

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf?

Evelyn Röttger

Technische Universität Berlin
Institut für Sprache und Kommunikation
Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache Ernst-Reuter-Platz 7
D - 10587 Berlin
Tel.: +49 30 314 73237
Fax: +49 30 314 72179
E-Mail: Eroettger@gmx.de

Abstract. In dem Artikel wird die jüngste Kritik am interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Es wird gezeigt, dass neuere Konzepte für das kombinierte Kultur- und Sprachenlernen keine Lösung der Probleme bieten, solange Untersuchungen zur Praxis des (inter)kulturellen Lehrens und Lernens im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache fehlen. Am Beispiel des DaF-Unterrichts in Griechenland wird in fünf Thesen gezeigt, dass sprach- und kulturbezogenes Lehren und Lernen die Berücksichtigung spezifischer Rahmenbedingungen, die konsequente Durchführung von Fortbildungen und die Entwicklung adäquaten Materials erfordert.

The article discusses recent criticism of intercultural language learning. It will be shown that new concepts for combining language and culture learning cannot be successful as long as they are developed without investigating (inter)cultural teaching and learning in practice. Using the example of German as a foreign language in Greece the author demonstrates in five theses that teaching language and culture requires giving attention to specific conditions of learning as well as to teacher training and the development of adequate materials.

Schlagwörter: Deutungsunterschiede, interkulturelles Lernen, interkulturelle Lehrwerke, Kulturvergleich, Triangulation

1. Einleitung

Vor über dreißig Jahren trat in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache erstmals der Begriff ‚interkulturelle Kommunikation‘ auf. Unter Bezugnahme auf Hans Manfred Bocks Lernziel der ‚transnationalen Kommunikationsfähigkeit‘ (1974) und die Trainingsprogramme US-amerikanischer Provenienz benannte Göring (1975) schon damals Grund legende Voraussetzungen interkulturellen Lernens. Mittlerweile ist der interkulturelle Ansatz in die Jahre gekommen, die Anziehungskraft des Interkulturellen ist gebrochen. Kalender und Kochrezepte werden noch gern mit dem Zauberwort ‚interkulturell‘ garniert. Doch in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, das zeigen zwei neuere Aufsatzbände (Schulz & Tschirner 2008; Hu & Byram 2009a), gibt es immer noch zahlreiche ungelöste Probleme – sogar vom ‚Kollaps des Interkulturalitätsparadigmas‘ (Altmayer 2008: 33) ist die Rede.

Zum einen lassen sich *exogene* Problembereiche feststellen, die sich auf die Theoriebildung beziehen, beispielsweise die Frage nach einem angemessenen Kulturbegriff, die Differenzierung von Begrifflichkeiten wie ‚Stereotyp‘ und ‚eigen/fremd‘ oder auch die Diskussion um ‚interkulturell‘ versus ‚transkulturell‘. (Hu & Byram 2009b: XIXff.) Zum anderen existieren vielfältige *endogene* Problembereiche, denn im Gegensatz zur kommuni-

kativen Methode, die sich seit den 70er Jahren ungebrochener Beliebtheit erfreut, sperrt sich der Fremdsprachenunterricht nach wie vor gegen Interkulturalität: sei es der DaF- und DaZ-Unterricht, wo auf die ersten konsequent interkulturellen Lehrbücher *Sprachbrücke* (für die Grundstufe) und *Sichtwechsel* (für die Mittelstufe) kein vergleichbares Material folgte, sei es der Englisch- und Französischunterricht, wo der Erwerb interkultureller Kompetenzen heutzutage auf den Bereich ‚landeskundliches Wissen‘ reduziert wird (vgl. Camerer 2007: 11f.; Caspari & Schinschke 2009: 274).

Mit Blick auf diese Situation, in der das interkulturelle Lehren und Lernen auf der Stelle zu treten scheint, ist eine explorative Studie zum interkulturellen DaF-Unterricht in Griechenland (Röttger 2004) von Interesse, die Verbindungen zwischen endogenen und exogenen Problembereichen zieht und Teilantworten auf einige Fragen dieser Themenausgabe geben kann: Wie wirken sich bestimmte Lernmaterialien bzw. Lehrwerke in bestimmten Lehr-/Lernsituationen aus? Welchen Einfluss haben Lehrpersonen auf die Einstellungen von DaF-Lerner/-innen zum Zielsprachenland und auf deren landeskundlich-kulturbezogenen bzw. interkulturellen Lernprozess? Trägt der Unterricht zur Änderung und/oder Weiterentwicklung vorhandener (stereotypischer) Wissensinhalte und Einstellungen bei und wenn ja: in welcher Weise? Welche kontextspezifischen Faktoren begünstigen das kulturelle Lernen, welche wirken sich eher nachteilig aus? Inwieweit unterscheiden sich kulturelle Lernprozesse je nach Lernkontext?

Im Folgenden soll zunächst auf die Ausgangssituation der Untersuchung und die methodische Vorgehensweise eingegangen werden. Anschließend werden einige Ergebnisse präsentiert, die die Verwobenheit der Problembereiche verdeutlichen und aus denen einige Mindestanforderungen an das interkulturelle Lehren und Lernen abgeleitet werden können.

2. Ausgangssituation der Untersuchung und methodische Vorgehensweise

In der Studie zum interkulturellen DaF-Unterricht in Griechenland wurde ein Blick auf die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens gerichtet. Speziell sollte untersucht werden, auf welche Rahmenbedingungen interkultureller DaF-Unterricht in Griechenland trifft, inwieweit Forderungen nach interkulturellem Lernen in einem konkreten Land überhaupt umgesetzt werden können und ob die deutschen und griechischen, bilingualen und bikulturellen Lehrkräfte als ‚interkulturelle Mittler‘ fungieren können und wollen. Schließlich sollte überprüft werden, ob die in einigen Gruppen an griechischen Goethe Instituten sowie in einigen privaten Fremdspracheninstituten eingesetzten interkulturellen Lehrbücher *Sprachbrücke* (1987ff.) und *Sichtwechsel NEU* (1995ff.) geeignet sind, interkulturelle Lernprozesse einzuleiten.

Die Studie folgte grundsätzlich dem methodischen Prinzip der Triangulation, die zum Einen als „Kombination von Methodologien zur Untersuchung eines Phänomens“ und zum Anderen als „Verfahren der Positionsbestimmung durch multiple Bezugspunkte“ (Lamnek 1995: 402) beschrieben wird. In der ersten Bedeutung des Wortes bietet Triangulation die Möglichkeit, die Validität qualitativer Daten und Ergebnisse durch eine Kombination von Methoden zu maximieren. (vgl. Flick 2008) So wurden bei der Untersuchung problemzentrierte Interviews mit Lehrenden, Gruppengespräche mit Lernenden, Informantenaussagen, Experteninterviews, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalyse miteinander verknüpft, um ein möglichst umfassendes und verallgemeinerbares Bild zu erhalten, das die Verwobenheit von subjektivem Wissen, sozialen Interaktionen und strukturellen Aspekten zeigt. Dieses Verfahren erwies sich umso wirksamer, als äußerst wenig Literatur zum Thema existiert. In der zweiten Bedeutung des Wortes verweist Triangulation darauf, dass nicht von *einer* Realität ausgegangen werden kann, sondern dass sich bei verschiedenen theoretischen und methodischen Zugangsweisen möglicherweise einander widersprechende Resultate eher ein kaleidoskopartiges Bild ergeben, die jeweils Geltungsbegründung für sich beanspruchen können. In der Arbeit wurde die Herstellung eines solchen multiperspektivischen und kaleidoskopartigen Bildes auf mehreren Ebenen verfolgt: Zum einen wurden die im Zentrum stehenden Lehrwerke *Sprachbrücke* (SB) und *Sichtwechsel* (SW) aus vier verschiedenen Perspektiven betrachtet, erstens vor dem Hintergrund der frühen, fremdsprachendidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen, zweitens mit Hilfe der Terminologie der interkulturellen Pädagogik, Differenz, Diversität, Universalität und Egalität¹, die wesentlich früher als die Fremdsprachendidaktik die Probleme der interkulturellen Didaktik erkannt hat, drittens aus der unterrichtsbezo-

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/roettger.pdf>.

genen Sicht griechischer und deutscher Lehrender in Griechenland und viertens aus einer dominanzkulturellen Perspektive, mit der strukturelle Ungleichheiten und ihre Auswirkungen in der Unterrichtspraxis beleuchtet werden können. Jede der vier Betrachtungsweisen konnte eine neue Sicht auf die Lehrwerke eröffnen und verdeutlichen, dass die Lehrwerke in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bewertungen erfahren, die jeweilige Gültigkeit für sich beanspruchen können. Ebenso wurde die theoretische Diskussion um Interkulturalität insgesamt unter Einbezug deutscher und griechischer Stimmen vorgestellt, womit der Forderung nach Mehrperspektivität in fremdsprachendidaktischen interkulturellen Studien, nach der „Aufgabe eines monozentrischen Fachverständnisses“ (Krumm 1998: 524), nachgekommen wurde. Mit dieser multiperspektivischen Vorgehensweise wurde die textuelle Repräsentation der anderen Kultur nicht darauf beschränkt, Fragmente ‚der Anderen‘ aus der Distanz in den eigenen Horizont einzurücken, sondern, so weit wie möglich, in einen Dialog einzutreten. Mit diesem Verfahren wurde multiperspektivischen und dialogischen Darstellungsweisen in der Ethnographie entsprochen, mit denen man der Krise der ethnographischen Repräsentation, der Krise der Konstitution der Anderen durch Distanzierung, zu begegnen sucht und mit denen anerkannt wird, dass (auch wissenschaftliches) Schreiben grundsätzlich kontextuell und kulturell geprägt ist (vgl. Fuchs & Berg 1995: 87).

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie vorgestellt, die sich auf den spezifischen griechischen Kontext bezieht. Die Ergebnisse gehen jedoch, wie zu zeigen sein wird, weit über den engeren Kontext Griechenlands hinaus.

3. (Interkulturelles) Lehren und Lernen erfordert die Berücksichtigung spezifischer Lernge- wohnheiten

Sichtwechsel und *Sprachbrücke*, denen eine überwiegend differenzorientierte Sichtweise unterliegt (vgl. Röttger 1998a: 8ff.; 2004: 69ff.), wurden nach ihrem Erscheinen in den 80er und 90er Jahren in der gesamten interkulturellen Fremdsprachendidaktik äußerst positiv bewertet. Erst in jüngster Zeit mehren sich kritische Stimmen, die an *SB* z.B. die Stereotypisierung durch eine differenzorientierte Sicht (vgl. Altmayer 2008: 37f.) oder die fehlende Authentizität der Gesprächssituationen (vgl. Koreik 2008: 59f.) bemängeln; *SW* wird wegen seines in Teilen konstruktivistischen Charakters tendenziell positiver betrachtet als *SB* (vgl. Altmayer 2008: 38f.; Lenczowski 2008).²

Die Lehrenden und Lernenden in Griechenland übten dagegen besonders an der sprachlichen Progression in den beiden Lehrwerken Kritik, da keines der Lehrwerke dem in der griechischen Unterrichtspraxis vorhandenen Bedürfnis nach einer linearen Progression und einem hohen Anteil an konventionellen sprachlichen Übungen entspricht. Dieser Mangel konnte bei *SB* durch den Einsatz von Zusatzmaterialien ausgeglichen werden, zumal seine interkulturelle Konzeption, die einen Schwerpunkt auf Kulturvergleich legt, Lehrenden und Lernenden in Griechenland sehr entgegen kommt. Ein Grund dafür liegt darin, dass der Kulturvergleich auch schon in kommunikativ orientierten DaF-Lehrwerken enthalten und Bestandteil der Prüfungen ist. In einem Land, in dem etwa 50 Prozent der weltweiten Prüfungen des Goethe-Instituts stattfinden, ist dieser Aspekt von größter Relevanz. Die Lehrenden äußerten darüber hinaus, dass der Kulturvergleich ein hohes Motivationspotential habe und das Interesse an landeskundlichen Fragestellungen stärke. Besonders positiv wird hervorgehoben, dass der Schauplatz des Geschehens das fiktive Lilaland ist, das von einer deutschen Familie besucht wird:

„Es wird nicht von dem Deutschen als Wirtschaftsriesen ausgegangen, sondern von einem phantastischen Lilaland, das eigentlich jedes ausländische Land sein kann. Und der Deutsche reist in dieses Land und vergleicht seine Kultur mit dem Land und nicht umgekehrt. *Er* ist der Fremde.“ (L2)

Lilaland könne zudem auch mit Griechenland verglichen werden, weil es schöne Strände und schöne Landschaften habe, außerdem stehe die Akropolis in Lilaland und die Lilaländer seien gastfreundlich und nicht so pünktlich.

Die interkulturelle Konzeption von *SW* konnte die Mängel in der sprachlichen Progression nicht kompensieren, so dass das Pilotprojekt mit *SW* schon nach einem Schuljahr abgebrochen wurde. Die Konzeption

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

des erprobten ersten Bandes stieß insbesondere wegen ihrer mangelnden Zentrierung auf konkrete Themen wie „Familie, Arbeit oder Umweltverschmutzung“ (L11) und ihres hohen Anteils an Texten und Übungen zu Aspekten der Wahrnehmung auf stärkere Ablehnung, denn im ersten Bereich von SW1, der den Titel *Wahrnehmung* trägt und sechs von insgesamt neun Lektionen umfasst, werden vorrangig abstrakte Wahrnehmungsprozesse thematisiert. Entsprechend finden die Lernenden die Themen, Texte und Aufgaben nach eigenem Bekunden „schwer“, „komisch“, „langweilig“ und „nicht sehr interessant“, ihre Lehrenden werden noch direkter: „Es gab Momente, wo ich sehr unglücklich war. Mein Gott, immer dasselbe und dasselbe. Immer diese Reflexion, warum siehst Du das so, wie stellst Du Dir den Matrosen vor, und wie den? Immer die selbe Leier, die selbe Geschichte.“ (L 11)

„Wie sehe ich das, was ist das für ein Mensch, wie sieht der aus, wie wirkt der, das dreht sich wieder um Vorurteile letztlich. Was sehe ich, was kann ich nicht sehen.“ (L13, tief seufzend).

Insgesamt verdeutlichen die Unterschiede in der Beurteilung der interkulturellen Grundkonzeptionen von *SW* und *SB*, dass die Lehrwerke nicht gemeinsam als *die* interkulturellen DaF-Lehrwerke eingeschätzt werden können, sondern getrennt voneinander zu betrachten sind. Die unterschiedlichen Einschätzungen von *SB* und *SW* in der deutschen Fachdidaktik und der griechischen Unterrichtspraxis geben zudem einen Hinweis darauf, dass landeskundlich-kulturbezogene Konzepte keine universale Geltung beanspruchen können, sondern im Hinblick auf regionale Gegebenheiten überprüft und ‚angemessen‘ werden müssen (vgl. Röttger 1998b: 177f.). Nach den Erfahrungen mit *SB* und *SW* in Griechenland liegt z.B. die Frage nahe, ob griechische Lernende und Lehrende bereit wären, Erwartungen wie „das ihnen Bekannte und Vertraute immer wieder in Frage stellen zu lassen und auf der Basis neuer Erfahrungen (...) das ihnen verfügbare Repertoire an Deutungsmustern zu verändern, umzustrukturieren und/oder zu ergänzen“ (Altmayer 2008: 40) zu erfüllen, die mit dem kulturbezogenen Deutungslernen verbunden sind. Das Konzept, das im Hinblick auf die aktive und konstruktive Auffassung von Lernen und die individuelle und soziokulturelle Vermittlung von Deutungsmustern Überschneidungen mit der Konzeption des Teils *Wahrnehmung* in *SW* (vgl. SWE 1995: 10ff.) aufweist, könnte m.E. in Griechenland nicht verfolgt werden. Auch transkulturelle Ansätze (vgl. z.B. Eckert & Wendt 2003), die in *SB* und *SW* durch den teils konstruktivistischen Zugang und den Einbezug der Kategorien Universalität, Egalität und Diversität partiell realisiert sind, wären nur dann im DaF-Unterricht umsetzbar, wenn sie Ernst mit den Schlagwörtern Autonomie und Souveränität machten und auf spezifische Lerngewohnheiten sowie die jeweiligen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Rücksicht nähmen (vgl. Röttger 2004: 69ff). In Bezug auf die griechische Unterrichtssituation möchte ich mich folglich denjenigen Autorinnen und Autoren im interkulturellen Kontext anschließen, die sich für einen pragmatischen Umgang mit dem Kulturbegriff aussprechen und die Auffassung vertreten, dass differenzorientierte Kulturkonzepte je nach Kontext und Funktion, z.B. in pädagogischen Kontexten, akzeptabel sind. (Vgl. Hu 2010: 66) Wie die Differenzorientierung verfeinert werden müsste, um interkulturelle Lernprozesse in Gang setzen zu können, zeigen die folgenden Ausführungen.

4. Interkulturelle Lehrwerke müssen kontrastive Zusatzinformationen anbieten

SB und *SW* setzen sich zum Ziel, sprachlich-kulturelle Unterschiede bewusst zu machen, für potentielle Missverständnisse zu sensibilisieren und damit kommunikative Kompetenz im interkulturellen Dialog zu schaffen. Wie oben ausgeführt, stellte sich in den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen heraus, dass der Kulturvergleich bereits einen selbstverständlichen Bestandteil der griechischen Unterrichtspraxis darstellt. Die Bewusstheit für die sprachlichen Probleme interkultureller Kommunikation, z.B. für kommunikative Missverständnisse oder die Vermittlung von Strategien für interkulturelle Kommunikationssituationen, ist bei vielen Lehrkräften jedoch wenig ausgebildet, so dass die kommunikationsorientierten Lernziele der Lehrwerke nur eingeschränkt verfolgt werden können. Als eine Ursache hierfür war erkennbar, dass die Lehrenden bei der Umsetzung des interkulturellen Ansatzes weitgehend sich selbst überlassen sind und kaum durch Fortbildung unterstützt werden, so dass sie zur Ausbildung eigener Kompetenzen für die interkulturelle Kommunikation auf die Lehrwerke selbst angewiesen sind. Die Lehrwerke können jedoch nur bedingt dazu beitragen, dass sich Lehrende (wie Lernende) der Einflussfaktoren in interkultureller Kommunikation bewusst werden.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/roettger.pdf>.

Die mangelnde Bewusstheit dürfte zum Einen aus der Vernachlässigung interaktionsorientierter Aspekte im Lehrwerk resultieren (vgl. Röttger 2004: 216). Zudem erweist sich als ein großer Nachteil, dass die Dialoge hinsichtlich der Herkunftssprachen und -kulturen der Lernenden unspezifisch sind und die Sensibilisierung für sprachlich-kulturelle Unterschiede nur am Beispiel allgemein-kultureller Verständigungsprobleme vorgenommen wird. Die dargestellten Kommunikationsprobleme bleiben abstrakt, zumal es durch fehlende Zusatzmaterialien nicht möglich ist, eine Bewusstheit für spezifische deutsch-griechische Konfliktfälle zu entwickeln und die Kommunikationssituationen auf konkrete Fälle zu übertragen. Ein Beispiel:

In einer der beobachteten Unterrichtsstunden beschäftigt sich die Klasse mit der Übung *Höflichkeiten* in SB2 (SB2: 138), in der es um Höflichkeitsmarkierungen in Bitten geht, konkret um die Umformulierung indikativischer in höflichere konjunktivische Bitten. Im Laufe des Unterrichtsgesprächs fragt eine Schülerin nach dem Unterschied zwischen „Können Sie mir bitte mal die Tür öffnen?“ und „Könnten Sie mir bitte mal die Tür öffnen?“. Die (deutsche) Lehrkraft beantwortet diese Frage mit einer direkten Übersetzung der Verbformen in ‚μπορείτε‘ [können Sie] und ‚θα μπορούσατε‘ [könnten Sie]. Dadurch ignoriert sie den von der Schülerin implizit angeregten sprachlich-kulturellen Vergleich und suggeriert stattdessen eine 1:1-Entsprechung von Fragekonstruktionen bei Bitten im Deutschen und Griechischen. Dem gegenüber lässt sich aus einer (britisch)englisch-deutschen (House & Kasper 1981) und einer (britisch)englisch-griechischen Untersuchung (Sifianou 1988) ableiten, dass Bitten im Griechischen oft einen höheren Direktheitsgrad implizieren als im Deutschen.³

Im Anschluss an die erwähnte Unterrichtssequenz wird Übung C4/2 im Arbeitsbuch durchgenommen, die mit *Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn...* (SBA2: 75) überschrieben ist. Bei der Lösung der Aufgaben ergeben sich, über die Nichtbeachtung des von der Schülerin implizit angeregten sprachlich-kulturellen Vergleiche hinaus, weitere Schwierigkeiten, so dass an dieser Stelle noch einmal die Aufgabe und die Unterrichtssequenz im Ganzen zitiert wird. Die Aufgabe lautet folgendermaßen:

Was sagen Sie?

1. Sie brauchen ein Buch für Ihre Diplomarbeit. Sie fragen die deutsche Lektorin, ob Sie es Ihnen besorgen kann.
2. Sie arbeiten in einer deutschen Firma. Sie wollen mit Ihrem Vorgesetzten über eine Gehaltserhöhung/den Termin für Ihren Jahresurlaub/ein paar Tage Sonderurlaub sprechen.
 - a) Bitten Sie um einen Termin.
 - b) Wie beginnen Sie das Gespräch für die Gehaltserhöhung/für den Urlaub?

Das Gespräch entwickelte sich wie folgt:

Unterrichtssequenz 1 (UB 2)

- (1) L (liest Aufgabe 1 vor): Sie brauchen ein Buch für Ihre Diplomarbeit. Sie fragen die deutsche Lektorin, ob Sie es Ihnen besorgen kann.
- (2) SM3: Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir das Buch besorgen könnten.
- (3) L (erklärt, dass die Realisierungsform „Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn...“ sehr höflich ist und weist die Schüler darauf hin, dass es auch möglich ist, die anderen, vorher geübten Formen zu benutzen. L liest dann Aufgabe a vor) Bitten Sie um einen Termin.
- (4) SF9 (lachend): Θα σας ευχαριστούσα πολύ, αν μου δίνατε ένα παντεβού. [Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir einen Termin geben würden]
- (5) Sxyz (lachen)
- (6) SF7: Könnten Sie mir einen Termin geben?
- (7) L (liest Aufgabe b vor) Wie beginnen Sie das Gespräch für die Gehaltserhöhung/für den Urlaub?
- (8) SF9 (lacht): Δεν την ανοίγεις καθόλου. [Du beginnst es überhaupt nicht.]
- (9) SF6: Ich arbeite sehr viele Jahre in dieser Firma. Sie sind sehr zufrieden mit mir. Deshalb ich bitte Ihnen um eine Gehaltserhöhung.
- (10) L: Konjunktiv 2!
- (11) SF7: Könnten Sie mir eine Gehaltserhöhung geben?

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

- (12) SM5: Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir eine Gehaltserhöhung geben könnten.
 (13) L (erstaunt): Ah, jetzt geht das!

Die erwähnten Untersuchungen zum Direktheitsgrad griechischer Bitten bieten eine mögliche Erklärung dafür, warum die Schüler in (5) darüber lachen, wie die in (4) formulierte Bitte, die sich an einen deutschen Chef richtet, im Griechischen klingt. Zum einen könnte hier der relativ niedrige Grad von Direktheit irritieren. Zum anderen dürfte die Belustigung bzw. das Befremden der Lernenden durch das zusätzlich verwendete „sehr“ verursacht sein. Denn in Ergänzung zum Direktheitsgrad müssen auch die *modality markers* (vgl. House & Kasper 1981: 166ff.) betrachtet werden, die Ursache dafür sein können, dass Äußerungen mit demselben Direktheitsgrad, als ein Beispiel sind die Äußerungen ‚Komm her!‘ und ‚Komm doch mal her!‘ zu nennen, verschiedene Höflichkeitseffekte hervorrufen. Für das Deutsche legen House & Kasper (1981: 182) dar, dass sog. *upgraders* wie ‚sehr‘ bei den Bitten ihrer deutschen (studentischen) Probanden selten Verwendung finden. Dementsprechend erklärt die Lehrkraft in turn (3) intuitiv und korrekt, dass die konjunktivische Realisierungsform mit dem *upgrader* ‚sehr‘ bei der Situationsvorgabe, die sich auf Statusunterschiede im universitären Kontext bezieht, sehr höflich ist. In turn (13) ist die Lehrkraft dann erstaunt, dass diese Realisierungsform ‚jetzt geht‘, d.h. bei Statusunterschieden im geschäftlichen Kontext. Für das Griechische gilt, dass der den *upgraders* zuzuordnende *modality marker* ‚sehr‘ im Gegensatz zu den im Griechischen präferierten *downgraders* steht: „The main mitigating device used with imperatives (...) is the use of diminutives and expressions meaning ‚a little‘.“ (Sifianou 1988: 234). Als Beispiele für *downgraders* im Griechischen nennt die Autorin „Περιμένετε ένα λεπτάκι“ [Warten Sie ein Minütchen], „Βάλε λίγη μουσικόλα“ [Mach ein bisschen Musiklein an] oder „Να περάσω λίγο;“ [Kann ich ein bisschen durch? bzw. wörtlich: Ich ein bisschen durchgehen?] (vgl. Sifianou 1988: 234f).

Die dargestellte Unterrichtssequenz zeigt, dass *SB* trotz seines Anspruchs, die Lernenden zu kommunikativer Kompetenz im interkulturellen Dialog, in diesem Fall zu ‚höflichem Bitten‘ zu befähigen, den Lehrenden und Lernenden kaum die Möglichkeit gibt, ein Bewusstsein für diese Problematik zu entwickeln. Denn das Lernziel der interkulturellen kommunikativen Kompetenz kann nur dann fokussiert werden, wenn Lehrenden Informationen über interkulturell unterschiedliche Realisierungsformen von Sprechhandlungen zur Verfügung stehen. Zudem finden sich in *SB* für die Sprechhandlung ‚höfliches Bitten‘ keinerlei Hinweise über die oben angeführten intrakulturellen Varianten, d.h. die durch verschiedene Direktheitsgrade und *modality markers* geprägten Realisierungsformen einer Bitte. Vielmehr suggeriert die Überschrift von Übung C4, *Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn...*, intrakulturelle Invarianz, so dass die Rolle von kontextabhängigen Direktheitsgraden der Lehrkraft, die schon seit mehreren Jahren mit dem Lehrwerk arbeitet, erst im Unterrichtsverlauf ins Bewusstsein dringt. Diese Rolle kann sie den Lernenden aber nicht vermitteln, zumal keine regionalen Arbeitsbücher oder Lehrerhandbücher existieren, die über interkulturelle Unterschiede und intrakulturelle Varianten Auskunft geben.

Die Unterrichtssequenz zeigt in besonderem Maße, welche Komplexität einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz unterliegt, mit der die kontextuellen Faktoren interkultureller Kommunikation berücksichtigt werden müssen. Die Forderung, den Lernenden durch den Einschluss pragmatischer Aspekte wie der Interpretation und dem Gebrauch von Höflichkeit in sprachlichen Äußerungen dazu zu verhelfen, pragmatische Fehler zu vermeiden und, wie schon House & Kasper (1981: 184) formulieren, die „native cultural interference“ zu minimieren, erscheint in Anbetracht dieser Komplexität für die Grundstufe extrem hoch gegriffen. Um Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu verringern, sollte in interkulturellen Lehrwerken und im Unterricht jedoch verdeutlicht werden, dass bei Höflichkeitsrealisierungen generell intrakulturell und interkulturell unterschiedliche Direktheitsgrade existieren. Zudem könnte vergegenwärtigt werden, dass unterschiedliche *modality markers* Verwendung finden. Durch das Bewusstsein für diese allgemeinen Kategorien würden Lehrende und Lernende in die Lage versetzt, mögliche Ursachen von Kommunikationsproblemen zu identifizieren. (vgl. Sifianou 1988: 240; Ehrhardt & Neumann 2010)

Einzuräumen ist, dass bei der Nutzung der Ergebnisse der Kontrastiven Pragmatik und Diskursanalyse im Unterricht und in der Lehrerfortbildung, wie beim Kulturvergleich, die Gefahr der Stereotypisierung besteht. Dennoch erscheint es, wie im nächsten Abschnitt noch deutlicher werden wird, in einem ersten Schritt unumgänglich, Differenzen zu erkennen, um das monokulturelle Vorverständnis von Lehrenden (und Lernenden) aufzubrechen. In

einem zweiten Schritt müssen dann intrakulturelle Diversität und interkulturelle Gemeinsamkeiten Berücksichtigung finden.

Die Produktion von kontrastiven Zusatzmaterialien erfordert allerdings größte Achtsamkeit, da solche Informationen neue Gefahren bergen. So finden sich bei den Erklärungen und Übersetzungen im griechisch-deutschen Glossar zu *Sprachbrücke* einige interkulturelle Interferenzen, die zur Entstehung von Missverständnissen beitragen. Ein Beispiel bietet der Lehrbuch-Text „Das Fernweh der Deutschen“ (SB1: 92), wo ausgeführt wird, dass viele Deutsche Fernweh haben, weil ihr Alltag eintönig, das Wetter oft schlecht und die Bevölkerungsdichte hoch ist.⁴ Der Satz „Wir haben gesehen, dass viele Deutsche Fernweh haben“ wird im Glossar mit „Είδαμε ότι πολλοί Γερμανοί νοσταλγούν άλλες, μακρινές χώρες“ (SBG1: 77) übersetzt, was in der wörtlichen Rückübersetzung „Wir haben gesehen, dass viele Deutsche Nostalgie nach anderen, fernen Ländern haben“ heißt. Doch diese Übertragung kann aus mehreren Gründen zu Missverständnissen führen: Das Verb νοσταλγούν [nostalgóuin] leitet sich von νόστος [nóstos: Rückkehr] und αλγώ [algó: schmerzen] ab und wird in diesem Sinne nicht mit einem unbekanntem, sondern einem bereits bekannten Ort in Verbindung gebracht. Darüber hinaus wird νοσταλγία [nostalgía] im Griechischen insbesondere mit ökonomisch notwendiger μετανάστευση [Auswanderung] und nicht mit freiwilligem Tourismus konnotiert. So heißt es im einsprachigen Begriffswörterbuch von Matakias (1993: 414): „Η νοσταλγία χρησιμοποιείται κυρίως με την έννοια του πόθου επιστροφής στην πατρίδα. (...) Η νοσταλγία για την πατρίδα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του απόδημου Ελληνισμού.“ [Die Sehnsucht wird vor allem in der Bedeutung des sehnlichen Wunsches nach Rückkehr in die Heimat benutzt. (...) Die Sehnsucht nach der Heimat ist ein Charakteristikum des ausgewanderten Griechentums.] Im Text ist nur von Fernweh und Reisefieber, nicht aber von Heimweh, Auswanderung oder Rückkehr die Rede. Trotzdem kommt eine griechische Lehrkraft im Interview darauf zu sprechen, dass dieser Text den Zusammenhang zwischen μετανάστης [Auswanderer] und νοσταλγός [nostalgós: der Heimweh-Habende, der zurückkehren will] herausstellen wolle und äußert wiederholt ihr Befremden über den ‚unlogischen‘ Textinhalt: „Was bedeutet Fernweh? Dass die Deutschen Nostalgie empfinden für ihre Heimat (...)? Also den Regen unbedingt wollen und ohne ihn nicht auskommen? Oder dass sie bereit sind, etwas Neues kennenzulernen. Aber warum weinen sie dann ihrer Heimat nach?“ Dieses Missverständnis zeigt, dass eine angemessene Übersetzung des Satzes im Glossar „Πολλοί Γερμανοί έχουν την επιθυμία να πάνε σε άλλες, μακρινές χώρες“ [Viele Deutsche haben den Wunsch/das Verlangen/die Sehnsucht danach, in andere, ferne Länder zu fahren] wäre.

Es ist offensichtlich, dass die Produktion von Zusatzmaterialien, insbesondere für interkulturelle Lehrwerke, große Wachsamkeit erfordert. Ein hoher Grad nicht nur an Bilingualität und Bikulturalität, sondern auch an interkultureller Kompetenz ist von Nöten, um potentielle Missverständnisse zu erkennen. So gilt für alle im Kontext des Interkulturellen arbeitenden Personen, was Krumm über Lehrer und Lehrerinnen sagt: Wer „interkulturelle Lehr- und Lernziele als Lehrer oder Lehrerin glaubhaft vertreten will, muss sich selbst als interkulturell Lernenden verstehen.“ (Krumm 1993: 282)

5. Lehrkräfte müssen für die Wahrnehmung kulturell und sprachlich-kulturell bedingter Deutungsunterschiede sensibilisiert werden

Eine Lehrkraft deutscher Herkunft, die wie alle anderen Lehrkräfte der Studie über einen sehr hohen Grad an Bilingualität und Bikulturalität verfügt, zeigte sich im Interview besonders skeptisch gegenüber der Existenz sprachlich-kultureller Differenzen, die sie im Sinne der Diversitäts- und Universalitätshypothese relativierte und Kommunikationsprobleme individualisierte. So meinte sie im Hinblick auf den Dialog *Eine Verabredung* (SB1: 40), in dem direkte und indirekte Kommunikationsstile thematisiert werden:

„Dass diese Bina (eine Lilaländerin. E.R.) da nicht sagt, ich will dich gar nicht sehen oder so. Ja, das haben die (die Lernenden. E.R.) eigentlich alle kapiert. Und das war denen auch klar ziemlich. Weil das ist eigentlich eine Sache, die läuft hier genauso. Das ist eine Sache, die auch in Deutschland so laufen kann, aber sie kann auch *anders* laufen. Da weiß ich auch gar nicht genau: Ist das so kulturspezifisch? Oder ist das nicht eher abhängig von den Individuen, die da kommunizieren? Bei den Dingen bin ich mir nie sicher, ob das jetzt ‘ne Kultursache ist oder ob es eigentlich eher ist, dass in bestimmten gesellschaftlichen

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

Gruppen man das so indirekt handhabt, und andere haben halt 'ne direkte Art und sagen direkt, was läuft.“ (L3)

Auch auf meine Frage an die Lehrkraft, ob sie es für sinnvoll halte, im Unterricht die Irritation mancher Deutscher zu thematisieren, die entsteht, wenn fremde Griechen beim *small talk* zuweilen direkte Fragen wie „Bist Du verheiratet?“, „Warum bist du nicht verheiratet?“, „Warum hast Du keine Kinder?“ oder auch „Wieviel Geld verdienst Du?“ stellen, antwortet sie relativierend:

„Ich weiß es nicht. Auf der einen Seite bin ich natürlich dann auch frei zu antworten: Das sage ich nicht. Oder: Warum interessiert dich das, wieviel ich verdiene? Weil ich glaube, das sind teilweise auch Informationen, die bestimmte Leute interessieren und andere nicht. (...) Ich weiß nicht, ob das so wichtig ist.“ (L3)

In der Tat ist es nicht möglich, wie die Lehrerin sagt, einen direkten Kommunikationsstil auf der einen (deutschen) Seite und einen indirekten auf der anderen (griechischen) Seite zu unterscheiden. Denn es existieren intrakulturelle Varianten, die z.B. in einem häufiger indirekten griechischen Kommunikationsstil bei Nicht-Einverständnis oder einem zuweilen direkten bei Nachfragen im *small talk* unter Fremden bestehen. Sprachlich-kulturelle Differenzen existieren jedoch insofern, als bei Absagen im Griechischen meist eine indirektere Kommunikationsweise bevorzugt wird und Bitten, wie bereits gezeigt wurde, in informellen Alltagssituationen direkter geäußert werden. Das Sprachverhalten ist also individuell, sozial und kulturell zugleich.

Die Tendenz der Lehrkraft, sprachlich-kulturelle Differenzen abzuwehren, korreliert im Unterricht auffällig damit, dass sie sich in ihrem Habitus auffällig an ihrer Herkunftskultur orientiert und deshalb die kulturell geprägten Konstruktionen der Lernenden kaum wahrnimmt oder als falsch betrachtet. So entbrennt zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, wie in Röttger (2005: 337ff.) genauer ausgeführt, ein Streitgespräch um die „richtige“ Bedeutung des Begriffs „Wohnzimmer“⁵. Später wird der Begriff „gemütlich“ zum Problem, das im Griechischen leicht mit dem entsprechenden Wort für „bequem“ zu verwechseln ist. Wieder beharren beide Seiten auf ihrer Deutung, ein Aushandeln von Bedeutung findet nicht statt. Der Begriff führte sogar an mehreren, aufeinander folgenden Unterrichtstagen zu Komplikationen, was im Hinblick auf den mit den Prüfungen verbundenen Zeitdruck kontraproduktiv erscheint.

Dass zahlreiche wörtliche 1:1 Übersetzungen vorgenommen wurden und kaum bedeutungserklärende Verfahren zur Erkenntnis sprachlich-kultureller Unterschiede genutzt wurden, konnte in der Studie sowohl auf der Seite der deutschen als auch der griechischen Lehrkräfte beobachtet werden. Beispielsweise vertrat eine Lehrkraft die Auffassung „Bezug (Bettbezug. E.R.) ist nicht so wichtig, aber wissen sollten Sie es vielleicht.“, obgleich der Unterschied zwischen einem Federbett und einem Bettbezug im griechischen Glossar für so wichtig gehalten wird, dass er ausführlich erklärt wird, um unterschiedliche, mit den klimatischen Bedingungen verbundene Vorerwartungen zu verdeutlichen. Auch das für interkulturelle Interferenzen anfällige Wort „Wohngemeinschaft“ wurde seitens einer Lehrkraft kommentarlos an die Tafel geschrieben, eine andere paraphrasierte es (unzureichend) mit „wenn viele Leute zusammen wohnen“.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass auch bei Lehrenden mit einem hohen Grad an bilingualer und bikultureller Kompetenz mit einem *monokulturellen Habitus* zu rechnen ist – ein Begriff, der sich an Ingrid Gogolins *monolingualen Habitus* anlehnt. Nach Gogolin äußert sich ein monolingualer Habitus darin, dass das Denken und Handeln von Lehrenden in national gemischten Regelklassen am Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache ausgerichtet sind, was zu Defizitkonstruktionen über mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen führt. (vgl. Gogolin 1992: 190) Im Fremdsprachenunterricht, in den häufig die Erstsprache der Lernenden mit einfließt, ist ein *monokultureller Habitus* festzustellen. Bei deutschen Lehrenden kann sich dieser Habitus darin äußern, dass sich die Lehrenden unter Umständen an ihrer Herkunftskultur orientieren, so dass andere sprachlich-kulturelle Perspektiven, die z.B. der Erstsprache Griechisch oder auch der ersten Fremdsprache entstammen, beim kommunikativen Handeln der Schüler unbeachtet bleiben. Auf Seiten griechischer Lehrender kann sich ein monokultureller Habitus darin zei-

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/roettger.pdf>.

gen, dass das Denken und Handeln am Vorhandensein einer gemeinsamen Kultur ausgerichtet ist, so dass andere (deutsche) sprachlich-kulturelle Perspektiven nicht zum Tragen kommen.

Auernheimer (1998: 19f.) führt im Hinblick auf die pädagogische Diskussion um interkulturelle Erziehung und die Gefahr der Nicht-Anerkennung kultureller (und sprachlich-kultureller) Differenz aus:

„Im Wissen um den prekären Stellenwert der kulturellen Differenz und die damit verbundenen Folgen von Stereotypisierung und Ausgrenzung neigen viele Pädagog/inn/en nachweislich dazu, Differenzen zu leugnen und (...) auszublenden. Im Englischen spricht man vom ‚colour-blind-approach‘. Damit bestätigt man aber in der Regel ungewollt das dominante Gesellschaftsbild, wonach nur dazugehören kann, wer nicht von den Normalitätsvorstellungen abweicht.“

Entsprechend erscheint es in der Fortbildung und im Unterricht notwendig, im Sinne eines differenzorientierten Ablaufmodells interkultureller Kommunikation Unterschiede zu erkennen und zu beschreiben, um das monokulturelle Vorverständnis von Lehrenden und Lernenden aufzubrechen und einem monokulturellen Habitus der Lehrenden entgegen zu wirken. Dieses Modell kann die Lehrenden, die selbst in die Fallen interkultureller Kommunikation geraten können, auch für die Konsequenzen interkultureller kommunikativer Missverständnisse sensibilisieren. Da die Beschreibung unterschiedlichen Sprachverhaltens durch tiefer liegende kulturelle, auch historische oder gesellschaftliche Determinanten nicht zwangsläufig ausreicht, um ethnozentrische Begrenztheit aufzubrechen, sind statische Konzepte, die der Bewusstmachung von Unterschieden dienen, durch relativierende Unterrichtsverfahren zu ergänzen. Hierzu zählen, wie bereits erwähnt, die Darstellung intra- und interkultureller Polyphonie im Sinne der Diversitätshypothese, die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten im Sinne der Universalitätshypothese, die Hervorhebung des historischen Wandels sprachlich-kultureller Konventionen und die Betonung der Relativität von Aussagen über die Anderen, in denen sich lediglich eine spezifische *eigene* Sicht zeigt.

6. Interkulturelles Lehren und Lernen erfordert die Berücksichtigung dominanzkultureller Ungleichheiten

Die Notwendigkeit der Wahrnehmung sprachlich-kultureller Unterschiede bezieht sich auch auf einen besonderen Typus von Missverständnissen, den ich *dominanzkulturelle Missverständnisse* genannt habe. (vgl. Röttger 1998b) Hierunter sind im fremdsprachendidaktischen, interkulturellen Kontext diejenigen Missverständnisse zu verstehen, die auf der Dominanz über Ethnien oder Länder gründen.

Dass dominanzkulturelle Faktoren zu Deutungsunterschieden und damit zu dominanzkulturellen Missverständnissen führen können, stellte sich bei einer Gruppendiskussion über *SB 2* heraus, die ich mit acht griechischen Schülern und Schülerinnen eines Intensivkurses durchführte. In dieser Diskussion kritisierten einige der Lernenden, bei denen es sich überwiegend um junge Studenten und Studentinnen handelte, das Lehrwerk heftig, indem sie die Auffassung vertraten, in dem Buch würde permanent und wenig diskret über die Weltkriege und die Nachkriegszeit gesprochen. Hierdurch wollten die Lehrwerkautoren ihren Stolz auf die deutsche Geschichte zeigen. Eine Lernerin brachte es auf den Punkt:

„(...) τουλάχιστον στην Ελλάδα υπάρχει η εντύπωση, αυτό που λέγαμε για προκαταλήψεις και στερεότυπα, ότι οι Γερμανοί είναι ένας λαός που του αρέσει ιδιαίτερα να παINEÚΕΙ το σπίτι του, δηλαδή, να παINEÚΕΤΑΙ, με τον άλφα ή βήτα τρόπο να προβάλλει την ιστορία του.“

„(...) zumindest in Griechenland existiert der Eindruck, wo wir gerade über Vorurteile und Stereotypen sprechen, dass die Deutschen ein Volk sind, dem es besonders gefällt, sein Haus zu loben, das heißt, sich selbst zu loben, in der einen oder anderen Weise seine Geschichte hervorzuheben.“ (S8)

Ich wendete ein, dass die Lehrwerkautoren meiner Ansicht nach die Weltkriege und insbesondere den Nationalsozialismus negativ betrachten und diese Ereignisse in das Buch integrieren würden, um ein Gespräch darüber anzustoßen. Darüber hinaus verwies ich auf eine im Buch präsentierte Statistik über die getöteten Soldaten und

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

Zivilisten im Zweiten Weltkrieg sowie auf einige Texte und Fotos zur Bücherverbrennung. (SB2: 134f.) Doch auch hiermit konnte ich die Lernenden nicht davon überzeugen, dass sich die Lehrwerkautoren nicht hervorheben wollen:

„Ναι, πόσοι στρατιώτες και πόσοι πολίτες, αλλά δεν γράφει πουθενά συγκεκριμένα ότι οι Γερμανοί, έστω οι σημερινοί Γερμανοί, δεν τους άρεσαν αυτά που έκανε ο Χίτλερ τότε. Δηλαδή, απλώς φαίνεται ότι τα παρουσιάζουνε και αισθάνονται περήφανοι που ο Χίτλερ ήταν Γερμανός και ήτανε δικός τους, ας πούμε, δεν ήτανε Έλληνας ή Γάλλος ή κάτι άλλο.“

„Ja gut, es wird gesagt, wie viele Soldaten und wie viele Zivilisten getötet wurden. Aber es wird nirgendwo konkret geschrieben, dass es den Deutschen, sei es auch nur den heutigen Deutschen, nicht gefallen hat, was Hitler damals gemacht hat. Das heißt, es erscheint so, dass sie das darstellen und sich stolz fühlen, dass Hitler Deutscher war und dass er einer der ihren war, sagen wir mal, und nicht Grieche oder Franzose oder etwas anderes.“ (S6)

Die komplexen Ursachen für die Deutung, dass die Darstellung der Hitlerzeit in *Sprachbrücke* Ausdruck des deutschen Nationalstolzes sei, sind in Röttger (1998b) ausführlich dargelegt. Hierzu gehören das griechische Selbstbild von einer Höherwertigkeit der Antike, das die nationale griechische Identität bedrohende Fremdbild von einer Höherwertigkeit Westeuropas sowie ein im zweiten Band von *SB* enthaltener, unterschwelliger Germanozentrismus. Wie sich jedoch an der obigen Aussage einer Lernerin zeigt, ist für ihre Deutung auch eine spezifische Erwartungshaltung an den Umgang mit deutscher Geschichte ursächlich: „Es erscheint so, dass sie das *darstellen* und sich stolz fühlen“ (Hervorhebung. E.R.), hatte die Lernerin gesagt und dieses Darstellen, wie drei weitere Lernerinnen, als ein Zeichen von Nationalstolz interpretiert. Und tatsächlich wird in dem Lehrbuch weniger explizite Kritik geübt, als dass durch die statistische Darstellung der getöteten Zivilisten und Soldaten, die Präsentation der Bücherverbrennung sowie durch Drehbuchauschnitte aus dem vielfach preisgekrönten Film ‚Heimat‘ von Edgar Reitz implizit kritisiert wird. Welche Wirkung müssen aus der Perspektive der Lernerinnen Sätze aus dem Lehrbuch wie „(...) wir Deutsche, die wir noch Ideale haben, wir sollten für die Herbeiführung besserer Zeiten wirken“ oder „Eines Tages wird Deutschland den Genius aus seinem Blut erwecken wie ein Heiland“ (SB2: 128) haben, die dem Filmdrehbuch entstammen, aber nur durch die Aufgabenstellungen im Arbeitsbuch indirekt kommentiert werden? Ein spezifisches System von Selbstverständlichkeiten stößt also, wie bei Missverständnissen in interkultureller Kommunikation üblich, auf ein anderes: Während für Deutsche (in der Regel) allein das *Darstellen* geschichtlicher Ereignisse im Nationalsozialismus bzw. in den Weltkriegen *Kritik* mit meint – ein Beispiel hierfür ist die Berliner Ausstellung ‚Topographie des Terrors‘ – bedeutet es für die Hälfte der am Gruppengespräch beteiligten Lernenden die (angenommene) Zurschaustellung der Überlegenheit und des Nationalstolzes der Deutschen. Um verstanden zu werden, müsste eine Kritik am Nationalsozialismus im DaF-Unterricht in Griechenland also wesentlich deutlicher ausfallen, zumal dort heute noch um einen finanziellen Ausgleich für die Greuelthaten der Nationalsozialisten gekämpft wird und die nationalsozialistische Besatzung Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses ist.

Dass der Aspekt der Dominanzkultur im griechischen Blick auf Deutschland der bedeutendste sein dürfte, zeigen die jüngsten deutsch-griechischen „Auseinandersetzungen“. Nachdem *Focus* vor einigen Monaten auf seinem Titelbild eine Aphrodite mit Stinkefinger samt dem Titel „Betrüger in der Eurofamilie“ publiziert hatte, antwortete die Athener Zeitung *Eleftheros Typos* mit einer Fotomontage der Göttin Viktoria auf der Berliner Siegestsäule, die ein Hakenkreuz hält. Im Text dazu hieß es u.a. „Finanznazitum bedroht Europa“. Wenig später heizte die Harald Schmidt-Show die Stimmung noch mehr auf, in der auf extreme, die Grenzen des guten Geschmacks verletzende Weise über den Beitrag der Griechen zu Europa gespottet wurde. Die Reaktion in der griechischen Online-Community *Greektown*⁹ war wiederum heftig: Harald Schmidt und seine Kollegin wurden mit heftigen Schimpfwörtern bedacht, die Deutschen pauschal als „kolo germani – Arschdeutsche“ und „gourounia – Schweine“ betitelt, einige ‚Dauerbrenner‘ an Stereotypen aus der Schublade geholt: dass die Griechen Geschichte geschrieben und die Akropolis gebaut hätten, während die Deutschen nicht einmal Höhlen gehabt, auf Bäumen gesessen und rohes Fleisch gegessen hätten.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/roettger.pdf>.

7. Interkulturelles Lernen und Lehren erfordert den Einbezug (biographischer) Selbstreflexion in die Fortbildung

Die Relativierung von Ethnozentrismus und die Bewusstmachung und Reflexion von Stereotypen⁷ stellt im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eines der bedeutendsten Ziele dar. In der Studie zum interkulturellen Lernen im DaF-Unterricht in Griechenland wurde gezeigt, dass dieses Ziel an Abwehrhaltungen der Lernenden scheitern kann, die aus der kontinuierlichen Thematisierung von Vorurteilen und aus dem Gefühl der Bevormundung durch deutsche Lehrwerkautoren resultieren. Darüber hinaus tragen die Lehrwerke teils zur Bekräftigung existierender Stereotypen bei. Mit den folgenden zwei Fallbeispielen, Herrn T. und Frau L., sollen darüber hinaus zwei bilingual-bikulturelle Lehrkräfte vorgestellt werden, die verdeutlichen, dass Lehrende selbst in der Lage sein müssen, kulturelle Grenzen zu überschreiten, wenn Stereotypen der Lernenden aufgedeckt und relativiert werden sollen.

Bei Herrn T. handelt es sich um eine Lehrkraft, die freiwillig mit *SB* arbeitet, weil sie Neues auf dem Markt ausprobieren will und die Arbeit mit neuen Lehrwerken die besten Fortbildungsmöglichkeiten bieten. Herr T. ist griechischer Nationalität, zeichnet sich aber durch eine ausgesprochen starke bilingual-bikulturelle Sozialisation aus.⁸ Das Prinzip der Bewusstmachung und Reflexion von Vorurteilen im interkulturellen Ansatz hält Herr T. für überflüssig, da Griechen schon „von der Art aus tolerant“ seien. Diese essentialistische Aussage wiederholt er während des Interviews kontinuierlich:

„Also, die (die Lernenden. E.R.) haben keine solchen Probleme direkt, sagen wir mal, wie ein Mohammedaner, der nun kein Schweinefleisch isst, das kennen sie nicht. Oder wenn sie's kennenlernen, o.k., der ist halt anders, und mit diesem ‚anders‘ ist alles abgedeckt. Die brauchen nicht extra so einen Hintergrund (wie im Lehrwerk. E.R.), also wir sind uns alle gleich und wir wollen keine Vorurteile haben. Das setzen die voraus. (...) Die Griechen sind von Natur aus tolerant. (...)

Griechen haben sehr wenige Schwierigkeiten mit dem Lehrbuch. Sie merken genau, worauf das Buch hinaus will, aber das bringen die schon mit. (...)

Und dann haben sie keine Vorurteile in dem Sinne, Vorurteile, die sie haben, die basieren dann mehr auf der Geschichte mit den Türken oder mit den Deutschen, die mal hier als Besatzung da waren. Solche Vorurteile, die natürlich mehr oder weniger jedes Volk hat. Also ich meine, in Griechenland ist es (das Lehrwerk. E.R.) nicht sehr angebracht, weil die griechischen Lerner nicht solche Vorurteile haben direkt.“ (L7)

Für Herrn T. gibt es anscheinend zwei Arten von Vorurteilen: solche, die auf Besatzungserfahrungen beruhen und die jedes Volk hat, und andere, die auf Alltagserfahrungen beruhen und die Griechen bzw. griechische Lernende nicht haben. Doch die Häufigkeit, in der Herr T. auf die Toleranz und Vorurteilslosigkeit der Griechen verweist, korrespondiert mit der Häufigkeit, in der er selbst weitere Generalisierungen produziert:

„Griechen sind sehr impulsiv, die wollen solche...lieben die Flexibilität, lieben die Impulsivität, sind so temperamentvoll. (...)

Griechen wollen die ideale Seite des Lebens, nicht Krankheit, nicht Böses. (...)

(...) dass Griechen sich *überhaupt nicht* an Regeln halten wollen, dass Deutsche *nur* sich an Regeln halten.“ (L7)

Das mangelnde Bewusstsein für die Existenz von Vorurteilen unter Griechen sowie die eigene Vorurteilhaftigkeit beeinflussen auch die Unterrichtspraxis von Herrn T., der die Stereotypenbildung seitens der Lernenden nicht zur Relativierung nutzt, sondern sie bestätigt. So habe ein Schüler im Unterricht von Herrn T. davon berichtet, dass er in Deutschland einmal den Versuch gemacht habe, den ‚Herdentrieb‘ der Deutschen zu testen. Der Schüler sei bei Rot über die Straße gegangen, und alle seien ihm gefolgt. In der Mitte der Straße habe der Schüler gerufen: „Oh, jetzt ist rot!“ und sei zurückgelaufen. Daraufhin seien auch alle anderen (deutschen) Passanten zurückgelaufen.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

Herr T. kommentiert diesen Schülerbericht im Interview: „Der Grieche boxt sich in chaotischen Verhältnissen durch und muss alles in Frage stellen. Der Deutsche hat gelernt, sich unterzuordnen.“ (L7)

Die zweite Lehrkraft, Frau L., arbeitet nicht freiwillig mit *SB*, sondern weil sie von ihren Vorgesetzten darum gebeten wurde. Sie hat dieser Bitte entsprochen, weil sie es gut findet, Lehrwerke auszuprobieren, die sie noch nicht kennt. Frau L. verfügt auch über Erfahrungen mit dem alten *SW*, mit dem sie kurstragend in Deutschland und kapitelweise in Griechenland gearbeitet hat.

In ihren Einschätzungen des interkulturellen Ansatzes rekurriert Frau L. wiederholt auf Erfahrungen, die in ihrer Biographie als ausgewanderte Deutsche in Griechenland begründet liegen. So hält sie es beim interkulturellem Lernen für wichtig, dass den Schülern und Schülerinnen die Andersheit der anderen Kultur bewusst wird und dass sie lernen, diese Andersartigkeit zu akzeptieren: „Wenn ich bestimmte Dinge nicht akzeptiere, dann renne ich mir permanent meinen Kopf blutig sozusagen.“ (L4) Dem Anspruch interkultureller Fremdsprachendidaktik, Vorurteile aufzudecken und zu hinterfragen, steht sie allerdings „zwiespältig“ (L4) gegenüber. Auf der einen Seite habe ihr ihre Unterrichtserfahrung gezeigt, dass bei den Versuchen, Vorurteile zu thematisieren, bei „ganz vielen Lernenden“ das Bemühen einsetze, Beweise zu suchen, um die Vorurteile zu unterstützen:

„Und das finde ich eigentlich auch sehr gefährlich irgendwo, dann finde ich es eigentlich immer noch besser, wenn das Vorurteil unbewusst vielleicht existiert, als wenn man die Leute auch noch sozusagen jetzt auf Beweissuche schickt sozusagen, um ihre Vorurteile zu untermauern. Also, das ist so *ein Zwiespalt* (Hervorhebung E.R.) bei mir.“ (L4)

Auf der anderen Seite führt sie für ihre Skepsis gegenüber der Thematisierung von Vorurteilen an, dass diese unvermeidlich sind: „*Der Zwiespalt* (Hervorhebung E.R.) kommt daher, dass ich glaube, dass die persönlichen Erfahrungen, die jeder macht, laufen eigentlich immer auf dem Hintergrund ab von diesen Vorurteilen, die ich habe.“ (L4)

Frau L.s zwiespältige Haltung gegenüber der Thematisierung von Vorurteilen ist also in ihrer direkten Begründung auf die Reaktionen der Lernenden und auf die Überzeugung von der Unvermeidbarkeit von Vorurteilen zurückzuführen. Durch einen genaueren Blick auf das Interview und den Unterricht lässt sich jedoch erschließen, dass Frau L. auch unterschiedliche Auffassungen gegenüber der Thematisierung griechischer Autostereotypen und griechischer Heterostereotypen gegenüber der Türkei und Türken auf der einen Seite und Heterostereotypen gegenüber Deutschland und Deutschen auf der anderen Seite vertritt. So reflektiert Frau L. im Unterricht mit *SB* dann Vorurteile, wenn es um griechische Autostereotypen geht. Beispielsweise versucht sie, das Autostereotyp der griechischen Gastfreundschaft mit Anekdoten aus ihrer Griechenlandzeit zu relativieren. Auch erklärt sie, dass sich bei der Arbeit mit dem Lehrwerk, das Elemente des türkischen Kulturraums enthält, immer wieder Gespräche über Vorurteile gegenüber der Türkei ergäben. Frau L. ist also bezüglich griechischer Autostereotypen und griechischer Heterostereotypen über die Türkei tendenziell dazu bereit, Vorurteile aufzudecken und zu hinterfragen. Dennoch betont Frau L. am Schluss des Interviews noch einmal ihre generelle Skepsis gegenüber dem Anspruch interkultureller Didaktik, Stereotypen bewusst zu machen und zu relativieren:

„Vorurteile abbauen, wie gesagt, bin ich ein bisschen skeptisch, ob das so funktioniert. Also ich habe gerade in einer Mittelstufenklasse jetzt eine Frau, die arbeitet in einem Hotel auf Chalkidiki (Halbinsel in der Nähe von Thessaloniki. E.R.). Und wenn die über die Deutschen erzählt, die da in dem Hotel absteigen, dann beweist die sämtliche Vorurteile, ne? Und zwar noch und nöcher. Mit Bildzeitung und mit allem drum und dran, ne?“ (L4)

Auf meine Frage, was das für Vorurteile seien, meint Frau L.:

„Dass Deutsche sich nicht interessieren für Griechenland, dass sie keinen Kontakt haben zu anderen, dass sie sehr chauvinistisch sind, sehr ungeduldig, überhaupt sie wollen bedient werden und fertig, haben kein

Niveau. Kann ja auch gut sein, ne? Bei *den* Touristen, die da kommen. Ich meine, das ist ja auch teilweise so.“ (L4)

Es wird deutlich, dass sich die Skepsis gegenüber der Bewusstmachung und Relativierung von Stereotypen vorrangig auf Deutsche bezieht. Die Lehrkraft hält es für besser, die Heterostereotypen der Lernenden über deutsche Touristen auf Chalkidiki nicht in Frage zu stellen, weil sie ihnen einen partiellen Wahrheitsgehalt beimisst („Ich meine das ist ja auch teilweise so.“). Sie selbst hält die Stereotypen für möglicherweise gut („Kann ja auch gut sein, ne?“) und berechtigt, wodurch sie nicht nur eine Homogenität deutscher Pauschaltouristen in Griechenland („bei *den* Touristen, die da kommen“), sondern auch eine Abgrenzung ihrer Person als einer in Griechenland lebenden Deutschen („dass sie keinen Kontakt haben zu anderen“) vornimmt. Diese von Frau L. vorgenommene negative Stereotypisierung von Deutschen wiederholte sich auch im Unterricht.

In einer Unterrichtssequenz wurde Dialog A4/A5 aus *SB 1* (SBA1: 53) durchgespielt, in dem es darum geht, die Rolle des interkulturellen Mittlers zu übernehmen und einem deutschen Gast Fragen zu stellen, weil die eigene Familie etwas über ihn wissen möchte:

Unterrichtssequenz 1

(1) SM1: Wohnen Sie hier im Hotel?

(2) SM2 (schweigt)

(3) L: Wo wohnen sie? Sie wohnen im Makedonia Palace. Oder sie wohnen im Elektra Palace.⁹

In einer anderen Unterrichtssequenz wurde Übung A7 (SB1, 149) durchgeführt, in der die Lernenden einem deutschen Kollegen Fragen über einen erwarteten deutschen Gast stellen sollen:

Unterrichtssequenz 2

(1) SF1: Wissen Sie, in welchem Hotel sie wohnt?

(2) SF2 (schweigt)

(3) L: Sie wohnt im Hilton.

Mit diesen beiden Unterrichtssequenzen unterstützt Frau L. das in Griechenland existierende Bild des reichen Deutschen, der (in diesem Fall) nur in teuren Hotels wohnt. In einer weiteren Unterrichtssequenz (UB 4) erklärt Frau L. den Satz „Ich bin schlechter Stimmung“, der sich auf Alli Algas, in Deutschland geführtes Tagebuch bezieht (SB1: 150), mit „Ich bin so depressiv“ und schreibt das Wort ‚depressiv‘ an die Tafel. Erklärend fügt sie hinzu: „Das ist ein deutsches Modewort“ und richtet die Frage an mich: „Sind in Deutschland immer noch alle so depressiv?“ Der Erklärungsversuch des Satzes ‚Ich bin schlechter Stimmung‘ durch eine Gleichsetzung mit dem Wort ‚depressiv‘ schlug allerdings fehl. Eine Schülerin unternimmt einen Übersetzungsversuch ins Englische, „depression?“, was zwar einen psychischen Zustand, aber auch eine ökonomische Regression meinen kann. Frau L. erklärt der Schülerin: „Ναι, είναι αρρώστια.“ [Ja, das ist eine Krankheit]. „Ich habe nichts verstanden“, sagt ein Schüler, die anderen haben einen fragenden Gesichtsausdruck.

An der Bekräftigung von Stereotypen über Touristen in Chalkidiki, der Unterstützung des griechischen Heterostereotyps der reichen Deutschen und der Konstruktion des Stereotyps der depressiven Deutschen in Deutschland zeigt sich, dass Frau L. eine radikale Unterschiedlichkeit konstruiert, die teils zur Abwertung ‚der anderen‘ Deutschen genutzt wird. Diese „Absetzungsbewegungen“ deutscher Intellektueller werden in der interkulturellen Pädagogik wie folgt beschrieben werden:

„Die Deutschen, das sind immer die anderen. Die eigenen Verflechtungen werden gekappt und Zugehörigkeiten aufgekündigt. (...) Diese Abwehr ist auch eine Flucht vor sich selbst, denn die nationale Identität ist ein Teil der persönlichen Identität.“ (Rommelspacher 1995: 189f)

In der Fremdsprachendidaktik existiert bislang sehr wenig empirische Forschung zum interkulturellen Lehren und Lernen allgemein, noch weniger ist über die Beschaffenheit interkultureller Kompetenzen von Lehrenden in der

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

Unterrichtspraxis bekannt.¹⁰ Wie die Fallbeispiele zeigen, besteht ein großes Problem darin, dass manche Lehrende im Unterricht Stereotypen der Lernenden bekräftigen oder selbst negativ wertende Stereotypen produzieren. Im Fallbeispiel des Herrn T. konnte als Ursache ein unreflektierter bzw. ‚heimlicher‘ Ethnozentrismus festgestellt werden, bei dem ethnozentrische Begrenzungen nicht im Bewußtsein verankert sind, aber das tatsächliche Verhalten davon bestimmt ist.¹¹ Das Fallbeispiel der Frau L. verdeutlichte, dass bei Lehrkräften unter Umständen Absetzungsbewegungen gegenüber der eigenen Ethnie einsetzen können, die negativ wertende Stereotypisierungen zur Folge haben, auch wenn ein stärkeres Bewusstsein für die Mechanismen der Vorurteilsbildung vorhanden ist.

Eine der wichtigsten Bedingungen für die Möglichkeit der Relativierung von Stereotypen im Unterricht besteht also darin, bei Lehrenden Einsicht in die Mechanismen der Stereotypenbildung und in die Notwendigkeit der Reflexion von Stereotypen zu schaffen. Lehrende bedürfen hierbei dringend der Unterstützung durch Lehrerfortbildung. Die Fallbeispiele des Herrn T. und der Frau L. haben deutlich untermauert, dass es hinsichtlich der Bewusstmachung und Thematisierung von Stereotypen von größter Bedeutung ist, auf Handlungs- und Einstellungsänderungen von Lehrenden abzielen. Hierzu führen Ehlers & Legutke (1998: 27) für den Kontext der Lehrerfortbildung aus:

„In bisherigen Ansätzen wird vor allem die angestrebte Änderung im Handeln und Verhalten von Lehrern fokussiert. (...) Vielleicht ist hier eine größere Bescheidenheit in Aufgaben- und Zielbestimmungen angemessen: Eine Handlungs- und Einstellungsänderung zu bewirken, ist in vielen Kontexten bereits ein Gewinn.“

Bislang sind nur ungenügende Kenntnisse darüber vorhanden, wie auf Einstellungen und Haltungen von Lehrenden eingewirkt werden kann. Eine Möglichkeit besteht in biographischer Selbstreflexionsarbeit, bei der es aber als problematisch angesehen wird, dass eine Abgrenzung zwischen beruflicher und persönlicher Biographie kaum möglich ist. (vgl. Ehlers & Legutke 1998: 22f) Wenn die Ziele interkultureller Fremdsprachendidaktik erreicht werden sollen, erscheint der Einbezug der persönlichen Biographie von Lehrenden jedoch unumgänglich, zumal das Leben mit und in zwei Kulturen nicht zwangsläufig förderlich für interkulturelles Lernen ist. Vielmehr kann eine nicht ausgeglichene bikulturelle Identität auch ein Hindernis für das interkulturelle Lernen darstellen. So berichtete ein Interviewpartner, dass einmal in einer dramapädagogisch ausgerichteten Lehrerfortbildung auf emotional sehr heftige Weise deutlich geworden sei, dass Lehrende zuweilen „beide Kulturen in sich tragen, ohne das für sich gelöst zu haben.“ (L6)

Bei dem Interview mit Herrn T. erwies sich deutlich, dass bereits ein Gespräch über die Bedeutung von Vorurteilen im interkulturellen Kontakt dazu beitragen kann, dass Lehrende ihre eigenen kulturellen Prägungen erkennen und die Bereitschaft entwickeln, eigene Grenzen zu überschreiten. Gegen Ende des Interviews erkennt er die ethnozentrische Begrenztheit (auch) von Griechen an und sieht den potentiellen Nutzen des Einsatzes interkultureller Lehrwerke in Griechenland darin,

„dass die Griechen noch nie mit ihren Vorurteilen konfrontiert wurden direkt. Das ist ein heikler Punkt für sie, weil sie eben immer gerade ihren Nationalismus so bewahren mussten, damit sie sich durch die Jahre der Türkenherrschaft überhaupt durchboxen konnten.“

Desgleichen sind gegen Ende des Interviews Tendenzen erkennbar, die (vermeintlich) radikale Unterschiedlichkeit zwischen Griechen und Deutschen zu relativieren, so dass Herr T. auf Unterschiede *und* Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Griechen verweist:

„Ja, man kann Einiges aufdecken und aufarbeiten, damit Deutschen Sachen bewusst werden, wenn sie im Ausland sind, und den Griechen umgekehrt auch, wie sie sich in Deutschland verhalten, wie sie sich in Griechenland verhalten. Da gibt es nämlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, worüber noch niemand gesprochen hat.“

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

8. Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf?

Altmayer (2005: 4) bemerkt in seiner Rezension der vorgestellten Studie über interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Griechenland, dass „mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden die überaus bescheidene ‚Realität‘ des interkulturellen Lernens schonungslos aufgedeckt wird, was beim Lesen durchaus einer gewissen Desillusionierung gleichkommt. Mit immer differenzierteren Zielbeschreibungen für das ‚interkulturelle Lernen‘ oder die Entwicklung einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ allein, so viel wird zumindest deutlich, werden wir nicht weiter kommen. Es wird noch erheblicher Anstrengungen aller Beteiligten, der Wissenschaftler ebenso wie der Praktiker, bedürfen, wenn wir die bislang noch eher in den luftigen Höhen der Theorie angesiedelten Konzepte des ‚interkulturellen Lernens‘ im Fremdsprachenunterricht auch praktisch umsetzen wollen.“

In welche Richtung die Anstrengungen gehen müssten, wenn ein endgültiger „Kollaps des Interkulturalitätsparadigmas“ (Altmayer 2008: 33) vermieden werden soll, wurde oben skizziert. Hierzu gehört die Rücksichtnahme auf spezifische Lerngewohnheiten, die Erstellung kontrastiver sprachlich-kultureller Zusatzmaterialien durch bilinguale, bikulturelle und zudem interkulturell kompetente Personen, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Wahrnehmung kultureller und sprachlich-kultureller Unterschiede, der Blick auf dominanzkulturelle Ungleichheiten und schließlich der Einbezug (biographischer) Selbstreflexion in die Fortbildung. In der Tat sind erhebliche Anstrengungen zu leisten, wenn wir das interkulturelle Lernen in der Unterrichtspraxis realisieren, die Hürden reduzieren und Grenzüberschreitungen ermöglichen wollen – dies gilt nicht minder für andere neuere Konzepte wie das transkulturelle Lernen oder das kulturbezogene Deutungslernen. Was Rösler über die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ sagt, lässt sich auf alle genannten Ansätze übertragen: „Wer wann mit welchem Ziel und aus welchem Interesse wie intensiv eine andere Sprache lernt, muß jedes Mal klar bestimmt werden, bevor Einordnungen nach prototypischem Zweit- oder Fremdsprachenlernen vorgenommen werden“ (Rösler 1994: 12).

In diesem Sinne sollte die Fremdsprachendidaktik die spezifische Lernsituation genauer betrachten, bevor Konzepte wie das ‚transkulturelle Lernen‘ das ‚interkulturelle Lernen‘ ablösen sollen oder das ‚kulturbezogene Deutungslernen‘ die ‚interkulturelle Kompetenz‘ ersetzen soll, zumal es nicht nur Unterschiede, sondern sehr viele Gemeinsamkeiten gibt.

Hinzufügen möchte ich, dass nach 30 Jahren interkulturellem Lernen und interkultureller Kommunikation weniger theoretisch debattiert als die Unterrichtspraxis überprüft werden sollte.¹² Insofern verstehen sich meine Ausführungen auch als ein Plädoyer für weitere empirische Untersuchungen zur Realität des interkulturellen Lernens. Vielleicht werden wir dann – wie Herkules, der nach 30 Jahren erstmals begann, die Ställe des Augias auszumisten – feststellen, dass wir als Verfechter des Interkulturellen oder auch Transkulturellen den Rückwärtsgang einlegen, die Erwartungen herunterschrauben und im Theoriegebäude aufräumen sollten. Die interkulturelle Unterrichtspraxis in Griechenland zeigt zumindest, dass die Schaffung interkultureller Kompetenzen eine Herkulesaufgabe ist, die durch die Medien jeder Zeit zur Sisyphosarbeit werden kann.

Literatur

Altmayer, Claus (2005), Rezension zu Röttger, Evelyn (2004): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Kovac (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 1) In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (3), 4 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Roettger1.htm> (18.06.2010)

Altmayer, Claus (2008), Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘; Plädoyer für eine Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz & Tschirner (2008), 28-41.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

- Auernheimer, Georg (1998), Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (1998), 18-28.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008), Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg u.a. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktual. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201-228.
- Bock, Hans Manfred (1974), Zur Neudefinition landeskundlichen Erkenntnis-Interesses. In: Picht, Robert (Hg.), *Perspektiven der Frankreichkunde. Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik*. Tübingen: Niemeyer 1974, 13-22.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2009), Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu & Byram (2009a), S. 273-287.
- Camerer, Rudolf (2007), Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 12 (3), 15pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm> (18.06.2010)
- Eckerth, Johannes & Wendt, Michael (2003), Brauchen wir einen inter- und/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: dies. (Hrsg.), *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 9-21.
- Ehlers, Swantje & Legutke, Michael K. (1998), Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahme und Revision. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, (1), 11-34.
- Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva (Hrsg.) (2009), *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Flick, Uwe (2004), *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Martin & Berg, Eberhard (1995), Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Fuchs, Martin & Berg, Eberhard (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-108.
- Göhring, Heinz (1975), Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1, 80-92.
- Greektown (2010) [Online], Skandal! Das war zu viel von Harald Schmidt. http://www.greektown.eu/gt_german/club/tiles/news_details.asp?id=2&newsnr=7193 (18.06.2010).
- House, Juliane & Kasper, Gabriele (1981), Politeness markers in English and German. In: Coulmas, Florian (Hrsg.), *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague u.a.: Mouton, 157-185.
- Hu, Adelheid (2010), Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Berndt, Anette & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 61-71.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009a), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Narr: Tübingen.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (2009b), Einleitung/Introduction. In: Hu & Byram (2009a), VII-XXV.
- Koreik, Uwe (2008), Ist ‚interkulturelle Kompetenz‘ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache? In: Schulz & Tschirner (2008), 57-68.
- Krumm, Hans-Jürgen (1993), Grenzgänger – das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 277-286.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

- Krumm, Hans-Jürgen (1998), Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25, (5), 523-544.
- Lamnek, Siegfried (1995), *Qualitative Sozialforschung*. Band 1. Methodologie. 3., korrigierte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Lenczowski, Katarina (2008), Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Semantik. Konzeptionelle, didaktisch-methodische Betrachtungen am Beispiel des Lehrwerks ‚Sichtwechsel neu‘. Studienarbeit, eingereicht an der Universität Trier [Online]. <http://www.grin.com/e-book/112538/interkulturelle-kommunikation-interkulturelles-lernen-interkulturelle> (18.06.2010)
- Ματάκιας, Αργύρης (1993), Λεξικό εννοιών. ΠΕΛΕΚΑΝΟΣ, Αθήνα. [Matakias, Argyris (1993), Begriffslexikon. Athen: PELEKANOS.
- Moosmüller, Alois (1996), Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training. In: Roth, Klaus (Hg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster u.a.: Waxmann, 271-290. (=Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation 1)
- Rommelspacher, Birgit (1995), *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rösler, Dietmar (1994), *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Röttger, Evelyn (1998a), M-Linie und A-Linie: Zur Bedeutung migrationsbezogener Forschung für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2 (3), 24pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/roettger.htm> (18.06.2010)
- Röttger, Evelyn (1998b), Dominanzkultur und Interkulturalität: Grenzen und Möglichkeiten interkultureller DaF-Didaktik in Griechenland. In: Barkowski, Hans (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* Wien: Verlag Wiener Volksbildung, 175-197.
- Röttger, Evelyn (2004), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovac.
- Röttger, Evelyn (2005), Stereotype als Repräsentationen typisierter Wissensbestände. Plädoyer für die (Be-)achtung der Differenz im Fremdsprachenunterricht. In: Butulussi, Eleni; Karagiannidou, Evangelia & Zachu, Katerina (Hrsg.), *Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Prof. Käthi Dorfmueller-Karpusa*. Thessaloniki: University Studio Press, 333-350.
- Schulz, Renate A. & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium.
- Sifianou, Maria (1988), The Politeness of Imperative Requests in Greek and English. In: PAROUSIA, TOMOS ST' [Band 6], 223-244.

Lehrwerke

- SB1 (1987): Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene & Rösler, Dietmar (1987), *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- SB2 (1989): Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene & Rösler, Dietmar (1989), *Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- SBA1 (1989): Abel, Brigitte; Bimmel, Peter & Jenkins, Eva-Maria, *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsheft Lektionen 8-15. München: Klett Edition Deutsch.
- SBA2 (1992): Jenkins, Eva-Maria, *Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsheft Lektionen 6-10. Mit Beiträgen von Franz Buchetmann, Siglinde Gruber und Andreas Kabisch. München: Klett Edition Deutsch.

Evelyn Röttger (2010), Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

SBG1 (1990): *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Wortschatz kontrastiv. Deutsch-Griechisch*. Bearbeitet von Eva-Maria Jenkins, übersetzt von Georg Katsaounis und Maria Katsaounis. München: Klett Edition Deutsch.

SW1 (1995): Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd, *Sichtwechsel NEU 1. Wahrnehmung & Bedeutung. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

SWE (1995): Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd, *Sichtwechsel NEU 1, 2, 3. Allgemeine Einführung*. München: Klett Edition Deutsch.

Anmerkungen

¹ Differenzhypothese bedeutet, dass von unterscheidbaren Kulturen ausgegangen wird und die Vermittlung sprachlich-kultureller Unterschiede relevant für den konstruktiven Umgang mit Kulturen ist. Nach der Diversitätshypothese umfasst Kultur die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Identitäten wie Ethnie, Nation, Geschlecht, Schicht und Religion. Die Universalitätshypothese betont sprachlich-kulturelle Gemeinsamkeiten, die Egalitätshypothese betont die sozio-ökonomische Dimension von Ungleichheiten und fokussiert den Zusammenhang zwischen Dominanzkultur und Interkulturalität. (vgl. Röttger 1998a; 1998b)

² Vgl. dazu auch Röttger 1998a und Röttger 2004: 61ff., wo die Lehrwerke *SB* und *SW* entlang der Kategorien Differenz, Diversität, Universalität und Egalität analysiert werden.

³ Für eine detailliertere Darstellung der Untersuchungen vgl. Röttger (2004: 208f.). Da keine vergleichende deutsch-griechische Untersuchung über Höflichkeitsmarkierungen in Bitten vorliegt, wurden die genannten Untersuchungen aus der kontrastiven Pragmatik zur Klärung des Sachverhalts herangezogen.

⁴ Auf die Problematik dieser im Text enthaltenen Stereotypen kann hier nicht eingegangen werden.

⁵ Das Streitgespräch entsteht dadurch, dass die Lernenden die Abbildung einer Wohnung im Lehrbuch anders deuten als die Lehrkraft, weil manche griechische im Gegensatz zu deutschen Wohnungen häufig über ein σαλόνι (salóni - Salon) verfügen, der dem Empfang von Gästen oder wichtigen Familienfeierlichkeiten vorbehalten ist.

⁶ http://www.greektown.eu/gt/german/club/tiles/news_details.asp?id=2&newsnr=7193 (18.06.2010)

⁷ Die Begriffe Vorurteil und Stereotyp werden im Folgenden synonym verwendet. Vgl. dazu Röttger 2004: 237ff.

⁸ Um einen höchst möglichen Grad an Anonymität zu gewährleisten, werden an dieser Stelle keine weiteren Detailangaben über die Lehrkräfte gemacht.

⁹ Bei diesen Hotels handelte es sich zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtungen um zwei der teuersten Hotels Thessalonikis.

¹⁰ Vgl. aber in der Interkulturellen Pädagogik z.B. Bender-Szymanski (2008).

¹¹ Zur Terminologie vgl. Moosmüller (1996) und Röttger (2004: 28ff.).

¹² Koreik (2008: 61) benennt als ein „Problem“ der Forschungslage, dass empirische Untersuchungen wie Röttger (2004) das ‚inter‘ als ein ‚bi‘ fassen. Unklar bleibt, warum das Eine das Andere ausschließen soll.