

# Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne

*Pauli Kaikkonen*

## 1. Einleitung

Der heutige Fremdsprachenunterricht befindet sich in einem Dilemma von zwei unterschiedlichen Lebensauffassungen. Dieses Dilemma hat seine Ursache darin, daß die fremdsprachenbezogenen und -didaktischen Erfahrungen des Fremdsprachenunterrichts in erster Linie aus einer Zeit und Welt stammen, die als traditionell bezeichnet werden können, also aus den früheren Entwicklungsphasen der Moderne. Die Zeit, in der wir heute leben, ist aber in vieler Hinsicht durch Merkmale einer fortgeschrittenen Moderne geprägt und weist sogar total andere Bestrebungen gegenüber der traditionellen Moderne auf. Deswegen wird unsere Zeit oft als Postmoderne bezeichnet, als etwas, was nach der Moderne gekommen ist. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß die Lehrkräfte in einer eher traditionellen Moderne aufgewachsen, selbst in die Schule gegangen sind sowie ihre Lehrerausbildung erhalten haben. Die Schule als Institution arbeitet nach traditionellen Prinzipien, ihre Form und ihr Fächerkanon finden ihren Ausgangspunkt schon in der Zeit vor der Moderne.

Auch das Gedankengut der Fremdsprachenlehrkräfte ist in erster Linie durch die traditionelle Moderne gekennzeichnet. Im Vergleich zu ihnen erleben ihre Schülerinnen und Schüler eine andere Moderne, die Postmoderne, und nehmen sie wahrscheinlich anders wahr als ihre

Lehrkräfte. Für Fremdsprachenlehrkräfte wird es in wachsendem Maße schwierig, dieser Situation gerecht zu werden: der Unterricht soll zukunftsorientiert sein und seine Zielvorstellungen sollen auf die kommende, in vieler Hinsicht weiterentwickelte, unüberschaubare Welt gerichtet sein. Mit Erfahrungen aus der traditionellen Moderne müssen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler auf die postmoderne Welt vorbereiten.

Fremdsprachenunterricht und fremdsprachliches Lernen vollziehen sich also zwangsläufig in einem Spannungsfeld.

## 2. Moderne bzw. postmoderne Welt

Als Moderne wird die Zeit bezeichnet, in der Welt, Gemeinschaft, Tugend, Gott usw. als eine sinnstiftende Ganzheit für das Individuum an allgemeiner Bedeutung verloren (Rosa 1998). Die Moderne ist also keine eindeutig beschreib- oder definierbare Zeitperiode. Wann die Moderne angefangen hat und welche Faktoren sie geformt haben, kann nicht in einem Satz zusammengefaßt werden. Die Moderne beginnt auf jeden Fall mit der Aufklärung und Industrialisierung, einer Zeit, in der das sog. moderne wissenschaftliche Welt- und Menschenbild seine Konturen gewann und die Industrialisierung durch die Entwicklung der Naturwissenschaften drastisch in Gang gesetzt wurde. Der kanadische Soziologe Charles Taylor (1992) meint, der heutige Mensch existiere in einem Dilemma von

traditionellem Leben und der Moderne, denn die politischen und ökonomischen Gesellschaftsstrukturen würden vom naturwissenschaftlichen Paradigma gelenkt und beherrscht, aber das Privatleben eines Menschen sei durch seine romantischen Vorstellungen der Selbstverwirklichung gesteuert. Dieses Dilemma nennt Taylor »Krankheit der Modernität« (*malaise of modernity*).

Auch der Begriff der Postmoderne ist nicht einfach auszulegen. Was nicht mehr als modern bezeichnet wurde, dem gab man weitere Präzisierungen. Im Wandel der Zeit war die Moderne nicht mehr einheitlich zu verstehen und man begann von der Zeit zu reden, die »nicht mehr« modern oder »posttraditional« oder »postkonventionell« war. Der Umbruch der Moderne wurde auch »postindustriell«, »posthistorisch« und »postmodern« bezeichnet. Ich glaube, wenn unsere Nachkommen in hundert oder zweihundert Jahren auf die Moderne oder Postmoderne zurückblicken, nennen sie diese Zeitperiode nicht mit den heutigen Bezeichnungen, sondern sie werden ihr einen anderen Namen gegeben haben. Insbesondere Bezeichnungen wie »postmodern«, »posthistorisch«, »postkonventionell« erzählen von einer Unfähigkeit, unserer Zeit einen exakten und angemessenen Namen zu geben.

Die Postmoderne interpretiert auf jeden Fall die Beziehung von Mensch und Gesellschaft in vieler Hinsicht anders als die traditionelle Moderne. Charakterisierten Nationalstaat und Nationalsprache die Moderne, so kennzeichnen die Postmoderne eher Lokalität und Globalität oder die Weltsprache Englisch als *lingua franca*. Spielten kollektive Identität und andere Kollektivitäten eine entscheidende Rolle in der Moderne, so ist der Mensch der Postmoderne mit seiner persönlichen Identität und seinem Individualismus beschäftigt. Schrieb die traditionelle Mo-

derne dem Menschen ein Bild zu, als wäre er einkulturell und einsprachig, geht die Postmoderne von Plurikulturalität und Plurilingualität eines jeden aus. War das Leben der Menschen in der Moderne ortsgebunden und wenig beweglich, so ist der Mensch der Postmoderne virtuell und mobil. Er kann jederzeit mit seinen technischen Hilfsmitteln mit anderen Erdteilen Kontakt aufnehmen sowie Ereignisse aus aller Welt durch die Medien in Realzeit empfangen. Der postmoderne Mensch ist in diesem Sinne ortsungebunden und zeitlich uneingeschränkt. Die Erde ist für ihn zu einem Schauplatz »zusammengeschrumpft«, auf den sich die Schnelligkeit des Reisens und die Präsenz der Medien ausgewirkt haben. Postmoderne Realität verlangt folgerichtig vom Fremdsprachenunterricht Dimensionen, die die Methoden und Praktiken des traditionellen Fremdsprachenunterrichts überschreiten.

### **3. Schlüsselbegriffe des Fremdsprachenunterrichts im Schnittpunkt von Moderne und Postmoderne**

Der Fremdsprachenunterricht ist gezwungen, Stellung zu nehmen, wie er insbesondere die Begriffe Sprache, Identität, Kultur und Welt versteht. Geht der traditionelle Fremdsprachenunterricht davon aus, daß Sprache in erster Linie als System zu beschreiben ist, dem Lernenden zum Zweck der Kommunikation dient, so muß der postmoderne Fremdsprachenunterricht die Sprache eher als Mittel des Daseins in der Welt und des Weltverstehens betrachten (vgl. Kaikkonen 2002a). In einer multikulturellen und mobilen Zeit kommt der Mensch mit seinen Sprachen (sowohl seiner Muttersprache als auch seinen Fremdsprachen) mit der Welt auf mannigfache Weise in Berührung. Die Sprachen werden als konstitutive und produktive Weltwis-

sens- und Weltverständnisträger eines jeden angesehen und sind wesentliche Faktoren, durch die der Mensch seine Identität definiert und bildet.

Daher ist es nicht unbedeutend, wie man sich zur sprachlichen Identität des Lernenden verhält. Nicht nur die Muttersprache eines modernen plurilingualen Menschen, sondern auch seine Fremdsprachen sind Teile seiner Identität. Die sprachphilosophische Fachliteratur legt mit Recht identitätsbezogene Ziele im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht vor (Hu 1999, Kaikkonen 2002b) und begründet dies insbesondere damit, daß der Mensch in der heutigen Zeit eher einen multilingualen als einen monolingualen Habitus besitzt (vgl. Gogolin 2003, Hu 2003, Kramsch 2003). Die meisten Fremdsprachenlehrkräfte betrachten aber ihre SchülerInnen in erster Linie als monolinguale Wesen (Gogolin 2003) und verstehen auch nicht, deren keimende oder schon vorhandene plurilinguale und multikulturelle Identitäten zu fördern. Deswegen wäre es m. E. vernünftiger, im Rahmen des schulischen Sprachenunterrichts einer *integrativen Sprach-erziehung* Bausteine bereitzustellen, als Sprachen strikt in Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht zu kategorisieren. So würden auch die Sprecher anderer Muttersprachen in der Schule – u. a. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, andere mehrsprachige SchülerInnen, AustauschschülerInnen – qualitativ besser in den Unterricht eingebunden.

Wie bereits bemerkt, lehrt der traditionelle Fremdsprachenunterricht mit Vorliebe die Sprache als ein linguistisches Zeichensystem. Dabei bleibt zu oft unberücksichtigt, daß jede Sprache ein kulturelles Produkt und deswegen auch mit anderen kulturgebundenen Zeichensystemen verbunden ist. Schon kommunikativer Gebrauch der Sprache setzt ein Verständnis der nonverbalen Kommuni-

kation voraus, die tief in Kultur eingewurzelt ist und sich zusammen mit verbaler Kommunikation abspielt. Wenn die Bedeutung der Sprache über den Zweck der Kommunikation hinaus ausgeweitet wird, wird noch deutlicher, daß sie in den kulturellen Hintergrund eingebettet unterrichtet werden muß. Die Kulturgebundenheit des Fremdsprachenunterrichts ist dadurch begründet, daß der Mensch die Sprache ohne Kultur überhaupt nicht verstehen kann, wie Ludwig Wittgenstein (1984) klar gemacht hat: sich eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen. Auch Taylor (1979) sieht die Ganzheit von Sprache und Kultur als eine Einheit und stellt fest, daß Sprache und Kultur fast zu Synonymen verschmelzen. Den untrennbaren Charakter von Sprache und Kultur vertreten auch manche heutigen Sprachpädagogen (vgl. Hu 2003).

Unsere postmoderne oder posttraditionale Zeit sieht die Welt auf eine komplexere Weise an als die traditionelle Moderne. Das Leben der Menschen und die Welt um sie herum sind für sie gar nicht mehr so stabil und durchschaubar wie für frühere Generationen. Ich glaube, das gilt für die ganze Welt, aber insbesondere für das zusammenwachsende und zukunftsängstliche Europa. Volk, Heimat, Staat und Gesellschaft sind nicht mehr eindeutig auszulegende Begriffe. Traditionelle Kollektive sind im großen und ganzen mit anderen Bedeutungen versehen als zuvor. Individualismus und subjektive Identitätsbildungen gewinnen an Raum und werden immer häufiger abverlangt. Deswegen stehen die Schulen und ihre Lehrkräfte vor dem Problem, immer divergentere junge Menschen für eine komplizierter und unüberschaubarer werdende Welt erziehen zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist es nur verständlich, daß sowohl Heranwachsende als auch Lehrkräfte es schwer haben, ei-

nen gemeinsamen Erziehungsnenner zu finden. Junge Leute sehen ein, daß die Welt sich schnell verändert und von ihnen viele Eigenschaften und Fähigkeiten gefordert werden, auf die die traditionelle und sich nur langsam wandelnde Schule nicht fähig ist zu antworten. Dies gilt natürlich auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In dieser Situation sind sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen leicht frustriert (vgl. Bayerwaltes 2004).

Darüber hinaus ist die postmoderne Welt durchaus multikulturell und deswegen sehr »explosiv«. Deshalb sind interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung ganz besonders wichtig. Wegen der tatsächlich immer stärker zunehmenden Mobilität der Menschen sind zwischenmenschliche und zwischenkulturelle Diskussionen und das Bemühen um Verständigung unumgänglich. Darum plädiert die (fremd)sprachendidaktische Fachliteratur so intensiv für interkulturelles Lernen und gezielte interkulturelle Begegnungen, die dann zur Verständigung über unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen über die Welt und Sozialisationsprozesse der zusammenlebenden Menschen beitragen können. Die *Spracherziehung* ist für diese Aufgaben sehr geeignet. Die identitätsprägende Rolle der Sprachen spielt dabei eine ganz entscheidende Rolle (vgl. Lüdi 2003).

#### **4. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht**

##### **4.1 Sprache zur Verständigung – Mensch und Kommunikation als Ganzheit**

Die Sprachen können sowohl Mauern als auch Brücken bauen. In Europa gibt es 86 Sprachen, viele von ihnen sind offizielle Landessprachen. Im Vergleich zur allgemein angenommenen Gesamtzahl von 6000 bis 8000 Sprachen der Welt hat Eu-

ropa recht wenige Sprachen (vgl. Haarmann 2001). Und auch die europäischen Sprachen können mächtige Barrieren zwischen den Bewohnern dieses Kontinents aufbauen. Die Menschen sind aber auch fähig, anstatt Barrieren und Mauern zu errichten, mit ihren Sprachen möglichen Konfrontationen entgegenzuwirken. Bedingung ist, daß die Menschen ihre Sprachen zur Verständigung und zu friedlichen Kontakten gebrauchen. Von den ersten Anfängen des Fremdsprachenunterrichts an sollen die Ziele des Brückenschlags vor Augen geführt und die Lernenden mit der Sprache zur Interaktion befähigt werden. Darüber hinaus müssen die neue Sprache und deren Lernen von den Lernenden als authentisch erfahren und eingestuft werden. Ziel soll sein, daß der Lernende von Anfang an begreift, daß er mit dieser Sprache persönlich handeln kann, daß diese Sprache zu seiner Welt und zu seinen persönlichen Bedürfnissen gehört.

Die Sprache ist nur ein Teil der menschlichen Interaktion. Im Zusammenspiel mit der verbalen Kommunikation läuft gleichzeitig die nonverbale Kommunikation. Beide sind kaum voneinander zu trennen. Trotzdem handeln die Fremdsprachenlehrkräfte zu oft so, als ginge es bei Fremdsprache lediglich um sprachliche Kommunikation. Das Zusammenspiel beider Kommunikationsarten spielt nur selten eine Rolle. Sogar die Rolle der nonverbalen Kommunikation wird oft unterschlagen, von ihrer Umsetzung im Unterricht ganz zu schweigen. Jedoch ist eindeutig bewiesen, daß die menschliche Kommunikation immer als Ganzheit funktioniert, und wenn es um die Glaubwürdigkeit einer Aussage geht, ist die nonverbale Botschaft maßgebend. Stimmen die verbale und die nonverbale Aussage eines Menschen nicht überein, so glaubt sein Interaktionspartner automatisch der nonverbalen Botschaft.

Auch der Lernende selbst ist immer eine ganze Person. Auf diese Tatsache muß der Fremdsprachenunterricht Rücksicht nehmen, um adäquat zu sein. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wird oft so gehandelt, als spielten bloß die Kognitionen des Lernenden eine wichtige Rolle. Man weiß aber, daß die Sprache weder neutral ist noch allein angeeignet wird. Der Erwerbsprozeß einer Sprache verläuft gleichzeitig kognitiv, emotional und sozial. Werden die Emotionen aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert, so wird auch das Assoziationsfeld des Lernenden auf kognitive Assoziationen reduziert. Die erste Sprache, die Muttersprache, die die Basis der sprachlichen Identität eines jeden ausmacht, wird immer äußerst emotional im Zusammenspiel mit den Bezugspersonen gelernt. Geht man von der Vermutung aus, daß auch fremde Sprachen als wesentliche Faktoren der Identitätsbildung mitwirken können, so ist der Fremdsprachenunterricht gut beraten, affektiv-emotionales Lernen nicht auszugrenzen. Authentisches Lehrerverhalten und als authentisch erfahrene, über soziale Lernverfahren verfügbare Lernumgebungen sind der beste Garant ganzheitlichen Lernens. Authentizität verlangt nämlich, daß wir etwas in innerlicher Übereinstimmung mit uns selbst tun (vgl. Rosa 1998, Kaikkonen 2002a).

#### **4.2 Interkulturelles Lernen durch den Fremdsprachenunterricht**

Soziales Lernen und Sozialisation sind immer von interkultureller Natur. Im Grunde genommen ist menschliches Handeln in jeder Hinsicht interkulturell. Obwohl die Menschen in derselben Gesellschaft leben, sind sie durch ihre Sozialisation in vieler Hinsicht unterschiedlich geprägt. Man steht also ständig einer zwischenkulturellen Kommunikation gegenüber, und trotzdem ist es unheimlich

schwierig, seinen Nächsten in dem Maße ernst zu nehmen, daß man dessen innigste Wünsche und authentische Aussagen hört. Die Konzentration auf eigenes Handeln und persönliche Zielstreben lassen dem echten Dialog allzu wenig Raum. Ist es schon bei den Sprechern einer gemeinsamen Sprache so, um wieviel komplizierter wird der Fall, wenn es sich um die Vertreter anderer Sprachkulturen handelt! Eben auf diesen fremdkulturellen Sprachgebrauch zielt der Fremdsprachenunterricht. Deswegen ist interkulturelles Lernen einer seiner Schlüsselbegriffe.

Interkulturelles Lernen kann eigentlich nur im Dialog stattfinden. Dafür sind Sprecher von wenigstens zwei Kulturen nötig, oder man muß auf jeden Fall eine solche Situation simulieren. Der Dialog heißt in seinem ursprünglichen Sinn ein »Dasein zwischen Gedachtem« (griechisch *dia*, wörtlich ›zwischen‹ + griechisch *logos*, wörtlich ›etwas Gedachtes‹, vgl. Haarmann 2001). Da sieht man, daß *interkulturell* sinngemäß nicht weit vom Dialog entfernt ist. Interkulturell ist also eine Situation, in der sich die Beteiligten zwischen den Kulturen befinden. Jeder nimmt also etwas Abstand zu seiner eigenen Kultur, tritt in einen Zwischenraum ein und blickt in die sprachkulturelle Position des anderen hinein. Auf diese Weise wird der Perspektivenwechsel möglich, den interkulturelles Lernen voraussetzt. Weil diese Art interkulturellen Handelns und Lernens schwierig ist, verlangt es langfristige Übung. Im Fremdsprachenunterricht ist das durchaus möglich, aber wie kann interkulturelles Lernen im alltäglichen Zusammenkommen der Menschen mit unterschiedlichen sprachkulturellen Hintergründen fruchtbar in Gang gesetzt werden? Da muß nämlich der *native speaker* einer gemeinsamen Kommunikationssprache klar verstehen, daß auch er aus der überlegenen

Position seiner Muttersprache heraustreten muß, um einen interkulturellen Akt möglich zu machen. Am besten vollzieht sich interkulturelles Handeln in einer für alle Teilnehmer fremden Sprache. Aus dieser Einsicht wächst die Vermutung, daß gelungenstes interkulturelles Lernen in der Weltsprache Englisch stattfindet.

Interkulturelle Kommunikation verlangt von ihren Teilnehmern allerhand Wissen und kulturbezogene Kenntnisse. Der Fremdsprachenunterricht reagiert auf diese Forderung meistens so, daß Informationen und Fakten in Bezug auf das fremde Land, seine Kultur und Kulturstandards sowie das kulturelle Verhalten seiner Menschen unterrichtet wird. Das nennt man Landeskunde-Unterricht. In erster Linie geht es um sog. Informationspädagogik, deren Aufgabe es ist, Unwissende aufzuklären. Bei den meisten jungen Leuten außerhalb der Zielkultur tangiert dieser Unterricht nur wenig oder gar nicht die eigene Lebenssphäre. Deswegen hat der Landeskunde-Unterricht so wenig Erfolg und wird auch von den Lehrkräften nur dann praktiziert, wenn sie nichts Wichtigeres zu unterrichten wissen oder wenn es sich zeitlich um Freitagnachmittage oder Semesterenden handelt.

Um die Lebenswelt der Lernenden zu berühren, muß der Fremdsprachenunterricht die Verfahren der sog. interkulturellen Pädagogik zur Verfügung stellen und die Lernenden mit konkreten Kontaktsituationen konfrontieren, in denen sie zur interkulturellen und fremdsprachlichen Interaktion kommen.

Interkulturelle Pädagogik spricht von Begegnungs- und Konfliktpädagogiken (vgl. Nieke 2000). Im Fremdsprachenunterricht dürfte man vernünftigerweise von den Begegnungen ausgehen, die durch Klassenbesuch von *native speakers*, Partnerschulaustausch, Studienreisen und allerhand virtuelle Kontakte (E-

Mail-Projekte, Internet-Projekte, deren Ergebnisse in Realzeit ausgetauscht werden usw.) stattfinden können. Es ist gut möglich, daß anhand dieser Begegnungen Konflikte entstehen, in erster Linie kulturelle Zusammenstöße, die dann analysiert, besprochen und gelöst werden müssen (vgl. Donath/Volkmer 2000). Vor Konflikten darf man keine Angst haben, weil sie zum Normalfall interkultureller Kommunikation zählen. Wichtig ist, im konfliktreichen interkulturellen Alltag leben zu lernen und die eigenen interkulturellen Kompetenzen auszubauen, so daß die Ambiguitätstoleranz sich ausweitet und die interkulturelle Interaktionsfähigkeit verbessert wird (vgl. Kaikkonen 1997 und 2001).

#### **4.3 Plurilinguale und plurikulturelle Identitäten als Zielvorstellungen**

Ich habe schon in mehreren Zusammenhängen als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts gefordert, *den Lernenden über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen* (vgl. Kaikkonen 1997 und 2002b). Dabei handelt es sich um die Erweiterung des Kulturbildes des Lernenden, in der seine Identität auf viele Weise tangiert wird. Der Erweiterungsprozess des individuellen Kulturbildes fällt eigentlich mit der weiterführenden Identitätsbildung des Lernenden zusammen.

Die Fachliteratur stellt an den Fremdsprachenunterricht identitätsbezogene Forderungen und spricht zum einen von der Festigung bzw. Verstärkung der eigenen Identität und zum anderen von der Identitätsentwicklung durch den Fremdsprachenunterricht (vgl. Bredella/Christ/Legutke 1997, Hu 1999, Kaikkonen 2002b). Der gesunde Mensch braucht eine heile Identität, durch die er sich an soziale Gruppen anschließen kann. Er weiß, daß er einen kulturellen Hintergrund braucht, der ihm Geborgenheit

und Zusammengehörigkeitsgefühle garantiert. Eine zuverlässige und akzeptierbare Identität ist von zentraler Bedeutung für das Selbst eines jeden. Deswegen ist es nicht unbegründet, von einer identitätsfestigenden Zielvorstellung zu reden. Die Welt mit ihren globalen Trends trägt zur immer bunteren Multikulturalität von Völkern und Ländern bei. Dem postmodernen Menschen werden Fähigkeiten abverlangt, die mit der Beherrschung mehrerer Sprachen und mit Mobilität sowohl im Arbeits- als auch Privatleben verbunden sind. Deshalb ist die identitätsbildende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts dringend geboten.

Werden die oben genannten Identitätsziele akzeptiert, so dürfen die folgenden Fragen nicht ohne Antwort bleiben:

1. Was ist die eigene Identität? Wie sieht also die Identität aus, die gefestigt bzw. verstärkt werden soll?
2. In welche Richtung soll die Identität des Lernenden gebildet werden? Welchen Bedingungen unterliegen diese Bildungsmaßnahmen der Identität?

In der Fachliteratur wird meistens davon ausgegangen, daß die Menschen unserer Zeit mehr und mehr plurielle Identitäten bilden und der Unterricht diese Tatsache nicht negieren kann (vgl. De Florio-Hansen/Hu 2003). In demselben Zusammenhang spricht man auch von einer multikulturellen Identität als Zielvorstellung. Sprachen (Muttersprache und Fremdsprachen) und Kulturen der Lernenden sind in diesem Prozeß von Bedeutung.

Die Europäische Kommission sprach schon Mitte der 1990er Jahre die Mahnung aus, daß jeder Europäer befähigt werden soll, über drei europäische Sprachen zu verfügen (Weißbuch 1996). Das ist ein deutliches Signal für eine europäische Plurilingualität. Mehrsprachige Menschen identifizieren sich mit der europäischen Sprachenvielfalt durch ihre

mehrsprachige Identität. Ist man in der Tat der Ansicht, daß fremde Sprachen Bestandteile der Identität sind, so ist der Fremdsprachenunterricht gezwungen, seine Zielsetzungen zu überdenken und seine Aufgaben neu zu ordnen. Sprachen und Kulturen sind, wie oben betont wurde, kaum voneinander zu trennen. Deswegen kann der Fremdsprachenunterricht auch kulturelle Verwurzelungen der Lernenden nicht unberücksichtigt lassen. Ob es aber überhaupt eine Kulturbasis gibt, die einheitlich genug ist, existiert, um davon ausgehen zu können, ist eine entscheidende Frage (vgl. Hu 1999, Kaikkonen 2002b).

Moderne kulturelle Identitätstheorien sprechen von der Zersplitterung und Veralterung der traditionellen Identitätsauffassungen (z. B. nationale Identität, ethnische Identität, heimatgebundene Identität, lokale oder regionale Identität). Sie plädieren für eine ganz persönliche, oft narrative oder hybride Identität des postmodernen Menschen, die wenig mit traditionellen Identitäten zu tun hat. Rosa (1998) z. B. meint, daß für die Menschen unserer Zeit folgende Identitätsfragen von Wichtigkeit sind:

- Wie lassen sich personale Identität und kulturelle Praxis miteinander vermitteln?
- Wie sind individuelle und kulturelle Identität aufeinander bezogen?
- Welcher kulturellen und sozialen Voraussetzungen bedarf es, damit die Ausbildung und Erhaltung stabiler Identitäten möglich wird?

Die Antworten auf diese Fragen bestimmen, wie viel und welche Art von »Heimat« der Mensch braucht, welche Art von Lebensform infolgedessen die heutige Moderne darstellt und schließlich, wo daher ihre potentiellen und konkreten Defizite, Gefahren und Pathologien liegen.

Weil die Berücksichtigung vielfältiger Identitäten im Unterricht äußerst schwierig ist, nimmt der Fremdsprachenunterricht die nationalen Kulturen zu seinem Ausgangspunkt. So unterstellen z. B. die neuesten finnischen curricularen Rahmenrichtlinien des Jahres 2004, die schulisches Fremdsprachenlernen vom 9. bis zum 18. Lebensjahr anleiten, dem Leser eine einheitliche Ausgangskultur und recht homogene Zielsprachenkulturen. Weil sich planvolles menschliches Leben und Handeln immer vor dem Hintergrund einer festen Lebensform vollzieht, wird diese Ausgangsposition verständlich. Um Individualität und Diversität der Lernenden zu berühren und deren unterschiedliche sprachliche Identitäten zu bilden, muß der Fremdsprachenunterricht eine Begegnungspädagogik anwenden und den Lernenden persönliche interkulturelle Begegnungsmöglichkeiten bereitstellen. So können die Lernenden ganz persönliche Erfahrungen machen und ihre sprachkulturellen Identitäten möglichst authentisch anreichern (vgl. Kaikkonen 2002a).

Die Rolle der Fremdsprachenlehrkräfte bezieht sich dann in erster Linie darauf, Authentizität des Unterrichts zu gewährleisten, interkulturelle Begegnungen anzubieten und solche Arbeitsverfahren zu befürworten, die die Lernenden für das Fremde und das Eigene sensibilisieren, natürliche Neugier der Heranwachsenden anregen und sie zur Wahrnehmung fremdsprachlichen Verhaltens anleiten. Darüber hinaus ist es wichtig, daß die Lehrkräfte über lebensnahe Lehrmaterialien verfügen, die auch den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, und mit ihnen so handeln, daß die Lernerauthentizität hoch ist. Zu offenem und reflexivem Unterrichtsverhalten zwischen Lehrenden und Lernenden kann nie ausreichend angehalten werden.

Einer der schwierigsten Prüfsteine eines posttraditionalen Fremdsprachenunterrichts mag die Evaluation sein. Die Lehrtätigkeit wird durch allgegenwärtige Tests und Klausuren geprägt. Im Testdschungel des Unterrichts ermüden sowohl Lehrkräfte als auch Lernende. Die Fachleute plädieren für Lernerautonomie (Selbstgesetzgebung) und Authentizität (Selbstübereinstimmung). Also sollten die Lernenden im Sinne der postmodernen Zeit befähigt werden, für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen. Weiterhin sollen sie lernen, ihre sprachlichen Leistungen und Lernstrategien selbst zu beurteilen und sich auf diese Weise für die unüberschaubare und ambivalente Zukunft vorzubereiten und für ihr einzigartiges Leben eigene Wege zu suchen. Wird aus der ständigen Evaluation seitens der Lehrkräfte die größte Falle auf dem Wege zum authentischen Fremdsprachenunterricht? Oder kann beispielsweise die Arbeit mit dem europäischen Sprachenportfolio (vgl. z. B. Zarate 2003) die intensive Evaluationslust (oder den äußeren Zwang) der Lehrkräfte auf neue Bahnen lenken und die (Selbst)analyse der Lernziele und -prozesse wichtiger machen als die Analyse der Produkte?

#### Literatur

- Bayerwaltes, Marga: *Große Pause! Nachdenken über Schule*. München: Piper, 2004.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 1997.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999.
- De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid: »Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, VII–XVI.



- Donath, Rainhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für die Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000 (1. Aufl. 1997).
- Gogolin, Ingrid: »Das ist doch kein gutes Deutsch – Über Vorstellungen von »guter« Sprache und ihren Einfluß auf Mehrsprachigkeit«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 59–71.
- Haarmann, Harald: *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt a. M.: Campus, 2001.
- Hu, Adelheid: »Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 209–239.
- Hu, Adelheid: »Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 1–23.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen«, *Info DaF* 1 (1997), 78–86.
- Kaikkonen, Pauli: »Intercultural learning through foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 61–105.
- Kaikkonen, Pauli: »Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht«, *Info DaF* 1 (2002a), 3–12.
- Kaikkonen, Pauli: »Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education?* Department of Teacher Education of University of Tampere A27/2002b, 33–44.
- Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education?* Department of Teacher Education of University of Tampere A27/2002.
- Kramsch, Claire: »The Multilingual Subject«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 107–124.
- Lüdi, Georges: »Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme«. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 39–58.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske+Budrich, 2000 (1. Aufl. 1995).
- Rosa, Hartmut: *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt a. M.: Campus, 1998.
- Taylor, Charles: *Hegel and Modern Society*. Cambridge: CUP, 1979.
- Taylor, Charles: *The Ethics of Authenticity*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 1992.
- Weißbuch – White Paper on education and training. Teaching and learning – towards the learning society*. Luxemburg: European Commission, 1996.
- Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe*. Band 1: *Tractatus logico-philosophus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.
- Zarate, Geneviève: »Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences«. In: Byram, Michael (Hrsg.): *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, 85–117.