

# **Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerbs**

Jörg Roche<sup>1</sup>

## **Abstract**

The paper sketches out the framework of a transcultural model of language learning and teaching. In doing so it illuminates linguistic, psycholinguistic, hermeneutical and didactic aspects of the complex field of language learning rather than limiting itself to discussing mere methodological phenomena. The paper argues that the language learning and teaching profession can only advance by taking transcultural concepts of language acquisition, of linguistic systems, of language processing and of media use into account and by integrating them into a coherent system of language didactics.

## **1. Bestandsaufnahme zur Position des Deutschen als Fremdsprache**

In den deutschsprachigen Ländern ist das Fach Deutsch als Fremdsprache auch an den Hochschulen bisher stark von unterrichtsmethodischen Fragestellungen bestimmt. Das hat seine Ursache vor allem in der historischen Anlehnung des Faches an die Fremdsprachenphilologien. Besonders relevant scheinen dabei methodische Orientierungen für den Lehrberuf. Sie treffen also durchaus auf einen konkreten Bedarf am Markt. Kurzlebige Wirkungen erzielen diese Orientierungen jedoch, wenn es bei einer rein methodischen Betrachtung der Aufgabenbereiche bleibt und nicht die die Methodik stützenden Wissenschaften hinreichend (in ihrem theoretischen Gerüst) betrachtet werden. Rein methodische Fragestellungen haben oft eine kurze Reichweite und führen kaum zu einer wissenschaftlichen Akzeptanz oder gesellschaftlichen Wertschätzung des Faches und Berufsfeldes, die sich schließlich auch in Gehalt und Karrieremöglichkeiten ausdrücken würde.

Neben der Methodik beeinflusst auch die Linguistik das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern vergleichsweise stark, aber nicht immer in einer Form, die auch aus der Fremdperspektive relevant ist beziehungsweise sich für die Vermittlung in der Fremde eignet. Im Ausland dominiert dagegen noch immer in vielen wissenschaftlichen Instituten ein Germanistikbild, das sich an den traditionellen Leitbildern aus der Gründungszeit der Germanistik im Inland orientiert und als solches oft

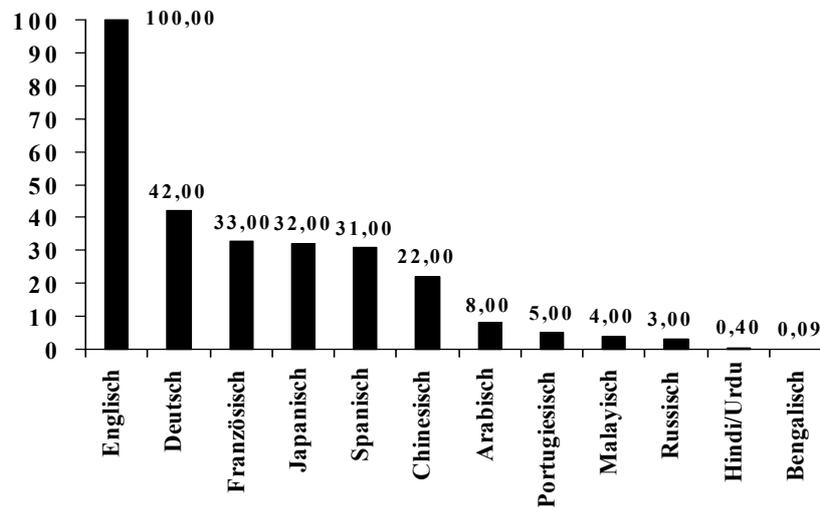
---

<sup>1</sup> Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache

ungebrochen tradiert wird, obwohl die Germanistik im Inland seit dem Zweiten Weltkrieg ganz andere Wege begeht (Kanonverbreiterung unter stärkerem Einbezug synchroner Perspektiven, vielfältige Differenzierung in literaturwissenschaftlichen Ansätzen und Methoden, interdisziplinäre Ausrichtung in Richtung Kulturstudien, Differenzierung in der Linguistik und in der wissenschaftlichen Methodik, Verbreiterung der Aufgabenfelder in Bezug auf Medialität etc.).

Die Folgen der starken unterrichtsmethodischen Ausrichtung des Faches sind mittlerweile überdeutlich: Im Inland wird das Fach ungenügend als wissenschaftliches Fach wahrgenommen. Viele Studienabgänger finden daher kaum qualifizierte Stellen im genuinen DaF-Bereich, eher befristete, unterbezahlte Jobs in ehrenamtlichen Vereinen oder bei gemeinnützigen Kursträgern. Andererseits haben Anbieter von qualifizierten Stellen oft Schwierigkeiten, diese mit Personal zu besetzen, das über den Tellerrand der Methodik hinauszuschauen in der Lage ist, das heisst Kandidaten zu finden, die qualifiziert sind, sich auf die Bedingungen der Fremde einzustellen, die also über umfangreiche und differenzierte interkulturelle Kompetenzen verfügen. Im Ausland sprechen die oft dramatisch einbrechenden Zahlen in Sprachkursen und Studiengängen eine deutliche Sprache. Gerade die ausländischen Studiengänge und Sprachkursanbieter hätten aber sehr viele Möglichkeiten das wissenschaftliche, berufliche, wirtschaftliche und private Interesse am Deutschen aufrechtzuerhalten (würden die Deutschen selbst ihrer Sprache treu bleiben).

Sehen wir uns dazu einmal kurz an, welche Rolle das Deutsche als Fremdsprache in der Welt noch spielt. Nach den gängigen Erhebungen rangiert das Deutsche weltweit zwischen dem 9. und 12. Platz, je nachdem ob und wie man die Anzahl der Zweitsprachensprecher zählt. Es ist in Europa die meist gesprochene Sprache. Wenn man die anhaltende Zuwanderung berücksichtigt, dann sogar mit steigender Tendenz (2005: ca. 82,5 Mio allein in Deutschland). Aufschlussreicher scheint mir aber die Gewichtung der Sprachen nach wirtschaftlichen, publizistischen, politischen und anderen Bedeutungskriterien, wie sie eine britische (keine deutsche!) Studie vorgenommen hat. Dieser Befund rückt das etwas verzerrte Weltbild der Deutschen selbst und der Repräsentanten der deutschen Sprache im Ausland zurecht. Und er unterstreicht damit auch die ungebrochene Nachfrage nach gut und vielseitig ausgebildeten Absolventen des Faches Deutsch als Fremdsprache/Germanistik.



„Gewicht der deutschen Sprache“ (Studie des British Council 1997, zitiert nach Ammon 2004:17)

## **2. Arbeitsfelder im Fach Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Lehre**

Ich will im Folgenden an den wichtigsten Leitdisziplinen skizzieren, wie sich das Fach Deutsch als Fremdsprache dabei als systematische Fremdwissenschaft entwickeln sollte, in der das Merkmal ‚Transkulturalität‘ das konstitutive Element ist.

Deutsch als Fremdsprache ist als ein Kultur vermittelndes Fach zu verstehen, das sich mit allen Aspekten von Kulturwissenschaften und Medienwissenschaften genauso zu beschäftigen hat wie mit Berufs- und Fachsprachen (Technik, Tourismus, Wirtschaft ...). Als kultur- und sprachvermittelndes Fach ist es genuinerweise immer auch ein Fach mit Bezug zu Translationswissenschaft und Didaktik.

### **2.1 Erwerbsforschung**

Spracherwerb ist kein beliebiger oder beliebig steuerbarer Prozess. Durch die Erforschung des natürlichen Fremdsprachenerwerbs, der von zahlreichen systematischen Prinzipien gesteuert ist, sollen Erkenntnisse über einen besseren

Sprachunterricht gewonnen werden. Die Struktur der Lernaltersprache lässt sich dabei mit Givón und im Sinne der *basic variety* nach Klein und Perdue als pragmatischer Sprachmodus bezeichnen. Im Laufe der Zeit entwickelt er sich zu einer strukturell stärker ausgebildeten Form, dem syntaktischen Modus, und teilweise wieder zurück. Von besonderer Bedeutung bei der Erklärung der Systematizität des Spracherwerbs ist das Modell der Erwerbsstufen, über die Lerner trotz manchmal gemischter und chaotisch erscheinender Strukturen eine Zielsprache erwerben. Genauer könnte man sagen, sie konstruieren eine Grammatik durch Beobachten, Übernahmen fremdsprachlicher Elemente in mehr oder weniger umfangreichen Einheiten (chunks), Ausprobieren und Hypothesenbilden, Generalisieren und Analogiebildern. In allen sequenziellen Modellen stehen nicht so sehr die Produkte und Strukturen, sondern die Prozesse des Erwerbs im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Modelle gehen davon aus, dass sich ein Lerner graduell einer Zielsprache nähert und dabei sowohl von generischen Prinzipien des Spracherwerbs als auch von den Vorerfahrungen mit anderen Sprachen, den spezifischen Problemen der Zielsprache und seinen individuellen Lernstrategien geleitet wird. Bei Kindern orientieren sich diese Stufen zudem stark an dem altersgemäßen Entwicklungsstand der Verarbeitungsmöglichkeiten. Inwieweit welche Faktoren dabei stärker wirken als andere und ob und wie sie beeinflussbar sind, ist jedoch noch nicht soweit geklärt, dass man davon einfache Rezepte für den Unterricht ableiten könnte (vgl. Roche 2008:111).

Der Erwerbsprozess erfolgt in den wenigsten Fällen tatsächlich linear auf das Ziel nach oben. Vielmehr macht der Lerner in der Regel kreative Pausen, in denen er das neue Material verdaut oder sich auf eine neue Struktur konzentriert. Dabei können bereits erworbene Strukturen vorübergehend verloren gehen. Fehlt es am Lerndruck und Zug (Interesse und Motivation) oder ist die Eingabe nicht stimulierend genug, dann kommt es zu einer Stabilisierung oder gar Fossilisierung des Spracherwerbs auf einer unteren Stufe. Das kann man häufig bei Migranten beobachten, die schon viele Jahre in einem fremden Land leben, die Zielsprache aber nur rudimentär beherrschen. Meist haben sie entweder nur wenig Gelegenheit am Arbeitsplatz oder außer Haus, die Zielsprache zu verwenden (das ist zum Beispiel bei vielen Arbeiten am Fließband der Fall), oder sie suchen die bekannte Umgebung von Freunden und Familienmitgliedern, die ihre eigene Muttersprache sprechen.

Der Spracherwerb wird sowohl von angeborenen Faktoren und festliegenden Entwicklungssequenzen als auch von kulturspezifischen und individuellen, also variablen Einflüssen bestimmt. Letztere entstehen aus dem Verhältnis der beteiligten Sprachen zueinander (was sich nicht zwingend in Interferenzen ausdrückt und von der Art des Inputs abhängt). Sie betreffen vor allem die

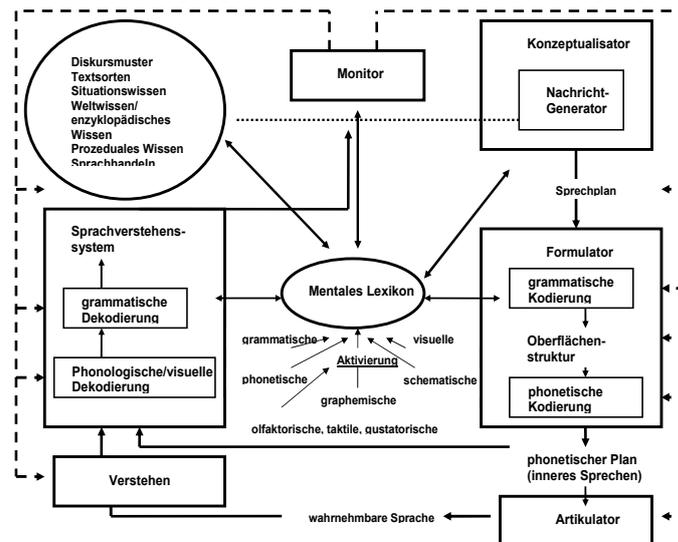
unterschiedlichen Konzeptwelten von Lerner- und Zielkulturen. Hierzu gehören unter anderem auch Lehr- und Lerngewohnheiten, die sich aus der primären Sozialisation ergeben, aber auch Konzeptualisierungen von grammatischen Regeln und eine Fülle von Persönlichkeitsvariablen wie Empathie, Lernfähigkeit und Ambiguitätstoleranz. Es ist in diesem Zusammenhang im übrigen bemerkenswert, dass die neuesten Entwicklungen in der generativen Linguistik, die sich ja als weitestgehend kulturunabhängig definiert hatte, eine Öffnung zu kulturspezifischen Parametern von Sprachen und Spracherwerb deutlich werden lassen.

## **2.2 Psycholinguistik**

Bedingung für den Erwerb von Sprachen ist neben einer Reihe von Lernervariablen das Vorhandensein der nötigen Verarbeitungsstrukturen und Verarbeitungsprozesse für sprachliche Informationen im Gehirn. Informationen aller Art strömen schließlich auf uns ein, müssen dabei wahrgenommen, identifiziert, klassifiziert, mit anderer Information und bestehendem Wissen verbunden und wenn nötig gespeichert und in Handlungen umgesetzt werden. Erst wenn man versteht, wie dieser Apparat funktioniert, kann man auch verstehen, wie der Erwerb von Sprache abläuft. Erst dann kann man auch beginnen, sinnvolle Materialien für den Sprachunterricht zu entwickeln und effizienten Sprachunterricht zu machen. Auch die Psycholinguistik ist ursprünglich stark von nativistischen Modellen und Methoden geprägt, wie sich dies in der Erklärung des Apparates der Sprachverarbeitung ausdrückt, entdeckt aber zunehmend die kulturspezifischen Einflussfaktoren bei der Ausbildung des Verarbeitungsapparates.

Bei der Sprachverarbeitung sind zwei Hauptprozessabläufe zu unterscheiden: 1. das Sprachverstehen und 2. die Sprachproduktion. Das folgende Schema veranschaulicht die Sprachverarbeitung:

## Modell der Sprachverarbeitung



Modell der Sprachverarbeitung: links der Prozessablauf beim Sprachverstehen, rechts bei der Sprachproduktion. Zentrales Element: das mentale Lexikon, das durch verschiedene Kanäle aktiviert wird (Roche 2008:63).

Das Sprachverstehen beginnt mit der Wahrnehmung von verschiedenen Lauten, Tonhöhen, Pausen und Ähnlichem, die in Form von Schallwellen auf die Sinnesorgane einströmen, beziehungsweise mit verschiedenen Schriftzeichen, Symbolen, Leerzeichen und dergleichen, die als Lichtwellen eintreffen. Die Schallwellen müssen nun in einer sinnvollen Weise zerlegt oder identifiziert werden, und zwar in Form von Lauteinheiten oder Phonemen. Das heißt, wir nehmen also nicht nur die einzelnen Laute wahr, sondern wir lernen als Kinder bereits, Laute zu Lauteinheiten zu gruppieren. In der Regel tragen oder unterscheiden diese Einheiten nämlich Bedeutung. Wenn die Einheiten identifiziert sind, müssen sie Bedeutungen zugeordnet werden. Dazu bilden wir Verbindungen von Lauten (so genannte Cluster), die auf unser mentales Lexikon zugreifen und versuchen, dort passende Sinneinheiten zu finden.<sup>1</sup> Dabei hilft uns einmal der Kontext, durch den bestimmte Bedeutungsmöglichkeiten schon voraktiviert sind. Es helfen uns aber auch

### *Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb*

bestimmte grammatische Eigenschaften der gefundenen Begriffe und verschiedene Bedeutungsverwandtschaften. Zusätzlich können auch weitere Sinneseindrücke die Aktivierung von Begriffen bewirken.

In einem weiteren Schritt müssen wir versuchen, die einzelnen Lautelemente zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammenzufügen und in unser bestehendes Wissen von der Welt und von der aktuellen Gesprächssituation, in unsere Konzepte und Vorstellungen also, einzubetten. Weil aber bei so vielen Aufgaben das eine oder andere übersehen werden oder verloren gehen kann, läuft parallel dazu ein Monitor mit, der normalerweise immer dann einhakt, Alarm gibt und Korrekturen veranlasst, wenn irgendetwas nicht plangemäß funktioniert. Den Verstehensprozess bezeichnet man als Prozess, der von der konkreten sprachlichen, das heißt hörbaren Oberfläche (im Modell auf der unteren Ebene angesiedelt) zu den versteckten Konzepten (oben) führt, also als *Bottom up*-Prozess verläuft.

Bei der Sprachproduktion läuft der Verarbeitungsprozess umgekehrt ab, das heißt, von oben nach unten, also *Top down*. Der Sprachproduktionsprozess beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht. Hier werden die Sprechabsichten (die Schemata) in einen konkreteren Ablaufplan umgesetzt, der aus einzelnen Scripts besteht. Inwieweit dies sprachlich oder außersprachlich geschieht, ist nicht immer ganz klar. Da die Produktion aber stets in Situationen eingebettet ist, die auch durch Sprache bestimmt sind, kann von einer beträchtlichen sprachlichen Beeinflussung des Konzeptualisierungsvorganges ausgegangen werden. Die Sprachproduktion ist daher grundsätzlich vom Sprachverstehen und von der Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst, greift also auf das Situationswissen sowie die Geschichte der aktuellen Sprechsituation zurück. Sie hat darüber hinaus Zugang zu dem bestehenden Weltwissen, das heißt dem enzyklopädischen oder deklarativen Wissen, und dem Prozesswissen oder prozeduralen Wissen. Zu diesem Weltwissen gehört auch die Kenntnis von allgemeinen Handlungsabläufen und ihren sprachlichen Abbildungen in Form von Diskursmustern, Textsorten oder sprachlichen Ritualen.

Das Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses ist die präverbale Nachricht. Sie wird anschließend an den Formulator weitergeleitet, dessen Aufgabe die Konstruktion von Äußerungen ist. Der Formulator hat Zugang zum mentalen Lexikon, in dem lexikalisches Wissen als Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) gespeichert ist. Lemmata enthalten dabei die Bedeutung des Wortes, eine Beschreibung der möglichen syntaktischen Umgebungen, zum Beispiel welche Objekte und Ergänzungen ein Verb benötigt, und eine Liste der möglichen Endungen. Unterschieden wird dabei zwischen Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adverbien) und Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen,

Konjunktionen). Die Lexeme enthalten die Information über die äußere Form der Wörter (Phoneme, Morpheme, Silbenstruktur etc.). Dieses Lexikon sieht aber nicht aus wie ein normales Wörterbuch oder Glossar, in dem sich zielsprachliche und muttersprachliche Begriffe gegenüberstehen. Vielmehr muss man es sich als multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen vorstellen, das alle Sinneskanäle miteinander verbindet. Wenn ein Element aktiviert wird, schwingen eine ganze Reihe weiterer semantischer Merkmale, lautlicher Beziehungen und Sinneseindrücke mit.

Auch hier erlaubt die Kürze der Zeit nicht, weiter ins Detail zu gehen. Es sollte aber hinlänglich deutlich geworden sein, welche Relevanz die interkulturellen Faktoren in der Psycholinguistik haben. Eine gewissenhafte Erforschung von Sprachverarbeitungsprozessen der Lerner setzt einen theoretischen Rahmen ebenso voraus wie eine solide Unterrichtsplanung und Lernerbetreuung. Die kulturelle Bedingtheit des Konzeptualisators etwa macht bestimmte Planungs- oder Korrekturprozesse erforderlich, die sich von den stärker automatisierten Prozessen des Artikulators wesentlich unterscheiden. Besonders wichtig ist auch die angemessene Berücksichtigung der Abfolge der einzelnen Produktions- beziehungsweise Verstehensprozesse im Unterricht.

### **2.3 Inter-/Transkulturelle Hermeneutik und interkulturelle Linguistik**

Im Rahmen der Neukonzeption der Sprachdidaktik kommt der Wissensvermittlung eine besondere Bedeutung zu: zum einen, weil sie an die Sprachvermittlung gebunden ist, zum anderen, weil auch Wissen kulturell strukturiert ist und deshalb interkulturell vermittelt werden muss. In den neueren Ansätzen zur Landeskundeerforschung und –vermittlung dominieren deshalb trans- und interkulturelle Perspektiven (etwa Altmayer 2004, Althaus 1999, Roche/Webber 1995, Koreik 1995).

Die German Studies (Deutschlandstudien) und die Interkulturelle Germanistik etwa sind als (konzeptuell unterschiedliche) Initiativen zu sehen, den interkulturellen und/oder interdisziplinären Bezug in einer stärker an der Alltagskultur orientierten Landeskunde auszudrücken und damit auch das besondere Interesse im Ausland am Deutschen nutzbar zu machen. Die German Studies haben sich dabei explizit als Abkehrung von der traditionellen Germanistik verstanden. Sie orientieren sich an anderen Leitdisziplinen wie der Politikwissenschaft, der Geschichtswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften etc. und bieten somit wenig Anknüpfungspunkte mit der traditionellen Kanon-Germanistik.

Mit der inter-/transkulturellen Landeskunde wird versucht, ein interkulturell und interdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den

### *Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb*

Sprachunterricht zu integrieren. Dieses erweiterte Verständnis berücksichtigt insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur, ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur (hierzu ausführlicher Roche 2001 und Reeg 2006).

Wie komplex sich kulturelle Einflüsse auf die Kommunikation auswirken, zeigt sich unter anderem

- in der Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus,
- in der Rolle von Macht und Autorität in einer Kultur,
- in Bezug auf Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik,
- durch Einstellungen zur Höflichkeit,
- durch die Vermeidung von unsicherem Verhalten/Auftreten,
- in einer spezifischen Auffassung von Geschlechterrollen,
- durch die Bedeutung der Religion in einer Kultur,
- in Zeit-, Raum-, Selbstkonzepten.

Diese manifestieren sich unter anderem folgendermaßen in der Sprache:

- welche Themen ausgewählt oder besser vermieden werden,
- wie mit Tabuthemen umzugehen ist
- in welcher Form kommunikative Stile erscheinen (zum Beispiel formelle oder informelle Stile für verschiedene Adressatengruppen),
- wie kulturspezifische Merkmale eine Textsorte oder ein Diskursmuster prägen (zum Beispiel die kulturell unterschiedlichen Formen von Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Arbeiten),
- wieviel in Worten ausgedrückt werden muss oder implizit bleiben kann.

Dies begründet, warum die inter- oder transkulturelle Hermeneutik ein Bereich ist, der in allen Teilgebieten der Forschung und Wissensvermittlung, inklusive der Grammatik und Lernmethoden, eine grundlegende Rolle spielt und in einer Fremdwissenschaft wie dem Fach Deutsch als Fremdsprache daher für alle Teilbereiche konstitutiv ist.<sup>2</sup>

Spätestens seit Wilhelm von Humboldt sind die kulturelle Bedingtheit von Sprache und die sprachliche Bedingtheit von Kultur Fixpunkte geisteswissenschaftlichen Arbeitens. Häufig wird jedoch verkannt, wie weit diese dialektische Interdependenz reicht. Man kann sie an dem Bereich der Jurisprudenz gut illustrieren. Angesichts der zunehmenden Anzahl internationaler Organisationen und angesichts internationaler Einrichtungen der Rechtssprechung (zum Beispiel der Internationale Gerichtshof in Den Haag)

könnte man ja geneigt sein anzunehmen, dass sich der Bereich des Rechts international gut normieren ließe. Dennoch trifft diese leichtfertige Annahme so nicht zu. Da das Recht eine formalisierte Erfassung von Beziehungen darstellt, Beziehungen der Menschen untereinander, Beziehungen der Menschen zu Sachen und Beziehungen der Menschen zum Staat, ergibt sich ein entsprechend großes individualistisches und kulturspezifisches Potential der Rechtsregelung und –auslegung. Demnach lassen sich allein in Westeuropa oder im föderalen Kanada signifikante Unterschiede in der Rechtskonzeption beobachten: auf der einen Seite der auf der römischen Rechtsauffassung basierende Typ der prozessualen Dominanz, wie er sich etwa im Common Law Großbritanniens und Irlands wiederfindet, auf der anderen Seite der Typ subjektiv-rechtlicher Dominanz, wie er im zeitgenössischen deutschen oder französischen Recht realisiert ist. Auf diesen konzeptuellen Grundlagen basiert konsequenterweise das gesamte Denken des Rechts und seine Sprache. Natürlich bedingen die Unterschiede im Konzeptualisieren der Welt auch unterschiedliche Arbeits- und Forschungsmethoden.

Peter Zima fasst die daraus resultierende Problematik der (interkulturellen) Codefindung in den Wissenschaften in dem Einleitungsbeitrag zu dem von ihm herausgegebenen Buch *Vergleichende Wissenschaften* treffend zusammen:

Vergleichende Konstruktionen sind – wie alle Objektkonstruktionen in den Sozialwissenschaften – kulturell und politisch bedingt, weil jede Kultur, jede Ideologie bestimmte Relevanzkriterien, Klassifikationen und Begriffsbestimmungen begünstigt, andere hingegen ausblendet oder gar tabuisiert. Deshalb erscheint es wichtig, die eigene Objektkonstruktion nicht für neutral oder gar objektiv zu halten, sondern in ihr das eigene kulturell und ideologisch bedingte Erkenntnisinteresse zu erkennen, um dieses mit anderen Erkenntnisinteressen und Konstruktionen dialogisch vergleichen zu können. (Zima 2000:27)

Die wissenschaftsspezifischen Objektivationen, ihre Verfahren und Ergebnisse schlagen sich nicht nur in begrifflichen, sondern auch in textuellen Strukturen nieder. Damit beschäftigt sich vor allem die vergleichsweise junge Disziplin der kontrastiven Textologie. Dazu liefert Eßer (1997) an Hand eines Vergleichs deutscher und mexikanischer Textmuster wissenschaftlicher Texte eine viel beachtete Studie.<sup>3</sup>

#### **2.4 Interkulturelle Sprachdidaktik**

Die kommunikative Sprachdidaktik hat einen deutlichen Wechsel im Fremdsprachenunterricht vor allem dadurch bewirkt, dass sie das Augenmerk

### *Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb*

auf die authentische Alltagssprache und die zielsprachliche Kommunikation gelegt hat. Zur Vermittlung der Fertigkeiten und Kompetenzen bedient sie sich folgerichtig auch der Methoden, die in der jeweiligen Zielkultur Standard sind. Das oberste Lernziel der kommunikativen Didaktik ist die muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass dieses Ziel nur bedingt an Lerner und Lehrer zu vermitteln ist, die mit den Bildungsvorstellungen und den Methoden kommunikativer Kulturen nicht oder nur wenig vertraut sind.

Aus den oben skizzierten Erkenntnissen verschiedener Disziplinen hat sich eine neue Didaktikgeneration gebildet, die als *interkulturelle Sprachdidaktik* bezeichnet wird. Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche Kompetenz, sondern die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners mit dem Ziel, zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Das bezeichnet man als *interkulturelle Kompetenz*. Die interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über Sprache hinausgehen, aber sprachliche Kompetenzen spielen dabei die zentrale Rolle. Zu den wichtigsten Lehr- und Lernzielen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gehören demnach:

- Ausgangs- und zielsprachliche Kenntnisse
- Kulturkompetenzen
- Pragmatische Kompetenzen
- Recherechefertigkeiten
- Textverstehenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen
- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- Produktive Kompetenz in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- Kohärente und logische Gestaltung von Texten

Hinzu kommen verstärkt Schlüsselqualifikationen, die zur Lernerautonomie, Lerneffizienz und Vermittelbarkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich beitragen:

- Analyse-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit
- Medienkompetenzen
- Interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen
- Emotionale Stabilität
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit

Jörg Roche

- Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition, Aufgeschlossenheit, Empathie
- Kreativität

In der Vermittlung interkultureller Kompetenzen spielen zunehmend auch methodische Aspekte eine Rolle, die auf lernpsychologischen Erkenntnissen basieren. So ist die Effizienz instruktionistischer, konstruktionistischer und kombinierter Vermittlungskonzepte (moderater Konstruktivismus, situierter Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, anchored apprenticeship, ...) von der kulturspezifischen Lern- und Lehrsozialisation, dem Lernkontext und den Erwartungen der Zielkultur abhängig.

Der Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen durchläuft auf dem Weg zur Interkulturellen Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen, die vereinfacht als Übergänge vom Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewusstwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahme zur Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus beschrieben werden können (vgl. hierzu auch die Hypothesen von Bennet 1993:23). Das Erreichen von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ließe sich analog als schrittweise Annäherung von Wissenssystemen, und die Fähigkeit zwischen ihnen zu mitteln, beschreiben. Roche 2001 enthält einen Vorschlag für eine methodische Sequenz zur Umsetzung der festzulegenden Lernziele im Fremdsprachenunterricht, die sowohl hermeneutische als auch pädagogische und psychologische Aspekte des Spracherwerbs berücksichtigt und in Teilbereichen der Sprachkultur beginnt (über Aktivierungsphase, thematische Differenzierungsphase, strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung/Spezialisierung), Expansionsphase und Integrationsphase (Gegenüberstellung)).

Die fünf Phasen werden durch zahlreiche Referenzmaterialien, wie Wörterbücher, Grammatiken, Adressen, Internetquellen, weitere Lesetexte etc., ergänzt, die für das selbstständige Lernen jederzeit zugänglich sind. Der Umfang der Phasen ist variabel. Er kann entsprechend den Bedürfnissen der Lerner und der Lehr-/Lernziele angepasst werden. Alle Phasen basieren auf Bedeutung tragenden Beziehungen. Assoziative Denkformen werden zunehmend durch deduktive ersetzt, je weiter die Lerner in den Phasen

fortschreiten. Eine schematische Darstellung des Modells interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht findet sich in Roche (2001: 51).

### **3. Zusammenfassung und Ausblick**

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat gänzlich verschiedene Wurzeln: vor allem lehr- und lernmethodische und linguistische, aber auch kulturwissenschaftliche und literarische. Schließlich bilden sich die Konturen des Faches auch immer nach dem Bedarf in der Praxis, wenn in den Fremdsprachenphilologien häufig auch stark zeitversetzt. In diesem knappen Beitrag sollte die Richtung skizziert werden, die das Fach Deutsch als Fremdsprache nun, nach einer ersten Entwicklungsperiode als wissenschaftliches Fach an deutschsprachigen Hochschulen, einzuschlagen hat, wenn es als transkulturelles, interdisziplinäres, wissenschaftlich-methodisches Fach ernstgenommen werden und sich als genuin fremdwissenschaftlich konstituieren will. Es wurde skizziert, wo dabei seine wichtigsten Aufgaben heute und in der nahen Zukunft liegen, welche Leitdisziplinen dabei herausragende Rollen spielen und welcher Nutzen sich daraus für die Vermittlungspraxis ergibt. Die interkulturelle Sprachdidaktik versteht sich in diesem Konstitutionsprozess zu einer genuinen und kohärenten Fremdwissenschaft als Fokus sowohl im wissenschaftlich-theoretischen als auch im angewandten Bereich. Zahlreiche Beiträge der Begegnungstagung haben gezeigt, dass die germanistischen Repräsentanten der beteiligten Länder aktiv, substantiell und nachhaltig diesen Gestaltungsprozess mitinitiieren und mitsteuern.

### **4. Literatur zur weiteren Information**

Althaus, Hans-Joachim (1999). „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge“. In: Info DaF 26, 25-36.

Altmayer, Claus (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

Ammon, Ulrich. Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt. In: DaF-Brücke 6/2004. 17-18.

Bennet, Milton (1993). „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“. In: Paige, Michael R. (Hg.). Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.

Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München 1997 (iudicium)

- Fix, Ulla, Habscheid, S. & Klein, J. (Hrsg.) (2001). Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992). Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen. (Gunter Narr Verlag)
- Koreik, Uwe (1995). Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kühn, Peter (2005). Toleranz und Toleranzkultur. Plädoyer für eine interkulturelle Semantik. In: Krieg und Frieden – Auseinandersetzung und Versöhnung in Diskursen. Kleinberger Günther, Ulla et al. (Hgg.) Tübingen: Narr Francke Attempto. 65 – 87.
- Plieger, Petra (2006). Erwerb und Struktur des bilingualen mentalen Lexikons. Hamburg: Lit.
- Reeg, Ulrike (Hg.)(2006). Interkultureller Fremdsprachenunterricht - Grundlagen und Perspektiven. Bari. (Edizione di pagina)
- Roche, Jörg/Webber, Mark (1995). Für- und Widersprüche. New Haven: Yale University Press.
- Roche, Jörg (2001). Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen. (Gunter Narr Verlag)
- Roche, Jörg (2008). Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen. (UTB)
- Roche, Jörg (2007). Wissenskulturen und Wissenschaftssprachen - Zur Kommunikationskultur in einer pluralistischen Wissensgesellschaft. In: Rieger, C. L., Plews, J. L., and Lorey, C. (Hgg.). Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop zum 65sten Geburtstag. Tübingen i.D. (Narr)
- Zima, P. (2000). Vergleich als Konstruktion. Genetische und typologische Aspekte des Vergleichs und die soziale Bedingtheit der Theorie. In P. Zima (Hrsg.), Vergleichende Wissenschaften (S. 15–28). Tübingen: Narr.

---

<sup>1</sup> Hierzu ausführlicher die empirische Studie von Plieger (2006).

<sup>2</sup> Siehe hierzu auch die illustrativen Ausführungen in Roche (2007) zu Wissenskulturen.

<sup>3</sup> Hierzu auch Fix et al. (2001) und Kühn (2005).