

Edit Morvai

Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum Interkulturellen Lernen

Das Thema Interkulturalität wird in Ungarn seit Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre diskutiert, mehrheitlich im Zusammenhang mit Andersartigkeit innerhalb der Landesgrenzen, aber zunehmend auch in einem weiteren, globaleren Kontext. Die Einsicht, dass Interkulturelle Kompetenz zu den Schlüsselqualifikationen nicht nur der Zukunft, sondern bereits der Gegenwart gehört, setzt sich immer mehr durch, und damit einher geht die Forderung nach geeigneten Angeboten zum Interkulturellen Lernen im Rahmen des schulischen (Fremdsprachen)unterrichts.

Im Folgenden besprechen wir zuerst, was mit Interkulturellem Lernen und Interkultureller Kompetenz gemeint ist. Anschließend schauen wir uns an, welchen Beitrag der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der durch Interkulturelles Lernen erzielten Interkulturellen Kompetenz der Lerner leisten kann. Zum Schluss machen wir uns Gedanken über Ziele, Inhalte und Methoden Interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und betrachten etwas näher ein gelungenes Beispiel für ein interkulturell angelegtes Lehrmaterial, das ungarische Autoren für angehende DeutschlehrerInnen entwickelt haben.

Das Konzept Interkulturelles Lernen

Das Aufeinandertreffen von Menschen verschiedener Herkunft, mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und unterschiedlichen Lebensweisen ist ein altbekanntes Phänomen und dürfte daher als etwas durchaus „Normales“ gelten. Und trotzdem:

Das Fremde war nie das Normale. Es war das Abweichende von der eigenen Norm. Traditionell war der Fremde eine singuläre und außergewöhnliche Erscheinung, in der Regel fern; er wurde stilisiert (der Exotische), übersteigert (der Idealisierte), herabgesetzt (der Minderwertige), benutzt (der Ausgebeutete), bekämpft (der Feindliche), unterworfen (der Kolonialisierte). Aus der Perspektive des je Eigenen wurden ihm seine Merkmale zugeschrieben, seine Existenz verdankte er seiner Entdeckung, seinen Namen erhielt er von dem, der ihn aus der Sicht des eigenen Weltbildes und Selbstverständnisses wahrnahm. Er kam selten zur Sprache, weil andere aus der eigen definierten Überlegenheit zivilisatorischen, technischen und kulturellen Fortschritts für ihn redeten. Die selbstverständliche Dominanz des Eigenen erlaubte entsprechende

Zuschreibungen, die Relationalität von Normalität und Fremdheit war einseitig geregelt und festgelegt. (Hunfeld 1997: 5)

Die lebensweltliche Realität des modernen Europa hat der Fremdheit längst eine neue Qualität verliehen: „die Fremderfahrung im eigenen Kontext ist zur Normalität geworden.“ (ebd. 5 f.) Und trotzdem stehen in der pädagogischen Diskussion um Interkulturelles Lernen bis heute überwiegend Lernanlässe im Mittelpunkt des Interesses, die auf die Bewegungsrichtung „von außen nach innen“ antworten:

Das Fremde wird in pädagogischen Problembeschreibungen vorwiegend als externe Bewegung wahrgenommen, die in den Schutzraum einer bislang ungestörten Eigenheit eindringt und nun – mit welcher ethischen Begründung auch immer – nicht ressentimentgeladen abgewehrt werden darf, sondern als Lernanlass aufzugreifen sei. (Schäffter 1997: 91)

Das Deutungsmuster, wonach das „Innere“ das Eigene und das „Äußere“ das Fremde ist, dürfte jedoch nur noch in einem sehr beschränkten Maße als Denkvoraussetzung für Interkulturelles Lernen gelten. Zwar können räumliche Erklärungsansätze in bestimmten Zusammenhängen nach wie vor ihre Berechtigung haben, doch sollte man, um das Konzept Interkulturellen Lernens auf eine fundierte theoretische Basis zu stellen, eine höhere Abstraktionsebene anstreben, auf der „die Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem“ beschreibbar wird. Denn weder das „Eigene“ noch das „Fremde“ stehen für immer fest. Sie können je nach Situation und Problemlage sehr unterschiedlich gefasst werden, und geben keineswegs eine so objektive Gegebenheit ab, wie dies im lebensweltlichen Wahrnehmungshorizont erscheint. (vgl. ebd. 91 ff.)

„Wissen Sie, was Fremdheit ist?“ – stellt Schwerdtfeger die Frage. „Sie wissen, was ein Fremder ist. Er ist nicht Sie.“ (Schwerdtfeger 1991: 237) Aber was ist Fremdheit? Das ist viel schwerer zu definieren. Man fühlt es eher nur. Fremdheit wird immer aus der Perspektive der spezifischen Eigenheit und im Rahmen eines konkreten Sinnkontextes bestimmt. Sie ist kein Wesensmerkmal von Personen und Gruppen, sondern eine fiktive Zuschreibung. „Wir sind alle Andere, und wir sind alle wir selbst.“ – schreibt Gadamer (Gadamer 1989 in Bredella 1999: 292) und meint damit die Relationalität des Fremden und Eigenen.

Was wir unter diesen Prämissen zu verstehen haben, darüber gehen die Meinungen auseinander. Hunfeld vertritt eine eher skeptische hermeneutische Ansicht, wenn er die Möglichkeit, das Fremde jemals voll und ganz zu verstehen, prinzipiell ablehnt. Das soll aber nicht – wie Vollmer befürchtet – „zu einer Beendigung jeglichen Textverstehens und damit vom Fremdsprachenunterricht führen, der mehr sein will als nur ein sprachliches Codelernen“ (Vollmer 1994:

175). Ganz im Gegenteil: Hunfeld betont die Notwendigkeit „sich anzustrengen“, um das jeweils Andere soweit wie möglich zu verstehen. Gleichzeitig plädiert er aber dafür, dass man lernt, mit der Frustration des Nichtverstehens leben zu können und Respekt auch da zu bewahren, wo Verstehensbemühungen zu keinem Erfolg führen. (vgl. Hunfeld 1997: 3)

Bredella, Vertreter einer eher gemäßigten Hermeneutik, stellt den dialektischen und dialogischen Charakter des Verstehens in den Mittelpunkt seiner Überlegungen:

Das hermeneutische Verstehen geht nicht darin auf, dass wir das Fremde unter das Eigene subsumieren. Wir können zwar nicht ohne Vorverständnis verstehen, aber das Vorverständnis lässt sich auch in Frage stellen. (...) Die Herausforderung, die das Fremde darstellt, kommt nur dadurch zur Entfaltung, dass wir es auf das Eigene beziehen und dadurch unsere Begriffe und Vorstellungen aufs Spiel setzen. (Bredella 1999: 293)

Bredella unterscheidet im Prozess der Annäherung an die fremde Realität zwischen zwei Phasen: In der Phase der Assimilation wird das Neue mit dem bereits Bekannten verglichen und in Beziehung gesetzt. Dann kommt es aber zu einem Umschlagspunkt, wo alte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster überprüft, gegebenenfalls erweitert und/oder verändert werden, um sie mit den neuen Erfahrungen sinnvoll zu verknüpfen und dadurch etwas qualitativ Neues zu schaffen. (vgl. ebd.)

Ganz in diesem Sinne beschreibt Christ Fremdverstehen im interkulturellen Bereich als einen „normalen Erkenntnisvorgang“, der als wesentliche Grundlage die Botschaft vermittelt, dass der Verstehende (oder der sich um Verstehen Bemühende) nie neutraler Beobachter, nie unbeteiligter Zuschauer, nie ‚außen vor‘ ist. Er oder sie ist immer in den Prozess impliziert und kann sich nicht ausblenden und muss sich daher selbst in das Kalkül mit einbeziehen. Da dies genauso für den Partner im Verstehensprozess gilt – also auch für den ‚Fremden‘ – ergeben sich hier interessante und wechselnde, perspektivische Gesichtspunkte: solche der Innen- und der Außenperspektive, der gegenseitigen Perspektivenwahrnehmung, der versuchsweisen Perspektivenübernahme, der Perspektivenverschränkung. (Christ in Bredella 1999: 294)

Das Konzept Interkulturelles Lernen ruft diesen Sachverhalt ins Bewusstsein und verfolgt somit das Ziel, gewohnte Deutungs- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern. Damit ist Interkulturelles Lernen jener Prozess, der durch interkulturelle Erziehung intendiert wird und das Ziel hat, die Interkulturelle Kompetenz der Lerner zu entwickeln. Interkulturelles Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der

- im Rahmen institutionellen Lernens einsetzt und/oder durch den Unterricht gefördert wird;

- außerhalb des Klassenzimmers erprobt und fortgeführt wird;
- zeitweise auch stagnieren oder sogar rückläufig sein kann.

Somit beschränkt sich Interkulturelles Lernen nicht auf schulisches Lernen oder schon gar nicht auf das Fremdsprachenlernen in der Schule. Es geht weit über jeglichen Unterricht hinaus und muss selbst auf diesen bezogen stark differenziert werden. (vgl. Vollmer 1994: 175 f.; Röttger 1996: 166)

Das Lernziel Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz wird üblicherweise in den Dimensionen handlungsbezogen, kognitiv und affektiv beschrieben.

Zur handlungsbezogenen Dimension gehören strategische Kompetenzen, die in konkreten interkulturellen Situationen eingesetzt werden. Knapp-Potthoff unterscheidet dabei zwischen Strategien, die auf den erfolgreichen Verlauf einer Interaktion gerichtet sind. Dazu gehören Verstehens-, Produktions- und Interaktionsstrategien bzw. Strategien, die auf die Erweiterung und Differenzierung von kulturbezogenem Wissen gerichtet sind.

Zur kognitiven Dimension gehören zum einen kulturspezifisches Wissen über die fremde und die eigene Kommunikationsgemeinschaft, zum anderen „interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“, d.h. allgemeines Wissen über Sprache, Kultur und Kommunikation. Das kulturspezifische Wissen, das im Sinne der in der Forschung vorherrschenden Kulturdefinition als prinzipiell unvollständig und daher stets ergänzungs- und revisionsbedürftig zu betrachten ist, dient als Basis für eine adäquatere Deutung kommunikativer Akte, für Strategien zur Prävention und Reparatur von Missverständnissen sowie für Verhaltensänderungen.

Die affektive Dimension Interkultureller Kompetenz umfasst soziale- und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 201 ff.)

Interkulturelle Kompetenz kann somit definiert werden als „die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.“ (Knapp-Potthoff 1997: 196)

Im Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung zur Interkulturellen Kompetenz wird diese Definition dadurch präzisiert, dass da noch stärker auf die Wirkung Interkultureller Kompetenz eingegangen wird. Die Begriffsbestimmung geht auf Dr. Darla K. Deardorff zurück und lautet: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“ (Thesenpapier 2006: 5) Mit angemessen

ist gemeint, dass wichtige „kulturelle“ Regeln nicht verletzt werden. Unter effektiver Kommunikation wird verstanden, dass die Akteure die Ziele ihrer Interaktion erreichen. Um eine solche konstruktive Interaktion zu realisieren, müssen alle Beteiligten über bestimmte Haltungen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenz verfügen. (vgl. ebd.)

Wie Knapp-Potthoff hebt auch das Thesenpapier die Bedeutung der affektiven Dimension hervor und betont, wie wichtig die positive Haltung und Einstellung gegenüber interkultureller Situationen ist.

Unter Handlungskompetenz werden im Thesenpapier einerseits das umfassende kulturelle Wissen, andererseits bestimmte Kommunikationsfähigkeiten verstanden, wobei den verhaltensbezogenen Kommunikationsfähigkeiten wie z.B. Zuhören, Beobachten, Interpretieren, Analysieren, Bewerten und Zuordnen eine weit größere Bedeutung zugemessen wird als den wissensbezogenen Elementen.

Schließlich ist mit Reflexionskompetenz die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gemeint, d.h. die Kompetenz, die einem ermöglicht, dass er das eigene Referenz- und Wertesystem erweitert bzw. relativiert. Indem man die eigene kulturelle, religiöse oder ethnozentrische Weltsicht reflektiert, wird man fähig, fremde Denk- und Verhaltensweisen neu zu bewerten. Diese Neubewertung kann dann dazu führen, dass man das Neue annimmt bzw. seine Ablehnung, seine Angst vor dem Fremden reduziert. Im Endergebnis kann das dazu führen, dass man Empathie entwickelt und die kognitiv bekannten fremden Verhaltensweisen sogar ins eigene Repertoire übernimmt. (vgl. ebd.)

Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht

Die Frage, wie interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden kann, wird üblicherweise im Kontext der Landeskunde thematisiert. Buttjes (1995) definiert Landeskunde als eine Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik, die sich mit den soziokulturellen Bezügen des Fremdsprachenunterrichts befasst und auf die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz zielt. Auch Veeck/Linsmayer (2001) meinen, dass eine moderne Landeskundedefinition ohne Mitberücksichtigung der interkulturellen Problematik kaum noch auskommt. Unter Landeskunde versteht er

die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, dass Interaktionswissen (z.B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachlerner zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern, und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst zu werden. (2001: 1160)

Der „interkulturelle“ („sprachbezogene“ oder „implizite“) Landeskundeansatz knüpft unmittelbar an die Entwicklungen im breiten Feld der Interkulturalität an. Der Terminus „Interkulturelle Landeskunde“ ist in den 90er Jahren entstanden, parallel zu den Forderungen nach Interkultureller Kommunikationsfähigkeit als übergeordnetes Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts. Auf der Basis empirischer linguistischer und psychologischer Untersuchungen interkultureller Situationen (vgl. dazu u.a. Knapp-Potthoff/Liedke 1997) setzt sich zu dieser Zeit allmählich die Erkenntnis durch, dass Lernende die Geltung eigener, und im Fremdsprachenunterricht als nicht kulturgebunden vermittelte Bedeutungen auf interkulturelle Situationen übertragen und dass als Folge nicht nur das Erschließen landeskundlicher Inhalte der deutschsprachigen Fremdkulturen behindert, sondern auch die Bildung von Stereotypen gefördert wird (mehr dazu bei Müller-Jacquier 2001: 1230).

Aus der Einsicht, dass Stereotype kognitive, soziale und affektive Aufgaben erfüllen, und dass diese Aufgabenbereiche immer geprägt sind durch ein Nebeneinander von positiven, notwendigen und negativen Funktionen, folgt, dass stereotype Bilder als zumindest partiell richtige Vorstellungen über die fremde Kultur zum Ausgangspunkt des Lehr- und Lernprozesses gemacht werden sollen, um von da aus Modifikationen nachschieben und Begründungen liefern zu können. (vgl. Zeuner 2001: 79)

Das Individuum hat also die Aufgabe, an seinen Überzeugungen zu arbeiten, sich mit ihnen aktiv auseinanderzusetzen. Das ist der Punkt, wo sprachlich-interkulturelles und selbstständiges, strategisches Lernen aufeinander treffen. Als Ausgangspunkt dient dabei die Erkenntnis, dass der sprachliche Verstehensprozess ein aktiver Konstruktionsprozess ist, bei welchem der Sprachverarbeiter aus den eingehenden Stimuli und seinem bereits vorhandenen Wissen, dem in weiten Teilen persönliche Erfahrungen zugrunde liegen, die Bedeutung einer Mitteilung konstruiert. Dabei wird er sein Wissen in jedem Fall (re)konstruieren müssen, wenn er eine neue Wissensstruktur festhalten, d.h. lernen will. In diesem Prozess des verstehenden Lernens, das das Individuum selbsttätig durchführt, kommt der Bewusstmachung eine besondere Rolle zu. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das die Bewusstmachung des Sprachlernprozesses, was mit der Bewusstmachung von Sprache und der ihr unterliegenden Kultur einhergeht.

Ein Landeskundeunterricht, der sich unter diesen Prämissen definiert und als integraler Bestandteil eines auf interkulturelle Kommunikationsfähigkeit abzielenden Fremdsprachenunterrichts versteht, hat nach Neuner bei der Bestimmung seiner Ziele von folgenden Fragestellungen auszugehen:

- Wie wird dem Lernenden das Bild, das er von der fremden Welt entwickelt hat, bewusst gemacht?
- Wie bekommt der Lernende Zugang zu landeskundlichen Sachverhalten?
- Wie kann er Strategien der selbstständigen Erschließung landeskundlicher Sachverhalte entwickeln?

- Wie lernt er mit Verstehensbarrieren und -blockaden umgehen?
- Wie erkennt er, was für seinen eigenen Fremdsprachengebrauch und für sein Handeln in fremdsprachiger Umgebung an Kontextwissen bezüglich der fremden Welt wichtig ist?
- Wie lernt er, von sich und seinem vertrauten Standpunkt abzusehen, sich in fremde Leute, Situationen und Kontexte hineinzusetzen und die eigene Welt mit fremden Augen zu sehen?

(Neuner 1994: 29 ff.)

Die Antwort auf diese Fragen sieht Neuner (ebd.) in einem landeskundlichen Konzept, dass sich stark prozesshaft versteht und Wissensbeständen keine allzu große Bedeutung zumisst.

Im Gegensatz dazu betont Althaus die Wichtigkeit der Vermittlung von Sachwissen im Rahmen landeskundlichen Unterrichts, das seiner Meinung nach eine wichtige Rolle bei der Entwicklung Interkultureller Kommunikationsfähigkeit spielt:

Das Ziel muss sein, fundiertes Wissen zu vermitteln, das sowohl legitimen Fach- und Spezialinteressen als auch der Diskussion und der Entwicklung kultureller (und sozialer) Kompetenz dient. Wenn man so will, heißt die Devise: nicht nur die Problematisierung kultureller Differenz ist das Ziel, sie muss auch – historisch, sozial, kulturell, politisch – mit exakterem Wissen unterfüttert werden. Kulturelle Kompetenz entwickelt sich zwar auch aus Empathie, aus dem sich Eindenken- und Einfühlen-Können, es bedarf aber immer auch der Sachkenntnis, die wiederum alleine keine Verstehens- und Handlungsfähigkeit schafft. (Althaus 1999: 33)

Hackl/Langner/Simon-Pelanda (1998:6) versuchen deklaratives und prozedurales Wissen sinnvoll zu integrieren und sehen das Ziel landeskundlich-interkulturellen Lernens darin, dass der Lerner soziokulturell sensibilisiert und zum Perspektivenwechsel befähigt wird, sich Strategien zum selbstständigen Wissenserwerb aneignet sowie Methoden und Verfahren kennen lernt und einsetzt, die der Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen dienen.

Schwerdtfeger gibt der Diskussion um die Lernzielbestimmung einen neuen Impuls dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Emotionen im Lernprozess lenkt:

Da sich kognitive Prozesse nicht von Wahrnehmungsvorgängen trennen lassen, menschliche Wahrnehmungsvorgänge von Sinnesorganen abhängen, diese Sinnesorgane leiblich im Menschen verankert sind, tritt die Komponente des menschlichen Leibes zur Erklärung von Kognitionsprozessen hinzu. (Schwerdtfeger 1997: 594)

Mit ihrem phänomenologischen Landeskundeansatz möchte sie der engen Verbindung zwischen Kognition und Emotion Rechnung tragen. Zentral für sie

sind die sog. „kulturellen Symbole“, wobei sie den Symbolbegriff in ethnologischem Sinne verwendet, d.h. das Hauptmerkmal des Symbols ist bei ihr seine Unfassbarkeit, seine Ungenauigkeit in Bezug auf seine Bedeutung. Kulturelle Symbole sind in allen Kulturen bekannt, aber sie erhalten in jeder Kultur eine spezifische, fixierte Bedeutung, die in der Sozialisation vermittelt wird.

So entstehen – meint – zuerst die eher fixierten gesellschaftlichen Bedeutungen. Diese werden aber immer zugleich auch geformt durch regionale und lokale Bedeutungen, die ihrerseits wieder durchdrungen sind von den moralischen und ethnischen Prinzipien, die jeweils lokal vorherrschen. Durch seine Lebenserfahrungen, die Befindlichkeiten seiner Leiblichkeit werden vom Menschen durchgehend sehr persönliche Deutungen eines kulturellen Symbols erworben. (Schwerdtfeger 1991: 241)

Somit rückt bei Schwerdtfeger der Mensch in den Mittelpunkt des Interesses,

der durch seine heuristische Intelligenz fähig ist Neues in sozialen Situationen zu entdecken und entsprechend der jeweiligen neuen Situation, in der er sich befindet, eine nationale, regionale oder sehr persönliche Bedeutung z.B. des Symbols Höflichkeit und seiner vielfältigen Facetten zu aktivieren. (ebd.)

Die Diskussion um Interkulturelle Landeskunde und ihre Ziele ist damit längst nicht abgeschlossen. Hinweise auf die Gefahr einer so weitgehenden Individualisierung von Kultur häufen sich in der Fachliteratur. (vgl. dazu u.a. Altmayer 1997: 11 ff.) Damit einher geht die Forderung danach, dass der Kulturbegriff präzise definiert und eine überzeugende und in jeder Hinsicht abgesicherte Kulturtheorie entsteht, die u.a. der Fremdsprachendidaktik und dem Fremdsprachenunterricht bzw. in diesem Rahmen den Überlegungen zur Interkulturellen Landeskunde zugrunde gelegt werden kann. (vgl. Hansen 2000: 302 f.)

Inhalte und Methoden eines auf die Entwicklung Interkultureller Kompetenz abzielenden Landeskundeunterrichts

Inhalte

Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts stellen ein Bedingungsgefüge dar, was bedeutet, dass Veränderungen der Ziele zwangsläufig immer auch Veränderungen der Inhalte und der Lehr- und Lernmethoden mit sich ziehen.

Aus der Neubestimmung der Ziele im Bereich des Landeskundeunterrichts folgt, dass man dem Potential des ausgewählten Lerngegenstandes für interkulturelles Lernen heutzutage eine weit größere Bedeutung beimisst als seiner Repräsentativität und Vollständigkeit. Als Progressionsgrundlage dienen die Stadien der Entwicklung der Denk- und Handlungsstrategien der Lerner, und die

Variabilität der Lerninhalte ermöglicht eine weitestgehende Orientierung an ihren Interessen und Bedürfnissen.

Als eine Möglichkeit, Themen auszuwählen bietet sich an, sich jedes Themenangebot als ein assoziatives Geflecht, eine Art Themennetz vorzustellen, in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Lernerinteressen die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen (vgl. Penning 1995: 630). Das heißt, dass aus der Fülle der Wissensgebiete solche Themenbereiche ausgewählt werden, an denen ein bestimmter Aspekt exemplarisch erarbeitet werden kann. Damit scheint sich die Einsicht durchzusetzen, dass Landeskunde statt fertiger Modelle eher Modellversuche braucht.

Je mehr die Landeskunde-Diskussion wegkommt von inhaltlichen und prozessualen, allgemeinen Vorgaben durch Didaktiker oder Fachwissenschaftler mit ihren jeweiligen aktuellen Vorgaben, und je stärker in der Lehreraus- und -fortbildung klar wird, dass landeskundliche Entscheidungen, egal ob implizit als Teil des Sprachlernprozesses oder explizit mit einer gewissen institutionellen Selbständigkeit, sinnvoll immer nur in Lernziel- und Zielgruppenabhängigkeit vor Ort getroffen werden können, desto weniger muss Landeskunde eine ‚unendliche Geschichte‘, eine ‚unlösbare Aufgabe‘, oder gar das ‚Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie‘ sein. (Rösler 1994: 71)

Methoden

Interkultureller Landeskundeunterricht beruht vornehmlich auf kognitiven Vergleichsoperationen. Indem vorhandene Strukturen von Weltwissen und Welterfahrung in der Begegnung mit der fremden Welt mit Hilfe des Vergleichs ausgeweitet, ausdifferenziert werden (vgl. Neuner 1994: 35), erfolgt eine Art Sozialisation, die in Anlehnung an Byram (1989) ‚tertiäre Sozialisation‘ genannt wird.

Wenn man unter ‚Sozialisation‘ generell den Prozess versteht, in welchem das Individuum seine sozialen Normen erwirbt, und ihn bereits in primäre Sozialisation (deren Grundlagen in der Familie geschaffen werden) und in sekundäre Sozialisation (in der die Normen der eigenen Gesellschaft internalisiert werden) unterteilt hat, dann bietet sich das Konzept der tertiären Sozialisation geradezu an als Bezeichnung für die dritte Stufe, auf der sich die Entwicklung durch die Begegnung mit fremden Kulturen fortsetzt. (Doye 1992: 5)

Dabei ist es von größter Wichtigkeit, dass der herkömmliche ‚intuitive‘ oder ‚naive‘ Vergleich, der meist als ‚stummer Prozess‘ im Kopf des Lerners abläuft, abgelöst wird durch den sog. ‚thematisierten‘ oder ‚reflektierten‘ Vergleich.

Der naive Vergleich geht von der Annahme aus, dass Vergleichbarkeit grundsätzlich möglich ist und dass es eine klare Vergleichsbasis gibt. Wir setzen die Vergleichbarkeiten der Welten voraus, ohne uns klarzumachen, dass soziokulturelle Phänomene oft

nur sozusagen an der Oberfläche gleich aussehen, dass ihre konnotativ-kontextuellen Strukturen und die Implikationen für Verhalten und Handeln aber sehr unterschiedlich sein können und dass wir sie auf unserer Suche nach dem ‚deutlichen Gegenüber‘ (Hunfeld) in der fremden Welt oft grob vereinfachen müssen. (Neuner 1994: 25)

Problematischer noch findet Neuner,

wenn dieser Vergleich ohne das Bewusstsein von der Abhängigkeit der Vergleichsmaßstäbe von eigensoziokulturell geprägten Wahrnehmungsmustern vollzogen wird, wenn wir also nicht erkennen, dass wir die fremde Welt nicht anders als mit der ‚eigenen Brille‘ wahrnehmen können. (ebd.)

Bei der Auseinandersetzung mit Phänomenen der anderen Kultur ist es daher eminent wichtig, den eigenen Standpunkt transparent zu machen, d.h. die beim Verstehen und Interpretieren wirksame eigene kulturelle Prägung zu erkennen und zu (er)klären. Angestrebt wird also die Fähigkeit, sich von der eigenen Perspektive zu distanzieren und damit die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur aufzubrechen (vgl. Bachmann u.a. 2001: 0/13). Dieser Lernprozess hat bei der Reflexion und Bewusstmachung der eigenen Identität(en) zu beginnen. Ohne ein möglichst ‚stabiles, sicheres und interaktiv ‚etabliertes‘ Selbstbild‘ (vgl. Quasthoff in Zeuner 2001: 80), ohne das Bewusstsein von der ‚eigenen Eigenart‘ (Neuner 1999: 282) kann der Annäherungsprozess an die fremde Welt nicht offen gehalten werden. ‚Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft kann man am ehesten bei jemandem erwarten, der über ‚Selbstbewusstsein‘ verfügt, d.h. sich selbst kennt und zur eigenen Identität auch steht‘. (ebd.)

Interkulturelles Lernen, wie hier beschrieben, kann nur exemplarisch erfolgen. Das verlangt weit mehr als bisher üblich die Einbeziehung handlungs- und projektorientierter Arbeitsformen in den Unterricht. Im Projekt lassen sich nämlich interkulturelles Verständnis, kommunikativer Sprachgebrauch und soziokulturelles Wissen als konkretes Sprachhandeln zusammenführen. (Mehr dazu u.a. bei Kaikonnen 1997; Simon-Pelanda 2001)

Blick in die Praxis

Obwohl im Bereich Landeskunde und Interkulturelles Lernen noch lange nicht von einer konsolidierten Forschungslage gesprochen werden kann, erscheinen in letzter Zeit weniger theoretische Abhandlungen zum Thema. Das Interesse wendet sich immer mehr der praktischen Umsetzung bisheriger Erkenntnisse und Ergebnisse zu. Dabei spielen die Lehreraus- und -fortbildung eine besonders wichtige Rolle. In der Lehrerfortbildung in Ungarn stützen wir uns wegen Mangel an eigener Entwicklung weitgehend auf Materialien, die wir aus Deutschland

importieren. In der Lehrerbildung gibt es aber seit 2006 ein neues, innovatives Material, das wir an dieser Stelle besonders hervorheben möchten. Im Jahr 2006 ist das Werk „3+1 D – Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation“ von Katalin Boócz-Barna, Anna Majorosi und Anna Szablyár erschienen. Es richtet sich an ungarische Hochschulstudenten und zielt auf ihre Ausbildung in den Bereichen Landeskunde und Interkulturelle Kommunikation ab. Das komplette Material umfasst ein Arbeitsbuch und eine Homepage. Eine ungewöhnliche Kombination, die der Tatsache Rechnung trägt, dass landeskundlich-interkulturelles Lernen nicht auf der Grundlage eines abgeschlossenen Themenkanons und mit Hilfe von vorgegebenen Übungen und Aufgaben erfolgen kann. Die Autorinnen überlassen die Entscheidung über das Was und das Wie den Lehrenden und Lernenden, sorgen aber dafür, dass sie genügend Inputs für ihre Arbeit bekommen. Durch die Arbeit mit dem Material soll im Einklang mit den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ die Förderung der interkulturellen Fertigkeiten der Studierenden erzielt werden. Diese umfassen

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen,
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden,
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen [...]. (GeR 2001: 106)

Exemplarisch soll hier das Kapitel 8 „Mentalitätsaspekte“ vorgestellt werden, um einen Einblick in die Konzeption und den Aufbau der einzelnen Materialteile zu gewähren. In der Einleitung steht:

In diesem Kapitel können Sie sich mit einigen Aspekten deutscher und ungarischer Mentalität – mit kulturellen Standards, Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Widersprüchen – auseinandersetzen. Im Mittelpunkt stehen die Fragen „Wie sehen wir Andere?“ und „Wie sehen uns Andere?“. Im Laufe verschiedener kommunikativer Aufgaben können Sie Ihre diesbezüglichen Erfahrungen, Wahrnehmungen austauschen und reflektieren, über Lebensstile von Jugendlichen, über eigene Einstellungen und Wertorientierungen diskutieren.

Es geht also keineswegs darum, dass die Lernenden „den Stoff“ vermittelt bekommen. Sie sollen die Inhalte selbst erarbeiten, die Lehrkraft bietet ihnen lediglich Impulse dazu.

Die einzelnen Teilaspekte („Zugänge“) sind in diesem Fall:

- Sprachlernbiographien – interkulturelle Erfahrungen – kulturelle Standards
- Lebensstile – Wertorientierungen

- Milieuzugehörigkeit
- Wie sehen wir Andere? Wie sehen sie uns?

Zu jedem Zugang gibt es Aufgaben, die ein schrittweises Herangehen an die Fragestellung ermöglichen. Dabei arbeiten die Lerner in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen zusammen, so dass sie die Möglichkeit haben, sich mit wechselnden Partnern auszutauschen. Das tun sie auf der Folie ihrer eigenen Erfahrungen und verschiedener authentischer Quellen, die ihnen das Material bietet. Zum Schluss werden sie ermuntert, ein kleines Projekt zum Thema durchzuführen. Jedes Kapitel endet mit einer Liste weiterführender Literatur für diejenigen, die sich weiter in das Thema einarbeiten möchten.

Das Material „3+1 D – Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation“ ist so konzipiert, dass es den Lernenden ermöglicht, in allen Dimensionen an ihrer Interkulturellen Kompetenz zu arbeiten. Die Lehrenden sollen sie in diesem Prozess begleiten bzw. sie können selbst mitmachen und mitlernen. Da „der Erwerb Interkultureller Kompetenz ein lebenslanges Lernen erfordert und Bestandteil der fortdauernden Persönlichkeitsentwicklung ist“ (Thesenpapier 2006: 8), ist das eine wichtige Funktion des Materials.

Es genügt nämlich nicht, Fremdsprachenlehrer als Experten für die Vermittlung der fremden Sprache auszubilden. Sie müssen sich auch als kulturelle Mittler qualifizieren, damit sie Fremdsprachenlernen als Chance für Interkulturelles Lernen begreifen. Wir haben im Jahr 2003 Lehrer befragt (Morvai 2003) und festgestellt, dass ihre Ausbildung dieser Forderung nicht oder höchstens eingeschränkt entsprach. Wir sind uns zwar sicher, dass sich die Situation seitdem positiv geändert hat, aber es ist uns nicht bekannt, dass das Bildungsziel Interkulturelle Kompetenz überall in die bestehenden Ausbildungscurricula der Fremdsprachenlehrer integriert worden wäre. Dabei ist der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt eine Schlüsselqualifikation, die nicht als ergänzendes Lehrangebot zu bestehenden Ausbildungsplänen vermittelt werden kann. Die Arbeit an der eigenen Interkulturellen Kompetenz und die Befähigung zur Schaffung entsprechender Lernumgebungen und Lernangebote für Schüler muss dringend ein integrierter Bestandteil jeder Lehrerausbildung werden.

Literatur

- Althaus, Hans-Jörg 1999: Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Info DaF 26, 1, 25-36.
- Altmayer, Claus 1997: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> (06.02.2010).
- Bachmann, Saskia, u.a. 2001: Erlebte Landeskunde. Handbuch für Spracharbeit. Teil 5. Goethe-Institut, München, 2. Aufl.).

- Bausch, Karl-Richard 1994 (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen 1995 (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. überarb. und erw. Aufl.), Tübingen/Basel: Francke.
- Boócz-Barna, Katalin/ Majorosi, Anna/ Szablyár, Anna 2006: 3+1-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Bölcsész Konzorcium. Budapest: ELTE.
- Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner 1999 (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar u.a. 1999: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella Lothar/ Delanoy, Werner (Hg.), 85-120.
- Brödel, Rainer 1997 (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Leske und Budrich.
- Buttjes, Dieter 1995: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 142-149.
- Doye, Peter 1992: Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. In: Der fremdsprachliche Unterricht 3, 4-7.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, 2001.
- Hackl, Wolfgang/ Langner, Michael/ Simon-Pelanda, Hans 1998: Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch 1, 5-12.
- Hansen, Klaus P. 2000: Interkulturalität. Eine Gewinn- und Verlustrechnung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 26, 289-306.
- Helbig, Gerhard u.a. 2001 (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hunfeld, Hans 1997: Zur Normalität des Fremden. Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk). München: BMW AG, 1.1.1/1-10.
- Kaikonnen, Pauli 1997: Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: Info DaF 24, 78-86.
- Knapp-Potthoff, Annelie 1997: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg.), 181-205.
- Knapp-Potthoff Annelie/ Liedke, Martina 1997 (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium.
- Morvai, Edit 2003: Interkulturelle Wortschatzarbeit. Ein Kernbereich interkulturellen Lernens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. PhD-Dissertation, ELTE, Germanisztikai Nyelvtudományi Doktori Program, Budapest.
- Müller-Jacquier, Bernd-D. 2001: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.), 1230-1234.
- Neuner, G. 1994: Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte für Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) 13-39.

- Neuner, Gerhard 1994: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte der Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Universität Gesamthochschule Kassel (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).
- Neuner, Gerhard 1999: Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.), 261-285.
- Penning, Dieter 1995: Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifen oder fachspezifisch? In: Info DaF 22/6, 626-640.
- Rösler, Dietmar 1994: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Röttger, Evelyn 1996: Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7/2, 155-170.
- Schäffter, Ortfried 1997: Das Fremde als Lernanlass: interkulturelle Kompetenz und sie Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hg.), 91-129.
- Schwerdtfeger, Inge 1991: Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: Info DaF 18, 3, 237-251.
- Schwerdtfeger, Inge 1997: Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: Info DaF 24, 5, 587-606.
- Simon-Pelanda, Hans 2001: Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.), 931-942.
- Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Bertelsmann Stiftung, 2006.
- Veeck, Reiner/Linsmayer, Ludwig 2001: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard (Hg.): 1160-1168.
- Vollmer, Helmut J. 1994: Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren. Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), 172-185.
- Zeuner, Ulrich 2001: Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf> (06.02.2010).