

**GESCHICHTE UND GEGENWART DER BESCHÄFTIGUNG MIT
(ZIELSPRACHIGEN) KULTUREN IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Abdunazarov Feruz Kuchkorovich

Lektor des Lehrstuhls für die praktischen Fächer der deutschen Sprache

Wissenschaftlicher Mitarbeiter (PhD) an der

Usbekischen Staatlichen Weltsprachenuniversität

E-Mail: fabdunazarov90@gmail.com

Annotatsiya: 19-asrdan boshlab xorijiy tillarni o'qitishning eng yangi tarixida adabiyotdan tashqari chet tillari madaniyatini tekshirishni birinchi marta 19-asrning ikkinchi yarmidagi zamonaviy til islohoti harakatida ko'rish mumkin. U maqsadli madaniyat haqida bilimga ega bo'lish uchun maqsadli so'zlashuvchi mamlakat haqida individual obyektlar va faktlarni bilish va to'plashni o'z ichiga olgan realiologiya deb ataladigan narsada o'zini namoyon qiladi.

Kalit so'zlar: Chet tillarini o'qitish tarixi, chet tillari madaniyatini tekshirish, maqsadli so'zlashuvchi mamlakat haqidagi faktlar, madaniyatshunoslik natijalari, o'rganish maqsadi.

Annotation: In the more recent history of foreign language teaching since the 19th century, an examination of foreign language culture beyond literature can first be seen in the modern language reform movement of the second half of the 19th century. This manifests itself in a so-called Realiakunde, which involves getting to know and collecting individual objects and facts about the target language country in order to gain knowledge of the target culture.

Key words: History of foreign language teaching, engagement with the foreign language culture, facts about the target language country, findings from cultural studies, understanding of learning objectives.

Аннотация: В новейшей истории преподавания иностранных языков, начиная с XIX века, исследование культуры иностранного языка за

пределами литературы впервые можно увидеть в современном движении за языковую реформу второй половины XIX века. Оно проявляется в так называемой реалиологии, которая предполагает знакомство и сбор отдельных объектов и фактов о целевой стране с целью получения знаний о целевой культуре.

Ключевые слова: *История преподавания иностранного языка, изучение культуры иностранного языка, факты о целевой стране, результаты культурологических исследований, понятная цель обучения.*

EINFÜHRUNG:

In der jüngeren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit dem 19. Jahrhundert lässt sich eine Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Kultur jenseits von Literatur erstmals in der neusprachlichen Reformbewegung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts feststellen. Sie manifestiert sich in einer so genannten Realienkunde, in der es darum geht, einzelne Gegenstände und Fakten über das zielsprachige Land kennenzulernen und zu sammeln, um so zu einer Kenntnis der Zielkultur zu gelangen. Die Realienkunde ist im Kontext des Positivismus und innerhalb der Philologien der altertumswissenschaftlichen Realienkunde zu sehen. Auf die Realienkunde folgt in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die sog. Kulturkunde, in der ein vertiefteres Verstehen der „anderen“ Kultur intendiert wird. Dabei versucht man, von einer Einheit von Kultur und Nation ausgehend, den Nationalcharakter „fremder“ Völker zu eruieren und zu vermitteln. Hier kann eine Parallele in der etwa gleichzeitig etablierten idealistischen Sprachwissenschaft gesehen werden. Der hermeneutisch begründete kulturkundliche Ansatz – ab 1925 in den preußischen Rahmenrichtlinien fassbar – sah die Kenntnis fremder Kulturen mit dem Ziel vor, die eigene Kultur besser zu verstehen. Erkenntnisse der Kulturkunde konnten folglich leicht unter den Vorzeichen der nationalsozialistischen Ideologie missbraucht werden; in dieser Zeit wurde unter den Vorzeichen der Wesenskunde versucht, ideologisch überformte Erkenntnisse zum Volkscharakter anderer Nationen zu vermitteln. Darüber hinaus galt für den Fremdsprachenunterricht, dass deutschkundliche

Lernziele, mithin Themen wie „der Führermythos, die Kriegsverherrlichung, der Kolonialismus, der Rassenkult und der Blut- und Bodenmythos“ zu berücksichtigen waren. Folglich „wurde die Beschäftigung mit fremden Kulturen nicht mehr als eigenständiges Lernziel begriffen, das zum besseren Verständnis fremder Perspektiven führen sollte, wie das noch bei der Realienkunde während der neusprachlichen Reformbewegung der Fall gewesen war.“. Aus dem propagandistischen Gebrauch kultureller Inhalte für die „völkische“ Ideologie im Nationalsozialismus erklärt sich, dass in den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg eine explizite Auseinandersetzung mit den zielsprachigen Kulturen im Fremdsprachenunterricht nicht angestrebt war, vielmehr konzentrierte man sich auf sprachliche und literarische Inhalte.

ANALYSE DER LITERATUR ZUM THEMA:

Erst mit der zunehmenden Politisierung und Soziologisierung der Gesellschaft nach 1968 kann eine so genannte landeskundliche Wende des Fremdsprachenunterrichts verzeichnet werden. Nunmehr wird die – gerade auch gegenwärtige, gesellschaftliche und politische – Realität der Zielkultur wieder interessant, auf diese Zeit gehen Textsammlungen für die Oberstufe zurück, die überwiegend aus thematisch angeordneten Zeitungsartikeln bestehen usw. Zu den Inhalten landeskundlichen Unterrichts zählt auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen. Ziel ist nunmehr ganz dezidiert die Völkerverständigung in einem zusammenwachsenden Europa und einer globalisierten Welt. Das Ziel einer "transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ wird in den sog. Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht des Jahres 1982 unterstrichen. Mit dem Ziel der Völkerverständigung ist bereits der Grundstein für eine Weiterentwicklung des Landeskundeunterrichts gelegt: denn um zu einer solchen zu gelangen, reicht deklaratives Wissen über den kulturellen Hintergrund des Kommunikationspartners nicht aus, sondern man muss auch auf diesen eingehen können, indem man sich in seine Perspektive hineinversetzt, seine Argumentationen verstehen kann usw. Dies fokussiert der Ansatz des interkulturellen Lernens, der in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik aufs

engste mit dem Konzept des Fremdverstehens verknüpft ist, der, zusammen mit dem romanistischen Fachdidaktiker Herbert Christ (1929-2011), insbesondere von dem Anglisten Lothar Bredella (1936-2012) geprägt und in dem bisher einzigen fremdsprachendidaktischen DFG-Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ (1991- 2003) vor allem in den 1990er Jahren an der Universität Gießen elaboriert wurde. Diese immanente Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist vor dem Hintergrund des erziehungs und bildungswissenschaftlichen Diskurses zu verstehen: Das Konzept des interkulturellen Lernens war in der Pädagogik bereits in den 1980er Jahren als Fortschreibung einer sog. Ausländerpädagogik entwickelt worden, welche seit den 1970er Jahren, ausgehend von einer Defizit-Hypothese, Einwandererkindern die Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtern sollte, wobei ein Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung bestand. Zielgruppe solcher Programme waren seinerzeit auch die Kinder der zahlreichen spanischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten, die auch einen bedeutenden Anteil an den frühen Schülerkontingenten des curricularen Spanischunterrichts (als "Fremdsprache") hatten. Ab den 1980er Jahren wurde im Kontext der interkulturellen Pädagogik der Blick von den Defiziten einzelner Gruppen auf die Differenzen zwischen Kulturen verlagert, wobei die Betonung kultureller Verschiedenheit, Gefahr, die Diskriminierung von Minderheiten ungewollt zu verstärken und somit einer weltweiten Tendenz zur Re-Ethnisierung Vorschub zu leisten: Durch die Thematisierung von Differenzen (re-) produzieren sie sich selbst.

FORSCHUNGSMETHODIK:

Die Fremdsprachendidaktik, wie auch die Pädagogik selbst, erkannten sodann in den 1990er Jahren das Potential des interkulturellen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler, also auch für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die KMK erhob interkulturelle Bildung und Erziehung mit entsprechenden Empfehlungen im Jahr 1996 zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen. In dieser Zeit stehen begegnungspädagogische und konfliktpädagogische Ansätze im Zentrum des Interesses führt als grundlegende

Prinzipien Interkultureller Pädagogik.

ANALYSE UND ERGEBNISSE:

Auernheimer beschließt einen historischen Abriss über die Entwicklungslinien der interkulturellen Pädagogik mit einem Ausblick auf den Diversity-Ansatz, den er als „pädagogische Meta-Perspektive“ erachtet, in welcher sich entsprechend dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz von 2006 die Kategorien Ethnie, Geschlecht, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung – ähnlich wie in einem weit gefassten Inklusionsbegriff – integrieren lassen, ohne dass dabei die einzelnen diesen Kategorien gewidmeten Disziplinen überflüssig würden. Katrin Hauenschild stellt fest, „dass es bei allen Zielformulierungen um den angemessenen Umgang mit dem ‚Andersartigen‘, mit dem ‚Fremden‘, mit ‚anderen Kulturen‘, um Verschiedenheiten geht – und somit nach wie vor die Differenz-Figur als theoretische Implikation im Zentrum steht“, während „Differenzen im Sinne innerer Fremdheitsanteile, sowie die Möglichkeiten zu Transformationsprozessen im Rahmen der Identitätsbildung“ ebenso wie „die Idee der subjektiven Integration verschiedener kultureller Anteile im Sinne einer ‚hybriden Identität‘“, wie sie im Konstrukt Tatsächlich verstärken sich punktuell ab den 1990er Jahren, u.a. vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Paradigmas, Reflexionen um „Diversity-Pädagogik“ und um die Integration von Universalismus und Kulturrelativismus, die eine Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer transkulturellen Pädagogik andeuten. Sie basieren auf dem kulturphilosophischen Ansatz von Wolfgang Welsch. Einer der ersten Beiträge in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften, in denen der Begriff eingeführt wird, ist Schöfthaler 1984. Er ist im Kontext der Debatte um die Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik der siebziger Jahre und der interkulturellen Pädagogik der achtziger Jahre zu verorten. Man sieht, zunächst in migrationspädagogischem Kontext, in transkultureller Erziehung, anders als im interkulturellen Lernen und in „multikultureller Erziehung“, welche auf eine Integration von Minderheiten in bestehende Gesellschaftsstrukturen zielen, eine Erziehung, die „Kinder von Mehrheiten und Minderheiten“ betrifft. Aus pädagogischer – und in der Folge

fremdsprachendidaktischer – Sicht bedeutend ist die Evidenz von Transkulturalität auf der Mikroebene des Individuums. Hier kann man – letztlich in Anlehnung an Welsch – davon ausgehen, „dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturellen Herkünfte und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist“. Daraus lässt sich folgender Ausgangspunkt transkultureller Lernprozesse ableiten. Es gibt inzwischen auch erste empirische Belege, die dafürsprechen, dass „Transkulturalität“ heute als generelle Lernvoraussetzung, nicht nur bei Lernenden mit so genanntem „Migrationshintergrund“, gelten darf. Die verschiedenen dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Sprachen werden dabei „als einander komplementäre Kommunikationssysteme konzeptualisiert“. Diese empirisch belegten Befunde sowie die Annahme, dass Transmigration zunehmend zu einem Regelfall menschlicher Existenz wird, vermögen aus sprachdidaktischer Sicht eine weitere Begründung für einen natürlichen, zumindest gegenüber traditionellen Einsprachigkeits-Postulaten entspannten, mitunter spielerischen Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu bieten. Das Konzept der Transdifferenz wurde erstmals von Jörg Roche aus fremdsprachendidaktischer Perspektive reflektiert. Vereinfacht gesprochen geht es im Ansatz der Transdifferenz darum, binäres Differenzdenken zu überwinden und Differenzen nicht leugnen oder nivellieren zu wollen, sondern sie zu akzeptieren und produktiv mit ihnen umzugehen. Das Konzept wurde insbesondere um das DFG-geförderte Graduiertenkolleg „Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz“ an der Universität Erlangen-Nürnberg ausgehend von Ansätzen des Anglisten Klaus Lösch entwickelt. Die Abgrenzung des Konzepts zu Denkfiguren wie Kreolisierung, Hybridisierung, Transkulturation, Transkulturalität oder mestizaje stellt sich nach Lösch wie folgt dar: Das Transdifferenzkonzept teilt Annahmen, unterscheidet sich jedoch von Konzepten der Entdifferenzierung im Sinne von kreolisierender Mischung einerseits und Differenzen dekonstruierender Hybridität andererseits durch das gleichzeitige Fortbestehen der (eingeschriebenen) Differenzen und von Konzepten eines Dritten jenseits dichotomer

Differenzmarkierungen durch heterotope Offenheit, Transitorik und die Unhintergebarkeit kognitiver Dissonanz. Es trägt einen starken temporalen Index, da es sich auf Momente bezieht, in denen Differenz vorübergehend instabil wird, ohne sich jedoch aufzulösen. Dies ist weit entfernt von verschiedenen Formen kultureller Synthese einerseits, auf die sich Begriffe wie mestizaje, Transkulturation, Transkulturalität und Kreolisierung beziehen, und von einer fortlaufenden Dekonstruktion von Differenzen andererseits, die das Konzept der Hybridisierung in seiner starken Variante impliziert.

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE:

Differenzen, die um die Denkfigur der Transdifferenz ergänzt werden, sind mithin vorübergehende Erscheinungen, die instabil werden. Sie haben eine orientierungsstiftende Funktion, sollen in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente Transdifferenz ergänzt werden. Insgesamt erfolgt eine „Umstellung auf ein dynamisches Identitätskonzept, in dessen Zentrum die Frage danach steht, wer ich werde“ und nicht, wer ich bin. Die kontinuierlichen Austausch- und Änderungsprozesse von Kulturen führen damit zu einer Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten. Insofern scheint die Denkfigur der Transdifferenz ebenso wie das Konzept der Transmigration geeignet, bestehende Modelle der inter- und transkulturellen kommunikativen Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Bereich weiter zu entwickeln. Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist möglicherweise der distinktive und größte Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Daher sollen im Folgenden zunächst Modelle interkultureller kommunikativer Kompetenz vorgestellt und im Folgenden ausgewählte Konzepte der interkulturellen Fremdsprachendidaktik betrachtet werden.

Astrid Erll und Marion Gymnich legen ein Modell der interkulturellen Kompetenz vor, dass die drei Komponenten:

- affektive Kompetenz
- kognitive Kompetenz
- pragmatisch-kommunikative Kompetenz

Auch andere Modelle der interkulturellen Kompetenz sehen im Wesentlichen diese drei Komponenten vor. Speziell für den Fremdsprachenunterricht haben etwa Daniela Caspari und Andrea Schinschke ein entsprechendes Modell entwickelt, das die drei Bereiche „Wissen“, „Können/Verhalten“ und „Einstellungen“ umfasst.

LITERATURVERZEICHNIS:

1. ALLOLIO-NÄCKE, Lars & KALSCHEUER, Britta & MANZESCHKE, Arne. Hrsg. 2005: Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt am Main: Campus.
2. ALLOLIO-NÄCKE, Lars & KALSCHEUER, Britta. 2005: „Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz – Resümee und Ausblick“, in: Allolio-Näcke & Kalscheuer & Manzeschke 2005, 443-453.
3. AUERNHEIMER, Georg. 7 2012: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
4. BENNETT, Milton J. 1993. „Towards ethorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity“, in: Raigie, R.Michael Ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth ME: Intercultural Press.
5. BERRY, John W.. 1990. „Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving between Cultures“, in: Brislin, Richard W. Ed. 2001. Applied Cross-Cultural Psychology. Newbury Park: Sage, 232-253.
6. BERTELSMANN-STIFTUNG (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann.