

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Studia Germanica Posnaniensia XXXIII (2013)

ARTIKEL

SEBASTIAN CHUDAK

Poznań

EIGENKULTURELLE REFLEXION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. ZUR STELLUNG UND ZU DEN MÖGLICHKEITEN DER BEWUSSTMACHUNG EIGENKULTURELLER PRÄGUNGEN DER FREMDSPRACHENLERNENDEN IM KONTEXT DER FÖRDERUNG IHRER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

Interkulturelle Sensibilität, Fremdverstehen, (Ambiguitäts-) Toleranz, Teamfähigkeit haben seit geraumer Zeit vor allem in den Bereichen Wirtschaft und Politik Hochkonjunktur. In multikulturellen Gesellschaften gehören Kontakte und Auseinandersetzungen mit dem Fremden und den Fremden allerdings nicht nur zum Alltag von Managern und Politikern, sondern vor allem zum Alltag eines jeden Menschen. Sie sind unumgänglich, sehr vielfältig und zugleich aber unvorhersehbar. Letzteres erschwert natürlich die Vorbereitung auf sie. Umso wichtiger scheint es, das Training der Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen möglichst sensibel, konfliktfrei und respektvoll zu interagieren, möglichst zu erweitern und zu intensivieren.

Auch der Fremdsprachenunterricht gilt seit Jahren schon als eine geeignete Trainingsplattform für die *interkulturelle Kompetenz*. Verfolgt man die aktuelle fachdidaktische Diskussion und beobachtet man die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, so merkt man sofort, dass bereits seit einiger Zeit eine Änderung der Gewichtung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts sich feststellen lässt: Als sein Hauptziel betrachtet man heute nicht mehr nur die Entwicklung der *kommunikativen Kompetenz* der Lernenden, sondern vielmehr die Entwicklung der sog. *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*. Tatsache ist zwar, dass Begriffe wie *Interkulturalität, interkulturelle Kommunikation, Fremdperspektive* u.Ä. seit mittlerweile mehr als dreißig Jahren auch im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens diskutiert werden. Tatsache ist aber auch, dass diese Diskussion immer noch keine befriedigenden Ergebnisse gebracht hat, geschweige denn als abgeschlossen betrachtet wer-

den darf (vgl. z.B. Pietzuch 2011: 39ff.). So lassen sich zwar gewisse (wenn auch immer noch nicht zufriedenstellende) Entwicklungen im Bereich der Lehr- und Lernmaterialiengestaltung beobachten; zwar findet man in der einschlägigen Fachliteratur recht viele Anregungen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (u.a. bezüglich der einzusetzenden Arbeitsformen, Lehr- und Lernmaterialien, Textsorten), die – in die Praxis umgesetzt – durchaus zur Optimierung und Effizienzsteigerung der Lehr- und Lernprozesse beitragen können; zwar werden Lehrkräfte (bereits im Rahmen ihrer Ausbildung aber auch im Rahmen entsprechender Fortbildungsmaßnahmen) auf die Aktualität des oben genannten Lehr- und Lernziels hingewiesen, für seine Relevanz sensibilisiert, über Umsetzungsmöglichkeiten aufgeklärt sowie im Gebrauch bestimmter Arbeitstechniken trainiert; zwar sind auch Lernende, die ja schließlich häufiger als je zuvor fremdkulturellen Erscheinungen begegnen und dazu herausgefordert werden, sie entsprechend zu verarbeiten, sich zunehmend der Bedeutung und der Notwendigkeit eines entsprechenden interkulturellen Trainings bewusst (u.a. auch deswegen, weil interkulturelle Kompetenz eine von auf internationaler Ebene agierenden Arbeitgebern begehrte Schlüsselqualifikation zu sein scheint); dennoch aber ist es bis heute nicht gelungen ein unterrichtsfähiges Trainingskonzept zu entwickeln, das alle Aspekte der zu erreichenden Kompetenz berücksichtigen würde. Entsprechende Trainingsmaßnahmen sind eher vom Fremdsprachenunterricht abgekoppelt (vgl. Bolten 2007: 89ff.). Es ist ja vielleicht auch gar nicht möglich, ein solches Konzept zu entwickeln, da seine Komplexität, die aus der Komplexität des zu erreichenden Ziels unweigerlich resultieren müsste, in jedem Fall den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sprengen würde.

Zwar umfasste bereits das Ziel, das als *kommunikative Kompetenz* definiert wurde, neben der linguistischen Teilkompetenz immer auch noch die soziokulturelle Teilkompetenz, mit der das Wissen um verschiedene Aspekte des Lebens im Land der jeweiligen Zielsprache und somit seine Kultur gemeint war. Mit dem Attribut *interkulturell* erfährt aber das Unterrichtsziel *kommunikative Kompetenz* eine erhebliche Erweiterung. Es geht hier nämlich darum:

- Lernenden sowohl Wissen über die Zielkultur zu vermitteln als auch ihnen ihre Vorstellung von der Zielkultur bewusst zu machen;
- sie darauf vorzubereiten, kommunikativen Missverständnissen vorzubeugen und
- kommunikative und kulturelle Grenzen zu überwinden;
- in verschiedenen Kommunikationssituationen flexibel und adäquat zu agieren;
- ihre Wahrnehmung gezielt zu schulen;
- Verständnis für das Neue, das Fremde zu entwickeln;
- die Fähigkeit zu entfalten, widersprüchliche Erfahrungen auszuhalten (Ambiguitätstoleranz);
- auf andere Kulturen einfühlsam einzugehen (Empathie) sowie
- Neugier, Wissbegierde und Offenheit gegenüber dem Anderen, dem Fremden zu fördern.

Die Teilziele im Bereich der *interkulturellen Kompetenz* sind nun also recht vielfältig. Wenn man bedenkt, dass es im Fremdsprachenunterricht vor allem wegen zeitlicher Einschränkungen vorwiegend an der Grammatik, am Wortschatz und an der Aussprache (wenn auch daran – wie hin und wieder beklagt wird – nicht intensiv genug) sowie an den rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten gearbeitet wird, so liegt die Befürchtung nahe, dass man sich um die Erreichung all der oben genannten Teilziele der *interkulturellen Kompetenz* weniger intensiv bemüht – vielleicht gar nicht imstande ist (zumindest im Rahmen der jeweils gegebenen Unterrichtszeit), intensiver an ihrer Erreichung zu arbeiten. Es scheint daher besonders in diesem Bereich bedeutsam zu sein:

- das Bewusstsein der Bedeutung des Lernziels *interkulturelle Kompetenz* (mit all seinen Bestandteilen) zu schärfen;
- autonomes Lernverhalten zu fördern, indem man bestimmte Verfahren (darunter u.a. Lernstrategien und Evaluationsverfahren) transparent macht, auf ihre Bedeutung explizit hinweist und zu ihrem Gebrauch anleitet und immer wieder anregt;
- trotz zeitlicher oder sonstiger Einschränkungen auch im Unterricht Phasen einplant, in denen Erfahrungsaustausch u.Ä. ermöglicht wird.

Dies gilt auch besonders für diejenigen Aspekte der *interkulturellen Kompetenz*, denen besonders in den im Unterricht und außerhalb des Unterrichts verwendeten Lehr- und Lernmaterialien recht wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, die recht oberflächlich behandelt werden und über die die mit den jeweiligen Materialien arbeitenden Lernenden meist nicht tief genug reflektieren. Zu solchen nicht tief genug verarbeiteten Aspekten gehört ohne Zweifel die Eigenperspektive der Lernenden, ihre kulturelle Prägung, ihre kulturelle Vorerfahrung, die sie unvermeidlich in den Unterricht mitbringen und die ihre Wahrnehmung und Interpretation bzw. Beurteilung von zielkulturellen Erscheinungen ohne Zweifel beeinflusst.

1. Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht

Im *interkulturell* ausgerichteten Fremdsprachenunterricht gilt als Ziel u.a. auch, dass sich Lernende ihre Eigenperspektive bewusst machen; d.h. dass sie lernen, den Einfluss des eigenen kulturellen Hintergrunds, der eigenkulturellen Vorgeprägtheit wahrzunehmen; sich mit ihm auseinanderzusetzen, ihn zu interpretieren und ggf. auch zu relativieren; dass sie verstehen, dass das ihnen Bekannte und Vertraute für andere Menschen fremd sein kann, von ihnen anders wahrgenommen und interpretiert bzw. bewertet werden kann. Für eine wichtige, fast schon zentrale Teilkompetenz der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* hält man also die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenkulturellen Hintergrund (s. Abb. 1). Diese Fähigkeit wird als die Voraussetzung für den Umgang mit bestimmten Erwartungen und Verhaltensweisen, für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Phänomenen sowie für die Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur betrachtet.

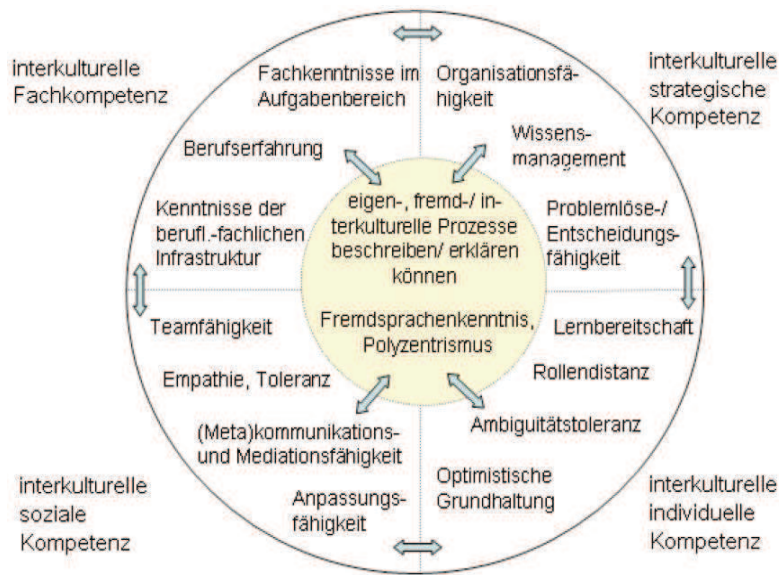


Abb. 1. *Interkulturelle Kompetenz* nach Bolten (2007: 86)

Die Notwendigkeit der Förderung einer solchen eigenkulturellen Reflexion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bestätigten auch die folgenden Worte von Kaikkonen (1997: 78f.):

Jedes Individuum wird in einer Kulturumgebung geboren. Dieser Kulturkreis schenkt ihm anfänglich seine Sprache, seine Kommunikations- und Interaktionsweisen und -modelle sowie seine Einstellungen der realen Welt gegenüber. Die Identität des Individuums gewinnt ihren besonderen Charakter durch die Eigenkultur. Sie ist maßgebend für die Verhaltensgrundlagen des Individuums, sie prägt sein Verhalten, seine Kommunikation, zum Teil seine Emotionen und seine Einstellungen. Sie legt sein Weltbild an und bestimmt bis zu einem gewissen Punkt dessen Richtung. Daher ist es für den Fremdsprachenunterricht dringend erforderlich, den kulturbezogenen Hintergrund des Fremdsprachenlernenden zu berücksichtigen. Fremdes betrachtet man immer mit einer eigenkulturell geprägten Brille.

Es ist also von größter Relevanz, dass der Lernende diese „eigene Brille“ bemerkt, dass ihm deutlich wird, dass die Bilder von der fremden Welt durch seine eigenkulturelle Vorprägung (zusammengesetzt aus Wissens- und Erfahrungsfragmenten und ‚eingefärbt‘ durch Haltungen und Stereotype bzw. Vorurteile) geprägt sind.

Eine Bestätigung dafür findet man auch bei Keller (1996: 233), der daran erinnert, dass die eigene Kultur aus konstruktivistischer Sicht ein kognitives Bezugssystem für die Wahrnehmung fremder Kulturen darstellt, und damit auch die Unerlässlichkeit des Vergleichs fremdkulturellen Wissens mit den eigenen Erfahrungen begründet. Da es unmöglich ist, dieses Bezugssystem auszublenden, ist es umso

wichtiger, sich seinen Einfluss auf die Wahrnehmung bewusst zu machen, was u.a. Hanenberg (2009: 105) mit folgenden Worten bestätigt:

Wir können uns der kulturellen Prägung nicht entziehen, das heißt aber nicht, dass wir uns nicht darüber Klarheit verschaffen können, ob und wie weit sie prägenden Einfluss auf uns hat: Prägung verurteilt nicht zur Blindheit. Im Gegenteil: Wer die Prägung als solche nicht erkennt, wird ihr umso unausweichlicher erliegen.

Die eigenkulturelle Reflexion, d.h. die Reflexion über die Ausgangssprache des Lernenden sowie über die für seine Ausgangskultur charakteristischen verbalen und nonverbalen oder gar paraverbalen Verhaltensweisen, Werteinstellungen u.a.m., das Erfragen, Erforschen und Entdecken von eigenkulturellen Phänomenen ist also demnach die Voraussetzung für das effektive Reflektieren über die Zielkultur(en) und -sprache(n) (s. Abb. 2). Sie ist das Fundament für die Erweiterung des individuellen Kulturbildes eines jeden Lernenden, für die Entwicklung der im Kontext der Begegnung von verschiedenen Kulturen so essenziellen Sensibilität, Aufmerksamkeit, Empathiefähigkeit und Toleranz sowie für das (bessere) Verstehen dieser Sprache(n) und Kultur(en), für ein effizientes Agieren in der zielkulturellen Wirklichkeit mit Hilfe der Zielsprache(n), kurzum für die Entwicklung der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*.

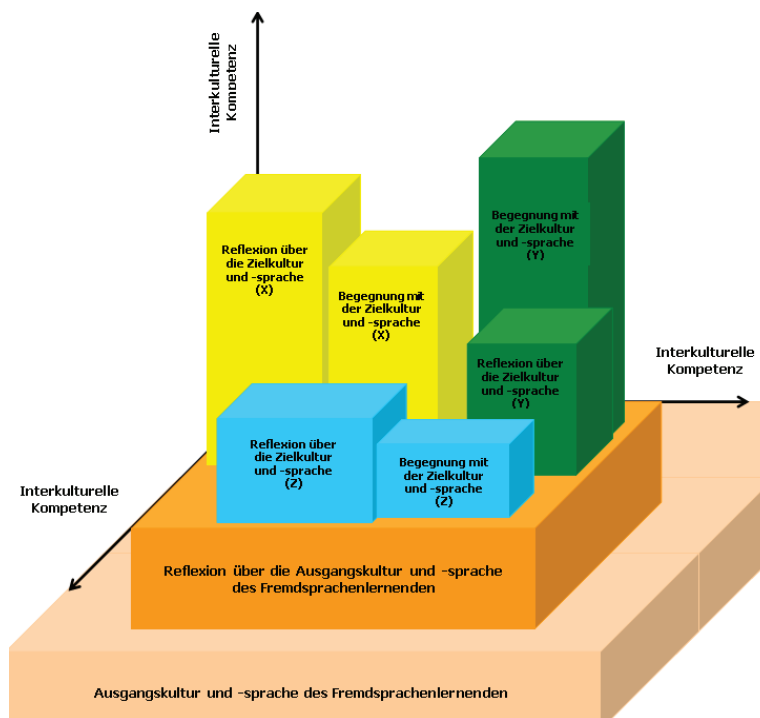


Abb. 2. Verhältnis von der Reflexion über die Ausgangskultur von Fremdsprachenlernenden und der Reflexion über die Zielkultur(en) zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

In diesem Kontext ist anzunehmen, dass je bewusster und intensiver über die eigene Kultur und Sprache reflektiert wird; je tiefer die Auseinandersetzung mit ihnen ist, desto größer auch die Bereitschaft dazu, sich aktiv und tief mit fremd- bzw. zielkulturellen Erscheinungen auseinander zu setzen; und desto größer auch die Chance, dass eine derartige Reflexion zu erwünschten Ergebnissen führt. Der Grundstein für diese Reflexion wird bereits in den frühesten Lebensjahren eines jeden Menschen gelegt. Eine enorme Rolle spielen hier sowohl das familiäre und sonstige soziale Umfeld, als auch der schulische Unterricht. Es ist allerdings zu befürchten, dass das gegebene Potenzial nicht in jedem Fall optimal ausgenutzt wird. Vor eine umso schwierigere Aufgabe wird dann die Fremdsprachenlehrkraft gestellt, die an eine reflektierende Herangehensweise nicht gewöhnte Lernende dazu anleiten soll, sich intensiv mit etwas zu befassen, dessen Relevanz sie nicht immer erkennen bzw. zu erkennen vermögen. Dies betrifft erfahrungsgemäß sogar in ihrer Sprachkompetenzentwicklung fortgeschrittene und relativ kulturerfahrene Lernende – manchmal sogar auch angehende Lehrkräfte, die ja schließlich im modernen Fremdsprachenunterricht die Funktion von Kulturmittlern und -vermittlern zu erfüllen haben (vgl. Chudak 2010b).

Es ist weiterhin anzunehmen, dass je häufiger Fremdsprachenlernende fremdkulturellen Erscheinungen begegnen und je intensiver derartige Begegnungen sind, umso stärker fühlen sie sich dazu herausgefordert, über sie zu reflektieren, sie mit eigenkulturellen Erscheinungen zu vergleichen, über ihre Verhaltensweisen nachzudenken usw. Allerdings bedeutet eine intensive Begegnung mit der Zielsprache und -kultur nicht in jedem Fall eine zumindest genauso intensive Reflexion über sie. Es ist ja schließlich durchaus möglich, dass jemand trotz immanenten Kontakts mit der jeweiligen Zielkultur sich recht wenig mit ihr beschäftigt, sich nicht gerade sehr reflexiv mit für diese Kultur charakteristischen Denk- und Verhaltensweisen auseinandersetzt; kurzum dass seine Reflexion umgekehrt proportional zu dem ist, was er an direkter Erfahrung sammelt. Andererseits hat man auch hin und wieder mit Lernenden zu tun, die bei minimalem fremdkulturellem Input äußerst sensibel und aufmerksam mit dem Letzteren umgehen können und den maximalen Gewinn aus der Begegnung damit schlagen.

Im Kontext der erwähnten eigenkulturellen Reflexion vergleicht man den interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mit einem Spiegel, in dem sich der Fremdsprachenlernende betrachten kann und dank dem seine Aufmerksamkeit auf solche Aspekte seiner Ausgangskultur gelenkt wird, über die er bisher vielleicht gar nicht oder nicht ausreichend reflektiert hat. Diese eigenkulturelle Reflexion wird – wie bereits oben erwähnt – für die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Empathie, Toleranz und anderer Fähigkeiten gehalten, die insgesamt die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* der Lernenden ergeben. *Interkulturelle Kompetenz* ist also in diesem Sinne mehr als nur eine Fähigkeit, die Kontakte mit Sprechern anderer Sprachen bzw. mit Vertretern anderer Kulturen erleichtert. *Interkulturell*

kompetente Menschen besitzen nämlich auch noch die Fähigkeit dazu, über ihre eigene kulturelle Identität zu reflektieren und dadurch einerseits den eigenkulturellen Hintergrund, seine Oberflächen- und Tiefenstruktur (besser) zu verstehen, sowie andererseits auch ihre eigenkulturelle Identität zu verstärken. Um Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen ihrem sprachlichen und außersprachlichen Verhalten und dem Verhalten von Sprechern der Zielsprache, Vertretern der Zielkultur bzw. anderer Kulturen, um kulturelle Phänomene analysieren zu können, müssen Lernende allerdings ein möglichst komplexes, präzises und differenziertes Bild der eigenen Geschichte, Tradition, Mentalität, Denkweisen, kurzum der eigenen Kultur haben (s. Abb. 3).

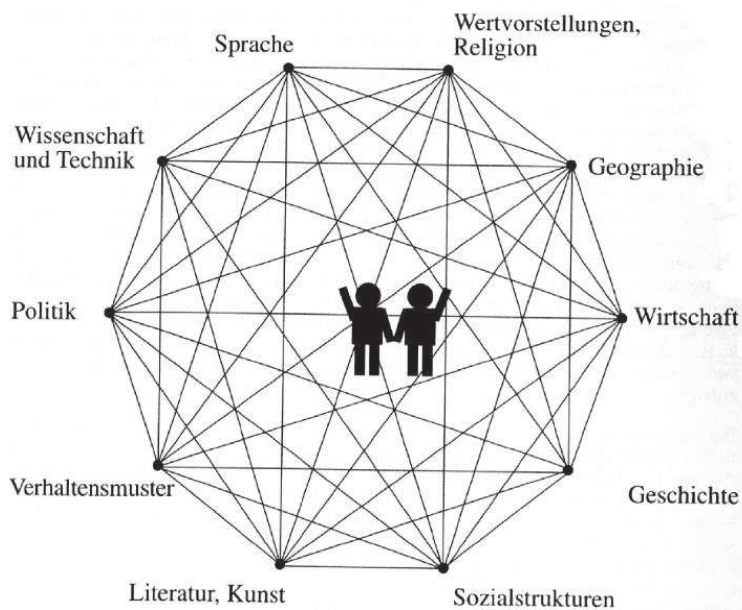


Abb. 3. Kultur als Interdependenzsystem verschiedener Variablen (Keller 1996: 228)

Dabei gilt es, Lernende für die Erforschung der Vielschichtigkeit ihres eigenen kulturellen Umfelds möglichst früh anzuregen. Wie Fischer (1998: 32) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht schreibt, sei dies nicht von einer bestimmten Stufe der Sprachbeherrschung abhängig zu machen. Auch die Erstsprache der Lernenden bzw. eine andere Fremdsprache kann in diesem Kontext eine bedeutende Rolle als Kommunikationsmittel zugewiesen werden. Auf diese Art und Weise können Lernende Kompetenzen erwerben, die ihnen weiteres Lernen der Zielsprache(n) und Kennenlernen der Zielkultur(n) erleichtern oder gar ermöglichen können.

Es wird also postuliert, dass man in dem interkulturell, am Fremdverstehen orientierten Fremdsprachenunterricht Lernende dazu motiviert und ihnen die Möglichkeit dazu gibt, sich auch mit dem eigenen kulturellen Hintergrund zu beschäftigen. Wie kann aber die eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht gefördert werden? Gibt es bestimmte Übungen und/oder Aufgaben, die einen Beitrag dazu leisten, dass eine derartige Reflexion entsprechend gefördert wird? Motivieren diese Übungen und/oder Aufgaben die Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit ihrem eigenkulturellen Hintergrund? Welchen Beitrag leisten Lehrwerke zur Förderung der eigenkulturellen Reflexion und der Motivation der Lernenden für eine derartige Reflexion? Was hängt in diesem Zusammenhang von der Lehrkraft ab?

2. Zur Erreichbarkeit des Unterrichtsziels *eigenkulturelle Reflexion* im Fremdsprachenunterricht

Die Fremdsprachendidaktik liefert mittlerweile ziemlich viele Anregungen dazu, wie man effektiv die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* fördern kann bzw. sollte. So z.B. empfiehlt Krumm (1992: 19) bestimmte Verfahren, die es erleichtern, dem Fremdsprachenunterricht eine interkulturelle Orientierung zu geben, und die durchaus auch die eigenkulturelle Reflexion fördern können, z.B.:

- Aktivierung des Vorwissens (Anfertigen von Assoziogrammen, Nutzen von muttersprachlichen Informationsquellen usw.);
- bewusste Konfrontation/ bewussten Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der Zielspracheländer;
- Bedeutungsrecherchen und –collagen;
- Sammeln kulturkontrastiver Erfahrungen.

Ergänzen kann man die obige Auflistung um:

- Arbeit mit Problemfeldern;
- Nutzung von Formen handlungsorientierten Unterrichts (Projektunterricht, themenorientierter Unterricht) sowie
- Arbeit mit authentischen (darunter auch literarischen) Texten, die von der interkulturellen Fremdsprachendidaktik für die Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen gehalten werden (vgl. Pauldrach 1992: 11ff.; Zeuner 1997: 10; Pfeiffer 2000: 132f.; Adamczak-Krysztofowicz 2003: 8ff.; Wicke 2004: 136ff.).

Auch in der von Roche (2001: 185ff.) vorgeschlagenen *interkulturellen Übungstypologie* findet man viele der oben bereits erwähnten Ideen und Verfahren bzw. Arbeitsformen wieder. Auch er postuliert die Anwendung einer Unterrichtsmethodik, die sowohl auf die Ausgangs- als auch auf die Zielkultur Rücksicht nimmt. Die Übungen und Aufgaben sollen den Lernenden das Ergründen ihrer Vorannahmen zu fremden Sprachen und Kulturen ermöglichen. Sie sollen der Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem dienen.

Man sucht allerdings in den gängigen Übungs- und Aufgabentypologien meistens vergeblich nach solchen Übungen und Aufgaben, die explizit auf die Förderung der eigenkulturellen Reflexion zielen würden. Man wird den Eindruck nicht los, dass sie hier höchstens ein Nebeneffekt der Reflexion über die Zielkultur(en) ist.

Die oben erwähnten Vorschläge haben gemeinsam, dass sie auf die Bedeutung eines kontrastierenden Vorgehens hinweisen, das u.a. auch von Keller (1996: 233) mit folgender Begründung gefordert wird:

Erst im Vergleich mit dem eigenen Bezugssystem vermögen Schülerinnen und Schüler ihre fremdkulturellen Beobachtungen und Erkenntnisse richtig einzuschätzen und zu bewerten. Auch hier bietet sich ein breites Feld möglicher Vergleiche, die von täglichen Lebensgewohnheiten in der Familie bis hin zu historischen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen reichen.

Vergleich ist also in all den erwähnten Vorschlägen das grundlegende Verfahren. Setzt man aber dieses Verfahren im Unterricht ein, so sind die Ergebnisse davon erfahrungsgemäß nicht immer zufriedenstellend. Besonders dann nicht, wenn – zumindest oberflächlich betrachtet – kaum Unterschiede zwischen der Zielkultur und der Ausgangskultur der Lernenden festzustellen sind. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Lernende aus demselben Geschichts- und Kulturraum wie die Sprecher der Zielsprache stammen. So z.B. empfinden viele polnische DaF-Lernende die Unterschiede zwischen Polen und den DACHL-Ländern als äußerst gering, sehen mehr Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten als Unterschiede und haben – besonders dann, wenn sie die Zielkultur kaum oder gar nicht direkt erfahren haben – eine relativ niedrige Motivation dazu, über diese Zielkultur oder über die Beziehungen zwischen ihrer Ausgangskultur und der Zielkultur im Unterricht zu reflektieren. Dies kann wiederum als ein Beweis für ihre kaum entwickelte eigenkulturelle Reflexion interpretiert werden und zugleich als ein Argument für die gezielte Förderung dieser Reflexion auch im Fremdsprachenunterricht dienen.

Auch Lehrwerke (für DaF) mit den darin vorhandenen Aufgaben zur Reflexion über die Kultur motivieren – Beobachtungen und Ergebnissen von Befragungen zufolge – die Lernenden leider nur selten zum Nachdenken über ihre kulturelle Geprägtheit. Wer möchte schon zum hundertsten Mal die Frage beantworten: *Und wie ist es in Ihrem Heimatland?* Zwar ist seit den 1980er und 1990er Jahren, also der Zeit, in der die ersten interkulturell ausgerichteten Lehrwerke erschienen sind, viel Zeit vergangen. Man wird aber den Eindruck nicht los, dass sich in den letzten fast 30 Jahren nicht wirklich viel verändert hat (vgl. Chudak 2007: 330ff.; 2010a: 59ff.; Jańska 2006: 293ff.). Zwar geben Lehrwerke heutzutage explizite interkulturelle Ziele an, sie stellen durchaus auch eine Grundlage für die Thematisierung vieler interessanter Aspekte dar, die für verschiedene Kulturen relevant sind. Zwar wollen ihre Autoren zur aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit der fremden (Alltags-) Kultur beitragen. Nach wie vor muss aber diese Auseinandersetzung in den meisten Fällen von einer Lehrkraft initiiert und gesteuert werden, die in Ausgangs-

sprache/-kultur und Zielsprache/-kultur sehr bewandert ist, da vor allem die in den Zielsprachenländern und für eine internationale nicht näher bestimmte Lernerschaft geschriebenen Lehrwerke nicht die spezifischen Interessen, Fragen oder Verstehensbedingungen der Ausgangskulturen der Lerner berücksichtigen. Nach wie vor sind die Texte und Übungen auf die Zielsprache und -kultur ausgerichtet und enthalten recht wenige Anregungen zu der doch so wichtigen Reflexion über die Ausgangssprache und -kultur der Lernenden. Diese insgesamt doch eher negative Beurteilung von Lehrwerken teilt auch Maijala (2007: 550ff.), die feststellt, dass man bei der Betrachtung von Lehrwerken den Eindruck nicht los wird, dass relevante Informationen zum Verständnis der Zielsprachenkultur und insbesondere des Alltags nur schwer Eingang in landeskundliche Inhalte finden und dass nicht immer ein realistisches Bild der Zielsprachenkultur hergestellt wird. Ferner kritisiert sie, dass die Vermittlung landeskundlicher Inhalte als *Stichwortlandeskunde* sowie, dass manche Lehrwerke immer noch landeskundliche Inhalte ähnlich wie Reiseführer vermitteln, anstatt den Lernenden die Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem bewusst zu machen, zum Nachdenken über die Eigen- und Fremdkultur anzuregen, für einen interkulturellen Sichtwechsel zu sensibilisieren oder Kenntnisse über die Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur zu vermitteln, geschweige denn unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen (multiperspektivische Betrachtungsweise, dank der die Lernenden sich selbst ihre Meinung bilden).

3. Zu den Möglichkeiten der Förderung eigenkultureller Reflexion im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des DaF-Unterrichts im polnischen Kontext)

Was kann nun also getan werden, um Fremdsprachenlernende zum Nachdenken über ihre Ausgangskultur zu motivieren und um ihre Reflexion darüber zu intensivieren? Was ist zu tun, wenn das ohne Zweifel das Unterrichtsgeschehen am stärksten beeinflussende Medium – das Lehrwerk – offenbar in diesem speziellen und doch so relevanten Bereich versagt? Auf welche Alternativen kann ggf. ausgewichen werden? Die Antwort auf diese Fragen ist relativ leicht zu finden: Die Lösung sind – neben bestimmten Aktivitäten (wie z.B. Schüleraustausch, Projektarbeit, Tandemlernen, Führen von Lerntagebüchern u.Ä.) – die nichtspezifischen Unterrichtsmedien (Bilder, Lesetexte, Audio- bzw. Videoaufnahmen), die zwar ursprünglich nicht für Unterrichtszwecke konzipiert wurden, die aber gezielt im Unterricht eingesetzt werden können bzw. außerhalb des Unterrichts von Lernenden in Selbstlernphasen genutzt werden können, und die die ggf. vorhandenen Defizite von Lehrwerken auszugleichen helfen. Lediglich die Frage nach der richtigen Auswahl und Didaktisierung bedarf einer sorgfältigen Überlegung.

Es ist anzunehmen, dass unter den ggf. zu nutzenden Materialien diejenigen besonders viel Beachtung im genannten Kontext verdienen, deren Autoren (unabhängig davon, ob aus dem Kulturkreis der Lernenden stammend oder ob die zielkulturelle Perspektive vertretend) zum Gegenstand ihrer eigenen künstlerischen, schriftstellerischen oder sonstigen Reflexion das machen, was für die Reflexion über die eigenkulturelle Prägung der Lernenden von Bedeutung ist – nämlich die Ausgangskultur dieser Lernenden. Besonders gut geeignet scheinen dafür diejenigen Bilder bzw. Texte (im weitesten Sinne des Wortes) zu sein, die Lernende zum Nachdenken über das jeweils behandelte Thema provozieren, die sie zu einer intensiven Auseinandersetzung herausfordern, die sie durch ihre Aussagekraft an ihnen nicht gleichgültig vorbei gehen lassen. Gemeint sind hiermit (wenn auch nicht nur) vor allem also Bilder und Texte, deren Autoren eine kritische Position beziehen (Karikaturbilder, satirische Texte, Culture – Clash – Komödien), die auf all das aufmerksam machen, was einem selbst nicht immer sofort auffällt, was man – wenn man in eine bestimmte Kultur eingebettet lebt – zu übersehen neigt, was jedoch eben das ausmacht, was die bereits oben erwähnte Tiefenstruktur (Wertvorstellungen, Normen, Identitätsmuster u.Ä.) der jeweiligen Kultur bildet. Als geeignetes Beispiel sind hier die Arbeiten von Andrzej Mleczko (s. Bilder aus dem Band „Wino, Kobiety i Śpiew“, Iskry, 2009) u.Ä. zu erwähnen.

Es stellt sich allerdings im Kontext dieses Beitrags die Frage, welche Aktivitäten im Umgang mit Bildern zu empfehlen sind, um die eigenkulturelle Reflexion von Fremdsprachenlernenden zu fördern, zu intensivieren. Reichen hierfür solche Aufgaben wie das Beschreiben oder Vergleichen von Bildern aus, die in den gängigen Übungstypologien vorgeschlagen werden? Bestimmt sind auch derartige Aufgaben förderlich für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und somit auch der eigenkulturellen Reflexion. Es ist aber anzunehmen, dass künstlerisch-kreative Aktivitäten (d.h. (Nach-)Zeichnen, (Nach-)Malen, (Nach-)Gestalten, Illustrieren von Texten, Rekonstruieren von Bildern, Gestaltung von Bildgalerien oder Ausstellungen, Anfertigen von Bildbänden zu bestimmten Themen, Anlegen von thematischen Collagen/Bildmappen/Bildersammlungen usw.) hierfür sogar besser geeignet sind. Den Grund zu einer solchen Annahme liefert Badstübner-Kizik (2007: 14f.), die behauptet, dass:

- derartige Aktivitäten eine intensive Beschäftigung und starke Identifikation mit dem Lerngegenstand bewirken;
- gestalterische Kreativität sprachliche Kreativität vorbereitet, begleitet und auch intensivieren kann.

Um Lernende also zum Nachdenken und zum Sprechen bzw. zum Schreiben über ihre Ausgangskultur zu motivieren; um ihnen ihre kulturelle Geprägtheit bewusst zu machen bietet es sich also an, ihnen künstlerisch-kreative Aktivitäten vorzuschlagen, die die Intensivierung einer solchen Auseinandersetzung bewirken. Kreative Arbeitsmöglichkeiten führen jedoch in gängigen Beschreibungen methodi-

scher Möglichkeiten zur Arbeit mit Bildern ein Schattendasein. Das Gros der vorgeschlagenen Arbeitsformen stellt eben Bildanalyse und -beschreibung dar. Dieser Zustand bedarf nun einer entsprechenden Änderung.

Im Falle von Texten stellt sich wiederum vor allem die Frage nach der richtigen Auswahl. Sucht man nämlich nach Texten, die über bestimmte Phänomene der Ausgangskultur der Lernenden handeln würden, so stellt man fest, dass sowohl das Spektrum der behandelten Themen als auch der Textsorten relativ eingeschränkt ist. Es lassen sich aber durchaus unterrichtsfähige Texte finden. Im polnischen Kontext können hier der Roman „Dojczland“ von Andrzej Stasiuk (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1. Auflage 2001), das Buch von Steffen Möller „Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen“ (Scherzverlag, Frankfurt am Main, 1. Auflage 2008), der Reiseführer „Kulturschock Polen“ von Izabela Gawin und Dieter Schulze (Fuldauer Verlagsanstalt, 2. Auflage, 2006) oder Berichte aus Magazinen (z.B. „Ein Fest für die Seele“, „Mit Pferd und Sebel in die NATO“ oder „Die ehrgeizige Nation“ aus dem SPIEGEL-Magazin (Ausgaben 8/1999, 33/1999 und 8/2011)) und Tageszeitungen (z.B. „Der Maluch wird noch lange mit den Koleiny kämpfen“ aus der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ (Ausgabe unbekannt/1999) als geeignete Beispiele genannt werden.

Auch der Unterrichtseinsatz von Filmen sollte in Erwägung gezogen werden. Schließlich ist das die Textsorte, die bei den an eine sehr intensive Medienrezeption gewöhnten Lernenden die meisten Emotionen auszulösen und sie zu einer umso intensiveren Auseinandersetzung mit dem gegebenen Reflexionsgegenstand zu animieren vermag. Ein potenzielles Problem ist hierbei ebenfalls die Auswahl geeigneter Filme. Sie müssten nämlich Erscheinungen der Ausgangskultur der Lernenden oder (im Optimalfall) die Begegnung von kulturellen Manifestationen der Zielspracheländer mit den Manifestationen der Ausgangskultur der Lernenden thematisieren, um die Reflexion der damit arbeitenden Lernenden entsprechend zu stimulieren. Dies ist aber nicht gerade sehr häufig der Fall. So z.B. findet man recht viele Filme, in denen das Aufeinanderprallen von türkischer und deutscher Kulturwelt samt der sich daraus ergebenden Konflikten u.Ä. exemplifiziert wird (z.B. „Kebab Connection“ (Reg. Anno Saul, 2004), „Gegen die Wand“ (Reg. Fatih Akin, 2004)). Erfahrungsgemäß wird aber die Begegnung von Deutschen, Österreichern oder Schweizern und Polen nicht gerade in vielen deutschsprachigen Filmproduktionen thematisiert. Zwar leisten auch diejenigen Filme, die die Begegnung von Vertretern anderer Kulturen mit der Kultur des deutschsprachigen Kulturraums thematisieren (*Fremdperspektive*), einen großen Beitrag zur Förderung der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* von Lernenden mit einem anderen kulturellen Hintergrund und motivieren die Lernenden im Optimalfall zur Reflexion über ihren eigenen kulturellen Hintergrund. Beobachtungen zufolge ist die motivierende Wirkung um einiges stärker, wenn diese Lernenden die Möglichkeit erhalten, Protagonisten mit einer gleichen oder ähnlichen kulturellen Prägung wie ihre eigene in der (fremden) Wirk-

lichkeit der Zielspracheländer zu beobachten und über ihr Verhalten sowie das Verhalten ihrer Kommunikationspartner kritisch nachzudenken. Entsprechende Filme lassen sich aber mittlerweile durchaus finden, z.B.: „Hochzeitspolka“ (Reg. Lars Jessen, 2010), „Polnische Ostern“ (Reg. Jakob Ziemnicki, 2010), „Eine Hochzeit und andere Kuriositäten“ (Reg. Wojciech Smarzowski, 2004), „Polska Love Serenade“ (Reg. Monika Anna Wojtyllo, 2007).

4. Abschließende Bemerkungen

Beobachtungen zufolge ist Fremdsprachenlernenden zwar die Bedeutung des Lernziels *interkulturelle kommunikative Kompetenz* zunehmend bewusst; ihnen mangelt es jedoch am Bewusstsein der Bedeutung der eigenkulturellen Reflexion für das Erreichen dieses Ziels. Dies manifestiert sich nicht selten u.a. durch die relativ niedrige Motivation dazu, sich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund im Fremdsprachenunterricht aktiv und intensiv auseinanderzusetzen. Dies mag mit der unterschwelligen Erwartung zusammen zu hängen, im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich über zielkulturelle Phänomene zu reflektieren.

Auch Studierende, angehende Fremdsprachenlehrkräfte scheinen – trotz einer recht intensiven (auch theoretischen) Auseinandersetzung mit dem Thema *Interkulturalität* und dem Unterrichtsziel *interkulturelle kommunikative Kompetenz* – die Bedeutung dieses Teilziels nicht immer zu erkennen. Ihnen mangelt es ebenfalls an Motivation zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Geprägtheit. Die Ursache davon mag einerseits in der nicht ausreichend entwickelten Beobachtungsfähigkeit, in der nicht oder kaum vorhandenen Reflexion über den eigenen kulturellen Hintergrund und die Zielkultur, und in der im manchen Fällen kaum vorhandenen Sensibilität für nicht selten nur geringfügige Differenzen zwischen der Ausgangs- und Zielkultur, andererseits gewiss aber auch in der mangelnden Erfahrung im Umgang mit Vertretern der Zielkultur bzw. anderer Kulturen liegen.

Und so ist in diesem Zusammenhang zu fordern, dass Fremdsprachenlerner (besonders aber angehende Fremdsprachenlehrkräfte als künftige Kulturvermittler und Mittler zwischen den Kulturen) zu einer vertieften und anhaltenden Reflexion über die eigenkulturelle Geprägtheit angeregt und motiviert werden. Zu fordern ist ebenfalls, dass man über die Inhalte des ihnen angebotenen Unterrichts reflektiert und ggf. Programme schafft:

- die ihnen die Möglichkeiten bieten werden, sich intensiver als das heutzutage der Fall ist mit der genannten Problematik auseinanderzusetzen;
- die sie dazu provozieren, über ihre eigenen Qualifikationen nachzudenken, und die sie dazu anleiten, ihre Kompetenzen im Sinne des autonomen lebenslangen Lernens auszubauen.

Letzteres hat vor allem deswegen eine große Relevanz, weil im Rahmen des Unterrichts in den meisten Fällen schließlich höchstens die sog. *initial competence* erreicht wird. An der *professional competence* muss aber eigenständig und lebenslang außerhalb des Unterrichts gearbeitet werden.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskunde Vermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Aleksandrowicz-Pędlich, L. (2005): *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białym Stoku.
- Badstübner-Kizik, C. (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, online unter: <www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf> (27.08.2011).
- Chudak, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Chudak, S. (2010a): „Lehrwerk... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen“. In: T. Welke, R. Faistauer (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, S. 59-81.
- Chudak, S. (2010b): „Über den Mythos polnischen Brotes... Reflexion über den eigenkulturellen Hintergrund bei angehenden polnischen DaF-Lehrern als Beitrag zur Förderung ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Überlegungen zum vorläufigen Ergebnis eines Seminars“. In: K. Myczko (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 225-236.
- Fischer, R. (1998): „Vom Mut zum eigenen Vorurteil. Fremd- und Selbstwahrnehmung als Baustein auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz“. In: *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: So seh' ich dich, so erleb' ich dich. Bericht über ein Festival*, S. 31-36.
- Hanenberg, P. (2009): „Kulturelle Prägung, interkulturelles Lernen und impliziertes Wissen“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, Band 35/2009, S. 96-113.
- Jańska, U. (2006): *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*. Wrocław–Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT-Neisse Verlag.
- Kaikkonen, P. (1997): „Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen“. In: *Info DaF* 24, 1/1997, S. 78-86.
- Keller, G. (1996): „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43. Jahrgang, S. 227-236.
- Krumm, H.-J. (1992): „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“. In: *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 6. Landeskunde*, S. 16-19.
- Maijala, M. (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Info DaF* 34, 6/2007, S. 543-561.

- Pauldrach, A. (1992): „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“. In: *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 6. Landeskunde*, S. 4-15.
- Pfeiffer, W. (2000): „Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung“. In: *Glottodactica XXVIII*, S. 125-139.
- Pietzuch, J.P. (2011): „*Interkulturelle Kompetenz* im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens?“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1/2011, S. 39-48.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wicke, R.E. (2004): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Zeuner, U. (1997): „Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen ‘Deutsch als Fremdsprache’ an der Technischen Universität Dresden“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online unter: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm>> (27.08.2011).