

Prämissen für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im studienbegleitenden DaF-Unterricht

Ana KARLSTEDT

Ass. Dr. Universität Bukarest
E-mail: ana.karlstedt@gmail.com

Abstract: Language teaching alone is not sufficient in order to communicate successfully in the foreign language. Even with the acquisition of one's native language, one does not learn just vocabulary, grammar, reading, writing, speaking and listening. Apart from all that one learns how to identify and to practice cultural patterns. Here, the learning and teaching process is accompanied by another component: intercultural communication and the acquisition of intercultural competences. These teach the learner to understand first and foremost their own cultural background in order for them to be able to change perspective and look at and understand the cultural background of the target language. Teaching must be centered on the learner, and the foreign language is not taught „in general“, but with regard to the learners' culture of origin.

Key Words: intercultural communication, culture, intercultural competences, teaching German as a foreign language for students, learner-based teaching, action-based teaching, savoir, savoir faire, change of perspective

In ihrer allgemeinsten Bestimmung bedeutet interkulturelle Erziehung die Vermittlung der Pluralität von Denkerfahrungen und der Historizität kultureller Erscheinungen. Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit ist angesichts zunehmender globaler

Abhängigkeiten und Bedrohungen weit mehr als ein moralischer Appell oder eine philosophische Aufforderung zu neuem Denken. (Biechele u.a. 2003, 91)

Sprache, Kultur und Fremdsprachenunterricht

Sprachliches Wissen allein reicht nicht aus, um erfolgreich kommunizieren zu können. Selbst beim Erwerb der Muttersprache lernen wir nicht nur die Sprache.¹ Wir lernen nicht nur den Wortschatz und die Grammatik, nicht nur die vier Grundfertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, mündlicher Ausdruck und schriftlicher Ausdruck (auch als Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben bekannt). Wir lernen darüber hinaus auch kulturelle Verhaltensmuster zu erkennen und (nicht) zu reproduzieren, die in bestimmten Situationen aufgrund von verschiedensten Faktoren als (un)angemessen gelten. Diese Verhaltensmuster dienen als Anhaltspunkte zur selbstständigen Orientierung in der eigenen Kultur.

Die im Fremdsprachenunterricht erworbene Kenntnis und Anwendung dieser Anhaltspunkte führt – mit Bezug zu einer fremden Kultur – zur Aneignung interkultureller Kompetenzen. Erfolgreiche Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise umfasst mehr als sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit. Sie erfordert ein Bewusstsein der eigenen und der fremden kulturellen Prägung bei der Wahrnehmung und Interpretation interkultureller Situationen. Interkulturelle Kompetenzen sollen die Lerner dazu befähigen, sich in anderen Kulturen besser zu orientieren.

Freilich muss die Verbindung von Sprache, Kultur und Sprachunterricht erst aktiv hergestellt werden. Während die Begriffe „Sprache“ und „Sprachunterricht“ meist mit den oben

¹ Siehe Biechele, Markus/Padrós, Alicia: Didaktik der Landeskunde. München u.a.: Langenscheidt 2003, S. 75.

genannten vier Grundfertigkeiten verbunden und somit vereinfacht werden, gleitet der Kulturbegriff in seiner Vieldeutigkeit jenseits des Greifbaren. Der traditionelle Kulturbegriff umfasst nur die „hohe“ Kultur als Abgrenzung zur populären Kultur oder Alltagskultur. In den Geistes- und Sozialwissenschaften hat man seit den 1970er-Jahren begonnen, den erweiterten Kulturbegriff aus der Ethnologie anzuwenden. Seitdem versteht man unter Kultur „die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen, d.h. alle Produkte und Tätigkeiten ihres Denkens und Handelns.“ (Biechele, u.a. 2003, 145). Im Unterricht gilt es, eben diese Lebenswirklichkeit hinter der Fremdsprache zu vermitteln.

Ziel eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lernenden zu befähigen, spezifische kulturelle Merkmale „hinter“ der Zielsprache zu erkennen. Neben fremden Ausdrucksformen und Grammatikstrukturen müssen auch fremdkulturelle Kommunikationsgewohnheiten vermittelt werden. Die Lerner sollen erkennen, dass die fremde Sprache, die sie erlernen, Ausdruck eines fremdkulturellen Wertesystems ist, das sich vom muttersprachlichen System unterscheidet. Ein wichtiges Lernziel besteht darin, Lerner für Aspekte zu sensibilisieren, die eigene und fremde Einstellungen offenlegen. Dies bezwecken auch die studienbegleitenden Sprachkurse an Universitäten.

Studienbegleitende Sprachkurse in der ausländischen Germanistik

Solche Kurse sind ein Angebot für Studierende ohne Deutschkenntnisse bzw. mit geringen Vorkenntnissen. Sie finden parallel zu regulären akademischen Veranstaltungen (Vorlesungen, Tutorien, Seminare) statt. Trainiert werden Wortschatz und Grammatik sowie die besagten vier sprachlichen Fertigkeiten. Anhand von einfachen Hör- und Lesetexten, die Themen wie

Uhrzeit, sich vorstellen, im Supermarkt usw. behandeln, sollen die Studierenden peu à peu mehr Sicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache erlangen. Ziel solcher Kurse ist, das schriftliche und mündliche kommunikative Handeln in einfachen Alltagssituationen zu trainieren. Was jedoch am Ende eines Kurses zählt, ist, dass die Lerner eine „Werkzeugkiste“ an interkulturellen Kompetenzen und Strategien besitzen, die es ihnen ermöglicht, sich erfolgreich und kompetent in unterschiedlichsten realen Situationen in der Fremdsprache auszutauschen.

Für Germanistikstudiengänge bieten solche Kompetenzen ein breites Anwendungsfeld. Dozenten versprechen sich davon nicht nur ein friedlicheres Zusammenleben im Zeichen der Toleranz, sondern auch bessere Berufschancen für ihre Absolventen. Die interkulturelle Neuorientierung der Fremdsprachenphilologie ist im Zuge der wachsenden Mobilität der letzten Jahrzehnte nachvollziehbar und willkommen. Bereits in den 1980er-Jahren wurden rein philologische Studiengänge um (interkulturelle) Kulturwissenschaften erweitert. In der Germanistik verhält sich das nicht anders. Und eben diese Schnittstelle zwischen Muttersprachen-, Fremdsprachengermanistik und Deutsch als Fremdsprache ist auch für die Studiengänge des Germanistiklehrstuhls der Universität Bukarest von Bedeutung.

Studienanfänger der Universität Bukarest, die Germanistik im Nebenfach studieren, beginnen das Studium meist ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Parallel zu den Fachvorlesungen (Literatur- und Sprachwissenschaft) besuchen sie die sogenannten „praktischen Kurse“, die nichts anderes sind als DaF-Kurse. Das hier dargestellte interkulturelle Konzept umfasst deswegen sowohl DaF-Kurse als auch Vorschläge für Literatur- und Filmtutorien. Zurzeit stattfindende Literaturtutorien nehmen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Studierenden oft die Form von Sprachkursen an und stellen somit eine Schnittstelle zwischen der Vermittlung von Sprachkompetenzen und kulturellen Kompetenzen dar. Was im Sinne der Vermittlung

von interkulturellen Kompetenzen eine sehr willkommene Mischung und eine Chance für Lehrende und Lernende gleichermaßen ist.

Unterrichtsprinzip I: Lerner- und Handlungsorientierung

Die interkulturelle Umstellung im Germanistikstudium im Ausland (aber auch im Inland) brachte auch folgende Änderung mit sich: Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse der Studierenden wurde der Schwerpunkt von einer Lehrer- hin zu einer Lernerzentrierung verlagert. Der Grund dafür ist, dass man sich nicht überall an die Vorgaben der Germanistik für deutsche Muttersprachler halten kann, da sich Lerner aus verschiedenen Kulturen dem Stoff mit unterschiedlichem Vorwissen nähern und nach eigener Lebenserfahrung zu abweichenden Interpretationen kommen. Deshalb möchte die interkulturelle Pädagogik den kulturspezifischen Bedürfnissen der Lerner gerecht werden und ihre Autonomie stärken. Die Lerner müssen ihre Fähigkeiten nicht mehr an dem Ideal der muttersprachlichen Kompetenz messen lassen. Stattdessen sollen sie „kompensatorische Mechanismen“ zur Problembehandlung einüben und Strategien entwickeln, um mit ihrem begrenzten Wortschatz effektiv zu kommunizieren – ob schriftlich oder verbal. Im Idealfall sollten Lerner Themen und Lehrmethoden selbst wählen und mit ihren unterschiedlichen Perspektiven auf die deutschsprachigen Länder zu Wort kommen. Entwicklungsstufe, Persönlichkeit und Individualität der Lerner werden berücksichtigt, da sie als aktive und konstruktive Mitgestalter des Unterrichts angesehen werden.

Die Lernerzentrierung bezieht sich darauf, dass die Lerninhalte auf die Bedürfnisse der Lerner zugeschnitten werden sollen. Materialien sollen adressatengerecht sein. Die Lerner sollen im Unterricht dort abgeholt werden, wo sie sich befinden – bei ihrem Wissenstand, dabei ihre Interessen berücksichtigend.

Beispielsweise kommen rumänische Lerner nicht als „unbeschriebenes Blatt“ in den Deutschunterricht, sondern sie bringen ihre eigene kulturelle Prägung und ihre eigenen Vorstellungen über Deutschland mit. Es gilt im Unterricht, daran anzuknüpfen. Man kann und soll Materialien verwenden, die sie ansprechen und zu denen sie einen Bezug finden können. So zum Beispiel kann im Unterricht auf A2-B1 – Niveau der Film „L’auberge espagnole“ (ein Film über Austauschstudenten in Barcelona) ganz oder auszugsweise behandelt und dabei diskutiert werden, inwiefern ihr studentisches Leben dem Leben ähnelt, das im Film gezeigt wird. Auch Themen wie Beziehungen, Wohnen, Freizeitgestaltung können anhand des Films didaktisiert werden. Ist die deutsche Reformation und die Persönlichkeit Martin Luthers Gegenstand des Literaturunterrichts für Anfänger, so kann an die Debatten zur orthodoxen Kirche oder generell an die gegenwärtigen religiösen Praktiken bei jungen Menschen in Rumänien angeknüpft werden.

Die Handlungsorientierung ist komplementär zur Lernerzentrierung aufzufassen. Sie setzt voraus, dass möglichst viele Lernsituationen geschaffen werden, in denen Lerner die Sprache als authentisches Verständigungsmittel verwenden. Kommen nicht authentische oder forcierte, befremdende Situationen im Unterricht vor, so besteht das Risiko, falsche Informationen zu speichern, die in den betreffenden authentischen Situationen außerhalb des Unterrichts zu Missverständnissen führen. Auch werden die Lerner dazu ermutigt, mittels Sprache konkret etwas zu tun. Dies hat oft als Folge, dass sie sogar vergessen, dass sie dabei eine Sprache erlernen. Z.B.: Lernen durch Lehren (Studierende übernehmen auszugsweise Unterrichtseinheiten – und das nicht nur beim klassischen frontalen Referieren oder Ablesen von zu Hause aufbereitetem Material, sondern aktiv als Lehrperson fungierend und interaktiv die anderen einbeziehend); Stationenlernen zu einem bestimmten Thema (z.B. auf B1-Niveau als Vorbereitung für das Berufsleben verschiedene Aspekte

zum Thema „Arbeit und Beruf“: Arbeitslosigkeit in Deutschland und Rumänien, berühmte Persönlichkeiten in von ihnen ausgesuchten Berufssparten in Deutschland und Rumänien, Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit Kenntnissen der deutschen Sprache).

Unterrichtsprinzip II: Vom Wissen zum Können

Im Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der als Grundlage für den modernen Fremdsprachenunterricht dient, werden kulturspezifische Merkmale öfters aufgegriffen. Dabei stellt man in *Profile deutsch* folgende Begriffe gegenüber: deklaratives Wissen (*savoir*) versus prozedurales Wissen (*savoir faire*). Deklaratives Wissen umfasst das Weltwissen der Lerner – das Weltbild, über das sie dank des Erwerbs der Erstsprache und des Lebens in der Kultur der Erstsprache verfügen. Es ist das durch die Erstsprache geprägte Weltbild. Es umfasst Kenntnisse über Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Gleichermaßen setzt dieses Wissen auch Kenntnisse über den Alltag in der Kultur der Erstsprache – der Ausgangskultur – voraus. Hier ist ein soziokulturelles Wissen gemeint, ein Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft, z.B. das tägliche Leben, die Lebensbedingungen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles (d.h. in bestimmten Situationen übliches, durch Wiederholungen tradiertes) Verhalten. Die *Savoir*-Ebene umfasst ebenfalls ein interkulturelles Bewusstsein – die Kenntnis, das Bewusstsein und das Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden verschiedener Welten und Kulturen, ebenso wie das Bewusstsein über die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung, über Vorurteile und Stereotypen.

Prozedurales Wissen oder *Savoir-faire* zielt auf Fertigkeiten ab. Es geht dabei nicht mehr um das WISSEN, sondern um das

KÖNNEN. Nicht mehr um Kenntnisse, sondern um Kompetenzen. Dazu zählen die pragmatischen Kompetenzen – beispielsweise die Diskurskompetenz, also die Kompetenz Teile eines mündlichen oder schriftlichen Textes aufzubauen. Die funktionale Kompetenz andererseits meint die Fähigkeit, in einer bestimmten Situation die eigene Absicht auszudrücken und textsorten-, kontext- und situationsadäquat zu kommunizieren. Dazu gehören auch interkulturelle Kompetenzen. Sie stellen die Fähigkeit dar, die Ausgangs- und die Fremdkultur in Verbindung zu setzen; gleichfalls Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und anzuwenden; die Lerner zu befähigen, als kulturelle Mittler zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und die Fähigkeit, stereotypes Denken zu überwinden.

Es besteht also ein Unterschied zwischen passivem Wissen und aktivem Können. Während das deklarative Wissen eine Sammlung an gespeicherten Kenntnissen umfasst (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein), zielt das Können auf kommunikative und handlungsorientierte Fertigkeiten ab. Es geht nicht darum, nur Sprachkenntnisse zu besitzen, sondern mit diesen Sprachkenntnissen etwas zu tun. Das Wissen allein sagt nichts über die eigentlichen sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten aus. So kann sich zum Beispiel ein Lerner sehr viel Wissen über eine andere Kultur angeeignet haben, ohne je mit Vertretern dieser Kultur direkt in Kontakt gekommen zu sein.

Die Gegenüberstellung von Wissen und Können lässt sich auch auf andere Ebenen des fremdsprachlichen Unterrichts übertragen. Werden beispielsweise im DaF-Unterricht literarische Inhalte anvisiert, so sollte verfolgt werden, dass die Lerner über das Reproduktive (welcher Autor welche Werke welcher Gattung verfasst hat) hinaus in der Lage sein sollten, sich kritisch und reflektiert mit Texten, Epochen, Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen, um – trotz mangelnder Sprachkenntnisse – Bezüge

aufzeigen, ein Thema erschließen und sich kohärent ausdrücken zu können.

Der Sprung vom deklarativen zum prozeduralen Wissen im Fremdsprachenunterricht führt dazu, dass der Lerner in der fremden Sprache etwas bewirken kann, eine Situation erfolgreich bewältigen kann. Dabei soll – mit Blick auf die Vergangenheit und die Gegenwart – das Bewusstsein von der Unterschiedlichkeit fremdkultureller Sitten und Bräuchen, von Einstellungen und Wertvorstellungen geschult werden, um die Lerner für eigen- und fremdkulturelle Signale und Inhalte zu sensibilisieren und interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede richtig deuten zu können.

Bei diesem Sprung spielen interkulturelle Fertigkeiten eine bedeutende Rolle. Diese umfassen kognitive, emotionale, soziale und persönliche Aspekte, die sich ebenfalls nicht ohne Weiteres aus dem sprachlichen Können allein ableiten lassen. Davon abhängig sind Angemessenheit und Erfolg der Sprachhandlung. *Profile deutsch* weist darauf hin, dass interkulturelle Aspekte „schwer generalisierbar und kaum für verschiedene Niveaus beschreibbar“ sind (*Profile deutsch* 2005, S. 86). Daher verzichtet das Buch darauf, im Detail auf sie einzugehen. Dies liegt daran, dass interkulturelle Kompetenzen immer von zwei Polen abhängig sind – der Ausgangs- und der Zielkultur. Auf diese unterschiedlich gestaltete Konstellation muss bei der Unterrichtskonzeption geachtet werden. Weitere Faktoren, die variieren können, sind die spezifischen Lern- und Kommunikationssituation und die Aufgaben, welche die Lerner zu bewältigen haben. *Profile deutsch* räumt jedoch ein, dass interkulturelle Aspekte „als ein wichtiger Teil der soziokulturellen Kompetenz erworben werden sollten“.²

Bei der Unterrichts-, Material- und Testplanung sollte immer bedacht werden, welche interkulturellen Inhalte nötig sind,

² *Profile deutsch* 2005, S. 86.

damit die Lernenden eine Aufgabe optimal lösen können. Die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins ist jedoch abhängig von den eigen- und fremdkulturellen Erfahrungen der Lernenden und von den methodisch-didaktischen Ansätzen der Lehrkraft. Der methodisch-didaktische Ansatz, bei dem die erwähnten Aspekte optimal berücksichtigt werden, ist der kommunikativ-interkulturelle. Dies wirkt sich auch auf die curriculare Planung, die Aufgabenstellung und die Unterrichtsmethoden aus. Indem man als Lehrkraft den Unterricht von der Prämisse aus gestaltet, dass Sprache Teil menschlichen Handelns ist, muss man den Lernern Redemittel und authentisches Material zur Verfügung stellen. Auch historische und aktuelle Daten und Fakten über das Zielland, Informationen über Sitten und Bräuche, über Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Orientierungshilfen für Alltagssituationen und den Umgang mit der fremden Kultur, kommunikative Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation oder *critical incidents*³ vermögen zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen entscheidend beizutragen.

Im akademischen Milieu sollen interkulturelles Lehren und Lernen auch Teil eines Konzepts von globalem Lernen und sprachlicher, kultureller und kommunikationsbezogener Allgemeinbildung sein. Sprache ist das Medium einer persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion. Wahrnehmen und

³ Der Begriff umfasst „eine kritische Situation, eine problematische Erfahrung. Beschreibung einer interkulturellen Situation, in der das Verhalten handelnder Personen von ihnen selbst oder von beobachtenden Dritten als unerwartet, ungewöhnlich und von der eigenen Norm abweichend empfunden wird. Dadurch kann es zu interkulturell bedingten Konflikten oder Missverständnissen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen kommen. Im Zusammenhang mit [...] interkulturellem Lernen sollen solche Situationsbeschreibungen die Lernenden für die eigene Wahrnehmung von kulturellen Verschiedenheiten sensibilisieren und Mechanismen deutlich machen, wie man selbst in solchen Situationen oft vorschnell das Verhalten anderer erklärt.“ (Biechele u.a. 2003, 145).

Sprechen sind Aktivitäten, die sich wechselseitig beeinflussen. Die Zugehörigkeit zu einem (vertrauten) (Kultur)Raum erfolgt im Wesentlichen über das Medium Sprache, weil in ihr bestimmte kulturelle Erfahrungen gespeichert sind. Interkulturelles Lernen findet statt, wenn die Codes der eigenen wie auch die der fremden Sprache erkennbar werden, wenn auffällig wird, wie historisch-gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen Wörter, Gesten, Haltungen geprägt haben.

Dieses didaktische Konzept kann nicht auf den sprachlichen bzw. kommunikationsbezogenen Aspekt reduziert werden. Ob Begrüßungsformeln, nonverbale Signale oder literarische Werke im Unterricht thematisiert werden: Konstitutiv ist die Verknüpfung der sprachlichen Perspektive mit benachbarten Themenfeldern. Den Anderen/Fremden in seiner Eigen-Wertigkeit und Eigen-Deutung anzuerkennen, sich selbst in Beziehung zu ihm zu sehen und vom Anderen her zu denken, dieses Lehr- und Lernziel ist der Kern interkulturellen Lernens.

Lernziel: Perspektivenwechsel

In der interkulturellen Pädagogik werden auch die Lernziele neu definiert, sodass ein Perspektivenwechsel beim Lerner angestrebt wird (s. Biechele u.a. 2003, 147). Gemeint ist die Fähigkeit, kulturelle Phänomene nicht ausschließlich durch die eigenen kulturellen Gepflogenheiten wahrzunehmen oder zu „filtern“, sondern das Verständnis für das Andere, das „Fremde“ zu erwecken, um dadurch neue Perspektiven einnehmen zu können.

Der Lerner soll über die eigenen Grenzen der Toleranz, über Stereotype der Ziel- und Ausgangskultur reflektieren. Er soll die Fähigkeit entwickeln, nicht eindeutige Situationen, Missverständnisse und Konflikte zu erkennen, nach deren Ursachen zu fragen, um sie zu meistern. Dabei lernt er, den eigenen „kulturellen Filter“ (vgl. Roth u.a. 2004, 37-49) abzulegen, sich nach den

Richtlinien der Zielkultur zu richten, Diversität und Andersartigkeit zu respektieren. Insofern erfordert interkulturelles Lernen einen „Umbau von Wissens- und Verhaltenspotenzialen“⁴ und ist eng verbunden mit einem Prozess des Umlernens, des Umdenkens.

Unterrichtsmethoden: Kulturvergleich, Sensibilisierung

Die zentrale Vermittlungsmethode in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist der Kulturvergleich. Der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht beinhaltet Exkurse zu landeskundlichen Themen bzw. verbindet Landeskunde mit den Grundfertigkeiten. Dabei werden Kontraste und Ähnlichkeiten⁵ hervorgehoben und kulturelle Deutungsmuster, Denk- und Wertvorstellungen – auch verschiedene Bereiche des menschlichen Lebens und Aspekte des menschlichen Verhaltens – miteinander verglichen. Ein durch die Lehrperson geschulter, kontrollierter Umgang mit dem Kulturvergleich im Unterricht ist folglich empfehlenswert. Es gehört zur menschlichen Natur, beim Kontakt mit dem Fremden automatisch Vergleiche anzu-

⁴ Mühr, Stephan: Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 15, Nummer 2, Oktober 2010, S. 2.

⁵ Freilich muss hervorgehoben werden, dass verschiedene Kommunikationsgemeinschaften kulturspezifische Konvergenzen und Divergenzen aufweisen können. Infolge ähnlicher Lebensweisen, Anschauungen, gemeinsamer geschichtlicher Entwicklungen usw. können kultur- bzw. landesspezifische Differenzen zwischen Rumänien und Deutschland nicht so gravierend ausfallen wie beispielsweise bei außereuropäischen Kulturen.

stellen. Zu lernen, mit diesem natürlichen Impuls bewusst umzugehen, bedeutet interkulturell zu lernen.

Die primäre Aufgabe der Landeskunde ist, Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen zu vermitteln. Dem Sprachunterricht haftet dadurch der Charakter einer interkulturellen Trainingsmaßnahme an, wobei dem Schlüsselkonzept „Sensibilisierung“ im Unterricht eine zentrale Rolle eingeräumt wird. Die Studierenden lernen, sich den Zugang zu einer fremden Kultur zu erschließen. Schrittweise werden sie in die Eigenheiten der fremden Kultur eingeführt. Dabei erfahren sie, dass die Wahrnehmung fremdkultureller Inhalte von der eigenen Kultur und Lebenserfahrung geprägt ist. Die Sensibilisierung bezweckt, das allgemeine Verständnis für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erwecken und eine interkulturelle Kompetenz durch Verknüpfung von sprachlichem und landeskundlichem Lernen und Wissen, durch kontrastives Vorgehen und durch Schulung des Fremdverstehens auszubilden. Somit gehen Perspektivenwechsel und Sensibilisierung ineinander über.

Natürlich kann hier die Frage gestellt werden, inwiefern *erlebte* Landeskunde ein umsetzbares Konzept für den Unterricht im Ausland ist. Die geografische Entfernung schließt nicht aus, dass authentische Begegnungen und authentisches Material im Unterricht eingesetzt werden. Vielmehr sollte es aber im Auslandsunterricht darum gehen, Landeskunde und interkulturelle Kommunikation *erlebbar* zu machen. Durch Simulation, Spiele und das Hineinversetzen in fremdkulturelle Kontexte. Der handlungsorientierte, interkulturelle Unterricht zielt darauf ab, Lerner auf fremdkulturelle Situationen vorzubereiten. Für den Fall, dass der Lerner mit Muttersprachlern in Kontakt kommt, sollte er zumindest die nötige Ausrüstung haben, die eben über das Sprachliche hinausgeht.

Zum Einsatz interkultureller Aspekte im Unterricht

In nahezu jeder Kommunikationssituation gibt es Aspekte, die stark kulturell geprägt sind. Bei ungenügendem Wissen über kulturelle Besonderheiten besteht für Sprachenlernende die Gefahr, dass sie einen Fauxpas begehen, dass sie sich ungewollt, lächerlich machen oder aber ihren Gesprächspartner beleidigen. Auch sprachlich korrekte Äußerungen können – kulturell gesehen – nicht adäquat ausfallen. Es liegt ein Verstoß gegen eine bestimmte Norm vor, dessen sich der Lerner nicht bewusst ist, die jedoch in der Zielkultur zu beachten ist. In diesem Zusammenhang können Routinen und Rituale der Alltagskommunikation („sich begrüßen“, „sich verabschieden“, „sich bedanken“, „Hilfe anbieten“ usw.) besonders heikel sein. Ziel einer adäquaten Sprachvermittlung ist, dass Lernende lernen, alltägliche, kulturell determinierte Situationen zu meistern. Nur dadurch können sie Sicherheit im Umgang mit Menschen anderer Kulturen erwerben. Das übergeordnete Lernziel einer Unterrichtsreihe sollte sein, den Lernenden Strategien zu vermitteln, mit Hilfe derer sie sich aus einer heiklen Situation dank interkultureller Kompetenzen, die über sprachliche Mittel hinausgehen, „retten“ können.

Denn so unverfänglich wie einfache Kommunikationssituationen erscheinen mögen, die Gefahr, Fehler zu machen, missverstanden zu werden oder Aussagen nicht intentionsgemäß zu dekodieren, ist nicht immer auszuschließen. Sprachführer, die das Fremdsprachenlernen entweder begleiteten oder ersetzen sollen, erweisen sich unter Umständen als irreführende Unterstützung. Möchte man eine kurze Zeit in einem fremden Land verbringen, so nimmt man zur schnellen Vorbereitung gerne einen Sprachführer zur Hand. Dass solche „Hilfsmittel“ oft auf die Sprache allein abzielen und dabei Kulturelles weglassen, sei im Folgenden an einem rumänisch-spanischen Sprachführer veranschaulicht.⁶

⁶ Nogales, Rosina: Ghid practic român-spaniol & dicționar minimal. Trad. de Iunia Martin. București: Editura Niculescu 2007.

Diesen Sprachführer könnte man beispielhaft im DaF-Unterricht einsetzen, um Eigenheiten der deutschen (!) Kultur zu verdeutlichen. Der Sprachführer wurde aus dem Deutschen ins Rumänische übersetzt, somit ursprünglich für Lernende mit Deutsch als Muttersprache konzipiert. Im Kapitel, das der Kochkunst und den Gaststätten gewidmet ist, taucht – allerdings nur auf Rumänisch⁷ der Satz „V-a plăcut?“ (dt. „Hat’s geschmeckt?“) auf, mit dem Kommentar: „Această întrebare nu vi se va pune niciodată la restaurant – cu toate acestea, puteți să lăudați bucătăria spaniolă.“ Im Anschluss werden mögliche Antworten zur Auswahl vorgestellt.⁸ Nun, das rumänische „Pendant“ „V-a plăcut?“ gibt es im Rumänischen/Spanischen nicht. Der rumänische Leser, für den angeblich der Sprachführer bestimmt war, wird sich gewiss fragen, wieso er die Frage *Hat’s geschmeckt?* zu erwarten habe. Denn das ist eine deutsche, keineswegs rumänische Gepflogenheit. Vgl. auch folgender Textauszug:

Spania este o țară **ospitalieră pentru copii și la ocazii festive** (sărbători ale orașului, nunți, zile onomastice) **copiii petrec până târziu în noapte**. Chiar dacă de multe ori **lipsesc dotările speciale pentru copii** (interfon pentru bebeluși, scaune de bicicletă pentru copii ș.a.) totuși spaniolii își dau silința pentru ca familiile cu copii să-și petreacă concediul în mod plăcut și confortabil.⁹

Es seien weiterhin ein paar Überlegungen anzustellen, die den kulturellen Kontext des Ausgangstextes betreffen, die gleichfalls auf erwartbare Irritationen seitens rumänischer Leser hinweisen mögen: Dass „ospitalier pentru copii“ „kinderfreundlich“ heißt, kann ein nicht Deutsch sprechender Rumäne nicht vermuten, ebenso wenig, was diese Formulierung meint. Inwiefern ist man in Spanien „ospitalier pentru copii“ (dt. „gastfreundlich“ Kindern gegenüber)? Bedeutet das etwa, spanische Kinder seien

⁷ Da erläutert wird, ein spanisches Äquivalent existiere nicht.

⁸ Nogales 2007, S. 79.

⁹ Ebd., S. 60. Meine Hervorhebungen, A.K.

wie Gäste, die einen speziellen Status haben und besonders gut behandelt werden müssen? Überhaupt sind Wortzusammensetzungen, die auf *-freundlich* enden, angloamerikanischer Prägung und können oft nur umständlich ins Rumänische übertragen werden. Man denke an Wörter wie *benutzerfreundlich*, *behindertenfreundlich*, *ausländerfreundlich*. Solche Bildungen müssen im Rumänischen paraphrasiert werden. Daher ist eine Form wie „ospitalier pentru copii“, so kompakt sie auch sein mag, nicht aufschlussreich, sondern eher verwirrend.

Darüber hinaus stecken bestimmte soziokulturelle Gegebenheiten, die in Deutschland mit der Kinderbetreuung und -erziehung, mit kindgerechten Einrichtungen oder Gegenständen zusammenhängen und die im Buch unter dem Syntagma „dotările speciale pentru copii“ subsumiert werden, hierzulande noch in den ... Kinderschuhen. Freilich hat sich seit dem Erscheinungsjahr dieses Sprachführers (2007) und dem EU-Beitritt Rumäniens noch einiges getan, doch sind die im Sprachführer beschriebenen Gegebenheiten immer noch keine Selbstverständlichkeiten auf rumänischem Boden. Somit ist die Tatsache, dass in Spanien Nachholbedarf diesbezüglich besteht – wie der deutsche Sprachführer mit Recht den deutschen Spanischlernenden nahelegt –, für den rumänischen Leser kein Novum, sondern eine kulturelle Ähnlichkeit. Und dass (Klein-)Kinder in Spanien zu besonderen Anlässen bis spät aufbleiben und die Feierlichkeiten miterleben dürfen, ist für den rumänischen Leser wohl genauso wenig schockierend.

Der Sprachführer widmet auch ein ganzes Kapitel dem Thema „Behindertengerechtes (oder eben *-freundliches*) Reisen“ (Nogales 2007, 63-66):

În ultima vreme **s-a încercat**, mai ales în orașele din Spania, **să se amelioreze** condițiile pentru persoanele cu handicap: trotuarele au fost aplatizate înaintea trecerilor de pietoni, multe autobuze sunt dotate cu rampe iar accesul în instituțiile publice s-a înlesnit.

Hotelurile noi sau renovate și restaurantele au luat măsuri speciale pentru persoanele cu handicap.¹⁰

Der im Text implizit angestellte Vergleich Deutschland-Spanien lässt darauf schließen, dass Deutschland mehr für Behinderte bietet, da hier für „Barrierefreiheit“ plädiert wird. Straßen, öffentliche Verkehrsmittel, öffentliche Institutionen oder auch Gebäude zur Freizeitgestaltung sind so gebaut, dass sie von Menschen mit Behinderungen aller Art und von Menschen höheren Alters möglichst im selben Umfang genutzt werden können wie von Menschen ohne Behinderung. Diese Barrierefreiheit, die durch europäische Normen auch in Rumänien durchgesetzt werden soll, ist bei Weitem noch nicht die Regel. Wo in rumänischen Städten Menschen mit Behinderung kaum zu sehen sind, ist es befremdlich zu erfahren, dass Spanien sich darum bemüht, Menschen mit Behinderung bessere Bedingungen zu schaffen.

Die Beispiele verdeutlichen, welche Konsequenzen sich durch die Ausblendung kultureller Besonderheiten der Ziel- und Ausgangssprache für die Textrezeption ergeben. Freilich geht die deutsche Originalfassung darauf ein, nicht aber die rumänische Übersetzung. Der rumänische Verlag geht davon aus, dass nur Sprachkenntnisse vermittelt werden müssen und vergisst dabei, dass Sprachführer eine zumindest minimale Verbindung „Ausgangs- und Zielland“ herstellen müssen. Genauso verhält es sich im Fremdsprachenunterricht. Kein Fremdsprachenunterricht, der (wie der spanische Sprachführer) nur Sprache vermittelt, ist zu begrüßen. Stattdessen sollte der Sprachunterricht interkulturell angelegt sein und Brücken zwischen Ausgangs- und Zielkultur schlagen. Für Studierende kann der Einsatz dieses Materials als Teil der interkulturellen Sensibilisierung besonders wirksam sein. So können sie die Erfahrung eines

¹⁰ Ebd., S. 64. Meine Hervorhebungen, A.K. Auch diesbezüglich ist die Lage in Deutschland anders als in Rumänien.

Aha-Erlebnisses machen und erkennen, wie wichtig es ist, dass man beispielsweise in den praktischen Kursen, die sie an der Universität besuchen, „Deutsch für Rumänen“ und nicht „Deutsch im Allgemeinen“ lernt. Und wenn sie lernen, wie sie ihre Materialien einschätzen oder für Projekte auswählen und bewerten können, sind sie einen Schritt näher daran, interkulturell zu denken und zu handeln. Darüber hinaus schult so ein Beispiel auch den Umgang mit Nachschlagewerken. Studierende sind oft daran gewöhnt, Lexika, Wörterbüchern und Sprachführern voll zu vertrauen, mit der Begründung, „es stehe doch so da“. Das kritisch zu hinterfragen, was „da steht“, ist auch ein Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Auch *Profile deutsch* geht auf mögliche Fehlerquellen ein. Überraschenderweise gibt das Werk aber mangelnde Sprachkenntnisse an:

So vermischen sich z.B. bei der Sprachhandlung „nach dem Befinden fragen“ verschiedene kulturspezifische Aspekte der Kommunikation: Um adäquat nach dem Befinden zu fragen, benötigt der Sprecher /die Sprecherin das soziokulturelle Wissen [...] um die angemessenen Worte zu finden. Kommt der Sprecher/ die Sprecherin aus einem anderen kulturellen Umfeld, greift er/sie zusätzlich mehr oder weniger bewusst auf ein soziokulturelles Wissen zurück. Er/Sie weiß demnach z.B., dass man bei der Frage nach dem Befinden im deutschsprachigen Raum nicht fragt „Wie gehen Sie?“ („Comment allez-vous?“), sondern vielmehr „Wie geht es Ihnen?“ (Glaboniat u.a. 2005, 84)

Der Lerner mag die deutsche Standardformulierung für „nach dem Befinden fragen“ zwar beherrschen, das sagt aber noch nichts darüber aus, ob er weiß, wann, in welcher Form und wem gegenüber man im deutschen Kulturkreis nach dem Befinden fragen soll oder darf. Das Beispiel geht lediglich auf sprachliche Parameter ein. Kultureller Kontext, kulturelle Hintergründe, adressatenspezifische Formulierungen – z.B alters- oder sozial

bedingt – bleiben unberücksichtigt. Auf solche Aspekte sollten DaF-Studierende aufmerksam gemacht werden.

All diese Aspekte bewirken, dass eine Kommunikation gelingt oder misslingt; sie greifen beim sprachlichen Handeln ineinander. So vermischen sich z.B. bei der Sprachhandlung „jemandem zum Geburtstag gratulieren“ (das anstelle des obigen Beispiels in *Profile deutsch* als Hinweis für kulturelle Fehlerquellen angeführt werden könnte) die sprachlichen Kenntnisse, also das Wissen darüber, welche Wörter und Wendungen bei diesem Anlass verwendet werden sollen, mit den kulturellen Gepflogenheiten, die es zu berücksichtigen gilt. Ein rumänischer DaF-Lerner könnte – für einen Deutschen völlig unüblich – auf den Gedanken kommen, einem deutschen Geburtstagskind ein bisschen früher, noch vor dem Geburtstag, zu gratulieren. Dies ist unter Rumänen keineswegs die Regel, wird aber durchaus allgemein akzeptiert. Bei den Deutschen ist eine vorzeitige Gratulierung Tabu – es bringt Unglück, jemandem früher zu gratulieren. Interkulturelle Kompetenzen zielen darauf ab, solche Situationen zu vermeiden – oder aber (weil nicht alle Situationen ausgeschöpft werden können) Lernende dafür zu sensibilisieren, dass solche Situationen entstehen können, um dadurch beim Lerner ein Gespür dafür zu entwickeln, wie man sich in einer vergleichbaren Situation verhalten könnte. Im Unterricht könnte man Geburtstage beispielsweise schon auf A1-Niveau in das Thema „Feste/Feiern“ integrieren. Die Lerner bekommen Rollenkärtchen (A: Wünsche: Was sagt man, wenn...; B: Antworten: Was antwortet man wenn..., ohne dass dabei der Feiertag oder der Anlass benannt wird) und müssen ihre Partner finden und sich gemeinsam beraten, um welchen feierlichen Anlass es sich handelt. Im Anschluss wird im Plenum reflektiert, in welchen A-B-Situationen die Wünsche oder die Antworten befremdlich gewirkt haben. Zunächst werden Annahmen zu möglichen Ursachen geäußert, wobei im Anschluss daran ein Vergleich mit den deutschen/rumänischen Gepflogenheiten erfolgt.

Die enge Verbindung zwischen der Vermittlung von Sprache und Kultur spielt beim interkulturellen Lernen eine zentrale Rolle. Ein kontrastiver und kritischer Umgang mit landeskundlichen Themen – und zwar nicht als Aneinanderreihung von Fakten, sondern als bewusster, reflektierter Vergleich zur eigenen Herkunft – wirkt lernfördernd und bedingt, über die Ausweitung der Sprachfertigkeiten hinaus, eine willkommene Ergänzung des Unterrichts um die notwendige kulturelle Dimension. Das Ziel dabei ist, die Lerner für kulturelles Kontext- und Hintergrundwissen („hinter“ der Sprache, „hinter“ dem Lehrbuch- oder Literaturtext, „hinter“ dem Film, den man gerade einsetzt) zu sensibilisieren und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln.

Der aktiven Förderung interkultureller Kompetenzen wird an Universitäten eine immer größere Rolle beigemessen, was sich auch darin äußert, dass zunehmend Fragen der interkulturellen Kommunikation in bestehende Curricula integriert werden. Dabei sollte die interkulturelle Kommunikation nicht als separates – sprich neues oder zusätzliches – Fach verstanden, sondern vielmehr in Kooperation mit anderen Fachgebieten, hier Fremdsprachen, unterrichtet werden. Da Studierende und Hochschulabgänger einen hohen Mobilitätsgrad aufweisen, können sie sich im zusammenwachsenden Europa des 21. Jhs. kommunikativ und interkulturell nur dann angemessen behaupten, wenn interkulturelle Kompetenzen frühzeitig, kontinuierlich, lerner- und praxisorientiert vermittelt und erworben werden.

Literatur

- Biechele, Markus/Padrós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. München u.a.: Langenscheidt.
- Butjes, Dieter (1989): *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 112-119.

- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/
Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch*. München
u.a.: Langenscheidt.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*
(2001): lernen, lehren, beurteilen. München u.a.:
Langenscheidt.
- Mühr, Stephan (2010): *Vorbereitende Überlegungen für ein
empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lern-
prozesse*. In: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen-
unterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als
Fremdsprache“. Jahrgang 15, Nummer 2, S. 2.
- Nogales, Rosina (2007): *Ghid practic român-spaniol & dicționar
minimal*. Trad. de Iunia Martin. București: Editura Niculescu.
- Roth, Juliana/Köck, Christoph (Hrsg.) (2004): *Culture Com-
munication Skills – Interkulturelle Kompetenz. Handbuch
für die Erwachsenenbildung*. München: Bayerischer Volks-
hochschulverband.

Internetquellen

<http://de.wikipedia.org/wiki/Barrierefreiheit>, eingesehen am
7.09.2013.