

Evva Neuland, Konrad Ehlich, Werner Roggausch (Hg.)

Perspektiven der Germanistik in Europa

Tagungsbeiträge



INHALT

Vorwort	9
Sigrid WEIGEL: Diesseits und jenseits des Konzepts Nationalliteratur	11

SEKTION EINS

Germanistik, Deutschlandstudien und Kulturwissenschaftliche Europäische Studien: Entwicklungsperspektiven einer Germanistik in Europa

Klaus-Michael BOGDAL / Chryssoula KAMBAS: Einleitung	27
Marie-Claire HOOCK-DEMARLE: Die Etudes germaniques. Germanistik in einem grenzüberschreitenden Kulturraum	30
✓ Maria Manuela GOUVEIA DELILLE: Entwicklungen und Perspektiven germanistischer Lehre und Forschung im Zeichen der Europäisierung: das Beispiel Portugals	39
✓ Paul Gerhard KLUSSMANN: Germanistik – Kulturwissenschaft – Deutschlandstudien: Bemerkungen zu notwendigen Abgrenzungen	45
Hinrich C. SEEBA: Nationalisierung oder Entnationalisierung? Die German Studies in den USA – Ein Modell für europäische Länder?	56
✓ Jürgen WERTHEIMER: Goethe oder Globalisierung? – Zur Reorganisation der „Germanistik“	70

SEKTION ZWEI

Germanistik – Lehrerausbildung – Sprachunterricht

Eva NEULAND / Peter COLLIANDER: Einleitung – Lehrerausbildung und Sprachunterricht als Zukunftsaufgabe der Germanistik	83
✓ Madeline LUTJEHARMS: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Eine kritische Bewertung seiner Bedeutung für Germanistik, Lehrerausbildung und Sprachunterricht	89
Erika WERLEN: Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit	102
✓ Dietmar RÖSLER: Welche Rolle spielt der DaF-Unterricht als Teil des Germanistikstudiums bei der Förderung der sog. Schlüsselqualifikationen und als Vorbereitung auf zukünftige berufliche Tätigkeiten?	111
Almut HOPPE: Standards für die Ausbildung von Deutschlehrer/innen an Gymnasien in Deutschland	124

Beáta HOCKICKOVÁ: Inhalte, Ziele und Institutionalisierungsformen der Deutschlehrerausbildung im europäischen Vergleich – Slowakei im Kontext der V-4-Länder und Bulgarien	132
Speranța STĂNESCU: Entwicklungen der Germanistik und Deutschlehrerausbildung in Rumänien	142
Paul R. PORTMANN-TSELIKAS: Zum Verhältnis von Sprachforschung und Sprachlehre. Ein Beitrag aus Österreich	148
Mariann SKOG-SÖDERSVED: Zum Verhältnis von Sprachforschung und Sprachlehre. Ein Beitrag aus Finnland	153
✓ Jörg ROCHE: Interkulturalität in DaF-Didaktik und DaF-Unterricht	159
Wolfgang HERRLITZ: Sechs Thesen zur Sprachdidaktik Deutsch als Fremdsprache	170
Brigitte HANDWERKER: Vier Thesen zur Frage: „Was macht Lernende neugierig auf die deutsche Grammatik?“	176
Peter COLLIANDER: Sind die potenziellen Studenten von heute und die deutsche Grammatik inkompatible Größen? Funktionales Denken in der DaF-Didaktik	182
✓ Martin DURRELL: Sprachnormen, Sprachvariation und Sprachwandel im DaF-Unterricht	189
✓ Elisabeth KNIPF-KOMLÓSI: Sprachnormen, Sprachvariationen und Sprachwandel im DaF-Unterricht	194

SEKTION DREI

Mehrsprachige Wissenschaft

✓ Konrad EHLICH: Die deutsche Sprache, die Germanistik und die Wissenschaftskommunikation	201
Jürgen TRABANT: Mehrsprachigkeit der Wissenschaften. Ein Irrweg?	203
✓ Konrad EHLICH: Europa als multilingualer Wissenschafts-„Standort“. Ein Essay zur europäischen Wissenschaftssprachkomparatistik	223
Shrishail SASALATTI: Globalisierung + Lokalisierung = „GLOKALISIERUNG“: Ein indisches Experiment	241
✓ Csaba FÖLDES: Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation im Spannungsfeld zwischen Deutsch, Nationalsprache und Englisch	258
Doina SANDU: Wissenschaftssprache Deutsch – Wissenschaftskommunikation. Forschung und Lehre – Entwicklungen in Rumänien	273

: John GREENFIELD: Portugal und die mehrsprachige Wissenschaft	289
✓ Michael WERNER: Welche Sprache braucht die Selbstverständigung der Kultur? Zum Verhältnis von Sprachkenntnis und kulturwissenschaftlicher Hermeneutik	297
Georges LÜDI: Wissenschaft zwischen Mehrsprachigkeit, Monolingualisierung oder Sprach(en)losigkeit	310
Gerhard STICKEL: Wissenschaftssprachen am IDS und an anderen Forschungseinrichtungen	325

SEKTION VIER

Berufsbezug und Praxisorientierung in der Germanistik

Christian FANDRYCH/Werner ROGGAUSCH: Einleitung	347
Werner ROGGAUSCH: Germanistik und Berufsbezug: Bedarfsorientierte Ausbildung und gestufte Studiengänge	349
Georg MEIN: Germanistik im <i>Bologna-Prozess</i>	356
Rita NIKOLAJEVA: Die Reform des Bakkalaureus-Studienganges an der Universität Riga	365
Alfred OPITZ: Praxisorientierung in den Geisteswissenschaften: Sinn und Unsinn eines Standardarguments	373
Christian FANDRYCH / Gertrud REERSHEMIUS: Germanistik und Sprachunterricht: Das Beispiel Großbritannien	382
Ewald REUTER: Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung	391
✓ Andreas F. KELLETAT: Germanistik als Hilfswissenschaft der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. Ein Zwischenruf	404
Nicola WÜRFFEL: Vermittlung von Medienkompetenz im Germanistikstudium: Beispiele aus der Praxis	410
<i>Beiträger-Verzeichnis</i>	421

INTERKULTURALITÄT IN DAF-DIDAKTIK UND DAF-UNTERRICHT

Jörg ROCHE

EINLEITUNG

Die interkulturelle Kommunikation als Fach wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Interesses ist bisher ein Phänomen weniger Gesellschaften. Es taucht vorwiegend in den industrialisierten Gesellschaften auf. Dabei scheint es primär von sozialpolitischen und wirtschaftsstrategischen Aspekten und Interessen bestimmt zu sein, weniger von didaktischen. Wenn man streng wäre, könnte man geradezu behaupten, dass sich die Interkulturalität in diesem Kontext über weite Strecken eher als Ethnozentrizität entpuppt, ähnlich wie es der institutionalisierten Form der interkulturellen Germanistik im Bereich der Literaturwissenschaft ja schon lange vorgeworfen wird, hier nur eben in einer Form, die direkt oder indirekt auf primär wirtschaftliche Interessen ausgerichtet ist. Und diese Interessen nutzen vor allem die interkulturelle Pädagogik und das interkulturelle Training als willfähige Werkzeuge einer utilitaristischen Zielsetzung, die sich weitestgehend unreflektiert in die übrigen Globalisierungsbestrebungen einfügt.

In einigen Gesellschaften paart sich diese Zielsetzung mit bestimmten bildungspolitischen Lehrzielsetzungen. Das Lehrziel ‚interkulturelles Verstehen‘ wird dabei zu einem nach innen gerichteten Mittel der Integration von Arbeitskräften in eine Industriegesellschaft, die einen Bedarf an solchen Arbeitskräften hat und sich interethnische Spannungen nicht leisten kann, weder ökonomisch noch aus Gründen internationaler Öffentlichkeit. In einem dem Multikulturalismus offiziell verschriebenen Land wie Kanada ist das übrigens nicht viel anders als in Deutschland, nur sind da die Kräfte (im Sinne einer *political correctness*) schon stärker institutionalisiert und von anderen machtpolitischen Aspekten überschrieben als in solchen Ländern, die sich nicht als Einwanderungsländer verstehen. Immerhin haben in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Kanada die genannten Lehrziele Eingang in Lehrpläne und Sprachenpolitik gefunden. In den USA ist das dagegen bisher noch nicht der Fall, obwohl sich dort im wirtschaftlichen Bereich des interkulturellen Trainings durchaus stärkste Aktivitäten beobachten lassen. Aber diese Gesellschaft geht in ihrem Selbstverständnis nach wie vor mehrheitlich von einem Assimilationskonzept der Kulturen aus.

Aber auch dort, wo die genannten politischen Konzepte bisher in die Lehrpläne der öffentlichen Schulen und in die Lehrmaterialien zu Deutsch als Fremdsprache übernommen wurden, geschah das meist recht unreflektiert. Allerdings sind die Lehrpläne nur die eine Seite der Medaille. Die andere, die Umsetzung, sieht meist ohnehin ganz anders aus. Sie wird wohl nur partiell realisiert, und zwar, weil Lehrer meist andere als betriebswirtschaftliche Probleme und gesellschaftspolitische Perspektiven haben. Außerdem lassen sich diese ambitiösen Globallernziele schlecht instrumentalisieren, das heißt in bestimmte Methoden umsetzen. Die Fragen nach ihrer konkreten Umsetzbarkeit in der nächsten Unterrichtsstunde bleiben nämlich häufig unbeantwortet. Und das mögen Lehrer nicht.

So riskiert also die interkulturelle Sprachvermittlung in den Verruf einer programmatischen Absichtserklärung zu geraten, die sich eigentlich nicht realisieren lässt.

DAS KONZEPT DER INTERKULTURELLEN SPRACHDIDAKTIK

Dagegen möchte ich ein Konzept der interkulturellen Sprachdidaktik stellen, das ich als Kristallisationspunkt einer umfassenden und wissenschaftlich fundierten Sprachdidaktik schlechthin verstehe. Die interkulturelle Sprachdidaktik ist ein Ansatz, der primär auf die Effizienz der Vermittlung und des Lernens ausgerichtet ist. Er nimmt tatsächlich das ernst, was wir auch schon aus dem kommunikativen Ansatz kennen: nämlich die Lernerbezogenheit. Allerdings darf der Lerner hier seine Fremdheit behalten. Anders als beim kommunikativen Ansatz werden nicht a priori zielkulturelle Normen angelegt. Daher weicht der Ansatz in Bezug auf die Lehrzielsetzung ‚muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache‘ signifikant vom kommunikativen Ansatz ab. Darüber hinaus macht sich der interkulturelle Ansatz systematisch die Erkenntnisse verschiedener Bezugsdisziplinen zu Nutze, und zwar vor allem der Spracherwerbsforschung, der Lernpsychologie, der Linguistik und der interkulturellen Hermeneutik.

Das Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik ist es also nicht, Verfahren zu entwickeln, die auf das Klonen der und des Deutschen hinauslaufen, sondern die vielmehr das gegenseitige Befruchten der Kulturen fördern, wie wir es instinktiv ja in den meisten Sprachgemeinschaften etwa bei Entlehnungen sowieso tun und wie wir es beispielsweise in der deutschen Migrantentexte auch auf höchst ausgebildetem Niveau immer wieder beobachten können.

ZUR ROLLE DER SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Auch bei allem Verständnis für die Magenschmerzen der Sprachpuristen: selbst so rudimentäre Varietäten des Deutschen wie das so genannte Kanakisch können nicht nur durch Sprachwitz, sondern selbst durch ihre Grammatik wesentliche Beiträge für die Sprache leisten. So könnte man als Sprachpurist doch ganz „krass“ zur Kenntnis nehmen, dass in dieser auf Schulhöfen und in U- und S-Bahnen schon mal dominierenden Sprachvarietät ausgerechnet der obsolet werdende Dativ der Standardkasus ist (also zum Beispiel: „dem Typen“ für „der Mann“ und „dem Tussn“ für „die Frau“).

Nicht zuletzt aus diesem Grund eignen sich auch solche Texte wunderbar für einen interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht. Nicht für alle. Aber für solche Zielgruppen, denen dieses Register etwas sagt. Übrigens durchaus auch im muttersprachlichen Deutschunterricht. Man holt die Lerner, und das ist ja im Prinzip gar kein neues didaktisches Verfahren, da ab, wo sie sind. Wenn man dabei auch noch ihre Interessen anspricht, sollte das durchaus lernfördernd sein. Allerdings ist dieser Ansatz zumindest für diejenigen nicht ohne Brisanz, die die korrekte Grammatik als wichtigste Grundlage des Fremdsprachenunterrichts ansehen. Bei deren Einschätzung könnten allerdings zwei sehr wichtige Aspekte in den unreflektiert tradierten Unterrichtspraktiken untergehen: zum einen gehen auch die Deutschen ziemlich schlampig mit ihrer Sprache um und brauchen offensichtlich eben solche Sprachvarietäten wie das Kanakische, um sich an die Tugenden ihrer eigenen Sprache zu erinnern. Zum Zweiten wissen wir aus der Spracherwerbsforschung, dass sich Grammatiken über bestimmte, zum Teil festgelegte Sequenzen entwickeln und dass dabei rudimentäre Strukturen als Entwicklungsfehler auftauchen und als ebensolche auch von alleine wieder verschwinden. Eine übergroße Gefahr der Fossilisierung von Übergangsstrukturen ergibt sich also nicht zwingend. So ergeben sich aus der Erforschung des ungesteuerten Spracherwerbs recht konkrete Hinweise für eine grammatische Progression des Unterrichts und für einen Verzicht auf eine allzu große Grammatikalisierung des Anfängerunterrichts zu Gunsten einer Ausrichtung auf funktionale und pragmatische Äußerungsstrukturen. Konkret bedeutete dies zum Beispiel eine bewusste und systematische Nutzung von Ein- und Zwei-Wort-Strukturen in den Anfangsphasen des Unterrichts. Spannend ist dabei, dass wir viele dieser rudimentären Strukturen selbst in der ausgebildeten Sprache, nämlich unter anderem in bestimmten Registern wie Telegrammen, Überschriften oder Werbetexten, produktiv und zur optimalen Verständnissicherung einsetzen. Auch wenn wir mit Ausländern reden, also in Xenolekten, sind wir erstaunlich kreativ und produktiv in unseren Bemühungen, Verste-

hen zu gewährleisten. Für die Interkulturelle Sprachdidaktik ist deshalb die Spracherwerbsforschung eine der wichtigsten Bezugsdisziplinen. Dies aber ist ein beschämend neues Postulat.

Denn die kommunikative Sprachdidaktik hat sich auch in ihrem stärker konturierten Selbstverständnis nie systematisch auf die Spracherwerbsforschung bezogen, obwohl sich beide fast gleichzeitig entwickelt haben. Sie ist zwar durchaus auch zu gleichen Ergebnissen gekommen, aber vor allem dort, wo sich die pragmatische Kommunikationsorientierung des Unterrichts zufällig mit den Kommunikationsintentionen und -strategien der Lerner im „ungesteuerten Spracherwerb“ trifft. Es ist so zum Beispiel nicht möglich, heute auch nur ein DaF-Lehrwerk zu nennen, das systematisch auf die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung einging.

Auch keines der gängigen, selbst der neuesten Referenzwerke und Prüfungszertifikate bezieht sich systematisch auf Ergebnisse der Spracherwerbsforschung. Es wird auf dem Lehrmittelsektor wie auch im Unterricht weiter vor allem nach Gutdünken operiert. So werden weiter durch den Unterricht und die entsprechenden Prüfungsvorschriften Fehler induziert. Symptomatisch für die Abwesenheit der Erwerbsforschung in der Unterrichtspraxis ist übrigens auch der „neue“ europäische Referenzrahmen (siehe Niveauübersicht aus dem Referenzrahmen in Glaboniat et al. 2002, S. 10).

Neu ist er ohnehin eigentlich gar nicht. Pate gestanden haben hier wohl die US-amerikanischen ‚Proficiency Guidelines‘, die in der Zeit des Kalten Krieges maßgeblich vom DLI (Defense Language Institute) für recht einseitige Zwecke bei relativ limitierten kulturellen Begegnungen vor und hinter der Front entwickelt wurden. Auf eine moderne, an den Ergebnissen der Forschung orientierte Grammatikprogression wird ebenso verzichtet wie auf eine eingehende Behandlung kultureller Fertigkeiten, die über Alltagstrivialitäten hinausgehen.

Auch umgekehrt hat die Spracherwerbsforschung außer Absichtserklärungen in der frühen Phase kaum einen echten Kontakt mit der Sprachdidaktik gesucht. So hat man sich eben schön nebeneinanderher entwickelt. Eine der wenigen Ausnahmen ist allenfalls der am Münchner Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) entwickelte Lernplan Deutsch als Zweitsprache, der auch in Hinsicht auf Thematik, Wortschatz und Methodik interkulturell angelegt ist. Dieser Lernplan ist 2002 in Kraft getreten und inzwischen von den meisten Bundesländern übernommen worden.

In diesem Lehrplan wird Grammatik klar als Instrument zum Erreichen einer lernerspezifischen Kommunikationskompetenz gesehen, die vom Erwerb des Wortschatzes als den Bedeutungsträgern ausgeht. Dieser Wortschatz bewegt sich sozusagen zentripetal vom Zentrum Lerner in sein Umfeld und von da weiter nach außen. Ein-Wort-Strukturen, die ja den ungesteuerten Erwerb in den ersten Phasen bestimmen, bilden auch hier den Anfang. Die

Grammatik entwickelt sich sukzessive. In der CD-ROM *grenzenlos* (www.grenzenlos-life.de) wird dieses Konzept in digitalen Lehrmaterialien umgesetzt. Das dafür verwendete Vokabular ist in einer Felduntersuchung von gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern zusammengetragen worden.

Dass die Basissyntax, die sich in Lerneräußerungen findet, durchaus legitime, das heißt authentische Strukturen der Zielsprache umfasst, illustriert der folgende Werbespruch der Allianz-Versicherung (in Zeitungsannoncen mit einem Luftbild einer Halligen Insel im Hintergrund):

41 Einwohner, 1 Bürgermeister, 1 Lehrer, 1 Allianz Fachmann

Mit einfachen 1- oder 2-Wortäußerungen, die ohne Flexion oder andere Funktionselemente auskommen, wird hier das Leben auf einer Insel in Richtung Pointe „Allianz Fachmann“ beschrieben.

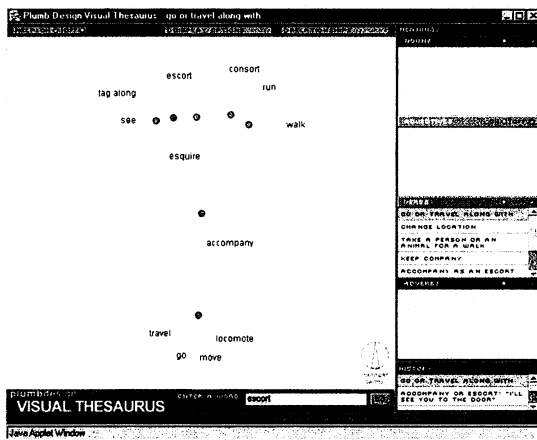
Auch in einer Reihe von weiteren authentischen Textsorten finden sich Strukturen, die denen des frühen Fremdspracherwerbs sehr ähneln, doch werden diese seltsamerweise im Unterricht meist nicht berücksichtigt. Dabei könnte man auf Grund der Ergebnisse der Erwerbsforschung gerade dafür argumentieren, dass die Progression des ungesteuerten Fremdspracherwerbs gerade der grammatischen Progression im Unterricht zugrunde gelegt werden sollte.

ZUR ROLLE DER PSYCHOLINGUISTIK

Aber auch andere psycholinguistische Forschungen sind bisher kaum von der Sprachdidaktik aufgenommen worden. Dabei konkretisieren sich dort zumindest die Modelle, wie man sich die unterschiedlichen Phasen der Sprachverarbeitung oder etwa die Struktur des mentalen Lexikons vorzustellen habe. Wenn sich auch aus diesen Modellen keine Patentrezepte ableiten lassen, so lassen sich damit doch mit ziemlicher Deutlichkeit zahlreiche einschlägige Fehler der tradierten Lehrverfahren identifizieren. Insbesondere die Sequenzierung der Produktions- und Verstehensprozesse lässt sich mit einigem Gewinn für die Strukturierung von Unterrichtsphasen (wie zum Beispiel die Automatisierung) einsetzen. Auch hilft uns die Erforschung des mentalen Lexikons entscheidend bei der Konzeption von neuen Lern- und Lehrverfahren. Wenn man sich aber gängige Lehrwerke ansieht, kann man unschwer erkennen, dass die einfache Paarassoziation nach wie vor eine der häufigsten Lehrtechniken ist, einsprachig oder zweisprachig:

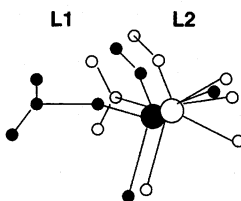
Buch = book = livre

Dabei wissen wir mittlerweile, dass unser mentales Lexikon eher folgendermaßen strukturiert ist und sich dementsprechend organisiert (*Visual Thesaurus*, zitiert in Roche/Plieger 2004, S. 380).



Also müsste demzufolge die Wortschatzvermittlung in Richtung eines bilingualen Netzwerkes ausgerichtet sein, wenn sie eine effiziente Nutzbarkeit anstrebt. Wenn man sich solche Modelle aber ansieht, dann wird man mit der Nase geradezu auf viele der Ungereimtheiten der Sprachlehrpraxis gestoßen. Die Semantik zweier beliebiger Sprachen überlappt sich nämlich immer nur partiell. Das kann man etwa folgendermaßen visualisieren:

AUFBAU SEMANTISCHER NETZE IN L1 UND L2



- Übereinstimmungen
- Teilentsprechungen
- Lücken
- Ergänzungen
- Gabelungen
- ...

ZIEL: sprach- und kulturspezifische Konzeptualisierungen und Lexikalisierungen sichtbar machen

Schematische Darstellung des Bilingualen Lexikons (Roche/Plieger 2004, S. 381)

Wer das nicht berücksichtigt, der hat mit folgender Art von Fehlern auch im Unterricht zu tun, Fehler, die durch ein falsches Verständnis der Prozesse des mentalen Lexikons induziert sind. Ein Lerner, der nach der Paarassoziationsmethode arbeitet, könnte etwa folgenden Text produzieren, wenn er sich, sagen wir mal, an Goethes Heidenröslein versuchen müsste.

Übersetzung auf Englisch – Heidenröslein translated

If a Knab' a Roeslein saw stehn,
Roeslein on the heaths,
was so young and tomorrow-beautifully,
he ran fast, it near too longs,
sah's with many joys.
Roeslein, Roeslein, Roeslein red,
Roeslein on the heaths.
Boy spoke: I break you,
to Roeslein on the heaths!
Roeslein spoke: I sting you that you think eternally of me,
and I will's do not suffer.
Roeslein, Roeslein, Roeslein red,
Roeslein on the heaths.
And the wild boy broke's Roeslein on the heaths;
Roeslein resisted and stung,
helped it nevertheless no pain and oh,
must' it evenly suffer.
Roeslein, Roeslein, Roeslein red,
Roeslein on the heaths.

Machen wir uns nichts vor: so etwa sieht nach wie vor die Realität unseres schulischen Fremdsprachenunterrichts und zu einem großen Teil auch des Deutschunterrichts weltweit aus. Versuchen wir also, das Ganze gleich wieder rückgängig zu machen. Übersetzen wir diesen Text dabei am besten nach dem gleichen Verfahren wieder zurück. Dabei müsste ja prinzipiell der Originaltext als solcher wieder rekonstruiert werden.

Übersetzung zurück ins Deutsche: Heidenröslein revisited

Wenn ein Knab' ein Roeslein stehn sah,
war Roeslein auf den Heidekräutern,
so jung und tomorrow-beautifully,
lief er schnell, es nahe auch longs,
sahs mit vielen Freuden.

Roeslein, Roeslein, Rot Roeslein,
Roeslein auf den Heidekräutern.
Jungenspeiche: Ich breche Sie,
zu Roeslein auf den Heidekräutern!
Speiche Roeslein: Ich steche Sie,
daß Sie eternally an mich denken,
und ich wurde leide nicht.
Roeslein, Roeslein, Rot Roeslein,
Roeslein auf den Heidekräutern.
Und der wilde Junge brach's Roeslein auf den Heidekräutern;
Roeslein, das widerstanden wird und,
ihm dennoch geholfen keine Schmerz und OH-gestochen ist,
muß' es gleichmäßig leiden.
Roeslein, Roeslein, Rot Roeslein,
Roeslein auf den Heidekräutern

Das war nun zwar kein authentischer Text eines Schülers, sondern die Produktion einer maschinell institutionalisierten Form des modernen kultur- und kontextfremden Sprachunterrichts, nämlich die Übersetzungsmaschine von Google im Internet. Aber er illustriert die Problematik der kulturellen Gebundenheit der Sprache in aller Deutlichkeit.

Produktiv zu lösen ist das dargestellte Dilemma nur in einer Didaktik, die die differenten semantischen Systeme der Sprachen weder ignoriert noch trivialisiert oder stereotypisiert, sondern im Sinne eines interkulturellen Vermittlungsprozesses thematisiert. Damit wird nicht nur die reine Mechanik des Spracherwerbs effizienter gestaltet, sondern es ergeben sich selbst bei vergleichsweise trivialen Begriffen und Texten wichtige Einsichten dazu, wie verschiedene Kulturen die Welt konzeptualisieren.

ZUR ROLLE DER INTERKULTURELLEN HERMENEUTIK

Die interkulturelle Sprachdidaktik geht daher von der Prämisse aus, dass ein Großteil dessen, was von außen gerne als Sprachfehler wahrgenommen wird, in Wirklichkeit von Konzeptdifferenzen bedingt ist. So sind Anredeformen in Fremdsprachen meist weniger ein lexikalisches oder grammatisches Problem als eine Folge mangelnden konzeptuellen Verständnisses. Ausgerechnet Volkswagen hat in Nordamerika lange Zeit diesen Slogan

You are following the leader

in der Heckscheibe seiner Golfs zur geflissentlichen Kenntnisnahme durch die folgenden Fahrzeuge mitfahren lassen. Es bedarf wohl keiner Erklärungen dazu, dass selbst ein derart trivialer Satz mit ganz gebräuchlichen Wörtern eine Reihe von Irritationen auslösen kann, wenn man, was viele nordamerikanische Lerner zunächst auch instinktiv tun werden, ihn mehr oder weniger wörtlich ins Deutsche übersetzt. Allerdings lassen sich solche Kontraste und Konflikte auch gezielt didaktisch einsetzen, zum Beispiel zur Reflexion möglicher Fehlproduktionen mit dem Ziel eines besseren Verständnisses der Zielsprache und -kultur.

Es gäbe hier eine Reihe weiterer linguistischer, psycholinguistischer und wahrnehmungspsychologischer Gründe für die Konstituierung einer interkulturellen Sprachdidaktik zu nennen, die weit über grammatikalische, thematische und lexikalisch-semantische Aspekte hinausgehen. Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Bildern und wie diese in Lehrmaterialien gerade auch in den neuen Medien behandelt wird, wäre etwa ein abendfüllendes Thema. Fragen der Lernerdisposition in Bezug auf Lerntraditionen, Lernstrategien, Lernerwartungen und Methodensozialisation müssten sich daran anschließen. All dies sind Bereiche, die in dem gängigen kommunikativen Didaktikparadigma wenn überhaupt, dann vor allem einseitig aus der Perspektive der Zielsprache und Zielkultur behandelt werden. Vieles spräche aber eher dafür, die Lernerdisposition stärker in den Mittelpunkt zu stellen und von hieraus eine schrittweise Vermittlung mit den Dispositionen der Zielkultur anzustreben. Wie komplex das Geflecht der Einstellungen und Werte ist, das dabei zu berücksichtigen wäre, illustriert am besten das so genannte Eisbergschema. Es veranschaulicht die Tiefe der tragenden konzeptuellen Bereiche fremder Kulturen, die der direkten Beobachtung verborgen sind (siehe Roche 2001, S. 20).

Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Konzept- und Zeichensystemen kann aber nicht durch einfache Gegenüberstellungen erreicht werden. Die kontrastive Linguistik und die aus ihr abgeleiteten Lehrverfahren haben das deutlich gezeigt. Auch ein Nebeneinander verschiedener Kulturen, das zeigen leidvolle Erfahrungen täglich, führt nicht automatisch zu gegenseitigem Verstehen. Es müssen also Vermittlungsprozesse initiiert und gestaltet werden, die zu einem solchen Verstehen hinführen, ohne dabei aber notwendigerweise lieb gewonnene Prinzipien obsolet werden zu lassen. Das bedroht und führt zur Verweigerung. Vielmehr geht es um das Erreichen dessen, was der Interkulturalist Bennet als den „dritten Ort“ bezeichnet hat, der aber auch ein vierter und fünfter sein kann. Es geht also um das Anstreben von Perspektiven, die miteinander ausgeglichen, aber auch kontrovers, koexistieren können. Im engeren Bereich der Sprachkompetenz würde man das als die am weitesten entwickelte Form der Mehrsprachigkeit bezeichnen, einen Zustand, in

dem der Sprecher in zwei oder mehreren Kulturen gleichermaßen zu Hause ist, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen und zwischen denen er ohne Probleme vermitteln kann. Gute Dolmetscher besitzen diese Kompetenz zum Beispiel.

Diese Vermittlungsfunktion ist aber vor allem ein hermeneutisches Problem. Das begründet, warum sich die interkulturelle Hermeneutik als Bezugsdisziplin einer interkulturellen Didaktik anbietet. Ihr liegt ein prozesshaftes Verstehen zugrunde, das weniger von absoluten Wahrheiten ausgeht. Solche Wahrheiten erstarren schließlich allzu leicht zu Klischees, wie sie in einer großen Anzahl praxisorientierter Literatur zum interkulturellen Training immer wieder zu finden sind.

Vielmehr steht im Mittelpunkt der Vermittlung die Annäherung relativer, nämlich kulturbedingter Perspektiven. In diesem Modell haben daher auch Stereotype und andere Annäherungsformen (so eben auch rudimentäre sprachliche Formen) durchaus ihren berechtigten Platz. Sie bleiben aber durch die Interaktion mit dem Fremden nicht unberührt, sondern verändern sich. In diesem prozessbezogenen Verstehen ändert sich die Sicht des Fremden und des Eigenen. Allerdings lässt sich dieses Verstehens- und Lernmodell systematisch in der Praxis bisher nur schwer umsetzen. Zu groß sind die Bindungen an Lehr- und Lerntraditionen, zu groß sind die Zwänge des institutionellen Rahmens. So ist es bisher auch nicht überzeugend gelungen, interkulturelle Konzepte auf breiterer Front in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Obwohl es durchaus einige Lehrwerke gibt, die hierzu überzeugende Vorschläge gemacht haben (hierzu Roche 2001). Flächendeckend beherrscht daher nach wie vor eher ein Methodeneklektizismus die Unterrichtspraxis, der kaum auf ein System zurückzuführen ist. Neue Ansätze der Sprachvermittlung, wie sie die interkulturelle Sprachdidaktik zu versammeln und zu fokussieren sucht, stoßen damit auf enorme Widerstände der Gewohnheiten. Die Konzepte müssen daher bereits vor dem Unterricht greifen, zum Beispiel in der Lehreraus- und -fortbildung, in der Bildung der Öffentlichkeit und im Einführen von wissenschaftlich abgesicherten Unterrichtsstandards und Evaluationskriterien. Hierzu ist schließlich auch empirische Forschung nötig, und zwar keine ungerichtete, sondern eine theoriegeleitete. Und selbstverständlich müssen die beobachtbaren Widerstände selbst aufgenommen und thematisiert werden. Eine interkulturelle Didaktik, die sie übergehen oder als bedauerlichen Makel anprangern würde, hätte ihren Zweck als interkulturelles Verfahren verfehlt.

LITERATUR

Glaboniat, Manuela et al.: Profile. München, 2002.

Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen, 2001.

Roche, Jörg/Plieger, Petra: Organisationsprozesse des mentalen Lexikons und ihre elektronische Modulation beim Fremdsprachenerwerb. In: Tagungsbeiträge Germanistentreffen Deutschland – Italien. Bonn, 2004, S. 371–382.