

Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen?

Michaela Kováčová

1 Interkultureller Ansatz in der DaF-Didaktik: Entwicklung und Kernbegriffe

1.1 Bewusstheit des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur als Prämisse des interkulturellen Ansatzes

Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche unserer Gesellschaft, die mit raschen Entwicklungen in Verkehrs- und Nachrichtentechnologie verbunden sind, führen dazu, dass immer mehr Personen im Berufsleben, in der Schule, im Studium und im privaten Leben vor der Herausforderung stehen, mit Vertretern anderer Traditionen, Sprachen, Rechtssysteme und kollektiver Sinnentwürfe zu interagieren. Daraus resultiert die Forderung nach Mehrsprachigkeit und Mehrkulturenkompetenz.

Beide Kompetenzen hängen eng zusammen. Diese Prämisse, so plausibel sie auch klingt, blieb jedoch jahrelang in der DaF-Didaktik unberücksichtigt. Kultur und Sprache wurden lange Zeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) als separate Bereiche angesehen und unterrichtet (Byram 1989: 39f.). Eine pädagogische Trennung zwischen Sprache und Kultur basierte auf der universalistischen Annahme, dass sich in jeder Sprache sprachliche Handlungen wie „sich begrüßen“, „nach dem Weg fragen“ und Textsorten wie „Bewerbung“, „Einleitung – z. B. zu einer Diplomarbeit“ u. a. identifizieren ließen, und diese eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragbar seien, wenn Lernende entsprechende sprachliche Mittel erwerben. Diskurslinguistik, kulturvergleichende Pragmatik und Textanalyse haben aber herausgearbeitet, dass sprachliche Handlungen und Textsorten keineswegs universalen Charakter haben, sondern nach unterschiedlichen Kulturstandards ausgeführt werden (Krumm 2003: 414). Somit wurde die Annahme, dass es sich bei der Kommunikation um reine auf den Sachaspekt reduzierte Informationsvermittlung handelt, die in allen Sprachen gleich erfolgt, widerlegt.

Die Bewusstmachung über die Kulturgebundenheit des menschlichen Handelns wurde zum Leitprinzip des interkulturellen Ansatzes (IKA), wobei man von dem erweiterten anthropologischen Kulturbegriff ausgeht.

„In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.“ (Maletzke 1996: 16 zit. nach Erll/Gymnich 2011: 20).

Der anthropologische Kulturbegriff ist also viel weiter als der enge Kulturbegriff (C-culture), der sich auf „das Schöne“, „Wahre“ und „Gute“ bezieht und ist somit stark an die Hochkultur und Kunst orientiert ist (Bolten 2007: 12). Kultur im anthropologischen Sinne umfasst hingegen alle materiellen und geistigen Produkte, mentalen Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkweisen einer Gesellschaft, die sich historisch durch Sozialisationsformen geformt haben und an weitere Generationen Angehöriger eines Kollektivs vermittelt wurden und sie folgend prägen (Lüsebrink 2003: 63). Um die Vermittlung der Kulturen des deutschen Sprachraums aus didaktischen und zeitlichen Gründen zu komprimieren, kann man als Lehrkraft der Versuchung unterliegen, vereinfachte schematische Bilder den SchülerInnen anzubieten. Durch den Einfluss

postmoderner Tendenzen wird jedoch Kultur nicht mehr als statisches, homogenes, idealisiertes, undifferenziertes Studienobjekt angesehen, sondern als heterogen und dynamisch (auch wenn gewisse stabile Elemente und Stabilität erzeugende Faktoren in Kulturen weiterhin anerkannt werden). Der Heterogenität und Dynamik sollen auch die Fremdsprachenlehrer als Kulturvermittler Rechnung tragen. Sprachen und Kulturen sind nämlich nicht gleichzusetzten, auch die sog. „Nationalkulturen“ sind keine homogenen Größen, sondern „komplexe Verschachtelungen von Kulturen in Kulturen“ (Erl/Gymnich 2011: 27), die in sich regionale Kulturen, eine Vielfalt von Jugendkulturen, Kulturen von Religionsgemeinschaften, sozialen Klassen, politischen Gruppierungen und Generationen beinhalten. Die Berücksichtigung der Heterogenität und zeitlicher Entwicklung der Kultur ermöglicht zum einen Vermeidung von Stereotypen, zum anderen ein tieferes Verstehen kultureller Systeme. Dabei ist zu betonen, dass das Verstehen der Eigen- und der Fremdkultur sowie der souveräne Umgang mit kulturellen Differenzen ein Merkmal interkultureller Kompetenz ist, die als Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache angesehen wird.

1.2 Interkulturelle Kompetenz (IKK)

IKK ist keine Einzelkompetenz, sondern umfasst ein ganzes Set von Wissen, Einstellungen, Motivationen, Handlungsstrategien und –mustern, die nötig sind, um die Konfrontation mit Fremdem zu meistern. Dementsprechend unterscheiden die meisten Autoren (Vgl. Deardorff 2006; Wiseman 2002) die affektive, die kognitive und die verhaltensbezogene Dimension der interkulturellen Kompetenz.

Die affektive Dimension fokussiert Einstellungen, Emotionen, Intentionen, Bedürfnisse und Motivationen, die für einen positiven Verlauf interkultureller Interaktionen und für weiteres interkulturelles Lernen nötig sind. Konkret werden der affektiven Dimension oft Offenheit, Unvoreingenommenheit, Neugier und Entdeckungsgeist, verbunden mit Respekt vor dem Fremden (Deardorff 2006: 241ff., Europarat 2001: 107) sowie die Bereitschaft, eigene kulturelle Orientierungsmuster zu hinterfragen, zugeordnet (Byram 1997: 34 ff.). Der deutsche Interkulturalist Jürgen Bolten fügt noch Ambiguitätstoleranz,¹ Flexibilität, Empathie und Rollendistanz sowie geringen Ethnozentrismus² und nicht zuletzt die Bereitschaft zum weiteren selbständigen interkulturellen Lernen hinzu (Bolten 2003: 374, Bolten 2007: 86).

Die kognitive Dimension umfasst das Verständnis des Kulturphänomens, das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse (sog. kulturallgemeines Wissen), das Wissen über eigene und fremde Orientierungsmuster (sog. kulturspezifisches Wissen), Reflexionsfähigkeit und Metakommunikationsfähigkeit (Bolten 2003: 374). Für den Wegbereiter des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik Michael Byram spielt in diesem Zusammenhang auch das Wissen um die historischen Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdkultur und deren Projektion im kollektiven Gedächtnis eine Rolle (Byram 1997: 51 ff.). Beschreibt man die Bestandteile der kognitiven Dimension mit dem Vokabular des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, so handelt es sich um landeskundliches Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (Europarat 2001: 103-105).

Die dritte verhaltensbezogene sog. behaviorale Dimension der IKK schließt Fertigkeiten ein, die eine erfolgreiche Performanz in interkulturellen Interaktionen ermöglichen. Dazu zählen zunächst Sprachkompetenzen, ferner die Fähigkeit, kulturelle Phänomene in alltäglichen

¹ Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „auszuhalten“ (Vgl. Neuner 2003: 423).

² Einstellung, die „in den Mittelpunkt das eigene soziale Kollektiv stellt und dieses gegenüber anderen, fremden Kollektiven als höherwertig, überlegen interpretiert (Vgl. Hillmann 1994: 202).

Interaktionen oder Artefakten zu entdecken (*skill of discovery*), die Fähigkeit, zu beobachten, das Beobachtete unter Nutzung kulturellen Wissens adäquat zu analysieren und zu interpretieren, aber auch soziale Kompetenzen wie Interaktionsmanagement, die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen, Konfliktlösungskompetenz, Problemlösungskompetenz, eine angemessene Art sich selbst zu präsentieren (*self disclosure*) sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur (Bolten 2003: 374; Byram 1999: 53f.; Deardorff 2006: 241ff.; Wiseman 2002: 211f.). Die meisten von diesen Fertigkeiten erwähnt auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und nennt sie interkulturelle Fertigkeiten. Hinzugefügt wird außerdem noch die Fähigkeit, stereotype Vorstellungen zu überwinden.

Die Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in das Profil der Sprachlerner hängt mit der Funktion „kultureller Mittler“ (Europarat 2001) zusammen, die nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen multilinguale Personen in der jetzigen Welt erfüllen sollen.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist hochkomplex und noch nicht vollends erforscht. Allerdings stellt schon der jetzige Forschungsstand für die Implementierung der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht (FSU) eine Herausforderung dar. Didaktiker laborieren an verschiedenen Modellen von Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Eines, das Fremdspracherwerb mit der Förderung interkultureller Kompetenz verbindet, stammt von Arnd Witte. Der Autor skizziert den Weg vom vermeintlichen kulturellen Universalismus, d.h. der Annahme, dass die verinnerlichten, bekannten Werte, Normen, Regeln, Handlungs- und Deutungsmuster der Eigenkultur universalgültig sind, wobei Repräsentationen fremder Kulturen, denen man begegnet, unterbewusst in eigenkulturelle Konstruktionsmuster integriert und aufgrund dieser interpretiert werden bis zu Ausbildung der subjektiven Interkultur und Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln. Überdies schlägt er vor, durch welche Aufgabentypen auf der jeweiligen Stufe die interkulturelle Kompetenz entwickelt werden kann (Witte 2009: 55ff.). Der Methodik des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht werden folgende Absätze gewidmet.

2 Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

Der Erwerb der interkulturellen Kompetenz kann entweder spontan oder in pädagogisch gesteuerten Lernsituationen erfolgen. Der Vorteil des institutionalisierten Unterrichts liegt im bewussten intendierten Lernen, wozu alle drei traditionellen Teilbereichen des FSU – Spracharbeit, Literatur und Landeskunde – Möglichkeiten bieten.

2.1 Spracharbeit

In der Spracharbeit gibt es Chancen zur Modellierung der kognitiven und teilweise auch der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Die kognitive Dimension wird durch Vermittlung des in der Sprache verankerten kulturspezifischen Wissens gefördert. Aus der behavioralen Dimension wird die Fremdsprachenkompetenz entwickelt und v.a. wenn problematische interkulturelle Interaktionen als Sprechansätze genommen werden, können noch Interaktionsmanagement, Konfliktlösungskompetenz und Problemlösungskompetenz gestärkt werden.

Die Anlässe zum (inter)kulturellen Lernen im Rahmen der Wortschatzarbeit bringen z. B. kulturvergleichende Semantik, Beschäftigung mit sog. kulturellen Schlüsselwörtern oder Arbeit mit Phraseologismen oder nicht idiomatischen jedoch festen Struktur- und Routineformeln.

Der Bereich kulturvergleichender Semantik, d.h. unterschiedliche Kontexte, semantische Merkmale inklusive Konnotationen bei der Anwendung eines Begriffs in der Mutter- und Fremdsprache sollten ein Bestandteil der Wortschatzvermittlung werden (Kaunzner 2008). So lassen sich einige häufige Fehler slowakischer Lernenden vermeiden, beispielsweise „Ich studiere deutsche Sprache seit Gymnasium.“, „Mein Deutsch ist so gut, weil ich meine Familie in Deutschland oft besuchte.“ Dabei meint der Sprecher / die Sprecherin die Tante und Cousins des zweiten Grades – also eigentlich die Verwandten. Überdies können den Lernenden durch eine präzise Erarbeitung der Bedeutungen manche Überraschungen im Zielland (hier speziell Deutschland gemeint) erspart werden; bedenkt man nur die unterschiedliche Extension/Referenz des Lexems „Pfandflasche“, weil darunter auch Plastikflaschen fallen und beim Kauf in sie gefüllter Getränke der Preis um einen Pfand erhöht wird. Als weitere Beispiele kann man leicht unterschiedliche Intension von Lexemen „Sonntag“, „Hausruhe“ oder „Immatrikulation“ anführen. Am Sonntag gilt in Deutschland – im Unterschied zur Slowakei – der gesetzlich geregelte Ladenschluss, von dem in den meisten Bundesländern nur Bäckereien, Konditoreien und Gaststätten ausgenommen sind. Die Hausruhe bezieht sich auch auf die Zeit von 13:00 bis 15:00 sowie auf Sonn- und Feiertage. Die „Immatrikulation“ bedeutet im Binnendeutschen ‚Einschreibung an einer Hochschule, Eintragung in die Matrikel‘ (Duden 2003: 821). Im Slowakischen hingegen bezeichnet „imatrikulácia“ zusätzlich noch eine Art Initiationsfeier an Mittelschulen aller Typen – von Gymnasien bis zu Berufsschulen – bei der sich die Neulinge einer komischen bis demütigenden Prüfung unterziehen müssen, die von älteren Jahrgängen vorbereitet wird. Danach folgt in manchen Städten ein Zug der Neulinge mit bemalten Gesichtern durch die Stadt, fast überall aber ein Eid der Neulinge, in dem die Schulordnung scherzhaft verdreht wird. Schließlich bekommen die Neuen von den älteren kleine Geschenke und werden zu einer Party eingeladen.

Zur Realisierung kulturvergleichender Semantik im FSU schlagen Bachmann et al. folgende Methoden vor:

- Assoziationsreihung zu durchgenommenen Begriffen, die konnotative Bedeutungerschließung erleichtern kann,
- Ermittlung von Prototypen, die idealtypische Bilder zu dem jeweiligen Begriff darstellen,
- Begriffsrecherche oder
- kulturvergleichende Kontrastierung der Begriffe (Bachmann et al. 1996a).

Witte empfiehlt in diesem Zusammenhang auch Reflexion der Übersetzungen bzw. Übersetzen von Passagen, die kulturdifferent konzeptualisierte Lexeme beinhalten, wobei die Lerner die Angemessenheit der Übersetzung einschätzen sollen (Witte 2009). Für den deutsch-slowakischen Kontext bieten sich z.B. Lexeme wie „Auszubildender“, „BAföG“ oder unterschiedliche Namen slowakischer Fachschulen. Das Ziel solcher Aufgaben besteht darin, sich der Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lexembedeutung in der Zielsprache und in der Muttersprache bewusst zu werden.

Ein weiterer Lernanlass auf dem Gebiet der Lexik bieten kulturträchtige Schlüsselwörter (Kaunzner 2008: 18). Darunter versteht man Wörter, die häufiger in der Zielsprache (hier Deutsch in allen seinen Standardvarietäten gemeint) als in der Sprache der Übersetzung vorkommen, in der Zielsprache wichtiger, semantisch differenzierter sowie emotionaler sind aber auch eine gewisse moralische Implikationen haben. Sie bieten einen Einblick in die Mentalität der Sprachgemeinschaft, sind aber schwer in andere Sprachen zu übersetzen. (Hermanns 2003: 368). Ein Beispiel dafür aus dem Österreichischen kann der schwer übersetzbare „Wiener

Schmäh“ (Heringer 2007: 163).³ Es ist ein den Bewohnern Wiens schwer zu beschreibender humorvoller, sarkastischer, gleich aber auch misanthropischer und melancholischer Gemütszustand, der sich in dialektalen Bonmots, Witzen, nicht wörtlich zu nehmenden Äußerungen zeigt. Bedeutungerschließung von Hotspots lässt sich didaktisieren durch Begriffsrecherche inklusive Arbeit mit literarischen Texten oder durch E-Mail-Projekte mit Schulpartnern aus dem Zielland.

Ein Stimulus zum interkulturellen Lernen sind auch Sprichwörter und Phraseologismen, die als Speicher der Lebenserfahrungen von Generationen dienen. Die Regensburger Schule kulturvergleichender Psychologie um Alexander Thomas beschreibt Mentalitäten verschiedener Völker mittels sog. zentralen Kulturstandards. Sie gelten als Spielregeln für die Angehörige einer Kultur, deren Wahrnehmung, Denken, Werten und Handeln sie beeinflussen. Sie sind zentrale Kennzeichen einer Kultur, beschreiben das Typische einer Kultur im Kontrast zu anderen Kulturen (Thomas 2005: 25). Zu den zentralen deutschen Kulturstandards gehört u. A. die Sachorientierung, die sich in Redewendungen wie „zur Sache kommen“, „bei der Sache bleiben“ widerspiegelt. Ein anderer Kulturstandard – Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen wird wiederum im Sprichwort „Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps!“ zum Ausdruck gebracht. Die Arbeit mit Sprichwörtern kann besonders ergiebig sein, wenn man ihre Metaphorik und ihren Gebrauch kulturkontrastiv vergleicht (Baláková 2007; Roche 2005).

Ein Objekt des Kulturlernens sollten auch nicht idiomatische jedoch feste Struktur- und Routineformeln der Zielsprache sein, die in bestimmten Kommunikationssituationen (Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung usw.) oder Anlässen (Krankheit, Einladung usw.) geläufig sind. Bei dem Erwerb dieser ist es wichtig, dass sie situativ eingebettet vermittelt werden und im Unterricht genug Raum zum Einschleifen dieser festen Wortgruppenlexeme – z. B. in Rollenspielen – geschaffen wird.

Auf der Textebene (gemeint sind schriftliche aber auch mündliche Texte) kann man auf kulturell bedingte Unterschiede bei der Fokussierung des Textaufbaus oder Gesprächsablaufs, Stils und Argumentation hinweisen (Müller-Jacquier 2000). In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, wenn die Lerner bei der Textproduktion bestimmter Textsorten (z.B. Bewerbungen, Lebensläufe, Anträge, aber auch Seminararbeiten oder Referate) Hinweise auf eine im Zielland erwartete Gliederung, Themen und Sprachregister bekommen und Hintergründe dieser Erwartungen erfahren. Eine Umsetzung beim Thema „Bewerben“ kann folgend aussehen: die Lerner schreiben Bewerbungen an eine konkrete in der Nähe des Lernortes angesiedelte deutsche Firma und danach findet ein Workshop mit einem Personalverantwortlichen aus diesem Unternehmen statt, in dem das Auswahlverfahren simuliert wird. Der muttersprachliche Gast erklärt dabei seine Lesart des Geschriebenen.

Ein Bestandteil von Spracharbeit sollten auch Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen werden. Dazu zählen Metakommunikation – offenes besprechen des Problems, implizite Metasensitivität – Fähigkeit, feinfühlig zu merken, was los ist und einen behutsamen Weg aus der problematischen Situation zu finden aber auch bekannte und oft eingesetzte rhetorische Strategien wie Nachfragen, Reformulieren, Wiederholen (Erl/Gymnich 2011: 143ff.) Bearbeitung von *critical incidents*, d. h. Interaktionssituationen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, in denen ein Missverständnis aufkommt ist eine mögliche Methode zur Schulung von Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen. Als fremde Quellen für *critical incidents* kann man Reportagen, Reiseberichte, Comics, Filme, speziell für interkulturelle Trainings verfasste *cultural assimilators* oder man kann von eigenen, d.h. Lehrer- oder Lernererfahrungen, ausgehen. Die Aufgabenstellung für

³ Heringer benutzt in diesem Zusammenhang ein leicht unterschiedliches Konzept von Hotwords, die auch kulturspezifische Bedeutungskomponenten beinhalten, schwer übersetzbar sind, allerdings an sozial und historisch strittige Sachverhalte geknüpft sind.

Lernende ist, in diesen Situationen Handlungsvorschläge für Akteure zu entwerfen, die es ermöglichen, dargestellte Missverständnisse oder Konflikte zu beheben.

2.2 Literatur

Ein interkulturell orientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache ermöglicht die Entwicklung v.a. affektiver und kognitiver Dimensionen interkultureller Kompetenz. Es ist naheliegend, dass literarische Texte als Zugangsmedium für kulturspezifisches Wissen über die fremde Alltagskultur dienen können. Das Potential der literarischen Texte liegt aber v.a. in ihrer Vielschichtigkeit, im möglichen formalen oder inhaltlichen Wagnis, das sogar repulsiv wirken kann. Gerade diese Eigenschaften literarischer Texte machen sie zu lehrreichen Modellen für Begegnungen mit dem Fremden. Durch das Befassen mit literarischen Texten lassen sich „die Schlüsselbegriffe des Projekts Fremdverstehen“ (Volkman 2002: 18) erarbeiten. Gemeint sind hier v.a. Offenheit für Neues, permanente Einbeziehung des Neuen und Fremden in eigene Denkstrukturen, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination, Empathie und Ambiguitätstoleranz im Sinne von Anerkennung pluraler Bedeutungen (Volkman 2002: 18; Stierstorfer 2002: 126). Dadurch bieten sich Möglichkeiten zur Schulung einer affektiven Dimension.

Eine Förderung der behavioralen Ebene ist eher indirekt vorstellbar, wenn die Analyse fremder literarischer Texte die eigene Textproduktion der Lerner veranlasst, bei der die Lernenden die eigenen Erfahrungen verschriftlichen. Die Reflexion der Erfahrungen im Kontakt mit Fremden kann nämlich eine vorbereitende Funktion für zukünftige interkulturelle Interaktionen haben, indem die Schreibenden ihre damalige Wahrnehmung der Situation umwerten und von dem Erlebten lernen (Kinast 1998: 337). Außerdem geschieht im Schreiben eigener Geschichten oder Gedichte zum Thema, die Auseinandersetzung mit der Thematik und ihre Assimilation durch die Lernenden mit einer Intensität, wie sie im rein rezeptiven Lese- und Interpretationsgeschehen nur schwer zu erreichen ist (Stierstorfer 2002: 139).

In der interkulturell angelegten Arbeit mit literarischen Texten können aber auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Es kann um Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, dennoch nebeneinander existierenden Orientierungssystemen von Protagonisten in polyfonen Werken gehen. Die Darlegung der Welt einzelner Protagonisten kann es als eine Übung für das Hineinversetzen in andere Personen genutzt werden, also zur Empathieschulung dienen.

Ferner können die behandelten Texte zu einem Vergleich von Heimat- und Fremdkultur anregen. Dieser Vergleich kann auf mehreren Ebenen gezogen werden. Vergleichen kann man Heldenprototypen in der gleichen Gattung, Verhaltensmuster und Kommunikationsmuster, Schauplätze bestimmter Handlungen, Ansichten der Autoren zu gleichen Themen usw.

Auch eine komparative Reflexion des Literaturbetriebs in der Eigen- und Fremdkultur kann ein Bestandteil der Beschäftigung mit der Literatur im FSU sein. Als Ausgangspunkt dafür schlägt Stierstorfer (2002) eine vergleichende Analyse von kompatiblen Verkaufsranglisten mit anschließender Auswertung des Vergleichs nach Thematik, Gattung und Feuilletonkommentaren vor.

2.3 Landeskunde

Im Fremdspracheunterricht gilt die Landeskunde schon traditionell als Bereich des (inter)kulturellen Lernens. Sie peilt v.a. die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz

an, die durch das Vermitteln des kulturspezifischen Wissens⁴ über das Zielland (die Zielländer) entwickelt werden soll. Sekundär können auch die affektive und in der sog. erlebten Landeskunde auch die behaviorale Dimension geschult werden.

Allerdings bleibt die interkulturelle Landeskunde nicht nur bei der Fokussierung des Fremden. „Die Zielkultur ist eher Anlass zum Fragen, zum Sich-Erkundigen“ (Häusermann/Piepho 1996: 400). Ein übergreifendes pädagogisches Leitziel der interkulturellen Landeskunde ist demzufolge, Lernende zum Nachdenken über das Eigene und das Fremde sowie über das Verhältnis zwischen beiden anzuregen. Es geht nicht nur um eine oberflächliche, rein pragmatische Auseinandersetzung mit der Kultur, die das Überleben in einer fremden Umwelt bezweckt, sondern um eine tiefere Bewusstmachung der eigenen und fremden kulturinhärenten Werte und Normen. Statt detaillierter Aufzählung von Informationen und ihrer mechanischen Einprägung wird das Verstehen des Fremden groß geschrieben.

Die Lehrkraft kann sich dabei einer Vielzahl an Methoden und Materialien bedienen. Bereits als Klassiker gilt die Arbeit mit Text- und Bildmaterialien aus den deutschsprachigen Ländern. Sie kann zwei Ziele verfolgen: 1) Zur Vermittlung kulturspezifischen Wissens über das Fremde dienen oder 2) einen Kulturvergleich anstoßen. Für die Informationsvermittlung, können übliche Methoden der Text- und Bildarbeit verwendet werden; drei möchte ich dennoch hervorheben. Die erste ist Erstellung von Bedeutungscollagen aus Bildern und verschiedenen Textsorten zu demselben Begriff, die eine komplexe und anschauliche Darstellung des behandelten Phänomens ermöglicht und die Heterogenität der Zielkultur(en) berücksichtigt.

Die zweite Methode nennen Bachmann et al. (1996a: 85) Suchfragen stellen. Es geht dabei um die Schulung der Fähigkeit, bedeutungsrelevante Fragen über das Fremde zu stellen, um die soziale Bedeutung und die gesellschaftliche Praxis eines Begriffs zu erfahren. Dies scheint mir eine Schlüsselfähigkeit im Kontakt zu Fremden zu sein, denn das erworbene kulturspezifische Wissen bleibt wegen der Totalität der Kultur immer defizitär und erweiterungsbedürftig. Die Fähigkeit, relevante Fragen zu stellen hilft, aufgetauchte Wissenslücken zu schließen und ist für autonomes interkulturelles Lernen unerlässlich. Abbildungen der in der Heimat der Lernenden unbekannteren Gegenstände oder Handlungen, die jedoch zum Alltag im Zielland gehören, können Anlass zur Training dieser Fähigkeit geben. Bachmann et al. demonstrieren es am Beispiel der „Schultüte“ (1996a: 85).

Bilder, Texte oder auch Internetrecherchen können Anregungen für den Kulturvergleich geben. Interkulturelle landeskundliche Vergleiche sollen über den einfachen Alltagsvergleich hinausgehen. Sie dürfen nicht bei der Betrachtung äußerlicher Gleichheiten und Unterschiede bleiben, sondern soziokulturelle Bedeutung der komparierten Objekte miteinschließen. Ein Kulturvergleich, der von konkreten Bildern oder Texten ausgeht, sollte sich hüten, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern und darauf achten, die Balance zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung zu halten. Schließlich basieren Beobachtungen auf Wahrnehmungen, die relativ und subjektiv sind. Eine Voraussetzung für einen fruchtbringenden Kulturvergleich ist die Perspektivenübernahme, d.h. Versetzung in die Position des anderen, um seine Perspektive auf diese Situation oder auf eine bestimmte Sache zu erkennen. Als Methoden des interkulturel-

⁴ Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen versteht man unter kulturspezifischem Wissen „Weltwissen“ wie auch „soziokulturelles Wissen“. Das Weltwissen wird definiert als Wissen über Fakten aus Geografie, Demografie, Geschichte, Wirtschaft und Politik des Ziellandes sowie Kenntnis wichtiger Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Das soziokulturelle Wissen schließt Alltagsthemen (Essen und Trinken, Feiertage, Arbeitszeiten und -gewohnheiten, Freizeitbeschäftigungen), Kenntnis von Lebensbedingungen sowie Wissen über verschiedene Arten interpersonaler Beziehungen wie auch Werte, Überzeugungen und Einstellungen, die Leben und Praktiken in den Zielkulturen beeinflussen, ein (Europarat 2001: 103 ff.). Der Erwerb dieses Wissens soll den Lernenden helfen, die „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Storch 1999: 286) in der fremdkulturellen Wirklichkeit zu bewältigen.

len Vergleichs empfehlen Bachmann et al. (1996a) die Gegenüberstellung eigener und fremder Kulturrepräsentationen, die Ordnung dieser nach Kriterien, das Kontrastieren von persönlichen Assoziationen zu den einzelnen Themen u.v.a.m.

Bei Recherchen nach landeskundlichen Texten und Bildern ergibt sich die Frage, welche Artefakte aus dem Meer der Veröffentlichungen in neuen und alten Medien ausgewählt werden sollen. Die 1990 für den Landeskundeunterricht publizierten ABCD-Thesen geben dafür immer noch gültige Empfehlungen:

„Bei der Auswahl der Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft berücksichtigt werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und Lust auf Entdecken geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.“ (ABCD-Thesen, 1990, II. 10.)

Bei Bearbeitung des Materials in gedruckten Medien stößt man allerdings oft auf das Problem, dass die Informationen schnell veralten. Ein Ausweg kann in Internetrecherchen liegen. Das Recherchieren auf nahezu endlos vorhandenen Internetseiten ist aber zeitaufwändig und überfordert schnell. Den Zeitaufwand kann man aber durch den Rückgriff auf bereits didaktisierte top-aktuelle landeskundliche Materialien im Netz reduzieren. Ein gutes Angebot finden man z. B. auf der Webseite der Deutschen Welle (www.dw.de) v.a. in der Rubrik „Deutsch lernen“ → „Deutsch unterrichten“ → „Unterrichtsreihen“.

Gut durchdachte, präzise ausgearbeitete fertige Unterrichtsentwürfe zum Downloaden haben zwar den Vorteil einer hohen Informativität, bleiben aber statisch und berücksichtigen nicht immer die Interessen der Lernenden. Besser können sie ihre Interessen bezüglich des interkulturellen Lernens bei der weiteren Methode – Diskussionen mit Muttersprachlern bzw. Personen, die sich über eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land aufhielten oder in *Chats* verfolgen. Sollen diese Methoden Lerneffekte erzielen und nicht nur zur Aufheiterung des Unterrichts dienen, müssen sie gezielt eingesetzt werden. Insbesondere bei *Chats* sollen die Interviewpartner bewährte, mit dem Ziel des virtuellen Gesprächs bekannt gemachte Personen sein. In einer Diskussionsrunde sollen nur 2-3 Themen angesprochen werden, auf die SchülerInnen inhaltlich und sprachlich vorbereitet sein sollen.

Noch vielfältigere Interaktionsmöglichkeiten als vorbereitete Gespräche bietet den SchülerInnen die sog. erlebte Landeskunde. Schüleraustausch oder thematische Exkursionen in die Zielländer können alle interkulturellen Teilkompetenzen unterstützen und besonders zur Entwicklung der behavioralen Komponenten beitragen. Es wäre jedoch naiv, zu vermuten, dass sich die Förderung interkultureller Kompetenz automatisch als positives Nebenprodukt im Kontakt mit den Angehörigen fremder Kulturen ergibt. Für die Erzeugung von Lerneffekten sind u.a. intensive Vor- und Nachbereitung bezüglich interkultureller Aspekte sowie die begleitende Reflexion notwendig. John und Teske (2002: 215ff.) publizierten ein ausgeklügeltes didaktisches Verfahren für interkulturelles Lernen mittels Exkursionen ins Ausland. In der Vorbereitungsphase konzentrierten sie sich auf die Wahrnehmungsschulung der eigenen Heimatstadt. Beabsichtigt war dabei die Erfahrung der eigenen Stadt, die prägend für die Erfahrung weiterer Städte ist, bewusst zu machen. Die Lernenden sollten einerseits touristisches Infomaterial zu ihrer Heimatstadt auswerten, andererseits die Stadtteile aus der Perspektive der dort lebenden Bevölkerungsgruppen beschreiben. Vor der Exkursion klärten die Teilnehmer noch in kurzen Aufsätzen ihre Erwartungen und bildeten Hypothesen über ihre Begegnungen mit Fremdem. Die Exkursion selbst wurde als handlungsorientiertes Lernen konzipiert, vor Ort erfüllten die Lerner verschiedene kleine Feldforschungsaufgaben. Die Nachbereitung bestand aus der Arbeit mit literarischen Texten, einer Schreibproduktion über Erlebnisse im Ausland sowie einer Projektarbeit zur Neudarstellung der Heimatstadt für Bewohner des besuchten Landes.

2.4 Wahrnehmungsschulung als Basis für Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt

Für kleine Feldforschungen in der Fremde, den face-to-face-Kontakt mit Angehörigen fremder Kulturen oder die Bearbeitung vermittelter Fremdheitserfahrungen sind die bewusste Wahrnehmung und das Verstehen der Wahrnehmungsprozesse essenziell. Das Wissen, dass Wahrnehmung keine vollständige „wahre“ Abbildung der Realität ist, sondern einen selektiven, höchst subjektiven Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion darstellt, der auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen, eigenen Wissens und nicht zuletzt eigener Kultur erfolgt, gehört zu den Grundprämissen interkultureller Forschung (Bolten 2007: 29ff.). Zu diesem Verständnis von Wahrnehmung sollen Lerner selbst z.B. durch Arbeit mit mehrdeutigen Bildern, optischen Täuschungen (Bolten 2007: 32ff.; Häusermann/Piepho 1996: 408) und manipulierten Bildern gelangen.

Das weitere Ziel des Wahrnehmungstrainings ist, den Automatismus von Wahrnehmung = Interpretation = Wertung aufzubrechen. Dieser führt nämlich zu ethnozentrischen, stark emotional aufgeladenen Urteilen, die den interkulturellen Kontakt erschweren. Kleinschrittige Aufgaben zur Bild-Text-Analyse sollen diesen normalerweise verschmolzenen Dreischritt trennen. Beispiele für die Umsetzung findet man u.a. im Lehrwerk *Sichtwechsel* von Saskia Bachmann et al. (Bachmann et al. 1996b: 68).

Wenn Wahrnehmung als konstruktiver, aufgrund bisher gesammelten Wissens ablaufender Prozess aufgefasst wird, dann ist Beschäftigung mit Stereotypen ein unabdingbarer Bestandteil der Wahrnehmungsschulung für den Kontakt mit Fremden (Bolten 2007: 51ff.; Lüsebrink 2008: 86ff.; Witte 2009: 58; Zeuner 1997). Karikaturen (Biechele/Padrós 2003: 78ff.) oder Werbematerial (Lüsebrink 2008: 89ff.) können einen Einstieg in das Thema gewährleisten. Unbesehene Aufnahmen der Fremdbilder sollen dann durch reflektierte Wahrnehmung ersetzt werden. Stereotype als solche soll man ins Bewusstsein heben, um sie einer kritischen kognitiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Dies schließt die Behandlung von Stereotypen über die eigene Kultur ein, in denen die Lernenden sich selbst misrepräsentiert fühlen. Damit wird eine persönliche Betroffenheit auf affektiver Ebene geschaffen, die sich nur positiv auf die Investitionsbereitschaft mit den Repräsentationen des Eigenen, aber auch den Fremden auswirken kann (Witte 2009: 58).

In diesem Überblick wurden die üblichen Inhalte und Methoden zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Im folgenden Abschnitt wird anhand einer empirischen Forschung die Frage beantwortet, inwieweit sie sich einen Weg in den Schulalltag in der Slowakei gefunden haben.

3 Implementierung des interkulturellen Ansatzes seitens der Lehrer in der Schulpraxis in der Slowakei

3.1 Ziele und Methodik der vorgelegten empirischen Forschung

Die vorliegende Forschung beschreibt die Implementierung des interkulturellen Ansatzes (IKA) nach den Angaben von LehrerInnen. Der Fokus auf die Lehrerschaft ergab sich aus ihrer wichtigen Rolle beim Anregen interkulturellen Lernens, die Witte wie gefolgt konkretisiert:

„Bei diesem interkulturellen Lernprozess kommt (...) der Lehrkraft eine große Bedeutung zu, ist es doch sie, die zunächst die an die Lernprogression orientierte Selektion und didaktisch-methodische Aufbereitung der Materialien in Hinblick auf die spezifischen kulturellen Hintergründe, Interessen, Motivationen und Ziele ‚ihrer‘ Lernergruppe leistet und somit den Lernerinnen und Lernern methodisch und didaktisch gelenkte, immer nachhaltigere Erkenntnisse und Er-

fahrungen im Umgang mit Konfigurationen der fremden Sprache und Kultur eröffnet.“ (Witte 2009: 54)

Diese Aufgaben der Lehrkräfte sind umso dringlicher, als die zur Zeit der Untersuchung in der Slowakei genutzten Lehrbücher Elemente des IKA nur zum Teil berücksichtigen. Es überwiegt die „kommunikative“ implizite Landeskunde, kombiniert mit den Elementen der traditionellen Realienkunde. Dabei ist man meistens nur auf materielle Artefakte fixiert, soziokulturelle Hintergründe von Kulturphänomenen bleiben mehrheitlich unreflektiert. Interkulturelle Spracharbeit hat in die untersuchten Lehrbücher nur minimalen Eingang gefunden. Kulturelle Unterschiede in Semantik, Pragmatik und Stilistik werden kaum angesprochen. Von den drei erwähnten Dimensionen interkultureller Kompetenz wurde in den Lehrwerken die kognitive am besten ausgearbeitet (Kováčová 2010).

Die Last der Umsetzung des IKA liegt also hauptsächlich auf den Schultern der Lehrer. Nach dem Schulgesetz der Slowakei können sie 30% der Lerninhalte in Bildungsprogrammen selbst festlegen. Inwieweit die Lehrer diesen Freiraum nutzen, um interkulturelles Lernen innerhalb des Deutschunterrichts zu fördern, versucht die vorliegende explorative Studie aufzuhellen. Im Mittelpunkt standen folgende Forschungsfragen:

1. Welche Konzeption des FSU vertreten die Befragten und wie stark berücksichtigen sie den IKA?
2. Wie ist die subjektive Auffassung IKA bei slowakischen DaF-LehrerInnen?
3. Welche Inhalte stufen die Lehrkräfte als wichtig ein?
4. Welche von den im Theorieteil angeführten Methoden gebrauchen sie im Unterricht oder in außerschulischen Aktivitäten?

Die ersten Erkenntnisse auf diesem in der Slowakei bislang unerforschten Gebiet sollte eine Fragebogenerhebung bringen, die in den Jahren 2010 – 2015 durchgeführt wurde. An der Befragung nahmen 105 Lehrkräfte teil. Die Fragebögen wurden zum Teil per E-Mail verschickt, häufiger noch in Lehrerfortbildungen verteilt, durch ehemalige SchülerInnen an die Lehrer distribuiert oder während studentischer Praktika an Schulen verteilt. Die Erhebungsorte waren Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Poprad, Ružomberok, Trenčín und Žilina. 10 Fragebögen wurden unvollständig erfüllt, beinhalteten nur die Angaben zur Konzeption des FSU. 16% der Befragten waren LehrerInnen an Grundschulen, 50% unterrichteten an einer Fach- und Berufsschule, 32% an einem Gymnasium und 2% waren Didaktiker an Universitäten. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 15 Jahre.

Den Befragten war das Ziel der Befragung nicht bekannt, sie wussten nur, dass die Befragung ein Bestandteil eines wissenschaftlichen Projektes ist. Um soziale Erwünschtheit der Antworten durch künstliche Hochbewertung des IKA zu vermeiden, wurde der Fragebogen so konstruiert, dass am Anfang eine offene Frage nach eigener Konzeption des Fremdsprachenunterrichts (FSU) und Zielen bei Fremdsprachenvermittlung gestellt wurde. Es folgten Fragen zu Rangordnung der Komponenten des FSU und erst dann wurden Fragen zum interkulturellen Lernen gestellt, die die Forschungsfragen 2., 3. und 4. reflektierten. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert, wobei semantisch ähnliche Antworten in einer Kategorie zusammengefasst wurden.⁵ Anschließend wurden die Antworten numerisch kodiert, um sie leichter einer statistischen Auswertung zuzuführen.

⁵ Z. B. umfasst die Kategorie der „Alltagsthemen“ bei der Frage nach Inhalten Subthemen wie Sitten und Bräuche, Essen, Freizeitgestaltung der Jugendlichen etc.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Konzeption des FSU und Integration des interkulturellen Ansatzes

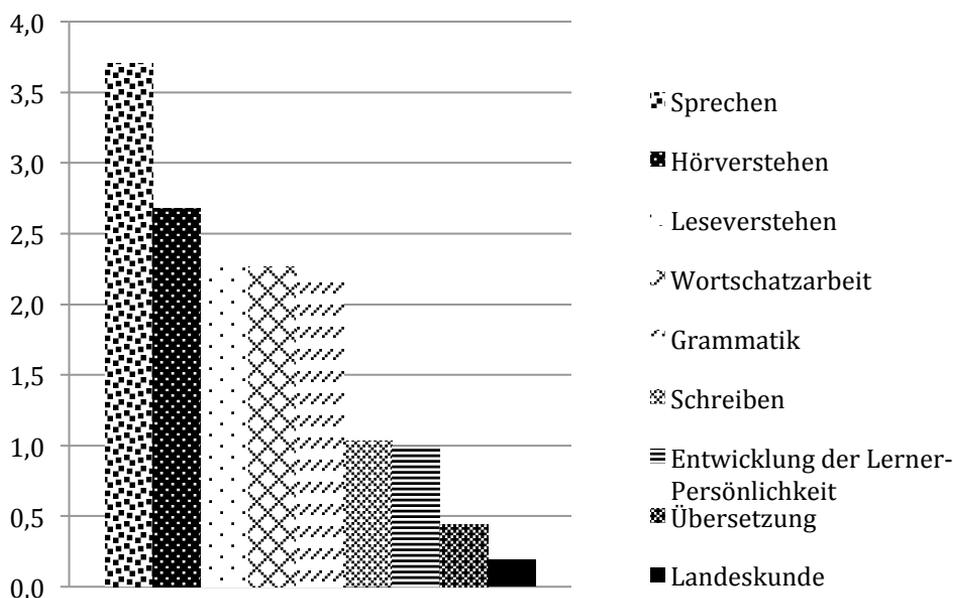
Die einleitende offene Frage lautete: *Wie würden Sie Ihre Konzeption des Fremdsprachenunterrichts beschreiben? Was sind Ihre primären Ziele im Unterricht?*⁶

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine überwältigende Mehrheit (91,4%) der Lehrkräfte dem kommunikativen Ansatz folgt. Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, in denen die LehrerInnen als Ziele ihres Unterrichts kommunikative Bewältigung der Alltagssituationen in der Fremdsprache, Ausdruck eigener Wünsche, Gedanken, Emotionen und Stellungnahmen zu besprochenen Themen und/oder Training aller vier Sprachfertigkeiten angaben.

Außerdem erwähnten einige Respondenten noch weitere Prioritäten für ihren Unterricht. 21% hoben Grammatikvermittlung und -einübung hervor. Wortschatzarbeit nannten explizit hingegen nur 11,4% der Befragten. Einen hohen Stellenwert besitzt das Motivieren zum Deutschlernen. Wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Englischen als der ersten Fremdsprache und seiner weltweiten kommunikativen Dominanz, sah beinahe ein Fünftel (20%) der LehrerInnen Motivation der SchülerInnen zum Deutschlernen als ihr Ziel im Unterricht. Für 18,1% stellte Erfüllung extern liegender Ziele eine Priorität dar. In diese Kategorie fallen das erfolgreiche Ablegen der Abiturprüfung und das Einhalten von Lehrplänen. Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten war aber nur 9,5% der Respondenten wichtig. 6,7% (ausschließlich Lehrkräfte von Fachschulen) betonten die Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Nur 7,5% der Befragten äußerten spontan, dass Kulturvermittlung im Sprachunterricht für sie von Belang ist.

Auf die Integration des IKA in den Unterricht zielte die folgende Rangfrage: *Wählen Sie fünf der unten genannten Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, denen Sie in Ihrem Unterricht die meiste Zeit widmen. Bilden Sie von diesen eine absteigende Reihenfolge, wobei Sie mit 5 die Komponente kennzeichnen, der Sie die meiste Zeit widmen.* Zur Auswahl standen: Hörverstehen, Grammatik, Landeskunde, Leseverstehen, persönliche Entwicklung der SchülerInnen, Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, Reflexion des Fremden in Zielkulturen, Schreiben, Sprechen, Übersetzen, und Wortschatzarbeit. Weder Landeskunde, noch Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, oder Reflexion des Fremden in Zielkulturen erschienen unter den fünf Unterrichtskomponenten, denen die meiste Zeit gewidmet wird. Der durchschnittliche Rang der Landeskunde lag bei 0,2, der Reflexion des Fremden in Zielkulturen 0,02. Die Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive wurde gar nicht erwähnt. Die „große Fünf“ bestanden aus Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung. Anschaulich stellt die Grafik Nr. 1 die Mittelwerte für die einzelnen Komponenten dar.

⁶ Da es eine offene Frage war konnte einer und derselbe Befragter mehrere Antworten geben, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wurden, deswegen gleicht die Summe der Anteile in einzelnen Kategorien nicht 100%.



Grafik 1: Rangordnung der Einbeziehung einzelner Komponenten in den FSU (Max 5, Min 0)

3.2.2 Subjektive Auffassung des interkulturellen Ansatzes

Die Ergänzungsaufgabe *Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich...* sollte das didaktische Wissen der Lehrkräfte hinsichtlich dieses Ansatzes und seiner Anwendung im Unterricht zum Vorschein bringen. Dieses Wissen erwies sich aber als lückenhaft. Ein Drittel der Befragten (33,6%) ergänzten diesen Satz gar nicht. Im weiteren Text kommen deswegen zwei prozentuelle Angaben vor. Die erste wird aus der Gesamtstichprobe, d.h. aller vollständigen Fragebögen errechnet ($n = 95$), die zweite bezieht sich auf die Teilstichprobe der Respondenten, die ihre Auffassung vom IKA schilderten ($n = 73$).

Neben fehlen Antworten weisen auf mangelndes Wissen hinsichtlich des IKA auch sehr vage Aussagen hin, wie „IKA bedeutet für mich Erweiterung des eigenen Horizonts“ (5,3% bzw. 6,8%), „Einsatz vom authentischen Audio- und Videoaufnahmen“ (3,2% bzw. 4,1%) oder „IKA ist eine Vorbereitung auf die reale Welt“. Als vage wurden diese Aussagen eingestuft, wenn sie durch Angabe von weiteren Zeilen und Lerninhalten nicht präzisiert wurden. Den IKA als Motivationselement im FSU betrachten 7,4% bzw. 9,4% der Lehrerschaft. Andere Antworten bezogen sich auf konkrete Ziele oder Lehreraufgaben im interkulturellen Lernen, wobei die Befragten meistens nur die Förderung einer Dimension oder einer Teilkompetenz IKK bzw. ein partielles Ziel nannten. Am stärksten war die Entwicklung der kognitiven Dimension vertreten, gefolgt von der affektiven und behavioralen.

Ungefähr ein Drittel der Befragten (29,5% bzw. 38,4 %) fasste den IKA sehr breit auf – als „Wissensvermittlung über fremde Kultur(en)“. „Bewusstsein für Kulturdifferenzen schärfen“ war Anliegen von 25,8% bzw. 32,9% Teilnehmer „Suche von Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur“ führten 15,8% bzw. 20,5% an. Von weiteren Teilkompetenzen der kognitiven Dimension wurden „faktuelles Wissen über die Zielländer / faktische Landeskunde“ (14,7% bzw. 19,2%), aber auch anspruchsvoller angelegte Ziele wie auf dem „Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache hinweisen“ (10,5% bzw. 13,7%), „Verstehen des Eigenen durch

das Fremde“ (3,2% bzw. 4,1%) und „die Fähigkeit, die eigene Kultur erklären zu können“ (1,1% bzw. 1,5%) erwähnt.

Die affektive Dimension äußerte sich in folgenden genannten Aspekten: „Respekt für andere Kulturen erzeugen“ und „Andersartigkeit schätzen lernen“ (zusammen 12,9% bzw. 16,4%), „Toleranz lehren“ (9,7% bzw. 12,3%) , „Vorurteile abbauen“ (4,2% bzw. 5,5%) sowie Empathieschulung, die jedoch viel zu selten vorkam (1,1% bzw. 1,5%).

Die behaviorale Ebene peilten die Aussagenkategorien „internationale Erfahrungen sammeln und Kontakte pflegen“ (12,6% bzw. 16,4%) sowie „angemessene Kommunikation im Hinblick auf Partner und Situation einüben“ (4,2% bzw. 5,5%) an.

Nur ein Bruchteil der Antworten (13,6% bzw. 17,8 %) wurden dabei annähernd dem IKA gerecht, wie er in theoretischen Werken beschrieben wird. Für die Einstufung einer Antwort als dem IKA entsprechend mussten wenigstens zwei dieser drei Kriterien erfüllt werden: 1) enge Verbundenheit zwischen Sprachlernen und Kulturlernen, 2) Einbeziehen der Kategorien des Fremden und des Eigenen, 3) Akzentuieren und Fördern mehrerer Dimensionen interkultureller Kompetenz im Unterricht. Als stellvertretend werden drei Beispiele angeführt:

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich, den Schülern möglichst alles was mit dem Sprachunterricht in der konkreten Stunde zusammenhängt (Informationen über kulturelle Traditionen, Sprachentwicklung) zu erklären und so ihnen helfen, sich der eigenen Identität bewusst werden.“

Fragebogen Nr. 19, Lehrerin von einer Grundschule, 16 Jahre Berufserfahrung

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich nicht nur die Aneignung der Zielsprache, sondern auch das Kennenlernen der Kultur, d.h. Kennenlernen von Sitten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zur Kultur der Schüler; Abschaffung von Vorurteilen, Bildung einer positiven Einstellung zu Ausländern und Abschaffen von Nationalismus.“

Fragebogen Nr. 27, Lehrerin von einer Berufsschule, ohne Angabe von Länge der Berufserfahrung

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich die Sprache als Werkzeug der Sozialisation, Integration, Konfrontation mit Fremdem und Unbekanntem, was in einem gewissermaßen immer eine subjektive Angelegenheit ist. Wicke bezeichnet es als „Kulturparameter verhandeln.“

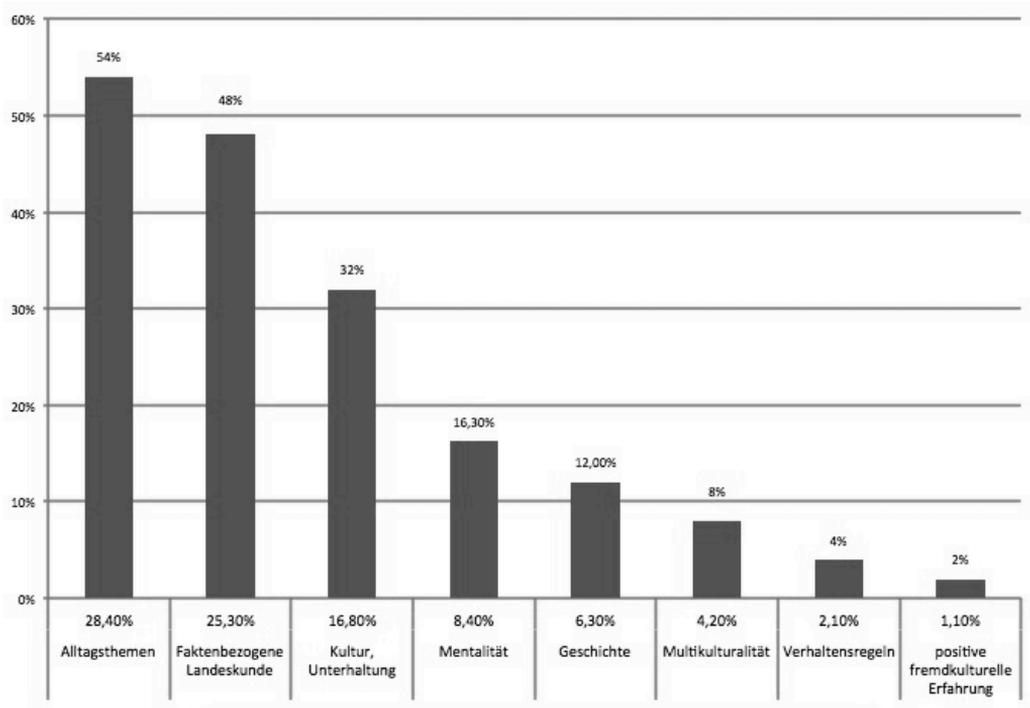
Fragebogen Nr. 92 Hochschuldozentin für DaF-Didaktik, 12 Jahre Berufserfahrung

3.2.3 Subjektiv wichtige Inhalte für den interkulturell angelegten FSU

Auch die Frage nach subjektiv wichtigen Inhalten für den interkulturell angelegten FSU wurde offen, im folgenden Wortlaut formuliert: *Folgende Inhalte sind meiner Meinung nach im interkulturell angelegten Fremdsprachenunterricht wichtig ...*

Die erste wichtige Feststellung bezieht sich auf die Tatsache, dass von den vollständig ausgefüllten Fragebögen nur 57,9% konkrete Angaben zu Lerninhalten beinhalten. Dies lässt u. a. auf Unsicherheit dieser Respondenten hinsichtlich der wichtigen Inhalte im interkulturellen Lernen schließen. Hingegen deuten die erhaltenen Antworten darauf hin, dass die Probanden das soziokulturelle Wissen, dass sich bei der Behandlung von Alltagsthemen vermitteln lässt, und das an faktischer Realienkunde orientierte Weltwissen in den Vordergrund stellen. Resultate beschreibender Statistik werden hier ähnlich im vorigen Abschnitt präsentiert. Zuerst wird der Anteil von der Gesamtstichprobe, d.h. aller vollständigen Fragebögen angegeben (n = 95), danach folgt eine zweite Angabe, die sich auf Teilstichprobe bezieht. Diese besteht aus den Respondenten, die für sie wichtige Lerninhalte im IKA beschrieben (n = 55).

Der Anteil der Befragten, die Alltagsthemen zu Inhalten interkulturellen Lernens machen, lag bei 28,4% bzw. 54%. Als konkrete Beispiele wurden wiederholt Themen wie zwischenmenschliche Beziehungen (Familie und Freundschaft), Berufsleben (Bewerbungsgespräch, Arbeitsmöglichkeiten, Situation auf dem Arbeitsmarkt), Freizeitgestaltung, Leben der Altersgenossen in den Zielländern (Fokus auf Kinder und Jugendliche), Essen, Wohnen, Lebensweise genannt. Nicht zuletzt wurden sehr stark auch Sitten und Bräuche an Festtagen vertreten. An zweiter Stelle mit 25,3% bzw. 48% rangierte die Vermittlung faktischer Landeskunde (physikalische und demografische Geografie der deutschsprachigen Länder, wobei die Themen Städte, Politik und Gesellschaft hervorgehoben wurden. Mit einem deutlichen Abstand folgte mit 16,8% bzw. 32% das Thema „Kunst, Kultur und Unterhaltung in den Zielländern“. Als weitere allerdings nur marginal vertretene Inhalte wurden „Mentalität von Angehörigen der Zielkulturen“ (8,4% bzw. 16,3%), „Geschichte“ (6,3% bzw. 12%), „Multikulturalität und Migration“ (4,2% bzw. 8%), „Höflichkeitsformen und Verhaltensregeln“ (2,1% bzw. 4%) und „positive interkulturelle Erfahrung“ (1,1% bzw. 2%) angeführt.



Grafik 2: Lerninhalte im interkulturell angelegten FSU, die slowakische LehrerInnen als wichtig betrachten (obere Angabe – Anteil unter den LehrerInnen, die sich zu Lerninhalten äußerten, untere Angabe – Anteil in der Gesamtstichprobe)

3.2.4 Verwendete Methoden und Medien

Auf die Erhebung der im Unterricht verwendeten Methoden und Medien zielte ein Item, in dem die zum interkulturellen Lernen geeigneten Methoden und Medien aufgelistet waren, wobei die Probanden diejenigen ankreuzen sollten, die sie im Unterricht gebrauchen. Es handelte sich um eine Mehrfachwahl-Frage, in der die im theoretischen Teil beschriebenen Methoden erwähnt

wurden. Bei der Durchsicht der Fragebögen fiel es jedoch auf, dass dieses Item auch diejenigen Befragten ausfüllten, die keine Assoziationen mit dem IKA verbanden. Daher scheint es, dass die Angaben sich auf die allgemeine Anwendung der erwähnten Methoden und Medien beziehen. Ob diese aber tatsächlich zum interkulturellen Lernen genutzt werden, kann bezweifelt werden.

Bezüglich der Medien zählten die Arbeit mit authentischem Bildmaterial (71%) und authentischen Texten (58,1%) zu den am häufigsten verwendeten. Internetrecherchen nutzen hingegen nur 37,6% der Befragten.

In der Rangfolge der Methoden zeigten sich der Kulturvergleich und die Faktenvermittlung durch Vorträge oder Lektüre mit jeweils 80,6% als Spitzenreiter. 58,1% der befragten LehrerInnen gaben außerdem an, dass sie dabei die Heterogenität der Lebensweisen in den Zielländern thematisieren. Überraschend hoch waren die Zahlen in der interkulturell ausgerichteten Spracharbeit. Vergleichende Semantik nutzen nach eigenen Angaben 66,7% der befragten Lehrkräfte. Auch die Arbeit mit Sprichwörtern und anderen Phraseologismen werde relativ oft (45,2%) eingesetzt.

Den Weg in die Schulen fand in einem ziemlich großen Ausmaß auch die erlebte Landeskunde. Fast die Hälfte (47,3%) der LehrerInnen organisiert nach eigenen Angaben interkulturell ausgerichtete Exkursionen. Internationale Projekte und Schüleraustausch nutzen zum interkulturellen Lernen 32,3%.

Seltener werden Werte und Normen der Eigen- und Fremdkultur, die Fragen der kulturellen Identität sowie die Prozesse, die den Verlauf interkultureller Interaktionen beeinflussen, reflektiert. Critical incidents zur Identifizierung handlungssteuernder Werte und Normen gebrauchen 27,4% der LehrerInnen. Ebenso ein Viertel (25,8%) führt mit SchülerInnen Gespräche über eigene kulturelle Identität. 14% besprechen Stereotype und nutzen Karikaturen als Anlass dafür. Mit der für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen wichtigen Wahrnehmungsschulung beschäftigen sich 20,4 % der Respondenten. 17,2% holen Muttersprachler oder Personen in den Unterricht, die über eine längere Zeit in Zielländern gelebt haben und lassen sie über die dortige Lebensweise berichten und mit SchülerInnen diskutieren. Den Chat nutzen hingegen nur 6,3% der Befragten.

3.3 Fazit

Der wichtigste Schluss aus der Datenanalyse ist, dass der interkulturelle Ansatz im Deutschunterricht in der Slowakei nur im geringen Maße berücksichtigt wird. Die Lehrerschaft aus der Stichprobe lässt sich diesbezüglich in drei große Gruppen teilen. Auf einer Seite stehen 13,6% der Lehrkräfte, die Elemente des IKA integrieren. Auf dem Gegenpol befindet sich ca. ein Fünftel der Befragten, denen der interkulturelle Ansatz fremd scheint. Dieser Gruppe wurden diejenigen Respondenten zugeordnet, die weder eine eigene Auffassung IKA beschrieben, noch Angaben für entsprechende Lerninhalte machten. Irgendwo zwischen diesen zwei Polen befindet sich die dritte, größte Gruppe der LehrerInnen, die nur fragmentarische Kenntnisse von Zielen, Inhalten und Methoden des IKA aufweisen. Dabei überwiegt Konzentration auf die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz. Die vorgeschlagenen Lerninhalte werden oft mit denen der faktischen und kommunikativen Landeskunde gleichgesetzt. Der Akzent wird auf Faktenvermittlung und Kulturvergleich gesetzt, wobei das unmittelbar Wahrnehmbare im Vordergrund steht. Vermittlung von Hintergrundinformationen zu Geschichte, Normen und Werten, die das Herauskräftigen der jeweiligen Kulturartefakte beeinflussten und dem unmittelbar Wahrnehmbaren Sinn geben, steht seltener auf dem Lehrplan. Reflexion der eigenen kulturellen Identität sowie Wahrnehmungsschulung spielen in der Praxis auch nur eine untergeordnete Rolle.

Ursachen der mangelnden Berücksichtigung des IKA in der Praxis des FSU sind vielfältig und können an dieser Stelle nur skizzenhaft angedeutet werden. Mit Bedauern lässt sich konstatieren, dass es große Lücken in der Grundlagenforschung in Bezug auf deutsch-slowakische interkulturelle personelle und mediale Kontakte gibt. Ebenso steckt die Sprachkomparatistik in diesem Bereich noch in den Kinderschuhen. Mehr wurde auf dem Gebiet der Literatur getan, aber auch da gibt es noch zahlreiche Forschungsdesiderate. Konsequenzen dieser fehlenden Grundlagenforschung für den FSU hat Winfried Thielmann auf den Punkt gebracht: „Solange die hier bestehenden Differenzen noch kaum erforscht sind, können sie der Sprachdidaktik auch kaum zum Gegenstand werden. Und was in der Didaktik fehlt, bringt die beste Methodik nicht in den Unterricht hinein.“ (Thielmann 2010: 475). Dass es in dieser Situation auch an einschlägiger Didaktisierungen in Lehrwerken, sonstigen Materialien oder online-Angeboten fehlt, muss nicht hervorgehoben werden.

Die Lehrer sind also auf sich selbst angewiesen. Wollen sie interkulturell orientierten Sprachunterricht einführen, müssen sie im Alltag selbst empirisch forschen, d.h. Sprach-, Literatur-, Kunst und Alltagsartefakte unter den im Theorieteil behandelten Aspekten betrachten und sammeln, um im Unterricht daraus zu schöpfen. Mit dem Sammeln für Lerner ansprechenden Materials ist allerdings nur eine Hälfte der Arbeit getan. Die andere erfordert es, es erfolgreich zu didaktisieren. Nach der Auskunft der an der Studie beteiligten Hochschuldidaktikerinnen wird der interkulturelle Ansatz meistens in vier-sechs Didaktikstunden im gesamten Lehramtstudium behandelt. Ob die Lehrer bei diesem Umfang die nötigen Kompetenzen erwerben, um selbständig ihr Material didaktisch aufzubereiten, sei dahingestellt. Die Einführung eines interkulturell orientierten Sprachunterrichts verlangt also permanente selbstständige Weiterbildung im Bereich Methodik und Kultur, da kulturelle Systeme äußerst dynamisch sind. Eben diese hohen Ansprüche an das Wissen und Können von Lehrkräften und mangelnde institutionelle Unterstützung können für die kleine Anzahl der Lehrer, die den IKA in ihren Unterricht integrieren, mitverantwortlich sein.

Weitere Ursachen können in dem Argwohn liegen, der interkulturelle Ansatz belade den FSU mit zusätzlichen Inhalten anderer Schulfächer (Ethik, Sozialkunde) auf Kosten des sprachlichen Bestandteils. Die Trennung zwischen Sprache und Kultur lebt in dieser Vorstellung weiter und hegt dann Befürchtungen vor Überlastung des FSU und Entfernung von seiner eigentlichen Zielsetzung.

Andererseits bewerten die Befragten die IKK als sehr wichtig in der heutigen Welt. Auf einer fünfstufigen Skala wurde diesbezüglich der Mittelwert 4,4 erreicht. Es bleibt also zu hoffen, dass in der Zusammenarbeit von Lehrerausbildern, -fortbildern und Lehrern der IKA auch in der Slowakei eine der realisierten Komponenten der postkommunikativen Didaktik wird.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. IDV-Rundbrief, 45, 1990.15–18
- Bachmann, Saskia et al. (1996a): Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. – *Zielsprache Deutsch* 27, 77–91.
- Bachmann, Saskia et al. (1996b): Sichtwechsel. – Stuttgart: Klett.
- Baláková Dana (2007): Internacionálny aspekt živých somatických frazém. – In: W. Chlebda, W. (Hrsg.): *Frazeologia a językowe obrazy świata przelomu wieków*, 441–446. – Opole: Uniwersytet Opolski.
- Biechele, Markus / Pardós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. – München: Langenscheidt.
- Bolten, Jürgen (2003): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. – In: J. Bolten, C. Erhardt (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, 369–391. – Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. – Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

- Byram, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. – Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. – Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, Darla K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. – *Journal of Studies in Intercultural Education* 10, 241–266.
- Erl, Astrid – Gymnich, Marion (2011): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. – Stuttgart: Klett.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. – Berlin: Langenscheidt.
- Häusermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. – München: Iudicium.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): *Interkulturelle Kommunikation (2. Aufl.)*. – Tübingen und Basel: A. Francke.
- Hermanns, Fritz (2003): *Interkulturelle Linguistik*. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 363–373. – Stuttgart: Metzler.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): *Wörterbuch der Soziologie (4. überarbeitete und ergänzte Aufl.)*. – Stuttgart: Kröner.
- John, Lorna – Teske, Doris (2002): *London Calling: Interkulturelles Lernen und die Stadterfahrung*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 217–245. – Tübingen: Gunter Narr.
- Kaunzner, Ulrike A. (2008): *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*. – In: U. A. Kaunzner (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*, 11–26. – Münster: Waxmann.
- Kinast, Eva-Ulrike (1998): *Evaluation interkultureller Trainings*. – Lengerich: Pabst.
- Kováčová, Michaela (2010): *Implementierung interkulturellen Ansatzes in Lehrwerken für Sekundarstufe II*. – In: I. Dömischová (Hrsg.): *Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*, 100–110. – Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 413–417. – Stuttgart: Metzler.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): *Kultur- und Landeswissenschaften*. – In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.)*, 60–65. – Tübingen: Gunter Narr.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer (2. Aufl.)*. – Stuttgart: Metzler.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. – Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): *Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. – In: J. Bolten (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, 20–49. – Waldsteinberg: Popp.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. – Tübingen: A. Francke.
- Stierstorfer, Klaus (2002): *Literatur und interkulturelle Kompetenz*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 119–141. – Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. – München, W. Fink.
- Thielmann, Winfried (2010): *Fremdsprachenunterricht*. In: A. Weidemann et al. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, 463–488. – Bielefeld: transkript.
- Thomas, Alexander (2005): *Kultur und Kulturstandards*. – In: A. Thomas, E.-U. Kinast, S. Schroll-Machl (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*, 19–31. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volkmann, Laurenz (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 11–47. – Tübingen: Gunter Narr.

- Wiseman, Richard L. (2002): Intercultural Communication Competence. In: W. B. Gudykunst, B. Mody (eds.): Handbook of international and intercultural communication (2. Aufl.), 207–223. – Thousand Oaks: Sage.
- Witte, Arndt (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachelerlernprozess. – In: A. Hu, M. Byram (eds.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assesment, 49–66. – Tübingen: Gunter Narr.
- Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 2.1997. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm (22.3.2012).

Annotation

Implementation of Intercultural Approach in Slovak Schools

Michaela Kováčová

The author focuses in her paper on the concept of *Interkultureller Ansatz* (IKA – Cross-cultural Approach) in foreign language education and presents possibilities and its implementation in Slovakia. The article consists of three parts. As an introduction the importance of the Cross-cultural Approach is depicted. The second part is devoted to methods of the Cross-cultural Approach. The main component of the paper is the questionnaire survey, conducted among 105 Slovak teachers of German as foreign language. The results indicate a rather rare implementation of the Cross-cultural Approach in Slovak schools. The reasons for this fact are discussed in detail.

Keywords: foreign language education, cultural studies, teachers of German, survey.