

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Westböhmisches Universität in Pilsen

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Westböhmisches Universität in Pilsen
2019

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová (Herausgeber/innen)

Review:

doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc.

doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout:

Jakub Pokorný

Erschienen bei

Westböhmisches Universität in Pilsen

Univerzitní 2732/8, 301 00 Pilsen, Czech Republic

Gedruckt von

Polypress s.r.o.

Truhlářská 486/15, Stará Role, 360 17 Karlovy Vary, Czech Republic

Erste Ausgabe, 198 Seiten

Pilsen 2019

ISBN 978-80-261-0919-8

© Westböhmisches Universität in Pilsen, 2019

Autor/innen, 2019

Zum Einsatz von literarischen Texten im interkulturellen Lernen (DaF/DaZ)

Daniela Ionescu-Bonanni

Abstract

Zu den vielfältigen Aufgaben von DaF-Lehrenden gehört nicht nur sprachliches Wissen und Können, sondern auch Kultur zu vermitteln. Das interkulturelle Potenzial literarischer Texte bildet in dieser Hinsicht eine nahezu unerschöpfliche Quelle für Unterrichtsmaterial. Diese gilt es in diesem Beitrag anhand ausgewählter Textausschnitte von SAID und Rafik Schami zu beleuchten.

Schlüsselwörter

Interkulturelles Lernen, Didaktik, Migrantenliteratur, interkulturelle Wirtschaftskommunikation, interkulturelle Literaturwissenschaft

Kulturmittlertätigkeiten zählten schon immer zu den Aufgaben von Deutschlehrenden, dennoch kann man zweifellos davon sprechen, dass ihre Bedeutung in den letzten Jahrzehnten rasant zunimmt. Grund dafür sind einerseits die Interaktionsmöglichkeiten von Sprachlernenden mit Muttersprachler/innen, die dank wachsender Mobilität und Informationstechnologie stark zugenommen haben, andererseits die hohen Migrationsströme innerhalb Europas und nach Europa, die mehr denn je die Frage nicht nur nach einer linguistischen, sondern und vor allem auch nach einer situationell kulturadäquaten Beherrschung von Sprache immer aktueller werden lassen.

Somit sind Deutschlehrende nicht nur als Vermittler/innen sprachlichen Wissens gefragt, sondern auch und vor allem als Informationsquelle für zahlreiche traditionell überlieferte Gepflogenheiten und Verhaltensweisen, die über die Sprache hinausgehen. In der Fachliteratur erscheint diese zusätzliche Rolle unter verschiedenen Bezeichnungen: Von einem „Lieferanten von Zusatzinformationen am Rande“ ist bei Roche (2008:243) die Rede, bei Göhring (2002:243) von einem Unterricht in heterokulturellem Verhalten und der damit verbundenen Aufgabe als Fremdsprachenlehrende/r nicht nur auf

das Deutschsprachige, sondern auch auf die Deutschsprachigen vorzubereiten.

1. Bedeutung des interkulturellen Lernens

Durchgesetzt hat sich in der Diskussion dafür der Begriff des interkulturellen Lernens, der insbesondere im Bereich von Deutsch als Zweitsprache eine tragende Rolle spielt, sowohl im Erwachsenenunterricht als auch im schulischen Bereich. Deutschlehrende sind einerseits diejenigen, die im Klassenzimmer oder Kursraum den Begegnungsraum verschiedener Kulturen schaffen, andererseits den Blick für die deutsche Kultur¹ öffnen sollen. Denn während es im fremdsprachlichen Erlernkontext eine zunächst noch entfernt liegende Möglichkeit gibt, Kontakt zum deutschsprachigen Kulturraum zu haben, ist die gelebte interkulturelle Begegnung im DaZ-Kontext unmittelbare Realität. Die Kontakte sind divers und die Notwendigkeit dringend, sich mit all dem, was zur deutschen Kultur gehört, auseinanderzusetzen. Mehr noch, wenn wir in puncto interkulturelles Lernen zwischen dem DaZ- und dem DaF-Kontext unterscheiden, ist es die sehr heterogene Perspektivierung, die einen bedeutenden Unterschied ausmacht. Während wir im DaZ-Bereich von einem Begegnungsraum verschiedener Kulturen ausgehen können, ist der interkulturelle Blick im DaF-Bereich oft von allein zwei Perspektiven geprägt, was einen unmittelbaren Vergleich zwar einfacher, aber nicht unbedingt zielführender macht.² Im DaZ-Bereich aber handelt es sich um eine sehr heterogene Perspektivierung, die die Bedeutung interkulturellen Lernens potenziert.

Hier wäre auch noch ein weiterer Grund hinzuzufügen: Da es sich im DaF-Kontext um eine Möglichkeit der Interaktion, aber nicht zwingend um eine unmittelbare handelt, im DaZ-Kontext diese Interaktion allerdings bereits Realität ist und das Ziel eindeutig die Integration in das Arbeits- und Sozialleben ist, spielt in diesem Fall das interkulturelle Lernen eine weitaus wichtigere Rolle und wird auch programmatisch

¹ Es wird im Folgenden thematisiert, inwieweit dieses vermeintliche Deutsche schwer, wenn nicht unmöglich zu definieren ist.

² Gemeint ist hier die Gefahr der Vertiefung von Stereotypen: Wenn man von einem soliden, einheitlichen Resonanzboden ausgeht, droht die Gefahr, der Relativierung der eigenen Position nicht die gebührende Bedeutung beizumessen, während sich eine solche in einem heterogenen Kontext sofort offenbart, da sich eine Relativierung durch die diversesten Kontrastfolien von alleine ergibt.

verfolgt. Denn die Rolle der Deutschlehrenden als Kulturmittler/innen ist in diesem Fall zentral, da unter anderem von der Vermittlung von kulturbezogenem Wissen die erfolgreiche Integration abhängig ist. Dieses Desiderat ist in Deutschland in zentralen Dokumenten verankert, wie in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die 2013 die Bedeutung des Erwerbs interkultureller Kompetenzen im schulischen Bereich hervorhebt. So wird beispielsweise:

„[die] Verdeutlichung unterschiedlicher Orientierungen, Wertungen und Denkmuster [angestrebt], ohne Kinder und Jugendliche darauf zu reduzieren und durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren. Schule kann Gemeinsamkeiten erfahrbar machen und Schülerinnen und Schüler ermutigen und unterstützen, Differenz selbstbestimmt zu artikulieren und sich nicht auf fremdbestimmte Zuschreibungen festlegen zu lassen.“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2013:8)

Somit soll bereits in den Schulen ein sensibler Blick für Andersartigkeiten geschult und das Werten relativiert werden, was an sich ein erstrebenswertes, aber bei objektiver Betrachtung schwer zu realisierendes Ziel darstellt.

Ebenso wird in der 2017 überarbeiteten Fassung des Rahmencurriculums für Integrationskurse festgehalten:

„Bei den Lernzielen im Bereich ‚Diversität und Interkulturalität‘ geht es um die Sensibilisierung für die den Grundrechten inhärenten Werte, wie sie sich aus dem Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz ableiten lassen. Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten. Die querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen bildet eine inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs. Sprach- und Orientierungskurs bieten damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders. Gleichzeitig entsteht für die Teilnehmenden ein Erprobungsraum für gesellschaftliche Teilhabe. Der Integrationskurs stärkt damit Migrantinnen und Migranten in ihren individuellen Handlungs- bzw. Beteiligungskompetenzen und bietet Impulse für eine eigenständige Positionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands.“ (Rahmencurriculum für Integrationskurse 2017:6)

Definitivisch dafür ist im Grunde genommen alles, was man als selbstverständlich erachtet, wenn man in einem bestimmten Kulturkreis aufgewachsen, sozialisiert oder lange ansässig ist und man sich mit der Kultur auseinandersetzt. Naheliegend ist daher die Ansicht von Volkmann (2002:33f.), wonach die kulturelle Vermittlung an diesem Selbstverständnis festgemacht werden sollte. Aufgabe der Deutschlehrenden sei es nach ihm zu vermitteln, was man als selbstverständlich, als in einer Kultur adäquat empfindet.

2. Herausforderungen des interkulturellen Lernens und mögliche Herangehensweisen

Je mehr wir uns der Bedeutung des interkulturellen Lernens im Deutschunterricht bewusst werden und je mehr wir sie unterstreichen, desto schwieriger wird es, konkret zu definieren, was genau es ist, was vermittelt beziehungsweise zur Diskussion gestellt werden soll. Kultur ist kein Kernbereich, der systematisch erfasst werden kann, einerseits aufgrund der extremen Heterogenität der Themen, andererseits wegen der hohen Unbeständigkeit – was heute gilt, kann in einem Monat bereits veraltet sein, nicht nur im Bereich der Daten und Fakten, sondern auch im Bereich der Werte- und Normenverlagerungen. Ebenso spielt es eine Rolle, von welchem Deutschland wir sprechen: Aspekte wie Nord-Süd, Ost-West oder auch städtisches oder ländliches Milieu sind nur einige der Parameter, die Kultur beeinflussen. Nicht zuletzt lebt die Gesellschaft von und durch ihre Mobilität und ist dadurch vielen Veränderungen ausgesetzt, schon alleine aus zeitlicher Perspektive dies umreißen oder gar verschriftlichen zu wollen, grenzt an das Unmögliche. Nicht zuletzt sind es diese Schwierigkeiten, auf die die stiefmütterliche Behandlung des Faches Landeskunde in der Didaktik zurückzuführen ist (vgl. Altmayer 2004:2ff und Altmayer/Koreik 2010a:1ff).

Aus dieser sehr breiten Aufgabe heraus bedarf es Hilfsmittel, die versuchen, nicht nur den Rahmen dessen, was wir mit Kultur meinen, abzustecken, sondern das Phänomen auch zu beschreiben. Als Modell dessen, was mit Kultur gemeint ist, bietet sich die Definition von Claus Altmayer (Altmayer/Koreike 2010b:1385) an:

„Kultur gilt [...] als ein Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmustern), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen.“

In dieser Definition sind meines Erachtens zwei Ideen zentral: einerseits die Orientierung als natürliches menschliches Bedürfnis, andererseits die Deutung, die mit anderen aus derselben Gruppe geteilt wird. Somit ist Kultur im Sinne Altmayers etwas, was selbstverständlich in unsere Handlungsmuster einfließt und von anderen als eigen beziehungsweise fremd wahrgenommen wird. Kultur wird überliefert und prägt das Verhalten. Somit ist anzunehmen, dass auch Schilderungen von Situationen und Dialogen als Fenster für kulturell geprägte Verhaltensweisen fungieren können.

In diesem Sinne ist auch die Verbindung zu literarischen Texten zu sehen, in denen interkulturelle Verflechtungen oft thematisch aufbereitet und zentral behandelt werden. Insbesondere bei einer Gruppe von Autor/innen stehen interkulturelle Thematiken im Fokus der Darstellung. Es handelt sich um Texte von denjenigen Autor/innen, die sich aus biografischen Gründen selbst mit dieser Orientierung beziehungsweise der kulturellen Deutung auseinandergesetzt haben: Texte von Migrant*innenautor/innen. Jenseits terminologischer Diskussionen, wie diese Literatur zu benennen sei, geht es mir hierbei um Texte, die, um mit Malaguti (2017:28) zu sprechen, aus Lebenswandel und Sprachwechsel entstanden sind.

Aus einer biografisch bedingten Sensibilisierung tragen diese Texte meines Erachtens ein wichtiges Potenzial, das es für das interkulturelle Lernen aufzugreifen gilt. Thematisch kreisen sie oft um beobachtete oder gelebte Unterschiede, deren Thematisierung abseits von Stereotypisierungen, im Sinne einer Besprechung und kritischen Auseinandersetzung, einen wichtigen Impuls für das interkulturelle Lernen darstellen kann. Denn Literatur ist nicht in letzter Linie als Kulturgut zu betrachten, als eine Quelle des Zeitgeistes (vgl. Teepker 2010:11). Die Fachliteratur verzeichnet eingehende Analysen zu diesem Thema, von denen hier nur das Buch *Das Verstehen des Anderen* von Lothar Bredella (2010), *Das große ABC für interkulturelle Leser* von Carmine

Chiellino (2014) und der Artikel von Caroline Rieger (2016) zu den Texten von Yoko Tawada angeführt seien.

Dennoch stellt sich im Hinblick auf die weiter oben festgestellte Breite des Themenfeldes die Frage, wonach in den literarischen Texten zu suchen ist, wenn wir davon ausgehen, dass literarische Texte „kollektive Erinnerungen und tradierte Wissensbestände“ (Hofmann/Patrut 2016:7) enthalten. Hierzu möchte ich Modelle vorschlagen, die der interkulturellen Wirtschaftskommunikation entstammen.

2.1. Kulturbeschreibende Modelle in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation

Unternehmen sind seit Langem damit beschäftigt, in ihren internationalen Handelsbeziehungen kulturadäquat handeln zu können, um möglichst gute Geschäftsergebnisse zu erzielen. Demnach gibt es aus dem letzten halben Jahrhundert einige wissenschaftliche Ergebnisse, die – bei aller berechtigter Kritik – dennoch zumindest einen ernstzunehmenden Vorschlag anbieten, worin kulturelle Unterschiede festzumachen sein könnten. Daher wird es im Folgenden darum gehen, Dimensionen und Standards aus der interkulturellen Wirtschaftskommunikation als mögliche Grundlagen der Interpretation von Verhaltensweisen und Situationsbeschreibungen in Texten von Migrant*innen zu nehmen.

Unabhängig davon, wie stark einige dieser Modelle inzwischen sicherlich teilweise zurecht kritisiert wurden, bieten sie eine Diskussionsplattform auch für den Deutschunterricht und für die Lehrenden in ihrer Rolle als Kulturmittler*innen. Und zwar nicht vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung, sondern vor dem der Orientierung und Deutung im Sinne der Altmayer'schen Definition von Kultur. Diese Dimensionen und Standards zeigen eine Möglichkeit auf, Unterschiede in Handlungs- und Verhaltensoptionen sichtbar zu machen. Solche Interpretationsansätze sind anhand der Kulturbeschreibungsmodelle von Geert Hofstede (Hofstede/Hofstede/Minkov 2010), Edward T. Hall (Hall/Hall Reed 1990) und Fons Trompenaars (Trompenaars/Hampden-Turner 2009) denkbar. Im vorliegenden Aufsatz soll allerdings ein Modell als Diskussionsgrundlage dienen, das konkret deutsche Standards im Fokus hat: Es handelt sich um das zuerst im von Alexander Thomas herausgegebenen *Handbuch für Interkulturelle*

Kommunikation und Kooperation veröffentlichte Modell für deutsche Kulturstandards. Sylvia Schroll-Machl (2003:72ff) präsentiert hier sieben, aus einer vergleichenden kulturpsychologischen Studie resultierende Kulturstandards, die laut den Studienergebnissen für den deutschen Kulturraum bezeichnend seien: die Sachorientierung; die Wertschätzung von Strukturen und Regeln; die regelorientierte, internalisierte Kontrolle; die Zeitplanung; die Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen; der schwache Kontext als Kommunikationsstil und der Individualismus. Dieses Kapitel ist inzwischen ergänzt als eigenständiges Buch unter dem Titel *Die Deutschen. Wir Deutsche* im Jahr 2016 in der fünften Auflage erschienen, was für den eindeutigen Markterfolg dieses Buches spricht. Die Untersuchung von Schroll-Machl bietet eine potenzielle Interpretationsgrundlage für kulturelle Elemente in literarischen Texten, von denen ausgehend Diskussionen geführt und die kulturell bedingten Verhaltensweisen miteinander verglichen werden können.

2.2. Potenzial literarischer Texte als interkulturelle Diskussionsgrundlage

Während in den einschlägigen Büchern aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation viele Situationsbeispiele aus der Geschäftskommunikation zu finden sind, die diese Dimensionen und Standards verdeutlichen sollen beziehungsweise zeigen, wie man ausgehend von diesen eventuelle Missverständnisse, Schwierigkeiten im Verstehen und Deuten von Handlungen und Verhaltensweisen erklären kann, sind meiner Meinung nach auch literarische Textausschnitte diesbezüglich ergiebig.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich bei dieser Herangehensweise nicht von literarischen Texten als fiktionalen Texten ausgehe, sondern im Anschluss an Claudia Benthien (2002:69f.) von literarischen Texten als einzigartiger anthropologischer Wissensform, im Sinne eines Ausdrucks an Erfahrungs- und Realitätsdimensionen. Dieser Herangehensweise folgend ist anzunehmen, dass kulturelle Unterschiede im DaZ/DaF-Unterricht durch in literarischen Texten skizzierte Situationen und Begegnungen dargestellt und thematisiert werden können. Diese Option soll im Folgenden durch drei Beispiele verdeutlicht werden.

Als erstes Beispiel sei ein Ausschnitt aus Rafik Schamis³ Erzählensammlung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* (2011:33) angeführt. In kurzen pointierten Erzählungen thematisiert der Autor kulturelle Unterschiede in Deutschland aus der Perspektive eines Hinzugezogenen. In einer Erzählung wird zentral das Thema Einladung zum Essen und mögliche Reaktionen behandelt. Angegeben wird eine mögliche, laut dem Autor typisch deutsche Reaktion auf die Frage, wie das Essen denn schmecke:

„Im Gegensatz zu Italienern, Arabern, Spaniern und Griechen, deren mediterrane üppige Küche sie zu hochnäsiger und zu feige macht, um sich auf andere Speisen einzulassen, sind die Deutschen sehr mutig, ihre eher bescheidene Küche zu verlassen und andere exotische Gerichte zu probieren. Sie scheuen weder vor japanischen, chinesischen noch afrikanischen Kochkünsten zurück.

Wenn es ihnen schmeckt, sagen sie nach genau neunzig Sekunden: <<Lecker, kannst du mir das Rezept geben?>>

Auch wenn den Deutschen das Essen gar nicht schmeckt, bleiben sie sehr höflich. Sie lächeln und sagen knapp: <<Interessant.>> Ich habe mich jahrelang gefragt, warum die Deutschen, Enkel der Dichter und Philosophen ein Essen interessant finden. Ein Essen kann nicht interessant sein. Es ist weder eine mathematische Gleichung noch eine Naturscheinung. Es schmeckt oder es schmeckt nicht. Ich hielt den Ausdruck für unpräzise, unbeholfen.“

Bei dieser Situationsbeschreibung handelt es sich offensichtlich um eine kulturvergleichende Darstellung. Ganz abgesehen von einer möglicherweise problematischen Verallgemeinerung ist an diesem Textausschnitt jedoch festzuhalten, was als kulturell relevant dargestellt wird: Einerseits wird die Offenheit gegenüber dem Neuen, die Neugierde für andere Kulturen thematisiert – die naheliegende Interpretation wäre: Deutsche probieren gerne aus. Die sprachlichen und verhaltenstechnischen Reaktionen jedoch können durch die von Schroll-Machl ermittelten deutschen Kulturstandards erklärt werden: „Wenn es schmeckt...“

³ Rafik Schami (eigentlich Suheil Fadel; *1946) ist ein syrisch-deutscher Schriftsteller und gehört zu den erfolgreichsten deutschsprachigen Autor/innen der Gegenwart. In seinen Werken beschäftigt er sich vor allem mit dem Leben von Migrant/innen in Deutschland und der arabischen Welt der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ihrer Gesellschaft und Politik. Sein Pseudonym bezieht sich auf seine Geburtsstadt Damaskus und bedeutet „Damaszener Freund“.

könnte auf rein sachlicher Ebene interpretiert werden: Da es jemandem schmeckt, möchte er gerne dieses Gericht nachkochen und hätte daher gerne das Rezept. Somit könnte dies im Sinne der in den Standards beschriebenen Sachorientierung verstanden werden. Ebenso verhält es sich mit der Äußerung „interessant“, wenn das Essen nicht geschmeckt hat. Es ist selbstverständlich in erster Linie als Höflichkeit zu deuten. Dennoch finde ich es bezeichnend, dass bewusst ein Wort gewählt wird, das keine Bewertung im Sinne von „gut“ oder „weniger gut“ thematisiert, sondern eher einer wertneutralen Feststellung entspricht. Das Wort „interessant“ ließe sich demnach auch als sachliche Information interpretieren, dass der Geschmack nicht bekannt sei. Diese Wortwahl ist als bewusste Option zu verstehen, sich zwar höflich, nichtsdestotrotz aber möglichst neutral zu äußern, im Vergleich zu einer Notlüge beispielsweise, die in dieser Situation auch eine denkbare Handlungsoption darstellen würde. Somit kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es sich bei dieser Situation durchaus um eine Darstellung handelt, die mit einigen der von Schroll-Machl angegebenen Standards zu erklären ist. Ähnlich wie die Beispiele aus der Wirtschaftskommunikation, die der Darstellung im *Handbuch für interkulturelle Kommunikation und Kooperation* zugrunde liegen, handelt es sich auch hierbei um die Darstellung einer auf die Essenz reduzierten Kommunikation, die den Kern der Aussage trifft. Auch wenn man von einem fiktionalen Charakter der Schilderung ausgeht, handelt es sich dennoch um eine kultursensible Darstellung, in der diesen Reaktionen zugrundeliegende Verhaltensweisen thematisiert werden. Diese Äußerung, die ohne Zweifel auch dem Erfahrungswert vieler Leser/innen entspricht, zeigt in einer konkreten Situation pragmatische Perspektiven auf, die es in einem interkulturell angesetzten Fremdsprachenunterricht anzusprechen gilt: Abgesehen von sprachlichen Mitteln findet Kommunikation auf einer ganz anderen kommunikativen Ebene statt. Durch die Darstellung einer solchen Szene ist der Impuls geliefert, um über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu sprechen und sie entsprechend im Unterricht zu thematisieren.

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Grenze zur Stereotypisierung auf jeden Fall klar markiert wird. Es geht nicht darum, dass jeder so antwortet oder dass solche Reaktionen allgemein gültig wären. Dennoch können die Situationen, die in literarischen Texten dargestellt werden, ein gutes Beispiel dafür sein, wie kulturelle

Dimensionen und Standards die Kommunikation mit beeinflussen können. Sie dienen als Grundlage für Diskussionen über Begegnungen und Interaktionen, die zwar in literarischen Texten thematisiert werden, die aber nicht zwingend einen literarischen Charakter haben. Somit kann ausgehend von diesen Darstellungen im Unterricht diskutiert und mögliche Sinnoptionen der Verhaltensweisen können angesprochen werden, ohne dass einer von ihnen eine Wertung oder Berechtigung zugesprochen wird, schon auch alleine deshalb, um mögliche Stereotype abzubauen.

Als zweites Beispiel werde ich mich auf einen Ausschnitt aus dem Text *In Deutschland leben. Ein Gespräch mit Wieland Freund* von Said⁴ beziehen, der mit einer bemerkenswerten Klammer beginnt:

„der deutsche (den es an sich nicht gibt) identifiziert sich – trotz aller Vorbehalte gegen sein Volk und seine Nation – fast nahtlos mit seinem Staat. Er liebt den Staat. Er liebt den Staat, ohne nationalistisch zu sein. [...] eine achtzigjährige Dame trägt die eine Flasche Wein, die sie pro Woche trinkt, über mehrere Straßen hinweg zu einem Altglascontainer. Zum Vergleich: in Paris hat man über das Rauchverbot in der U-Bahn gelacht. Stecken sie sich eine Zigarette in der Münchener U-Bahn an: fünf Finger und 800 Augenpaare werden auf sie zeigen. Und das nicht, weil diese Zigarette ihrer Gesundheit schadet, sondern weil sie mit ihr ein Verbot übertreten. Das ist Verrat.“ (Said 2004:37f.)

Der Deutsche, den es an sich nicht gibt, ist ein meines Erachtens sehr treffender Hinweis auf die Gefahr der Verallgemeinerung von kulturellen Verhaltensweisen. Somit wird von Anfang an darauf hingewiesen, dass es keine authentisch deutschen Verhaltensweisen gibt. Dennoch zeigt auch dieser Ausschnitt im weiteren Verlauf eine Auseinandersetzung mit Werteinstellungen, die an diesem konkreten Beispiel transparent gemacht werden und von denen eine Sensibilisierung ausgehen kann: eine ältere Dame, die trotz Unbequemlichkeiten den Müll trennt, und denkbare Reaktionen auf Regelverstöße.

Vergleicht man die dargestellten Inhalte dieses Ausschnitts mit den von Schroll-Machl angegebenen Kulturstandards, können zwei als

⁴ Said (Eigenschreibung SAID; *1947) ist ein iranisch-deutscher Schriftsteller und schreibt Lyrik und Prosa. In seinen Werken beschäftigt er sich vor allem mit den Themen Liebe und Exil (er musste vor dem Schah-Regime im Iran mit 17 Jahren fliehen und ging ins Exil in Deutschland).

relevant für diese Darstellung erachtet werden: einerseits die regelorientierte, internalisierte Regelkontrolle, denn es wird offenbart, wie sehr die Mehrheit der Deutschen auferlegte Verbote respektiert und wie die Kontrolle gewährleistet wird, auch über die Gemeinschaft. Andererseits geht es um die Wertschätzung von Strukturen und Regeln, die im Falle der Mülltrennung beschrieben wird. Hat man Strukturen und Systeme, an die man sich hält, erfolgt dies entsprechend gewissenhaft, ohne dass es externer Regularien bedarf, die es überprüfen würden. So erscheint das Bild der achtzigjährigen Frau durchaus überzeugend als Typus, der diese Regel trotz aller Schwierigkeiten (Alter, Entfernung) einhält, da er von der Sinnhaftigkeit eines solchen Verhaltens überzeugt ist.

Nicht zuletzt ist die Identifikation mit Systemen ein übergeordneter Gedanke, der vom Autor sehr deutlich unterstrichen wird: Der Deutsche, der sich mit seinem Staat identifiziert, ohne Nationalist zu sein, ist sicherlich eine Darstellung derselben kombinierten Standards.

Der letzte Textausschnitt stammt ebenfalls von Said (2004:37f.). Es geht um Erzählungen aus dem Leben, die in einem Gespräch des Autors veröffentlicht werden. Dabei kommt es zur Schilderung folgender Szene:

„<<[...] meine Nachbarin und ich sind Freunde geworden, einmal am Tag trinken wir Kaffee zusammen, abwechselnd bei ihr oder bei mir. eines Tages parkte ich mein Auto direkt vor ihrem Haus – trotz Parkverbots. Auf meinem Strafzettel stand dann der Name meiner Nachbarin als Zeugin. Ich war außer mir vor Wut. Doch am Tag darauf läutete sie und wollte wie jeden Tag beisammen sitzen. Verdutzt zeigte ich ihr den Strafzettel. <aber das hat mit uns nichts zu tun>, sagte sie. Sie begriff nicht, daß sie sich mit dem Staat verbündet hatte – gegen ihre Freundin.>>“

Diesen Ausschnitt präsentiere ich sehr gerne in Fortbildungsseminaren zum interkulturellen Lernen und eine der ersten Fragen, die ich stelle, ist, ob man sich diese Situation auch wirklich vorstellen könne. Bei zahlreichen Teilnehmer/innen kommt unweigerlich die spontane Reaktion, dass man sich eine solche Situation auf jeden Fall als authentisch vorstellen könne. Fast immer wird auch noch erwähnt, dass es sich dabei zum Glück nicht um ein bezeichnendes Merkmal

aller Nachbar/innen handle, aber dass man der Situation eine gewisse Plausibilität nicht abstreiten könne.

In Standards ausgedrückt ist es ein eloquentes Beispiel für die Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen. Privates wird strikt vom Restlichen getrennt. So ist auch die anteilnahmslose Reaktion der Nachbarin zu erklären, die es in der Erzählung von Said offensichtlich nicht nachvollziehen kann, dass ihr offiziell korrektes Verhalten nicht auf das Verständnis, geschweige denn die Zustimmung ihrer Nachbarin stößt.

Sicherlich sind nicht alle Nachbar/innen so, möchte man fast an einer solchen Stelle sagen. Dennoch ist diese Erzählung ein mögliches Beispiel für Situationen, deren Schilderung auf Erfahrungswerten basiert, die denkbar sind. Somit bildet auch diese Darstellung in einem literarischen Textausschnitt eine Diskussionsgrundlage für denkbare Verhaltensoptionen, um mit Gesine Schiewer (2015) zu sprechen, deren Grundlagen mit den Resultaten der Untersuchung von Schroll-Machl belegbar wären.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Für den DaF/DaZ-Unterricht sind solche Beispiele, wie ich sie gerade angeführt habe, um einiges dankbarer. Die Ergebnisse der Studien von Schroll-Machl, Hofstede, Trompenaars und Hall werden nämlich mit Fallbeispielen belegt, die aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation stammen und sich somit nicht unbedingt dazu eignen, als Diskussionsgrundlage genommen zu werden. Im Gegensatz dazu bieten die Situationen in den Texten von Migrant*innen den Vorteil, dass sie lebensnah für die Mehrheit gestaltet sind, während die anderen mehrheitlich in einem beruflichen Kontext passender sein würden.

Situationen in literarischen Texten, über die man sich austauschen kann, die die Grundlage bieten, um kulturvergleichend kritisch Verhaltensweisen durchleuchten zu können, das ist meines Erachtens ein bemerkenswertes Potenzial von Literatur, das es weiter und detaillierter zu untersuchen gilt.

Abgesehen von allen normativen Absichten denke ich abschließend, dass es gewinnbringend sein könnte, eine solche nicht philologische Herangehensweise auszuprobieren und sie auf die Ergiebigkeit einer wachsenden Kulturkompetenz hin empirisch zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, Claus, 2004. ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? [online] In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 9(3), S. 1–18 [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/501/477>
- ALTMAYER, Claus und Uwe KOREIK, 2010a. Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache [online]. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15(2), S. 1–6 [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147>.
- ALTMAYER, Claus und Uwe KOREIK, 2010b. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen KRUMM, Christian FANDRYCH, Britta HUFELSEN und Claudia RIEMER, Hrsg. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbb. Berlin: de Gruyter, S. 1378–1391.
- BENTHIEN, Claudia, 2002. Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur. In: Claudia BENTHIEN, Hrsg. *Germanistik als Kulturwissenschaft: eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 56–82.
- BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 25.10.1996, in der Fassung vom 5.12.2013 [online] [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- BREDELLA, Lothar, 2010. *Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien* (Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- CHIELLINO, Carmine, 2016. *Das große ABC für interkulturelle Leser*. Originalausgabe. Bern u. a.: Peter Lang.
- CÖHRING, Heinz, 2002. *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Originalausgabe. Tübingen: Stauffenburg.

- HALL, Eduard Twitchell und Mildred HALL REED, 1990. *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Boston u. a.: Intercultural Press.
- HOFMANN, Michael und Iulia-Katrin PATRUT, 2015. *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HOFSTEDE Geert, Gert Jan HOFSTEDE und Michael MINKOV, 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind; Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. 3. Aufl. New York u. a.: McGraw-Hill.
- RAHMENCURRICULUM FÜR INTEGRATIONSKURSE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE [online] [Zugriff am: 30.10.2018]. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile
- RIEGER, Caroline, 2016. Von interkultureller Literatur zu inter-/transkulturellen und symbolischen Kompetenzen: Yoko Tawada im DaF-Unterricht [online]. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*. 49(2), S. 113–121 [Zugriff am: 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tger.12005>.
- ROCHE, Jörg, 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- ROCHE, Jörg, 2008. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- MALAGUTI, Simone, 2017. Überblick und Perspektive für die Interkulturelle Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Chamisso Preisträgerinnen und Preisträger [online]. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 22(1), S. 26–35 [Zugriff am: 26.10.2018]. TU Journals. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/68>
- SAID, 2004. In *Deutschland leben. Ein Gespräch mit Wieland Freund*. Originalausgabe. München: Beck.
- SCHAMI, Rafik, 2011. Erinnerst du dich? In: Rafik SCHAMI. *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat und andere seltsame Geschichten*. Originalausgabe. München: dtv, S. 17–37.
- SCHROLL-MACHL, Sylvia, 2003. Kulturunterschiede: Ergebnisse Kulturstandardforschung. Deutschland. In: Alexander THOMAS, Hrsg. *Handbuch für interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. 2. Bd. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 72–90.

- SCHIEWER, Gesine, 2015. *Nichts Kulturelles ist uns fremd*. Vortrag während des XIII. Internationalen Germanistenkongresses in Shanghai/China, Tongji-Universität, 28.08.2015.
- TEEPKER, Frauke, 2010. *Literatur im Fremdsprachenunterricht – DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*. Marburg: Tectum.
- TROMPENAARS, Fons und Charles HAMPDEN-TURNER, 2009. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. 2. Aufl. London u. a.: Brealey.
- VOLKMANN, Laurenz, 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Laurenz VOLKMANN, Klaus STIERSTORFER und Wolfgang GEHRING, Hrsg. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Originalausgabe. Tübingen: Narr, S. 11–49.

Abstract

Among the tasks of German teachers is not only to convey linguistic knowledge and skills, but also to provide the most important cultural information beyond the language itself. The intercultural potential of literary texts is in this respect an almost inexhaustible source of teaching material, as it is shown on the basis of migrant literature fragments by SAID and Rafik Schami.

Keywords

Cultural studies, didactics, migrant literature, intercultural business communication, intercultural literature