt, die für diesen Lernbereich real zur Verfügung stehenden (Rest-) Zeit darauf zu beschränken, den Fokus gezielt auf Wahrnehmungsprozesse und die Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu lenken und die allgemein-kulturelle Kompetenz der Lernenden zu stärken, um auf diese Weise die interkulturelle Weiterlernfähigkeit und die vergleichende Beobachtungsfähigkeit der Lernenden auch im eigenen Lernumfeld zu fördern. Dies würde gleichzeitig bedeuten, die zu erreichenden interkulturellen Lernziele im Fremdsprachenunterricht weitaus bescheidener anzusetzen, als es in zahlreichen Publikationen zum fremdsprachlichen interkulturellen Lernen gefordert wird (vgl. Byram 1997; Eberhardt 2013; Petrávič 2015, 2016).

Ein drittes Fazit betrifft den Gegenstand der Kulturvermittlung. Der Beitrag ist davon ausgegangen und versuchte zu belegen, dass auch im Zeitalter der Globalisierung und kultureller Vernetzung voneinander unterscheidbare nationale Dachkollektive und nationale Kulturen existieren, die jeweils eine besondere Gegenständlichkeit aufweisen. Die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht sollte sich dieser Gegenständlichkeit der Zielsprachlichen Kultur zuwenden, ohne aber die Heterogenität, Vernetzung und Dynamik von Kulturen aus dem Blickfeld zu verlieren. Zentral hierfür ist die Strukturierung dieses Lernfeldes über interkulturelle Begegnungssituationen, in denen das Eigene und das Fremde in Beziehung gesetzt und als sich ständig verändernde Relation und Prozess erfahren werden. Kulturelle Grenzen, so ein viertes Fazit, sind nicht statisch aufzufassen, sondern sie überlagern und verschieben sich. Diese Form einer dynamischen Inbeziehungsetzung, in der die Außen- mit der Innenperspektive in eine sich gegenseitig beeinflussende Wechselbeziehung tritt und die die Grundlage für interkulturelles Lernen bildet, lässt sich nicht durch eine Reduktion der Kulturvermittlung auf eine rein faktographisch ausgerichtete Landeskunde erreichen: sie müsste daher, trotz ihrer nach wie vor weiten Verbreitung, so ein weiteres Fazit dieses Beitrages, als Mittel und Gegenstand der Kulturvermittlung entweder aufgegeben oder durch die oben angeführten Elemente konzeptuell erweitert werden.

Insgesamt betrachtet hat jedoch das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht, wie es in diesem Beitrag dargelegt wurde, nur dann eine Zukunft, wenn es auch auf andere Schulfächer ausgedehnt wird. Interkulturelles Lernen und Fremdverstehen sind im Kern unabschließbare Bildungsprozesse (vgl. Bredella 2007: 24). Sie verlaufen zwar dynamisch, können aber jederzeit wieder auf bereits überwundene Bildungsstände zurückfallen und wieder ver-lernt werden, insbesondere wenn Lernende in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld gegenläufige Erfahrungen machen und in ihrer *peer group* auf kein für interkulturelles Lernen positives Feedback treffen. Solange interkulturelle Bildung und Erziehung daher nicht zu einer „Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe“ (Krüger-Potratz 2003: 34) für alle Schulfächer wird, ist es höchst ungewiss, ob selbst Minimalziele interkulturellen Lernens im schulischen Unterricht erreicht werden können. Zu diesen Minimalzielen zählen vor allem solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen es gelingt, eigene wie fremdkulturelle Verhaltensmuster in ihrem jeweiligen Sinngehalt und Bedingungsgefüge zu erkennen, den eigenen Kulturzentrismus als Wahrnehmungs- und Beurteilungsraster des Fremden zu überwinden, eine reflexive Distanz zu den Gewissheiten und Normalitätsvorstellungen des Eigenen und der Anderen zu gewinnen und in konkreten Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen eine von gegenseitigem Respekt und Anerkennung geprägte Beziehung aufzubauen. In diesem Sinne ist interkulturelles Lernen Teil allgemeiner Bildung, die für ein Leben in einer sprachlich, ethnisch, sozial, national und kulturell pluralisierten Gesellschaft vorbereitet.

Die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht steht hier wie alle anderen Fachdidaktiken, die sich mit Fragen kultureller Heterogenität und der Bewältigung von Differenz-, Pluralitäts- und Alteritätserfahrungen in funktional differenzierten, dynamischen und individualisierten Gesellschaften auseinandersetzen vor der Aufgabe, sich einerseits im Sinne der o.a. Minimalziele auf eine gemeinsame Schnittmenge interkultureller Lernziele zu einigen, um fächerübergreifend sinnvoll zusammenarbeiten zu können, andererseits aber die Spezifik ihres jeweiligen Lehr- und Lerngegenstandes herauszuarbeiten und ausgehend von diesem sich interkulturellen Lernprozessen zuzuwenden, die die jeweiligen Anforderungen des Unterrichtsfachs reflektieren. Es ist zu erwarten, dass sich hierbei vermehrt Widersprüche und Differenzen in den unterschiedlichen methodisch-didaktischen Zugängen der Fachdisziplinen im Zugang zum interkulturellen Lernen und in der Auffassung von Kultur ergeben. Dies ist jedoch kein Nachteil, sondern Teil der Dynamik und Multidisziplinarität dieses spezifischen Lehr- und Lernfeldes in der Schule. Allerdings – und hierin wird eine der Hauptschwierigkeiten in einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit liegen – müsste man sich auch im Bereich der Kulturauffassung auf eine gemeinsame Basis, auf einen sozusagen „kulturbegreiflichen Minimalkonsens“ einigen, der in der Lage ist, inter- und intrakulturelles Lernen miteinander zu verbinden und fachspezifische Differenzen zu überbrücken, ohne sie auszublenden. Ohne einen solchen Minimalkonsens auf einer theoretischen Ebene wird es den Fachdidaktiken kaum möglich sein, sich der Herausbildung von interkultureller Bildung und Erziehung als gemeinsam zu gestaltende „Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe“ für alle Schulfächer zu widmen und hierauf aufbauend gleichzeitig ihr fachspezifisches Profil zu schärfen und zu bewahren.

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta & Shimada, Shingo (2003), Ein Lehrstück klassischen Kulturvergleichs. In: *Erwägen Wissen Ethik* 14: 1, 150-152.
- Altmayer, Claus (2002), Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6: 3, 1-28 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561>. 18.3.2016].
- Altmayer Claus (2007), Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65, 7-21.
- Altmayer Claus (2010), Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1402-1413.
- Antweiler, Christoph (2009), Universalien im Kontext kultureller Vielfalt. *Erwägen Wissen Ethik* 20: 3, 341-352.
- Barthes, Roland (1964), *Deutsche Mythen des Alltags*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2007), *Was ist Globalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bennett, Milton J. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10: 2, 179-196.
- Bennett, Milton J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bolten Jürgen (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

- Bolten, Jürgen (2011), Unschärfe und Mehrwertigkeit: Interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Dreyer, Wilfried & Höbner, Ulrich (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Opladen: Vandenhoeck & Ruprecht, 55-70.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1995), Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr, 8-19.
- Bredella, Lothar (2007), Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens Revisited. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr, 11-30.
- Bredella, Lothar (2010), Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? *ForumSprache* 4, 21-41.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Zarate, Geneviève (1994), *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe (CC-LANG (94) 1).
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Engelbert, Sonja (2008), Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile – Kenntnisse und Kompetenzen für den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. In: Kaunzner (Hrsg.), 57-72.
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2010), *Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Geertz, Clifford (1987), *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (2007), *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Passagen Verlag.
- Gehrmann, Siegfried (2007), Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. In: DAAD (Hrsg.), *Deutschland – Süd-Ost-Europa. Germanistentreffen. Tagungsbeiträge*. Bonn 2.-6.10.2006, Bonn: DAAD, 182-202.
- Gehrmann, Siegfried (2015), Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. In: Gehrmann, Siegfried; Helmchen, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne & Ragutt, Frank (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117-156.
- Gehrmann, Siegfried; Petravić, Ana & Šenjig Golub, Ana (2012), Interkulturelle Kompetenz und ihre Evaluation im Fremdsprachenunterricht – Schwerpunkt Primarstufe. *Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft* 21, 301-327.
- Grosch, Harald & Leenen, Wolf Rainer (2000), Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hafez, Kai (2000), Medien – Kommunikation – Kultur: Irrwege und Perspektiven der Globalisierungsdebatte. In: Tetzlaff, Rainer (Hrsg.) (2000), *Weltkulturen unter Globalisierungsdruck. Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten*. Bonn: Dietz, 93-117 [Online unter https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/philfak/kommunikationswissenschaft/files/publikationen/hafez/HAFEZ_2000_Medien-Kommunikation-Kultur_Irrwege_und_Perspektiven_der_Globalisierungsdebatte.pdf. 18.3.2016].
- Hansen, Klaus P. (1993), Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie. In: Hansen, Klaus P. (Hrsg.), *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 95-114.
- Hansen, Klaus P. (2000), Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289-306.
- Hansen Klaus P. (2003), *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke UTB.
- Hansen, Klaus P. (2009a), *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Verlag Karl Stutz.
- Hansen, Klaus P. (2009b), Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation. *interculture journal* 8, 7-19 [Online unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/76/115>. 15.03.2016].
- Hansen, Klaus P. (2010), *Kulturtheorie heute*. Vortrag Universität Posnan, Polen, 23.11.2010 [Online unter <http://www.klaus-p-hansen.de/fileadmin/downloads/kulturtheorie%20heute.pdf>. 15.1.2017].
-
- Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Hofstede, Geert (2001), *Culture's Consequences. Comparing, Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications.
- Hofstede, Geert (2006), *Lokales Handeln, globales Denken. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.
- House, Juliane (2003), Misunderstanding in intercultural university encounters. In: House, Juliane; Kasper, Gabriele & Ross, Steven (ed.), *Misunderstanding in Social Life. Discourse Approaches to Problematic Talk*. London: Pearson Education, 22-56.
- Hu, Adelheid (2010), Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1391-1402.
- ILTIS-Projektpartner (Hrsg.) (2002), *Sprachen Lernen – Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. München: Goethe-Institut Internationales.
- Kaunzner, Ulrike A. (2008) (Hrsg.), *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein*. Waxmann: Münster
- Kaunzner, Ulrike (2008), Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen für den DaF-Unterricht. In: Kaunzner (Hrsg.), 11-26.
- Knapp, Annelie (2008), Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium (= Reihe interkulturelle Kommunikation 3), 181-205.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? In: Schneider, Günther & Claluna, Monika (Hrsg.), *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, 39-52.
- Krüger-Potratz, Marianne (2003), *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kumbier, Dagmar & Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Layes, Gabriel (2005), Kulturdimensionen. In: Thomas, Kinast & Schroll-Machl (Hrsg.) (2005a), 60-73.
- Leiprecht, Rudolf (2008), Kulturalisierung vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa & Farrokhazad, Schahrazad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Waxmann: Münster, 129-146.
- Liddicoat, Anthony J. & Scarino, Angela (2013), *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Maletzke, Gerhard (1996), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neuner, Gerhard (1989), Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in Zielsprachenfernen Ländern. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 348-373.
- Petravić, Ana (2015), Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte. Auf dem Wege zu einem neuen professionellen Profil. In: Gehrmann, Siegfried; Helmchen, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne & Ragutt, Frank (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 171-203.
- Petravić, Ana (2016), *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene* [DE: Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Von theoretischen Konzepten bis zur Anwendung]. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, Ana & Šenjug Golub, Ana (2012), *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher. Unterrichtsaktivitäten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, Ana & Šenjug Golub, Ana (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/805/806>. 18.4.2016].

- Rademacher, Helmut & Wilhelm, Maria (2005), *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10*. Berlin: Cornelsen.
- Rathje, Stefanie (2006), Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 21 S. [Online unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>. 15.3.2016].
- Rathje, Stefanie (2009), *Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung* [Online unter http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf. 15.3.2016].
- Refugee Guide (2016), *Eine Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland* [Online unter http://www.refugeeguide.de/dl/RefugeeGuide_de_925.pdf. 15.03.2016].
- Rieger, Marie (2008), Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen. In: Kaunzner (Hrsg.), 83-98.
- Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra & Schwarzer, Christine (2007), Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *intercultural journal* 14, 26-48.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schroll-Machl, Sylvia (2007), *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sercu, Lies (2005), Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In: Sercu, Lies; Bandura, Ewa; Castro, Paloma; Davcheva, Leah; Laskaridou, Chryssa; Lundgren, Ulla; del Carmen Méndes Garcia, María & Ryan, Phyllis (Hrsg.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. UK, Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- Skender, Inja (1995), Elements culturels dans l'apprentissage/l'enseignement precoce des langues étrangères. In: Vilke, Mirjana; Vrhovac, Yvonne; Kruhan, Mira; Sironić-Bonefačić & Skender, Inja (Hrsg.), *Children and Foreign Languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb, 104-113.
- Thomas, Alexander (1999), Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. Beispiele aus deutsch-amerikanischen und deutsch-chinesischen Interaktionen. In: Hahn, Heinz (Hrsg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 109-120.
- Thomas, Alexander (2003), Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14: 1, 137-150.
- Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.) (2005a), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, Alexander (2005b), Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, Kinast & Schroll-Machl (Hrsg.) (2005a), 19-31.
- Thomas, Alexander (2005c), Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas; Kinast & Schroll-Machl (Hrsg.) (2005a), 44-59.
- Triebel, Armin (1999), Kulturerfahrung und Gesellschaftsvergleich. In: Hahn, Heinz (Hrsg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 63-94.
- Vrhovac, Yvonne (1999), Podučavanje elemenata strane kulture [DE: Das Lehren von Elementen einer fremden Kultur]. In: Kruhan, Mira; Medved Krajnović, Marta; Mihaljević Djigunović, Jelena; Narančić Kovač, Smiljana; Sironić-Bonefačić, Nives; Vilke, Mirjana & Vrhovac, Yvonne (Hrsg.), *Strani jezik u osnovnoj školi* [DE: Fremdsprache in der Pflichtschule]. Zagreb: Naprijed, 235-241.
- Wagner, Wolf (1997), *Fremde Kulturen wahrnehmen*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen [Online unter <http://www.lzt-thueringen.de/files/remdekulturen.pdf>. 15.03.2016].
- Welsch, Wolfgang (1994), Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt & Renger, Rudi (Hrsg.), *Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147-169.
- Welsch, Wolfgang (2005), Transkulturelle Gesellschaften. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich & Wagner, Gerhard (Hrsg.), *Kulturen in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie*. Humanities online: Frankfurt, 39-67.
- Witte, Arnd (2006), Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 28, 28-43.

Witte, Arnd (2009), Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/ Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 49-66.

Zeuner, Ulrich (1997), Landeskunde und interkulturelles Lernen in verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2: 1, 1-14 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/724/701>. 15.03.2016].

Zeuner, Ulrich (2009), *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. TU Dresden [Online unter http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf. 01.02.2017].

Anmerkungen

¹ Nach Hansen (2003: 85) wäre Hofstede's Untersuchung allenfalls hinnehmbar, wenn auch nicht empfehlenswert, wenn der Autor sie „IBM's Consequences“ und nicht „Culture's Consequences“ genannt hätte. Aber auch in dieser Einengung erscheinen die erfragten Kulturdimensionen, wie Hansen für den Faktor „power distance“ hervorhebt, noch zu undifferenziert, da in der Untersuchung das „Arbeitsrecht der verschiedenen Länder [...] beispielsweise nicht berücksichtigt (wird) wie auch Geschlecht und Alter nicht, was für einzelne Kulturen von großer Wichtigkeit ist“.

² Vgl. hierzu die von Thomas herausgegebene Reihe „Handlungskompetenz im Ausland“ (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht), in der auf Basis der Kulturstandardtheorie Trainingsprogramme (*Culture-Assimilator-Training*, siehe Anm. 3) für deutsche Manager, Fach- und Führungskräfte im Ausland vorgelegt werden. Mittlerweile liegen zahlreiche Länderstudien jeweils unter dem Titel „Beruflich in...“ vor; unter anderem zu Bolivien, China, Frankreich, Großbritannien, Indien, Indonesien, Italien, Israel, Kanada, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, Polen, Russland, der Türkei und den USA.

³ Im *Culture-Assimilator-Training* werden die Teilnehmenden mit Beispielen misslungener interkultureller Kommunikation in interkulturellen Begegnungssituationen (*critical incidents*) zwischen Interaktionspartnern unterschiedlicher kultureller Herkunft aus zwei verschiedenen Ländern konfrontiert. In einem mehrstufigen Modell sollen die Teilnehmenden zunächst selbst überlegen, wie das Kommunikationsproblem zwischen den Interaktionspartnern entstanden ist, bevor sie anhand von vorgegebenen Erklärungsmöglichkeiten, die jeweils den Kulturstandards entweder des einen oder anderen Landes entsprechen und deshalb in unterschiedlichem Maß zutreffen, auf einer Skala von sehr zutreffend bis nicht zutreffend einschätzen, inwieweit die Antwortalternativen angemessen sind. In einem dritten Schritt erhalten die Teilnehmenden in Form von Erläuterungen Rückmeldungen über die Kulturangemessenheit jeder der vorgegebenen Antwortalternativen einschließlich kultureller Hintergrundinformationen für das Verständnis der Kommunikationssituation. Da es nicht eine einzige richtige Erklärungsmöglichkeit gibt, müssen alle Antwortalternativen durchgearbeitet werden, um den Teilnehmenden die Denk- und Verhaltensweisen des betreffenden Ziellandes näher zu bringen. In einem weiteren Schritt wird der jeweilige landesspezifische Kulturstandard losgelöst von den einzelnen Situationen beschrieben und kulturhistorisch verankert.

⁴ Literaturbelege zur emotionalen Kälte von Deutschen in der Wahrnehmung von Ausländern finden sich neben Rieger (2008) u.a. auch bei House (2003) und Schroll-Machl (2007).

⁵ Die Szene selbst entstammt dem Korpus von House (2003: 45 ff.); sie trägt den bezeichnenden Titel „Too much rice“.

⁶ Im Unterschied hierzu sieht Thomas (1999: 112ff.) bei US-Bürgern ein System interpersonaler Distanzminimierung. Nach diesem Standard empfinden es Amerikaner als Pflicht, auf jede ins Blickfeld kommende Person zu reagieren. Zwar variiert Art und Dauer der Interaktion je nach Bekanntheitsgrad und Kontextbedingungen, aber grundsätzlich gilt, sich anderen Personen direkt und offen zuzuwenden, ohne dass sich daraus weitergehende Verpflichtungen ergeben müssen. Ferner wird zwischen „friends“ (Personen, die man kennt) und „intimates“ (Personen, mit denen man sich eng verbunden fühlt) unterschieden. Nur letztere erfahren die Privilegien unbegrenzter Offenheit und Zugänglichkeit; sie sind im Deutschen mit dem Begriff „Freund“ gleichzusetzen. In dieser Diskrepanz der Distanzregulation in den USA und Deutschland liegt nach Thomas eine der Ursachen für häufig anzutreffende Missverständnisse und gegenseitige Fehlinterpretationen in Kontaktsituationen zwischen Deutschen und Amerikanern.

⁷ Zur Kritik an Thomas vgl. auch den von Benseler et al. (2003) herausgegebenen Band der Zeitschrift *Erwägen-Wissen-Ethik* 14/1, in dem 34 Autor/innen aus unterschiedlichen Disziplinen in 31 Beiträgen zu einem Hauptartikel von Thomas zur interkulturellen Kompetenz Stellung nehmen, auf die wiederum Thomas in einer abschließenden Replik antwortet. Insbesondere von erziehungswissenschaftlicher Seite wird die o.a. Kritik vehement vertreten.

⁸ Vgl. hierzu auch den unterschiedlichen Umgang von Hansen (2003) und Altmayer (2002) mit dem Konzept der Kulturstandards am Beispiel der amerikanischen Kulturstandards „Individualismus“ und „interpersonale Distanzminimierung“ (siehe hierzu auch Anm. 6). Während Hansen (2003: 257-258) den Gültigkeitsbereich des Kulturstandards „Individualismus“ als verallgemeinerbares Leitprinzip amerikanischer Kultur einschränkt, weil jeder Amerikakenner diesem Leitprinzip widersprechende Erfahrungen hinzufügen könne wie z.B. ein starkes Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühl, ohne jedoch den Individualismus als eine in den USA auffindbare Orientierung zu bestreiten – nach Hansen ist dieses Prinzip nur in bestimmten Bereichen und bei bestimmten Kollektiven zu finden, seine Ausprägung ist in den USA jedoch deutlicher als in Deutschland –, verwirft Altmayer (2002: 6) das gesamte Konzept. In den Kulturstandards „Distanzminimierung“ (USA) bzw. „Distanzdifferenzierung“ (Deutschland) sieht er nichts anderes als „das alte und offenbar unausrottbare Klischee, wonach Amerikaner im persönlichen Umgang angeblich schnell Freundschaften schließen, diese aber eher oberflächlich bleiben, wohingegen Deutsche angeblich dazu

Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83-106. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

neigen, zwischen ‚Freunden‘ und ‚Bekanntem‘ zu differenzieren, wirkliche Freundschaft dann aber sehr ernst nehmen“ (ebd.). Differenzierungen hinsichtlich der Realitätshaltigkeit und kollektiven Zugehörigkeit der Standards wie bei Hansen finden sich bei Altmayer nicht.

⁹ Vgl. hierzu auch Schroll-Machl (2007: 31-32), die wie schon Thomas über die Grenzen des Kulturstandard-Konzepts vermerkt, dass Kulturstandards Aussagen über vorherrschende Tendenzen in einer nationalen Gruppe treffen, nicht aber Aussagen über die Einstellungen und Verhaltensweisen einzelner Individuen. Es gibt nach Schroll-Machl (31) kein Individuum, „das in seinem Denken, Fühlen und Handeln jederzeit exakt den Kulturstandards seiner Kultur entspricht“. Vielmehr existieren eine Menge situativer und struktureller Variablen wie Kontaktbedingungen, Subgruppenzugehörigkeit, Status der beteiligten Gruppen und Individuen, Machtverhältnisse und Interessen, die ebenfalls Einfluss auf das Verhalten nehmen. Sie verweist darauf, dass „zur Analyse und zur Gestaltungen einer konkreten Situation Kulturstandards eben nur *ein* Vehikel darstellen, das die kulturellen Faktoren benennt, die einer deutsch – nicht deutschen Kooperation wirksam sind“ (32). Gleichzeitig sind auch die persönlich-individuellen und situativ-strukturellen Faktoren ebenso wirksam.

¹⁰ Vgl. hierzu auch Thomas (2005c: 33), der Nationalkultur als die Kultur definiert, „die eine große Anzahl von Menschen, die einer Nation per Geburt angehören oder sich ihr zugehörig fühlen, im Laufe ihrer Geschichte entwickelt haben und als für sie verbindlich und daseinsbestimmend definieren. Die Nationalkultur verkörpert so etwas wie das kollektive Bewusstsein der Bevölkerung, genauer: die tradierten Werte, Normen, Verhaltensregeln (Sitte, Gesetz, Brauch) und ethisch-moralischen Überzeugungssysteme (Religion) sowie die daraus abgeleiteten Welt- und Menschenbilder“.

¹¹ Diese Darstellungen entsprechen weitgehend der Analyse einer transkulturellen Weltanschauung, nach der Unterschiede zwischen den Regionen durch zunehmend gleichartige Lebensformen abgelöst werden und in der, so Welsch (1994), televisionär ohnehin schon alles vereinheitlicht ist. „Noch vom Dach der entlegensten Hütte Siziliens grüßt eine Fernsehantenne und längst sind auch die vermeintlichen alltagskulturellen Inseln – und somit *alle* Lebensformen – von transkulturellen Momenten durchsetzt und geprägt“ (159).

¹² Zu den Globalisierungs- und Angleichungsprozessen im Bereich der Kultur vgl. auch Hafez (2000), der am Beispiel empirischer Untersuchungen zum Konsum westlicher Seifenopern wie „Dallas“ in außereuropäischen Kulturräumen aufzeigt, dass diese in den einzelnen Untersuchungsländern in sehr unterschiedlicher Weise vom Fernsehpublikum gedeutet und verstanden wurden. „Kulturelle Symbole“, so Hafez, sind „deutungsbedürftig und sie werden von den Mitgliedern einer Kultur mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Verständniskategorien interpretiert“ (109). Aufgrund dieser sinnbildenden Kraft von Kulturen ist es daher nach Hafez fraglich, „ob kulturelle Unterschiede im Prozess der Globalisierung ausgelöscht werden oder nicht vielmehr ein Merkmal der langsam entstehenden Globalkultur darin besteht, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kulturen in immer stärkerem Maß über dieselben Referenzsysteme artikuliert werden“ (110). Allerdings müsste hier genauer danach gefragt werden, wer die Verteilungsmacht und Deutungshoheit über diese Referenzsysteme besitzt und wer deren Ausbreitung kontrolliert. Fragestellungen dieser Art, die den Machtaspekt in der angenommenen Angleichung vormals differenter Kulturen hervorheben, spielen in den Konzepten der Transkulturalität kaum eine Rolle.

¹³ Vgl. hierzu auch die Untersuchung von Gehrman (2015) zur Kontrolle der weltweiten Kommunikationsströme über die Durchsetzung von Englisch als globale *Lingua franca* und zur Veränderung des Internationalisierungsbegriffs von Wissenschaft, in dem die nationalen Wissenschaftssprachen kaum noch eine Rolle spielen. Im Duktus der Transkulturalität entspricht diese Rückstufung der Relevanz der Nationalsprachen dem Status von „Subkulturen“, den die „Kulturen alten Stils“ erhalten, nach dem sie durch die neuen Leitkulturen, die transkulturelle Konturen aufweisen, abgelöst worden sind (Welsch 1994: 159). Dass dieser Prozess der Sprachablösung durch die neue *transnationale* Sprache Englisch mit den nationalen Interessen der Weltmacht USA einhergeht und strukturell einem neuen sprachlichen Imperialismus den Weg bahnen könnte, das Transnationale als keineswegs das Universale darstellt, sondern partikularen Interessen folgt, die sich als kulturneutral und universal ausgeben, um eben diese partikularen Interessen zu verdecken, ist in der Logik der Welt nach Auflösung der Kulturen nicht vorgesehen.

¹⁴ Vgl. hierzu auch Bredella & Christ (1995: 11), die bereits in einer der ersten Veröffentlichungen des Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens* betonen, dass das Eigene und das Fremde keine essentialistischen Begriffe sind, die von einem feststehenden Eigenen und Fremden ausgehen, sondern dass es sich um relationale Begriffe handelt. Als solche werden sie dann dem gesamten Konzept der Didaktik des Fremdverstehens als Basis zugrunde gelegt. „Das Fremde ist jedoch kein objektiver Tatbestand, sondern eine Kategorie des Bewußtseins. Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in Bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines *an sich*“ (ebd.).

¹⁵ Die Kapitelüberschrift ist eine Abwandlung des Kapitels von Geertz (2007) *Welt in Stücken*: „Was ist eine Kultur, wenn sie kein Konsens ist?“ (63)

¹⁶ Nach dieser Lesart ist Interkulturalität auch dort anzunehmen, wo innerhalb der eigenen Gesellschaft in verschiedenen Sub- und Teilsystemen, Lebens- und Handlungsfeldern unterschiedliche Normen, Werte und Verhaltensregeln gelten und Individuen diesen widerstreitenden Anforderungen gegenüber gerecht werden müssen. Vor diesem Hintergrund findet interkulturelle Kommunikation auch in der eigenen Gesellschaft statt, und zwar immer dann, wenn sich Menschen über Wert- und Normabgrenzungen austauschen oder sich selbst innerhalb dieser Entwürfe verorten (vgl. Hu 2010: 1396). Insofern ist „Kultur immer schon Interkulturalität“ (Hansen 2003: 359) bzw. ist die Multikulturalität von ethnischen Kollektiven und Nationen eine notwendige Folge ihrer Polykollektivität (vgl. Hansen 2009a: 116).

¹⁷ Zum Kulturzentrismus als Universalie und Ausgangspunkt zahlreicher Modelle interkulturellen Lernens und kulturvergleichender Studien vgl. exempl. Bennett (1986, 1993), Bolten (2007), Grosch & Leenen (2000), Maletzke (1996), Roche (2001), Thomas (2005c), Witte (2006, 2009).

¹⁸ Gemeinsames Merkmal dieser Modelle ist, dass sie Kulturen nach vorgegebenen Kategorien vergleichen. Bei Hofstede (2001, 2006) sind es Kulturdimensionen wie Machtdistanz, Individualismus oder Unsicherheitsvermeidung, in dem Modell von Maletzke (1996) sind es Strukturmerkmale wie Zeit- und Raumerleben, Wertorientierungen oder soziale Gruppierungen und Beziehungen, in denen sich Kulturen voneinander unterscheiden, und bei Neuner (1989: 360-362) universelle Daseinserfahrungen wie Geburt, Tod, Ich- und Wir-Erfahrung oder

Partnerbeziehungen. Neuner nennt insgesamt 17 derartiger Universalien. Die Liste selbst ist unvollständig; sie vermittelt jedoch nach Neuner einen ersten Eindruck von den „Suchkriterien“, die der interkulturellen Themenplanung im DaF-Unterricht zugrunde gelegt werden können. Das Problem dieser Modelle besteht darin, dass sie dasselbe Beschreibungsdefizit teilen, nämlich dass ihnen ein universalisierender Denkart vorausgeht, der selbst kulturell bestimmt ist (vgl. Antweiler 2009: 347), mit der Folge, dass Gleichheiten zwischen den Kulturen erst über diese Kategorien hergestellt werden, ohne das deutlich wird, welchen Stellenwert diese Kategorien für die verschiedenen Kulturen tatsächlich haben oder warum gerade diese ausgewählt wurden und als universal gelten sollen. Das heißt, so Layes (2005: 72) in Bezug auf Kulturdimensionen-Modelle, dass man sich darüber klar sein muss, dass diese Modelle „keine absoluten Bestimmungen von Kulturen vornehmen, sondern Beschreibungen aus einer bestimmten kulturellen Perspektive. Entsprechend werden solche Dimensionen und Begriffe verwendet, mit denen man im eigenen Denken und Sprechen etwas anfangen kann“. Diese Kritik trifft dann allerdings auch das von Altmayer (2007) und Zeuner (1997) für interkulturelle Vergleiche im Fremdsprachenunterricht nachdrücklich empfohlene Modell von Neuner.

¹⁹ Bei der Verwendung von Kultur-Assimilatoren im Fremdsprachenunterricht müsste darauf geachtet werden, Verhaltensunterschiede – wie in dieser Methode angelegt – nicht zu kulturalisieren, sondern in die Erklärung des fremd- und eigenkulturellen Verhaltens jeweils weitere Kontexte wie Macht-, Bildungs- oder soziale Unterschiede mit einzubeziehen oder auch jeweils begründete alternative Erklärungen zuzulassen. In dieser erweiterten Form eignen sich sowohl kommunikationspsychologische Übungen als auch Trainings mit Kultur-Assimilatoren als Instrumente zur Sensibilisierung für kulturelle Verhaltensunterschiede auch für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht.

²⁰ Gerade im Rahmen eines kompetenz- und prüfungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist dieser Aspekt jedoch nicht zu unterschätzen. Aus der Sicht vieler Lehrender und Lernender lenken die nicht prüfungsrelevanten interkulturellen Unterrichtsteile vom eigentlichen prüfungsrelevanten sprachlichen Lernstoff ab. Hier treffen sich dann die Interessen der Lehrenden, Eltern und auch der Lernenden, das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht angesichts der knappen Ressourcen – trotz Interesse – möglichst randständig im Unterricht zu behandeln (vgl. Gehrman, Petravić & Šenjog Golub 2012).

²¹ Zum Forschungsstand und zu den unterschiedlichen Listen-, Struktur-, Prozess- und Entwicklungsmodellen interkultureller Kompetenz im Bereich des fremdsprachlichen Lernens vgl. Eberhardt (2013), Petravić (2016).

²² Zum *Fuzzy*-Verständnis von Kultur vermerkt Bolten (2011: 62): „Der Satz heißt dann: Es gilt sowohl das Entweder-Oder-Prinzip kulturellen Homogenitätsdenkens als auch das Sowohl-als-auch-Prinzip des *fuzzy-culture*-Verständnisses. *Fuzzy* ist dementsprechend nicht nur die Kultur selbst als Beziehungsgeflecht, sondern vor allem auch die Perspektive, unter der sie wahrgenommen wird: Sie entscheidet darüber, wie homogen/nicht homogen man eine Kultur versteht [...]. Das betrifft zum einen den Blickwinkel [S.G.: gemeint ist der Realitätsausschnitt: das Spektrum von Mikro- bis Makronetzwerken], zum anderen die Blickrichtung [S.G.: gemeint ist die Perspektive der Realitätsbetrachtung: entweder primär induktiv von den Subjekten oder stärker deduktiv von komplexeren, dann homogenisierten Makrokollektiven auszugehen] [...]. Jede dieser Sichtweisen hat ihre Berechtigung. Statt eines ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ gibt es hier nur die Frage nach der optimalen Angemessenheit“.

²³ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Kontaktforschung, die belegen, dass vermehrte Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und vermehrte wechselseitige Kenntnisse allein noch nicht zu Veränderungen von bereits bestehenden Verhaltensdispositionen oder zum Abbau von Vorurteilen führen. Damit dies geschieht, müssen vielmehr eine Reihe weiterer Bedingungen erfüllt sein. Hierzu gehören: intensive und häufige Kontakte, die Ermöglichung von bedeutsamen, Stereotypen und Vorurteilen widersprechenden Erfahrungen und die Wiederholung dieser Erfahrungen, gemeinsame Ziele zwischen den Gruppen, Statusgleichheit, die Freiwilligkeit des Kontakts und die begleitende Unterstützung von Institutionen. Ohne diese Bedingungen kommt es, wie zahlreiche Schulversuche in gemischt kulturellen Klassen in den USA belegen, eher zu einer Verstärkung als zu einem Abbau von Vorurteilen und Stereotypen (vgl. Engelbert 2008; Grosch & Leenen 2000). Dieser Befund ist vor allem für interkulturelle Klassenpartnerschaften von Belang, wie sie häufig im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden. Die Kontaktaufnahme allein, auch wenn sie durch Informationen über die Zielsprachliche Kultur der Klassenpartner begleitet wird, führt ohne die o.a. zusätzlichen Maßnahmen noch nicht zu interkulturellem Lernen.

²⁴ Vgl. hierzu auch die mittlerweile zahlreichen Spielesammlungen und Übungsvorschläge zum interkulturellem Lernen, die sich mit diesem Aspekt eigen- und fremdkultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschäftigen (exempl. Grosch & Leenen 2000; ILTIS 2002; Kauzner 2008; Rademacher & Wilhelm 2005); nur wenige Unterrichtsaktivitäten und Übungstypologien zum fremdsprachlichen interkulturellen Lernen sind allerdings wie die in dem Übungsbuch von Petravić & Šenjog Golub (2012) zur *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche* auf das Verhältnis von interkulturellem und sprachlichem Lernen auf den verschiedenen Sprachniveaus des europäischen Referenzrahmens für Sprachenlernen ausgerichtet.

²⁵ Vgl. hierzu auch Bolten (2011: 61), der in diesem Kontext davon spricht, dass „Theoretiker vielfach dazu neigen Homogenitätsphobien zu entwickeln (und wider besseres Wissen argumentativ auszuleben)“, während „Praktiker (...) (ebenfalls wider besseres Wissen) mit einem zumindest ‚halbwegs‘ guten Gewissen in interkulturellen Trainings das Kohärenz-Paradigma vertiefen („Die chinesische Business-Kultur“)“.