

# Von Speisen und Sprachen: Inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Elke Nicole Kappus | Luzern

This article discusses the question of how culinary topics can be used in foreign language teaching as a means of conveying cultural aspects from learners' own cultural backgrounds as well as from the target language culture(s). In order to do so, the author argues that it is first necessary to clarify the cultural understandings on which the teaching and learning objectives are based. This article promotes a careful distinction between intercultural and transcultural approaches and a straying away from methodological nationalism in foreign language teaching.



More articles on this topic:

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Thematic Archives > [Topics 24 and 25](#)

„Transkulturelles Lernen heisst, lernen, über kulturelle Differenzen hinauszudenken.“

(Arata Takeda, 2013: 2)

## Von Sprachen und Speisen...

„*Food is good to teach*“ zitiert Nathalie Eppelsheimer (2012: 1) die Kulturanthropologin Barbara Bonnekessen und betont, dass sich die „kulinarische Linse“ besonders gut „als möglicher Zugang zu anderen Kulturen sowie als Reflexionsmedium zur eigenen Kultur eignet“ (*ibid.*: 5). Das Thema, so die Autorin, sei im Allgemeinen positiv besetzt; Personen, die Fremdsprachen lernen, interessierten sich oft auch für die fremde Küche (vgl. *ibid.*) und wer die Sprache nicht freiwillig lernt, kann, so die Hoffnung manch einer Lehrperson, über die Auseinandersetzung mit kulinarischen Fragen für die Sprache und evtl. für weitere Aspekte der Zielkultur gewonnen werden. Die Autoren und Autorinnen von Lehrwerken, so Eppelsheimer, seien sich der Beliebtheit kulinarischer Themen bewusst und so gäbe es wohl „kein Anfängerlehrwerk (...), das sich in seinem Versuch, Alltagskultur zu vermitteln, nicht mit den Themen Essen, Einkaufen und Ernährung (...) befasst“ (*ibid.*). Es scheinen kaum Zweifel zu bestehen, dass Speisen, Sprachen und Kultur ein gutes Trio zum Lernen des Einen über das/die Andere(n) sind. Allerdings, betont Eppelsheimer, wird das Potential für interkulturelles Lernen, das dem Thema innewohnt, bislang

nicht ausreichend wahrgenommen und genutzt. Der vorliegende Artikel möchte Bonnekessens Frage erweitern; *Food ist good to teach... , but what exactly?* Er geht von der Prämisse aus, dass der Begriff des „interkulturellen Lernens“ so breit gefasst ist, dass sich Schwierigkeiten ergeben (können), kulinarische Themen zielgerichtet zu bearbeiten. In der Folge sollen daher die Beziehungen zwischen Sprachen, Speisen und Kulturen genauer betrachtet und mögliche Ziele differenziert werden, um daraus Möglichkeiten für interkulturelles Lernen und/oder die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ableiten zu können.

## Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Tatsächlich haben Speisen und Sprachen vieles gemeinsam, was zur Reflexion über Kultur, ihre Funktionen und ihr Funktionieren einlädt und dadurch zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen kann: Menschen aller Epochen und Kulturen essen und kommunizieren in der einen oder anderen Weise. Zugleich gibt es unzählige Varianten, das eine und das andere zu tun. Jeder und jede von uns könnte akzentfrei arabisch oder chinesisch sprechen, wenn wir es von klein auf gelernt hätten. Auch uns könnte beim Gedanken an Enten-Embryonen im Ei das Wasser im Mund zusammenlaufen, genau wie angeblich den Menschen auf den Philippinen ([planet-wissen.de](http://planet-wissen.de)) – wenn wir sie von Kindesbeinen an als Delikatesse kennengelernt hätten. In beiden Bereichen kommt es aber im Rahmen von Erziehung und Sozialisation zu einer (notwendigen) Schliessung. Geschmäcker werden in der Kindheit und im Rahmen der Sozialisation – ebenso wie die (Erst-)Sprache(n) oder Tischmanieren – so grundsätzlich verinnerlicht, dass sie uns als „selbstverständlich“ gegeben und richtig erscheinen. Dennoch lassen sich – wenn ein An-

## Speisen und Sprachen haben vieles gemeinsam, was zur Reflexion über Kultur, ihre Funktion und ihr Funktionieren einlädt.

reiz besteht – neue Vorlieben entwickeln: So haben z. B. gegrillte Insekten, die in der Schweiz bis vor wenigen Jahren mit einem hohem „igitt-Faktor“ versehen waren, zunehmend das Potential, zum „Trend Food“ zu werden. Und schliesslich wird über Sprachen und Speisen die Zugehörigkeit von Individuen und Gemeinschaften definiert, konstruiert und manifestiert. Dies gilt sowohl für angestammte Gemeinschaften als auch für selbst gewählte Zugehörigkeiten – man denke bei Speisen z. B. an die verschiedenen Regional- und Nationalküchen, an religiöse Speisevorschriften und -tabus, aber auch an Netzwerke etwa von Veganer/innen oder Paleosophen/Paleosophinnen (Vertreter der Steinzeiterernährung), zu denen man sich meist erst im Erwachsenenalter „bekennt“. Kurz – Speisen und Sprachen sind kulturelle Marker, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Abgrenzungen ermöglichen. Sie erlauben universelle sowie partikuläre Perspektiven und können sowohl als Ausdruck von ursprünglichen Prägnungen als auch von (mehr oder weniger) bewusst erlernten (und somit veränderbaren) kulturellen Praktiken verstanden werden. Sie eignen sich zur Bearbeitung sowohl inter- als auch transkultureller Themen und Kompetenzen, so dass die Frage, was Schüler und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht durch die Auseinandersetzung mit kulinarischen Themen über Kultur lernen sollen, nicht ohne das jeweilige Kulturverständnis zu beantworten ist, das dem Fremdsprachenunterricht zu Grunde liegt.

### Kultur, Inter- und Transkultur

Beides, Sprachen und Speisen, inklusive aller damit verbundenen Gewohnheiten, Regeln und Normen, sind starke Marker sowohl individueller als auch kollektiver Identitäten. Beide spielen sowohl im Diskurs des Nationalen als auch des Regionalen und Globalen eine wichtige Rolle, ebenso wie bei der Konstruktion religions-, schicht- oder lebensstilspezifischer

Identitäten. Im „langen Jahrhundert“ des Nationalismus (Hobsbawm, 1995) wurde jeder Nation neben einer Sprache, spezifischen Traditionen, Mentalitäten und Gebräuchen auch eine Speise zugesprochen – Italien seine Pasta, Deutschland die Kartoffel, der Schweiz ihr Raclette etc. Bei multikulturellen Buffets, zu denen Migranten und Migrantinnen je typische Spezialitäten ihres Herkunftslandes mitbringen, zeigt sich, dass diese „nationale Ordnung der Dinge“ (Malkki, 1995) auch in globalen Zusammenhängen erfolgreich überlebt. Sprachen und Speisen, Gewohnheiten und Lebensstile sind in dieser Ordnung unwiederbringlich mit „Herkunft“ verbunden. Die Welt erscheint in dieser nationalen Ordnung als ein Kontinuum von Nationen, die sich durch ihre je eigene Geschichte, Sprache und Kultur unterscheiden. Wie Puzzleteile ergeben die kulturell und sprachlich klar voneinander abgegrenzten Einheiten eine ‚absolute Landkarte‘, in der „sogar (...) Vulkane (...) indonesisch und Schafe (...) marokkanisch“ (Geertz, 1994: 398) erscheinen. Im Begriff der Nation verschmelzen Sprache, Kultur und Identität zu einem Synonym. Geertz erinnert zurecht daran, dass die „absolute Landkarte“, selbst Teil des homogenisierenden nationalen Diskurses ist, aus dem sie ihre Kraft schöpft (*ibid.*: 397): Gemäss diesem Diskurs sind Kultur, Sprache, Tradition und Mensch – pars pro toto – in der Nation verwurzelt. Diese ist die Quelle ihrer Identität, die sich in kulturellen Manifestationen aller Art äussert. In der nationalen Ordnung der Dinge sind Menschen Kulturträger/innen und die kulturelle Prägekraft der Nation(en) übertrifft jede Individualität. Der Franzose spricht gemäss dieser Ordnung französisch, denkt französisch und fühlt französisch – und zweifelsohne isst er auch französisch. Gemäss einem solch ethno-nationalen Kulturverständnis<sup>1</sup>, in dem Kultur als

durch Herkunft von Anfang an gegeben (primordial) und als unwiederbringlich die Wesenheit bestimmende Kraft (essentialistisch) erscheint, unterscheiden sich Menschen auf Grund ihrer nationalen Zugehörigkeit sozusagen „von innen heraus“. Sozialkonstruktivistische Ansätze hingegen erklären kulturelle Unterschiede als Resultat von Grenzziehungen. Der Sozialanthropologe Frederic Barth unterstreicht, dass eine ethnische Gruppe (eine Nation etc.) sich durch die Abgrenzung zu anderen und nicht durch den „*cultural stuff that it encloses*“ konstituiert und definiert (Barth, 1969: 15). Diese Position führt zu einem radikalen Umdenken und lenkt den Blick weg von einer ursprünglich prägnenden Kultur hin zu einer Identitätspolitik, in der Individuen und Gruppen stetig Identitäten und Zugehörigkeiten aushandeln. Menschen erscheinen nun weniger als Träger einer gegebenen Kultur, sondern vielmehr als Akteure, welche kulturelle Identifikationsangebote und -marker unterschiedlichster Art selektiv verwenden, umdeuten und auch verwerfen (vgl. Hauenschild, 2005: 2). Kulturelle Identität ist nicht die Veräusserlichung eines ursprünglichen Wesenskerns, sondern entsteht aus der Integration unterschiedlicher kultureller Referenzen, persönlicher Identifikationen und multipler Zugehörigkeiten. Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive sind kulturelle Identitäten „keine Wesen, sondern eine Positionierung“ (Hall, 1994). „Den Franzosen“ oder „den Schweizer“ gibt es in dieser Perspektive nicht *per se* – vielmehr gibt es Menschen, die sich in der Konstruktion ihrer Identitäten auf „bedeutsame kollektive wie individuelle Geschichten, Symbole und kulturelle Praxen“ beziehen (Aurnheimer, 2004). Wo Menschen in vielfältigen kulturellen Zusammenhängen leben – und das trifft heute nahtlos überall zu – gehen Biografien

„durch verschiedene Kulturen hindurch“ (*ibid.*, 39). Dies scheint am Beispiel kulinarischer Gewohnheiten und Referenzen besonders deutlich. In dem Speisen von ethno-nationalen Rahmen gelöst und in andere Diversitätszusammenhänge (Alter, Geschlecht, Schicht etc.) gesetzt werden, eröffnen sich auch neue, sozialkonstruktivistische Zugänge zu weiteren Aspekten von Sprache und Kultur. Der Unterschied im Kultur-, aber auch im Identitätsverständnis der beiden skizzierten Positionen lässt sich wie folgt verdeutlichen: Während Kultur in der ethno-nationalen Ordnung der Dinge, welche die Ausländerpädagogik ebenso wie die Fremdsprachendidaktik über viele Jahre hinweg prägte, das Individuum formt und sein Wesen definiert, wird Kultur aus sozialkonstruktivistischer Sicht zu einem Instrument, das Menschen nutzen (können), um sich in der (mono-/multi-/inter- oder transnational verfassten) Gesellschaft zu positionieren und sich die soziale Welt „anzueignen“. Kulturkontakte erscheinen aus dieser Perspektive nicht als ein „Aufeinanderprallen (...) von Kulturen, sondern als ein instabiles (...) Interagieren unterschiedlicher sprachlich und kulturell geprägter Handlungsmuster (...)“ (Lüsebrink, 2012: 51). Während Herkunft, Kultur und Identität bei der ethno-nationalen Definition von Kultur als deckungsgleich gedacht werden, löst sich diese Einheit im konstruktivistischen Verständnis transkultureller Ansätze auf. Herkunft und gruppenspezifische Sozialisation verlieren keinesfalls ihre Prägekraft, werden jedoch relativiert durch lebenslange Akkulturationsprozesse. Die Positionierung in der Welt wird nicht nur durch (Herkunft), sondern durch „persönliche Zuneigung, praktische Notwendigkeit, gemeinsame Interessen, moralische Übereinkünfte oder eingegangene Verpflichtungen“ (Geertz, 1994: 395) beeinflusst. Man gehört nicht zu einer Gruppe, weil man hineingeboren wurde – sondern auf-

grund von Teilhabe, Partizipation und Identifikation. Aus der Perspektive eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes muss man keine Italienerin sein, um Pasta zu kochen, keine thailändische Verwandtschaft haben, um die thailändische Küche zu lieben und kein gebürtiger Franzose, um französische Gedichte zu schreiben. Für die Kommunikation mit „Fremdsprachigen“ bedeutet der Bezug auf sozialkonstruktivistische Ansätze allerdings auch, dass man sich in der Begegnung nicht auf Wissen über Herkunftsländer, deren Traditionen und Gebräuche verlassen kann, um Rückschlüsse auf das Gegenüber zu ziehen. Vielmehr geht es darum zu verstehen, wie er/sie kulturelle lebensweltliche Zusammenhänge nutzt und welche Bedeutung sie für ihn/sie haben.

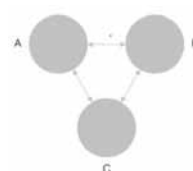
Während Vertreter der *Ethnicity & Nationalism* sowie der *Global, Cultural Postcolonial Studies*, der Sozialanthropologie und anderer Disziplinen ab den 1960/70er-Jahren begannen, die „nationale Ordnung der Dinge“ und das damit einhergehende ethno-nationale Kulturkonzept Herder'scher Prägung zu dekonstruieren, wurde der ethnonationale Bezugsrahmen von Schlüsselkonzepten und -theorien in Soziologie und Pädagogik erst später systematisch hinterfragt<sup>2</sup>. Spätestens seit den 1980er-Jahren stehen dem dominanten Narrativ der Nation/Ethnie auch in der Fremdsprachendidaktik alternative Diskurse gegenüber: Neben der oben skizzierten Vorstellung einer natürlichen ethno-nationalen Ordnung der Dinge verdichtete sich nun die Vorstellung einer dynamischen, globalen Welt, in der sich Menschen in stetiger Vernetzung und Abgrenzung zu Gemeinschaften zusammenfinden. Diese mögen „primordial“ erscheinen, befinden sich jedoch in steter Aushandlung und Verwandlung. Auf der einen Seite steht der Mensch als nationaler Kulturträger, auf der anderen Seite als Akteur, der sich Kultur aneignet und sich dabei an vielfältigen kulturellen Rahmen und Angeboten orientiert. Kulturen, die in der nationalen Ordnung der Dinge als in sich

geschlossene Einheiten oder „Kugeln“ (Welsch, 1995) erscheinen – daran ändert sich auch in der Multikulturalitätsdebatte nichts –, werden im Rahmen der Transkulturalität als vielfältige, sich gegenseitig durchdringende Netzwerke gedacht. Transkulturalität betont den Aspekt des Gemeinsamen, ohne dabei die Unterschiede zu verleugnen, ermöglicht die Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz und eröffnet somit Anschlussmöglichkeiten des Anderen im Eigenen. Und sie relativiert die Macht des Nationalen zugunsten anderer Identitätsreferenten und -räume. Welches dieser verschiedenen Kulturverständnisse soll nun im Rahmen des Französischunterrichts anhand der Auseinandersetzung mit Speisen und Sprachen vermittelt werden? Welche Ziele werden mit dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht verfolgt?

### Fremdsprachenunterricht und die Kultur der Anderen

Ein sich aus der nationalen Ordnung der Dinge ableitendes Kulturverständnis war lange sowohl Grundlage zahlreicher Trainings zur „Länderkompetenz“ als auch des Fremdsprachenunterrichts. Wenn es darum geht, den Fremden in seiner Fremdheit zu erkennen und das Eigene in der Eigenheit zu bestätigen, dann erfüllt dieser Blick auf den Anderen seinen Zweck. In der „nationalen Ordnung der Dinge“ geht es nicht darum, Gemeinsamkeiten mit den Anderen zu etablieren; das Ziel besteht in der Aufrechterhaltung bzw. Herstellung einer Differenz<sup>3</sup>.

**Abb.1: Ethnonationaler Ansatz & multikultureller Ansatz**

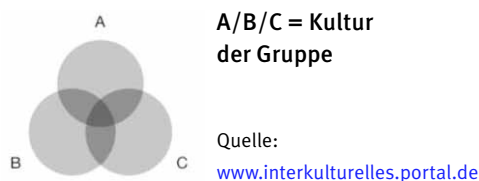


A/B/C = Kultur der Gruppe

Quelle: [www.interkulturelles.portal.de](http://www.interkulturelles.portal.de)

In dem Masse, in dem der Austausch mit einem konkreten „Anderen“ ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts rückt und die Kommunikation nicht nur der wirtschaftlichen Zusammenarbeit, sondern auch z.B. der Völkerverständigung dienen soll, ändert sich zunehmend der Anspruch an die Fremdsprachendidaktik. Um eine „Interaktion auf Augenhöhe“ zu gestalten, gilt es, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen und seine Argumentation verstehen<sup>4</sup> zu können (s. Reimann, 2015: 2). Vor diesem Hintergrund gewinnen seit den 1980er/90er-Jahren interkulturelle Ansätze oder auch eine „Didaktik des Fremdverstehens“ (Bredella & Christ, 1995) an Relevanz. Nun stellt Bredella fest: „(...) der Dialog mit anderen Kulturen kann nicht mehr bedeuten (...), dass wir eine einheitliche fremde Kultur einer einheitlichen eigenen Kultur gegenüberstellen. Die fremde wie die eigene Kultur (...) besteht aus unterschiedlichen, sich widersprechenden Stimmen“ (Bredella, 1993). Iljassova-Morger (2009) unterstreicht allerdings zurecht, dass interkulturelle Ansätze die Grenzen zwischen „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ vornehmlich in ihrer praktischen Umsetzung nicht eigentlich zu überwinden vermögen. Das Gegenüber wird zwar um die Facette der Vielfalt erweitert, die Grenze zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ wird jedoch nicht grundsätzlich hinterfragt. Die angestrebte interkulturelle Kompetenz besteht vielmehr darin, für die Zeitdauer der Kontaktsituation eine Brücke (oder eine „Überschneidungssituation“) zwischen Fremden zu schaffen. Nach der Begegnung kehren die Kommunikationspartner/-innen in ihre jeweils „eigentliche“ kulturelle Verfasstheit zurück.

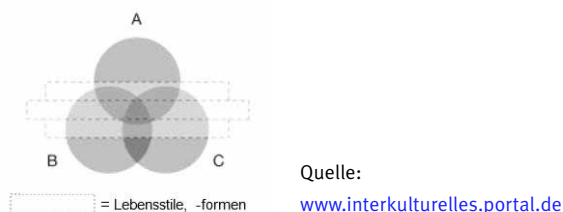
**Abb.2: Interkultureller Ansatz**



Dennoch stellen interkulturelle Ansätze einen wichtigen Beitrag zur Reflexion und möglichen Überwindung des ethno-nationalen Kulturverständnisses dar. Sie erlauben ein differenzierte(re)s Bild des Anderen zu entwerfen und verweisen auf die zumindest partielle Durchlässigkeit und Flexibilität kultureller Grenzen. So wird z. B. im Kontext der Frankophonie die lange unhinterfragte Dominanz Frankreichs als einziger Repräsentant

des Französischen relativiert. Der französische Sprachraum zeigt sich nun in einer bislang unerkannten Stimmenvielfalt, in der Länder, Regionen und auch soziale Gruppen fordern, dass ihre sprachlichen Besonderheiten als legitimer Bestandteil des Französischen anerkannt werden. Da sollen marokkanische, elsässische oder auch jugendsprachliche Besonderheiten nicht länger als fehlerhafte Varianten verstanden werden, sondern als gleichwertige Spielarten des „eigentlichen“ Französisch<sup>5</sup>. Indem der Diskurs der Frankophonie die vielfältigen Sprachvarianten des französischen Sprachraums thematisiert, lädt er ein, auch die Diversität anderer Sprachlandschaften zu erkennen. Interkulturelle Ansätze sensibilisieren daher den Blick für transkulturelle Zusammenhänge: „Zum einen bekommen Vorstellungen und Vorurteile von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ Risse: Etwas kulturell Eigenes findet sich auch beim Anderen wieder; was als Spezifikum des Fremden angesehen wird, entpuppt sich als Element des eigenen kulturellen Selbst“ (Flehsig, 1998). Der Fremdsprachige erscheint nunmehr nicht als „Franzose“, sondern als Person mit vielfältigen Facetten, in denen ich mich teilweise wiedererkennen kann.

**Abb.3: Transkultureller Ansatz**



Wie Aaloui betont, bezeichnet Transkulturalität<sup>6</sup> „(...) une conception de la diversité culturelle comme produit d’interactions et de constructions, et une démarche relative aux contacts culturels. (...) Il n’a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures et ce qu’ils en font lors des contacts culturels“ (Alaoui, 2010: 7). Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, sich nicht (nur) mit „typischen“ Regional- oder Nationalspeisen oder Essgewohnheiten der Franzosen etc. auseinanderzusetzen (ethno-nationales Kulturverständnis). Sie gehen auch über den Verweis hinaus, dass Länder trotz aller Unterschiede ähnliche oder gleiche Speisen kennen (interkulturelle Ansätze). Vielmehr werden jetzt sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Kultur und Identität(en) beleuchtet: Was passiert mit Speisen in inter- und transkulturellen Begegnungen? Unter welchen Umständen sind Menschen – bin ich – bereit, frittierte Insekten als Delikatesse wahrzunehmen? Folgen Jugendliche in Südafrika und in der Schweiz denselben kulinarischen Trends – gibt es dabei schicht- und/oder geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Mit dem Gegenüber der Zielsprache liesse sich dann über die jeweils individuellen Essgewohnheiten (oder die der Anderen) diskutieren und darüber reflektieren, wodurch diese beeinflusst werden/wurden. Dabei wird man erkennen, dass die „angestammten Einheiten“ bisweilen (jedoch nicht immer) einen Einfluss auf die jeweiligen Vorlieben haben und dass ganz andere Kontexte als Herkunft, Ethnie und Nation dabei eine Rolle spielen.

## Interkulturelle Ansätze verweisen auf die partielle Durchlässigkeit und Flexibilität kultureller Grenzen.

### Für eine Auslegeordnung der Ziele interkulturellen Lernens

Speisen und Sprachen lassen sich sowohl im Sinne nationaler Spezifika als auch als inter- oder transkulturelle Phänomene behandeln. Es bleibt also zu definieren, in welchem Sinne und mit welchem Ziel das Thema Speisen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll. Wie Arata Takeda unterstreicht, sind „interkulturelles und transkulturelles Lernen keine Gegensätze, sie schliessen einander nicht aus – sie verfolgen jedoch ein unterschiedliches Ziel.“ (Takeda, 2013: 3). Eine gemeinsame Sprache ist, daran besteht kein Zweifel, eine wichtige Grundlage für Kontakte und Begegnungen. Und Sprache ist zweifelsohne mit Kultur verbunden. In zunehmend heterogenen Gesellschaften, in denen die Lebenswelten von Individuen immer umfassender von transkulturellen Einflüssen geprägt werden, löst sich diese „Kultur“ jedoch zunehmend von den ethno-nationalen Referenzrahmen. Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen jenseits von Herkunft zu verorten. Sie eröffnet auch Möglichkeiten, ein weiteres Aufgabenfeld aufzugreifen, das dem Sprachenunterricht heute zukommt: Er soll „(...) eine plurikulturelle und mehrsprachige Identitätsfindung an(...)regen und (...) unterstützen (...),“ (Hutterli, 2012: 58, s.a. 68). Dass diese Ziele und Aufgaben – sowohl den Anderen als auch das Eigene „anders“ zu verstehen – mit neuen Methoden, didaktischen Formen und Aufgabestellungen einhergehen müssen, scheint einzuleuchten. Wie Winterstein feststellt wird eine „transkulturelle Didaktik (...) von etlichen eingemahnt, von einigen bearbeitet, von den wenigsten prinzipiell bestritten, und doch von den meisten ignoriert oder nur halbherzig betrieben“ (zitiert in: Iljassova-Morger, 2009: 49). Dies trifft sich mit der bereits genannten Beobachtung von Nathalie Eppelsheimer ebenso, wie mit den Ergebnissen einer Umfrage unter Lehrkräften an niedersächsischen Sekundarschulen: Wo interkulturelle Ansätze verfolgt wurden, fanden Sprach- und Kulturvergleiche „in starkem Masse kontrastiv mit Bezug auf die Sprache Deutsch und die Zielsprache“ statt (Heyder & Schädlich, 2014). Und Reimann beobachtet, dass die Idee der „subjektiven Integration verschiedener kultureller Anteile im Sinne einer hybriden Identität (...) in der pädagogischen Diskussion nicht selten unbeachtet bleibt“ (Reimann, 2015: 4 f.).<sup>7</sup> Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Diskussion um die ver-

schiedenen Ansätze bisweilen verwirrt erscheinen kann: Häufig werden transkulturelle Ansätze unter dem Label der Interkulturalität präsentiert und umgekehrt, so dass sich eine Positionierung und die Auswahl von Materialien schwierig gestaltet. Der Beitrag legt jedoch auch nahe, dass der Fremdsprachenunterricht auch deshalb noch häufig auf ethno-nationale Zuschreibungen und Kulturalisierungen zurückgreift, weil die „absolute Landkarte“ und die ethno-nationale Interpretation der Welt im alltäglichen Denken über «den Anderen» nach wie vor wirksam sind. Dabei wäre es bisweilen mit denselben sprachlichen Lernzielen möglich, sie zu hinterfragen, die Zusammenhänge, Vernetzungen und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen, Traditionen und Gebräuchen aufzuzeigen und „(Ess-)Kultur“ von Herkunft und Nation zu „befreien“.

In seinem Plädoyer für eine transkulturelle Pädagogik gibt Arata Takeda (2012) Lehrpersonen kritische Fragen mit auf den Weg: Wird Faktoren wie der sozialen Schicht, dem Geschlecht, der Religion etc. eine vergleichbare Bedeutung als „identitätsprägende Kräfte“ zugeschrieben wie der ethno-nationalen Herkunft? Wird den Schülern und Schülerinnen Kultur als etwas vermittelt, worauf Menschen ihr Leben lang Einfluss nehmen können oder als etwas, was ihr Leben auf Grund von Herkunft und Geburt determiniert? Gefragt ist die kritische und reflektierte Haltung von Lehrpersonen in Bezug auf die Rolle und Bedeutung, die der „Kultur“ zugeschrieben wird sowie das Bewusstsein um die Wirkkraft eines methodologischen Nationalismus.

Darüber hinaus braucht es einen systematischen Blick auf Unterrichtsmethoden und -materialien sowie den klaren Entscheid, wann welche Methode für welche Ziele eingesetzt wird. Was sollen Schüler



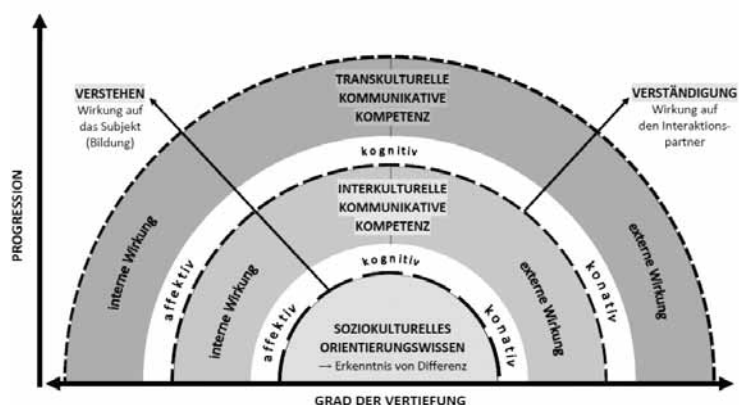
Cumin Ribs. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

## Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen jenseits von Herkunft zu verorten.

und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht über „den Anderen“ bzw. den Umgang mit Anderssprachigen lernen? Sollen Tradition und Geschichte eines Landes/einer Sprachregion vorgestellt werden? Soll der Schwerpunkt dabei auf der Spezifität der Länder und Regionen liegen, auf ihrer internen Vielfalt, auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu bzw. mit der „eigenen“ Gesellschaft? Sollen Stereotypen und Klischees reproduziert oder dekonstruiert werden? Je nach Zielsetzung kann die Auseinandersetzung mit „eigenen“ (regional-, national-, gender- oder klassenspezifischen oder ganz individuellen) Essgewohnheiten in einer „fremden Sprache“ ebenso zu neuen Erkenntnissen führen wie die Auseinandersetzung mit den „fremden Speisen“ selbst. Anhand kulinarischer Themen können verschiedene Aspekte gesellschaftlicher Konstruktion (Manieren, Gebräuche, Tabus, Diskurse) in ihrer Spezifität oder im (trans-)kulturellen Vergleich erarbeitet werden. Dabei lässt sich anschaulich zeigen, dass kulturelle Phänomene zwar durch Sozialisation und Gewohnheit geprägt werden, jedoch erlernt und dadurch „veränderbar“ sind.

Neben der Antwort auf die Frage, welche konkreten Ziele im „Fremd- und Selbstverstehen“ der Fremdsprachenunterricht verfolgt und welche Methoden und didaktischen Settings es zur Bearbeitung dieser Ziele bedarf, braucht es auch Konzepte, die aufzeigen, welche Lernschritte vom kulturellen zum transkulturellen Lernen führen können und wie diese im curricularen Wissensaufbau geplant und umgesetzt werden können (vgl. z. B. Reimann, 2015, Abb. 4).

**Abb.4: Integriertes Modell zum Aufbau inter- und transkultureller Kompetenz: Stufen und Dimensionen.**



(Quelle: Reimann, 2015)

### Inter-/transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Der Lehrplan 21 umfasst Ziele, die sowohl eine interkulturelle als auch eine transkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nahelegen. Da sollen Schüler und Schülerinnen „einige Merkmale

des französischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ kennen (Lehrplan 21, FS1F.6.A1) sowie „Menschen und Erzeugnissen des französischsprachigen Kulturraums virtuell und real“ begegnen (*ibid.*, FS1F.6.C.1). Sie sollen erkennen, dass „Kenntnisse, die sie über die französischsprachigen Kulturen haben, häufig klischeehafte Aspekte beinhalten“ (*ibid.*, FS1F.6.A.1.2c) und „(...) ihre Haltung gegenüber Klischees (...) formulieren und diskutieren“ (*ibid.*, FS1F.6.B.1.3b). Sie sollen verstehen, „dass in allen Kulturen vielfältige Lebens- und Verhaltensweisen nebeneinander existieren („,)““ (*ibid.*, FS2E.6.A.1.3e) und durch die Auseinandersetzung mit dem anderssprachigen Raum „die eigene Lebenswelt bewusster wahrnehmen (...)“ (*ibid.*, FS1F.6.C.1.3d). Für die Bearbeitung vieler der genannten Aspekte, eignen sich sozialkonstruktivistische, transkulturelle Ansätze in besonderem Masse.

Die Forderung nach einer Differenzierung und Präzisierung der Ziele im Bereich des interkulturellen Lernens, sowie nach der Ausformulierung und Integration transkultureller Ansätze bezieht sich keinesfalls nur auf die Fremdsprachen. Vielmehr sind alle Fachdidaktiken gefragt, sich mit den methodischen und didaktischen Konsequenzen auseinanderzusetzen, die sich ergeben, wenn man Diversität ernst nehmen will. Dann nämlich, so wurde in den „Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“ formuliert (Lutz-Sterzenbach, Schnurr & Wagner, 2013), gilt es Inhalte neu zu definieren, Methoden zu entwickeln, Handlungsmodelle auszuarbeiten und die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen über ethnonationale Zuschreibungen hinaus zu beachten. Auch wenn Fremdsprachen als eine unter vielen Didaktiken mit den Herausforderungen der inter- und transkulturellen Ansätze gefordert sind, so tragen sie unter Umständen eine besondere Verantwortung: Der Fremdsprachenunterricht hat in der Vergangenheit stark zur Produktion und Reproduktion nationaler Stereotypen beigetragen. Ähnlich wie die Geschichte und die Geografie war der Sprachenunterricht ein wichtiger Pfeiler der „nationalen Ordnung der Dinge“. Vor diesem Hintergrund sind Sprachfächer besonders gefordert, Didaktik und Methoden auf unreflektierte Reste eines „methodologischen Nationalismus“ hin zu untersuchen und sich explizit für die Dekonstruktion ethno-nationaler Stereotypen und Vorurteile einzusetzen. Wenn sie diese Aufgabe gemeinsam mit anderen Fächern und Disziplinen wahrnehmen, wird

Transkulturalität darüber hinaus ein Element, das nicht nur Kulturen der Lebenswelten durchdringt sondern auch disziplinäre Fachkulturen und ihre Grenzen transzendiert.

**Abb 5: Multi-, Inter-, Transkulturalität. Eine Gegenüberstellung**

	Multikulturalität	Interkulturalität	Transkulturalität
<b>Verständnis</b>	Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturen	Das Interkulturelle entsteht durch das Aufeinandertreffen von Eigen- und Fremdkultur	Lebensstile sind vernetzt und vermischen sich. Unterschiede werden sozial konstruiert
<b>Verhältnis der (Teil-) Kulturen zueinander</b>	Kulturen sind getrennt	Kulturelle Überschneidungssituationen	Begegnung führt zu Verwischung der Grenzen der Einzelkulturen
<b>Austausch</b>	Unterschiede verhindern Austausch weitgehend	Trotz der Unterschiede gibt es Möglichkeiten zum Austausch	Austausch findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt. Menschen verfügen über eine Vielzahl soziokultureller Prägungen
<b>Umgang miteinander</b>	Toleranz muss entwickelt werden, die Begegnung bei bestehender Grenzziehung ermöglicht	Eigenes und Fremdes müssen aufeinander abgestimmt werden. Man kann/muss eine gemeinsame Sprache sprechen	Alle sind Teil einer gemeinsamen Kultur, die sich durch Diversität (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) definiert

Quelle: Gugel, 2012

## Resümee

Was also können kulinarische Themen im Fremdsprachenunterricht zum interkulturellen Lernen beitragen? Die Antwort setzt die Klärung voraus, welche Kompetenzen es für die konstruktive Begegnung mit Anderen in der transkulturellen und mehrsprachigen Welt von heute braucht. Erst dann lässt sich das unbestrittene Potential, das in der Verbindung von Sprachen, Speisen und Kultur liegt, im Fremdspracheunterricht konkret – auch in Kooperation mit anderen Fächern – weiter entwickeln und nutzen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Zur Diskussion des Kulturbegriffs und zur Auseinandersetzung mit essentialistischen/primordialistischen versus sozialkonstruktivistischen Definitionen siehe Geertz, 1973, 1994; Welsch, 1995; Takeda, 2012 u.a.

<sup>2</sup> Beck & Grande (2010) sowie Wimmer/Glick Schiller (2002) sprechen von diesem Phänomen als dem „methodologischen Nationalismus“.

<sup>3</sup> Gayatri Spivak hat dafür den Begriff des „Othering“ geprägt (1985), den Julia Reuter mit „Veränderung“ übersetzt (2002).

<sup>4</sup> Für eine Typologie des Verstehens siehe auch Todorov (1982).

<sup>5</sup> Ein solcher vielstimmiger Diskurs der Frankophonie wurde z. B. an der Tagung «Apprendre et enseigner le français en contextes plurilingues: des réalités sociolinguistiques aux pratiques éducatives» (Marrakesh, 22-25.10.2014) u. a. geführt. Vgl. dazu auch Glasze (2013).

<sup>6</sup> Alaoui spricht allerdings von *interculturel* – und verweist damit auf eine Herausforderung in der Auseinandersetzung mit dem Kulturkonzept. Obgleich sich die Konzepte multi-/inter-/transkulturell, wie in diesem Artikel dargelegt, deutlich anhand der unterschiedlichen Vorstellung der kulturellen „Grenzen“ (bzw. deren Durchlässigkeit) unterscheiden lassen, wird die Begrifflichkeit nicht kohärent verwendet. Somit finden sich in der Literatur auch multi- oder transkulturelle Ansätze unter der Bezeichnung „Interkulturell“.

<sup>7</sup> Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Beobachtungen aus der Untersuchung „Von Speisen und Sprachen“ (Saudan, Kappus & Wespi, 2015; siehe auch Saudan in diesem Band).

## Literatur

Alaoui, D. (Hrsg.) (2010). Edito. Eduquer et former à l'interculturel: un impératif sociétal. Education et formation interculturelles: regards critiques. *Recherches en Education*, 9, 5–10.

Auernheimer, G. (2004). *Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik*. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11.–13. Okt. 2004). <http://www.hf.uni-koeln.de/30815>

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen/Oslo: Universitetsforlaget.

Beck, U. & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. Ausereuropäische und europäische Variationen der zweiten Moderne. *Soziale Welt*, 61, 187–216.

Bredella, L. (1993). Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In: L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden*. Giessen: Ferber, 11–36.

Bredella, L. & Christ, H. (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Eppelsheimer, N. (2012). „Food for thought: ‚Exotisches und Hausmannskost‘ zum interkulturellen Lernen“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 45.1 (AATG).

<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA328942898&v=2.1&u=luzern&it=r&p=AONE&sw=w&asid=54136a6b664efb94038c17358167a3c2>

Flechsig, K.-H. (1998). *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier 3/1998. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.

<http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm>

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1994). Angestammte Loyalitäten, bestehende Einheiten. Anthropologische Reflexion zur Identitätspolitik. *Mercur. Deutsche Zeitschrift für europäischen Diskurs*, 392–493.

Glasze, G. (2013). *Politische Räume. Die diskursive Konstitution eines „geokulturellen Raums“ – die Frankophonie*. Bielefeld: transcript Verlag.

Gugel, G. (2012). *Praxisbox: Interkulturelles Lernen. Grundlagen, Ansätze, Materialien*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg und Berlin: Argument.

Hauenschild, K. (2005). *Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung*. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/didaktiker/hauen/transkult.pdf>

Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 183–201.

## Dass diese Aufgaben – sowohl den Anderen als auch das Eigene „anders“ zu verstehen – mit neuen Methoden einhergehen muss, scheint einzu-leuchten.

Hobsbawm, E. (1995). *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München/Wien: Hanser.

Hutterli, S. (Hrsg.) (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: EDK Studien & Berichte 34 A.

[http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A_d.pdf)

Ijassova-Morger, O. (2009). Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009*, 37–57. *Lehrplan 21* (o.J.). Ein Projekt der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) von 2010–2014. <http://www.lehrplan.ch/>

Lüsebrink, H.-J. (2012). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.

Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A. & Wagner, E. (2013). *Nürnberg-Paper. Interkultur – Globalität – Diversity: Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik*.

[http://www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/assets/files/SOMMER\\_2-0-1-3/Nuernberg-Paper%202013%20neu\\_o2.pdf](http://www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/assets/files/SOMMER_2-0-1-3/Nuernberg-Paper%202013%20neu_o2.pdf)

Malkki, L. H. (1995). Refugees and Exile: From „Refugee Studies“ to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24, 495–523.

Planet-Wissen.de. *Die kuriosesten Delikatessen der Welt*. [http://www.planet-wissen.de/alltag\\_gesundheit/essen/gourmetkueche/kuriose\\_delikatesse.jsp](http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/essen/gourmetkueche/kuriose_delikatesse.jsp)

Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*.

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_intertranskulturelle\\_kompetenz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf)

Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.

Saudan, V., Kappus, E.-N. & Wespi, C. (2015). *Forschungs- und Entwicklungsprojekt Les Mets et les Mots*. (noch) unveröffentlichter Schlussbericht. Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/von-speisen-und-sprachen-de.html>

[zentrum-mehrsprachigkeit.ch/von-speisen-und-sprachen-de.html](http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/von-speisen-und-sprachen-de.html)

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Simur. In: Francis Barker et al. (eds.), *Europe and its Others*. Vol. 1. Colchester: University of Sussex, pp.247–272.

Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.

Takeda, A. (2013). Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung. Interview mit Arata Takeda. *Humanistischer Pressedienst*.

<http://hpd.de/node/15880>

Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. Paris: Éd. du Seuil.

Tylor, E. B. (1873). *Die Anfänge der Cultur*. Leipzig: Winter.

Saudan, V., Kappus, E.N. & Wespi, C. (2015). *Les Mets et les Mots. Bericht Nr. 48*.

<http://www.phlu.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte/>

Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1, 39–44.

Wimmer, A. & Glick-Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and Beyond. *Global Networks* 2/4, 301–334.

### Elke Nicole Kappus

ist Sozialanthropologin und arbeitet als Dozentin Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Bildung sowie Transkulturalität & Diversity Ansätze in der Pädagogik.



Pork and Woman's fingers. © Martin Zeller / Foodscape 2008.