

Barbara Sadownik

Interkulturalität und das Konzept der interkulturellen Kompetenz

Studia Germanica Gedanensia 17, 354-374

2008

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
Instytut Germanistyki
UMCS Lublin

Interkulturalität und das Konzept der interkulturellen Kompetenz

1. Vorüberlegungen

Die Einwanderung von Menschen anderer, fremder Kulturen nach Europa hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen und Demographen prognostizieren, dass Zuwanderung weiter stattfinden wird, wenngleich sich die Migrationsrichtungen verschieben werden. Die durch die großen Migrationsbewegungen sowie auch durch die Internationalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft entstandene Zweisprachigkeit bzw. Vielsprachigkeit sowie Bikulturalität bzw. Multikulturalität aller europäischen Länder wird als eine ernstzunehmende Herausforderung unserer Zeit angesehen. In einer überwiegend monolingualen Gesellschaft zählt die Sprache neben der Kultur und der Geschichte zu einem Bindeglied der Nation (vgl. Gogolin 1999). In multilingualen und multikulturellen Gesellschaften oder bei mehrsprachigen Individuen beeinflussen sich Sprachen und Kulturen wechselseitig. Sowohl Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als auch die Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Kulturen sind einerseits als eine Bereicherung zu betrachten, andererseits aber auch als Auslöser äußerer und innerer Konflikte. Für Umberto Eco (1986:32) 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 Bikulturalität verknüpft. Das bedeutet, dass man über die Sprache einen Einblick in die Lebens- und Denkweise anderer Kulturen und Sprachgemeinschaften erhält. Viele Bikulturelle, 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, die 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. 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 Anpassung fordert. Von beiden Seiten werden an die Kinder Forderungen gestellt. Eine solche Situation kann in vielen Fällen soziale Verunsicherung, extreme Schüchternheit und Zurückgezogenheit, Frustration, Depression, innere Zerrissenheit, Sprechanxiety etc. verursachen.

Die Migration als nicht nur historisches, sondern auch als sehr aktuelles Problem stellt den wichtigsten soziokulturellen Entstehungskontext für die sog. transitorischen Identitäten dar: d.h. für die interkulturellen Identitätsmuster, die sich in der lebensweltlichen Auseinandersetzung mit zwei oder mehreren Kulturen situieren und sich in einem kulturellen Spannungsverhältnis ausbilden, das sich durch Assimilationsdruck, Nostalgie für die zurückgelassene Kultur, Kindheit, ursprüngliche Heimat und zugleich in der kritischen Distanznahme zur Kultur des Gastlandes ausdrückt. Die Identitäten von Migrant*innen gründen somit zum einen auf einem instabilen, sich wandelnden Bewusstsein des Identitätsverlustes aber auch auf dem Bewusstsein der persönlichen Bereicherung durch das Leben, Sprechen, Schreiben, Denken und Fühlen in zwei oder mehreren Kulturen. Interkulturelle Kommunikation gilt als eine wesentliche Voraussetzung für die friedliche Koexistenz der Kulturen. Interkulturelle Fragestellungen und Problemlösungen sind demnach von großer gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Relevanz.

Im Zeitalter der Globalisierung, Massenmigrationen und immer schneller und komplexer werdenden Wissens- und Informationsaustauschs sieht sich auch der Fremdsprachenunterricht neuen Aufgaben und Herausforderungen gegenüber. Die Vorbereitung auf den beständig wachsenden Austausch mit anderen Sprachen und Kulturen entwickelt sich zu einer herausragenden Anforderung an die Lehrpläne. Methoden- und Themenwahl sollten sich entsprechend im Blick auf eine Sensibilisierung für die stets unterschiedlich zu definierenden zielkulturellen Codes orientieren. 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 und das neue, umfassende Lernziel *interkulturelle Kompetenz* den Status des obersten Lernziels des Fremdsprachenunterrichts erhielt.

In diesem Beitrag werden komplexe Probleme des Aufbaus der interkulturellen Kompetenz im glottodidaktischen Prozess behandelt, wobei ganz speziell auf eine enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur eingegangen wird. Fragen, die sich hier als zentral stellen lassen, sind: Was ist eigentlich

unter dem Begriff *Interkulturalität* und *interkulturelle Kompetenz* zu verstehen? In welchem Verhältnis stehen die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die reine Sprachkompetenz zueinander? Des Weiteren ist auch zu fragen, ob und inwieweit interkulturelle Kompetenz im glottodidaktischen Prozess sukzessive und erfolgreich aufgebaut werden kann? Welche Aspekte einer anderen Kultur sind für diese Kompetenz überhaupt relevant? Welcher Umfang an explizitem Wissen von einer fremden Kultur ist als Lernziel anzusehen?

2. Interkultur bzw. Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation

Schon eine allgemeine Betrachtung der einschlägigen Fachliteratur macht deutlich, dass die Konjunktur des Problemfeldes *Interkultur* bzw. *Interkulturalität*, *interkulturelle Kommunikation* am Ende des 20. Jahrhunderts zugleich jedoch zu einer zunehmenden Konturlosigkeit vieler Begriffe und Kategorien aus diesem Bereich geführt hat, die ihre Verwendung in wissenschaftlichen Kontexten manchmal sogar in Frage stellte. Interkulturalität bedeutet generell eine aktive Befassung mit der eigenen im Verhältnis zur fremden Kultur und umgekehrt. J. Bolten (1995) sieht den Begriff *Interkultur* als das *Dazwischen*, als Reaktion von Lebenswelten auf symbolischer und sprachlicher Ebene. Die eigentliche Interkultur-Situation kann nicht mehr mit den Unterschieden zwischen Kultur A und Kultur B beschrieben werden. „Die Interkultur ist eine eigene Kulturform C, die eine neue sich beständig reproduzierende Qualität veränderten Verhaltens hervorbringt“ (Bolten 1996: 206). Keiner der Agierenden, so J. Bolten, verhielte sich in der Interkultur so, wie er es in seiner eigenen Kultur tun würde. Allerdings bleibt diese neue Qualität von Kultur allein auf den Bereich der interkulturellen Begegnung beschränkt. Interkulturelle Kommunikationsprozesse bilden somit *kommunikative Zwischenwelten* mit kulturell eigenen und neuen Konventionen heraus, die vom Regelsystem der Ausgangskulturen nur in sehr begrenztem Maße abgeleitet werden können. In interkulturellen Kommunikationssituationen entwickeln die Kommunikationspartner signifikant andere Sprach- und Verhaltensformen als mit Kommunikationspartnern aus der gleichen nationalen Kultur.

Der Terminus *interkulturelle Kommunikation* geht auf E.T. Hall (1959) zurück, der die akademische Beschäftigung mit der interkulturellen Kommunikation angeregt und unermüdlich gefordert hat. Überzeugend stellte er die enge Verbindung zwischen Kultur und Kommunikation dar, die für zwei Ziele nutzbar gemacht werden sollte: (1) Die Erweiterung bestehender Kulturtheorien; durch die Herausarbeitung universeller *Kulturbausteine*, die ihre Wurzeln in den biologischen Grundlagen der menschlichen Existenz haben, sieht er neue Möglichkeiten der methodischen Erforschung von Kulturen, denen man sich fortan von einer gemeinsamen Vergleichsbasis aus nähern

könnte. (2) Die Anwendung kulturanthropologischen Wissens in der Praxis; Analog zum Erlernen fremder Sprachen mithilfe universeller grammatikalischer Kategorien gebe es die Möglichkeit der praktischen Übertragung von Kulturwissen im Sinne eines Kulturlernens, denn „if culture is learned, than this means that it can be taught.“ E.T. Hall (1959:20).

Diese kurze Zusammenfassung von E.T. Halls Überzeugungen bildet heute die implizite Grundlage aller Kulturlernprogramme. Unter *interkultureller Kommunikation* werden die Formen der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen verstanden, und zwar in Interaktionssituationen ebenso wie in Medien.¹

Interkulturelle Kommunikationssituationen, zu denen auf medialer Ebene, auch Formen des Kulturtransfers und der Übersetzung zählen, weisen also spezifische interkulturelle Regelhaftigkeiten auf, denen, so B.-D. Müller-Jacquier (2002), eine eigene situationsspezifische Qualität zugeschrieben wird. Humor, Satire und Ironie als intime kulturspezifische Ausdrucksqualitäten, aber auch kommunikative Phänomene wie Sprecherwechsel, die Praxis des Unterbrechens sowie die Verwendungskonventionen paralinguistischer, proxemischer und gestischer Elemente, werden in interkulturellen Kommunikationssituationen anders verwendet als in intrakulturellen Interaktionen mit Angehörigen der eigenen Kultur. Interkulturen stellen somit kommunikative kulturelle Zwischenräume des Aushandelns von Ausdrucks- und Verhaltenscodes und von Bedeutungszuschreibungen dar. Sie implizieren die beständige Revision von Eigen- und Fremdattributierungen und die Neuinterpretation von Verhaltenscodes; oder sie bringen aufgrund von Fehlinterpretationen kultureller und ethnischer Essentialisierungen (*typisch deutsch, typisch japanisch*) und Missverständnissen interkulturelle Konflikte hervor, die in Grenzfällen Formen der Kommunikationsverweigerung, Schweigen oder Gewalt provozieren.

Obwohl der Begriff *interkulturelle Kommunikation* im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen und Aufgabenbestimmungen verknüpft wird, auf die in diesem Aufsatz aus Platzgründen nicht näher eingegangen wird, gibt es jedoch einen deutlichen gemeinsamen Nenner. Dies ist die Vorstellung, dass Sprach- und Kulturvermittlung in engem Zusammenhang stehen. „Man lernt nicht nur die fremde Sprache, sondern man lernt auch über die fremde Sprache, Gesellschaft und Kultur. Und nicht zuletzt lernt man im Prozess der Auseinandersetzung mit der fremden Sprache, Gesellschaft und Kultur, die eigene Sprache, Gesellschaft und Kultur zunehmend distanzierter und differenzierter zu verstehen“ A. Witte (2002: 418). E. Oksaar (2003), die das Prinzip der Kulturalität der Sprache ausführlich erörtert, verweist auch auf die Tatsache, dass die

¹ R. Scollon/S. W. Scollon (1995:125) verweisen mit Recht auf die Tatsache, dass interkulturelle Kommunikation nicht zwischen Kulturen stattfindet, sondern als interpersonale Interaktion nur zwischen Individuen. Ähnlich argumentiert E. Oksaar (2003:32) indem sie schreibt: „Unter *interkultureller Kommunikation* verstehe ich den gegenseitigen Verständigungsprozess durch Senden und Empfangen von informationstragenden Zeichen unter Beteiligten aus unterschiedlichen Kulturen und Sprachgemeinschaften.“

Sprachverwendungsfähigkeit weit mehr umfasst als die Beherrschung der Aussprache, der Lexik und der Grammatik. Dabei betont sie, dass sprachliche (grammatische, lexikalische) und kulturelle Kenntnisse eines fremdsprachlichen Sprechers nicht gleichwertig zu sein brauchen. Je besser jemand eine fremde Sprache beherrscht, desto größer sei die Erwartung anderer, dass er auch die fremdkulturellen Hintergründe kennt und in der Lage ist, entsprechend kommunikativ zu handeln. Die Wirklichkeit sieht aber sehr oft, so E. Oksaar (2003), ganz anders aus. Daraus ergibt sich kulturbedingtes Missverstehen, das für zwischenmenschliche Kontakte und Beziehungen negativere Auswirkungen haben kann als rein sprachliches, denn *situational Interferenzen*, wie sie E. Oksaar (2003:44) bezeichnet, berühren die Persönlichkeit des Handelnden direkter als linguistische.

3. Sprachkompetenz als Basis der interkulturellen Kompetenz

Es ist unbestritten, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Förderung rein sprachlicher Kompetenzen, sondern auch zu einem Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen sollte. Diese Position repräsentiert die polnische Glottodidaktik, wobei sie ganz deutlich auf die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Progression von rein sprachlicher Kompetenz hin zur Kommunikations- und Kulturkompetenz verweist (vgl. Gruzca 1988, 1993). Nach F. Gruzca 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 sollte demzufolge 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“ (Gruzca 1993:32). Die Sprache im generativen Sinne muss also jeder Lerner aufgrund der ihm zugelierten 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

² G. Fanselow/S. Felix (1987:69) als Anhänger der Generativen Grammatik argumentieren wie folgt: „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.

ausschließlich dem Lernziel *kommunikative Kompetenz* verschrieben, was im Endeffekt zu vielen sprachdidaktischen Enttäuschungen geführt hat. „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.“ (Grucza 1993: 71).

Die kommunikative Kompetenz galt lange Zeit als wichtiges Lernziel, wenn auch ihre konkrete Bedeutung zunehmend unklar geworden ist.³ 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 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 Beitrag wird der Standpunkt vertreten, dass die fremdsprachendidaktische Diskussion um

³ „Seit Hymes (1967), einem der prominenten Vertreter der Ethnographie der Kommunikation, den Begriff kommunikative Kompetenz in der soziolinguistischen Forschung thematisierte, ist der Begriff weit verbreitet, ohne jedoch jeweils genauer bestimmt zu werden“ (Oksaar 2003: 42).

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. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz

An dieser Stelle soll der Begriff *Kompetenz* selbst erklärt werden. Dieser Terminus ist zuerst in der Linguistik von Noam Chomsky durch seine nativistisch orientierten Untersuchungen in Bezug auf einen jedem Menschen angeborenen Generierungsmechanismus (*grammatische Kompetenz*) mit mentalen Dispositionen (*Prinzipien und Parameter*) populär geworden. *Kompetenz* im Sinne N. Chomskys ist das sprachliche *Wissen*, über das ein Sprecher *implizit* verfügt und das die Voraussetzung für den Gebrauch von Sprache bildet. Entscheidend ist also bei diesem zentralen Begriff der generativen Theorie, dass es sich dabei um einen Typus von Wissen handelt, der einerseits nicht dem Bewusstsein zugänglich ist und andererseits auch nicht die individuelle Fähigkeit zur Explikation einschließt, d.h. derjenige der über dieses Wissen verfügt, kann in der Regel nicht angeben, worin denn dieses Wissen konkret besteht. Anders gesagt, der Sprecher kann über dieses Wissen nur in den seltensten Fällen *explizit* Rechenschaft ablegen. Aus diesem Grund wird dieser Typ von Wissen zumeist als *intuitive knowledge* oder *tacit knowledge* bezeichnet⁴ (vgl. z.B. Chomsky 1965, 1981, 1986).

Im heutigen Sprachgebrauch wird *Kompetenz* meist im Sinne einer besonderen *Fähigkeit* verstanden, die man erfolgreich erlernen kann. Der Fachdiskussion um die interkulturelle Kompetenz liegt nicht mehr die formale sondern die 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 und 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. Schröder 1997).

Die Fachdiskussion um das Konzept interkultureller Kompetenz ist durch eine weitgehende „Heterogenität und Konfrontation geprägt“ (vgl.

⁴ Gegen diesen Wissensbegriff ist eingewandt worden, dass er im Gegensatz dazu steht, was man üblicherweise unter Wissen versteht. Wissen, so wird argumentiert (vgl. z.B. Searle 1976, 1980, Baker & Hacker 1984), impliziert quasi *per definitionem*, dass sein Inhalt zumindest prinzipiell bewusst gemacht und von demjenigen, der über dieses Wissen verfügt, erklärt werden kann. Die gängige Vorstellung von *Wissen* schließt demnach typischerweise die explizite Erklärbarkeit des Wissensinhaltes ausdrücklich mit ein.

Bolten 2006:202). Der Streit betrifft sowohl (1) das Ziel interkultureller Kompetenz, d.h. die Frage: Was bewirkt interkulturelle Kompetenz? als auch (2) die Spezifik interkultureller Kompetenz: Ist sie eher eine kulturspezifische Kompetenz oder eine universelle Schlüsselkompetenz? und (3) das Anwendungsgebiet, d.h. In welchen Situationen wird sie relevant gebraucht? sowie (4) den Kulturbegriff: Welches Verständnis von Kultur liegt dem Konzept interkultureller Kompetenz zugrunde? Die Differenzen im grundsätzlichen Verständnis im Hinblick auf das Wesen der interkulturellen Kompetenz führen zwangsläufig zu unterschiedlichen Antworten in Bezug auf die Frage, aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt, bzw. ob und wie sie erlernt oder vermittelt wird.

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 einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben, der in den meisten Fällen auch mit unterschiedlichen Muttersprachen verbunden ist. 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 Kulturwissen⁵ und einer bestimmten Reflexionskompetenz über die eigene und die jeweils betroffene Partnerkultur. Interkulturelle Kompetenz hat einerseits eine sozialpolitische und sozialpsychologische Dimension, insofern es um das Verstehen und die Wertschätzung von anderen Kulturen sowie um die Bewusstwerdung der eigenen Kultur im Dienste einer Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten geht. Andererseits hat sie eine kommunikativ-pragmatische Dimension, insofern zu angemessenem sprachlichem Handeln in anderen Kulturkreisen befähigt werden soll. Dabei handelt es sich sowohl um die rezeptiven Fähigkeiten, um Verhalten Angehöriger anderer Kulturen angemessen interpretieren zu können, als auch um die produktiven Fähigkeiten, um sich selbst sprachlich angemessen verhalten zu können (vgl. dazu Krumm 1995).

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, bzw. ein Komplex sozialer Handlungsfertigkeiten, mit deren Hilfe Individuen erfolgreich den Arbeits- und Privatalltag mit Partnern aus anderen Kulturen bewältigen können. 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.

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

Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für jeden, der direkt mit Angehörigen anderer Kulturen kooperiert.

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“ (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, 4. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, bzw. Empathie, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen. 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.

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“ (Wierlacher 1993: 556). Beachtenswert sind auch Ansätze, die in ihrer Definition interkultureller Kompetenz im weitesten Sinn auf die Effizienz und die Produktivität einer interkulturellen Kompetenz abzielen und interkulturelle Kompetenz als Erfolgsinstrument positionieren. So versteht z.B. A. Knapp-Potthoff (1997:196) interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit des Sprachlerner, „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“. A. Thomas (2003:141) dagegen definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit „den interkulturellen Handlungsprozess so (mit) gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können.

Obwohl die vorgestellten Definitionen weitgehend offen lassen, was genau unter *Effizienz* bzw. *Effektivität* verstanden wird, ist ihnen die Vorstellung gemeinsam, dass interkulturelle Kompetenz zu einer wie auch immer gearteten

erfolgreichen Zielerreichung der Interaktionspartner führen sollte. Insgesamt lässt sich sagen, dass *interkulturelle Kompetenz* sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sie *Interkulturalität* in *Kulturalität* umwandelt, und damit, je nach Handlungsziel der Interaktionspartner durch Normalitätserzeugung eine Grundlage für weitere Interaktion, weitere Zusammenarbeit oder weiteres Zusammenleben schafft.

5. Kultur und Kulturbegriff

Es ist unumstritten, dass Sprache in engstem Zusammenhang mit der Kultur steht. Die Diskussion um die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht 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. Der Begriff der Kultur gehört laut R. Williams (1976: 76) zu den zwei oder drei am schwersten zu definierenden Termini überhaupt; daher sind in neuerer Zeit umfassende und wenig aussagekräftige Definitionen jeweils kontextbezogene Definitionen von Kultur gewichen. Die Bezeichnung *Kultur* ist abgeleitet aus lat. *cultura*, *Pflege (des Ackers)*, *Landbau* und wird im Hochmittelalter, ab dem 12. Jh. in Europa in diesem Sinn verwendet. Ab etwa 18. Jh. kommt die übertragene Bedeutung hinzu und zwar die Ausbildung und geistige Vervollkommnung des Individuums.

Der enge Begriff der Kultur zielt in erster Linie auf die geistigen Leistungen des Menschen, die sich als Kultur manifestieren, genauer gesagt, auf die „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“ (Duden 1996: 908).⁶ 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 wird in diesem Sinne als universelles Orientierungssystem definiert, das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder einer Gesellschaft weitgehend beeinflusst und die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung schafft. In der neueren Kulturanthropologie wird Kultur gesehen als die Gesamtheit des von den Mitgliedern einer Gesellschaft gelernten und geteilten Verhaltens, der Verhaltensresultate, der Werte und Normen (vgl. Scollon/Scollon 1995, Maletzke 1996). Der weit gefasste Kulturbegriff bezieht die materiellen und die geistigen Ausdrucksformen ebenso wie die kognitiven, emotiven und verhaltenssteuernden Aspekte, und integriert den kulturellen Wandel und historische Entwicklungen ebenso wie innere Differenzierungen in regionale, soziale, religiöse u.a. Teilkulturen.

⁶ Duden deutsches Universalwörterbuch (1996), 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich Dudenverlag.

Der interkulturelle Ansatz geht von einem erweiterten Kulturbegriff aus, der im Goetheschen⁷ Sinne keineswegs auf das *Schöne, Wahre und Gute* beschränkt ist, sondern, wie oben erwähnt, alle geistigen und manuellen Hervorbringungen des Menschen umfasst, d.h. die Gesamtheit von Denk-, Gefühls-, und Aktionsmustern, die der Mensch sich im Verlauf der Enkulturation aneignet und durch Symbole weitervermittelt. Der erweiterte Kulturbegriff ist nach L. Götze (1992) durch vier Aspekte gekennzeichnet: (1) Kulturen sind nicht homogen, sondern vielgestaltig; (2) Kulturen sind nichts Statisches, sondern historisch gewachsen und Veränderungen unterworfen; (3) Kulturen umfassen den gesamten Lebensraum des Menschen; (4) Kulturen sind prinzipiell gleichwertig.⁸ Gleichwertigkeit und gegenseitige Befruchtung von Kulturen sind auch lange bevor sie von den Anhängern des interkulturellen Ansatzes propagiert wurden, sowohl von Dichtern und Wissenschaftlern als auch von Politikern gefordert worden. L. Götze (1992: 7) konstatiert: „Zweifellos ist es sinnvoll, Kulturen zum Dialog zu bringen, zweifellos ist es, zumal in einer Zeit wachsender internationaler Verflechtungen, ebenso sinnvoll, die Eigenperspektive durch die Sicht von außen zu ergänzen und damit zu relativieren. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, das Fremde zu erkennen, es anzunehmen oder im Dialog zu überbrücken. Zugleich ist damit das als bekannt vorausgesetzte Eigene besser zu begreifen: Das Gemeinsame in der Differenz wird sichtbar. Das Eigene profitiert vom Fremden.“

Kultur und Zivilisation werden oft in ein Interdependenzverhältnis gestellt.⁹ 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 aber dynamisch und voller Entwicklungsdrang innerhalb ihrer Einheit als Kulturkreis. Jede Kultur ist zudem auch in sich vielschichtig und vielseitig differenziert und gegliedert. Immer steht jedoch der Mensch als Kulturproduzent und Kulturrezipient im Zentrum, d.h. kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden als Aspekte der Wahrnehmung und Interpretation (*kulturelle Brille*) des Fühlens, Denkens und Verhaltens (*kulturelle Prägung*) des Individuums gesehen. Dies ist eine grundlegende Brücke für den Zugang zu allen Kulturen der Welt, auch wenn sie sich – bedingt durch spezifische historische und wirtschaftliche Umstände – anders entwickelt und teilweise zu völlig an-

⁷ Vgl. Johann Wolfgang von Goethe, Werke, Bd. 34, Zweite Abteilung, Weimar 1904. S.156f.

⁸ Die These von der Gleichwertigkeit der Kulturen geht von einem Universalismus aus, also von der Allgemeingültigkeit der Menschenrechte.

⁹ In Konkurrenz zu *Kultur* steht seit Ende des 18. Jhs. der Begriff der *Zivilisation* zu lat. *civis*, dh. *Bürger, Mitbürger* in der Bedeutung „auf technischem und wissenschaftlichem Fortschritt beruhende Lebensweise, durch Erziehung und Bildung geprägte Lebensart. *Zivilisiert* bedeutet „gesittet, gebildet, von urgeschichtlichen Zuständen befreit.“ Gegensatz: *unzivilisiert*. Es war vor allem der englische Sprachgebrauch, der *civilization* und *culture* als Synonyme begriff und früh einen erweiterten Begriff von Kultur und Zivilisation als „gesamte Lebensweise eines Volkes“ prägte (Huntington 1997: 51).

deren Einstellungen und Mentalitäten gegenüber gleichen bzw. ähnlichen Phänomenen geführt haben.

6. Zum Verhältnis zwischen Sprache und Kultur

Es ist eine Tatsache, dass man sich über das Erlernen fremder Sprachen fremde Kulturen und durch die Kenntnis fremder Kulturen fremde Sprachen besser erschließen kann. Damit ist aber das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur keineswegs geklärt. Das Erklären der Verflechtung von Sprache und Kultur hat sich als durchgehende Herausforderung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen erwiesen. Seit Jahrzehnten hat der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur vor allem Philosophen, Literaten und Linguisten fasziniert. In der Linguistik haben sich im Laufe der Diskussion dieser Frage zwei gegensätzliche Hypothesen über den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Denken herauskristallisiert, die auch für die glottodidaktische Forschung von Relevanz sind, und zwar, eine relativistische und eine universalistische Position.

A. Die relativistische Positionen

Die Hypothese von der linguistischen Relativität wurde von den amerikanischen Linguisten und Anthropologen Edward Sapir¹⁰ und Benjamin Lee Whorf¹¹ entwickelt. Sie versuchte, die Sprache innerhalb einer bestimmten Kultur sowie die Rolle, die sie bei der Beschreibung dieser Kultur spielt, zu bestimmen. Nach der inzwischen vieldiskutierten so genannten *Sapir-Whorf-Hypothese* werden die menschliche Wahrnehmung und die Erfahrung der Welt durch sprachspezifische Konzeptualisierung beeinflusst und geleitet. Anders gesagt, die Sprache strukturiert die Erfahrung, sie bestimmt sowohl die kognitiven Prozesse wie Perzeption, Kategorisierung und Interpretation als auch das emotionale Verhalten. Wir sehen die Welt durch unsere Sprache. Sprache generiert ganz spezifische Formen von Weltbildern, die wiederum Teile spezifischer Kulturen sind. Die eigene Metaphysik wird weitgehend von der eigenen Syntax bestimmt, die Werte werden von der Kultur festgelegt. Die *Sapir-Whorf-Hypothese* lautet wie folgt: „Sprache ist ein eigenes riesiges Struktursystem, in dem Formen und Kategorien kulturell vorbestimmt sind, aufgrund deren der einzelne sich nicht nur mitteilt, sondern auch die Natur aufgliedert, Phänomene und Zusammenhänge bemerkt oder übersieht, sein

¹⁰ Edward Sapir (1884–1939), führender amerikanischer Sprachwissenschaftler, Vertreter der Linguistik der Indianersprache, der die linguistische Erforschung des Denkens inauguriert hat. Er zeigte, wie wichtig die Linguistik für die Kulturanthropologie und Psychologie war.

¹¹ Benjamin Lee Whorf (1897–1941) wurde durch seine Forschungen auf dem Gebiet der uto-aztekischen Sprachen und vor allem der Hopi bekannt; er hat europäische Sprachen mit der indianischen Hopi-Sprachen verglichen. Seine eigentliche und außergewöhnliche Bedeutung liegt jedoch auf dem Gebiet der so genannten Metalinguistik und Sprachphilosophie.

Nachdenken kanalisiert und das Gehäus seines Bewusstseins baut.“ (vgl. Benjamin Lee Whorf (1963: 53). E. Sapir (1961: 55) argumentierte dabei, dass die reale Welt bzw. die objektive Wirklichkeit sehr weitgehend unbewusst auf den Sprachgewohnheiten der Gruppe erbaut wird: „Wir sehen und hören und machen überhaupt unsere Erfahrungen in Abhängigkeit von den Sprachgewohnheiten unserer Gemeinschaft, die uns gewisse Interpretationen vorweg nahe legen.“ Benjamin Lee Whorf (1963), der genau wie E. Sapir (1961) vergleichend vorgeht und sich mit der Strukturverschiedenheit der Sprachen und ihren Folgen ausführlich auseinandersetzt, vertritt die Ansicht, dass die automatischen, unwillkürlichen Strukturschemata der Sprache nicht für alle Menschen die gleichen sind, sondern in jeder Sprache andere. Er schreibt dazu:

„Aus der Tatsache der Strukturverschiedenheit der Sprache folgt, was ich das *<linguistische Relativitätsprinzip>* genannt habe. Es besagt, grob gesprochen, Folgendes: Menschen, die Sprachen mit verschiedenen Grammatiken benützen, werden durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Beobachtungen und verschiedenen Bewertungen äußerlich ähnlicher Beobachtungen geführt. Sie sind daher als Beobachter einander nicht äquivalent, sondern gelangen zu irgendwie verschiedenen Ansichten von der Welt [...]. Wir bedürfen der linguistischen Erforschung vieler und verschiedener Sprachen, um zum richtigen Denken zu kommen und den Irrtümern zu entgehen, die ein unbewusstes Hinnehmen unseres Sprachhintergrundes sonst nach sich zieht.“ (ebenda, S. 21–22).

Das sprachliche Relativitätsprinzip wurde im Laufe der Zeit in der Stärke und Ausschließlichkeit, wie es E. Sapir und B. L. Whorf formuliert, längst widerlegt. Das auf ihm basierende Differenzprinzip unterschiedlicher Sprecherkulturen wurde aber weitgehend akzeptiert. Der bekannte polnische Schriftsteller und Journalist Ryszard Kapuściński (1994: 34) verweist mit Nachdruck auf die Schwächen der relativistischen Auffassung der menschlichen Sprache und warnt vor einer zu schnellen Übernahme einer solchen Anschauung: „Es gibt in der Sprachwissenschaft eine Theorie, die die wissenschaftliche Grundlage liefert für alle Bestrebungen, die Sprache dahingehend zu beeinflussen, dass sie den Interessen der Macht dient. Das ist die noch in den dreißiger Jahren von den beiden amerikanischen Linguisten Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf entwickelte Theorie vom so genannten Relativismus der Sprache. Demnach ist die Sprache eine Weltanschauung – wir denken immer in einer Sprache, die Sprache ist ein System von Stereotypen, die, vom Menschen unbemerkt, diesem Form und Inhalt des Denkens aufzwingen. Mit einem Wort, wenn es der Macht gelingt, uns gewisse sprachliche Klischees einzupfropfen, beginnen wir die Welt nach diesen Klischees zu beurteilen und zu beschreiben, auch wenn die Wirklichkeit in Wahrheit ganz anders aussieht.“

In jüngster Zeit hat die linguistische Relativitätshypothese in ihrer abgeschwächten Form auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik verstärkte Beachtung wieder gefunden. Besonders interessierten sich Fremd-

sprachenforscher dafür, wie nun Sprecher unterschiedlicher Kulturen mit verschiedenen Weltbildern und Identitäten miteinander sprachlich handeln oder interagieren.

B. Die universalistische Position

Der Relativitätshypothese steht die Hypothese vom sprachlichen Universalismus entgegen. Nach dieser Ansicht ist das menschliche Denken in allen Kulturen der Erde universell, d.h. das Denken folgt über alle Kulturen hinweg denselben Grundprinzipien. Die Vertreter der Hypothese vom sprachlichen Universalismus wie Noam Chomsky, Eric Lenneberg, George Miller, Roger Brown, Morris Halle, Alvin Lieberman, Steven Pinker gehen davon aus, dass die menschlichen Sprachen das Denken widerspiegeln und argumentieren wie folgt: Wenn Sprache das menschliche Denken widerspiegelt, müssen folglich auch alle Sprachen in den ihnen zugrunde liegenden konzeptuellen Kategorien im Grunde gleich sein. „Wir haben alle denselben Geist“, schreibt S. Pinker (1998: 485) und betont dabei, dass dieser Geist es ermöglicht, dass sich die Menschen darüber einig sind, was recht und wahr ist, weil sie sich von der objektiven Realität leiten lassen. Die Vertreter dieser Position halten den Relativismus für ein falsches Konzept, denn es ignoriert die festgelegte Struktur der menschlichen Natur, und garantiert nicht vollständig die objektiven Rechte des Geistes, des menschlichen Gewissens und seiner Kreativität.

Das moderne intellektuelle Leben ist nach Vertretern und Anhängern der universalistischen Position durchdrungen von einem Relativismus, der so etwas wie eine universelle menschliche Natur, bzw. einen universell strukturierten menschlichen Geist, der überall und jederzeit derselbe ist, in Frage stellt. S. Pinker (1998: 20) konstatiert:

„Die meisten gebildeten Leute besitzen bereits bestimmte Ansichten über Sprache. Sie wissen, dass sie die bedeutendste kulturelle Erfindung des Menschen ist, dass sich in ihr die Vervollkommnung der menschlichen Fähigkeit zur Verwendung von Symbolen manifestiert. [...]. Sie wissen, dass die Sprache die Welt der Gedanken beherrscht und dass verschiedene Sprachen ihre Sprecher die Wirklichkeit auf unterschiedliche Art und Weise wahrnehmen lassen.“

Diese Ansichten entstanden nach S. Pinker vorwiegend aus der Verbindung der Ideen aus der Anthropologie und der behavioristischen Psychologie, die sich ausschließlich an den intersubjektiv fassbaren und nachprüfbar äußeren Verhaltens- und Reaktionsweisen orientierte und die psychische, geistige und kulturelle Zusammenhänge auf physiologische Reiz-Reaktions-Zusammenhänge reduzierte. Der Begründer des amerikanischen Behaviorismus Johan B. Watson (1878–1950) definierte das Lernen als einen Allzweckmechanismus, der in allen Wissensbereichen angewendet wird. Kinder lernen demnach ihre Kultur durch Unterweisung, Belohnung, Bestrafung sowie durch Rollenmodelle. Die Anthropologen dagegen, wie

z.B. Margaret Mead (1901–1978), nahmen an, dass die menschlichen Verhaltensformen weitgehend von der eigenen Kultur, d.h. von einem autonomen System aus Symbolen und Werten bestimmt werden.

Für die Vertreter der Hypothese vom sprachlichen Universalismus ist die Sprache nicht irgendeine kulturelle Erfindung, sondern das Produkt eines besonderen menschlichen Geistes bzw. Instinktes. Die berühmtesten Argumente des 20. Jahrhunderts für die sog. Instinkthaftigkeit der Sprache stammen von Noam Chomsky, dem Linguisten, der die Komplexität des Systems als erster aufgedeckt und möglicherweise den größten Beitrag zur modernen Revolution in der Sprach- und Kognitionswissenschaft geleistet hat (vgl. Chomsky z.B. 1980, 1981, 1984, 1986, 2001). Die Verlagerung von Sprache zu Grammatik im engeren Sinne wurde von Noam Chomsky als eine der wichtigsten Verschiebungen der linguistischen Theorie der letzten Jahrzehnte genannt; es ist unumstritten, dass er zu seiner Zeit eine revolutionäre Auffassung der menschlichen Sprache und ihrer Grammatik vertrat und weiterhin vertritt.

Für N. Chomsky ist die Sprache primär kein allgemeines Kommunikationsmittel; im Mittelpunkt von Sprache steht die Syntax, die ausschließlich der menschlichen Spezies eigene Fähigkeit, sprachliche Symbole in bestimmten, spezifizierbaren Folgen immer wieder zu kombinieren, um potenziell unendlich viele grammatisch korrekte Sätze zu erzeugen. Wenn jemand die Prinzipien, die die Grammatik einer Sprache ausmachen, nicht nur adäquat beschreiben, sondern darüber hinaus erklären wolle, warum sie sind, wie sie sind, stelle, so N. Chomsky, die biologische Organisation des menschlichen Geistes/Gehirns eine adäquate Begründungsinstanz dar. 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. Nach Chomsky ist es absurd anzunehmen, dass im Bereich des Erwerbs einer kognitiven Struktur wie der Sprache die soziale Umgebung der dominierende Faktor ist. N. Chomsky setzt sich damit kritisch mit dem *Sozialwissenschaftlichen Standardmodell* auseinander, nach dem die menschliche Psyche von der sie umgebenden Kultur geformt wird. Laut N. Chomsky sind Kinder mit einem angeborenen Plan ausgestattet, der den Grammatiken sämtlicher Sprachen gemeinsam ist, mit einer Universalgrammatik, die ihnen *sagt*, wie aus der gesprochenen Sprache ihrer Eltern die syntaktischen Mustern herauszufiltern sind.

Auch für S. Pinker (1998: 21–22) ist die Sprache kein kulturelles Arteffekt, das der Mensch auf dieselbe Art und Weise erlernen kann wie das Lesen einer Uhr oder den Aufbau der biologischen Ausstattung des Gehirns. S. Pinker verweist dabei nicht nur auf die enorme Komplexität der Syntax, sondern versucht auch zu beweisen, dass diese Komplexität ihre Berechtigung hat: „Die Feinheiten der Syntax haben in der Geschichte der Psychologie eine herausragende Rolle gespielt, weil sie ein Beispiel für geistige Komplexität sind, die nicht durch Lernen entsteht. Nun – vielmehr wird

das Lernen durch die geistige Komplexität ermöglicht. Und das ist wirklich sensationell!“ (ebenda, S. 341).

Inspiziert von N. Chomskys Universalgrammatik hat Donald E. Brown (1991) einen sehr anspruchsvollen Versuch unternommen, das universale Volk detailliert zu beschreiben, was ihm wunderbar gelang. Auf diese Weise konnte er sich mit der aus der Anthropologie stammenden Annahme einer unendlich variablen menschlichen Natur kritisch auseinandersetzen. Nach D.E. Brown zeichnet sich das universale Volk u.a. durch folgende Eigenschaften aus: Bedürfnis nach Verständlichkeit, Wortwitz, scherzhafte Beleidigung, Lügen, poetische und rhetorische Sprachformen, Erzählen von Geschichten, Metaphorik, allgemein interpretierbare Mimik für Glück, Trauer, Zorn, Angst, Überraschung, Ekel und Verachtung, Lächeln als freundliche Begrüßung, Weinen, scheuer Flirt mit den Augen, Sympathiekundgebungen, Bewusstsein für das eigene Selbst gegenüber dem anderen, Verantwortung, Bewusstsein für Recht und Unrecht, Neid, Höflichkeit, Gastfreundschaft, Feiern, Tanz, Musik, Spiele, Vorliebe für Süßigkeiten usw. Psychologen wie J. Tooby und L. Cosmides (1990, 1992) stehen auf dem Standpunkt, dass die Anthropologen andere Menschengruppen überhaupt nicht verstehen oder bei ihnen nicht leben könnten, wenn sie nicht eine reichhaltige Menge gemeinsamer Voraussetzungen mit ihnen teilen würden, die Dan Sperber (1982) als Metakultur bezeichnet.¹² Sie schreiben dazu:

„Wie Fische, die sich des Wassers, in dem sie sich bewegen, nicht bewusst sind, schwimmen die Anthropologen von Kultur zu Kultur und ziehen ihre Schlüsse durch die Brille der universalen menschlichen Metakultur. Die Metakultur durchdringt all ihre Gedanken, aber sie haben ihr Vorhandensein noch nicht bemerkt. [...]. Wenn die Anthropologen in andere Kulturen reisen, schärft ihnen ihre Erwartung, Variationen zu entdecken, den Blick für Dinge, die sie zuvor in ihrer eigenen Kultur als selbstverständlich angenommen haben.“¹³

Dabei wird betont, dass zwischen den Gesellschaften in der „Kultiviertheit“ ihrer kulturellen Erfindungen oft große Unterschiede bestehen, wohingegen sich die Erfindungen innerhalb einer Gesellschaft im Allgemeinen auf demselben Niveau befinden.

Die Suche nach der Gemeinsamkeit und ihre bewusste Betonung ist keine Frage des wissenschaftlichen Geschmacks. Die Vertreter der universalistischen Position gehen davon aus, dass der Bauplan jedes adaptiven biologischen Systems und damit die Erklärung für seine Funktionsweise mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit bei allen Individuen einer Spezies

¹² Die Psychologen John Tooby und Leda Cosmides (1990, 1992) haben sich sehr detailliert mit den psychologischen Grundlagen der Kultur auseinandergesetzt. Es ist ihnen gelungen, ein *Integriertes Kausales Modell der menschlichen Kultur* zu erstellen, das zu erklären versucht, wie Evolution die Entwicklung eines Gehirns bewirkt hat, das psychologische Prozesse wie Wissen und Lernen bewirkt, die den Erwerb von Werten bewirken, die schließlich die Kultur eines Menschen ausmachen.

¹³ Zitiert nach Steven Pinker (1998: 233).

gleichartig sind. Genetische Unterschiede zwischen Menschen können zwar faszinierend sein, aber sie sind unerheblich, wenn mit voller Bewunderung festgestellt werden sollte, was überhaupt die Intelligenz des Geistes ausmacht (vgl. dazu Tooby & Cosmidas 1990, 1992).

5. Fazit und Ausblick

Die universalistische Position ist u.E. von großer Relevanz für die interkulturelle Forschung im Allgemeinen und für den Aufbau der interkulturellen Kompetenz im glottodidaktischen Prozess im Besonderen. Die Betrachtung der Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen bzw. die Auseinandersetzung mit den abstrakten Universalien der menschlichen Erfahrungswelt, zu denen beispielsweise sozialer Rang, Höflichkeit, Humor etc. gehören stellt eine Bedingung der Möglichkeit von Interaktion und Kommunikation auch im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenlernens dar. Eine solche Liste von universalistischen Persönlichkeitsmerkmalen, die von Psychologen herausgearbeitet wurde, und ihre Mobilisierung, könnte eine erfolgreiche Bewältigung interkultureller Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Klassenzimmer ermöglichen, in dem zunehmend mit heterogenen mehrsprachigen und multikulturellen Lernergruppen gerechnet werden sollte.

In den letzten Jahren wurden die kulturellen Unterschiede beim Aufbau der interkulturellen Kompetenz weitgehend überbetont. Die Fremdsprachendidaktiker haben vorwiegend viele praktische Ratschläge gegeben, wie Stereotypen überwunden werden sollen, wie literarische Texte fremdkulturell rezipiert und in ihrem ästhetischen Wert begriffen werden können, wie neue Lehrwerke aus interkultureller Sicht entwickelt werden sollen etc. Im Klassenzimmer sollten die Fremdsprachenlehrer den Weg dafür bereiten, dass der Lernende die eigene Kultur und die kulturelle Vielfalt zunächst aus der Perspektive möglicher Gemeinsamkeiten betrachtet, um sich dann den Unterschieden zuzuwenden. Auf diese Weise kann jeder Lernende systematisch und gezielt seine eigene interkulturelle Kompetenz aufbauen und dabei sich selbst, seine eigene Identität und seine eigene Kultur aufbewahren; zugleich kann er seine eigene Kultur so relativieren, dass sie mit anderen Kulturen leben und alternieren kann. Das Fremde ist nicht mehr so fremd, wenn man in ihm das Eigene erkennen kann.

Literatur

- Aleemi, J. (1989): *Zur sozialen und psychologischen Situation von bilingualen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Arnheimerer, G. (2003): *Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht*. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), 154–156.
- Apeltauer, E. (ed.) (2002): *Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien*. Tübingen: Narr.

- Baker, G., Hacker, P. (1984): *Language, sense and nonsense: a critical investigation into modern theories of language*. Oxford: Blackwell.
- Barkow, J.H., L. Cosmidas & J. Tooby (1992): *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Bolten, J. (1995): *Grenzen der Internationalisierungsfähigkeit. Interkulturelles Handeln aus Cross Culture. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft aus interaktionstheoretischer Perspektive*. In: J. Bolten (ed.): Ludwigsburg/Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis, 24–42.
- Bolten, J. (1996): *Interkulturelles Management: Forschung, Consulting und Training aus interaktionstheoretischer Perspektive*. In: A. Wierlacher/G. Stötzel (eds.): *Blickwinkel: Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994. München: Iudicium, 201–238.
- Bolten, J. (1999): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebietes*. *Wirtschaftsdeutsch International* 1/1, 9–25.
- Bolten, J. (2006): *Interkulturelle Kompetenz*. In: *UTB-Handbuch der Medien- und Kommunikationswissenschaften*. München: Iudicium, 201–223.
- Brown, D.E. (1991): *Human Universals*. New York: McGraw-Hill.
- 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, 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. (1982): *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1984): *Modular approaches to the study of the mind*. San Diego: University of California.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2001): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1986): *Was es bedeutet, zwei Sprachen zu sprechen*. In: H. Balhorn /H. Brügelmann (eds.): *Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt von Sprache und Schrift*, Konstanz: Ekkehard Faude Verlag S. 80–84.
- Edmondson, W. (2002): *Literatur und interkulturelles Lernen: ein Perspektivenwechsel*. In: Barkowski H., Faistauer (eds.)...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 355–375.
- Edmondson, W., House, J. (1998): *Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/2, 161–188.
- Fanselow, G., Felix, S. (1987): *Sprachtheorie. Eine Einführung in die generative Grammatik. Bd.1: Grundlagen und Zielsetzungen*. Tübingen: Francke.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman

- Götze, L. (1992): *Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“ – Konzepte und Probleme*. Deutsch als Fremdsprache, 1, 29. Jahrgang, 3–9.
- Grosjean, F. (1998): *Studying bilinguals: methodological and conceptual issues*. Bilingualism: language and Cognition 1, 131, 149.
- Grosjean, F. (2001): *The bilingual's language modes*. In: J. Nichol (ed.) *One Mind, Two languages: Bilingual language Processing*. Oxford: Blackwell, 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 M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag, Amsterdam, 309–331.
- Grucza, F., Krumm, H.-J. & Grucza, B. (1993): *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hall, E. (1959): *The Silent language*. Garden City/New York: Doubleday.
- Hall, E., Hall, M. R. (1989): *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.
- House, J. (2002): *Englisch als lingua franca: eine Bedrohung für die europäische Mehrsprachigkeit?* In: Barkowski H., Faistauer (eds.)...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 62–73.
- House, J. (1996): *Contrastive Discourse Analysis and misunderstanding: The case of German and English*. In: M. Hellinger, U. Ammon, (eds.) *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 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, 101–118.
- Huntington, S.P. (1997): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Iudicium
- Knapp-Potthoff, A. (1997): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel* In: A. Knapp-Potthoff, M.Liedke (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München:Iudicium,181–205.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Pergamon Press.
- Krumm, H.-J. (1987): *Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?* In: A. Wierlacher (ed.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, München: Iudicium, 267–282.
- Krumm, H.-J. (1988). *Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache*, In: Jahrbuch DaF 14. 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, 156–161.
- Keupp, H., Ahbe, G., Höfer K. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maletzke, G. (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Mecheril, P. (2003): *Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität*. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), 198–201.
- Müller-Jacquier, B.-D. (1999): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz
- Müller-Jacquier, B.-D. (2002): *Erstkontakte. Zur Behandlung kommunikativer Gattungen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: Barkowski, H., Faistauer (eds.)...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 397–407.
- Oksaar, E. (2003): *Zeitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pinker, S. (1998): *Der Sprachinstinkt*. München: Kindler.
- Sapir, E. (1961). *Die Sprache*. Bearbeitet und übersetzt von C.P Homberger. München.
- Scollan, R. Scollan, S. W. (1995): *Intercultural communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell
- Schinschke, A. (1995): *Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem*. In: L. Bredella, H. Christ, (eds.) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 36–50.
- Searle, J.R. (1976): *The rule of the language game*. *The Times Literary supplement* 1118 (10.9.1976).
- Searle, J. R. (1980): *Rules and causation. Commentary on Chomsky's Rules and Representations*. *Behavioral and Brain Sciences* 3, 37–38.
- Schröder, H. (1997): *Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik*. In: A. Knapp- Potthoff, M. Liedke (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München:Iudicium,93–107.
- Thomas, A.(ed.) (1993): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (2003): *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Proberme und Konzepte*. *Erwägungen, Wissen Ethik*, 14 (1), 137–221.
- Tooby, J., Cosmidas L. (1990): *On the Universality of Human Nature and the Uniqueness of the Individual: The Role of Genetics and Adaption*. *Journal of Personality*, 58, S, 17–67.
- Tooby J., Cosmidas L. (1992): *Psychological Foundations of Culture*. In: Barkow, L. Cosmidas, J. Tooby, 45–78.
- Whorf, B.L. (1963): *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Herausgegeben und übersetzt von Peter Krausser, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Williams, R. (1976): *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Glasgow: Fontana.
- Wierlacher, A. (ed.)(1987): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, München: Iudicium.
- Wierlacher A. (ed.) (1993): *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München:Iudicium.
- Witte, A. (2002): *Daheim im Dazwischen? Zur Dialektik von Fremd- und Selbstverstehen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. In: Barkowski, H., Faistauer (eds.) ...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 418 – 427.

Interkulturowość a koncepcja kompetencji interkulturowej

Streszczenie

Artykuł podejmuje temat niezwykle złożonych relacji występujących pomiędzy językiem i kulturą, wielojęzycznością i wielokulturowością, przy czym rozważania autorki w sposób szczególny koncentrują się wokół zagadnienia rozwoju kompetencji interkulturowej względnie kulturowej w procesie glottodydaktycznym. Na wstępie zostały scharakteryzowane pojęcia *interkulturowości*, *komunikacji interkulturowej*, jak też pojęcie *kompetencji* w ogóle, a następnie *kompetencji interkulturowej* i jej związku z kompetencją językową i komunikatywną. Pojęcie kompetencji językowej, wprowadzone przez N. Chomsky`ego do dyskusji lingwistycznej, w znaczeniu *wiedzy* (ang. *knowledge*), tj. swoistego rodzaju wiedzy gramatycznej, wiedzy utajonej typu *implicite*, jest stosowane dzisiaj powszechnie w znaczeniu *zdolności* lub *umiejętności*. Autorka wskazuje na wielość proponowanych definicji kompetencji międzykulturowej. W zjawiskach kulturowych nieobecność ostro zarysowanych granic wynika bowiem z samej natury badanej rzeczywistości. Ponieważ głównym elementem konstytutywnym zarówno kompetencji językowej jak i komunikacyjnej jest język, zaś kompetencji interkulturowej – kultura, autorka podjęła próbę przybliżenia dwóch skrajnych hipotez dotyczących wzajemnych relacji między językiem i kulturą, tj. hipotezę determinizmu językowego i hipotezę gramatyki uniwersalnej. Autorka reprezentuje pogląd, iż połączenie społecznego i kulturowego poziomu analizy języka z poziomem psychologicznym i biologicznym, pozwoli trafniej uchwycić naturę kompetencji kulturowej.