

Eva Burwitz-Melzer / Frank G. Königs /
Claudia Riemer (Hrsg.)

Identität und Fremdsprachenlernen

Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung

Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz
zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

narr |
VERLAG

Identität und Sprache

Jörg Roche

Ich bin ein großer Fan von Tugenden, die mir fehlen: Verlässlichkeit, Ordnung – die waren mir so was von fremd, aber sie kamen mit der deutschen Sprache. (Marjana Gaponenko, Chamisso-Preisträgerin 2013)¹

1 Vorbemerkung zur Orientierung

Die Themenstellung der Frühjahrskonferenz 2013 hat erneut ein großes Spektrum von Definitionsversuchen zu Tage gefördert, das den Frühjahrskonferenzen bekanntlich so eigen ist. Der Versuch, ein solch breites Spektrum in eine kohärente Ordnung zu bringen, würde mehrere Bände verlangen. Da dies aber weder beabsichtigt noch machbar ist, bleibt es den Leserinnen und Lesern dieses Bandes überlassen, Sinn zu stiften aus den vielen Facetten und unterschiedlichen Begrifflichkeiten des Themas. Einigkeit schien unter den Beteiligten zumindest darin zu bestehen, dass es bei dem Thema ‚Identität und Fremdspracherwerb/Fremdsprachenvermittlung‘ nicht um die Abbildung nationaler Stereotype im Sinne traditioneller Landeskunde gehen könne. Dennoch führte die Diskussion geradezu magnetisch immer wieder zu den Fragen der Steuerung und Steuerbarkeit des Lehr- und Lernprozesses und der Berechtigung der Lehrkräfte, identitätsbildend zu intervenieren. Die Frage, wie denn ‚Identität‘ zu fassen wäre, evoziert offenbar im Kontext des Sprachenunterrichts vielerorts normative mentale Modelle der Identitätsbildung. Diese aber weisen Gemeinsamkeiten mit deterministischen nationalen Identitätskonzepten auf, die in der Fremdsprachendidaktik nicht gewollt sind (vgl. hierzu Roche 2013a zu einer Diskussion von Aspekten der Transkulturation in Ansätzen der Landeskunde und Roche et al. 2013 zu Modellen der Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen in der Landeskunde). Der vorliegende Beitrag will sich mit den oben genannten normativen Aspekten nicht beschäftigen, sondern allein der Frage nachgehen, wie verschiedene Identitäten miteinander vereinbar sind, die im Prozess der Identitätsbildung und -entwick-

¹In einem Interview des Münchner Merkur am Tage der Frühjahrskonferenz 2013, erschienen am 16.03.2013.

lung entstehen. Es handelt sich hier gar nicht um von Lehrkräften gesteuerte oder steuerbare Prozesse, sondern um Prozesse, wie sie sich selbstverständlich und natürlich im Prozess jeden Lernens und jeder Auseinandersetzung mit Fremdem abspielen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hallet in diesem Band). Es geht also um Aspekte der multiplen Zugehörigkeit zu Kollektiven (vgl. Hansen 2011), der Emergenz und der Identitätskonstruktion, wie sie auch und gerade durch Sprache bewirkt wird. In diesem Sinne geht es weniger um ethnospezifische Aspekte als um sozialkonstruktivistische Rollenzuschreibungen und Rollenübernahmen. Die Vielfalt und Dynamik dieser Rollenzuschreibungen und -übernahmen wirft die Frage der kognitiven Vereinbarkeit auf, das heißt der Dissonanz verschiedener mentaler Schemata und Modelle. Es zeigt sich, dass traditionelle (kulturwissenschaftliche) Modelle, wie sie etwa die interkulturelle Hermeneutik entwickelt hat (und wie sie mittlerweile in viele Lehrpläne Eingang gefunden haben), mit der Betonung der Binarität von Eigenem und Fremdem zwar die Problematik benennen, aber nur bedingt praxistauglich sind, weil sie der Problematik der kognitiven Dissonanz nur bedingt gerecht werden (Roche 2013a). Erst wenn die theoretischen und begrifflichen Grundlagen geklärt sind, scheint es sinnvoll, Anwendungsmodelle zu diskutieren. Bei diesem Aspekt aber scheint es ebenso sinnvoll, einen zweiten Blick auf didaktische Ansätze wie die Aufgabenorientierung, die Handlungsorientierung, das fallbasierte und das situierte Lernen, die didaktischen Anwendungen der Rezeptionsästhetik (Krusche 2002), die Literaturdidaktik zu Hypo- und Hypertexten (Nolden/Kramersch 1996) und die Erinnerungsorte (Roche et al. 2013; Reimann 2013) zu tun, denn in diesen wird die Identitätskonstruktion explizit und an konkreter Textarbeit illustriert, sei es durch Rollenübernahmen im sprachlichen Handeln oder durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen textuell vermittelten, also symbolischen und symbolstiftenden Perspektiven von Literatur und Kultur.

2 Zur Rolle von Identitätsthematiken in Unterricht und Lehrmaterial

Die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit haben sich in den letzten Jahrzehnten in Öffentlichkeit und Politik gravierend geändert. Galt Mehrsprachigkeit Anfang und Mitte des letzten Jahrhunderts noch als Belastung und teilweise sogar Bedrohung für die Entwicklung eines Menschen, so beförderten erst die einsetzenden Arbeits-Migrationsbewegungen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik und in deren Folge eine Änderung der Einstellungen in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik. Immersionsprogramme, *Threshold-Hypothesis*, *One Person – One Language* Rezepte und die Beschäftigung mit Interkulturalität gehören zu den vielen Symbolen dieses Einstellungswandels. Heute wird Mehrsprachig-

keit verbreitet eher als Chance, denn als Problem oder Belastung betrachtet, aber von dem Punkt der gleichrangigen Wertschätzung aller Sprachen in der Bildungspolitik sind wir in Deutschland und den meisten anderen Ländern dieser Welt noch ein gutes Stück entfernt. Diese Distanz besteht vor allen zu den Migrantensprachen, sofern sie nicht zu dem schrumpfenden Kanon der internationalen Verkehrssprachen gehören. Abgesehen von politischen Sonntagsproklamationen spielen damit die mitgebrachten Identitäten der Migrantinnen und Migranten und die Identitätspotenziale Mehrsprachiger im bildungspolitischen Diskurs offenbar keine nennenswerte Rolle (vgl. ĆBrizi 2009). Die nebensächliche Behandlung von Identitätsthematiken manifestiert sich auch in Lehrplänen und den verfügbaren Unterrichtsmaterialien. Das mag daran liegen, dass das Thema ‚Identität‘ so viele Facetten hat und schwer zu greifen ist oder dass sich die Fachdidaktiken, Lehrpläne, Lehrkräfte und Lerner nicht zutrauen, die Thematik im begrenzten Rahmen des Unterrichts angemessen zu behandeln.

3 Transkulturation und Linqvakultur

In der Literatur zur Mehrsprachigkeit mangelt es nicht an Hinweisen auf Fragen der Identität der mehrsprachigen Sprecher. Selten wird aber versucht, die Erkenntnisse dieser Forschungen mit einem Konzept von moderner Landeskunde zu verbinden, das sowohl die multikulturelle Realität heutiger Gesellschaften als auch die sich daraus ergebenden Transkulturationsprozesse für Lerner systematisch berücksichtigt. Angesichts der mehrkulturellen und mehrsprachigen Realität heutiger Gesellschaften sollte angenommen werden, dass moderne Ansätze der Kulturvermittlung in besonderer Weise Prozesse der Transkulturation und Identitätsbildung thematisieren und nutzen. Konstruktivistische Perspektiven, die das täten, zeichnen sich in der Landeskunde jedoch erst ansatzweise ab (z. B. im Bereich der Behandlung von Erinnerungskulturen). So bleiben viele Aussagen zur Verarbeitung multi-, inter- und transkultureller Erscheinungen und zur Vermittlung und Vermittelbarkeit transkultureller Lernziele im Unterricht allgemein oder münden in bildungspolitischen Wunschvorstellungen, die sich aber nicht leicht umsetzen lassen (siehe Abschnitt 4). In der Diskussion der Verarbeitung, Vermittlung und Entwicklung inter- und transkultureller Lern- (und auch Integrations-) ziele wird zudem zu wenig berücksichtigt, dass der kompetente Zugang zu einer fremden Kultur nicht ohne sprachliche Kenntnisse und der kompetente Erwerb einer fremden Sprache nicht ohne einen kompetenten Zugang zu der dazugehörigen fremden Kultur erfolgen kann. Viele Arbeiten zur Landeskunde behandeln die Interdependenz von Sprache und Kultur als nachgeordnetes Thema der Umsetzung und nicht im Kontext der gemeinsamen Verarbeitung

durch das gleiche kognitive System. Es geht ihnen mehr um die Rekonstruktion von Wissen – etwa durch die Landeskunde – als um die Konstruktion von Identität. Für eine Berücksichtigung der Identität und Identitätsbildung im Unterricht ist eine Trennung von Sprachdidaktik und Landeskunde aber nicht zielführend.

4 Soziale Identitätskonstruktion durch Mehrsprachigkeit

Mit der Sprache konstruieren Sprecher ihre Identität in der sozialen Interaktion und kommunizieren diese an ihre Gesprächspartner und die Außenwelt. Quist/Jørgensen (2009, 386) weisen darauf hin, dass selbst die „most monolingual speakers“ Code-Wechsel betreiben, also mehrsprachig sind, um damit einen Wechsel von einer Rolle zur anderen zu markieren. Die Übernahme einer sozialen Rolle hängt dabei von den Bedingungen des sozialen Raumes ab und geschieht oft unbewusst. Der Wechsel muss aber nicht immer situativ (an einen bestimmten Ort gebunden) oder kontextuell, sondern kann auch metaphorisch sein. Die soziale Konstruktion kann ihren Ausdruck in unterschiedlicher sprachlicher Form finden, und sie kann durch Registermarkierungen unterstützt werden. Zu den Markierungen gehören syntaktische, morphologische oder phonetische Markierungen. Quist/Jørgensen (2009) untersuchen, wie etwa durch den Wechsel von einem labio-dentalen /w/ zu einem dentalen Verschlusslaut /v/ in dänischer Jugendsprache eine Identitätsmarkierung als ausländisch/Ausländer entsteht und welche Folgen diese sprachliche Identitätskonstruktion bewirkt (vgl. hierzu auch die Arbeiten von Wiese 2012 und Zaimoglu 2011 zur deutschen Kanaksprache).

Auer/Dirim (2003) zeigen in ihrer Studie, wie Jugendliche in Hamburg Strategien zur Identitätskonstruktion und Markierung von Gruppenzugehörigkeiten verwenden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die aus einer der beteiligten Sprachen entlehnten Elemente reale Wörter oder Chunks dieser Sprache sind. Sie können auch als Anlehnungen an diese Sprachen zur Markierung der Fremdsprachigkeit oder eines Identifizierungs- oder Distanzverhältnisses zu einer Sprache verwendet werden. Damit können sich Sprecher von dieser Sprache oder von einer Gruppe abgrenzen, der diese Sprache zugeordnet wird, zum Beispiel indem sie sich über die Sprache lustig machen (vergleiche Hinnenkamp 2003). Jørgensen (2004) nennt dieses Verfahren „*linguaging*“, und Wächli (2005) bezeichnet den Vorgang der Neu- oder Umbenennung mittels fremdsprachiger Elemente in Anlehnung an Kreolisierungsprozesse der Relexifizierung „*Relexicalisation*“. Auch als „*Foreignizing*“ kann dieses Verhalten bezeichnet werden.

5 Identität und Unterricht

Wenn also die Identitätsbildung mit und durch (Mehr-)Sprachen so stark von den sozialen Bedingungen der Kommunikation abhängt, dann kann Fremdsprachenunterricht eigentlich nur erfolgreich sein, wenn er diese Bedingungen einigermaßen modellieren kann. Das aber kann nur ein Unterricht, der auf authentisches sprachliches Handeln und die Lösung von authentischen Aufgaben ausgerichtet ist, die den Lerner ansprechen und herausfordern (siehe hierzu die Arbeiten zur Handlungs- und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht sowie zu Szenariendidaktik, Fachsprachendidaktik, fallbasiertem und projektbezogenem Lernen in Roche et al. 2012, Röhner et al. 2011, Hölscher et al. 2009, Bausch et al. 2006, Hölscher et al. 2006, Müller-Hartmann 2005, Bach/Timm 2003, Wicke 1997, Wendt 1996 und den neuen auf die Individualität der Lerneridentitäten zugeschnittenen Ansatz PlurCur² sowie den Beitrag von Hufeisen 2013 in diesem Band). Mit starker unterrichtlicher Steuerung lassen sich geeignete Bedingungen für authentisches sprachliches Handeln erfahrungsgemäß nur schwer herstellen. Über Medien, die es erlauben, fremde Kulturen in den Unterricht und an die Lerner zu bringen, gelingt das schon eher.

Kulturwissenschaftliche und interkulturell-hermeneutische Ansätze sprechen – wie bereits bemerkt – zwar indirekt das Thema Identitätsbildung an, liefern aber wenig konkrete Hinweise, wie die Zielsetzungen operationalisiert werden könnten. Viele Ansätze aus der Erwerbslinguistik, der Psycholinguistik und der Landeskundeforschung behandeln das breitere Feld der Wissens-erweiterungen und Veränderungen gezielt – und viele Lehrpläne postulieren diese Änderungen als Desiderate des Unterrichts –, bleiben aber in Bezug auf die Einlösbarkeit und Messbarkeit der Postulate ebenfalls eher vage. Wenn aber die Wissensgenerierung und – wie etwa bei den Stereotypen im Landeskundeunterricht – die Veränderung von Einstellungen, Schemata und Modellen – und damit auch der Identität – explizit angemahnt werden, dann sollte auch konkretisierbar sein, wie das geschehen kann, welche Ergebnisse zu erwarten wären und wie der Prozess im Unterricht begleitet werden kann.

Im Rahmen binärer Kulturkonzepte des „Eigenen“ und „Fremden“, die als Lösungsansätze von Lehrplänen gerne vorgegeben werden, lässt sich die Identitätsbildung jedoch nicht aufheben und auch die Konstrukte der ‚*third culture*‘ oder des ‚Dritten Ortes‘ sind bisher trotz ihrer populären Bezeichnung zu wenig konkretisiert, als dass sie im Unterricht operationalisiert werden könnten. Meist scheitern diese Kulturkonzepte daran, dass kommunikative und kognitive Vorbedingungen vorausgesetzt werden (wie etwa kommunikative

² www.ecml.at/plurcur

Grundprinzipien im Sinne von Grice (1975; 1993) oder ein Interesse an interkultureller Kommunikation), diese aber bei den Lernern nicht vorhanden sind oder im schulischen Rahmen nicht vermittelt werden können. So reflektieren sowohl die Grice'schen Maxime als auch das Konzept der interkulturellen Kommunikation in erster Linie pragmatische und kommunikationsideologische Konzepte westlicher Kommunikationskulturen. Das heißt, viele kommunikative Grundlagen müssten – zumindest bei vielen Lernern aus fernen Kulturen – im Prozess des Verstehens fremder Kulturen eigentlich erst etabliert werden. In Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sind Lehrpläne und Richtlinien daher oft viel zu optimistisch. In einem Sprachenunterricht, der durch Faktoren wie mangelnde Zeit und eine unzureichende Ausbildung und Sensibilisierung der Lehrkräfte für interkulturelles Verstehen eingeschränkt ist, lassen sich ambitionierte Ziele des Perspektivenwechsels meist kaum berücksichtigen. Es bleibt daher oft bei der Vermittlung identitätsperipheren Faktenwissens.

Besonders deutlich wird diese Selbstbeschränkung bei der (Nicht-) Berücksichtigung der Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit als Gegenständen der Lehrpläne: Sie hätten schließlich die Funktion, gesellschaftliche Verhältnisse – wie die ethnographische Zusammensetzung einer Bevölkerung und ihre Migrationsbewegungen – abzubilden. (Das gilt sicher für DaF, aber auch für die Behandlung der Plurizentrik englischsprachiger Kulturen oder der Francophonie.) Die bildungspolitische und curriculare Selbstbeschränkung zeigt sich daher in der Folge auch in der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler, also die Lerner, fremdsprachen- und fremdkulturunerfahren seien. Diese Annahme trifft heute aber zumindest im deutschsprachigen Raum nicht mehr oder nur auf einen Teil der Lerner zu. Lerner und Lehrkräfte leben heute zunehmend unter transkulturellen und multikollektiven Bedingungen, die sie mehr oder minder reflektiert wahrnehmen (vgl. etwa die Popularität von Kabarett und Literatur) oder zumindest unbewusst erleben. Multikollektive Identitäten und die Dynamiken ihrer Entwicklung sind Lernern heute also oft durchaus bereits vor dem Unterricht vertraut. Umso erstaunlicher ist es, dass trotz dieser lebensweltlichen Realität in Bildungssystemen und Unterricht weitgehend unberücksichtigt bleibt, wie Menschen mit den durch Kulturen- und Sprachenkontakt auftretenden Möglichkeiten und Herausforderungen der Identitätsbildung produktiv umgehen können. Darin liegt die Selbstbeschränkung. Und dies auch trotz der gesteigerten Aufmerksamkeit der Mehrsprachigkeitsforschung in Bezug auf die Dynamiken der Lernerfaktoren (vgl. Roche 2013a; Hufeisen 2010; Aronin/Ó Laoire 2004; Herdina/Jessner 2002 und andere).

6 Identität und kognitive Dissonanz

Die daraus entstehende Frage zum Umgang mit kognitiver Dissonanz im Sprachenerwerb und in der Kulturvermittlung ist eine der wichtigsten des Themas ‚Identitätsbildung‘. Wie gelingt es Lernern, verschiedene Identitäten und Sprachen nebeneinander zu organisieren, ohne dass es zu ungewünschten Interferenzen kommt? Und inwieweit bildet Sprache diese Identitäten nicht nur ab, sondern trägt auch dazu bei, sie – wie oben an einigen Beispielen illustriert – zu generieren?

Einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit und der Vereinbarung unterschiedlicher Identitätskonstruktionen bietet das Konzept der Transdifferenz. Es ist in den Kulturwissenschaften aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den Grundlagen interkulturell-hermeneutischer Kommunikationsansätze entstanden. Die dargestellten Restriktionen, Widersprüche und der Optimismus der kulturhermeneutischen Ansätze vom Verstehen des Eigenen und des Fremden können damit – so das Ziel – überwunden werden. Der Normalität des Fremden (Hunfeld 2004) als Katalysator für Lernen wird zur Geltung verholfen.

Lag zu Beginn der Entwicklung des Konzeptes der Transdifferenz, das vor allem durch Breinig/Lösch (2006) geprägt wurde, der Fokus noch auf dem Verstehen, mit dem ähnlich dem Gadamerischen Konzept der Horizontverschmelzung (Gadamer 1960) eine „Verflüssigung der Differenzen“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 21) einherging, so rückten nach der Kritik an der Fokussierung auf das ‚Verstehen‘ auch ‚Nichtverstehen‘ und ‚Missverstehen‘ ins Blickfeld. Diese neue Ausrichtung machte es möglich,

[...] die Aufmerksamkeit auf die Differenzen zu legen, womit wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zu einer ‚produktiven Transdifferenz‘ gegeben war.“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 21)

Dem Transdifferenzansatz geht es also wie der Skeptischen Hermeneutik (Hunfeld 2004) oder dem Modell des ethischen Universalismus darum, die durch die Dynamik der Figuration und Transkulturation entstehenden Differenzen anders zu denken, sie nicht auflösen zu müssen (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005).

In einem allgemeinen Sinn – und im Anschluss an die Bedeutung ‚quer hindurch‘ der Vorsilbe ‚trans‘ – bezeichnet Transdifferenz all das Widerspenstige, das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenzen sperrt, weil es gleichsam quer durch die Grenzlinien hindurch geht und die ursprüngliche eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen. (Lösch 2005, 27).

Differenzen sind demnach vorübergehende Erscheinungen, die instabil werden. Sie haben eine orientierungsstiftende Funktion, sollen in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente Transdifferenz ergänzt werden (siehe Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 17). Mit der Begrifflichkeit von Differenz und Transdifferenz wird gleichzeitig versucht, die Unbestimmtheit und Veränderbarkeit kultureller Erscheinungen so zu fassen, dass die „dialogische Qualität von kollektiven Identitätsnarrationen“ (Hildebrandt 2005, 351) weder zu einer normierenden Synthese noch zu einer Auflösung von Differenzen, wie in der traditionellen interkulturellen Hermeneutik, führt. Insgesamt erfolgt hierbei eine „Umstellung auf ein dynamisches Identitätskonzept, in dessen Zentrum die Frage danach steht, ‚wer ich werde‘“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 18), und nicht, ‚wer ich bin‘. Die kontinuierlichen Austausch- und Änderungsprozesse von Kulturen heute führen damit zu einer Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten und ermöglichen trotz zunehmender Fragmentarisierung des Selbst die „Teilhabe an mehreren Kollektiv-Intersubjektivitäten“ (Hildebrandt 2005, 351).

Wie gezeigt wurde, löst der Transdifferenzansatz das Problem der kognitiven Dissonanz nicht durch ein binäres System oder eine dritte oder höhere Qualität, sondern durch ein dynamisches Nebeneinander mehr oder weniger interagierender und temporärer Positionen und Einstellungen. Zwar sind unterschiedliche Wissensbestände identifizierbar, aber weder bleibt die Trennung bestehen, noch muss es zu einer diffusen Hybridisierung kommen. In den Modellen von der Drittkultur (Bhabha 1994) oder dem dritten Ort (Kramsch 1996; Nolden/Kramsch 1996; Bennet 1993) kommt diese Dynamik weniger zum Tragen und ist dort auch nicht unter kognitiven Aspekten behandelt worden. Nach dem Transdifferenzansatz substituieren die Differenzen nicht die binäre Ordnung, sondern sie stören sie und komplementieren sie damit (Lösch 2005, 28).

Bemerkenswert daran ist, dass sich die Entwicklung transkultureller Kompetenzen als Komponente des Wissenserwerbs im Bereich der besonderen Interessen oder Interessensinseln („Provinzen“) – und damit der Identitätsbildung – bei günstigen Bedingungen sukzessiv sowohl auf andere Provinzen übertragen als auch auf globale Kompetenzen ausdehnen lässt. Das Funktionieren dieses sukzessiven Transferprozesses illustriert van Es (2004) am Beispiel der Entwicklung transkultureller Erscheinungen in Provinzen – wie der Musik – und ihrer anschließenden Übertragung auf andere Provinzen – wie den Sport oder die Mode –, bevor sie zu einer globalen Erscheinung werden.

Nicht in der Einebnung oder Vermeidung dieser komplex erscheinenden Prozesse liegt die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Vielmehr ist er mit einer größeren Herausforderung konfrontiert, nämlich mit der Aufgabe, auch diese natürlichen Prozesse mit der richtigen Relevanz und Größe der Provin-

zen (Themen, Interessensgebiete) und dem richtigen Anspruchsniveau (Aufgabenstellungen) operationabel zu machen.

7 Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Mehridentität – Folgerungen

Wenn der Unterricht sich stärker auf die Frage der Identitätsentwicklung der Lerner einstellen würde, ergäben sich eine Reihe von Folgen für den Unterricht und die Entwicklung von Lehrmaterial.

Sprachliche und nichtsprachliche kognitive Prozesse interagieren und lassen sich fachübergreifend mit Transfereffekten nutzen. Die Postulate von Lehrplänen in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen durch den viel beschworenen, aber wenig konkretisierten Perspektivenwechsel lassen sich mit den begrenzten Ressourcen des Unterrichts oft nicht lösen. Binäre Vorstellungen von der Vermittlung von (Fremd-)Kulturen werfen hermeneutische, kognitionspsychologische, linguistische und didaktische Probleme auf, die im Rahmen des Unterrichts nur da bearbeitet werden können, wo die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte bereits über ausreichende landeskundliche und kulturvermittelnde und kulturreflektierende Kenntnisse verfügen. Statt Utopie oder Kompromissen empfiehlt sich dabei ein affirmativer Umgang mit authentischer Fremdheit, also vor allem der im Umfeld des Unterrichts und Lerneralltags vorhandenen und erfahrbaren, die sich in einem multiperspektivischen, dynamischen und organischen Verständnis von Kultur, einer dynamischen Organisation von Wissen und Identität und in einem organischen und dynamischen Konzept von (innerer und äußerer) Mehrsprachigkeit manifestiert. Der Bildungsalltag ist zunehmend durch kulturelle Diversität geprägt. Sie ist selbstverständlich und bedarf nicht der Auflösung. Vielmehr sollte es darum gehen, Fremdheit nutzbar und die von den Schülerinnen und Schülern erfahrbaren Prozesse des Umgangs damit reflektierbar zu machen. Das Management von Fremdheit und der Zugang zum Fremden haben dabei eine zentrale Bedeutung. Mehrsprachigkeit als Ausdruck sprachlicher und kultureller Diversität wird zu einem Instrument, das transdifferenten Positionen darstellen, verstehbar machen und konstruieren helfen kann. Es umfasst regionale, soziolektale und andere pragmatische Varietäten genauso wie Fremdsprachen und Lernervarietäten und macht diese sicht- und hörbar und damit kognitiv bearbeitbar.

Die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial und der Unterricht müssten sich damit stärker an den Dispositionen und den kognitiven Bedingungen der Lerner ausrichten, wenn es im Unterricht wirklich um die effiziente und nachhaltige Vermittlung brauchbarer kommunikativer und transkultureller Kompetenzen für eine eigengesteuerte Weiterentwicklung der Identitäten gehen soll. Gebraucht wird daher eine kognitive (Sprach- und Kultur-) Di-

daktik, die die Funktionsprinzipien und Strukturen von Sprachen und Kommunikationssystemen verständlich macht, erwerbsgerecht vermittelt, sukzessive erweitert und mittels relevanter Kontexte und Aufgaben nachhaltig sichern hilft. Dabei ist davon auszugehen, dass die fortschreitende kognitive Entwicklung der Lerner die sprachlichen Kompetenzen nicht ausspart. Entleertes und vereinfachtes Lehrmaterial sowie Lehrmaterialien und Curricula, die den Erwerb jeder neuen Sprache auf der Basis einer kognitiven Stunde Null beginnen lassen, können auch zu einer Unterforderung des kognitiven Apparates führen. Sprachliche Einfachheit, das zeigen zum Beispiel SMS, Graffiti, Werbetexte und lyrische Texte, muss nicht zwangsläufig in kognitiver Unterforderung münden. Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass bei Mehrsprachigen ein Wissenstransfer unabhängig davon stattfindet, in welcher Sprache das Wissen verarbeitet und gespeichert wird.

Durch eine Reorganisation des Sprachenunterrichts an den Schulen könnte das (bisher oft abstrakte) europäische Mehrsprachigkeitsideal erreicht werden, nach dem jede EU-Bürgerin und jeder EU-Bürger über Kompetenzen in mindestens drei Fremdsprachen (3 + 1) verfügen soll. Dieses Ziel ist in der Lebenspraxis der Bürger jedoch jeweils mit den individuellen Mobilitätsbedingungen und Sprachkontaktsituationen zu vereinbaren und verlangt nach einer entsprechenden Bedarfs- und Progressionsdynamik. Sprachenerwerb kann nicht politischer Selbstzweck sein. Die Sprachenpolitik kann die lebensweltlichen Bedingungen besser ansprechen, wenn sie an der realen Nutzbarkeit von Sprachen auf der Grundlage realer Bedingungen vorhandener Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ausgerichtet wäre. Ein viables Gesamtkonzept, das auf die wichtigsten Identitäten mehrsprachiger Sprecher Rücksicht nimmt, müsste Familiensprachen sowie Nachbar- und Begegnungssprachen genauso berücksichtigen wie internationale Arbeits- und Verkehrssprachen und die Umgebungssprache. Viele Menschen bringen schließlich bereits zweite, dritte oder vierte Sprachen mit in die Schule, aber auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus.

Es ist kaum erklärbar, dass Schulsysteme einerseits aufwändige Ressourcen in den Fremdsprachenunterricht und die Sprachförderung investieren, andererseits aber davor zurückscheuen, die natürliche Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Mehridentität der Bevölkerung produktiv in ihre Bildungskonzepte von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration einzubeziehen. Die Gesellschaften könnten in vielfacher Weise von einem inklusiven Ansatz der Mehrsprachigkeit profitieren: durch eine größere Spanne von mehrsprachigen Kompetenzen (Mehrsprachigkeitsspektrum), durch eine Optimierung oft nur rudimentär vorhandener mündlichsprachiger Kompetenzen (Bildungssprachen), durch Erwerbssynergien zwischen den Sprachen (Mehrsprachigkeitsdidaktik), durch höhere Wertschätzung (und Wertschöp-

fung) fremder Kulturen und Sprachen und eine daraus resultierende integrative Wirkung in der Gesellschaft (kulturelles Kapital), durch eine Rückführung des Spracherwerbs in die alltägliche Normalität (Kontinuum von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit), durch kognitive Synergieeffekte der Mehrsprachigkeit (Interdependenzhypothese).

Eine stärkere Orientierung der Didaktik an Aspekten der Lerneridentität hätte zudem Folgen für die Lehreraus- und -fortbildung. Sie bedarf einer stärkeren Sensibilisierung für das Verhältnis von Sprache und Identität und den Umgang mit authentischer Fremdheit. Es erweist sich dabei als Vorteil, wenn Bildungsplanerinnen und -planer, Curriculumsentwicklerinnen und -entwickler, Didaktikerinnen und Didaktiker und Lehrkräfte ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in Fremdsprachen und den schwierigen und manchmal stockenden Weg dorthin stärker reflektieren.

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta (2005): „Wege der Transdifferenz“. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a. M.: Campus, 15-25.
- Aronin, Larissa/Ó Laoire, Muiris (2004): „Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality“. In: Hoffmann, Charlotte/Ytsma, Jehannes (Hrsg.). *Trilingualism in Family, School and Community. Bilingual Education and Bilingualism* 43. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters, 11-29.
- Auer, Peter/Dirim, Inci (2003): „Socio-cultural orientation, urban youth styles and the spontaneous acquisition of Turkish by non-Turkish adolescents in Germany“. In: Androutsopoulos, Jannis K./Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.): *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam: Benjamins, 223-246.
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr.
- Bennett, Milton J. (1993): „Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity“. In: Paige, E. Michael (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Breinig, Helmbrecht/Lösch, Klaus (2006): „Transdifferenz“. In: *Journal for the Study of British Cultures* 13 (2), 105-122.
- Brizíć, Katharina (2009): „Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration“. In: Schramm, Ka-

- ren/Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 23-42.
- Es, Robert van (2004): „Transcultural ethics. Beyond the electronic economy of MTV“. In: Koslowski, Peter (Hrsg.): *Business Ethics and the Electronic Economy. With 4 tables*. Berlin: Springer, 144-158.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Grice, H. Paul (1993): „Logik und Konversation“. In: Meggle, Georg (Hrsg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 243-265.
- Grice, H. Paul (1975): „Logic and Conversation“. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics. Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Hallet, Wolfgang (in diesem Band): „How to do identity: Autobiographische Akte im Fremdsprachenunterricht“, 58-68.
- Hallet, Wolfgang (2008): „Plural identities: Fictional autobiographies as templates of multitextual self-narration“. In: Neumann, Birgit/Nünning, Ansgar/ Pettersson, Bo (Hrsg.): *Narrative and Identity. Theoretical Approaches and Critical Analyses*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 37-52.
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hildebrandt, Mathias (2005): „Von der Transkulturalität zur Transdifferenz“. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a. M.: Campus, 342-354.
- Hinnenkamp, Volker (2003): „Mixed language varieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity“. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24 (1/2), 12-40.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009): „Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2), 43-54.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* (36), 200-208.
- Hufeisen, Britta (in diesem Band): „Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich? Sprachenlernen und Identität im Fremdsprachenunterricht“, 80-89.
- Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. Meran: Drava Verlag.
- Jørgensen, J. Normann (2004): „Languaging and languagers“. In: Dabelsteen Christine B./Jørgensen, J. Normann (Hrsg.): *Languaging and Language Practicing*. Copenhagen: University of Copenhagen, 5-22.

- Kramersch, Claire (1996): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krusche, Dietrich (2002): „Ist ‚Fremde‘ lehrbar?“ In: Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hrsg.): *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 387-396.
- Lösch, Klaus (2005): „Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a. M.: Campus, 26-49.
- Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nolden, Thomas/Kramersch, Claire (1996): „Foreign language literacy as (op)positional practice“. In: Roche, Jörg/Salumets, Thomas (Hrsg.): *Germanics under Construction. Intercultural and Interdisciplinary Prospects*. München: Iudicium, 61-76.
- Quist, Pia/Jørgensen, J. Normann (2009): „Crossing – negotiating social boundaries“. In: Auer, Peter/Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. New York: Mouton de Gruyter, 371-389.
- Reimann, Daniel (in Vorbereitung): „Erinnerungskulturen und Transkulturalität am Beispiel der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)“. In: Roche/Röhling/Koreik (Hrsg.).
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (in Vorbereitung): „Language acquisition and pedagogy“. In: Taylor, John/Littlemore, Jeanette (Hrsg.): *Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*.
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen/Koreik, Uwe (Hrsg.) (in Vorbereitung): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung*.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: Lit Verlag.
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen/Koreik, Uwe (in Vorbereitung) (Hrsg.): „Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung“.
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta/Li, Meng (2011): „Fachsprachliche Elemente in naturwissenschaftlich-technischen Lernsituationen“. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): „Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule“. In: *Forum Sprachlehrforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 43-54.
- Wächli, Bernhard (2005): *Relexicalization vs. Relexification: The Case of Stadin Slangi Finnish*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wicke, Rainer E. (1997): *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Berlin: Cornelsen.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck
- Wildemann, Anja (2013): „Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik“. In: Wildemann, Anja/Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: Studienverlag, 13-22.
- Zaimoglu, Feridun (2011): *Kanak Sprak*. Köln: Kiepenheuer.