

## DER KOMPETENZBEREICH "KULTUREN IM FOKUS" IM LEHRPLAN 21 – ENTWICKLUNG EINES PRAKTISCHEN KULTURBEGRIFFS FÜR DEN OBLIGATORISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dans le plan d'études suisse alémanique les compétences interculturelles représentent un domaine central dans l'enseignement des langues étrangères. Pour relever le défi de transmettre des phénomènes culturels spécifiques sans consolider des stéréotypes, le concept culturel des enseignants joue un rôle important. Par conséquent, le présent article élabore une notion de culture praticable.

### ● Jan-Oliver Eberhardt | PH FHNW



Jan-Oliver Eberhardt ist Dozent für Fachdidaktik Französisch an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Arbeits- und Interessenschwer-

punkte sind die Evaluation interkultureller und kommunikativer Kompetenzen sowie interkulturelles Lernen im Sprach-austausch.

Der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität ist heutzutage für Schülerinnen und Schüler, wie auch für Lehrpersonen, unabdingbar geworden. Vor dem Hintergrund der Koexistenz von vier unterschiedlichen Sprach- und Kulturregionen auf der einen, sowie der konstant hohen Einwanderungsquote auf der anderen Seite, stellen interkulturelle Fähig- und Fertigkeiten gerade in der Schweiz seit jeher eine besondere Notwendigkeit dar. Dementsprechend bilden interkulturelle Kompetenzen neben dem Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen im *Lehrplan 21 - Sprachen* unter der Bezeichnung «Kulturen im Fokus» einen wichtigen Kompetenzbereich des Englisch- und Französischunterrichts im 2. und 3. Zyklus der Volksschule (D-EDK, 2016). Vorteilhaft für Lehrpersonen ist dabei die klare Untergliederung in interkulturelle Kenntnisse, Haltungen und Handlungen, sowie die Zuordnung von spezifischen Kompetenzniveaus. Verglichen mit kommunikativen Fertigkeiten wie dem Lese- und Hörverstehen gelten interkulturelle Kompetenzen dennoch als schwer operationalisierbar (Eber-

hardt, 2013). Zugleich werden bis anhin von Seiten der Schulbuchverlage kaum Lehrmittel bereitgestellt, welche Fremdsprachenlehrpersonen eine gezielte und differenzierte Förderung interkulturellen Lernens ermöglichen. Hinzu kommt, dass die kommunikativen Kompetenzen nach wie vor eine herausragende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen und interkulturelles Lernen deshalb aus Zeitgründen oftmals zu kurz kommt (Eberhardt, 2016). Eine grosse Herausforderung beim interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht besteht zudem darin, den Schülerinnen und Schülern kulturspezifische Phänomene zu vermitteln, ohne jedoch Stereotypen und Vorurteile zu fördern oder zu festigen. Diese doppelte didaktische Herausforderung wird auch im *Lehrplan 21 - Sprachen* sichtbar: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler «einige Merkmale des französischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede [kennen]», andererseits sollen sie «wissen, dass Kenntnisse, die sie über die französischsprachigen Kulturen haben, häufig klischeehafte Aspekte

beinhalten und dass in allen Kulturen vielfältige Lebens- und Verhaltensweisen nebeneinander existieren» (D-EDK, 2016: 72). In diesen Kompetenzbeschreibungen wird sehr deutlich, dass dem Kulturbegriff im Rahmen der Förderung interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle zukommt. Aus diesem Grund diskutiert der vorliegende Beitrag eine Kulturkonzeption, welche einerseits aktuellen fremdsprachendidaktischen Ansätzen interkulturellen Lernens gerecht wird, und andererseits ertragreiche interkulturelle Lernarrangements im obligatorischen Fremdsprachenunterricht an der Volksschule ermöglicht.

Der Begriff der Kultur hat im Laufe des Weges vom landeskundlichen zum interkulturellen Lernen in den vergangenen Jahrzehnten grosse Veränderungen durchlaufen. Die Ausweitung von einem eng gefassten hin zu einem erweiterten Kulturbegriff ist bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu beobachten, im Sinne einer Ausweitung der Vorstellung von Kultur als *cultura animi*, hin zu einem Kulturbegriff, der auch die profanen Lebensbereiche miteinschliesst und nicht auf die schönen Künste reduziert. In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wird Kultur schliesslich erstmals verstanden als «Gesamtheit der in gesellschaftlichen Enkulturationsprozessen erworbenen Fähigkeiten und Gewohnheiten» (Altmayer 2004: 82). In der seitdem entstandenen Fülle an kulturtheoretischen Konzepten können im Wesentlichen zwei Positionen unterschieden werden. Auf der einen Seite ist dies eine Position, die auf die Arbeiten des Philosophen Johann Gottfried Herder zum Kulturbegriff im 18. Jahrhundert zurückgeht (Rathje 2009), die in der Tradition der Romantik, der Völkerpsychologie und der klassischen Ethnologie steht (Altmayer 2004). Diese Position prägte über Jahrzehnte hinweg die Fremdsprachendidaktik und wird heutzutage insbesondere in der kulturvergleichenden Psychologie und in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation vertreten. Sie begreift Kultur als «eine mehr oder weniger fest umrissene und empirisch beschreibbare Grösse, die sich vor allem auf ethnisch bzw. national definierte Kollektive bezieht». Hu (2003: 53) spricht in diesem Zusammenhang auch von essentialistisch-objektivistischen Kulturkonzeptionen, weil mit ihnen die Vorstellung von Kulturen als «kohärente und vonei-

einander abgrenzbare Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika» verbunden sei. Sehr oft ist hier dann die Rede von Volksgeist, Nationalcharakter, kollektivem Bewusstsein oder von kulturspezifischen Orientierungssystemen. Selbstverständlich erleichtert eine essentialistisch-objektivistische Sichtweise die Betrachtung interkultureller Kommunikationsprozesse: Das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln eines Menschen wird innerhalb seines ihm vertrauten Orientierungssystems von den Mitmenschen verstanden, akzeptiert und geteilt. Jedoch stellt sich die Situation anders dar, wenn «die Interaktionspartner aus einer anderen Nation, Organisation oder Gruppe stammen, die eine andere Kultur entwickelt haben und deren Angehörige anderen kulturellen Orientierungssystemen (...), anderen Normen, Werten und Verhaltensregeln folgen. Es kommt zu so genannten kritischen Begegnungen respektive Interaktionssituationen, in denen ein Partner, meist aber beide Partner auf unerwartetes Verhalten und Reaktionen stossen, deren Bedeutung und Sinn sie nicht verstehen, da er sich ihnen allein aus ihren eigenen, gewohnten kulturellen Orientierungssystemen nicht erschliesst» (Thomas 2003: 22ff.). Mit diesem Verständnis ist die Gefahr verbunden, kulturelle Besonderheiten oder interkulturelle (kritische) Kommunikationssituationen ausschliesslich auf Grundlage der nationalkulturellen Zugehörigkeit der Kommunikationsteilnehmenden zu erklären, einhergehend damit die Individualität und Heterogenität von Menschen zu ignorieren und dadurch letztlich Nationalstereotype zu fördern und zu konsolidieren.

Eine zweite kulturtheoretische Position ist die sogenannte diskursiv-reflexive bzw. dynamisch-flexible Position, welche «vom Subjekt als Individuum seiner eigenen Sinnbildungsprozesse» (Altmayer 2004: 111) ausgeht und sich vom gewichtigen Einfluss nationaler bzw. zielsprachenregionaler Kollektive distanzieren. Auf die Vorstellung von einem sozialen Gruppen verbindenden kollektiven Wissen wird hier zwar nicht gänzlich verzichtet, allerdings der Individualität von Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen und damit auch individuellen Identitäten eine grössere Bedeutung eingeräumt (Eberhardt, 2019). Eines der von den Vertretern dynamisch-flexibler Positionen am häufigsten angeführten Argumente gegen essentialistisch-objektivi-

**In den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 wird sehr deutlich, dass dem Kulturbegriff im Rahmen der Förderung interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle zukommt.**

vistische Kulturkonzeptionen ist mit den heutigen Lebensbedingungen verbunden, namentlich mit der weltweiten Zunahme von Migrationsbewegungen, der unaufhaltsamen Globalisierung sowie der virtuellen Vernetzung: «Ethnisch-kulturelle Differenzen verschwinden nicht völlig, beginnen aber doch zu verblassen (...). Kulturelle Differenzen, die bislang vor allem zwischen Staaten bzw. Kulturen wahrgenommen wurden, werden nun auch verstärkt innerhalb eines Staates bzw. einer Kultur augenfällig» (Ackermann, 2004: 139). Ein solches Verständnis von Kultur konzentriert sich eher auf «Differenzen, Widerstreit, Synkretismus, Hybridität sowie idiosynkratische Deutungsmuster» sowie auf «Überlappung, Vielschichtigkeit, Dynamik, Kreativität, Unabgeschlossenheit» (Hu 2003: 55). In der Ablehnung der Vorstellung von Kulturen als homogen, abgrenzbar und statisch wird in der dynamisch-flexiblen Position zudem die Gefahr gesehen, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht die Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden vernachlässigt: «Eine objektivistische Sichtweise von 'Kultur' entfernt den Blick von den einzelnen Menschen und objektiviert sie zu einem abstrakten Kollektiv, dessen Merkmale die Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis nehmen, ohne sich selbst als Person in Verbindung mit den Menschen, um die es immer geht, bringen zu müssen» (Hu 1995: 31). Ein dynamisch-flexibles Kulturkonzept trägt somit den heutigen Lebensbedingungen eher Rechnung, allerdings erschweren die Negierung von Nationalkulturen sowie die Betonung kultureller Individualität auch den Vergleich kultureller Phänomene und den Erwerb soziokulturellen Wissens.

Aus diesem Grund bietet es sich an, auf die Ausführungen der Kommunikationswissenschaftlerin Rathje (2009) einzugehen, die sich mit der Praktikabilität des Kulturbegriffs für die Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens auseinandersetzt und den dynamisch-flexiblen Kulturbegriff dahingehend ausdifferenziert. Zum Zwecke der Revision des weit verbreiteten Kohärenz-Paradigmas kommt dem Begriff des Kollektivs hier eine tragende Bedeutung zu. Demzufolge sind Individuen stets Teil unterschiedlicher Kollektive, welche nach innen und aussen jeweils divergente kulturelle Ge-

wohnheiten hervorbringen. Somit unterliegt jeder Mensch einem Wechselspiel zwischen individuellen biographischen Voraussetzungen und des kulturellen Angebots der unterschiedlichen Kollektive seiner Lebensumgebung. So kann man zwar aus den Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen schliessen, mit welchen kulturellen Gewohnheiten er vertraut, welche Verhaltensweisen und Denkkonzepte ihm bekannt sein könnten. Was der Einzelne jedoch daraus macht, welche Vorstellungen, Meinungen und Praktiken er für sich selbst ableitet, bleibt vollständig offen. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv beeinflusst also alle Individuen, determiniert sie kulturell jedoch nicht. Daraus folgt, dass das Verhältnis von Kulturen und Kollektiven im Zeitalter der Globalisierung und Migration vor allem durch Inkongruenz gekennzeichnet ist. Der Vorteil eines solchen Kulturverständnisses für den Fremdsprachenunterricht liegt darin, dass Schülerinnen und Schülern der Einfluss nationaler Kollektive verdeutlicht und dadurch kulturspezifische Denk- und Verhaltensweisen vermittelt werden können, ohne dabei jedoch nationale, für alle Menschen gültige Kulturstandards zu postulieren. Dagegen können Fremdsprachenlehrpersonen immer wieder auf die Rolle nicht-nationaler Kollektive und auf die kulturelle Heterogenität und Individualität aller Menschen verweisen. Angesichts der heutigen sprachlich-kulturell pluralen Gesellschaften kann ein solches Kulturkonzept zugleich dazu beitragen, den Fremdsprachenlernenden am Beispiel der eigenen Schulklasse die kulturelle Diversität nationaler Kollektive vor Augen zu führen und in der Folge auch für zielsprachliche Kollektive die Vorstellung homogener, statischer Nationalkulturen zumindest in Frage zu stellen. Infolgedessen wird an dieser Stelle sichtbar, dass ein dynamisch-flexibler Kulturbegriff, welcher nicht nur die Individualität der Menschen, sondern auch den Einfluss vor allem zielsprachenregionaler Kollektive anerkennt, geeignet erscheint, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der im Lehrplan 21 - Sprachen aufgeführten Lernziele des Kompetenzbereichs «Kulturen im Fokus» angemessen zu unterstützen. Schliesslich erlaubt er eben jenen didaktischen Spagat, zwischen der Vermittlung von Merkmalen zielsprachiger Kulturräume und von kulturellen Gemeinsamkeiten

und Unterschieden einerseits, und der Vermittlung von Kenntnissen über die Bedeutung von Nationalstereotypen und der Diversität von Kulturen andererseits.

Zusammenfassend impliziert ein praktikabler Kulturbegriff für den Fremdsprachenunterricht an der Volksschule die folgenden Eigenschaften:

1. Kulturen sind nicht idiosynkratisch, sondern verweisen auf kulturelle Praktiken innerhalb spezifischer Kollektive.
2. Kulturen werden nicht mit nationalen Kollektiven gleichgesetzt.
3. Kulturen sind nicht klar abgrenzbar, sondern hybride.
4. Kulturen sind nicht homogen, sondern heterogen.
5. Kulturen sind nicht statisch, sondern flexibel.

Transformiert man nun die eher kulturwissenschaftlichen Formulierungen in eine eingängigere Schul- und Alltagssprache, welche gerade in Phasen des interkulturellen Lernens von Bedeutung ist, in denen es um Metareflexionen und Bewusstheit für kulturelle Heterogenität geht, dann können Kulturen folgendermassen beschrieben werden:

- a) Kulturen haben nichts mit individuellen Denk- und Verhaltensweisen zu tun, sondern beziehen sich immer auf Phänomene, die von mehreren Menschen bzw. Gruppen geteilt werden.
- b) Es gibt nicht die französische, englische, italienische etc. Kultur, sondern höchstens, von vielen in Frankreich, England, Italien etc. lebenden Menschen geteilte Praktiken, bzw. französische, englische, italienische etc. Klischees.
- c) Kulturen können nicht klar geographisch begrenzt werden, sondern es finden immer Vermischungen von kulturellen Praktiken unterschiedlicher Gruppen statt.
- d) Aufgrund der individuell unterschiedlichen Auslegung sowie der unterschiedlichen privaten und beruflichen Gruppen, denen Menschen zugerechnet werden können, sind Kulturen niemals einheitlich, sondern beinhalten Gemeinsames und Unterschiedliches.
- e) Kulturen bleiben nicht immer gleich, sondern entwickeln sich ständig weiter, sehr oft im Sinne einer Vermischung kultureller Praktiken unterschiedlicher Gruppen.

Unabhängig von der Art der Formulierung des hier für den Fremdsprachen-

unterricht entwickelten Kulturbegriffs, umfassen Kulturen stets

- › die von Menschen erzeugten, geteilten, ungeteilten aber bekannten und geläufigen Denk-, Empfindungs-, Kommunikations- und Verhaltensweisen,
- › die dahinter verborgenen Werte und Wissensbestände,
- › sowie die darauf bezogenen ideellen und materiellen Symbole, sprich Bräuche, Gewohnheiten, Kleidung, Essen, Institutionen, Produkte und Bauwerke.

Dass Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe intellektuell sehr wohl dazu in der Lage sind, kulturelle Praktiken eigener, wie auch Zielsprachenregionaler Kollektive differenziert, in all ihrer Diversität und Komplexität wahrzunehmen, zeigen verschiedenste entwicklungspsychologische empirische Studien. So gelangen beispielsweise Grosch & Hany (2009) zur Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche mit steigendem Alter – und zwar in der Spanne von der dritten Klassenstufe bis zur Jahrgangsstufe 11 – über ein zunehmend abstraktes und komplexes Verständnis von Kultur verfügen. Barrett (2009) wiederum stellt fest, dass ab dem mittleren

Kindesalter die kognitive Fähigkeit zur Wahrnehmung von Differenzen innerhalb von Gruppen sowie zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen ausgebildet wird. Zudem sei die Entwicklung von Einstellungen gegenüber Menschen anderer Nationalität keineswegs invariabel und vorgegeben, sondern hänge stark ab vom direkten Kontakt mit Menschen Zielsprachlicher Regionen, von den Einstellungen der Eltern, aber auch von den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts und den Praktiken der Fremdsprachenlehrpersonen. Letztlich entspricht eine differenzierte Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Praktiken auch einer der bildungspolitischen Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichts, wie das abschließende Zitat aus dem interkantonalen Lehrplan *Passepartout - Fremdsprachen an der Volksschule* verdeutlicht: „Die Förderung der Bewusstheit für Sprache und Kulturen zielt über die Fähigkeit hinaus, sich in einer konkreten Situation in der Zielsprache zu verständigen. (...). In der Lage zu sein, über sprachliche Mechanismen sowie (...) eigene und andere Kulturen nachzudenken, fördert eine positive Haltung zur Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit und führt zum Abbau von Vorurteilen“ (Bertschy et al., 2015: 10).

**Dass Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe intellektuell sehr wohl dazu in der Lage sind, kulturelle Praktiken in all ihrer Diversität und Komplexität wahrzunehmen, zeigen verschiedenste entwicklungspsychologische empirische Studien.**

## Literatur

- Ackermann, A.** (2004). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. In: F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart: Metzler, pp. 139-154.
- Altmayer, C.** (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Barrett, M.** (2009). The development of children's intergroup attitudes. In: A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 69-86.
- Bertschy, I. et al.** (2015). *Passepartout - Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Englisch und Französisch*. Basel: Passepartout.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz** (2016). *Lehrplan 21 - Sprachen*. Kanton Basel-Stadt. Luzern: D-EDK.
- Eberhardt, J.-O.** (2013). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Eberhardt, J.-O.** (2016). Interkulturelle Kompetenzen testen – Graduierungskriterien und Beurteilungsraster für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. In: *Babylonia*, 2-2016, 63-68.
- Eberhardt, J.-O.** (2019). Didaktik des Fremdverstehens. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 195-200.
- Grosch, C. & Hany, E.** (2009). Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses. In: A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 87-103.
- Hu, A.** (1995). Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, pp. 20-35.
- Hu, A.** (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Rathje, S.** (2009). Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann, pp. 83-106.
- Thomas, A.** (2003). Kultur und Kulturstandards. In: A. Thomas et al. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-31.