

IST DER INTERKULTURELLE ANSATZ IM SLOWAKISCHEN FREMSPRACHENUNTERRICHT ANGEKOMMEN?

MICHAELA KOVÁČOVÁ

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

Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche unserer Gesellschaft, verbunden mit raschen Entwicklungen in Verkehrs- und Nachrichtentechnologie 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.

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturenkompetenz hängen eng zusammen. Diese Prämisse, so plausibel sie auch klingt, blieb jahrelang in der DaF-Didaktik unberücksichtigt. Kultur und Sprache wurden lange Zeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) als separate Bereiche angesehen und unterrichtet (BYRAM 1989). 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“ u.ä. identifizieren ließen, und diese eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragbar seien, wenn Lernende entsprechende sprachliche Mittel erwerben (KRUMM 2003). Die Diskurslinguistik hat aber herausgearbeitet, dass sprachliche Handlungen keineswegs universalen Charakter haben, sondern nach unterschiedlichen Kulturstandards ausgeführt werden (KRUMM 2003). Kulturvergleichende Semantik und Pragmatik haben dazu zahlreiche Belege geliefert (einen Überblick dazu s. u.a. bei HERMANN 2003 und ROST-ROTH 1996). 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 (WIERLACHER 2003) des interkulturellen Ansatzes (IKA). Wobei man von dem erweiterten anthropologisch orientierten und im medialen und intellektuellen Sinne verwendeten Kulturbegriff ausgeht. Den anthropologischen Kulturbegriff definiert Lüsebrink als die spezifischen mentalen Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkweisen einer Gesellschaft, die nicht vorgegeben und ‚wesenhaft‘ sind, sondern sich historisch durch Sozialisationsformen (vor allem Schule, Familie, Medienöffentlichkeit, Militär) geformt haben und an weitere Generationen Angehöriger eines Kollektivs vermittelt wurden und sie folgend prägen (LÜSEBRINK 2003). Der Kulturbegriff im medialen und intellektuellen Sinne umfasst alle medial zirkulierenden Formen symbolischer Formen einer Gesellschaft, also nicht nur die sog. Hochkultur, sondern auch Massen- oder Populärkultur sowie die spezifischen medialen Ausdrucksformen kultureller Subsysteme wie der ‚politischen Kultur‘ oder der ‚Unternehmenskultur‘ (LÜSEBRINK 2003). Durch den Einfluss postmoderner Tendenzen wird 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. Man sah ein, dass sog. interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache notwendig wurde.

Interkulturelle Kompetenz (IKK)

IKK ist keine Einzelkompetenz, sondern umfasst ein ganzes Set von Wissen, Einstellungen, Motivationen und Handlungsstrategien und -mustern, die nötig sind, um die Konfrontation mit durch Fremdes gekennzeichneten Interaktionen 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* ist auf Einstellungen, Emotionen, Intentionen, Bedürfnisse und Motivationen fokussiert, 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, EUROPARAT 2001) sowie die Bereitschaft, eigene kulturelle Orientierungsmuster zu hinterfragen, zugeordnet (BYRAM 1997). Bolten fügt in Anlehnung an Gertsen noch Ambiguitätstoleranz,¹ Flexibilität, Empathie und Rollendistanz sowie geringen Ethnozentrismus² und nicht zuletzt die Bereitschaft zum weiteren selbständigen interkulturellen Lernen hinzu (BOLTEN 2003, BOLTEN 2007).

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). Für Byram ist in diesem Zusammenhang auch das Wissen um die historischen Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdkultur und deren Projektion im kollektiven Gedächtnis wichtig (BYRAM 1997). Beschreibt man die Bestandteile der kognitiven Dimension mit dem Vokabular des GER³, so handelt es sich um landeskundliches Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (Europarat 2001).

Die dritte – *verhaltensbezogene* sog. *behaviorale* – *Dimension* schließt Fertigkeiten ein, die eine erfolgreiche Performanz in interkulturellen Interaktionen ermöglichen. Dazu zählen zunächst Sprachkompetenzen, ferner die Fähigkeit, kulturelle Phänomene in Alltag, Interaktion 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; BYRAM 1997; DEARDORFF 2006; WISEMAN 2002). Die meisten von diesen Fertigkeiten beinhaltet auch der GER und nennt sie interkulturelle Fertigkeiten. Hinzugefügt wird in GER noch die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

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

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist hochkomplex und noch nicht vollends erforscht. (Zu Kritik und offenen Fragen hinsichtlich des Konzepts der interkulturellen Kompetenz s. KOVÁČOVÁ 2010a, 2010b). Allerdings stellt schon der jetzige Forschungs-

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).

³ GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

stand für die Implementierung der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht (FSU) eine Herausforderung dar. Der Methodik des Erwerbs interkultureller Kompetenz im FSU werden die folgenden Kapitel gewidmet.

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 sich die Möglichkeit in allen drei traditionellen Teilbereichen des FSU – *Spracharbeit, Literatur und Landeskunde* – bietet.

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 selbstverständlich die Fremdsprachenkompetenz entwickelt und es können, v.a. wenn als Sprechansätze problematische interkulturelle Interaktionen genommen werden, noch Interaktionsmanagement, Konfliktlösungskompetenz und Problemlösungskompetenz gestärkt werden.

Die Anlässe zum (inter)kulturellen Lernen im Rahmen der Wortschatzarbeit bringen z.B. die kulturvergleichende Semantik, die Beschäftigung mit sog. kulturellen Schlüsselwörtern, die Arbeit mit Phraseologismen oder nicht idiomatischen jedoch festen Struktur- und Routineformeln. Unterschiedliche Kontexte, semantische Felder inklusive Konnotationen und Anwendung in der Kommunikation eines Begriffs in der Mutter- und Fremdsprache sollten ein Bestandteil der Wortschatzvermittlung werden (KAUNZNER 2008). 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). Das Ziel solcher Aufgaben besteht darin, sich der Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lexembedeutung in der Zielsprache und in der Muttersprache bewusst zu werden.⁴

⁴ Eines der Beispiele für unterschiedliche Semantik im Deutschen und Slowakischen ist das Wort „Immatrikulation“. Während es im Binnendeutschen „Einschreibung an einer Hochschule, Eintragung in die Matrikel“ (Duden 2003: 821) bedeutet, bezeichnet „imatrikulácia“ im Slowakischen 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. Differenzen liegen auch im Sprachgebrauch der scheinbaren Äquivalente „rodina“ – „Familie“, „škola“ – „Schule“/ „Uni-

Ein weiterer Lernanlass auf dem Gebiet der Lexik bieten *kulturträchtige Schlüsselwörter* (KAUNZNER 2008) oder *Hotspots* (HERINGER 2007), in denen sich das Spezifische der Zielkultur widerspiegelt. Ein Beispiel für einen Hotspot aus dem Österreichischen ist nach Heringer der schwer übersetzbare „Wiener Schmä“⁵ (HERINGER 2007). Bedeutungser-schließung 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 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. Bearbeitung von *critical incidents* (kritischer Interaktionssituationen) 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 oder speziell für interkulturelle Trainings verfasste cultural assimilators verwenden, die ganze Reihen von *critical incidents* beinhalten, oder man kann von eigenen, d.h. Lehrer- oder Lernererfahrungen, ausgehen. Die Aufgabenstellung für Lernende ist, in diesen Situationen Handlungsvorschläge für Akteure zu entwerfen, die es ermöglichen, dargestellte Missverständnisse oder Konflikte zu beheben. Authentische Situationen zur Übung von Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen ergeben sich im Schüleraustausch oder bei internationalen Schulprojekten.

versität“/ „Institut“, „prax“ – „Praktikum“ u.v.a.m. vor.

⁵ Es ist ein den Bewohnern Wiens schwer zu beschreibender humorvoller, sarkastischer, gleich aber auch mis-anthropischer und melancholischer Gemütszustand, der sich in dialektalen Bonmots, Witzen, nicht wörtlich zu nehmenden Äußerungen zeigt.

Literatur

Ein interkulturell orientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache ermöglicht 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“ (VOLKMANN 2002) 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 (VOLKMANN 2002, STIERSTORFER 2002). 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).

In der interkulturell angelegten Arbeit mit literarischen Texten können verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. Es kann um *Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, dennoch nebeneinander existierenden Orientierungssystemen* von Protagonisten in polyfonen Werken gehen. Wenn die Schüler die Welt einzelner Protagonisten darlegen, 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.

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 Wissens⁶ über das Zielland (die

⁶ Nach GER 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 Einstel-

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). 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, zwei möchte ich dennoch hervorheben. *Bedeutungscollagen* aus Bildern und verschiedenen Textsorten zu demselben Begriff ermöglichen eine komplexe und anschauliche Darstellung des behandelten Phänomens und berücksichtigen die Heterogenität der Zielkultur(en), wodurch sie der Bildung von Stereotypen entgegenwirken.

Die zweite Methode nennen Bachmann et al. (1996a) *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 immer erweiterungsbedürftig. Die Fähigkeit, relevante Fragen zu stellen hilft, aufgetauchte Wissenslücken zu schließen und ist unabdingbar für autonomes interkulturelles Lernen. Abbildungen der in der Heimat der Lernenden unbekannter 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).

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. Bei konkreten Objekten der fremden Realität (Autos, Fahrräder) läuft man nämlich Gefahr, dass sie wegen ihres gleichen Aussehens oder ihrer gleichen Beschaffenheit in ihrer sozialen Bedeutung für identisch gehalten werden (BIECHELE–PADRÓS 2003). Dadurch gelangt man aber auf einen falschen Weg und zu Missinterpretationen. 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 sind. Auch wenn das Resultat der Kulturvergleiche zur Wissenserweiterung hinsichtlich der eigenen und fremden Kultur führt, ist es ohne Einbeziehung der affek-

tionen, die Leben und Praktiken in den Zielkulturen beeinflussen, ein (Europarat 2001). Der Erwerb dieses Wissens soll den Lernenden helfen, die „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Storch 1999) in der fremdkulturellen Wirklichkeit zu bewältigen.

tiven Dimension nicht möglich. Die Fähigkeit, zwischen Kulturen zu vergleichen, basiert nämlich auf der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d.h. der Fähigkeit, sich in die Position des anderen versetzen zu können, um seine Perspektive auf diese Situation oder auf eine bestimmte Sache zu erkennen. Als Methoden des interkulturellen 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 auf das Problem der schnellen Veraltung der Informationen. Ein Ausweg dafür sind *Internetrecherchen*. Aber Recherchieren auf nahezu endlos vorhandenen Internetseiten in der Fremdsprache überfordert schnell. Eine Hilfe sind hier bereits didaktisierte top-aktuelle landeskundliche Materialien im Netz, wie man sie z.B. auf der Webseite der Deutschen Welle (<http://www.dw-world.de>) v.a. im „Service D“ findet.

Gut verfasste Texte von diesen Webseiten haben zwar den Vorteil einer hohen Informativität, aber ihre Themen bleiben festgelegt. Die Kommunikation nach den eigenen aktuellen Bedürfnissen und Interessen zu lenken kann der Rezipient nur, wenn die Kommunikation in Echtzeit verläuft. Für landeskundliche Zwecke bieten sich dafür entweder reale thematische face-to-face-Diskussionen mit *Muttersprachlern* bzw. Personen, die sich über eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land aufhielten oder *Chats*. Ein Chat ist für die meisten Lehrer leichter zu organisieren, denn sie können auf fertige Angebote zugreifen. Z.B. auf der Webseite des Goethe-Instituts werden mehrmals wöchentlich tutorierte Chatrooms betrieben (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejroom.htm>). Außerdem hat ein Chat für Jugendliche eine höhere Attraktivität und der kommunikative Druck ist in Chatkonversationen weitaus geringer als in einer face-to-face-Situation, denn Chats stellen eine Art „conversation in slow motion“ dar (KNIERIM 2003).

Noch vielfältigere Interaktionsmöglichkeiten bietet die sog. *erlebte Landeskunde*. *Schüleraustausch* oder *thematische Exkursionen in Zielländern* können alle interkulturellen Teilkompetenzen unterstützen und besonders zur Entwicklung der behavioralen Komponenten beitragen. Aber zu vermuten, die Förderung interkultureller Kompetenz ergebe sich automatisch als positives Nebenprodukt im Kontakt mit den Angehörigen fremder Kulturen, wäre naiv.⁷ Für die Erzeugung von Lerneffekten sind u.a. intensive Vor- und Nachbereitung bezüglich interkultureller Aspekte sowie die begleitende Reflexion notwendig. John

⁷ Die positiven Auswirkungen interkultureller Interaktionen sind an ganz bestimmte Bedingungen gekoppelt. Die Gruppen sollen den gleichen Status genießen, der Kontakt muss von beiden Gruppen als sinnvoll angesehen werden und zur Kooperation führen, wobei die Teilnehmer die von beiden Gruppen erwünschte Ziele anstreben sollen (Vgl. SHACHAR-AMIR 1996).

und Teske (2002) publizierten ein ausgeklügeltes didaktisches Verfahren für interkulturelles Lernen mittels Exkursionen ins Ausland. In der Vorbereitungsphase konzentrierten sie sich mit ihren Schülern auf die Wahrnehmungsschulung der eigenen Heimatstadt und Auswertung ihrer Darstellung im touristischen Infomaterial. Beabsichtigt war dabei die Erfahrung der eigenen Stadt, die prägend für die Erfahrung weiterer Städte ist, bewusst zu machen. Ferner wird die Vielfalt des Eigenen und das Umgehen mit dem Fremden als Bestandteil des Eigenen rezipiert und eine Vorstellung von eigener Fremdheit entwickelt, wobei die eigene Stadt der Ausgangspunkt ist (Lerner sollten einzelne Stadtteile aus der Perspektive der dort lebenden Bevölkerungsgruppen beschreiben). Kurz vor der Exkursion wurde die Erwartungshaltung der Teilnehmer geklärt (50-Wörter-Aufsätze) und Hypothesen zur Fahrt gebildet. Die Exkursion wurde zu einer Lehrveranstaltung des handlungsorientierten Lernens, denn vor Ort erfüllten die Lerner verschiedene kleine Feldforschungsaufgaben. Die Nachbereitung schloss die Arbeit mit literarischen Texten, die Einarbeitung des Erlebten in die eigene Schreibproduktion und eine Projektarbeit zur Neudarstellung der Heimatstadt für Bewohner des besuchten Landes ein.

Egal ob für kleine Feldforschungen in der Fremde, den face-to-face-Kontakt mit Angehörigen fremder Kulturen oder die Bearbeitung vermittelter Fremdheitserfahrungen, die bewusste Wahrnehmung und das Verstehen der Wahrnehmungsprozesse sind 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). Zu diesem Verständnis von Wahrnehmung sollen Lerner selbst z.B. durch *Arbeit mit mehrdeutigen Bildern, optischen Täuschungen* (BOLTEN 2007; HÄUSERMANN-PIEPHO 1996) und *manipulierten Bildern* gelangen.

Das weitere Ziel des Wahrnehmungstrainings ist, den Automatismus von Wahrnehmung = Interpretation = Wertung aufzubrechen (Bachmann et al. 1996a). 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).

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; LÜSEBRINK 2008; WITTE 2009; ZEUNER 1997). Karikaturen (BIECHELE-PADRÓS 2003) oder Werbematerial (LÜSEBRINK 2008) können einen Einstieg in das Thema gewährleisten. Unbesehene Aufnahmen der Fremdbilder sollen dann durch reflektierte Wahrnehmung ersetzt werden. Witte beschreibt die Ziele der Beschäftigung mit Stereotypen im Unterricht wie folgt:

„Während jedoch die Medien die Konsumentinnen und Konsumenten lediglich mit Informationen über die fremde Kultur konfrontieren, kann der Fremdsprachenunterricht ein Forum zur Rekonstruktion, Dekonstruktion und schließlich Co-Konstruktion deklarativen und insbesondere prozeduralen Wissens über die fremde Kultur bieten, das sich tendenziell schon in diese hinein verlagert. Es gilt also, die Stereotype als solche ins Bewusstsein zu heben, um sie einer kritischen kognitiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Dies schließt die Behandlung von Autostereotypen [Stereotypen über die eigene Kultur; Anm. M.K.] ein, in denen die Lernenden

sich selbst missrepräsentiert fühlen. Damit wird eine persönliche Betroffenheit auf affektiver Ebene generiert, die sich nur positiv auf die Investitionsbereitschaft mit den Repräsentationen des Eigenen, aber auch den Fremden auswirken kann.“ (WITTE 2009: 58)

In einem Überblick wurden hier die üblichsten Inhalte und Methoden zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im FSU dargestellt. Im folgenden Kapitel beantworte ich anhand einer empirischen Forschung die Frage, inwieweit sie im Schulalltag in der Slowakei umgesetzt werden.

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

Ziele und Methodik der vorgelegten empirischen Forschung

Die vorliegende Forschung ist ein Bestandteil eines größer angelegten Projekts zur Implementierung des interkulturellen Ansatzes (IKA) in der Schulpraxis in der Slowakei. Bisher wurde untersucht, inwieweit die in der Slowakei verwendeten Lehrwerke Elemente des IKA berücksichtigen (KOVÁČOVÁ 2010b). In der Zukunft ist geplant, noch die Perspektive der Lerner auf die Implementierung des IKA zu erforschen. Der Fokus auf die Lehrer 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 Erfahrungen im Umgang mit Konfigurationen der fremden Sprache und Kultur eröffnet.“ (WITTE 2009: 54)

Diese Aufgaben der Lehrkräfte sind umso dringlicher, weil die zur Zeit der Untersuchung in der Slowakei am häufigsten genutzten Lehrbücher (*Themen, Schau mal!, Schritte international*⁸) 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 wurden in keinem Lehrwerk angesprochen. Von den drei erwähnten Dimensionen interkultureller Kompetenz wurde in den Lehrwerken die kognitive am besten ausgearbeitet (KOVÁČOVÁ 2010b).

Die Last der Umsetzung des IKA liegt also hauptsächlich auf den Schultern der Lehrer. Nach dem Schulgesetz können sie 30 % der Lerninhalte in Bildungsprogrammen selbst festlegen. Inwieweit die Lehrer diesen Freiraum nutzen, um interkulturelles Lernen inner-

⁸ AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. *Themen 2*. München–Bratislava, HUEBER–SLOVART, 1997; DRINKOVÁ, Daniela et al. *Schau mal! 1*. Bratislava, GOETHE INSTITUT–SPN, 2001; HILPERT, Silke et al. *Schritte international 6*. München, HUEBER, 2008. Untersucht wurden nur Bände, die auf B1 führen.

halb des Deutschunterrichts zu fördern, versucht die vorliegende explorative Studie aufzuheben. 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 und 2011 durchgeführt wurde. An der Befragung nahmen 93 Lehrkräfte teil. Die Fragebögen wurden zum Teil per E-Mail verschickt, aber häufiger in Lehrerfortbildungen in Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Poprad, Ružomberok, Trenčín und Žilina verteilt, um eine hohe Rücklaufquote zu erreichen und Respondenten aus verschiedenen Regionen der Slowakei in die Stichprobe einzubeziehen. 13,3 % der Befragten waren LehrerInnen an Grundschulen,⁹ 54,1 % unterrichteten an einer Fach- und Berufsschule, 31,1 % an einem Gymnasium und 2,4 % waren Didaktiker an Universitäten. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 15 Jahre, die „dienstlich“ jüngste Teilnehmerin unterrichtete erst 3 Monate, die älteste 48 Jahre. Die meisten Befragten verfügten über eine Berufserfahrung von 10 bis 20 Jahren.

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 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.¹⁰ Anschließend wurden die Antworten numerisch kodiert, um sie leichter einer statistischen Auswertung zuzuführen.

Ergebnisse

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?*

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine überwältigende Mehrheit (92,5 %) der Lehrkräfte dem kommunikativen Ansatz folgt. Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, die sich auf kommunikative Bewältigung der Alltagssituationen, Ausdruck eigener Wünsche, Gedanken, Emotionen und Stellungnahmen zu besprochenen Themen bezogen und/oder Training aller vier Sprachfertigkeiten betonten.

Außerdem erwähnten einige Respondenten noch weitere Prioritäten für Ihren Unterricht. 20,4 % hoben Grammatikvermittlung und -einübung hervor. Wortschatzarbeit

⁹ Die Grundschule in der Slowakei deckt den deutschen Primar- und Sekundarbereich I ab.

¹⁰ Z.B. umfasst die Kategorie der „Alltagsthemen“ bei der Frage nach Inhalten Subthemen wie Sitten und Bräuche, Essen, Freizeitgestaltung der Jugendlichen etc.

nannten explizit nur 10,8 %. Ein hoher 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 (19,4 %) der LehrerInnen Motivation der Schüler zum Deutschlernen als ihr Ziel im Unterricht. Für 17,2 % hatte Erfüllung extern liegender Ziele Priorität. In diese Kategorie fallen das erfolgreiche Ablegen der Abiturprüfung und das Einhalten von Lehrplänen. 9,7 % legten Wert auf die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten. 6,5 % (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 zielt 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 Schüler, 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, noch Reflexion des Fremden in Zielkulturen erschienen unter den fünf Unterrichtskomponenten, denen die meiste Zeit gewidmet ist. Der durchschnittliche Rang der Landeskunde lag bei 0,19, der Reflexion des Fremden in Zielkulturen 0,02. Die Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive wurde gar nicht erwähnt. Die „großen Fünf“ bestanden aus Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung. Anschaulich stellt die Grafik Nr. 1 die Mittelwerte für die einzelnen Komponenten dar.

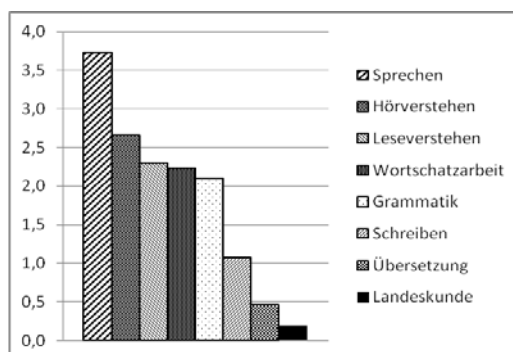


Abb. 1. Rangordnung der Einbeziehung einzelner Komponenten in den FSU (Max 5, Min 0)

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 äußerst lückenhaft. 22,9 % der Befragten ergänzten diesen Satz gar nicht. Es kamen auch sehr allgemeine

Aussagen vor, wie „IKA bedeutet für mit Vorbereitung auf die reale Welt“ (14 %) oder „Erweiterung des eigenen Horizonts“ (6 %). Sie weisen auf die Wichtigkeit des interkulturellen Lernens hin. Dass sich dies als Motivationselement im FSU nutzen lässt, brachten 8,4 % der Antworten zum Ausdruck. 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 ist die Entwicklung der kognitiven Dimension vertreten, gefolgt von der affektiven und behavioralen.

Fast ein Drittel der Befragten (30,1 %) fasst den IKA sehr breit als „Wissensvermittlung über fremde Kultur(en)“ auf. „Bewusstsein für Kulturdifferenzen schärfen“ ist Anliegen von 22,9 % Teilnehmer, „Suche von Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur“ führten 15,7 % an. Von weiteren Teilkompetenzen der kognitiven Dimension wurden faktuelles Wissen über die Zielländer / faktische Landeskunde (10,8 %), aber auch anspruchsvoller angelegte Ziele wie „Verstehen des Eigenen durch das Fremde“ (3,6 %) und „die Fähigkeit, die eigene Kultur erklären zu können“ erwähnt. Die affektive Dimension äußerte sich in folgenden genannten Aspekten „Respekt für andere Kulturen erzeugen“ und „Andersartigkeit schätzen lehren“ (zusammen 12 %), „Toleranz lehren“ (8 %) und „Vorurteile abbauen“ (4,8 %). Die behaviorale Ebene peilte die Aussagenkategorie „internationale Erfahrungen sammeln und Kontakte pflegen“ (12 %) an.

Nur 10,8 % der Antworten wurden bei der Auswertung als IKA berücksichtigend ausgewertet. Als Kriterien dafür galten: 1. enge Verbundenheit zwischen Sprachlernen und Kulturlernen, 2. Einbeziehen der Kategorien des Fremden und des Eigenen, 3. Akzentuieren und Fördern mehrerer Dimensionen von interkultureller Kompetenz im Unterricht. Als stellvertretend führe ich drei Beispiele an:

„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)

Subjektiv wichtige Inhalte für den interkulturell angelegten FSU

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

Die erste wichtige Feststellung bezieht sich auf die Tatsache, dass eine knappe Mehrheit der Befragten (50,6 %) die Fragen nach den Inhalten nicht beantwortet hat. Dies lässt u. a.

auf Unsicherheit der 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 Realienskunde orientierte Weltwissen in den Vordergrund stellen. Der Anteil der Befragten, die Alltagsthemen zu Inhalten interkulturellen Lernens machen, lag bei 25,3 %. Wurden dazu konkrete Beispiele genannt, so wiederholten sich oft die Themen: 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 und nicht zuletzt sehr stark vertreten wurden auch Sitten und Bräuche an Festtagen. An zweiter Stelle mit 19,3 % rangierte die Vermittlung faktischer Landeskunde (physikalische und demografische Geografie der deutschsprachigen Länder). Mit 15,7 % folgte das Thema „Kunst und Kultur in den Zielländern“. Ebenso viele gaben an, dass sie sich im Unterricht mit Stereotypen befassen. Als weitere Inhalte wurden „Mentalität von Angehörigen der Zielkulturen“ (8,4 %), „Geschichte“ (7,2 %) und „Multikulturalität und Migration“ (4,8 %) angegeben.

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.

Bezüglich der Medien zählte zu den am häufigsten Verwendeten die Arbeit mit authentischem Bildmaterial (68,7 %) und authentischen Texten (56,6 %). 36,1 % der Befragten nutzt dafür Internetrecherchen.

In der Rangfolge der Methoden und Formen zeigte sich Kulturvergleich mit 79,5% als Spitzenreiter. Auf dem zweiten Platz rangierte Faktenvermittlung (Vorträge oder Lektüre) mit 78,3 %. Vergleichende Semantik wurde von 62,7 % der untersuchten Lehrerschaft betrieben. Fast die Hälfte (47,0 %) der LehrerInnen organisiert nach eigenen Angaben interkulturell ausgerichtete Exkursionen. Internationale Projekte und Schüleraustausch nutzen zum interkulturellen Lernen 33,7 %. Mit Phraseologismen arbeiten 39,8 %, critical incidents zur Identifizierung handlungssteuernder Werte und Normen gebrauchen 25,3 %. Ebenso ein Viertel führt mit Schülern Gespräche über eigene kulturelle Identität (25,3 %). 19,3 % widmen ihre Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsschulung. 18,1 % holen Muttersprachler oder Personen in den Unterricht, die über eine längere Zeit in Zielländern gelebt haben und lässt sie über die dortige Lebensweise berichten und mit Schülern diskutieren. Den Chat nutzen hingegen nur 6% der Befragten.

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 10,8 % 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 Lehrer, 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 Herauskrystallisieren der jeweiligen Kulturartefakte beeinflussen 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 Stunden im gesamten Lehramtstudium zu verschiedenen Zeitpunkten 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 4,5 erreicht. 97,5 % der Auskunftspersonen signalisierten Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, wenn diese in das staatliche Weiterbildungssystem eingegliedert wird. Letztendlich sehen 8,4 % in der Integration (inter)kultureller Elemente die Triebfeder für das Fremdsprachenlernen.

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.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 1990, 15–18.
- Bachmann 1996a
BACHMANN, Saskia et al.: Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. *Ziel-sprache Deutsch*, 27, 1996a, 77–91.
- BACHMANN 1996b
BACHMANN, Saskia et al.: *Sichtwechsel*. Stuttgart, Klett, 1996b.
- BALÁKOVÁ 2007
BALÁKOVÁ, Dana: Internacionálny aspekt živých somatických frazém. In: *Frazeologia a jazykové obrazy świata przelomu wieków*. Chlebda, Wojciech (Hrsg.). Opole, Uniwersytet Opolski, 2007, 441–446.
- BIECHELE-PARDÓS 2003
BIECHELE, Markus-PARDÓS, Alicia: *Didaktik der Landeskunde*. München, Langenscheidt, 2003.
- BOLTEN 2003
BOLTEN, Jürgen: Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. BOLTEN, Jürgen-ERHARDT Claus (Hrsg.). Sternenfels, Wissenschaft & Praxis, 2003, 369–391.
- BOLTEN 2007
BOLTEN, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt, LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2007.
- BYRAM 1989
BYRAM, Michael: *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1989.
- BYRAM 1997
BYRAM, Michael: *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- DEARDORFF 2006
DEARDORFF, Darla K.: Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. In: *Journal of Studies in Intercultural Education* 10, 2006, 241–266.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt, 2001.
- HÄUSERMANN 1996
HÄUSERMANN, Ulrich-PIEPHO, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München, Iudicium, 1996.
- HERINGER 2007
HERINGER, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation* (2. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 2007.
- HERMANN 2003
HERMANN, Fritz: Interkulturelle Linguistik. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois-BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 363–373.
- HILLMANN 1994
HILLMANN, Karl-Heinz: *Wörterbuch der Soziologie* (4. überarbeitete und ergänzte Aufl.). Stuttgart, Kröner, 1994.
- JOHN-TESE 2002
JOHN, Lorna-TESE, Doris: London Calling: Interkulturelles Lernen und die Stadterfahrung. In: *Interkulturelle Kompetenz*. VOLKMANN et al. (Hrsg.). Tübingen, Gunter Narr, 2002, 217–245.

- KAUNZNER 2008
KAUNZNER, Ulrike A.: Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht. In: *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg./Ed.). Münster, Waxmann, 2008, 11–26.
- KINAST 1998
KINAST, Eva-Ulrike: *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich, Pabst, 1998.
- KNIERIM 2004
KNIERIM, Markus: *Online-Chats – ein neues Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht: Vortrag im Rahmen des hessischen FMF – Regionaltages in Fulda*. http://www.markusknierim.de/downloads/FMF2003_Chat_Teil1.pdf (23.1.2004).
- KOVÁČOVÁ 2010a
KOVÁČOVÁ, Michaela: *Komparative Evaluation didaktischer und erfahrungsorientierter interkultureller Trainings*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010a
- KOVÁČOVÁ 2010b
KOVÁČOVÁ, Michaela: Implementierung interkulturellen Ansatzes in Lehrwerken für Sekundarstufe II. In: *Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. DÖMISCHOVÁ, Ivona (Hrsg.). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010b, 100–110.
- KRUMM 2003
KRUMM, Hans-Jürgen: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois–BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 413–417.
- LÜSEBRINK 2003
LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: Kultur- und Landeswissenschaften. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). BAUSCH et al. (Hrsg.) Tübingen, Gunter Narr, 2003, 60–65.
- LÜSEBRINK 2008
LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (2. Aufl.). Stuttgart, Metzler, 2008.
- MÜLLER-JACQUIER 2000
MÜLLER-JACQUIER, Bernd: Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. BOLTEN, Jürgen (Hrsg.). Waldsteinberg, Popp, 2000, 20–49.
- ROCHE 2005
ROCHE, Jörg: *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, A. Franke, 2005.
- ROST-ROTH 2010
ROST-ROTH, Martina: DaF und Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1. 1996. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> (11.12.2010)
- STIERSTORFER
STIERSTORFER, Klaus: Literatur und interkulturelle Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz et al (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119–141.
- STORCH 1999
STORCH, Günther: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, W. Fink, 1999.
- THIELMANN 2010
THIELMANN, Winfried: Fremdsprachenunterricht. In: *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Weidemann, Arne et al. (Hrsg.). Bielefeld, Transkript, 2010, 463–488.
- VOLKMANN 2002
VOLKMANN, Laurenz: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: *Interkulturelle Kompetenz*. VOLKMANN et al. (Hrsg.). Tübingen, Gunter Narr, 2002, 11–47.

WIERLACHER 2003

WIERLACHER, Alois (2003): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois–BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 1–46.

WISEMAN 2002

WISEMAN, Richard L. (2002): Intercultural Communication Competence. In: *Handbook of international and intercultural communication (2. Aufl.)*. GUDYKUNST, Wiliam B.–MODY, Bela (eds.): Thousand Oaks: Sage, 207–223.

WITTE 2009

WITTE, Arndt: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachelernprozess. In: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assesment*. HU, Adelheid–BYRAM, Michael (eds.). Tübingen, Gunter Narr, 2009, S. 49–66.

ZEUNER 2012

ZEUNER, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbe-
reichen „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](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm) (22.3.2012)

