

Barbara Sadownik

Interkulturelle Kompetenz und ihre Förderung im glottodidaktischen Prozess

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 31, 136-153

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Barbara Sadownik
Maria Curie-Skłodowska University,
Lublin, Poland

Interkulturelle Kompetenz und ihre Förderung im glottodidaktischen Prozess

1. Einleitung

Die durch die großen Migrationsbewegungen sowie auch durch die Internationalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft entstandene Zweitsprachigkeit bzw. Vielsprachigkeit sowie Bilingualität bzw. Multikulturalität aller europäischen Länder wird als eine ernstzunehmende Herausforderung unserer Zeit angesehen. Sowohl Zweit- bzw. Mehrsprachigkeit als auch die Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Kulturen sind einerseits als eine Bereicherung zu betrachten, andererseits aber als auch Auslöser äußerer und innerer Konflikte. Für Umberto Eco (1986) bedeutet zwei Sprachen zu sprechen, „zwei Denkweisen zu erlernen und zu wissen, dass es verschiedene Weltbilder, verschiedene Zivilisationen, verschiedene Kulturen gibt“. Die Zweisprachigkeit ist für ihn folglich eng mit der Bilingualität verknüpft. Das bedeutet, dass man über die Sprache einen Einblick in die Lebens- und Denkweise anderer Kulturen und Sprachgemeinschaften erhält. Viele Bilingualen, die sich aber für keine der beiden Kulturen entschieden haben, leiden unter dem Gefühl, dass sie nirgendwohin gehören, dass sie weder in der eigenen noch in der fremden Kultur angenommen werden. F. Grosjean

(1998:132) nennt dieses Phänomen *doppeltes Aussgeschlossensein*. Eine Negation der einen Kultur, um sich in der anderen besser angenommen zu fühlen, ist häufig eine gewählte Lösung, der aber nicht die Ganzheit des Individuums gerecht wird. Ein Teil der Persönlichkeit kann so nicht zur Geltung kommen, was wiederum zu einem Gefühl der Unzufriedenheit führt (vgl. F. Grosjean 2001).

Als besonders problematisch wird die Situation von Kindern und Jugendlichen dargestellt, die in einer zugewanderten Familie aufwachsen. Sie stehen vor dem Konflikt, dass auf der einen Seite ihre Herkunftskultur durch die Eltern repräsentiert wird, die die Wichtigkeit dieser Kultur unterstreichen und weitergeben wollen. Auf der anderen Seite steht die Immigrationskultur, die eine weitgehende Anpassung fordert. Von beiden Seiten werden an die Kinder Forderungen gestellt. Eine solche Situation kann in vielen Fällen soziale Verunsicherung, extreme Schüchternheit, Zurückgezogenheit Frustration, Depression, innere Zerrissenheit, Sprechangst etc. verursachen. Im Zuge der Globalisierung sind demnach interkulturelle Fragestellungen und Problemlösungen von großer gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Relevanz. Im Rahmen des institutionalisierten Sprachenlernens in Europa haben wir es zunehmend mit heterogenen mehrsprachigen und multikulturellen Lernergruppen zu tun. Kein Wunder, dass in den letzten Jahren ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht im Sinne eines *Perspektivenwechsels* immer häufiger postuliert wird.

Fragen, die sich hier als zentral für diesen Beitrag stellen lassen, sind: Wie kam es dazu, dass die interkulturelle Kompetenz heutzutage den Status des obersten Lernziels des FU erhielt? In welchem Verhältnis stehen die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die reine Sprachkompetenz zueinander? Was ist eigentlich unter dem Begriff *interkulturelle Kompetenz* zu verstehen? Des Weiteren ist auch zu fragen: Welche Aspekte einer anderen Kultur sind für diese Kompetenz überhaupt relevant? Welcher Umfang an explizitem Wissen über eine fremde Kultur ist als Lernziel anzusehen?

2. Interkulturelle Lernkonzepte - retrospektiv gesehen

Ohne im Rahmen dieses Beitrags nur einen annähernden Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, wird an dieser Stelle versucht, auf einige Positionen innerhalb der interkulturellen Forschung einzugehen. In den Anfangszeiten, d.h. in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, hat sich mit interkulturellem Lernen zunächst die Erziehungswissenschaft innerhalb der Ausländer- und Migrantenpädagogik befasst und generelle erziehungswissenschaftliche Konzepte entwickelt. Zunächst waren es nur verhaltensbezogene Untersuchungen mit Hinweisen für angemessene Umgangsformen, also welche Verhaltensformen in dem jeweiligen Kulturkreis akzeptiert und toleriert werden und welche zu unterlassen sind. In dieser Phase herrschten recht pauschale Deutungskonzepte vor, wie z.B. *die Japaner sind so...*, *die Amerikaner sind so...*, *die Deutschen sind so...*. Die ausführlichsten Diskussionen um das interkulturelle Lernen waren somit in erster Linie vorwiegend im Kontext des Lesens literarischer Texte und der Landeskunde zu finden. Als übergeordnetes Ziel des Landeskundeunterrichts wurde die Befähigung der Lernenden zur interkulturellen Kommunikation angesehen.

Erst in den achtziger Jahren hat man begonnen in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur mit guten Argumenten für *Interkulturelle Lernkonzepte* zu plädieren. Der für den interkulturellen Ansatz kennzeichnende Ausgangspunkt, Lernen vor dem Hintergrund eigenkultureller Prägungen zu beschreiben, Fremdheit dabei allerdings nicht als Defizit, sondern als didaktische Chance zu begreifen, wurde generell von der Fremdsprachendidaktik übernommen. In Deutschland sind hier in erster Linie Hans-Jürgen Krumm, Gabriele Pommerin und Dietmar Rösler zu nennen, die von Anfang an konsequent ihr Engagement für interkulturelle Zielsetzungen im FU zeigten. H.-J. Krumm (1988:121) forderte z.B. auf, „den Sprachunterricht bewusst als Ort interkulturellen Lernens zu gestalten“. Dabei wurde erklärt, dass interkulturell orientiertes Lernen nicht etwas ist, was neben dem Lernen von Grammatik, Lexik, Aussprache usw. steht, sondern etwas, was dieses Lernen unterstützt. Im Vordergrund standen zuerst die motivationellen Aspekte der interkulturellen Kontakte, vor allem

diejenigen persönlichen Merkmale und emotionalen Einstellungen, die für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz unentbehrlich sind und deswegen besonders zu fordern sind. Ideale Voraussetzungen wurden Personen zugeschrieben, die im Kontakt mit Vertretern anderer Kulturkreisen die *fremde Kultur verstehen, Vorurteile abbauen, zur Toleranz fähig sind* und *ethnozentrische Sichtweisen vermeiden*. Der FU sollte demnach für die Fremd- und Eigenperspektive sensibilisieren; wichtig waren nicht die Informationen, sondern Sensibilisierung sowie Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Insgesamt kann man sagen, dass die Ansätze in den 80er Jahren die kulturellen Unterschiede weitgehend überbetont haben. Die Fremdsprachendidaktiker haben dabei viele praktische Ratschläge gegeben, wie Stereotypen überwunden, wie literarische Texte fremdkulturell rezipiert und in ihrem ästhetischen Wert begriffen werden können/sollen, etc. Das Thema kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung bzw. der Lehrerweiterbildung sowie die Entwicklung neuer Lehrwerke aus interkultureller Sicht waren leitende Themen der Fremdsprachendidaktik.

Die Untersuchung von Missverständnissen in Begegnungen z.B. zwischen Mitgliedern der deutschen und englischen Sprach- und Kulturgemeinschaften gehörte zu den großen Forschungsprojekten noch in den neunziger Jahren (J. House 1995, 1996, 1999). Dabei galten Missverständnisse als Indikatoren für Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungen und hatten viele verschiedene Ursachen. Es gab Missverständnisse im akustischen Bereich, in der Wortbildung, in der syntaktischen und semantischen Gliederung, im Textaufbau, in der Textintention (ironisch intendierte Texte können als ernst gemeinte Texte missverstanden werden und umgekehrt) sowie in den unterschiedlichen Diskurskonventionen. Mit vielen anregenden Beispielen wurde auch gezeigt, wie die Übersetzung zur Bewusstmachung solcher kultureller Unterschiede im Unterricht eingesetzt werden kann (z.B. J. House 2001).

An der Schwelle des 21. Jahrhunderts war der Einfluss der Globalisierung besonders deutlich spürbar. Die Frage, ob und

inwieweit das Lernen und Lehren von fremder Sprachen mit der Ausprägung des Fremdverstehens einhergeht, wird in dieser Zeit in der einschlägigen Fachliteratur recht unterschiedlich beurteilt. W. Edmondson (2002:356) verweist mit Recht auf zwei Eckpositionen innerhalb der interkulturellen Forschung, wobei er selber ganz deutlich für die zweite Position plädiert und die erste eindeutig ablehnt:

Position A: Interkulturelle Lernziele haben Priorität im FU.

In diesem Fall wird der Fremdsprachenunterricht für interkulturelle Lernziele weitgehend instrumentalisiert, auch wenn dabei betont wird, dass die Fremdsprache selbst nicht außer Acht gelassen werden darf¹. Die Anhänger dieser Position argumentieren, dass die interkulturelle Kompetenz nicht *nebenbei* im Rahmen eher begrenzter linguistischer Teilziele oder eines literarisch fundierten Rezeptionsgesprächs mitgelernt werden sollte. Sie müsse vielmehr didaktisch reflektiert, als Unterrichtsziel aufgewertet und methodisch gesehen über eigenständige, komplexe Übungsprozesse und kommunikative Aufgaben gesteuert systematisch und strukturiert aufgebaut werden (mit parallel dazu steigenden inhaltlichen Anforderungen: das Konzept der belangvollen, nicht trivialen Inhalte). Ein gezielter Aufbau der interkulturellen Kompetenz wird hier als übergeordnetes, anspruchsvolles Richtziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Ein FU, der diese Kompetenz unbefriedigend ausbildet (gemessen an dem, was die Dynamik der Interaktionen in der interkulturellen Begegnung ausmacht), löst ein übergeordnetes Lernziel nur bedingt ein. Er gefährdet schließlich sogar den Bildungswert des Fremdsprachenlernens unter institutionellen Bedingungen, das darauf ausgerichtet sein muss, Sprachlernern die aktive Teilnahme an der modernen Kommunikations- und Informationsgesellschaft zu

¹ H.-J. Krumm (1995:158) schreibt z.B. dazu: „Interkulturelle Kommunikation kann sich nicht damit zufrieden geben, dass wir eine fremde Sprache lernen und auf mögliche Missverständnisse vorbereitet sind (so wichtig dies als Teillernziel ist)“. L. Bredella (2000:376) verweist auch darauf, dass bei der Behandlung literarischer Texte der Aufbau der reinen Sprachkompetenz wichtig ist: „Literary texts in the foreign language classroom must contribute to language learning“.

ermöglichen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass für den Erwerb interkultureller Kompetenz der Einsatz von Lernplattformen und Internetforen besonders gewinnbringend ist.

Position B: Fremdsprachliche Lernziele haben gegenüber interkulturellen Lernzielen Priorität. D.h. interkulturelle Inhalte erhalten ihre Berechtigung nur durch ihren Beitrag zum Fremdsprachenerwerb. W. Edmondson (2002:367) betont:

Eine interkulturelle Begegnung mit Texten (vor allem fremdsprachlichen Texten) soll m. E. auf der sprachlichen Ebene stattfinden, damit hieraus Relevantes für den Fremdsprachenunterricht gewonnen wird.

Der Standpunkt, dass kulturelle bzw. interkulturelle Einsichten durchaus ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht sind, wenn sie sich aus einer spracherwerbsrelevanten Auseinandersetzung mit Aspekten der Zielsprache ergeben, wird auch in der polnischen Glottodidaktik vertreten.

3. Kommunikations- und Kulturkompetenz versus Sprachkompetenz

Die polnische Glottodidaktik repräsentierte von Anfang an eine Position, die auf die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Progression von rein sprachlicher Kompetenz hin zur Kommunikations- und Kulturkompetenz verweist. Nach F. Grucza (1988, 1993) macht die Kenntnis der jeweiligen Sprache im engeren Sinne, d.h. die einwandfreie Aneignung der *reinen* Sprachkompetenz, den Kern einer jeden menschlichen Kommunikations- und Kulturkompetenz aus und demzufolge sollte als der zentrale Bezugspunkt der Lehrfunktion eines jeden Sprachlehrers angesehen werden:

Wer sich sprachlicher Äußerungen kommunikativ bedienen will, muss sich zunächst die Fähigkeit aneignen (a) sie zu erzeugen, d.h. ihre Strukturen zu bilden und mit konkreten Wörtern zu fühlen, (b) die erzeugten Äußerungen zu identifizieren und zu interpretieren (F. Grucza 1993:32).

Die Sprache im generativen Sinne muss also jeder Lerner aufgrund der ihm zugelieferten Äußerungen selbst rekonstruieren. Er ist sowohl auf die Form der Äußerung als auch auf die sog. Substanz

angewiesen.² Die Aufgabe der unterrichtlichen Fremdsprachenvermittlung ist es, in erster Linie die Voraussetzungen für den Aufbau der formalen Kompetenz zu schaffen.

In der momentanen Diskussion um die interkulturelle Kompetenz als Hauptziel des FU lässt sich u.E. eine Renaissance der ursprünglichen Diskussion um das Lernziel *kommunikative Kompetenz* deutlich erkennen. Vor gut 30 Jahren hatte sich die sog. kommunikative Fremdsprachendidaktik ausschließlich dem Lernziel *kommunikative Kompetenz* verschrieben, was im Endeffekt zu vielen sprachdidaktischen Enttäuschungen geführt hat. Für den Begründer der polnischen Glottodidaktik F. Gruzca (1993:71) zeigte damals die Einführung der kommunikativen Kompetenz in die theoretische Diskussion und in die schulische Praxis nicht immer zufrieden stellende Ergebnisse:

Dies führte zu einer Überbetonung des kommunikativen Umgangs mit Äußerungen und zur Überbewertung der Rolle der sprachlichen Diskurs- und Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Unterbewertung der generativ-produktiven Kompetenz.

Die kommunikative Kompetenz galt lange Zeit als wichtiges Lernziel, wenn auch ihre konkrete Bedeutung zunehmend unklar geworden ist. In der interkulturellen Fachliteratur wird ähnlich wie im Rahmen der kommunikativen Didaktik argumentiert, dass der Aufbau der interkulturellen Kompetenz als Hauptziel für den Fremdsprachenunterricht gelte. Für die Kritiker einer solchen Auffassung sind interkulturelle Einsichten eher versteckte bzw. indirekte Nebenprodukte der Fremdsprachenvermittlung. Sie seien nicht Hauptzweck des didaktischen Unternehmens. W. Edmondson (2002: 56) konstatiert:

Ebenso gilt: Literarische Texte sind auf keinen Fall als Textsorte für den Fremdsprachenunterricht global abzulehnen, nur kann ich nicht einsehen, dass

² G. Fanselow/S. Felix (1987:69) als Anhänger der Generativen Grammatik argumentieren auf folgende Art und Weise: „Das, was Sprache ausmacht, ist nicht, dass man mit ihr kommunizieren kann, sondern über welchen Strukturmechanismus man mit ihr kommunizieren kann“. Damit tritt automatisch der Strukturbereich und nicht der Kommunikationsbereich von Sprache in den Vordergrund.

literarische Texte per se bei der Fremdsprachenvermittlung als solche einen Sonderstatus haben sollen. Es geht mir im Folgenden nicht um die globale Ablehnung interkultureller Lernziele bzw. literarischer Texte, sondern um die relative Gewichtung interkultureller fremdsprachlicher Texte.

Somit ist für W. Edmondson (2002) evident, dass für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache in deutschen Schulen sowie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache eine deutliche Priorität bei den sprachlichen Fertigkeiten gegenüber interkulturellen bzw. literarischen Zielen zu setzen ist. Ähnlich argumentiert J. House (1998:62), die sich seit Jahren mit der interkulturellen Forschung und ihrer Umsetzung und Nutzbarmachung für den FU auseinandersetzt, indem sie schreibt:

Der gängige Terminus *interkulturelle Kompetenz* als angestrebtes Globalziel des Fremdsprachenunterrichts, sei, ähnlich wie sein Vorgänger, die *kommunikative Kompetenz*, auf dem besten Wege, zu einem ebenso sinnentleerten Modewort zu verkommen.

Dabei belegt sie ganz deutlich an Hand diskursanalytischer Befunde, dass die rein fremdsprachliche Kompetenz eine große und zu meist unterschätzte Rolle beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielt. Ausgangspunkt interkultureller Lernprozesse im FU sollte, wie es J. House mit Recht betont, die Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Zielsprache sein. Es ist eine Tatsache, dass es häufig in erster Linie sprachliche Barrieren sind, die den interkulturellen Dialog zum Scheitern bringen. Das Verhältnis des Lehr- und Lernziels *interkulturelle Kompetenz* zu den sonstigen fremdsprachendidaktischen Zielkompetenzen muss demnach sowohl theoretisch als auch praktisch sehr präzise geklärt werden. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die fremdsprachendidaktische Diskussion um die Präferenzen kommunikativ-interkultureller Kompetenz respektive rein sprachlicher Kompetenz als eine Scheinkontroverse angesehen werden sollte, die sich auf das eingeschränkte Sprach- und Kulturverständnis innerhalb der Fremdsprachendidaktik zurückführen lässt.

4. Zum Begriff der interkulturellen Kompetenz

Der Begriff *Kompetenz* wurde zuerst in der Linguistik von Noam Chomsky populär gemacht durch seine nativistisch orientierten Untersuchungen in Bezug auf den einem jeden Menschen angeborenen Generierungsmechanismus (grammatische Kompetenz) mit mentalen Dispositionen (Prinzipien und Parameter). Die menschliche Sprache wird von N. Chomsky als mentales Organ bezeichnet, als ein Teil der biologischen Ausstattung des Menschen und somit als Instinkt, bzw. als neuronales System oder als Berechnungsmodul. Kompetenz im Sinne Chomskys ist die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer implizit verfügen, über die sie aber nur in den seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können (vgl. z.B. N. Chomsky 1965, 1981, 1986).

Im heutigen Sprachgebrauch wird *Kompetenz* im Sinne einer besonderen Fähigkeit verstanden, die man erfolgreich erlernen kann, wie dies bei sozialer Kompetenz, kommunikativer Kompetenz, Medienkompetenz, etc. der Fall ist. Der Begriff der sozialen Kompetenz wird sehr oft als Oberbegriff angesehen, unter den weitere Kompetenzen untergeordnet werden können, wobei der Teilbereich der kommunikativen Kompetenz wiederum als Grundlage für die interkulturelle Kompetenz gesehen wird. Synonym zum Begriff der interkulturellen Kompetenz wird häufig der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz benutzt. In der Fachliteratur wird an dieser Stelle sogar von einer Konkurrenz der beiden Begriffe gesprochen.

Auffallend an den Definitionsversuchen von Kompetenzen ist die häufige Einteilung in Ober- und Unterbegriffe sowie die Erweiterung der Kompetenzen auf Spezialfälle, wie es bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz besonders deutlich ist. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz erweitert eigentlich den seit langem etablierten Begriff der kommunikativen Kompetenz auf Kommunikationssituationen, in denen die Gesprächspartner aufgrund ihrer Sozialisation in einem anderen Land unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben, die in den meisten Fällen auch mit unterschiedlichen Muttersprachen verbunden sind. In der Fachliteratur wird somit die Meinung vertreten, dass interkulturelle Kompetenz

keine vollkommen neuartige Qualifikation oder Fähigkeit ist, sondern eine Kombination sozialer, affektiver, kognitiver und kommunikativer Kompetenzen, vereinigt mit einem bestimmten Kulturwissen und einer bestimmten Reflexionskompetenz über die eigene und die jeweils betroffene Partnerkultur.

Der Fachdiskussion um die interkulturelle Kompetenz liegt eine funktionalistisch-diachronische Auffassung der menschlichen Sprache zugrunde, die davon ausgeht, dass die Natur der Sprache primär oder ausschließlich in ihrer Funktion als wichtiges und differenziertestes Mittel der menschlichen Kommunikation zu sehen ist. Die Sprache ist demnach Medium sozialer Interaktion, die Fremdsprache dagegen Medium interkultureller Kommunikation. Kommuniziert wird sowohl durch verbale und nonverbale Mittel, als auch durch Schweigen und deswegen kann sich die interkulturelle Kompetenz keineswegs in einer rein sprachlichen Handlungsfähigkeit erschöpfen (vgl. H. Schröder 1997).

Unter *interkultureller Kompetenz* wird meist ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln. Als Grundvoraussetzungen sind hier Empathie und Selbstvertrauen zu nennen, d.h. das Verständnis anderer Verhaltensweisen und Denkmuster, sowie die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln und dabei verstanden und respektiert zu werden. Der Begriff *interkulturelle Kompetenz* involviert nach A. Schinschke (1995:36ff.) folgende Fähigkeiten: 1. Die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, d.h. einerseits die Bewusstwerdung eigenkultureller Verstehensvoraussetzungen und andererseits das Verstehen der fremden Kultur aus der Sicht der Angehörigen. 2. Die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur.

Dies setzt ein Bewusstsein von möglichen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden voraus, nicht die Informiertheit über alle tatsächlichen Differenzen (A. Schinschke 1995:38).

Vorausgesetzt wird die Akzeptanz der Eigenständigkeit und Andersartigkeit der anderen Kultur bei gleichzeitiger Bewahrung der eigenen kulturellen Identität. 3. Die Fähigkeit, mit den aus verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erwartungen und Verhaltensweisen umgehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können, d.h. ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen. Es sollen solche Fähigkeiten entwickelt werden, die einen offenen Umgang mit all den Problemen, die eine interkulturelle Kommunikation birgt, ermöglichen. Die Fremdheit, wie z.B. unterschiedliche Wertvorstellungen, unterschiedliche Verwendung von universal gedachten Begriffen, unterschiedliche kommunikative Verhaltensweisen sollen in der Kommunikation thematisiert werden, um gemeinsam nach Wegen zum Umgang mit der Fremdheit zu suchen. 4. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, bzw. Empathie, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen.³

In Ansätzen, die interkulturelle Kompetenz mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung der Interaktionspartner verknüpfen, wird die interkulturelle Kompetenz als universelle, nicht an einem Zielkulturraum gebundene, d.h. kulturübergreifende Fähigkeit definiert, „neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen“ (A. Wierlacher 1993:556). Interkulturelle Kompetenz als Ziel des FU wird von A. Knapp-Potthoff (1997:196) als

die Fähigkeit des Sprachlerner definiert, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.

³ Es gibt auch viele Definitionsversuche, in denen dieser wissenschaftliche Begriff an Kontur und Präzision verloren hat. P. Mecheril (2003:198) versteht z.B. interkulturelle Kompetenz als „jene Fähigkeit, die Erfahrung von kultureller Differenz und Fremdheit zu verarbeiten“. Dabei ist alles andere als klar, was eigentlich unter dieser *Verarbeitung* zu verstehen sei.

Interkulturelle Kompetenz zielt demnach auf ein noch wesentlich komplexeres, weites Feld von Handlungs- und Hintergrundwissen als Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz und gerade aufgrund dieser Komplexität stellt sich die Frage nach ihrer Lehr- und Lernbarkeit.

5. Zum Begriff kultureller Kreolisierung

Die Diskussion um die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für den FU hat die Dimension *Kultur* in engste Verbindung mit dem Erlernen einer Fremdsprache gebracht. Doch was ist eigentlich Kultur? Die Ethnologen haben große Schwierigkeiten, diesen Begriff eindeutig zu definieren. Die Fachdiskussion zeigt, dass Kultur kein eindeutig zu definierender Begriff ist. Der enge Begriff der Kultur zielt in erster Linie auf die geistigen Errungenschaften des Menschen, die sich als Kultur manifestieren. Der erweiterte Kulturbegriff schließt Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Brauchtum und viele andere Fähigkeiten und Gewohnheiten ein, die der Mensch sich als Mitglied der Gesellschaft als homo sociologicus angeeignet hat. Kultur und Zivilisation werden hier in ein Interdependenzverhältnis gestellt.⁴

Kulturen haben nach Auffassung S. Huntingtons (1997) einen ambivalenten Charakter. Auf der einen Seite sind sie als Kulturkreise an sich extrem langlebig und fest, auf der anderen Seite aber *dynamisch* und voller Entwicklungsdrang innerhalb ihrer Einheit als Kulturkreis. In Verbindung mit der Globalisierung, die als Prozess der Vernetzung verstanden wird, wird dem klassischen erweiterten Kulturbegriff als Grundkomponente interkultureller Lehr- und Forschungsansätze eine andere Vorstellung von Kultur entgegengesetzt: Kulturen werden als völlig offene Systeme (G. Auernheimer 2003:154) begriffen, die kreativ miteinander verbunden

⁴ Es war vor allem der englische Sprachgebrauch, der *civilization* und *culture* als Synonyme begriff und einen erweiterten Begriff von Kultur und Zivilisation als „gesamte Lebensweise eines Volkes“ prägte (S. Huntington 1997:51).

werden können. Im Zeitalter der lichtschnellen Kommunikation und grenzloser Datentransfers werden immer neue Kulturformen geschaffen, die aber nicht mehr räumlich fixierbar sind, und schnell an Bedeutung gewinnen oder auch verlieren. Neu geschaffene Identitäten werden z.B. durch das Internet wieder zu neuen Kulturen verbinden. Diesen Prozess der kulturellen Neubildungen wird vom schwedischen Ethnologen Ulf Hannerz als *kulturelle Kreolisierung* bezeichnet. In einer zunehmend vernetzten Welt werden demnach alte Bedeutungen durch neue ersetzt, die Elemente einer Globalkultur und fremder Regionalkulturen erhalten. Diese *Kulturmoleküle* sind von unterschiedlicher Stabilität, können zerfallen, sich neu bilden oder aber sich auch ständig erweitern. Die Vertreter des Begriffs kultureller Kreolisierung stehen auf dem Standpunkt, dass die Welt durch die Globalisierung nicht ärmer an verschiedenen Kulturen wird, sondern eher reicher. Wenn es um den Zusammenhang von Sprache und Kultur geht, sollte der Begriff der kulturellen Kreolisierung neben dem verengten und erweiterten Kulturbegriff ganz besonders beachtet werden.

6. Explizites Kulturwissen als Kern der interkulturellen Kompetenz

In der Fachliteratur wird generell angenommen, dass kulturbezogenes Wissen den Kern einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit bzw. Kompetenz darstellt. A. Knapp-Potthoff (1997) setzt sich kritisch mit dieser These auseinander und verweist dabei auf Probleme der Vollständigkeit, Differenziertheit, Adäquatheit, Relevanz und Erlernbarkeit derartigen Wissens. Beachtenswert scheint ihr Konzept einer dynamischen interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu sein, das auf der Vorstellung von interkultureller Kommunikation als Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften beruht. Aufgrund des Prozesscharakters des Wissenserwerbs ist nach A. Knapp-Potthoff (1997) kulturbezogenes Wissen im FU zu einem gegebenen Zeitpunkt des Lernprozesses notwendig unvollständig, vergrößert, manchmal sogar fehlerhaft. Wenn kulturbezogene Lernprozesse dann frühzeitig abgebrochen oder nicht ausreichend lange gefördert werden, kann

gerade unter Berücksichtigung des systematischen Charakters der Kultur etwas entstehen, was sich – in Analogie zur Lernaltersdiskussion – als Fossilisierung kulturbezogenen Wissens bezeichnen ließe. Das Wissen über die Kultur des Zielsprachenlandes sollte demnach nicht nur möglichst differenziert, systematisch und umfangreich sondern auch hinsichtlich der Beschreibungstiefe auf die Adressaten abgestimmt sein. Der Erwerb von fremdkulturbezogenem Wissen findet nie auf einen Schlag statt, sondern vollzieht sich als dynamischer Prozess. A. Knapp-Potthoff (1997:202,203) schreibt dazu:

Angesichts der Notwendigkeit zu permanenter Erweiterung, Differenzierung und Revision von fremdkulturbezogenem spezifischem Wissen erscheint es sinnvoll, Strategien zu vermitteln, mit denen sich diese Aufgabe von den an interkultureller Kommunikation Beteiligten autonom bewältigen lässt.⁵

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang zu fragen, wieweit ein solches explizites deskriptives bzw. deklaratives Wissen, d.h. aus der Perspektive des wissenschaftlichen Beobachters von außen formuliertes Wissen über eine andere Kultur, identisch oder zumindest kompatibel ist mit dem Wissen, die Teilhaber selbst haben, d.h. mit dem interiorisierten bzw. impliziten Wissen. Unterschiedliche Arten des kulturspezifischen Wissens analog zum grammatischen Wissen (vgl. S. Krashen 1981), ihr Bezug aufeinander, ihre Überführbarkeit ineinander sowie die Bedingungen ihres Erwerbs bzw. Erlernens lösen heutzutage aufs Neue eine heftige Diskussion aus.⁶ Der systematische

⁵ An dieser Stelle soll betont werden, dass in diesem Beitrag zwischen systematischem und strukturiertem Kulturwissen und lockeren Informationen über eine andere Kultur deutlich unterschieden wird.

⁶ Die Anhänger der kommunikativen Didaktik kritisierten in erster Linie die explizite Form der grammatischen Instruktion im FU. Sie vertraten die Ansicht, dass die Sprachlernenden nicht explizit auf grammatische Aspekte aufmerksam gemacht werden sollten, da dies ihre Sprechhandlungsfähigkeit nicht positiv beeinflussen und sich nur negativ auf das Sprechtempo und Qualität von fremdsprachlichen Äußerungen auswirken würde. Dabei beriefen sich die Fremdsprachendidaktiker auf kognitionstheoretische Studien, v.a. auf die sog. *No-interface* Hypothese von S. Krashen (1981), nach denen explizite und implizite Wissensbestände strikt

Aufbau der interkulturellen Kompetenz im Klassenzimmer stellt eine enorme Herausforderung an alle Sprachlerner und –lehrer dar.

Dabei wird besonders stark betont, dass nicht alle kulturellen Unterschiede in Schwierigkeiten resultieren. Auch deskriptiv erfasste Kulturunterschiede müssen nicht unbedingt zu Schwierigkeiten in konkreten interkulturellen Kontext führen. Missverständnisse können auch dort auftreten, wo Kulturen ähnlich sind. Somit sind nicht alle Probleme in Kommunikationen zwischen fremdkulturellen Partnern auf Interkulturalität zurückzuführen. Eine der Ursachen liegt in dem, was man als interkulturelles Interaktionsparadox bezeichnen könnte: In Interaktion mit Angehörigen anderer Kultur kommunizieren Interaktionspartner tendenziell anders als mit Angehörigen ihrer eigenen Kultur. Im Grunde versuchen sich beide Kommunikationspartner, die über ein umfangreiches Wissen über die eigene und die andere Kultur verfügen sowie eine sog. interkulturelle Kompetenz aufweisen, auf dieser Basis dem anderskulturellen Partner perfekt anzupassen. Diese perfekten Anpassungsleistungen werden von Angehörigen einer anderen Kultur sehr oft gar nicht erwartet. K. Knapp/A. Knapp-Potthoff (1997) haben darauf hingewiesen, dass eine allzu perfekte Anpassung an fremdkulturelle Verhaltensweisen nicht immer mit Anerkennung aufgenommen wird. Das interkulturelle Interaktionsparadox ist eigentlich einer der Gründe dafür, dass oftmals das in Lehrsituationen vermittelte Wissen in realen Interaktionen nicht wieder gefunden wird. Dem Lehrer wird dann der Vorwurf von Falschinformationen gemacht. Die Vermittlung von Wissen über andere Kulturen darf nicht direkt in an die Fremdkultur angepasstes Verhalten umgesetzt werden. Das Wissen allein reicht nicht aus, um Verhaltensunsicherheiten abzubauen. Nicht nur das eigene fremdkulturbezogene Wissen ist dabei relevant, sondern auch das tatsächliche und das unterstellte Wissen der Kommunikationspartner.

7. Fazit

voneinander getrennt sind; es kommt zwischen ihnen zu keinem internen Wissensaustausch.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die interkulturelle Kompetenz im *global village*, also in einer Welt sich ständig durch neue Technologien und Modernisierungsschübe einander annähernder Kulturen, nicht allein die Notwendigkeit bedeutet, das umfangreiche Hintergrundwissen zu einer bestimmten Zielkultur zu beherrschen bzw. verschiedene Kommunikationsstrategien einzuüben. Vielmehr geht es darum, universelle Werte zu finden, sowie andere Wertvorstellungen zu akzeptieren und von ihnen zu lernen. Es geht dabei um einen ethischen Umgang mit dem Fremden, der den Herausforderungen der zunehmend interdependenten werdenden Welt adäquat ist.

Im Klassenzimmer sollten demnach die Fremdsprachenlehrenden den Weg dafür bereiten, dass der Sprachlernende die eigene Kultur und die kulturelle Vielfalt zunächst aus der Perspektive möglicher Gemeinsamkeiten betrachten kann, um sich dann den Unterschieden zuzuwenden. Auf diese Weise kann jeder Lernende sich selbst, seine eigene Identität, seine eigene Kultur bewahren und sie zugleich so relativieren, dass sie mit anderen Kulturen leben und alternieren kann.

Literatur

- Auernheimer, G. (2003): Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht. In *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), S. 154-156.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, L. (2000): Literary texts and intercultural understanding. In: Byram, M. (ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, S. 383-387.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Eco U. (1986): Was es bedeutet, zwei Sprachen zu sprechen. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (eds.), *Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt von Sprache und Schrift* Konstanz. Ekkehard Faude Verlag, S. 80-84.
- Edmondson, W., House J. (1998): Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/2, S. 161-188.

- Edmondson, W. (2002): Literatur und interkulturelles Lernen: Ein Perspektivenwechsel. In: Barkowski, H., Faistauer, R. (eds.)...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengraben: Schneider Verlag, S. 355-375.
- Fanselow, G., Felix S. (1987): *Sprachtheorie. Eine Einführung in die generative Grammatik. Bd.1: Grundlagen und Zielsetzungen*. Tübingen: Francke.
- Grosjean, F. (1998): Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In *Bilingualism: Language and Cognition* 1, S. 131-149.
- Grosjean, F. (2001): The bilingual's language modes. In: Nichol, J. (ed.) *One Mind, Two languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, S. 1-22.
- Grucza, F. (1988): Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz. In: Honsza, N., Roloff, H.-G. (eds.) *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Amsterdam, Rodopi, S. 309-331.
- Grucza, F., Krumm, H.-J. & Grucza, B. (1993): *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- House, J. (1995): Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In: K.-R. Bausch, H., Christ, F. Königs, H.-J. Krumm (eds.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 92-100.
- House, J. (1996): Contrastive Discourse Analysis and misunderstanding: The case of German and English. In: Hellinger, M., Ammn, U. (eds.) *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 345-361.
- House, J. (1997): *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- House, J. (1998): Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, W., Vogel K. (eds.) *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr, S. 101-118.
- House, J. (2001): Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, S. 258-268.
- House, J. (2002): Englisch als lingua franca: eine Bedrohung für die europäische Mehrsprachigkeit? In: Barkowski H., Faistauer, R. (eds.)...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengraben: Schneider Verlag, S. 62-73.
- Huntington, S. (1997): *Der Kampf der Kulturen*. München: Europa-Verlag.
- Knapp-Pothhoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel In: Knapp-Pothhoff, A., Liedke, M. (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, S. 181-205.
- Knapp-Pothhoff, A., Knapp, K. (1997): 'Ich weiß nicht, kennen Sie Goethe?'- Einige Bemerkungen zur Rolle der Metakommunikation in interkulturellen Interaktionen.

- In: Down, J., Wolff, M. (eds.): *Languages and Lives. Essays of Werner Enninger*. New York: Lang, S. 227-239.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.-J. (1987): Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: Wierlacher, A. (ed.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium, S. 267-282.
- Krumm, H.-J. (1988). Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache, In: *Jahrbuch DaF* 14, S. 121-126.
- Krumm, H.-J. (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 156-161.
- Mecheril, P. (2003): Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), S. 198-201.
- Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, L., Christ, H. (eds.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 35-50.
- Schröder, H. (1997): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, S. 93-107.
- Wierlacher, A. (1993) (ed.): *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: Iudicium.