

## 1. Fragen aus unserem interkulturellen Alltag

In den fast alltäglich gewordenen Kontakten mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen verläuft die Interaktion nicht immer reibungslos. Denn

Kommunikation ist immer ein Risiko. Wer sich darauf einlässt, riskiert missverstanden zu werden, seine Kommunikationspartner zu verärgern oder zu beleidigen, selbst verärgert oder beleidigt zu werden, für anmaßend oder dumm gehalten zu werden und vieles mehr. (Knapp-Potthoff, 1987: 423, zitiert nach Mack & Schoch, 2008: 211)

In einer interkulturellen Kommunikationssituation ist dieses Risiko noch größer. Was sollte man wissen, um das Risiko so klein wie möglich zu halten? Welche Charakteristika sollte das didaktische Material eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts haben? Eines ist klar: Für die Bewältigung einer Kommunikationssituation reichen sprachliche Fertigkeiten und sprachliches Wissen (Wortschatz- und Grammatikkenntnisse) nicht aus.

Weltwissen, über das Philip Rileys Gliederung in drei Wissensbereiche einen Überblick verschafft, und Geert Hofstedes Erkenntnis von kulturell geprägten Denkmustern, die die Kommunikation stören können, schaffen einen Rahmen, der eine Stütze bietet, um Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, in dem auf interkulturelle Kompetenz zielenden Fremdsprachenunterricht statt der traditionellen sprachlich korrekten handlungsorientierten Musterdialoge echte, nicht reibungslos verlaufende Interaktionsmuster anzubieten.

## 2. Deklaratives Wissen und pragmatisches Verhalten

„Menschliche Kommunikation hängt davon ab, dass die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen.“ So drückt sich der *Europäische Referenzrahmen* aus (2002: 22). Individuen, die verschiedenen Kulturkreisen angehören, verfügen freilich nicht ohne Weiteres über dasselbe Weltwissen. Die Lebensbedingungen und die Organisation des täglichen Lebens, die sozialen Konventionen, das Verhalten bei öffentlichen Veranstaltungen und Ritualen, Werte und religiöse Bräuche können auch in Gesellschaften, die sonst vieles gemeinsam haben, große Unterschiede aufweisen. Bei ihnen können dieselben Ereignisse und ähnliche Handlungen andere Bedeutungen erlangen, mögen sie auch ähnlich benannt werden. Es können sich Bedeutungsunterschiede auf folgenden Ebenen ergeben:

- Wortschatz (Familie und Kaffee werden z.B. in Deutschland mit anderen Vorstellungen verbunden als in Italien)
- Sprechakte (einführende Formulierungen, indirekte Sprechakte und Umschreibungen werden im Italienischen viel mehr benutzt als im Deutschen)
- Themen (Fragen nach dem Verdienst, dem Familienstand und der Religion werden unterschiedlich als Tabus gewertet)
- Formalität (Wen kann man duzen? Wen muss man siezen?)
- Non-verbale und parasprachliche Ausdrucksformen (Körpersprache, Sprechlautstärke, Pausen, Abstand der Gesprächspartner)
- kulturspezifisches Verhalten (Begrüßungsrituale, Verhalten bei Einladungen, Telefonrituale) (vgl. dazu *Referenzrahmen*, 2002, Kap. 2.1.1, 2.1.2 und 5.1.1).

Ein ausreichendes Wissen um andere Kulturen wird man nie besitzen. Außerdem findet interkulturelle Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen statt. Deutsch werden die Deutsch-Lernenden nämlich nicht nur im Umgang mit Deutschen oder Deutschsprachigen benutzen, sondern vielleicht auch mit Türken, Tschechen, Polen usw., d. h. mit Menschen aus ganz unterschiedlichen Ländern.

In der konkreten Kommunikationssituation muss sich deklaratives Wissen mit pragmatischem Verhalten verbinden. Welche Kriterien gibt es aber, um der interkulturellen Kommunikationssituation mit unvorhergesehenen Kommunikationspartnern gerecht zu werden und Missverständnisse zu vermeiden? Einen Überblick über das Verständnis von interkulturellem Wissen verschafft uns Philip Rileys Gliederung in *know that*, *know of* und *know how* (Riley, 1989).

Die Dimension des *know that* fasst die grundlegenden Elemente einer Gesellschaft zusammen. Dazu gehören Werte und Tabus, das, was man tun oder lassen sollte oder worüber man sprechen oder nicht sprechen darf. Dazu gehören auch Religion und die Institutionen, die entsprechend diesen Werten strukturiert sind, wie z. B. Schulsystem und Militär. Es handelt sich in der Regel um Elemente, die den Angehörigen einer Gesellschaft kaum bewusst sind. Sie nehmen sie erst wahr, wenn sie es mit einem anderen System zu tun bekommen. Zwischen unterschiedlich geprägten Kulturkreisen kann das *know that* allerdings zur Bildung von Stereotypen beitragen, die die Kommunikation meist eher behindern und Anlass zu Missverständnissen geben können.

Das *know of* betrifft die gegenwärtige Gesellschaft, ihren aktuellen Entwicklungsstand. Es schließt die Kenntnisse ein, über die man selbst vermutlich nicht verfügt, wenn man eine Zeit lang im Ausland gelebt hat. Wissenslücken dieser Art lassen sich leicht wieder auffüllen. Mangelndes *know of* verursacht meist keine negativen Reaktionen beim Gesprächspartner.

Das *know how* betrifft die Konventionen, die im jeweiligen Kulturkreis gelten, d. h. wie man sich in den verschiedenen Situationen verhalten sollte, was man macht, wenn man ein Restaurant betritt, wenn man zu einer Geburtstagsfeier eingeladen ist usw. Ein nicht angepasstes Verhalten wird als störend empfunden.

Der kognitive Ansatz der Grammatik-Übersetzungsmethode führt nur das *know that* der zielsprachigen Realität ins Klassenzimmer ein, wobei allerdings die Ebene der Werte impliziert wird und die Darstellung meist auf die Institutionen beschränkt bleibt. Im eurozentrierten Europa geht man dabei davon aus, dass die Fremdsprachenlernenden doch im Großen und Ganzen demselben Wertesystem der Zielsprache angehören und nur die gesellschaftlichen Organisationen und die Institutionen nicht kennen. Denn alle gehören doch mehr oder weniger dem jüdisch-christlichen Kulturkreis an, selbst die Nicht-Gläubigen.

Mit dem handlungsorientierten kommunikativen Ansatz hat das *know how* Eingang in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts gefunden.

Vom *know of*, d. h. der Aktualität, mussten Lehrbücher lange Zeit absehen. Erst Fotokopiergeräte und das Internet ermöglichen ihm eine Rolle im Unterricht.

### 3. Kommunikationsschwierigkeiten

In einer interkulturellen Kommunikationssituation sollen die Lernenden darauf vorbereitet werden, Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden, die von unerwarteten Bedeutungsunterschieden herrühren. Um zu erkennen, welches Wissen für die interkulturelle Verständigung notwendig ist, müssen wir uns Gedanken darüber machen, wo interkulturell begründete Schwierigkeiten auftreten können. Und die liegen da, wo sich Kulturen unterscheiden und wo menschliche Beziehungen auf anderen Voraussetzungen und Erwartungen beruhen.

Sind die Unterschiede tatsächlich so unüberschaubar? Im *Europäischen Referenzrahmen* (2002: 23) wird dazu Folgendes bemerkt: „Die mannigfaltigen Wissensbereiche sind von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Sie können zwar kulturspezifisch sein, stehen aber dennoch auch mit universellen Parametern und Konstanten in Verbindung.“ Wir wollen uns anhand von zwei Beispielen Gedanken darüber machen. Das erste Beispiel:

Unter den während des Krieges in England stationierten amerikanischen Soldaten war die Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. Eine Untersuchung [...] führte zu einer interessanten Lösung dieses Widerspruchs. Es stellte

sich heraus, dass das Paarungsverhalten – vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr – in England wie in Amerika ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, dass aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während z. B. das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe 5, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25. Praktisch bedeutet dies, dass eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküsst wurde, sich nicht nur um einen Großteil des für sie intuitiv „richtigen“ Paarungsverhaltens (Stufe 25-24) betrogen fühlte, sondern zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für die letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung passte und nur als schamlos zu bezeichnen war. (Watzlawick, 1974, S. 20, zitiert nach Linke/Nussbaumer/Portmann, 1991: 228)

Dass die Beziehung misslang, lag demnach nicht an sprachlichen Schwierigkeiten. Denn auch bei sprachlicher Übereinstimmung ist kulturelle Gemeinsamkeit bei weitem nicht gesichert. Die Kommunikation scheiterte offensichtlich an den divergierenden Verhaltenserwartungen der Partner, die von mangelndem Wissen um den kulturellen Hintergrund des anderen herrührten.

Das zweite Beispiel lässt uns einen Blick auf eine andere Welt werfen und Kulturkreise betrachten, in denen verschiedene Sprachen benutzt werden. Es geht um ein elementares Thema, das das Leben der Gesellschaft prägt, nämlich das Problem des Umgangs mit Müll. Mülltonnen und Abfallbehälter aus der ganzen Welt zeigen, dass die Müllentsorgung in verschiedenen Ländern ähnlich organisiert wird (Abb. 1 – 3). Sie können mehr oder weniger alt sein, ähnliche oder unterschiedliche Formen haben, lassen aber alle auf ein ähnliches Verhalten schließen: Mülltrennung ist ein Muss. Die Behörden haben Regeln für die Mülltrennung und die Müllsammlung festgelegt und Maßnahmen getroffen. Das richtige Verhalten der Bürger wird durch die Farben der Müllbehälter gesichert. Mancherorts wird sogar versucht, die Leute zu einem korrekten Bürgerverhalten zu erziehen (Abb. 4). In Hamburg z. B. wird Ironie als Erziehungsmittel benutzt (Abb. 5 – 6).

Offenbar sind die Regeln überall dieselben. Bei genauerem Hinschauen lassen sich allerdings Unterschiede im Bürgerverhalten erkennen. Nicht überall sind die Mülltonnen sauber. An manchen Orten wird der Müll nicht in die Tonne, sondern daneben abgelegt (Abb. 7 – 8). Nicht in allen Ländern verhalten sich die Bürger gleich ordentlich, nicht überall sind sie bereit, sich an die Vorschriften zu halten und zu akzeptieren, dass die Behörden alles gut geregelt haben und dass man sich zum Wohl der Allgemeinheit an die Vorschriften halten soll.

Im Jahr 2008 gab es in Neapel und Umgebung große Probleme mit dem Müll, über die monatelang in den Zeitungen (leider nicht nur in den italienischen) berichtet wurde. Im Fernsehen sah man Berge von Plastikbeuteln mit Müll, die sich auf den Straßen anhäuften. Die Müllberge haben unter anderem die mangelnde Mülltrennung öffentlich gemacht, die zwei Gründe haben könnte: Die Behörden sehen keine Mülltrennung vor oder die Bürger beachten nicht die Vorschriften. Wahrscheinlich haben beide Gründe eine Rolle gespielt. Allerdings lassen die heftigen



1 U.Bahnhof in Berlin



2 Flughafen in Hong Kong



3 Straße in Sidney



4 Mülleimer in  
Grosbritannien



5 - 6 Papierkörbe in Hamburg

Reaktionen von Bürgergruppen gegen die Einrichtung von Mülldeponien in der Nähe ihres Wohnortes, d. h. gegen die Entscheidung der lokalen Behörden, eine Grundeinstellung erkennen: „Uns interessiert nicht, wo der Müll hinkommt. Nur nicht in unser Wohngebiet. Mag die Allgemeinheit schon Probleme haben, uns geht das nichts an.“ Wohin das Pendel zwischen individualistischem und kollektivem Interesse ausschlägt, ist leicht zu erkennen.

Etliche *Sit-ins* vor den Orten, wo der Müll vorübergehend gelagert werden musste, um die Ankunft der Müllwagen zu stoppen, Proteste, emotionale Äußerungen einzelner Menschen, die im Fernsehen gezeigt wurden, zeugen davon, dass die Bürger sich von den kommunalen Mächtigen distanzieren. Sie zeugen aber auch von Ängstlichkeit und Unsicherheit. Die immer größer werdenden Müllberge haben bei den Menschen Unsicherheit und Angst erzeugt und das schon schwache Vertrauen in die Behörden erschüttert. In einzelnen Situationen ist der Konflikt sogar mit Gewalt ausgetragen worden. In diesem Kontext drängt sich die Frage auf, ob solche Verhaltensweisen auch anderswo denkbar wären. Wohl kaum. Bei genauerer Betrachtung der Geschehnisse lässt sich erkennen, dass trotz der einheitlichen Regelungen in den verschiedenen Ländern Unterschiede im menschlichen Verhalten zum Ausdruck kommen.

Welchen Umfang soll denn das Weltwissen haben, das der *Europäische Referenzrahmen* für eine erfolgreiche Kommunikation für erforderlich hält?

#### 4. Kulturelle Unterschiede

Im menschlichen Verhalten kommen Werte, Überzeugungen und Einstellungen zum Ausdruck, die die Kultur gesellschaftlicher Gruppen prägen, und zwar noch mehr als die Sprache, die traditionell als kennzeichnend für kulturelle Unterschiede bezeichnet wird.

Der Niederländer Geert Hofstede führt Kulturunterschiede auf bestimmte Denkmuster zurück. Zwischen 1967 und 1978 hat er ca. 116 000 Fragebögen ausgewertet, die in 50 verschiedenen Ländern von Beschäftigten in allen Positionen - vom Arbeiter bis zum Manager - ausgefüllt wurden. Aus den Antworten hat er zur Beschreibung von Kulturen vier Dimensionen entwickelt, zu denen auf Grund späterer Studien eine fünfte hinzugekommen ist:



7 - 8 Straßen in Italien



1. Individualismus vs. Kollektivismus, wonach das Eigeninteresse im Mittelpunkt steht, bzw. zugunsten des Interesses der Gemeinschaft zurückgestellt wird.
2. Machtdistanz oder Akzeptanz von Status-Unterschieden, was die Einstellung betrifft, die die Mitglieder einer Gesellschaft der Macht gegenüber haben und wie sie die gesellschaftlichen Unterschiede empfinden.
3. Unsicherheitsvermeidung vs. Risikobereitschaft, was die Akzeptanz von nicht strukturierten Situationen betrifft. Dabei gilt, dass Menschen in Ländern, die durch Gesetze und Vorschriften Unsicherheiten zu vermeiden suchen, sich emotionaler ausdrücken als solche in Ländern, die auf Flexibilität Wert legen.
4. Maskulinität vs. Femininität, was die Verteilung und Abgrenzung der Geschlechterrollen in der Gesellschaft und das von Männern und Frauen erwartete Verhalten betrifft.
5. Lang- vs. kurzfristiger Planungshorizont, wonach bei langfristiger Ausrichtung einer Organisation auf Sparsamkeit und Beharrlichkeit Wert gelegt wird, während bei kurzfristiger Ausrichtung Flexibilität und Egoismus vorherrschen. (Hofstede, 2005).

In Neapels Müllgeschichte kommen die ersten drei Dimensionen klar zum Ausdruck, zum Teil auch die fünfte. Die vierte Dimension spielt in den enttäuschenden Beziehungen zwischen den amerikanischen Soldaten und den englischen Mädchen eine Rolle.

Hofstedes Dimensionen helfen, den Erwartungshorizont von kulturell unterschiedlich geprägten Kommunikationspartnern zu erkennen. Wenn die Erwartungen voneinander abweichen, wenn fremdes Verhalten mit Hilfe von Werten der eigenen Kultur interpretiert wird, wirkt sich das negativ auf die Kommunikationssituation aus. Unterschiedliche Wertevorstellungen haben nämlich eine größere Wirkung auf die Verständigung als ein fehlerhafter Sprachgebrauch. Sie können Missverständnisse zur Folge haben, die den menschlichen Beziehungen schaden.

Mit Hofstedes kulturellen Dimensionen kann man den Unterschieden im Bereich des *know that* Rechnung tragen und die Probleme auf der Ebene des *know how* lösen. Denn der äußerliche Ausdruck von Wertevorstellungen sind Handlungsweisen, die man lernen kann. Der Grad der Freundlichkeit, der Grad der Höflichkeit in den interpersonalen Beziehungen, die Lautstärke und Gestik haben Wurzeln in Wertevorstellungen. Wissenslücken in diesen Bereichen können zu Fehlinterpretationen führen. Die Folge sind Störungen in der Kommunikation, die sprachlich bewältigt werden müssen. Routinen können nicht helfen, Wissenslücken zu überbrücken, höchstens die Störungen zu reparieren, die dadurch entstehen.

## 5. Didaktisches Angebot: korrekte Sprachmuster?

Die für den Unterricht notwendigen Musterdialoge haben schon immer kulturelle Merkmale der Zielsprachigen Realität mehr oder weniger explizit enthalten. Die Frage ist freilich, ob und wie diese Merkmale dem Anspruch des interkulturellen Lernens gerecht werden können. In einem Dialog aus einem Lehrbuch der sechziger Jahre wird zum Beispiel eine Interaktion vorgestellt, in der soziale Werte, Institutionen und Konventionen im Vordergrund stehen, ja sogar thematisiert werden.

*Herr Weber hatte es eilig. Es gab aber weit und breit keinen Parkplatz. Er ließ den Wagen vor einem Zigarettenladen stehen. Nach wenigen Minuten kam er zurück und fand am Wagen einen Strafzettel. Er nahm ihn, ging zum nächsten Polizisten und gab ihm den Zettel.*

**Polizist:** Sie haben leider falsch geparkt. Sie müssen fünf Mark zahlen.

**H. Weber:** Mein Wagen stand aber nur ein paar Minuten da.

**Polizist:** Es tut mir leid, aber entweder zahlen Sie, oder die Sache geht ans Gericht.

**H. Weber:** Ich möchte es Ihnen doch nur erklären: ich wollte mir schnell Zigaretten holen und habe keinen Parkplatz gefunden. Da dachte ich, das macht doch nichts, ich bin ja gleich wieder zurück.

**Polizist:** Sie hatten eben Pech. Aber Vorschrift ist Vorschrift.

**H. Weber:** Ja, ich weiß. Da zahle ich eben die fünf Mark.

**Polizist:** Bitte sehr, hier ist Ihre Quittung.

(Braun, Nieder Schmoe. (1967). *Deutsch als Fremdsprache 1A*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 86)

Dies ist ein konstruierter Dialog, der im Verständnis der handlungsorientierten Didaktik steif klingt. In der global-strukturellen Methode der 60er Jahre arbeitete man allerdings mit Dialogen dieser Art, denn die Devise war: korrekte Sprachmuster, und die werden als vermeintlich gesprochene Sprache angeboten.

Außer den korrekten grammatischen Sprachmustern enthält dieser Dialog Elemente, die die Verknüpfung der Ebene des *know that* mit der des *know how* zeigen. Wir werden hier mit Fakten, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen konfrontiert, aber auch mit Ideen, Gedanken, Einstellungen und Werten der zielsprachigen Realität. Bei den Handelnden ist das Wissen um die Regeln anscheinend mit pragmatischem Wissen gekoppelt. Der deutsche Autofahrer kennt die Regel, gegen die er verstoßen hat. Er weiß, wo man parken darf und wo nicht. Er erkennt den Strafzettel und weiß, dass ein Polizist ihn erstellt hat. Er weiß, wie man sich der Polizei gegenüber verhalten soll. Das Wissen um Regeln und Konventionen ist Voraussetzung für ein angemessenes Verhalten beider Parteien.

Die Deutsch-Lernenden, die über diesen Dialog in den neuen Lernstoff einsteigen, erfahren offenbar etwas über das Leben in Deutschland. Sie erfahren, dass in Deutschland Autofahrer nicht beliebig parken dürfen, sondern Parkplätze benutzen müssen, dass sie für falsches Parken eine Strafe bekommen können. Sie erfahren außerdem, wie sich Deutsche verhalten oder verhalten können (Storch, 1999: 285). Sie können generalisieren: Deutsche halten sich normalerweise an die Vorschriften, sehen aber aus irgendwelchen Gründen mal davon ab. Die Vorschriften sind streng, Polizisten sind korrekt, doch ihre Autorität wird nicht in Frage gestellt.

Eine solche Interaktion ist eine Interaktion unter Muttersprachlern, die beide über dasselbe deklarative und prozedurale Wissen verfügen: deutsches Szenario, deutsche Handelnde. Würde sich ein Nicht-Deutscher im eigenen Land so verhalten? Würde sich ein Ausländer in Deutschland so verhalten? In eine solche Situation kann er schon verwickelt werden, aber die Handlung würde sehr wahrscheinlich anders ablaufen. Das Verhalten von Herrn Weber setzt Werte und Einstellungen voraus, die bei einem Fremden nicht vorausgesetzt werden können. Auch bei guter Sprachkompetenz darf man bei einem Fremden nicht erwarten, dass alles reibungslos verläuft. Man kann mit Unverständnis und Missverständnissen rechnen. Orientierungslosigkeit ist normal. Es treten Schwierigkeiten auf, die in der Interaktion überwunden werden müssen.

Eine Interaktion zwischen Muttersprachlern kann also kein Modell für eine authentische Interaktion sein, in der die Gesprächspartner nicht demselben Kulturkreis angehören.

## 6. Interkulturelle Kompetenz

Zur interkulturellen Verständigung muss man von einer transnationalen Kommunikationsfähigkeit zu einer echten interkulturellen Kompetenz gelangen. Diese drückt sich darin aus, dass man weiß, welches Verhalten – und damit auch welches Sprachverhalten – in einzelnen Situationen angemessen ist, auch in Situationen, wo kein Hintergrundwissen herangezogen werden kann, wo Menschen verschiedener Kulturen miteinander verkehren, wo man mehr als in gewöhnlichen Kommunikationssituationen Gefahr läuft, die Erwartungen der Gesprächspartner nicht zu erfüllen oder sogar zu verletzen.

Zur erwünschten interkulturellen Kompetenz tragen verschiedene Fähigkeiten bei:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (*Referenzrahmen*, 2002: 106)

Diese Fähigkeiten werden durch die Persönlichkeit des Sprachverwenders und durch seine Einstellungen beeinflusst und drücken sich im prozeduralen Wissen aus. Der Sprachverwender soll sein unvermeidbares Nicht-Wissen auf persönliche Weise mit einem Können ausgleichen. Er soll zeigen können, dass er auf den Kommunikationspartner Rücksicht nimmt und dass evtl. auftretende

Probleme auf seine Unkenntnis zurückzuführen sind. Denn was dem Einen normal vorkommt, mag dem Anderen absurd erscheinen. Menschliches Denken wird von frühester Kindheit an geprägt. In die Gedankenbahnen einer unbekannten Kultur kann man sich kaum hineinversetzen. Nur mit Einfühlungsvermögen gelingt es, die passenden sprachlichen Mittel zu wählen und die Schwierigkeiten in der kommunikativen Situation zu bewältigen.

Kommunikation ist immer ein Risiko, aber sie ist auch das Resultat von Bedeutungsaushandlungen. Und das gilt im größeren Maße für interkulturelle Interaktion, wo man den Wortlaut, aber auch Gesten, Lautstärke und Tonfall missdeuten kann, wo anscheinend gleiche Begriffe und Verhaltensweisen unterschiedliche Bedeutungen haben können und die Absicht des Handelnden falsch interpretiert werden kann.

Deshalb gilt es, vorsichtig vorzugehen, um Missverständnisse und Verletzungen zu vermeiden oder, wenn man das nicht schafft, um sie zu reparieren. Vor allem muss man bereit sein, eigene Fehler zu erkennen. Man muss verhandeln und Zweifel ausdrücken können und zeigen, dass man sich des eigenen Handelns eventuell nicht sicher ist. Man muss bereit sein, beim Gesprächspartner Hilfe zu suchen, ihn zu bitten, eventuelle falsche Handlungen nicht als mangelnden Respekt zu deuten. Man muss sich entschuldigen, wenn man merkt, dass man indiskret gefragt hat. Man muss sich im Klaren darüber sein, dass man unabsichtlich gegen unbekannte Konventionen verstoßen kann, oder im Nachhinein anerkennen, dass man etwas falsch gemacht hat.

Es geht also auch um die Fähigkeit, sich über die eigene Äußerung klar zu werden und fähig zu sein, das eigene Sprachverhalten zu problematisieren. Man muss auf die Reaktionen der Gesprächspartner Rücksicht nehmen können, und zwar auf solche, die man wahrnimmt oder die man voraussieht.

## 7. Didaktisches Angebot: *echte* Kommunikationsmuster

Situationen wie die aus einem Lehrbuch der 60er Jahre, die Herrn Weber als Protagonisten hatte, stellen die Konventionen und die zu erwartenden Aktionen und Reaktionen innerhalb einer Gesellschaft, die gewisse Regeln und Werte hat, explizit dar. Solche Aktionen und Reaktionen sind aber nicht zu erwarten in Interaktionen zwischen Menschen, die andere Regeln und Werte haben.

Wie sollen dann die Dialoge in den Lehrbüchern aussehen, wenn sie interkulturelle Kompetenz als Lernziel haben? Sollen da eventuell Ausländer und Migranten auftreten? Zwei Argumente sprechen dagegen: Dialoge mit Anderssprachigen würden nicht korrekte Sprachmuster bieten. Anderssprachige beherrschen in der Regel Satzbau, Morphologie, Aussprache, Intonation oder Akzent nicht einwandfrei. Andererseits, wenn sie korrektes Deutsch beherrschen würden, klingen sie unecht. Hier steckt ein Dilemma der interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik: entweder sind die sprachlichen Muster nicht korrekt, oder die Kommunikation ist artifiziell. Für den Unterricht sind aber effektive Dialoge notwendig, die sowohl mustergültiges Deutsch bieten als auch an echter Kommunikation unter divergenten kulturellen Voraussetzungen und mit nicht vorhersehbaren Erwartungen orientiert sind.

Eine Lösung aus diesem Dilemma können solche Musterdialoge bieten, in denen Muttersprachler divergente Erwartungen ausdrücken und die Kommunikation erst nach einer Verhandlung erfolgreich wird. Denn auch bei Muttersprachlern können dieselben Strategien ins Spiel kommen, die in einer interkulturellen Interaktion erforderlich sind. Auch unter Muttersprachlern läuft nicht immer alles widerspruchsfrei ab. Sie können sich wundern, Zweifel haben, um Hilfe bitten, eigene Äußerungen und Handlungen kommentieren. Sie können ein unerwartetes Verhalten beim Gesprächspartner antreffen und müssen darauf reagieren.

Eine Interaktion zwischen einem deutschen Polizisten und einem deutschen Autofahrer, der sich nicht vorschriftsmäßig verhält, muss nicht unbedingt so reibungslos verlaufen wie die, die wir bei Herrn Weber beobachteten. Sie könnte sich im Diskurs wie folgt ergeben:

<b>Polizist:</b>	Guten Tag. Fahren Sie zur Seite.
<b>Autofahrer:</b>	Habe ich was falsch gemacht?
<b>Polizist:</b>	Sie sind zu schnell gefahren. Hier dürfen Sie nur siebzig, bei Ihnen waren es neunzig.
<b>Autofahrer:</b>	Wirklich? Ich habe kein Schild gesehen.
<b>Polizist:</b>	Da ist aber ein Schild. Ich muss Ihnen eine Verwarnung ausstellen.
<b>Autofahrer:</b>	Eine Verwarnung? Wie viel kostet das denn?
<b>Polizist:</b>	Das kann ich Ihnen nicht genau sagen. Das hängt von der Höhe der Geschwindigkeitsüberschreitung ab. 20 zuviel außerhalb geschlossener Ortschaften kosten jetzt 35 Euro.
<b>Autofahrer:</b>	So viel?
<b>Polizist:</b>	Ich habe nicht die Absicht, mich jetzt mit Ihnen darüber zu streiten. Akzeptieren Sie nun die Warnung, oder muss ich eine Anzeige erstatten? Das kommt Sie aber teurer.
<b>Autofahrer:</b>	Da bleibt mir wohl keine andere Wahl. (Holt sein Portemonnaie heraus.) Hier: 35 Euro.
<b>Polizist:</b>	Gut. Vielen Dank. (Der Polizist füllt eine Quittung aus.) Hier ist ihre Quittung.
<b>Autofahrer:</b>	Kann ich jetzt weiterfahren?
<b>Polizist:</b>	Ja, aber denken Sie an das Tempolimit! (F. Q.)

In diesem Dialog vertreten die beiden Gesprächspartner unterschiedliche Standpunkte. Natürlich kennt der Autofahrer die Regeln, die der Polizist einfordert, will aber die Übertretung nicht zugeben. So entsteht ein Konflikt. Wie Herr Weber weiß er, wie man sich gegenüber der Polizei verhalten soll. Auch hier hat man ein deutsches Szenario und deutsche Handelnde wie im Lehrbuchdialog der 60er Jahre. Der Dialog enthält aber eine gewisse Spannung. Die subjektiven Ansichten der beiden Gesprächspartner stimmen eben nicht überein. Der Autofahrer kennt die Regeln, benutzt aber die Strategie, sich dumm zu stellen. Der Polizist tut seine Pflicht und lässt sich von den Argumenten des Autofahrers nicht beirren.

Dieser Dialog spielt sich zwar zwischen Muttersprachlern ab, weist aber ein sprachliches Verhalten auf, das in einer Interaktion zwischen Fremden stattfinden könnte. Denn die Gesprächspartner können nicht wissen, wie der andere auf ihre Äußerungen reagieren wird, und müssen deshalb ihre Positionen im Gespräch aushandeln.

Dialoge, die auf eine echte interkulturelle Verständigung zielen, sind in ihrem Ablauf nicht vollständig planbar und werden in der Regel folgende Sprechakte aufweisen:

- sich wundern
- Zweifel ausdrücken
- Vorsicht ausdrücken
- nach Bestätigung fragen, dass man richtig verstanden hat
- um Präzisierungen bitten
- nach Bestätigung fragen, dass man sich angemessen ausgedrückt oder verhalten hat
- sich für verletzendes Handeln entschuldigen
- pragmatisches Fehlverhalten reparieren
- möglichen Missverständnissen bzw. Beleidigungen vorbeugen
- Missverständnisse aufklären
- kommentieren, was man gesagt hat, oder es vom Gesprächspartner kommentieren lassen usw.

Solche Sprechakte setzen voraus, dass man interkulturelle Sensibilität entwickelt und die folgenden Deutungselemente beim Gesprächspartner erkennen und berücksichtigen kann:

- Gesten und Körpersprache
- Schweigen und non-verbales Verhalten (Lachen, Husten, Räuspern usw.)
- Zögern und Stottern
- Bereitschaftssignale, die Bedeutung auszuhandeln
- die kontextuellen Bedingungen
- nicht explizite Elemente.



## 7. Umgang mit Fremdem

Eingangs wurde die Frage gestellt, welches Wissen zur interkulturellen Verständigung erforderlich sei. Die Antwort kann jetzt lauten: prozedurales Wissen, das mit maßgeblichen Kriterien zur Klassifizierung kultureller Merkmale verknüpft ist und auf Sensibilität und Selbstvertrauen baut. Diese Elemente machen es möglich, für unbekannte erwartungswidrige Verhaltensweisen und Denkmuster Verständnis zu haben. Sie erlauben, die daraus entstehenden Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen, konsequent und angemessen zu reagieren und den eigenen Standpunkt zu vermitteln.

Die notwendige Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist die Bereitschaft zum Umgang mit Fremdem. Deshalb kann der Unterricht, der interkulturelles Lernen zum Ziel hat, sich an Dialogen von Muttersprachlern ausrichten, die Konflikte und Meinungsverschiedenheiten nicht ausklammern. Sie können als *echte* Kommunikationsmuster dienen. In diesen Dialogen sollte der Verwendungskontext so angegeben werden, dass nicht übereinstimmende Konventionen im Diskurs ausgetragen werden. Die Abwicklung darf nicht vorhersehbar sein, wie die folgende Vorgabe für ein Rollenspiel zeigt. Das Rollenspiel kann durch die Darstellung auf diesem Foto angeregt werden.



In Partnerarbeit simulieren zwei Schüler ein Telefongespräch zwischen einem deutschen oder österreichischen Hotelier und einem Touristen aus einem arabischen Land. Zunächst müssen die Schüler gemeinsam entscheiden, in welcher Stadt das Hotel liegen soll, bzw. der Tourist den Urlaub verbringen möchte. Anschließend legen sie getrennt auf einer Rollenkarte die Parameter ihrer Rollen fest.

- *Rolle A:* Hotelier eines Vier-Sterne-Hotels, das zum angefragten Zeitpunkt die gewünschten Zimmer zur Verfügung hat. Entscheidungen des Schülers: Lage und Größe des Hotels, Zimmerausstattung, besondere Einrichtungen und Serviceleistungen.
- *Rolle B:* Tourist aus einem arabischen Land, der ein langes Wochenende in Begleitung seiner Familie (sechs Personen) in der Stadt verbringen möchte. Entscheidungen des Schülers: Wünsche an Besichtigungen, Freizeit und Dienstleistungen.

Die Erziehung zum interkulturellen Bewusstsein kann außerdem besonders durch Schülergespräche gefördert werden. In Partnerarbeit können die Schüler ihre Meinungen über eine Situation sagen, in der kulturelle Unterschiede ins Auge springen. Die moslemische Touristengruppe auf dem Foto kann auch zu diesem Gespräch Anlass geben. Den Schülern fallen verschiedene Einzelheiten auf. Der eine kann Aussehen und Verhalten der fotografierten Gruppe als normal empfinden, der andere die Besonderheit bemerken.

Wie die Beispiele und die Ausführungen zeigen, kann es freilich niemals ein übereinstimmendes kulturelles Verständnis geben. Wesentliche Reste zwischen Kulturen bleiben immer unverstanden, und man muss lernen, mit der „Normalität des Fremden“ umzugehen (Hunfeld, 1998). Das unvermeidbare Nicht-Wissen muss man mit interkultureller Sensibilität durch pragmatisches Verhalten überwinden können. Das kann man lernen, wenn im Unterricht Sprachmuster eingesetzt werden, die dem Umgang mit Fremdem nicht aus dem Weg gehen.

### Quellen

- Abb. 1: U-Bahnhof in Berlin (Claudio Pietra)
- Abb. 2: Flughafen in Hong Kong (Elsa Quartapelle)
- Abb. 3: Straße in Sidney (Elsa Quartapelle)
- Abb. 4: Müllbehälter aus Großbritannien (John Lemon)
- Abb. 5: Straße in Hamburg (John Lemon)
- Abb. 6: Straße in Hamburg (John Lemon)
- Abb. 7: Straße in einer italienischen Stadt (deborah\_photos)  
([www.flickr.com/photos/10220762@N05/2773352893/in/set-72157601019748447/](http://www.flickr.com/photos/10220762@N05/2773352893/in/set-72157601019748447/))
- Abb. 8: Landstraße in Italien (acurimbono)  
([www.flickr.com/photos/10220762@N05/2773352893/in/set-72157601019748447/](http://www.flickr.com/photos/10220762@N05/2773352893/in/set-72157601019748447/))
- Abb. 9: Moslemische Touristengruppe  
([www.akte-islam.de/resources/familyp44ic.jpg](http://www.akte-islam.de/resources/familyp44ic.jpg))

## Bibliographie

- Balboni, P. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clavendon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Foreign language education for intercultural citizenship. *lend* 5, 20–32.
- Dams, A., Müller, L., Quartapelle, F. & Willems G. M. (1998). The Teaching of Foreign Languages for Oral Cross-Cultural Communication. Towards the Writing of New Input Materials . In G. M Willems, F. Courtney, E. Aranda, M. Cain & J. Ritchie (Hrsg.), *Towards Intercultural Language Teacher Education* (S. 113–195). Nijmegen: Han press.
- Del Col, E. (1992). L'acquisizione della competenza culturale. In G. Pozzo, & F. Quartapelle, (Hrsg.), *Insegnare la lingua straniera* (S. 149–163). Firenze: La Nuova Italia.
- Edelhoff, Chr. (1989). *Verstehen und Verständigung*. Bochum: Kamp.
- Edelhoff, Chr. (2006). "Across borders - Understanding and Communicating. Tasks for language teaching and learning in a wider and multicultural Europe". *lend* 5, 113–132.
- Eppeneder, R. (Hrsg.) (1986). *Routinen im Fremdspracherwerb*. München: Goethe Institut.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, [www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm)
- Hofstede, G. (2005). "Culture and Organization: Software of the Mind". London: McGraw Hill. Übersetzung *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Beck/DTV (2006). (Siehe auch [www.geert-hofstede.com](http://www.geert-hofstede.com)).
- Holland, D. & Quinn, N. (Hrsg.) (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunfeld, H. (1998). *Die Normalität des Fremden. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Kaunzner, U. A. (Hrsg.). (2008). *Der Fall der Kulturmauer*. Waxmann: Münster.
- Kaunzner, U. A. (2008). *Grenzen überschreiten - Grenzen überwinden*. In U. A. Kaunzner (Hrsg.), *Der Fall der Kulturmauer* (S. 11–26). Waxmann: Münster.
- Kaunzner, U. A. (2008). Interkulturalität in der sprechsprachlichen Kommunikation: Neue Herausforderungen an die Fremdsprachendidaktik. *lend* 3, 37–46.
- Knapp-Potthoff, A. (1987). „Strategien interkultureller Kommunikation“. In J. Albrecht, H. W. Drescher, H. Göhring & N. Salnikow, (Hrsg.), *Translation und interkulturelle Kommunikation* (S. 423–437). Frankfurt/M: Peter Lang. (Zitiert in Mack, G. & Schoch, S. *Interkulturalität - (k)ein Thema für den Dolmetscherunterricht?*. In Kaunzner U. A. (Hrsg.), 211).
- Lavinio, C. (Hrsg.) (1992). *Lingua e cultura nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (1991). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Mack, G. & Schoch, S. (2008). „Interkulturalität - (k)ein Thema für den Dolmetscherunterricht?“ In U. A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer* (S. 209–227). Waxmann: Münster.
- Quartapelle, F. (2007). "Per un'interazione interculturale". *lend* 1, 17–24.
- Rieger, M. A. (1998). "I tedeschi e la Germania: un'analisi degli stereotipi culturali". *lend* 2, 22–32.
- Rieger, M. A. (2006). Die Deutschen sind so kalt! Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen. In U. A. Kaunzner (Hrsg.). *Der Fall der Kulturmauer* (S. 83–98). Waxmann: Münster..
- Riley, P. (1989). "Social identity and intercultural communication". *Levende Talen* 443, 488–493.
- Reeg, U. (Hrsg.) (2006). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Perspektiven*. Bari: edizioni di pagina.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: W. Fink Verlag.
- Volkman, L., Stiersdorfer, K. & Gehring, W. (Hrsg.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr.
- Willems, G. M., Courtney, F., Aranda, E., Cain, M. & Ritchie, J. (Hrsg.) (1998). *Towards Intercultural Language Teacher Education*. Nijmegen: Han press.
- Willems, G. M. (1998). "Cultural mediation in cross-cultural communication: a new task for foreign language teaching". *lend, Numero speciale Seminario nazionale lend*, 87–98.