

---

König, Lotta; Schädlich, Birgit; Surkamp, Carola (Hrsg.):  
**unterricht\_kultur\_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken.** Heidelberg: J B. Metzler, 2022 (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS). – ISBN 978-3-662-63781-4. 440 Seiten, € 79,99.

Besprochen von **Judith Baße**: Karlsruhe

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0043>

Der vorliegende Sammelband ist Ergebnis einer Konferenz, die vom 1.–3. Juli 2019 in Göttingen stattfand. Er ist in der Reihe LiKuS erschienen, in der Arbeiten erscheinen, die das Lernen in den Bereichen Literatur, Kultur und Sprache als ineinander greifend auffassen.

In einem ersten einführenden Kapitel wird dargestellt, was Ausgangspunkte und Ziele der Konferenz waren.

Ausgangspunkte: Wir leben, so die Herausgeberinnen, in einer Zeit, in der vermehrt kulturelle Verständigungsleistungen gefordert sind. Mit dem bisherigen sog. Landeskunde-Unterricht, der die Zielsprachenkulturellen Besonderheiten nach dem Muster *eigen* vs. *fremd* thematisiert und der Kulturen oft mit Nation oder Ethnie gleichsetzt, werde man der Situation nicht mehr gerecht. Es komme darauf an, Kulturen als von Menschen durch sprachliches Handeln hervorgebracht zu begreifen und vielfältige kulturelle Diskurse anzuregen.

In der Einführung wird erläutert, welche theoretischen Modelle zum Thema bisher schon aufgestellt wurden, so das Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz von Byram (1997) und das Modell der Transkulturalität von Welsch (2010). Die Herausgeberinnen erläutern ihren eigenen Begriff von Kultur und von

Sprache. Ihr Kulturbegriff versteht Kultur als entessenzialisiert (es gibt keine objektiven Gegenstände, die eine Kultur ausmachen, deshalb auch keine Gegenüberstellung von *eigen* und *fremd*), als performativ (Kultur ist nichts Statisches, sondern wird immer wieder neu konstruiert) und als machtreflexiv (kulturelle Bedeutungsherstellung ist immer mit Machtfragen verbunden). Mit dem Kulturbegriff ändert sich auch der Begriff von Sprache; beide bringen sich gegenseitig hervor.

**Ziele:** Die Konferenz hatte inhaltlich zum Ziel, die Grundlagen zu legen für die Entwicklung eines theoretisch und empirisch fundierten, zugleich aber praktikablen kulturdidaktischen Unterrichtsmodells. Sie wollte aber nicht nur inhaltlich Anderes denken, sondern auch methodisch anders vorgehen. In methodischer Hinsicht war es Ziel der Konferenz, konzeptionelle Forschung, empirische Forschung und unterrichtliche Praxis miteinander ins Gespräch zu bringen.

Sie war organisatorisch als „flipped conference“ gestaltet, d.h., die inhaltlichen Präsentationen fanden nicht auf der Konferenz statt, sondern waren ihr in häuslichem Lesen vorgeschaltet. Dadurch war auf der Konferenz für Diskussionen und inhaltliche Arbeit – in fünf Panels, d.h. inhaltlichen Gruppen – mehr Zeit. Der Sammelband folgt in der Kapiteleinteilung diesen fünf Panels.

Vorgeschaltet den Kapiteln ist ein Beitrag von Hallet, der einige Paradigmen kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht anführt. Er kritisiert zunächst das Konzept des Interkulturellen Lernens: Es sehe die Vielzahl möglicher kultureller Unterschiede nicht; solche kulturellen Differenzen könnten aber möglicherweise größere Klüfte zwischen Menschen erzeugen als bloß unterschiedliche Sprachen. Demgegenüber erläutert Hallet die Vorzüge des Konzepts der Transkulturalität von Welsch. Dieses Konzept der Verflochtenheit aller kulturellen und sozialen Prozesse (statt einer binären Gegenüberstellung) habe sowohl eine externe als auch eine interne Dimension und beziehe sich nicht nur auf Makroprozesse, sondern auch auf Individuen. Daraus leitet Hallet vier Annahmen für eine neue Kulturdidaktik ab: Transkulturalität sei nicht normativ, sondern deskriptiv aufzufassen, also als Tatsache in unserer Welt. Zuschreibungen kollektiver Identität seien problematisch; vielmehr gehe es darum, Individuen (Schüler:innen) zur eigenen Orientierung zu befähigen. Es gebe eine Diversität kultureller Orientierungen auch innerhalb von Lerngruppen. Dies alles mache Aushandlung von Positionen notwendig und zum Normalfall.

Hallet spricht einfach von kulturellem Lernen (statt transkulturellem), denn wenn sowieso alles transkulturell und verflochten sei, könne man, so Hallet, es auch einfach kulturelles Lernen nennen. Anschließend führt Hallet vier Beispiele für kulturelles Lernen an (historisches Lernen, globales Lernen, Demokratie-Lernen und transkontinentales Denken). Grundsatz allen kulturellen Lernens sei

das „explorative Prinzip“ (52), die quasi ethnografische Erforschung, die Bereitschaft zum Verstehen, Offenheit und Neugier impliziere.

Die folgenden fünf Kapitel zu den fünf Panels haben jeweils eine Einleitung, in der die Diskussion im Panel auf der Konferenz nachgezeichnet wird. In den Band selbst wurden jeweils nur einige wenige Beiträge aufgenommen. In jedem Panel wird die Verschränkung mit den anderen Panels betont.

In der Einleitung zum **Kapitel „Wofür?“** (Welche Zielsetzungen hat aktueller Kulturunterricht?) wird dargestellt, dass im Panel drei Ziele für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ausgemacht wurden: Die Schüler:innen sollten befähigt werden, (1) an globalen Diskursen teilzunehmen, (2) sich der unterschwelligen Machtverhältnisse bewusst zu werden und (3) mit Irritationen umzugehen und Differenzen auszuhandeln. In der Diskussion im Panel kamen folgende Themen zur Sprache: die Themen Globales Lernen, politisches Engagement, Realisierung von Ambiguitätsaushandlung im Unterrichtsgespräch selbst, Erfahrung von Fremdheit und Irritation durch die Schüler:innen, das Konzept der Sprachmittlung, die Frage nach der Evaluierbarkeit kulturellen Lernens und andere mehr. Abgedruckt sind vier Beiträge, die sich z.B. mit der Frage beschäftigen, welche Rolle Werte spielen, wenn Aushandlung von Widerstreit im Zentrum stehen soll (Bartosch, Derichsweiler und Heidt), oder die sich mit Globalem Lernen (Alter und Wehrmann), Sprachmittlung (Kohl-Dietrich und Rudolf) oder der Anbahnung von Konfliktfähigkeit im Englischunterricht befassen (Schäfer und Tödter).

In der Einleitung zum **Kapitel „Was?“** wird erläutert, was konkrete Gegenstände kulturellen Lernens sein könnten. Auf der Konferenz diskutiert wurden dazu: der öffentliche Raum (linguistic landscape, streetart), Spracharbeit z.B. anhand von Wörtern des Jahres, Lehrwerksbeispiele, Werbung und Satire. Dabei kamen auch Fragen nach der Rolle von Lerner:innen-Texten im Unterricht sowie nach der Progression im Kulturunterricht auf. Zum Gegenstand von Kulturunterricht müsse daneben aber auch das Konzept gezählt werden, das diesem zugrundeliegt. Es wird noch einmal betont, dass das Konzept Interkulturellen Lernens (das Basis der meisten schulischen Lehrpläne ist) nicht mehr angemessen erscheint. Stattdessen werden kurz darüber hinausgehende Konzepte vorgestellt: das der Diskursfähigkeit (Hallet), das des Globalen Lernens und das der Symbolischen Kompetenz (Kramsch). Abgedruckt sind drei Beiträge. Zabel stellt in ihrem Beitrag die Frage, was Kultur mit Sprache/Sprachvermittlung zu tun hat. Sie findet die Antwort darauf im Begriff des Diskurses und zeigt anhand eines Datenbeispiels (aus dem Unterrichtsgespräch in einem Integrationskurs, bei dem es um das Thema Kopftuch ging), wie sich Lerner:innen ihr „Recht zu sprechen“, ihre Diskurspartizipation, erkämpfen, indem sie ein ausgrenzendes, „christlich-nationalen“ (176) „Wir“ der Lehrkraft („wir haben es [das Kopftuch] nicht“)

umdeuten und umnutzen zu einem deiktischen „Wir“ im Integrationskurs. Zabel plädiert für eine Erweiterung bestehender Diskussionen zu Diskurs um Konzepte, die Diskurs und Subjekt als zwei Seiten derselben Medaille begreifen, und betont den Zusammenhang Diskurs-Subjekt-Bildung. Fäcke und Plikat konstatieren in ihrem Beitrag eine Scheu der an Bildungsdiskursen Beteiligten davor, die Werte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) und des Grundgesetzes entschlossen zu vertreten. Sie unterziehen den vorweg positiv besetzten Begriff Transkulturalität einer selbstreflexiven Kritik, zeigen Probleme des Kulturrelativismus auf und analysieren das Neutralitätsgebot der Lehrkraft („Beutelsbacher Konsens“, 195). Angesichts der Widersprüche, die sich zwischen Transkulturalitäts- und Menschenrechtsdiskursen ergeben können, plädieren sie für eine konsequente Orientierung an den Werten der AEMR und des Grundgesetzes. Schiedermaier widmet sich in ihrem Beitrag der Schrift im öffentlichen Raum. Anhand konkreter Beispiele zeigt sie, wie es damit möglich ist, für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu sensibilisieren und Diskursaufmerksamkeit zu fördern.

In der Einleitung zum **Kapitel „Wer?“** wird deutlich gemacht, dass die Panelbeiträger:innen bzgl. der Panel-Frage mehrere Personengruppen im Auge hatten: Schüler:innen, Lehrkräfte, Figuren in Materialien sowie Forscher:innen. Im Panel wurden Ansprüche an aktuelle kulturdidaktische Prioritäten formuliert (z.B. die Widerspiegelung der Diversität von Personenrepräsentationen/Lehrwerksfiguren im Unterricht). Panelpräsentationen zu empirischen Untersuchungen zeigten z.B. eine Tendenz von Lehrkräften zu kulturellen Stigmatisierungen oder dass es möglich ist, aus zunächst essenzialistischen Selbst- und Fremdsetzungen das Sprungbrett für eine kritische Reflexion zu gewinnen (225). Im Panel wurden vier Plädoyer erarbeitet: für Pluralität, für offenes Thematisieren von Macht, für kritischen Umgang mit Essenzialismus, für wechselseitigen Wissensfluss. Die im Band abgedruckten beiden Beiträge beschäftigen sich mit „Alltagsrassismus im Englischunterricht der Sekundarstufe I und II“ (Kreft und Sussex) sowie mit den „Identitätsverständnisse[n]“ am Beispiel eines Englischlehrwerks der Sekundarstufe I (Nowoczen).

Im **Panel „Wie?“** ging es um Fragen nach der Eignung etablierter Methoden, um neue kulturwissenschaftliche Einflüsse auf die fremdsprachliche Kulturdidaktik sowie um die Frage, welche (neuen) Zugangsformen sich für kulturelles Lernen anbieten (vgl. 270). Abgedruckt sind im Band ein Beitrag zum kulturellen Lernen mit Graphic Novels (Mayer und Tesch), ein Beitrag zur Ausbildung von *critical literacy* und symbolischer Kompetenz anhand von medialen Darstellungen geflüchteter Menschen (Freitag-Hild) sowie ein Beitrag zum Debattieren in der Fremdsprache am Beispiel Englischunterricht in Klasse 9/10 (Dahl, Kaltenbacher und Schultze).

Im Panel „Durch wen?“ wurde die Frage diskutiert, wie Lehrkräfte kulturelle Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht initiieren, begleiten und reflektieren (können) (337). Es wurde z.B. überlegt, ob weniger während der kurzen Zeit der Ausbildung von Lehrkräften, sondern/als vielmehr während ihrer Berufstätigkeit (3. Phase) mehr Gelegenheiten für vertiefte Aneignung und Ausbildung von Handlungsfähigkeit gegeben seien. In einem abgedruckten Beitrag wird ein Projekt zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz bei Studierenden des Lehramts Englisch beschrieben; im Anhang finden sich entwickelte Niveaustufen für die Kompetenz „Kulturelles Lernen planen“ (Diehr). Zwei weitere Beiträge sehen Bedarf bei der Frage danach, wie zukünftigen Lehrkräften aktuelle theoretisch fundierte Begriffe von Kultur nahegebracht und wie diese reflektiert werden können. Der erste Beitrag stellt zwei Beispiele sog. Forschenden Lernens dar: Lehramtsstudierende untersuchten die Diskrepanz zwischen Kulturtheorie-Kenntnissen und Unterrichtspraxis, bezogen auf Englisch (376ff.); internationale Studierende setzten sich mit den Möglichkeiten von deutsch-polnischen Erinnerungsorten für Kulturunterricht auseinander (bezogen auf DaF) (Blell und Hille). Der zweite Beitrag betont ebenfalls die Rolle von Reflexion als Mittel zur kulturellen Sensibilisierung und beschreibt zwei Beispiele, wiederum aus Englisch und DaF (Mihan und Voerkel).

In einem abschließenden Kapitel werden die Diskussionen in den sog. Perspektivengruppen der Konferenz nachgezeichnet. Es gab drei Perspektivengruppen: Theorie, Empirie und Unterrichtspraxis; in jeder Gruppe waren einige Teilnehmer:innen aus jeder der fünf Panels.

Gemäß seinem – extravagant geschriebenen – Titel (die Unterstriche sollen sowohl Leerstellen als auch Zusammenhänge andeuten) bietet der Band nicht nur theoretische Überlegungen, sondern auch Beiträge zur Unterrichtspraxis sowie zur Empirie. Die Beiträge zur Praxis stellen z.T. sehr spezielle Ideen oder Beobachtungen vor. Alle Beiträge tragen aber differenziert formulierte Überschriften, die es dem/der Leser:in ermöglichen, schnell abzuschätzen, ob ein Beitrag für ihn/sie interessant ist oder nicht. Auch die Beiträge zur Praxis werden theoretisch eingebettet und reflektieren das Dargestellte. Die Beiträge erläutern i.d.R. in einem einleitenden Abschnitt den zentralen theoretischen Zusammenhang der Konferenz (ent-essenzialisiertes Kulturverständnis usw.) noch einmal, sodass jeder Beitrag für sich verständlich ist. Die Beiträge sind sprachlich unterschiedlich anspruchsvoll geschrieben.

Der Band liefert inhaltlich eine Fülle an Gedankenanstößen und Überlegungen, die er weiterdiskutiert sehen will. Oft wird deshalb angegeben, wo sich noch Desiderate finden. Nach der Konferenz hat schon eine digitale Ringvorlesung an der Universität Bielefeld stattgefunden (vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/forschung/departments/fdukb/unter>

richt\_kultur\_theorie.pdf [6.10.2022]). Im Band selbst sind von allen Beiträger:innen Kontaktdaten (Emailadressen) angegeben.

Der Band hat einen umfassenden Anspruch, im Zentrum stehen allerdings die Fremdsprachen an Schulen in Deutschland (v.a. Englischdidaktik) und das Fach DaF im Ausland bzw. DaZ im Inland.

Vermisst hat die Rezentsentin dabei eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob kulturelles Lernen anders zu denken ist, wenn die Sprache, die Lernziel des Unterrichts ist, zugleich im Land/in der Umgebung gesprochen wird. Braucht kulturelles Lernen in Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen (Vorbereitungsklassen/ Willkommensklassen usw.) eine andere Konzeption als im Englisch-Unterricht in Deutschland? Nicht Thema im Band ist ferner kulturelles Lernen im Sprachunterricht in Firmen oder Betrieben mit internationaler Belegschaft oder internationalen Kontakten. Eine Irritation besteht für die Rezentsentin noch darin, dass es der Konferenz ja darum ging, über das als wenig ausreichend betrachtete Konzept von Interkulturellem Lernen/interkultureller kommunikativer Kompetenz hinaus zu denken; gleichwohl geben aber einige Teilnehmer genau diese Stichworte als ihr Interessensgebiet an (so auf Seite X und XII).