

Westböhmische Universität in Pilsen

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE SPRACHE

Diplomarbeit 2014

**Interkulturelle Kommunikation
im DaF- Unterricht**

Autor:

Bc. Hana Chodounská

Betreuer:

Mgr. Věra Krbůšková

Pilsen 2014

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

Diplomová práce 2014

**Mezikulturní komunikace
ve výuce němčiny jako cizího
jazyka**

Autor:

Bc. Hana Chodounská

vedoucí práce:

Mgr. Věra Krbůšková

Plzeň 2014

ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig erarbeitet habe und dass meine Arbeit original ist. Ich habe nur solche Materialien, Quellen und Unterlagen benutzt, die am Ende dieser Arbeit im Literatur- und Quellenverzeichnis angeführt sind.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji tímto, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a že má práce je původní. Použila jsem pouze ty materiály, zdroje a podklady, které jsou uvedené v seznamu použité literatury na konci této práce.

V Plzni, dne 10.4.2014

Bc. Hana Chodounská

DANKSAGUNG

An dieser Stelle bedanke ich mich ganz herzlich bei allen, die zur Entstehung meiner Arbeit beigetragen haben. Herzlichen Dank an Frau Mgr. Věra Krbůšková, dass sie mich bei meiner Arbeit begleitet und betreut hat. Ebenfalls möchte ich allen an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen des Gymnasiums Mikulášské in Pilsen danken.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla srdečně poděkovat všem, kteří přispěli k vytvoření této práce. Srdečně děkuji paní Mgr. Věře Krbůškové za její vedení a rady. Rovněž bych chtěla poděkovat všem vyučujícím a studentům gymnázia Mikulášské v Plzni, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana CHODOUNSKÁ**
Osobní číslo: **P12N0106P**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro střední školy**
Učitelství německého jazyka pro střední školy
Název tématu: **Mezikulturní komunikace ve vyučování němčiny jako cizího jazyka**
Zadávací katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :


1. Studium pramenů a odborné literatury
 2. Stanovení cíle
 3. Zpracování teoretické části
 4. Zpracování praktické části
 5. Vlastní výzkum na SŠ
 6. Vyhodnocení závěrů a doporučení pro praxi
 7. Pravidelné konzultace s vedoucím práce
- Diplomová práce bude vypracována v německém jazyce.

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah pracovní zprávy: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Seznam odborné literatury:


JANÍKOVÁ, Věra. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache : eine Einführung. Brno :Masarykova univerzita, 2010.
CHODĚRA, R., REIS,L.,ZAJÍCOVÁ, P. Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí. Ostrava, Ostravská univerzita, 1999.
KRUMM, Hans-Jürgen. Interkulturelle Kommunikation In BARKOWSKI, Hans, KRUMM, Hans-Jürgen.Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen : A. Francke Verlag, 2010.
BREDELLA, Lothar. Was ist interkulturelle Kompetenz? In WOLF, Philipp, RÜCK Stephanie. Wir und das Fremde. Münster : LIT Verlag Münster,2004.
HEYD, Gertraude. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF) : ein Arbeitsbuch : Kognition und Konstruktion. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997.
KRUMM, Hans-Jürgen. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In WIERLACHER, Alois; BOGNER,Andrea. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart : J. B. Metzler, 2003.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Věra Krbůšková**
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: **3. prosince 2012**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2014**


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Mgr. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 3. prosince 2012

ANNOTATION

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Interkulturelle Kommunikation im DaF Unterricht“, besonders, wie sie im Rahmen des Deutschunterrichts zum Einsatz kommt und auf welche Weise die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei Schülern im Deutschunterricht zu erreichen ist. Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert und besteht aus sechs Kapiteln. Der erste Teil der Arbeit präsentiert theoretische Grundlagen und bietet nähere Erklärung der Schlüsselbegriffe zum behandelten Thema. Definitionen und Einstellungen von verschiedenen Autoren zu diesem Thema werden kommentiert. Der praktische Teil beschreibt die Vorbereitungsphase, den Verlauf und die Auswertung der Untersuchung zum Einsatz interkultureller Kommunikation im Deutschunterricht an einem der tschechischen Gymnasien. Aufgrund der festgestellten Erkenntnisse werden einige Empfehlungen und Anregungen für die Schulpraxis und Lehrerausbildung vorgelegt.

SCHLÜSSELBEGRIFFE

Kultur, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Interkultureller Ansatz.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einführung ins Thema	9
1.1.	Aufbau der Arbeit	10
2	Begriffliche und inhaltliche Bestimmung.....	12
2.1	Kultur.....	12
2.2	Interkulturelle Kompetenz.....	14
2.2.1	Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz.....	16
2.3	Interkulturelle Kommunikation	18
2.3.1	Probleme interkultureller Kommunikation	19
2.3.2	Das „Fremde“ und das „Eigene“ in interkultureller Kommunikation...	23
2.3.3	Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachen.....	25
2.3.4	Deutsche und tschechische Kommunikationskultur im Vergleich	26
3	Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht.....	30
3.1	Das pragmatisch-kommunikative Konzept als Vorläufer des interkulturellen Ansatzes.....	30
3.2	Das interkulturelle Konzept des DAF Unterrichts	32
3.3	Interkulturelles Lernen im DAF Unterricht	33
3.3.1	Begriffliche Bestimmung des interkulturellen Lernens	34
3.3.2	Ziele und Inhalte des interkulturellen Lernens im DAF Unterricht	37
3.3.3	Methoden des interkulturellen Lernens im DAF Unterricht	41
4	Methodik und Durchführung der Studie.....	45
4.1	Zielsetzung der Studie und Stellung von Hypothesen	45
4.2	Forschungsdesign und Vorgehensweise.....	49
4.2.1	Informationen zu den Untersuchungsteilnehmern	49
4.2.2	Allgemeiner Überblick von Untersuchungsmethoden	52
4.2.3	Fragebogen	54
4.2.4	Interview	57
4.3	Auswertung der Untersuchungsergebnisse.....	59
4.3.1	Analyse der Fragebogenergebnisse	60
4.3.2	Analyse der Interviewergebnisse	70
4.4	Auswertung der Hypothesen	79
5	Folgerung für die Schulpraxis	82
5.1	Motivation der Schüler im interkulturellen Deutschunterricht.....	82
5.2	Inhalte, Methoden und Hilfsmittel im interkulturellen Deutschunterricht ..	84
5.3	Dramatisierung der literarischen Texte.....	86
5.4	Kulturvergleich als Gelegenheit zur Entwicklung kritischer Einstellung ...	86
5.5	Rolle des Lehrers und der Lernumgebung beim interkulturellen Lernen .	88
5.6	Folgerung für die Lehrerausbildung	89
6	Fazit.....	92
7	Resumé (Summary).....	95
8	Literaturverzeichnis und Quellenangaben.....	96
9	Anhang Nr. 1	103
10	Anhang Nr. 2.....	105

1 Einführung ins Thema

Mit der Entwicklung der heutigen multikulturellen Gesellschaft, wo Globalisierung und Migration spielen eine wichtige Rolle, kommt es immer häufiger zu den Kommunikationssituationen unter Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Natürlich stellen diese Kontaktsituationen an die beteiligten Personen oftmals höhere Anforderungen als die Interaktion innerhalb derselben Kultur. Jeder von uns erlebte sicherlich die interkulturellen Begegnungen, bei denen verschiedene Missverständnisse auftraten. Dabei ist es nicht immer klar, worin diese Schwierigkeiten begründet sind und wie sie überwunden werden können. Solche Erfahrungen haben dann die Fremdenfeindlichkeit oft zur Folge, die jedoch nichts anderes als das Zeichen mangelnder interkultureller Kompetenz darstellt. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und die daraus resultierende Fähigkeit zur Interkulturellen Kommunikation sind darum von zentraler Bedeutung. Sie tragen dazu bei, die kulturelle Prägung der Interaktionspartner besser zu verstehen und Handlungskompetenzen für erfolgreiche Kommunikation zu entwickeln. Interkulturelle Kompetenz hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte zweifellos zu einer Schlüsselkompetenz entwickelt, die im Kontext von Debatten über Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität an Aktualität gewonnen hat. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und der wachsenden Multikulturalität im Alltag bildet sich immer mehr ein Bewusstsein dafür heraus, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert. Interkulturelle Kompetenz stellt natürlich eine überfachliche Kompetenz dar. Sie gehört zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Bereichen gefordert ist. Das Ziel dieser Arbeit ist, sich mit der Verbindung der interkulturellen Kompetenz und des Spracherwerbs zu beschäftigen. Sprache und Kultur stehen in einem engen Zusammenhang, trotzdem kann man nicht behaupten, dass Sprachkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation darstellen. Neben den Sprachkenntnissen anderer Kultur ist auch Verständnis für andere Aspekte der fremden Kultur von Bedeutung. Kulturverständnis zeigt sich jedoch nicht nur dort, wo es deutlich thematisiert wird, sondern auch dort, wo es in den interkulturellen Kommunikationen unbewusst zum Ausdruck gebracht wird. Natürlich kann man

aufgrund der Themenvielfalt nicht alle Bereiche der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation ausführlich darstellen und behandeln, deswegen beschränkt sich diese Arbeit auf die Betrachtung der interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Der Fremdsprachenunterricht steht im Zuge der verstärkten Globalisierung vor neuen Herausforderungen. Die heutigen Schüler sollten auf den ständig wachsenden Austausch mit anderen Kulturen vorbereitet werden. Es geht jedoch nicht mehr nur darum, den Schülern eine rein sprachliche Ausbildung zu ermöglichen, sondern ihre Kompetenz zum praktischen Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen zu entwickeln. In anderen Worten neben dem Beherrschen der jeweiligen Sprache sollten auch Verständnis für jeweilige Kultur, Konventionen, Einstellungen, Alltagsverhaltensweisen, Ausdrucksweisen, Gestik, Mimik und andere Aspekte der fremden Kultur zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts werden. Anregungen zu interkulturellen Kommunikationen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht werden in dieser Diplomarbeit behandelt. Grundsätzlich gelten die hier dargelegten Erkenntnisse für den Erwerb jeder Fremdsprache, aber in dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit besonders dem Deutschunterricht gewidmet.

1.1. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil und einem praktischen Teil, die sechs Kapitel zusammen bilden. Die theoretischen Kapitel haben die Funktion, die Grundlagen für die spätere Untersuchung zu liefern. Nach der Einführung ins Thema, die das erste Kapitel anbietet, werden die mit dem Thema zusammenhängenden Begriffe wie Kultur, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation näher betrachtet.

Das Kapitel drei soll aufgrund seines starken Bezugs zu didaktisch-methodischen Aspekten als Brücke zwischen Theorie und Praxis dienen. Daher wird nicht nur erläutert, was unter dem interkulturellen Ansatz im DaF- Unterricht zu verstehen ist, sondern auch wie es überhaupt dazu gekommen ist. Im Rahmen des dritten Kapitels wird auch das interkulturelle Lernen als der Weg zum Erwerb

interkultureller Kompetenz besprochen. Die Ziele, Inhalte und Methoden des interkulturellen Lernens werden in Bezug auf den Deutschunterricht behandelt.

Das vierte Kapitel ist sehr umfangreich. Die ersten Unterkapitel beschäftigen sich mit dem Aufbau der Untersuchung. Zuerst werden Ziele der pädagogischen Untersuchung gesetzt und vier Hypothesen gestellt. Dabei wird neben der Beschreibung und Begründung der Forschungsmethode auch ein Einblick in den institutionellen Rahmen, in dem die Untersuchung stattfand, gegeben. Nachfolgend soll der Ablauf der Umfragen genauer geschildert werden.

Der letzte Teil des vierten Kapitels widmet sich der Darstellung und Auswertung des Datenmaterials. Dazu werden die Äußerungen der Befragten präsentiert sowie interpretiert. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse werden die gestellten Hypothesen bestätigt oder widerlegt.

Im fünften Kapitel werden die festgestellten Erkenntnisse zusammengefasst und daraus ausgehende Empfehlungen für Schulpraxis und Lehrerbildung vorgelegt. Abschließend werden Hauptgedanken dieser Arbeit hervorgehoben und Anregungen für weitere Forschungsvorhaben präsentiert.

Theoretischer Teil

2 Begriffliche und inhaltliche Bestimmung

Bevor es zu den mehr detaillierten Forschungen des Zusammenhangs interkultureller Kompetenz und interkultureller Kommunikation mit dem Deutschunterricht kommt, sollten die Begriffe wie *Kultur*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelle Kommunikation* und *interkultureller Ansatz* erklärt werden.

2.1 Kultur

Wer Begegnungen mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich meistern will, sollte zunächst wissen, was überhaupt unter dem Begriff *Kultur* zu verstehen ist. Es ist jedoch nicht einfach den Begriff einheitlich zu definieren, weil es viele Fassungen aus unterschiedlichen Aussichten gibt. Im Sinne der modernen Interkulturalitätsforschung bezeichnet Kultur ein soziales System der Werte und gesellschaftlichen Normen. Es geht hier um die Frage, wie sich die Menschen in der jeweiligen Gesellschaft verhalten. Der Kommunikationswissenschaftler Gerhard Maletzke bietet eine Definition aus der anthropologischen Ansicht an:

„In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz einfach kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus selbst und ihrer Welt machen.“¹

Eine andere Perspektive nehmen die Wissenschaftler Trompenaars und Hampden-Turner ein. Ihre Definition von Kultur als „the way in which a group of

¹ MALETZKE, Gerhard: *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996. S.16

people solves problems and reconciles dilemmas“² beschränkt die Funktion der Kultur nur auf die Lösung von Problemen. Hofstede bezeichnet Kultur als „the collective programming of the mind“.³ Nach Hofstede stellt Kultur die kollektive Programmierung der Gedanken, Gefühle und des Handelns der Menschen. Als ein Orientierungssystem wird Kultur von Thomas angesehen:

„Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z. B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben.“⁴

Zum Zweck dieser Arbeit scheint sich die Definition von Thomas sehr praktisch und am relevantesten zu sein. Kultur wird hier als ein System von bestimmten standardisierten Gewohnheiten wahrgenommen, die charakteristisch für eine Gruppe von Menschen ist. Es handelt sich hier um sogenannte Standardisierung des Denkens, Empfindens, Verhaltens und Handelns im Rahmen einer Gesellschaft. Die Standardisierung des Denkens zeigt sich als „das allgemeine kulturelle Wissen“ sehr deutlich in den Alltagssituationen.

Die Frage ist jedoch, warum das Wissen immer kulturspezifisch ist? Das kulturelle Wissen ist keineswegs gleich überall. Jede Kultur hat ihr eigenes kulturelles Wissen. Auch Gefühle und Emotionen sind zu verschiedenen Graden von der jeweiligen Kultur abhängig. Bestimmte Ereignisse lösen in einer spezifischen

² HAMPDEN-TURNER, Charles; TROMPENAARS, Fons: *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Mc Graw-Hill 1997. S.6

³ HOFSTEDDE, Geert (2001) in Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2005. S. 21. ISBN: 978-3-525-46172-3.

⁴ THOMAS, Alexander (2003) in Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2005. S. 22. ISBN: 978-3-525-46172-3.

Kultur bestimmte Reaktionen aus. Stark kulturabhängig ist auch Verhalten. Bestimmte ritualisierte Art und Weise ist an bestimmte Situationen gebunden.⁵ Alle oben genannten kulturspezifischen Merkmale spielen aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle. Einzelne Kulturgemeinschaften sind vielfältig und oft sehr unterschiedlich. Beim Fremdsprachenunterricht sollten diese kulturellen Unterschiede den Schülern als ein untrennbarer Bestandteil jeder Kultur präsentiert werden.

Wer die „kulturellen Regeln“ nicht kennt und richtig anwendet, kann auf Probleme bei interkulturellen Interaktionen anstoßen. Diese Regeln sind keine Erfindungen einzelner Personen, so dass der eine sie anwendet, der andere nicht. Es handelt sich vielmehr um allgemein verbindliche Verhaltensregeln, zumindest verbindlich für alle, die in der jeweiligen Kultur aufgewachsen sind und sich als Zugehörigen der jeweiligen Kultur fühlen. Das Verständnis von diesen Regeln ermöglicht Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu vermeiden.

Auch wenn es scheinen könnte, dass Kulturen statisch sind, entwickeln sie sich doch immer weiter. Jeder kann sicher die Verhaltensunterschiede zwischen der älteren und der jungen Generation nennen. Wenn wir z. B. unsere moralischen Überzeugungen oder Ess- und Kleidungsgewohnheiten mit unseren Großeltern vergleichen, finden wir hier bestimmte Unterschiede. Auch im Rahmen einer Kultur gibt es bestimmte individuelle Varianten. Nicht alle Deutschen essen gern Bratwurst oder Schnitzel mit Kartoffeln und nicht alle sind immer pünktlich und ordentlich. Heute wird Kultur durch die Migration auch sehr stark verändert. Ebenso heterogen sieht eigene Kultur aus. Diese Aspekte müssen auch bei der interkulturellen Erziehung und Bildung berücksichtigt und in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden.

2.2 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz stellt eine Fähigkeit dar, die wir bei Begegnungen mit Angehörigen anderer Kulturen einüben und brauchen, und deswegen spielt sie

⁵ Als ein Beispiel kann Händeschütteln angeführt werden, das in manchen Kulturen automatisch abläuft, aber in den anderen Ländern ist es völlig unüblich.

eine wichtige Rolle im heutigen Leben. In den letzten Jahrzehnten wurde sie zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschungen. Interkulturelle Kompetenz hat einen interdisziplinären Charakter. Bei ihrer Forschung begegnen sich mehrere Disziplinen, wie Linguistik, Pädagogik, Sozialpsychologie, Soziologie, Literaturwissenschaft, Pragmatik und andere.⁶ Im Zuge der kulturellen Heterogenität unserer Gesellschaften und damit verbundener Zunahme von Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher Werthaltungen, hat sich der Begriff *Interkulturelle Kompetenz* zu einem Schlagwort dieses Jahrhunderts entwickelt.

Auch wenn die inhaltliche Bedeutung von diesem Begriff noch nicht völlig bestimmt wurde, wird interkulturelle Kompetenz in den allgemeinen Bildungszielen fest eingetragen. Worin besteht eigentlich die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz? Einer der bekanntesten Erforscher interkultureller Kompetenz im deutschsprachigen Raum, der Sozialpsychologe Alexander Thomas hervorhebt, dass interkulturelle Kompetenz zeigt sich

„in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“⁷

Nach Thomas reicht es für den heutigen Menschen nicht mehr aus, die Informationen aus aller Welt einfach nur irgendwie aufzunehmen, sondern sich darüber ein eigenes Urteil zu bilden.⁸ Dies bedeutet, dass die Sicht über eigene Kultur nicht festgesetzt, sondern reflektiert wird. Diese Reflexion kann dann dazu führen, dass man die fremde Denk- und Verhaltensweisen neu bewertet.

⁶ ROCHE, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001.

S. 9. ISBN 3-8233-4984-8

⁷ THOMAS, Alexander: *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: 2. überarb. und erw. Aufl. et al. Hogrefe 2003 [1993]. S. 143

⁸ Vgl. ebd., S.8

Interkulturelle Kompetenz hat einen dynamischen Verlauf. Sie stellt weder einen statischen Zustand noch das direkte Ergebnis eines Lernprozesses dar. Spracherwerb oder erlernbares kulturelles Wissen allein machen jedoch niemanden interkulturell kompetent. Das Studieren fremdkultureller Werte, Normen, Gebräuche und Verhaltensregeln reicht also nicht aus. Hinzukommen muss ebenso das bewusste Reflektieren über das eigene kulturelle System. Dies muss jedoch auf der Grundlage der alltäglichen Lebenserfahrungen ablaufen, die aber so selbstverständlich zum Einsatz kommen, dass sie eigentlich nicht mehr bewusst sind.

2.2.1 Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz

Wie schon erwähnt wurde, *interkulturelle Kompetenz* ist ein breites sich ständig entwickelndes Konzept, das in mehreren Dimensionen abläuft. Interkulturelle Kompetenz setzt sich im Wesentlichen aus drei Teilkompetenzen zusammen, die sich bei den konkreten interkulturellen Interaktionen gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Erl und Gymnich unterscheiden drei Teilkompetenzen: *Kognitive Teilkompetenz*, *Affektive Teilkompetenz* und *pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz*.

- **Kognitive Teilkompetenz**

Unter kognitiver Teilkompetenz ist das allgemeine kulturelle Wissen über das fremde Land zu verstehen. Es handelt sich um bestimmte landeskundliche Erkenntnisse, die für das jeweilige Land spezifisch sind. Dazu gehören die geographischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Informationen. Das Beherrschen von diesen Kenntnissen ist für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen zwar nützlich, keineswegs jedoch unabdingbar. Sie garantieren nämlich noch nicht das erfolgreiche Ergebnis von interkulturellen Begegnungen. Eine sehr wichtige Rolle spielt die nächste Komponente der kognitiven Kompetenz und zwar das Wissen von Funktionsweisen der Kultur, kulturelle Unterschiede und ihre mögliche Auswirkungen in interkulturellen Interaktionen. Den letzten, jedoch keineswegs weniger wichtigen, Bestandteil der kognitiven Kompetenz stellt die

Fähigkeit zur Selbstreflexivität dar, die das Nachdenken über die eigene Kulturwelt, Verhaltensweisen, Einstellungen und Wirklichkeitsbilder umfasst.⁹

- **Affektive Teilkompetenz**

Die affektive Teilkompetenz hat einen emotionalen Charakter, weil sie insbesondere die Interesse, Einstellungen, Haltungen und Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen Kultur umfasst. Das Ziel der affektiven Kompetenz ist die Fähigkeit, sich in den Angehörigen anderer Kultur einzufühlen und seine Gefühle, kommunikative Signale und emotionelle Ausdrücke richtig wahrnehmen, verstehen und akzeptieren. Es handelt sich also um die Entwicklung der Fähigkeit zur Empathie und Ambiguitätstoleranz gegen die fremde Kultur. Dabei ist es wichtig die schon erwähnte Selbstreflexivität zu entwickeln, weil wenn man fähig ist, sich mit dem Eigenen auseinanderzusetzen, kann auch mit den Widersprüchen zwischen den Werten und Normen eigener Kultur und fremder Kultur besser umgehen.¹⁰

- **Pragmatisch - kommunikative Teilkompetenz**

Die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz stellt den letzten Bestandteil interkultureller Kompetenz dar. Im Vergleich zu der kognitiven und affektiven Teilkompetenz orientiert sie sich an den konkreten Realisierungen von interkulturellen Interaktionen. Es geht um das Beherrschen von bestimmten kommunikativen Problemlösungsstrategien, die zu einer produktiven Interaktion mit Menschen anderer Kultur führen. Man muss einfach solche Kommunikationsmuster auswählen können, die ermöglichen, eine kulturelle Kommunikation erfolgreich zu realisieren.¹¹

Alle drei oben genannten Teilkompetenzen stehen natürlich im engen Zusammenhang. Der Erwerb von allgemeinem Wissen über andere Kultur, das Erlernen von Kommunikationsstrategien, die Entwicklung von Haltungen und

⁹ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S.12f. ISBN 978-3-12-940005-0.

¹⁰ Vgl. ebd., S.13f

¹¹ Vgl.ebd., S.13ff

Einstellungen, sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexivität gehen Hand in Hand und beeinflussen sich gegenseitig.

Miteinander zu sprechen ist ein komplexer Vorgang. Für den erfolgreichen Erwerb interkultureller Kompetenz ist es notwendig, alle drei Teilkompetenzen zu beherrschen. Diese Teilkompetenzen kommen in fremdsprachlichen Gesprächssituationen alle zum Einsatz. Sie sollten daher im Unterricht – auf den verschiedenen Niveaustufen - sowohl isoliert als auch integriert (in möglichst authentischen Lernsituationen) erarbeitet und geübt werden.

Aus diesen Bemerkungen ergeben sich wesentliche Implikationen für die Arbeit im Klassenzimmer. Sowohl die kognitive, affektive als auch die pragmatische Dimension interkultureller Kompetenz stellen Bereiche dar, deren Aufbau von den Lernenden, dem Lehrer und ihrer Umwelt sehr beeinflusst ist. Der Lehrer muss interkulturelle Interaktionen zwischen den einzelnen Kulturen initiieren sowie danach zur Reflexion über die eigenen Erfahrungen anregen. Die Fruchtbarkeit solcher Aktivitäten hängt dabei stark von der Motivation der Lernenden ab.

2.3 Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation kann heute für manche Menschen ein Problemfeld der heterogenen Lebenswelt darstellen. Mit der Zunahme von den Situationen, in denen man Menschen unterschiedlicher Kulturen begegnet, wächst auch die Bedeutung interkultureller Kommunikation. Der häufige Gebrauch interkultureller Kommunikation verweist vor allem auf die zunehmende Notwendigkeit „die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kulturen und ihre Konfliktbereiche zu erforschen“¹², um mögliche Konfliktsituationen zu vermeiden oder mindestens zu entschärfen. Sollte man sich mit der Forschung interkultureller Kommunikation beschäftigen, stellt man fest, dass unterschiedlich weit gefasste Definitionen des Begriffs vorkommen.

¹² LÜSEBBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart / Weimar: Metzler 2008. S. 1

Nach Knapp-Potthoff ist interkulturelle Kommunikation „die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände in sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden.“¹³ Es handelt sich also um konkrete Begegnungen, in denen die Angehörigen verschiedener Kulturen miteinander kommunizieren. Es ergibt sich daraus deutlich, dass der Schwerpunkt interkultureller Kommunikation auf der pragmatisch - kommunikativen Teilkompetenz liegt, weil gerade die pragmatisch - kommunikative Teilkompetenz lässt sich sehr stark konkretisieren. Obwohl der Eindruck entstehen könnte, dass interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation als Synonyme betrachtet werden könnten, sind diese zwei Begriffe zwar voneinander abhängig, jedoch keineswegs gleich. Bei der interkulturellen Kommunikation handelt es sich um eine Performanz – also um die konkreten Interaktionen, in denen die interkulturelle Kompetenz erstens zum Einsatz kommt, und zweitens erworben oder mindestens vertieft wird.¹⁴

Wenn wir erfolgreich kommunizieren wollen, müssen wir dazu interkulturell kompetent sein. Erfahrungen mit konkreten interkulturellen Interaktionen motivieren, stimulieren und regulieren die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Je mehr wir mit Angehörigen fremder Kultur kommunizieren, desto mehr wir unsere interkulturelle Kompetenz entwickeln. Es folgt daraus, dass kulturelle Kompetenz sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ergebnis interkultureller Kommunikation darstellt.

2.3.1 Probleme interkultureller Kommunikation

Die Frage ist, warum interkulturelle Kommunikation so oft als ein Problemfeld wahrgenommen wird? Welche Faktoren spielen dabei eine zentrale Rolle? Hess-Lüttich versucht das Grundproblem folgendermaßen zu definieren: „In der Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen wird das Medium ihrer

¹³KNAPP-POTTHOF/LIEDKE, Annelie und Martina: *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicum Verlag 1997. S. 56

¹⁴ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S. 76. ISBN 978-3-12-940005-0.

Verständigung problematisch, insofern die Regeln seines Gebrauchs wechselseitig in Frage stehen. Gegenseitiges Verstehen kann dadurch beeinträchtigt, aber auch bereichert werden“.¹⁵

Sprache stellt nach Hess-Lüttich somit die Hauptquelle für Störungen dar. Litters fügt noch hinzu: „Mißverständnisse können auch trotz guter Kenntnisse der Fremdsprache und Beherrschung ihrer metakommunikativen Strategien auftauchen“.¹⁶ Um welche Bereiche handelt es sich eigentlich, die die Schwierigkeiten in interkulturellen Kommunikationen verursachen können? Litters schlägt vor: „Kommunikationsprobleme resultieren aus der unterschiedlichen Interpretation von Zeichen“.¹⁷ Man verwendet doch Zeichen einer Sprache zum Ausdruck. Was jedoch falsch verstanden werden kann, sind nicht nur die Bedeutungen der verwendeten Wörter, sondern auch die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren: „Die Lösung von Verständnisschwierigkeiten — sei es durch die mangelnde Fähigkeit, nonverbale Zeichen bzw. verbalsprachliche Äußerungen zu entschlüsseln (...) hängt folglich nicht nur von der Sprachkompetenz des Einzelnen ab, sondern erfordert eine sehr differenzierte Wahrnehmung.“¹⁸

Es ergibt sich daraus, dass wenn man kommuniziert, muss man nicht nur auf das Niveau der Sprachbeherrschung achten, sondern auch non- sowie paraverbale Besonderheiten der jeweiligen Kultur berücksichtigen.

¹⁵ HESS-LÜTTICH, Ernest W.B.: Interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2003. S. 75-81.

¹⁶ LITTERS, Ulrike: *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktische rPerspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995. S. 35

¹⁷ Ebd., S. 32

¹⁸ Ebd. S.35

Falls es zu einer Fehlerinterpretation in der Kommunikation kommt, kann ein unangemessenes Verhalten ausgelöst werden. Was ebenso zum Misslingen einer Kommunikation führen kann, ist die Angst vor dem Fremden, die bei den einzelnen Menschen sehr unterschiedlich ist. Ladmiral und Lipiansky schlagen vor:

„Das Gefühl der Unsicherheit entsteht durch den Bruch mit den Gewohnheiten und den alltäglichen Beziehungen, durch die Bedrohung, die die anderen Denk-, Ausdrucks- und Verhaltensweisen für die eigene Identität darstellen, durch die Existenz von Vorurteilen und mit ihnen einhergehenden Bildern, wie durch das Bedürfnis, in der Gruppe anerkannt und in sie integriert zu sein.“¹⁹

Zusammenfassend kann man sagen, dass nicht nur Schwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene, sondern auch das Missdeuten von parasprachlichen und nonverbalen Äußerungen sowie Unsicherheiten gegenüber dem Gesprächspartner oft einen erfolgreichen Kommunikationsaustausch verhindern können.

In welchen konkreten Kommunikationsbereichen kann man auf potenzielle Probleme stoßen, wird nachfolgend behandelt. Erll und Gymnich weisen auf folgende fünf Problemebenen hin:²⁰

Probleme auf der sprachlichen Ebene

Auch wenn früher in dieser Arbeit erwähnt wurde, dass das Beherrschen der Zielsprache nicht die einzige Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation darstellt, kann natürlich eine mangelnde sprachliche Kompetenz zu einem erheblichen Hindernis in der Kommunikation führen. Wenn die sprachliche Kompetenz bei den Gesprächspartnern begrenzt ist, dann ist die Gefahr von

¹⁹ LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc : *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt/New York 2000: Campus. S. 148

²⁰ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S. 103 -140. ISBN 978-3-12-940005-0.

Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von begrenztem Wortschatz, mangelhafter Grammatik oder Aussprache Fehlern besonders groß.²¹

Probleme auf der Inhaltsebene

Probleme auf der Inhaltsebene entstehen im Wesentlichen aus Diskrepanzen hinsichtlich des kulturellen Wissens und des Wert – und Normensystems des Gesprächspartners. Jede Kultur hat bestimmte Themen, die für bestimmte Situationen mehr oder weniger angemessen betrachtet werden.²²

Probleme auf der Beziehungs Ebene

Der Kern der Probleme und Missverständnisse auf der Beziehungsebene besteht darin, dass in einer Interaktion jeder Gesprächspartner im Verhalten des anderen eine Einschätzung seiner eigenen Person zu erkennen glaubt. Der Grund zu solchen Problemen können unterschiedliche kulturelle Beziehungsstrukturen sein.²³ Eine Rolle können auch die asymmetrischen Machtverhältnisse spielen.²⁴

Probleme auf der Ebene der nonverbalen Kommunikation

Wie bereits erläutert wurde, stellen nonverbale Signale einen wichtigen Teil der Kommunikation dar. Zugleich sind sie jedoch eine häufige Quelle von falschen Interpretationen und Missverständnissen bei der interkulturellen Kommunikation.

²¹ Vor allem Unterschiede im Wortschatz und der Aussprache (Intonation) können zwischen Gesprächspartnern aus unterschiedlichen Kulturen zu Missverständnissen und Verständigungsschwierigkeiten führen. Als ein Beispiel kann man die sogenannten „fals friends“ anführen – Wörter oder Ausdrücke, die zwar bekannt aussehen, sich aber durch Bedeutung oder Konnotationen unterscheiden.

²² Es gibt bestimmte Tabuthemen, die in einer Kultur ganz gewöhnlich in den persönlichen Kommunikationen vorkommen, während dieselben Themen in einer anderen Kultur nicht angesprochen werden sollten.

²³ So kann sich beispielweise das Verhalten gegenüber älteren Menschen von Kultur zu Kultur sehr unterscheiden.

²⁴ Der unterlegene Gesprächspartner kann beispielweise nicht über ausreichende interaktive Autorität verfügen.

Die nonverbale Kommunikation umfasst verschiedene Bereiche, die von Kultur zu Kultur sehr stark variieren.

Bezüglich der nonverbalen Kommunikation werden vor allem die folgenden Bereiche unterschiedlich:

- **Gestik** (Bewegungen von Fingern, Händen, Armen und Kopf)
- **Mimik** (Bewegungen der Gesichtsmuskeln, vor allem im Bereich des Mundes, der Augen, der Augenbrauen und der Stirn)
- **Blickverhalten**
- **Proxemik** (der körperliche Abstand zwischen den Gesprächspartnern)
- **Haptik** (das Berührungsverhalten)
- **Paralinguistische Codes** (der Gebrauch der Stimme, des Stimmvolumens, der Stimmlage, der Intonation u.s.w.)²⁵

Critical incidents

Critical incidents in den interkulturellen Kommunikationen stellen eine Sammlung von Gesprächssituationen, in denen sehr häufig die Probleme auftauchen, weil bei ihnen verschiedene Kulturen große Unterschiede aufweisen.

Erl und Gymnich führen folgende critical incidents an:

- Gesprächsorganisation
- Begrüßungen
- Anredeformen
- Einladungen und Aufforderungen²⁶

2.3.2 Das „Fremde“ und das „Eigene“ in interkultureller Kommunikation

Wie schon angedeutet, hat das Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt des Zielsprachenlandes und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur eine grundsätzliche Bedeutung. In interkulturellen Kommunikationen stößt man nicht

²⁵ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S. 111. ISBN 978-3-12-940005-0.

²⁶ Vgl.ebd., S. 120

nur auf das, was vertraulich ist. Man wird oft mit ganz unterschiedlichen und nicht vorhersagbaren Reaktionen der Interaktionspartner konfrontiert. Laut Erll und Gymnich stellen interkulturelle Begegnungen eine besondere Herausforderung an die individuelle Identität dar. Interkulturelle Interaktionen regen Menschen zum Nachdenken über sich selbst an. Sie ermöglichen den Individuen auch andere Seiten von ihrer Persönlichkeit kennenzulernen und sich selbst aus einer anderen Perspektive zu sehen. Diese Erfahrung kann einerseits zu einer Verunsicherung oder zu einer Krise der Identität führen, andererseits können sie jedoch auch eine Chance für die Identitätsentwicklung darstellen.²⁷ Interkulturelle Begegnungen sollten keineswegs als eine Bedrohung, sondern als eine Gelegenheit zur Selbstreflexivität und Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden.

Der Fremdsprachenunterricht muss die Schüler zur Reflexion über die Zielkultur sowie zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund anregen. Janíková treffend bemerkt, dass „die Art und Weise, wie ich spreche und etwas über die Welt aussage, sagt gleichzeitig etwas über mich selbst aus“.²⁸ Sie fügt hinzu, dass der Erfolgsmaß interkultureller Kommunikation von eigenem Selbstverständnis, dem Wissen über die Wertsysteme und dem Kommunikationsstil des Anderen sowie von der Bestimmung des gegenseitigen Verhältnisses zwischen dem Fremden und dem Eigenen stark abhängig ist.²⁹

Der Kontrast zwischen der eigenen Sicht auf Angehörige einer anderen Kultur und der fremden Sicht auf die eigene Gemeinschaft führt zu einer umgekehrten Blickrichtung. Man übernimmt die fremde Sicht des Eigenen und sieht sich selbst demzufolge von außen. Solcher Perspektivenwechsel kann zu selbstkritischen Einsichten führen.³⁰ Als ein treffendes Beispiel für eine Außenperspektive führt

²⁷ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S. 13. ISBN 978-3-12-940005-0.

²⁸ JANÍKOVÁ, Věra: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita 2005. S. 13. ISBN 80-210-3782-2.

²⁹ Vgl.ebd., S.13

³⁰ Vgl. DECKE-CORNILL, Helene; KÜSTER, Lutz: *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2010. S. 228f

Roche das Märchen *Des Kaisers neue Kleider* von Hans Christian Andersen an, wo die geschlossene Perspektive der kaiserlichen Gesellschaft neu bewertet wird und die Wahrheit über die Nacktheit des Kaisers ans Tageslicht kommt.³¹

Der Fremdsprachenunterricht sollte den Schülern die Möglichkeit bieten, die Fremdheit des Anderen wahrzunehmen, die Relativität des Eigenen zu erfahren und sich zugleich dem Fremden zu öffnen. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Fremdheitserfahrungen thematisiert und reflexiv erschlossen werden.

2.3.3 Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachen

Man konnte vielleicht einen Eindruck haben, dass interkulturelle Kommunikation eine Kommunikationssituation ist, in der eine Fremdsprache zum Einsatz kommt. In anderen Worten könnte man die Fremdsprachen als eine Voraussetzung interkultureller Kommunikation betrachten. Claus Erhardt findet die Verwendung von Fremdsprachen sogar als fundamentales Kriterium für eine interkulturelle Kommunikation. Er schreibt: „Offensichtlich ist die Verwendung von Fremdsprachen charakteristisch (vielleicht sogar das relevanteste Charakteristikum) für Situationen, von denen man sagt, dass in ihnen interkulturelle Kommunikation stattfindet.“³² Bei interkultureller Kommunikation geht es jedoch nicht nur um den Einsatz von Fremdsprachen, sondern auch um bestimmte Konventionen, die fremdkulturelle Denk-, Verhaltens- und Redeweisen, die für die Fremdsprache charakteristisch sind. Damit ist das Kompetenzspektrum aber nicht nur auf Fremdsprachenkenntnisse im engeren Sinne begrenzt, sondern auch non- und paraverbale Aspekte mündlicher Interaktion spielen eine wichtige Rolle.³³

³¹ Vgl. ROCHE, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001. S. 41. ISBN 3-8233-4984-8

³² EHRHARDT, Claus: *Diplomatie und Alltag: Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation*. In: Jürgen Bolten und Claus Ehrhardt (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis 2003. S. 135 -166

³³Vgl.LÜSEBRINK, Hans-Jürgen:*Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart / Weimar: Metzler 2008. S. 9

Als Haupthindernis in der interkulturellen Kommunikation sieht Janíková nicht sprachliche Fehler, sondern die Fehler in Verhaltensweisen. Sie hält diese Fehler für Störfaktoren, die zu den Schwierigkeiten und Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen können.³⁴ Man muss zugeben, dass sprachliche Kenntnisse einer fremden Kultur zwar häufig in meisten interkulturellen Kommunikationen zum Einsatz kommen, stellen jedoch kein grundlegendes Kriterium für die Realisation einer interkultureller Kommunikation dar. Als Beispiel können wir eine sprachliche Interaktion zwischen einem Australier und einem Jamaikaner anführen, die beide Englisch als Muttersprache sprechen, also keine Fremdsprache, und trotzdem handelt es sich zweifellos um eine interkulturelle Kommunikation.³⁵ Damit wird wieder bestätigt, dass neben sprachlichen Kenntnissen der Zielsprache, auch das für die Zielkultur spezifische außersprachliche Verhalten zu berücksichtigen ist.

Gertraude Heyd weist ebenso darauf hin, dass es in den interkulturellen Kommunikationen nicht nur zu verbalen sondern auch zu den non-verbalen Äußerungen kommt. Diese körperlichen Signale, Mimik und Gestik kommen zwar oft unbewusst und unbeabsichtigt vor, aber sie können einen großen Einfluss auf die Vermittlung von Informationen haben.³⁶

2.3.4 Deutsche und tschechische Kommunikationskultur im Vergleich

Da sich diese Arbeit vor allem auf die interkulturelle Kommunikation zwischen Angehörigen der deutschen und tschechischen Kultur konzentriert, wird der Vergleich zwischen den beiden Kulturen in diesem Kapitel kurz angedeutet.

Wie früher erwähnt wurde, hat die Fremdsprache eine zwar nicht unbedingte, jedoch wichtige Funktion in einer interkulturellen Kommunikation. Bei den

³⁴ Vgl. JANÍKOVÁ, Věra: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita 2005. S. 13. ISBN 80-210-3782-2.

³⁵ Vgl. ERLI, Astrid; GYMNIČ, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett 2007. S. 13. ISBN 978-3-12-940005-0.

³⁶ Vgl. HEYD Gertraude in JANÍKOVÁ, Věra: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita 2005. S. 14. ISBN 80-210-3782-2.

interkulturellen Begegnungen spricht meistens entweder einer der Gesprächspartner seine Muttersprache und der andere fremde Sprache oder die fremde Sprache fungiert als ein gemeinsames Verständigungsmittel für beide Kommunikationsteilnehmer. In der Kommunikation zwischen einem Deutschsprachigen und einem Tschechischsprachigen spricht der Tscheche fast immer eine fremde Sprache. Die Kommunikation ist dann natürlich vom Niveau der Sprachkenntnisse sehr stark beeinflusst. Was jedoch kulturelle Unterschiede zwischen der deutschen und tschechischen Kultur betrifft, sind sie im Vergleich zu anderen Kulturen nicht so groß. Schon geographische und historische Gründe legen nahe, dass die deutsche und die tschechische Kultur mehr gemeinsam haben als beispielweise die tschechische und die chinesische Kultur. Wenn man jedoch die tschechische und deutsche Kultur kontrastiv vergleicht, kann man einige Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der beiden Kulturen genauer erkennen.

Für den Vergleich von beiden Kulturen wurde die Publikation von Schroll-Machl und Nový³⁷ benutzt, die sich mit ihren Unterschieden beschäftigt. Für diese Arbeit werden aber nur einige Bereiche der kulturellen Differenzierung ausgewählt, an denen die auffälligsten Unterschiede zwischen den Tschechen und den Deutschen kurz demonstriert werden.

Kommunikationsstil, Beziehungen, non verbale Kommunikation

Das Grüßen sieht in Deutschland und Tschechien bezüglich der Form ziemlich ähnlich aus: z. B. Händeschütteln bei der Begrüßung kommt in beiden Kulturen vor. In Deutschland, besonders im Süden, schüttelt man die Hände beim Treffen und Abschied weniger als in Tschechien. In Deutschland ist die Vorstellung sehr wichtig. Die Deutschen wollen wissen, mit wem sie sprechen. In Tschechien kann die Vorstellung warten, bis es klar wird, dass die Begegnung länger dauert oder dass die Begegnung von größerer Bedeutung ist, beziehungsweise sich noch später wiederholen wird. Tschechen sind im Gegenteil zu den Deutschen mehr personenorientiert und es ist für sie wichtig mit dem Kommunikationspartner

³⁷ NOVY, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*, 3. Auflage, Management Press, Praha 2003. S. 60-107.

freundliche Beziehungen zu haben. Tschechen bevorzugen also bei der Kommunikation den Beziehungsaspekt vor dem Sachaspekt. Sie interessieren sich mehr um die Form der Interaktion als um den Inhalt des Gesprächs. Aus diesem Grund bemühen sich Tschechen bei jeder Interaktion, eine möglichst angenehme Atmosphäre herzustellen, um sich wohl zu fühlen. Deutsche sind dagegen sehr stark sachlich orientiert. Deutsche trennen auch streng ihr Privatleben von ihrem Arbeitsleben. Dagegen vermischen die Tschechen sehr gern die Privat- und Arbeitsbeziehungen und sie verbringen auch ihre Freizeit sehr oft mit ihren Arbeitskollegen.

Die tschechische Kultur wird durch einen indirekten Kommunikationsstil gekennzeichnet. Das bedeutet, dass Tschechen ihre Rede sehr indirekt und implizit ausdrücken. Obwohl es nicht so große Unterschiede in nonverbaler Kommunikation zwischen den Deutschen und den Tschechen gibt, verwenden Tschechen mehr non verbale Kommunikationsmittel, deswegen ist ihre Rede schwieriger zu interpretieren. Die Deutschen dagegen äußern ihre Einstellungen direkt ohne zu viele emotionelle Ausdrücke.

Regeln, Pünktlichkeit, Vereinbarungen

Tschechen stehen Regeln skeptisch gegenüber. Zu den tschechischen Stärken gehört die Improvisationsfähigkeit. Deutsche sind dagegen sehr diszipliniert, was die Beachtung von Regeln betrifft. Tschechen sind durch ihre Flexibilität und Abneigung gegen Planung bekannt. Während Deutsche jede Planung für sehr nützlich halten, weil sie Zeit organisiert, nehmen Tschechen einen Plan als Einschränkung wahr. Tschechen zeigen ein prinzipielles Misstrauen und grundsätzlichen Zweifel an allem, was sie nicht kennen und was ihnen neu ist. Über die Deutschen sagt man oft, dass sie sehr pünktlich und zuverlässig sind, und dass sie den Sinn für Ordnung und System haben. Was die Zeitplanung und Einhalten von Zeitermini betrifft, sind die Deutschen sehr zuverlässig. Auf ein vereinbartes Treffen kommen sie immer pünktlich, während die Tschechen die Zeit nicht so ernst nehmen.

Kritik, Konflikte, Argumentierung

Ein sehr schwieriges Feld in der Interaktion zwischen Tschechen und Deutschen ist das völlig andere Umgehen mit Konflikten. Man sagt, dass die Tschechen nicht diskutieren können, dass sie Probleme nicht besprechen können, dass ihnen solche Gespräche sogar unangenehm sind. In der tschechischen Kultur wird eher versucht, einen Konflikt zu vermeiden, als ihn auszutragen. Deswegen sind sie im Vergleich zu den Deutschen weniger kritisch und sie nehmen die Kritik von den anderen Menschen sehr persönlich und ernst. Die Deutschen dagegen sind sehr offen zur Kritik und sie immer versuchen, die konstruktiven Problemlösungen zu finden. Allgemein gesagt beherrschen die Deutschen das Gespräch besser als die Tschechen. Dies bedeutet, dass die Deutschen über ein Thema länger sprechen können, dass sie besser ihre Meinungen begründen und sie aktiver an einem Gespräch teilnehmen. Aufgrund der besseren Argumentierung gehen daher die Deutschen auch öfter in die direkte Konfrontation, während die Tschechen die Konfliktsituationen eher vermeiden.

3 Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht

Allgemeine Bildungsziele im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Von der linguistischen Kompetenz als einem Hauptziel des Fremdsprachenlernens in den 60er Jahren, über den Einsatz der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht und zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den 70er Jahren, kommen wir bis zum interkulturellen Konzept, dessen Ziel ist nicht nur die fremde Kultur zu kennen, sondern sie auch zu verstehen sowie eigene Kultur im Verhältnis zum Fremden reflektieren zu können.

Im folgenden Kapitel werden das pragmatisch - kommunikative Konzept und sein Nachfolger, der interkultureller Ansatz, näher erklärt. Beide Konzepte spielen nämlich eine wichtige Rolle in der Zielsetzung der Fremdsprachendidaktik.

3.1 Das pragmatisch-kommunikative Konzept als Vorläufer des interkulturellen Ansatzes

Der Verlauf des Fremdsprachenunterrichts und seine Ziele haben sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Faktoren geändert. In der ersten Hälfte der 70er Jahre kam es zu einem wachsenden Bedarf an Fremdsprachen, die im Zusammenhang mit der steigenden Mobilität der Menschen und den daraus resultierenden neuen Zielgruppen von Fremdsprachenlernern sowie mit neuen Erkenntnissen im Bereich der Linguistik standen. Diese neuen Entwicklungen führten in der Fremdsprachendidaktik zu „einer Abkehr von mechanistischen und nach dem behavioristischen Denkmodell konzipierten Übungsformen hin zu Aufgaben, die das Bedeutungspotenzial von Sprache und damit einen Sprachgebrauch fokussierten, der die verschiedenen Fertigkeiten integrativ verband“³⁸. In der Fremdsprachendidaktik fand eine kommunikative Wende statt und der Begriff *kommunikative Kompetenz* wurde zu einem Schlagwort im Fremdsprachenunterricht.

³⁸ MÜLLER-HARTMANN Andreas; SCHOCKER von DITFURTH Marita (2004) Projekt-orientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen. S.89-108

Im Vordergrund der Fremdsprachendidaktik stand das pragmatisch-funktionale Konzept der sogenannten kommunikativen Methode. Dieses Konzept wurde mit der Integration von der Pragmalinguistik sehr eng verbunden. Die Pragmalinguistik sieht die Sprache nicht als System von Formen, sondern als ein Aspekt des menschlichen Handelns. Sie untersucht also, „was Menschen mit Sprache machen“, wenn sie sie in verschiedenen Kommunikationssituationen verwenden.³⁹ Im pragmatisch-kommunikativen Konzept verliert die Grammatik ihre führende Rolle. Sie ist nicht mehr das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Janíková fasst die Ziele von diesem neuen methodischen Ansatz zusammen:

- Kommunikative Kompetenz, als die Fähigkeit der Lernenden in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen zu handeln, ist das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts
- Der Ersatz vom möglichst authentischen Sprachgebrauchs
- Faktische landeskundliche und kulturelle Informationen über das Zielland stellen keinen Selbstzweck, sondern dienen als ein Mittel der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit
- Hauptziel ist das fremdsprachliche *Können*, das die Entwicklung von aller vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) einschließt. Die Entwicklung der Verstehensstrategien spielt dabei eine wichtige Rolle.
- Die Verbindung von fachspezifischen und pädagogischen Zielsetzungen⁴⁰

Mit dem kommunikativen Ansatz verändert sich auch die Rolle des Lehrers, der nicht mehr als Wissensvermittler gesehen wird, sondern er wird zu einem Helfer, Begleiter und Ratgeber. Das neue Konzept zeigt sich natürlich in der Wahl von Themen, Inhalten, Lehrwerken aber auch Sozialformen. Der kommunikative Ansatz geht meistens von Situationen aus dem alltäglichen Leben aus, z.B. wie Menschen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw. Im Vordergrund des

³⁹ Vgl. NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Universität Kassel: Langenscheidt 1993. S. 88. ISBN 978-3-12-606513-9.

⁴⁰ Vgl. JENÍKOVÁ, Věra: *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita 2001. S.16. ISBN 80-210-2344-9

Unterrichts stehen Lerner mit ihren individuellen Bedürfnissen. Die Planung von Zielen, Methoden und Formen des Unterrichts muss an die jeweiligen Lerngruppen angepasst werden.⁴¹

3.2 Das interkulturelle Konzept des DAF Unterrichts

Obwohl der interkulturelle Ansatz zum großen Teil an den pragmatisch-kommunikativen Ansatz anknüpft, stellt er wieder neue Forderungen an den Fremdsprachenunterricht. Während das Erreichen des Stadiums der „native speaker“ ein großes Ziel des kommunikativen Ansatzes war, mit dem interkulturellen Ansatz wurde jedoch der eher unrealistische Begriff „native speaker“ in Frage gestellt und anstelle des „native speakers“ das Konzept des „intercultural speaker“ eingeführt.⁴² Die 70er und 80er Jahre können als Blütezeit des faktischen Ansatzes gesehen werden, in dem landeskundliche Inhalte im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielten. Das Konzept des interkulturellen Ansatzes widmet zwar auch große Aufmerksamkeit der Vermittlung von faktischen Informationen über die fremde Kultur, es wird jedoch um die Kontrastivität zwischen der eigenen und fremden Kultur erweitert. Es zeigt sich im Kulturvergleich, der in den fremdsprachlichen Unterricht explizit einbezogen wird.⁴³

Der interkulturelle Ansatz geht sehr stark aus den pädagogischen Überlegungen aus, denen eine detaillierte Analyse der Lernerperspektive vorausgeht. Neuner und Hunfeld führen einige kulturspezifisch und individuell geprägte Faktoren an, die bei Fremdsprachenlernern besonders analysiert werden:

- Lebenserfahrung und Lerngeschichte
- Weltwissen
- Lerntradition und Lerngewohnheiten

⁴¹ Vgl. Ebd., S. 17

⁴² KRAMSCH, Claire : The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press 1998. S. 16-31.

⁴³ Vgl. JENÍKOVÁ, Věra: *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita 2001. S.17f. ISBN 80-210-2344-9

- das Verhältnis von Ausgang- und Zielkultur (Vergleich gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Perspektive)
- die individuelle Motivation und Lernleistung
- institutionelle Bedingungen (Sprachenfolge, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, Einsetzen des Fremdsprachenunterrichts im Bereich des schulischen Lernens, Status der fremdsprachlichen Fächer, Medienausstattung – Lehrbücher und technische Medien, Lehrerausbildung)⁴⁴

Neuner und Hunfeld schlagen weiter vor, dass

„ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht ein didaktisches Konzept entwickeln muss, das die skizzierten Gefahren vermeidet, indem er zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, anregt, was an ihnen interessant und attraktiv, aber auch missverständlich, bedrohlich und unverständlich sein kann.“⁴⁵

Als Fazit lässt sich feststellen, dass dem Vergleich zwischen der eigenen und fremden Kultur immer größere Bedeutung beigemessen wird, und dass ein Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur nicht nur sprechen, sondern sie auch verstehen. Daraus ergibt sich, dass der interkulturelle Fremdsprachenunterricht die Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften bei den Fremdsprachenlernern entwickeln soll.

3.3 Interkulturelles Lernen im DAF Unterricht

Die Fragen der Interkulturalität im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht wurden schon in den 1990 veröffentlichten ABCD Thesen behandelt. So stößt man erstmals auf die Forderung nach der Landeskunde, die interkulturell ausgerichtet ist. Gegenüber einer traditionellen Landeskunde ist die interkulturell orientierte Landeskunde im Fremdsprachenunterricht durch einen Kontrast

⁴⁴ Vgl. NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Universität Kassel: Langenscheidt 1993. S. 124. ISBN 978-3-12-606513-9.

⁴⁵ Ebd., S. 109

zwischen der eigenen und fremden Kultur gekennzeichnet. In den zum Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelten ABCD Thesen steht folgendes:

„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen, damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden“.⁴⁶

Die ABCD Thesen bezüglich der Landeskunde sehen in der Landeskunde nicht die Aufgabe geographische und historische Fakten zu vermitteln, wie es lange Zeit üblich war, sondern es geht darum, den Lernenden landeskundlichen Input mit Hilfe der unterschiedlichen Mittel (Bilder, Hör-, Lesetexte, ...) zu liefern, die nicht nur zur Reflexion über die Zielkultur, sondern auch zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund anregen. Zusammenfassend besteht der zentrale Unterschied zwischen interkultureller Landeskunde und interkulturellem Kulturvergleich also darin, dass interkultureller Kulturvergleich immer mindestens zwei Perspektiven berücksichtigt.

Damit wird klar, dass die Bedeutung des interkulturellen Lernens für das 21. Jahrhundert eine sehr wichtige Rolle spielt. Interkulturelles Lernen ist der Weg zum Erwerb und zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz. Was dies konkret für den Bildungsbereich bedeutet wird im folgenden Abschnitt näher behandelt.

3.3.1 Begriffliche Bestimmung des interkulturellen Lernens

Es gibt keine festgesetzte Definition des Begriffs *Interkulturelles Lernen*, trotzdem basieren die meisten Definitionen darauf, dass das interkulturelle Lernen als „Lernen zwischen Kulturen“ verstanden ist und entsteht in einem interaktiven Lernprozess zwischen Personen aus unterschiedlichen Kulturen.

Laut Thomas findet interkulturelles Lernen statt, wenn

⁴⁶ ABCD Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3, 1990. S. 60-61.

„eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt.“⁴⁷

Nach Bredella und Delanoy ist interkulturelles Lernen ein Prozess, der im Dialog stattfindet und in dem eigene Vorstellungen gelöst und modifiziert und andere neue übernommen werden. Es kommt also zu einer Auseinandersetzung zwischen dem Anderen und dem Eigenen, und dabei wird das Eigene relativiert, reflektiert und beziehungsweise gewechselt. Voraussetzung dafür ist Fähigkeit zur Empathie, Toleranz und Offenheit.⁴⁸

Offensichtlich umfasst interkulturelles Lernen das Lernen über eigene und andere Kultur, über die Begegnung verschiedener Kulturen miteinander und über den Umgang mit anderen Kulturen. In diesem Prozess findet eine systematische Verbindung der eigenen und der fremden Perspektive statt und die Gleichwertigkeit beider Kulturen wird vorausgesetzt. Bredella und Delanoy nehmen den Standpunkt ein, dass das Verhältnis zwischen dem Eigenem und dem Fremden einen „dynamischen und relationalen Charakter“⁴⁹ hat. Der Angehörige einer anderen Kultur soll nicht als der Fremde gesehen werden und er soll auch nicht als jemand, der nicht zu verstehen ist, bezeichnet werden.

Es gibt mehrere Situationen, wo interkulturelles Lernen stattfinden kann. Nach Thomas kommt es zum interkulturellen Lernen „in interkulturellen Überschneidungssituationen, es findet entweder in der direkten Erfahrung im

⁴⁷ THOMAS, Alexander.: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie 1993. S. 382

⁴⁸ Vgl. BREDELLA, Lothar; DELANOY, Werner (1999): Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella/Delanoy (Hrg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr. S.13

⁴⁹ Ebd., S.14

Umgang mit Repräsentanten und Produkten der fremden Kultur statt oder es kann sich in Form vermittelter indirekter Erfahrungen vollziehen“.⁵⁰ Lüsebrink sieht das interkulturelle Lernen als „eines der international am intensivsten diskutierten Problemfelder des Bildungsbereichs.“⁵¹ Er fügt hinzu: „Interkulturelles Lernen (...) kann sich innerhalb oder außerhalb von Institutionen vollziehen und deckt sich im zweiten Fall mit der Verarbeitung interkultureller Lebenserfahrung, die etwa durch Tourismus, Migration, Schüler- und Jugendaustausch, interkulturelle Partnerbeziehungen und Ehen, die Auslandsentsendung von Arbeitskräften sowie die Begegnung mit Angehörigen fremder Gesellschaften und Kulturen vermittelt und erworben werden kann.“⁵²

Diese Auflistung der unterschiedlichen Lernmöglichkeiten veranschaulicht, in welchen Bereichen des Berufs- und Privatlebens das interkulturelle Lernen verlaufen kann. Es muss nicht unbedingt nur im Klassenzimmer im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stattfinden, obwohl der Fremdsprachenunterricht ein sehr geeignetes Milieu für den Ersatz vom interkulturellen Lernen darstellt. Zu einem interkulturell geprägten Fremdsprachenunterricht äußert sich Krumm beispielweise: „Fremdsprachenunterricht muss prinzipiell interkulturell sein, insofern als sein Thema die Begegnung (die Konfrontation) mit einer anderen Sprache und Kultur ist“.⁵³ Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Binder und Daryabegi: „Fremdsprachenunterricht ist grundsätzlich interkulturell orientiert, zumindest was die intensive Auseinandersetzung mit jenen Ländern betrifft, wo die betreffende Sprache gesprochen wird“.⁵⁴

⁵⁰ THOMAS, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993. S. 382

⁵¹ LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart / Weimar: Metzler 2008. S. 65

⁵² Ebd., S.66

⁵³ KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke. S. 139

⁵⁴ BINDER, Susanne; DARYABEGI, Aryane: Interkulturelles Lernen - Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.) (2002), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem*

Auch wenn das interkulturelle Lernen nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt ist, wird seine Bedeutung mit der Zunahme von den interkulturellen Situationen für unsere Gesellschaft immer deutlicher und die Schule, als Teil der Gesellschaft, muss den Schülern das interkulturelle Lernen ermöglichen. In anderen Worten muss die Schule, zusammen mit Wirkung der sozialen und kulturellen Umgebung, junge Menschen auf die erfolgreiche Realisierung interkultureller Kommunikation vorbereiten.

Es ist also deutlich, dass es beim interkulturellen Lernen weniger um abfragbares Wissen und vorzeigbare Fertigkeiten geht, sondern vielmehr um Bewusstseinsprozesse, um Einstellungen und Strategien, das Fremde zu erschließen. Aus diesem Grund sind interkulturelle Lernprozesse auch schwer zu bewerten. Ziele des interkulturellen Lernens, Vorschläge für die Stoffauswahl und spezielle methodische Verfahren werden in den nächsten Abschnitten vorgestellt.

3.3.2 Ziele und Inhalte des interkulturellen Lernens im DAF Unterricht

Beim Fremdsprachenunterricht kann man die Lernziele in fachliche Ziele und allgemeine Erziehungsziele unterteilen. Zu den allgemeinen Erziehungszielen zählt man z.B. Erziehung zur Völkerverständigung und Toleranz, sowie eine Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge. Die fachlichen Ziele beinhalten eine erfolgreiche Durchsetzung von kommunikativen Absichten. Man kann auch von kognitiven Zielen (Wissen), affektiven Zielen (Einstellungen, Haltungen) und handlungsorientierten Zielen sprechen.⁵⁵

Wie schon an vielen Stellen dieser Arbeit betont wurde, das Ziel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur der Erwerb von Faktenwissen, sondern eine Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur. Interkulturelles Lernen ist nämlich nicht ein Ansatz, der nur auf eine Angelegenheit

Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem

Kommunikationsprinzip. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag. S. 44

⁵⁵ Vgl. BREDELLA, Lothar; DELANOY, Werner (1999): Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella/Delanoy (Hrg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Gunter Narr 1999. S.13f

zwischen den Angehörigen anderer Kulturen verweist, sondern eine pädagogische Notwendigkeit, die sich aus einer veränderten Gesellschaft ergibt.

Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist die Anregung der Schüler zu einem vorurteilsfreien Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen. Aber es ist nicht so leicht, dieses Ziel in die Praxis umzusetzen. Das Verständnis für eine fremde Kultur geschieht vor dem Hintergrund der eigenen Kultur mit ihren Einstellungen, Werten und Normen. Bei der Begegnung mit einer fremden Kultur ist sehr wichtig, Fremdes und Unbekanntes nicht kritisch zu beurteilen, sondern verstehen zu können.

Das allgemeine Ziel des interkulturellen Lernens ist also eine allgemeine Offenheit für kulturelle Vielfalt und die Entwicklung von interkultureller Kompetenz, die eine Voraussetzung für Toleranz, positive Haltungen und Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen darstellt. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule sollten daher auch in diesem Sinne verlaufen. Das Interkulturelle Lernen und der damit verbundene Erwerb von interkultureller Kompetenz müssen in den Zielen des Fremdsprachenunterrichts unbedingt integriert werden. Diese Problematik ist daher auch in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen einbezogen, die im sogenannten RVP⁵⁶ (Rámcově vzdělávací program) formuliert sind. Pädagogen müssen dieses für alle tschechischen Schulen verpflichtete Dokument verfolgen. Nach diesem Programm stellt jede einzelne Schule noch ihr eigenes ŠVP (Školní vzdělávací program) mit ihren konkreten Bildungszielen, nach dem sich das Unterrichten auf der jeweiligen Schule richtet. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, geht RVP natürlich aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁵⁷ aus, der unter anderem auch interkulturelle und handlungsorientierte Kompetenzen der Lerner umfasst. Aufgrund des RVP und auch im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen

⁵⁶ Das Rahmenbildungsprogramm (RVP) gibt es für jede Bildungsstufe, d. h. für Elementar-, Primar-, Sekundarstufe. RVP ist eine Grundlage für Bildungsprogramme in Schulen und enthalten allgemeine Ziele und Inhalte für Bildung in einzelnen Bildungsbereichen. Es enthält erwartete Ergebnisse, bzw. Kompetenzen, die die Kinder in bestimmten Bereichen erreichen sollen.

⁵⁷ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: 2009. S. 51.

Referenzrahmen für Sprachen kann man also folgende Ziele des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht auflisten:⁵⁸

Fremdsprachenlerner sollen:

- sich eigener Kultur und Lebenszusammenhänge bewusst werden
- andere Kultur wahrnehmen und Kenntnisse über andere Kultur erwerben
- Neugier, Verständnis und Offenheit für andere Kultur entwickeln
- sich mit den Vorurteilen und Stereotypen eigener und fremder Kultur auseinandersetzen und zurecht kommen
- eigene Sichtweisen reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Einstellungen entwickeln
- die zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation führenden Strategien identifizieren und verwenden
- interkulturelle Missverständnisse und interkulturelle Konfliktsituationen effektiv lösen

Allgemein gesagt sollten die Schüler mit den anderen Sichtweisen durch sprachliche Ausdrucksformen konfrontiert werden und so den Zugang zu einer Außenperspektive auf das Eigene zu bekommen. Nach Thomas ist „interkulturelles Lernen dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfaßt und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht“.⁵⁹

Inhaltlich geht es beim Interkulturellen Lernen keineswegs um eine bloße Informationsvermittlung, sondern um einen wechselseitigen Prozess des Lernens in Form der Interaktion. Es handelt sich um die bewusst geplanten Lernprozesse,

⁵⁸ Vgl. www.rvp.cz metodický portál

⁵⁹ THOMAS, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie 1993. S. 383

in denen solche Situationen initiiert werden, in denen interkulturelles Lernen systematisch stattfindet.

Neuner nennt folgende Bereiche, die bei der Auswahl konkreter Inhalte für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht anwendbar sind:

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme / private Gemeinschaften)
4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft / Liebe: Beziehungen der Geschlechter)
6. Wohnen
7. Umwelt (Physische Eigenschaften / Umweltbezug)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung / Erziehung
10. Erholung / Kunst
11. Versorgung / Konsum
12. Verkehrsteilnahme / Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen / Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein – Kranksein / Hygiene)
15. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Ethik / Religion / Sinnsysteme)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation von Realität / Erinnerung / Selbstreflexion / Emotionalität etc.)⁶⁰

Aus der vorgelegten Liste ist es zu erschließen, dass die Besonderheiten des Alltagslebens zu häufigsten Themen des interkulturellen Lernens gehören. Besprochen werden vor allem die Lebensgewohnheiten im Zusammenhang mit Familien- und Berufsleben, gesellschaftlicher Arbeit, traditionellen Festen, Denk- und Verhaltensweisen. Die konkreten Ausprägungen der Grundkategorien in der Zielkultur und ihre Auswirkungen auf das Leben, Denken und Fühlen konkreter

⁶⁰ Vgl. NEUNER, Gerhard: *Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994. S. 23

Menschen geben Inhalte, die mit den konkreten Ausprägungen der eigenen Kultur vergleichbar sind. Die angeführten Beispiele zeigen, dass die Lehrer viele Möglichkeiten haben, die Lernziele des Unterrichts konkret zu bestimmen. Sie sind gefordert diese Möglichkeiten zu vergleichen und mit Bezug auf ihre Zielgruppe anzupassen. Die interkulturellen Lernziele sollen jedoch nicht die traditionellen Sprachziele ersetzen, sondern nur ergänzen.

Wichtig ist auch zu bemerken, dass Inhalte des interkulturellen Lernens selbst nicht so wesentlich sind, sondern die Tatsache, dass mit Hilfe dieser Inhalte Haltungen und Einstellungen bei den Schülern entwickelt werden, und dass mit diesen Inhalten die Entwicklung von Fähigkeiten möglich wird.

Selbstverständlich kann interkulturelle Bildung auf den Schulen nur im Rahmen bestehender Lehrpläne und mit den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln realisiert werden. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass für den interkulturellen Lernprozess neben den offiziellen Rahmenbedingungen auch eine interkulturell orientierte Atmosphäre im Klassenzimmer von großer Bedeutung ist. Gutes Sozialklima stellt eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen interkulturellen Lernprozess dar. Durch adäquate pädagogische Begleitung kann dieser Prozess unterstützt und gefördert werden.

3.3.3 Methoden des interkulturellen Lernens im DAF Unterricht

Eine ausgearbeitete Methodik für interkulturelles Lernen ist leider nicht zu finden. Es ist daher nicht möglich, eine vollständige Liste von Methoden des interkulturellen Lernens hier zu bieten. Vielmehr werden hier einige methodische Verfahren vorgestellt, die mir besonders geeignet erscheinen, ein solches Lernen zu unterstützen.

Einige spezielle methodische Zugangsweisen, die zum Erreichen interkultureller Lernziele dienen können, wurden von Krumm wie folgt zusammengefasst:

- a) Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen

- b) Bewußte Konfrontation/Bewußter Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder ...;
- c) Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen ...;
- d) Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte, ...;
- e) Vorwissen aktivieren: Assoziogramme ...; Recherchen⁶¹

Interkulturelles Lernen im Deutschsprachenunterricht kann als Vorbereitung auf eine authentische Kommunikation mit Angehörigen der Zielkultur gesehen werden. Der Unterricht selbst kann als Ort für interkulturelle Kommunikation dienen und damit auch zum interkulturellen Lernen genutzt werden. Da es nicht so gewöhnlich ist, dass auf den tschechischen Schulen unterschiedliche Herkunftskulturen vertreten sind, müssen solche Lehr- und Lernsituationen, Aufgaben und Kooperationsformen verwendet werden, die eine interkulturelle Kommunikation anzuregen. Dazu gehören z.B.:

- Die spezifischen Aufgaben zum Kontrastieren von Wortschatz und Redewendungen
- Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Literatur, Filmen, Printmedien
- Recherchen auf Web-Seiten (beispielweise Webquest)
- Grenzüberschreitende Kooperationen: Projekte und Spiele mit anderen Lernenden oder Lerngruppen⁶²

Andere Methoden zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz bietet auch Juliane House an. Für den Zweck dieser Arbeit wurden nur einige Beispiele ausgewählt:

- Simulationen, Szenarios usw. In simulierten kritischen Situationen können fremde Kommunikationsgewohnheiten vermittelt und zugleich eigene

⁶¹ Vgl. KRUMM, H.-J.: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 6 (Landeskunde), München 1992. S. 19.

⁶² <http://www.lehrer-online.de/interkulturelle-kompetenz.php>

Gewohnheiten der Interpretation bestimmter Kontextualisierungshinweise hinterfragt werden

- (offene) Rollenspiele (mit anschließendem Interview)
- Auf Tonband aufgezeichnete narrative Interviews über "kritische interkulturelle Situationen"
- Tagebuchartige, selbstreflexive "Feldnotizen" und Berichte über kritische interkulturelle Situationen
- "Teilnehmende Beobachtung" (auf Tonband aufgenommen) von authentischen Gesprächen (z.B. Gruppengesprächen; Familienessen)
- die Verwendung von Multiple Choice-Aufgaben, die beim Aufdecken und gemeinsamen Nachdenken über Stereotypen als gefährlich-fertige Vorurteile oder als lebensnotwendige Orientierungen durch vorläufige Hypothesen sehr hilfreich sein können⁶³

House gibt noch einige allgemeine didaktische Vorschläge, wie interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht zu fördern ist:

„Es muß den Lernern klar gemacht werden, dass sie nie davon ausgehen können, dass andere sie verstehen und sie selbst andere verstehen. Dies bedeutet, dass die Lerner systematisch auf Verständigungsprobleme aller Art vorbereitet werden müssen, z.B. durch die Einübung von Strategien zur Bewältigung dieser Probleme wie:

- Strategien der kontinuierlichen Verständnisüberwachung, des Feedbacks, der Fremd- oder Selbstreparatur und der Bedeutungsaushandlung: Lerner sollten also "on-line" immer auf Anzeichen von Missverständnissen achten und lernen, Bedeutungen systematisch auszuhandeln.
- Strategie der flexiblen Bewegung bei der Interpretation von Gesprächsbeiträgen von einer lokalen Mikroperspektive zu einer globalen Makroperspektive, also vom Teil zum Ganzen und umgekehrt.

⁶³ Vgl. HOUSE, Juliane: *Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1996 [Online], 1(3), 21 pp. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>

- Strategie der Verzögerung einer "definitiven" Interpretation des Gesprächsbeitrags, d.h. sie sollten bereit sein, ihre Interpretation des ihnen Mitgeteilten als vorläufig und prinzipiell revidierbar anzusehen“⁶⁴

Andere Auflistung der möglichen Techniken zum interkulturellen Lernen schlägt Auernheimer vor:

- explorative Verfahren (z.B. Befragung, Sozialstudie)
- aufsuchende Verfahren (z.B. Exkursion, Erkundung, Feldstudie)
- analytische Verfahren (z.B. Arbeit mit Fällen, Filmen, Fotos, Belletristik)
- rezeptive Verfahren (z.B. Referat etc.)
- kreative Verfahren (z.B. Szenario-Technik, Brainstorming)
- produktionsorientierte Verfahren (z.B. Collagen, Theaterarbeit, Fotoserien, Videoproduktion)
- selbstreflexive Verfahren (z.B. Biographiearbeit, Selbsteinschätzungsübungen)
- Simulationsverfahren (z.B. Rollen- und Planspiele)
- interaktive Verfahren (z.B. Konfliktlösungsübungen)
- meditative Verfahren (z.B. Entspannungsübungen)⁶⁵

Auch wenn nur eine beispielhafte Aufzählung der verschiedenen Techniken an dieser Stelle möglich ist, wird doch deutlich, dass es eine Vielzahl an Arbeitsmöglichkeiten in der interkulturellen Bildungsarbeit gibt. Natürlich nicht jede Technik ist für jede Lerngruppe und jede Lernform geeignet.

⁶⁴ HOUSE, Juliane: *Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1996 [Online], 1(3), 21 pp. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>

⁶⁵ AUERNHEIMER, Georg: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 3. Aufl. 2003. S. 158

Praktischer Teil

4 Methodik und Durchführung der Studie

Die vorliegende Studie möchte eine möglichst transparente Beschreibung des pädagogischen Forschungsprozesses bieten. In den folgenden Kapiteln soll die Zielsetzung der Untersuchung präsentiert werden, anschließend wird die Forschungsmethodik (Lernerbefragung, und Lehrerinterview) vorgestellt, gefolgt von der Analyse qualitativer Forschung. Am Anfang des Forschungsprozesses werden Ziele und Hypothesen gestellt, die zum Abschluss der Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden. Die pädagogische Forschung wird zuerst theoretisch dargestellt und die für diese Arbeit ausgewählte Methode beschrieben. Die Gründe zu der Methodewahl werden hier erklärt und auch Vorteile und Nachteile des Forschungsinstruments besprochen. Nach der theoretischen Einführung in die Forschungsstrategie wird die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt, bearbeitet und ausgewertet. Vor der Untersuchung werden wichtige Angaben über die Befragten (Lehrer und Schüler) mitgeteilt und die Schule, an der die Untersuchung verlief, wird auch kurz vorgestellt. Die festgestellten Erkenntnisse werden in Bezug auf die Deutschunterrichtsrealität besprochen und kommentiert und abschließend werden einige Empfehlungen und Entwürfe für die Deutschunterrichtspraxis vorgelegt.

4.1 Zielsetzung der Studie und Stellung von Hypothesen

Wie früher betont wurde, stellt interkulturelle Kompetenz ein Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Jetzt wenden wir uns jedoch der Frage, inwieweit diesem Ziel im heutigen Deutschunterricht nachgegangen wird. Anders gesagt wird im praktischen Teil dieser Arbeit untersucht, wie interkulturelle Kommunikation im Rahmen des Deutschunterrichts zum Einsatz kommt und auf welche Weise interkulturelle Kompetenz bei den Schülern zu erreichen ist. Untersuchungsgegenstand sind die Erfahrungsberichte der tschechischen Deutschlehrer und ihrer Schüler am tschechischen Gymnasium. Der Zweck der vorliegenden Untersuchung ist erstens herauszufinden, welche Bedeutungen die tschechischen Lehrer der interkulturellen Kommunikation zuschreiben, und wie sie

die Entwicklung kommunikativer Kompetenz bei ihren Schülern unterstützen wollen. Zweitens sollte festgestellt werden, welche Erfahrungen die Gymnasialschüler mit interkulturellen Kommunikationen haben und welche Meinungen vom Thema der Interkulturalität überhaupt vertreten.

In Hinblick auf die Forschungsmotivation dieser Untersuchung, wurden folgende Untersuchungsbereiche formuliert. Durch die vorliegende Studie sollen Einsichten geschaffen werden, und zwar hinsichtlich

- der Lern- und Lehreinstellungen zum interkulturellen Lernen und interkultureller Kommunikation im DaF Unterricht
- der Lehr- und Lernmotivation zur interkulturellen Bildung im Rahmen des DaF Unterrichts
- der Lern- und Lehr-ziele und Inhalte des interkulturellen Lernens
- der im DaF Unterricht verwendeten Lehrmethoden, Lehrmaterialien und Unterrichtsmittel

Ausgehend von dieser allgemeinen Zielsetzung sollen vier Hypothesen generiert werden, die Vorerwartungen auf Grund des momentanen Wissensstandes und eigener Erfahrungen darstellen. Dabei sollen zwei Perspektiven des Unterrichts – nämlich Lerner und Lehrer berücksichtigt werden. Jede Hypothese betrifft ein bestimmtes Bereich des Untersuchungsthemas und wird immer in Bezug auf die Lerner- und Lehrerperspektive gestellt.

HYPOTHESE 1

Die erste Hypothese behandelt das allgemeine Verständnis für die Bedeutung des Begriffs *interkulturelle Kompetenz*.

LERNERPERSPEKTIVE

Unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz verstehen Gymnasialschüler den Erwerb von allgemeinen Kenntnissen über deutsche Kultur, die jedoch eher an der Vermittlung der „traditionellen“ Landeskunde, d.h. an der geographischen,

politischen und historischen Fakten über Deutschland bzw. andere deutschsprachige Länder orientiert sind.

LEHRERPERSPEKTIVE

Deutschlehrerinnen verstehen unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz nicht nur den Erwerb von Kenntnissen über das Zielland, sondern sie sehen interkulturelle Kompetenz mehr komplex. Sie erkennen auch affektive und pragmatische Aspekte interkultureller Kompetenz und halten diese Komponente für wichtig.

HYPOTHESE 2

Die zweite Hypothese betrifft die Einstellungen der Schüler und der Lehrerinnen zum Einsatz des interkulturellen Lernens und zur Behandlung von interkulturellen Themen im Rahmen des Deutschunterrichts.

LERNERPERSPEKTIVE

Die Schüler halten das interkulturelle Lernen im Deutschunterricht für wichtig und möchten mehr Informationen über deutsche Kultur im Rahmen des Deutschunterrichts erfahren. Die Schüler möchten solche Themen behandeln, die sich auf ihr eigenes Leben wie Einkaufen, Sporttreiben, Freizeitverbringen u.s.w. beziehen.

LEHRERPERSPEKTIVE

Auch wenn die Lehrerinnen dem Lehr- und Lernziel „Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ in der Fremdsprache grundsätzlich positiv gegenüberstehen, finden sie den interkulturellen Einsatz als schwer realisierbar in den tschechischen Bedingungen. Die häufig behandelten Themen sind die Kommunikationsgewohnheiten wie Begrüßen, Danken und Verhaltensweisen in alltäglichen Kommunikationssituationen sowie die Themen aus dem Alltagsleben wie Familie, Freizeit, Essen, Einkaufen, Studium u.s.w..

HYPOTHESE 3

Die dritte Hypothese behandelt die Möglichkeiten der Schüler, interkulturelle Kommunikationen im Rahmen des Deutschunterrichts zu erleben.

LERNERPERSPEKTIVE

Die Schüler haben relativ wenige Erfahrungen in den interkulturellen Begegnungen. Obwohl sie oft mit ihren Eltern ins Ausland reisen, kommen die persönlichen interkulturellen Interaktionen nur selten vor. Im Rahmen des Deutschunterrichts verläuft die interkulturelle Kommunikation nur durch Simulationsgespräche zwischen den Schülern oder dem Lehrer und den Schülern.

LEHRERPERSPEKTIVE

Der größte Teil des Unterrichts besteht aus traditionellem Unterricht im Klassenzimmer, ohne dass ein Kontakt zu den Muttersprachlern möglich ist. Die Begegnungen mit deutschen Muttersprachlern kommen im Rahmen des Deutschunterrichts nur selten vor.

HYPOTHESE 4

Die vierte Hypothese betrifft die Verwendung von interkulturellen Lehrwerken, zusätzlichen Materialien und elektronischen Medien bei der Behandlung der interkulturellen Themen.

LERNERPERSPEKTIVE

Bei der Beschäftigung mit den interkulturellen Themen bevorzugen Schüler die Verwendung zusätzlicher Materialien und den Einsatz von interaktiven Unterrichtsmethoden mit Hilfe der neuen elektronischen Medien, wie z. B. interaktiver Tafel.

LEHRERPERSPEKTIVE

Im alltäglichen Unterricht werden die behandelten interkulturellen Themen hauptsächlich vom deutschen Lehrbuch bestimmt. Die Vermittlung der

interkulturellen Inhalte mit Hilfe der neuen Technologien erfolgt aufgrund der mangelhaften technischen Ausstattung der Schule nur wenig.

4.2 Forschungsdesign und Vorgehensweise

Das Forschungsdesign ist ein wichtiger Bestandteil der empirischen Forschung. Bei der Entwicklung müssen viele Faktoren berücksichtigt werden, die einen Einfluss auf die Durchführung und Auswertung nehmen und sich somit auch auf die Interpretation der Ergebnisse auswirken können. Im Folgenden möchte ich mein Forschungsdesign erläutern. Ich werde zuerst mit der Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer beginnen. Anschließend soll die Auswahl und Entwicklung der Forschungsmethoden dargestellt werden. Zum Schluss werde ich erklären, wie ich die Ergebnisse meiner Erhebung ausgewertet habe.

4.2.1 Informationen zu den Untersuchungsteilnehmern

Für die pädagogische Forschung wurden Schüler und Deutschlehrerinnen aus Pilsner Gymnasium Mikulášské ausgewählt. Da mein Studienbereich an der pädagogischen Fakultät „das Deutschunterrichten an den Mittelschulen“ ist, wird auch die vorliegende Studie an dieser Richtung orientiert. Obwohl ich ursprünglich die Untersuchung an mehreren Schulen durchführen wollte, habe ich mich schließlich entschieden, meine Aufmerksamkeit nur auf eine Schule lenken und das Thema der interkulturellen Kommunikation in den mehreren Klassen im Rahmen eines Gymnasiums zu behandeln. Die Anzahl der Befragten ist daher ziemlich hoch und die einzelnen ausgewählten Klassen stellen so ein repräsentatives Untersuchungsmuster dar. Der Hauptfokus liegt jedoch auf der Befragung der älteren Schüler, weil sie größere Erfahrungen mit dem Deutschlernen haben.

In diesem Kapitel wird das Gymnasium Mikulášské, seine Lernziele, Lernstrukturen, und seine Aktivitäten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Es werden auch deutsche Lehrbücher genannt, die im Deutschunterricht verwendet werden. Da die Umfragen anonym verliefen, werden nur die Angaben der Untersuchungsteilnehmer angeführt, die nur für die vorliegende Untersuchung notwendig waren.

DAS GYMNASIUM MIKULÁŠSKÉ, PILSEN

(Mikulášské nám. 23, 326 00 Plzeň)



Bild Nr. 1

Im Rahmen dieses Gymnasiums gibt es in jedem Studienjahr 2 Klassen des 8-jährigen Gymnasiums, 2 Klassen der 6-jährigen und 2 Klassen des 4-jährigen Gymnasiums. Eine Klasse im Rahmen eines Studienjahres ist am Mathematik und den Naturwissenschaften orientiert und die andere Klasse hat eine allgemeine Orientierung. Es gibt hier keine speziellen Fremdsprachenklassen, was bedeutet, dass alle Schüler gleiche Fremdsprachenbildung bekommen sollten.

Obwohl es bis 2013 möglich war, Deutsch als erste Fremdsprache am Gymnasium zu lernen, wird Deutsch seit letztem Jahr nur als zweite Fremdsprache unterrichtet. Alle Klassen haben drei Deutschunterrichtsstunden pro Woche. Im Vordergrund des Fremdsprachenlernens steht Englisch, das als erste und obligatorische Fremdsprache gelehrt wird. Neben dem Deutschen können sich die Schüler auch Französisch oder Russisch als zweite Fremdsprachen auswählen. In den meisten Klassen wird das Lehrbuch *Deutsch.com 1,2,3* verwendet, nur in einigen, besonders in höheren Klassen, wird nach dem Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch? 1* unterrichtet. Das Gymnasium hat eine Partnerschaft mit zwei ausländischen Schulen. Tschechische Deutschlehrer arbeiten mit dem deutschen Gymnasium von Carl Friedrich Gauss in Schwandorf zusammen und Französischlehrer halten gute Freundschaft mit dem

französischen Lyzeum in Chateaubriant. Jedes Jahr wird ein Austauschprojekt mit beiden Partnerschulen organisiert. Tschechische Studenten verbringen eine Woche an der ausländischen Schule und dabei haben sie Möglichkeit in den Familien ihrer ausländischen Mitschüler zu wohnen. Sie können so alltägliche Gewohnheiten der Zielkultur besser kennenlernen und interkulturelle Begegnungen mit den Muttersprachlern erleben. Der ganze Prozess fungiert auch umgekehrt. Ausländische Studenten kommen in die Tschechische Republik und können so eine Woche mit tschechischen Schülern verbringen. Während des Schuljahres werden für Schüler auch verschiedene Bildungsteamsveranstaltungen und Ausflüge nach Deutschland oder andere Länder organisiert. Jedes Jahr werden auch Fremdsprachenwettbewerbe von verschiedenen Niveaus ausgeschrieben, an denen tschechische Schüler teilnehmen können.

DEUTSCHLEHRERINNEN

Momentan wird Deutsch von 9 Lehrerinnen unterrichtet. An dem Interview haben 8 von ihnen teilgenommen. Es handelt sich um Lehrerinnen im Alter von 28 bis 55 Jahren. Die 2 von Ihnen arbeiten als Deutschlehrerinnen erst seit kurzem, aber sie sind mit guten theoretischen Kenntnissen ausgestattet. Die anderen Lehrerinnen haben mehrjährige Erfahrungen in der Unterrichtspraxis. Man kann daher voraussetzen, dass sie sich schon mit der Problematik der interkulturellen Kommunikation und dem interkulturellen Lernen im DaF-Unterricht bekannt gemacht haben. Aus Anonymitätsgründen sollen an dieser Stelle keine weiteren biographischen Angaben präsentiert werden.

SCHÜLER

In meiner Umfrage habe ich 9 Klassen befragt. Insgesamt war es 128 Schüler. Alle von den Befragten haben sich zu jeder Frage des Fragebogens geäußert. Im Folgenden werde ich die einzelnen befragten Klassen näher spezifizieren. Bei der Untersuchung habe ich das Geschlecht der Befragten nicht berücksichtigt, weil ich das nicht notwendig für diese Arbeit fand. Bei jeder Klasse wird auch das Lehrbuch angeführt, das im Deutschunterricht verwendet wird.

8-jähriges Gymnasium

- 6. Klasse - 14 Schüler - Deutsch.com2
- 4. Klasse - 15 Schüler - Deutsch.com1
- 8. Klasse - 14 Schüler - Deutsch.com3

6-jähriges Gymnasium

- 2. Klasse - 15 Schüler - Deutsch.com1
- 3. Klasse - 13 Schüler - Deutsch.com2
- 5. Klasse - 15 Schüler - Sprechen Sie Deutsch?1

4-jähriges Gymnasium

- 1. Klasse - 15 Schüler - Deutsch.com1
- 3. Klasse - 12 Schüler - Deutsch.com2
- 4. Klasse - 15 Schüler - Deutsch.com2

4.2.2 Allgemeiner Überblick von Untersuchungsmethoden

Die Auswahl von Methoden muss das Untersuchungsthema, ihre Umsetzbarkeit in der Praxis und die Ergebnisauswertung berücksichtigen. Die Entscheidung bedarf einem ausführlichen Studium der Literatur, denn sie hat weitreichende Folgen auf die erhobenen Daten, deren Interpretation und somit auch Auswirkungen auf die Beantwortung der Forschungsfrage. Sehr oft kann die Formulierung der Forschungsfrage schon einen ersten Anhaltspunkt für die Wahl der Erhebungsmethoden geben. Ob sie effektiv sind, zeigt jedoch erst die Erhebung und Auswertung der Ergebnisse. Als ich mich mit der Wahl der Erhebungsinstrumente beschäftigte, verschaffte ich mir als erstes einen Überblick über die einzelnen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden.

Qualitative Methoden (z. B. freie Texte, Bilder, das qualitative Interview, Fragebögen mit offenen Fragen) verzichten auf eine Standardisierung des

Erhebungsinstrumentes sowie der Ergebnisse und versuchen gezielte Daten über Einzelfälle zu sammeln.⁶⁶ Die qualitative Methode ist in ihren Zugangsweisen zu dem Gegenstand der Untersuchung vielfach offener, bietet mehr Interpretationsgrundlagen und entwirft eine lebendigere Perspektive als „andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten“⁶⁷ arbeiten.

Aguado sieht in der qualitativen Forschung die „Möglichkeit für einen iterativen Prozess des Hypothesenbildens und -überprüfens“, so dass sich im Verlauf des Forschungsprozesses neue Fragestellungen ergeben, „die eventuell neue Perspektiven und – daraus resultierend – eine Veränderung hinsichtlich des Designs nach sich ziehen“ können.⁶⁸ Aufgrund der offenen und sehr individuellen Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung ist die Auswertung anspruchsvoll. Statt einfachen ja/nein-Antworten müssen die Befragten eigene Gedanken in den konkreten Antworten formulieren.

Ein weiteres Problem kann die Ausdrucksfähigkeit der einzelnen Befragten darstellen. Die Menschen sind nicht gleichmäßig fähig, ihre Einstellungen und Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Beim Bearbeiten der qualitativ gezielten Fragebögen können noch folgende Schwierigkeiten vorkommen: Bei vielen Rezipienten mangelt es an einer ernsthaften Bereitschaft zum Ausfüllen langer Fragebögen, vor allem, wenn ihnen der Sinn der Sache nicht erschlossen wird. Oft stellen die Fragen keinen Bezug auf eigene Lebenswelt dar und sind sehr fachspezifisch und abstrakt. Ein anderes Problem kann entstehen, wenn durch die Frage die Forscherabsicht durchscheint und die Befragten instinktiv wissen,

⁶⁶ Vgl. FICHTEN, Wolfgang; WAGNER, Ute; GEBKEN, Ulf; BEER, Tim; JUNGHANS, Carda; MEYER, Hilbert: *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung*. Oldenburg 2005. S. 3ff

⁶⁷ FLICK, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: 3. te Auf. Rowohlt 2005. S. 17

⁶⁸ AGUADO, Karin: Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Karin Aguado (Hg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2000. S. 121

welche Antworten ‚erwünscht‘ sind. Die erwähnten Schwierigkeiten sind nie voll und ganz zu vermeiden, trotzdem können sie mindestens reduziert werden. Es sollten solche Fragen ausgewählt werden, die kurz und verständlich sind, und die einen unmittelbaren Bezug auf die Lebenswelt der Befragten haben und dadurch persönliches Interesse und Identifikation ermöglichen.

Im Gegensatz zu den qualitativen Methoden zeichnen sich *quantitative Methoden* (z.B. Fragebögen mit geschlossenem Fragen, standardisierte Beobachtungen) durch eine hohe Standardisierung des Erhebungsinstrumentes und der Ergebnisse aus. Sie sollen eine große Menge an Ergebnissen liefern. Die Interpretation der quantitativen Ergebnisse ist leichter als bei den qualitativen.⁶⁹

In Hinblick auf meine Forschungsfrage setzte ich mich mit den einzelnen Erhebungsinstrumenten auseinander. Die vorliegende Arbeit möchte vor allem zur Erforschung der tschechischen Lerner und Lehrer, ihrer Lern- und Lehrbedürfnisse und ihrer Haltungen beitragen und ist daher forschungsmethodologisch eher qualitativ als quantitativ angelegt. Letztendlich entschied ich mich daher für einen *Fragebogen mit der Kombination von offenen und geschlossenen Fragen* und einem *Leitfadeninterview*. Diese zwei Instrumente werden im Folgenden präsentiert.

4.2.3 Fragebogen

Allgemein gesagt stellt der Fragebogen ein beliebtes Forschungsinstrument, der zu einer qualitativen sowie quantitativen Untersuchung dienen kann. Wie schon erwähnt wurde, gibt es die Fragebögen mit *geschlossenen Fragen*, bei denen die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind (z.B. mehrere Antwortmöglichkeiten, ja/nein Antworten), und *offenen Fragen*, bei denen die Antworten eigenständig von den Befragten formuliert werden müssen. Die geschlossenen Fragen haben den Vorteil, dass sie sich leichter auswerten lassen. Der Nachteil ist, dass die Vorgaben die Antwortmöglichkeiten einschränken. Im Gegensatz dazu ist die Auswertung des Fragebogens mit offenen Fragen aufgrund der individuellen

⁶⁹ Vgl. FICHTEN, Wolfgang; WAGNER, Ute; GEBKEN, Ulf; BEER, Tim; JUNGHANS, Carda; MEYER, Hilbert: *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung*. Oldenburg 2005. S. 3ff

Antworten schwieriger und zeitintensiver, sie haben jedoch den Vorteil, dass sie individuelle Antworten erlauben.

4.2.3.1 Der Fragebogen im Rahmen dieser Arbeit

Bei der Konzeption des Fragebogens zum Zweck dieser Arbeit musste der explorative Charakter dieser Forschung berücksichtigt werden, daher kommt der Fragebogen mit der Kombination von **offenen und geschlossenen Fragen** (siehe Anhang 1) zum Einsatz. Durch die Befragung soll den Lernern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Meinungen, Wünsche und auch Kritik zu äußern. Durch die Lernerbefragung sind Daten gewonnen, die eine Innenperspektive der Befragten zeigen. Mit Hilfe von Fragebögen werden Erkenntnisse gewonnen, die von außen nicht beobachtbar sind, wie Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen, Einstellungen gegenüber der Zielsprache, Wünsche und Motivationen, oder Wahrnehmungen der Lehrmethodik.

Bei der Entwicklung meines Fragebogens sammelte ich zuerst Fragen, die mir in Bezug auf meine Forschungsfrage relevant erschienen. Gleichzeitig achtete ich darauf, dass die Fragen verständlich sowie neutral gestellt wurden und nicht zu lang waren. Die große Anzahl an Fragen wurde zunächst in Kategorien eingeordnet, um dadurch den Fragebogen zu strukturieren und gleichzeitig ähnliche Fragen auszusortieren. Die geschlossenen Fragen sollten Informationen liefern, die durch die individuellen Antworten der offenen Fragen ergänzt und vertieft werden sollten. Außerdem hoffte ich, dass die offenen Fragen interessante Aspekte in Bezug auf meine Forschungsfrage hervorbringen. Bei den geschlossenen Fragen beschränkte ich mich auf die beiden Antwortformate Ja-/Nein-Antworten und mehrere Antwortmöglichkeiten.

Nach der Fertigstellung des ersten Entwurfs stellte ich diesen zur Diskussion mit meiner Betreuerin und bekam dabei noch einige Verbesserungsvorschläge bezüglich der Anzahl und Formulierung der Fragen. Ich holte mir auch die Meinung von einer befreundeten Gymnasiallehrerin ein, die mir auch noch einige Tipps gab. Nach diesen Rückmeldungen überarbeitete ich den Fragebogen. Es wurden Fragen umformuliert und einige Fragen noch ergänzt. Letztendlich blieben **13 Fragen (6 offene und 7 geschlossene)**. Alle Fragen wurden im Deutschen

sowie im Tschechischen formuliert. Der Fragebogen war anonym, nur Angabe zum Alter wurde gefordert.

Den Pretest führte ich im Gymnasium mit 3 Schülern durch, um zu überprüfen, ob die Schüler die Fragen verstehen. Die Schüler wurden von den Lehrern ausgewählt. Diese Schüler gehörten nicht zur Klasse, die an der Umfrage später teilgenommen haben, also mussten sie nicht zweimal den Fragebogen ausfüllen. Beim Pretest zeigte sich, dass die Schüler keine Probleme mit den Formulierungen, bestimmten Begrifflichkeiten und der Anzahl der Fragen hatten. Deshalb machte ich keine weiteren Änderungen am Fragebogen.

4.2.3.2 Durchführung der Umfrage

Der Fragebogen wurde von **128 Gymnasialschülern** des unterschiedlichen Alters ausgefüllt. Damit wurde eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse in unterschiedlichen Studienjahren ermöglicht. Während 2 Wochen habe ich ausgewählte Klassen besucht und nach der vorherigen Vereinbarung mit den Deutschlehrerinnen habe ich die Umfrage durchgeführt.

In diesem Kapitel möchte ich beschreiben, wie die konkreten Umfragen in den Klassen verlaufen sind. Nachdem die Lehrerin ihre Klasse begrüßt und zu Ruhe gebracht hatte, übergab sie das Wort an mich. Ich begrüßte die Klasse und stellte mich ihnen kurz vor. Anschließend sagte ich den Schülern, dass ich momentan eine Diplomarbeit zum Thema „interkulturelle Kommunikation“ schreibe und dass ich dafür ihre Hilfe benötige. Ich wollte die Schüler motivieren, damit sie einen Sinn im Ausfüllen des Fragebogens sehen und gleichzeitig erkennen, dass ihre Antworten wichtig für mich sind. Dann teilte ich den Fragebogen aus und las den Schülern die Fragen vor, um mögliche Nachfragen zu erklären. Da die Schüler keine Nachfragen stellten, führte ich meine Erklärungen fort.

Es wurde allen Beteiligten zugesichert, dass die Lernerbefragung anonym erfolgt und die gewonnenen Daten streng vertraulich und ausschließlich zur Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit genutzt werden. Ich sagte den Schülern, dass sie keinen Namen, nur das Alter auf den Fragebogen schreiben sollten. Außerdem forderte ich sie auf den Fragebogen alleine zu bearbeiten. Nach meinen kurzen Erläuterungen gab ich den Schülern Zeit den Fragebogen in Ruhe

auszufüllen. Während des Ausfüllens gab es keine besonderen Auffälligkeiten. Die Schüler arbeiteten alleine und die Arbeitsstimmung in der Klasse war ruhig. Für das Ausfüllen der Fragebögen benötigten die Schüler zwischen 15 und 20 Minuten. Nachdem ich alle Fragebögen zurückbekommen hatte, bedankte ich mich bei der Klasse für die gute Mitarbeit.

4.2.4 Interview

Die zweite Untersuchungstechnik, die ich für diese Forschung ausgewählt habe, war ein Leitfadeninterview mit den Deutschlehrerinnen. Das Interview ist eine Forschungsmethode, bei der durch verbale Kommunikation Hintergrundinformationen gesammelt werden können. Der Befragte soll seine Einstellungen, Erfahrungen, Sichtweisen und sein Wissen zum Interviewthema äußern. Im Gegensatz zum Fragebogen ist das Interview in eine soziale Situation eingebettet. Der Forscher muss versuchen eine Vertrauensbasis zum Befragten aufzubauen, damit der Interviewpartner offen und ehrlich antworten kann.

Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass auf bestimmte Inhalte des Interviews nicht ehrlich, sondern sozial erwünscht geantwortet wird, da im Gegensatz zum Fragebogen keine Anonymität besteht. Durch eine vertrauliche Atmosphäre wird diese Gefahr jedoch vermindert und Interaktionsbarrieren werden abgebaut. Die Ergebnisse eines Interviews sind somit stark von der Interviewsituation abhängig. Vor dem Interview sollte der Forscher einen Leitfaden zusammenstellen, der seine Fragen vorstrukturiert und ihm als Orientierungshilfe dient.

Keinesfalls sollte der Leitfaden auf eine feste und starre Struktur aufweisen, die das Interview beschränkt. Im Gegensatz zum Fragebogen entwickelt sich die eigentliche Struktur erst in der konkreten Interviewsituation. Bei der Zusammenstellung des Leitfadens und der Durchführung des Interviews sollte beachtet werden, dass Suggestivfragen und Ja-/Nein-Fragen vermieden werden. Außerdem sollten die Fragen klar sowie einfach formuliert sein. Mögliche Vorüberlegungen des Forschers sollten nur in Ausnahmen in den Fragen sichtbar werden, damit dem Befragten ein Antwortspielraum gegeben wird. Am Schluss

sollte der Befragte die Möglichkeit bekommen das Interview zu ergänzen und weitere ihm als wichtig erscheinende Punkte anzusprechen.⁷⁰

Im Vergleich zum Fragebogen ermöglicht das Interview Rück- und Nachfragen sowie Verständnisfragen beiderseitig zu stellen. Somit können bestimmte Aspekte des Interviews vertieft und detailliertere Informationen gesammelt werden. Die fehlende Anonymität kann als vor- und nachteilig angesehen werden. Ebenfalls wird die geringe Anzahl der Befragten als Vor- und Nachteil gewertet. Einerseits können durch die geringe Anzahl gezieltere und detailliertere Informationen gesammelt werden, andererseits ermöglicht die geringe Zahl der Befragten nur einen kleinen Einblick in die Thematik. Aus diesem Grund wird das Interview oftmals als ergänzende Forschungsmethode eingesetzt. Ein Nachteil ist auch der hohe Arbeits- und Zeitaufwand, den dieses Verfahren mit sich bringt.⁷¹

4.2.4.1 Das Interview im Rahmen dieser Arbeit

In meinem Interview wollte ich Informationen zum Thema „*interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen*“ im Deutschunterricht erhalten. Das Interview wurde auf 8 Deutschlehrerinnen eingerichtet. Zuerst stellte ich einen Leitfaden des Interviews zusammen. Ich bildete identische Bereiche wie im Fragebogen und dann bereitete ich die Orientierungsfragen (siehe Anhang 2) zu den einzelnen Themenfeldern vor. Während dieses Prozesses wurden immer wieder Fragen gestrichen, verschoben und geändert. Bei einigen Fragen machte ich mir zusätzlich Notizen für mögliche Folge- und Rückfragen. Am Ende meines Arbeitsprozesses bestand **der Leitfaden aus 12 Fragen**. Es ist zu erwähnen, dass diese Fragen dienten im Interview nur als Orientierungsfragen. Die Absicht war, das relevante Thema zur Diskussion zu entwerfen.

Für die Durchführung des Interviews plante ich zwischen 40 und 60 Minuten, wobei mir die Einschätzung sehr schwer fiel. Ursprünglich wollte ich das Interview

⁷⁰ Vgl. FICHTEN, Wolfgang; WAGNER, Ute; GEBKEN, Ulf; BEER, Tim; JUNGHANS, Carda; MEYER, Hilbert: *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung*. Oldenburg 2005. S. 47ff

⁷¹ Vgl. BURKARD, Christoph; EIKENBUSCH, Gerhard: *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin 2000. S.114

auf ein Tonbandgerät aufzeichnen, aber ich habe nicht die Erlaubnis der Befragten bekommen. Nach der Fertigstellung meines Leitfadeninterviews stellte ich diese zur Kontrolle meiner Betreuerin. Abgesehen von kleineren Tipps hatte sie nichts an meinem Leitfaden zu kritisieren. Dementsprechend überarbeitete ich die Interviews nur noch geringfügig.

4.2.4.2 Durchführung des Interviews

Die Durchführung einer Erhebung hat, ebenso wie die Gestaltung des Fragebogens, Auswirkungen auf die Befragung und deren Ergebnisse. Der Forscher hat die Aufgabe in der Erhebungssituation eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, damit sich die Befragten gut fühlen und möglichst offen und ehrlich antworten. Im Folgenden möchte ich die Durchführungen meiner Erhebungen beschreiben.

Das Interview verlief in der Form einer Diskussion, an der alle befragten Lehrerinnen zugleich teilgenommen haben. Ich habe insgesamt **8 Deutschlehrerinnen** interviewt. Das Interview dauerte ungefähr 55 Minuten und somit lag ich im Rahmen meiner Zeiteinschätzung. Zuerst habe ich immer eine Orientierungsfrage gestellt und die Lehrerinnen haben sich zu dieser Frage individuell geäußert. Nachschliessend verlief noch eine Diskussion zur der Problematik. Später ergab sich noch ein Gespräch über die Ergebnisse meiner Fragebogenerhebung. Nach dem Interview hatte ich noch die Gelegenheit mit den Lehrerinnen davon zu sprechen, wie sie die Atmosphäre wahrgenommen haben und wie sie sich während des Interviews gefühlt haben. Alle Lehrerinnen haben sich geäußert, dass trotz der Anfangsnervosität haben sie sich sehr angenehm gefühlt. Man kann sagen, dass die Durchführung des Interviews verlief ohne Probleme. Natürlich, genauso wie bei Lernerumfrage, wurden alle Beteiligten versichert, dass die gewonnenen Daten streng vertraulich sind und ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt werden.

4.3 Auswertung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden Untersuchungsergebnisse analysiert und ausgewertet. Anschließend wird versucht, aus den vorgestellten theoretischen Grundlagen und

Untersuchungsergebnissen Hinweise zu den generellen Unterrichtsprinzipien zu finden.

4.3.1 Analyse der Fragebogenergebnisse

Wie schon erwähnt wurde, in der Fragebogenuntersuchung wurden **128 Gymnasialschüler** befragt. Der Fragebogen bestand aus **13 Fragen (6 offenen und 7 geschlossenen Fragen)**. Die meisten Fragen werden graphisch veranschaulicht und die, bei denen die graphische Darstellung nicht möglich war, werden wörtlich analysiert. Die Fragen sind in 4 Themenblöcke unterteilt. Die einzelnen Fragen im Lernerfragebogen zielen auf die Themen der unten dargestellten Themenblöcke.

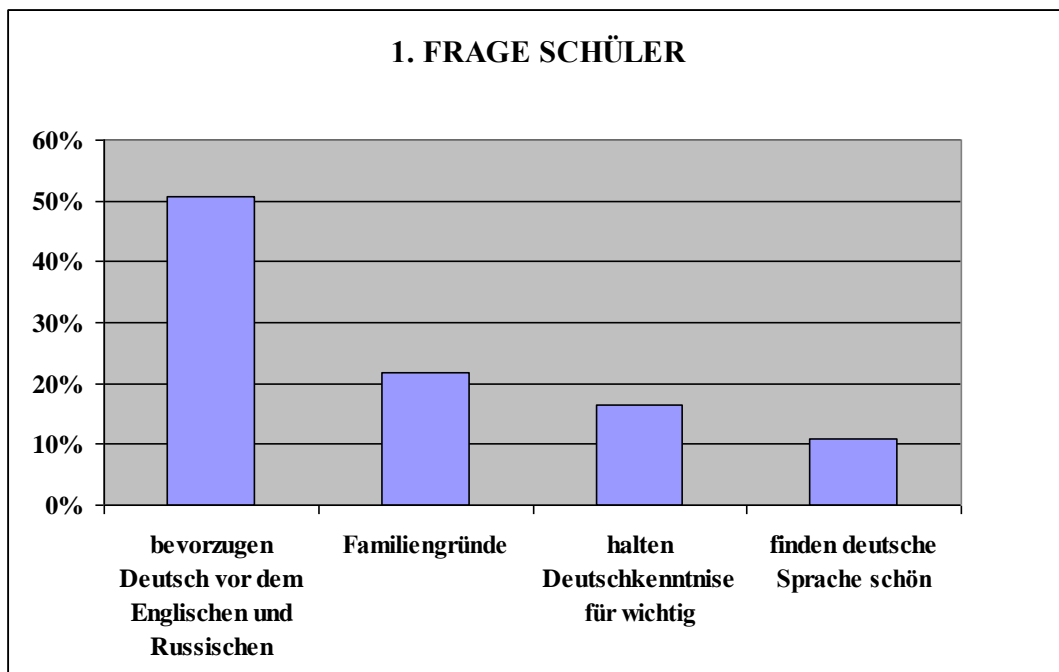
Themenblock 1

In diesem Themenblock geht es darum, herauszufinden, welche Gründe die Befragten zur Wahl des Deutschen als zweiter Fremdsprache hatten, wie schwierig sie Deutsch finden, welches Lernziel sie verfolgen und welche Erfahrungen mit interkulturellen Interaktionen die Lerner haben. Das Ziel von diesem Fragebereich ist die Schüler in die behandelte Problematik einzuführen.

1. Warum lernen Sie Deutsch?

Die meisten Schüler geben zu, dass sie die Wahl des Deutschen als zweiter Fremdsprache vor der Wahl anderer Fremdsprachen wie Französisch und Russisch vorbezogen haben. Ein Teil der befragten Lerner gibt an, dass sie Deutsch als zweite Fremdsprache nicht aus eigenem Antrieb gewählt haben, sondern dass es ihnen empfohlen wurde – z.B. von Eltern, Bekannten oder Verwandten. Einige Schüler halten Deutschlernen für wichtig, weil Deutschland an unserem Land grenzt und Deutschkenntnisse können für ihre Zukunft nützlich sein. Eine geringe Menge von Schülern hat Deutsch als zweite Fremdsprache ausgewählt, weil sie diese Sprache einfach schön finden.

65	(51%) Schüler	bevorzugen Deutsch vor dem Französischen und Russischen
28	(22%) Schüler	Familiengründe
21	(16%) Schüler	halten Deutschkenntnisse für wichtig
14	(11%) Schüler	finden Deutsch schön



Graph. Nr. 1

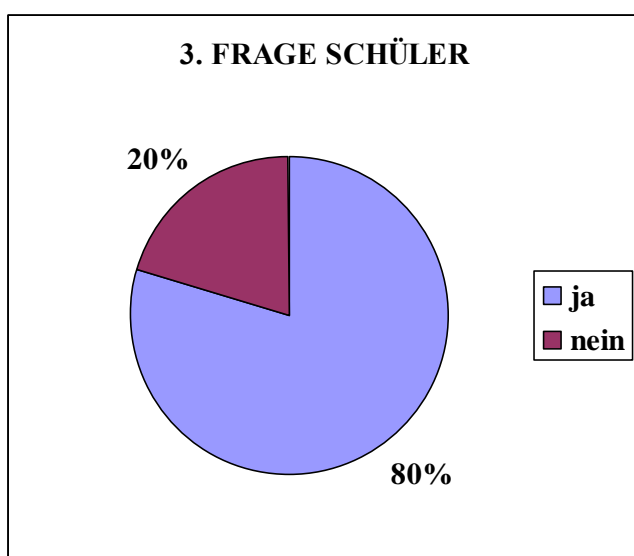
2. Was finden Sie schwierig an deutscher Sprache?

Hier war es interessant zu erfahren, in welchem Umfang die befragten Schüler über die Sprachlehrinhalte reflektieren können. Während auf der einen Seite erwartete Antworten (Schwierigkeiten bei der Grammatik) gegeben wurden, kamen auf der anderen Seite auch überraschende und zum Teil widersprüchliche Aussagen. So behaupten die einen, dass die deutsche Sprache zu viele Regeln hat, die man alle auswendig lernen muss, während die anderen das Ausbleiben von festen Regeln und zu viele Ausnahmen kritisierten. Die meisten Lernschwierigkeiten bildet dabei der Erwerb des Genus der Nomen gefolgt von Präpositionen, Kasus, Pluralendung, Deklination und Verbkonjugation. Die

meisten Schüler haben auch Probleme mit der Interferenz aus dem Englischen erwähnt. Wegen des zu breiten Umfangs der Antworten war nicht möglich, die Ergebnisse hier graphisch zu veranschaulichen.

3. Haben Sie schon Deutschland oder andere deutschsprachige Länder besucht?

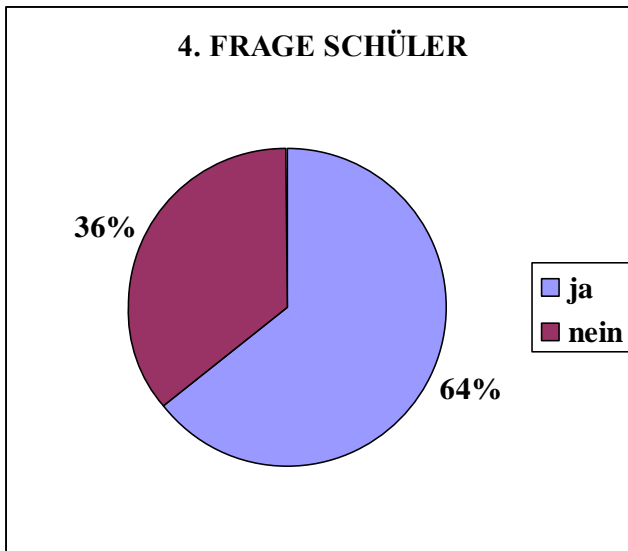
102	(80%)	Schüler	ja
26	(20%)	Schüler	nein



Grap Nr. 2

4. Haben sie schon mit einem deutschen Muttersprachler persönlich gesprochen?

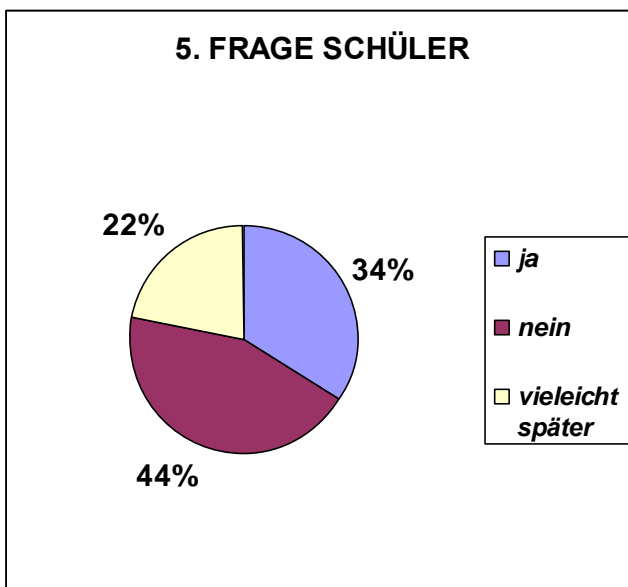
82	(64%)	Schüler	ja
46	(36%)	Schüler	nein



Graph Nr. 3

5. Möchten Sie zu einem Austauschpraktikum nach Deutschland fahren?

43	(44%) Schüler	ja
56	(34%) Schüler	nein
28	(22%) Schüler	vielleicht später



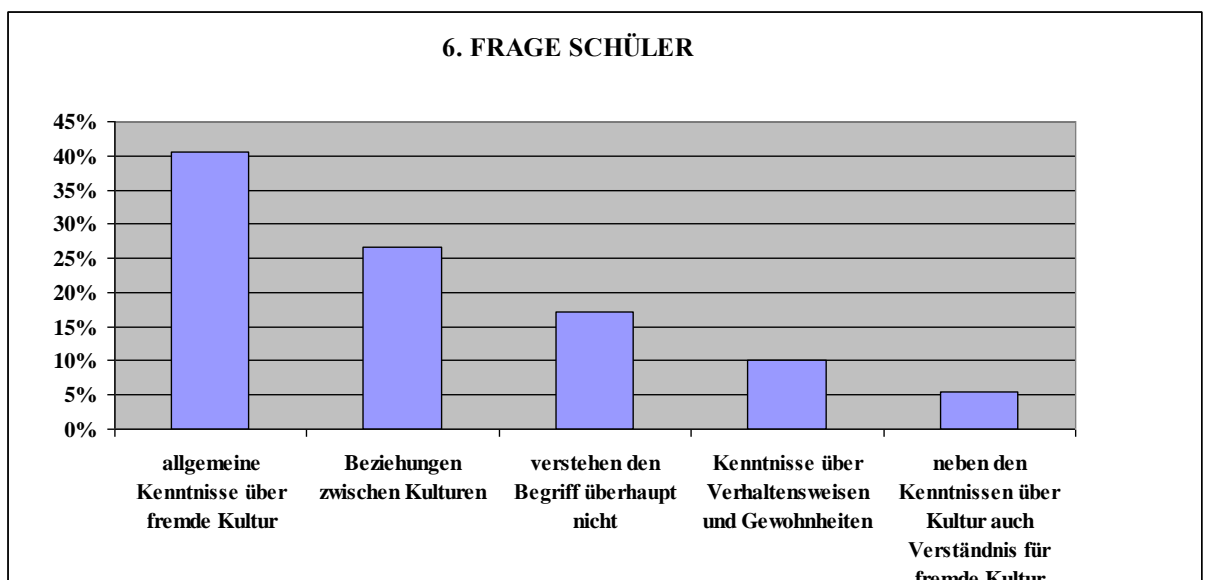
Graph Nr. 4

Themenblock 2

In diesem Fragenblock möchte ich feststellen, was sich die Schüler unter dem Begriff interkultureller Kompetenz überhaupt vorstellen und welche Einstellungen zum interkulturellen Ansatz im Deutschunterricht halten, und letztendlich wie kompetent sich die Lerner für ihre zukünftigen interkulturellen Begegnungen fühlen.

6. Was verstehen Sie unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz?

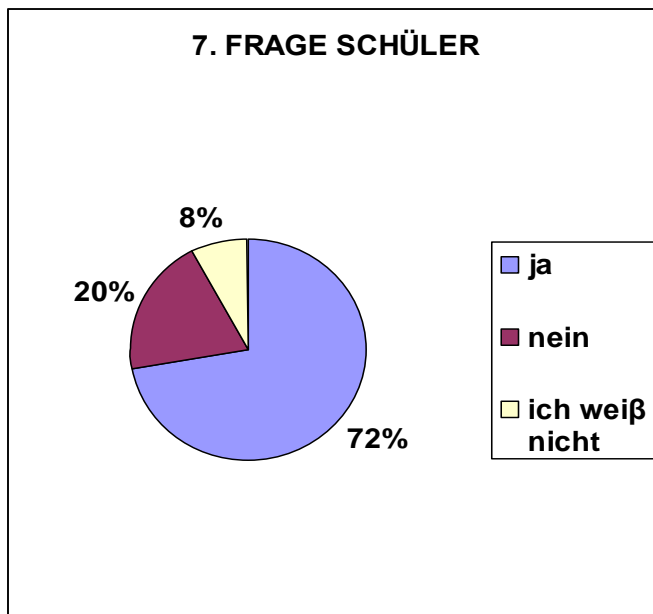
52	(41%) Schüler	allgemeine Kenntnisse über fremde Kultur
34	(27%) Schüler	Beziehungen zwischen Kulturen
22	(17%) Schüler	verstehen den Begriff überhaupt nicht
13	(10%) Schüler	Kenntnisse über Verhaltensweisen und Gewohnheiten
7	(5%) Schüler	neben den Kenntnissen über Kultur auch Verständnis für fremde Kultur



Graph. Nr. 5

7. Finden Sie neben der Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen auch die Vermittlung von kulturellem Wissen über deutschsprachige Länder wichtig?

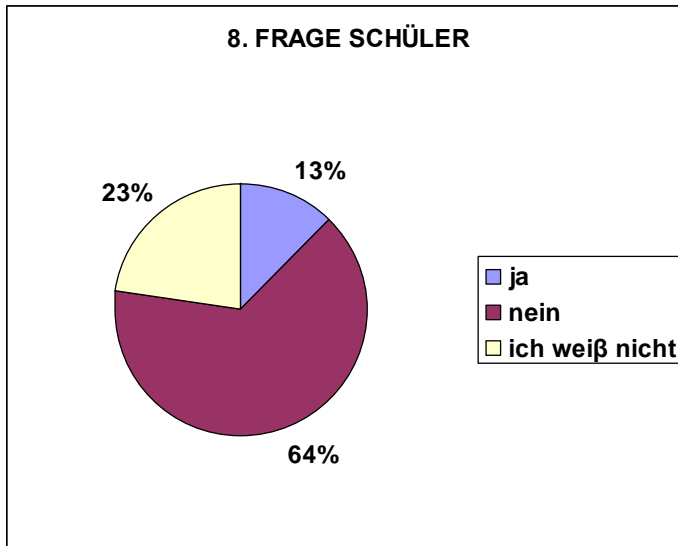
92 (72%) Schüler ja
26 (20%) Schüler nein
10 (8%) Schüler ich weiß nicht



Graph. Nr. 6

8. Fühlen Sie sich für interkulturelle Begegnungen mit deutschen Muttersprachlern gut vorbereitet?

16 (13%) Schüler ja
83 (64%) Schüler nein
29 (23%) Schüler ich weiß nicht



Graph Nr. 7

Themenblock 3

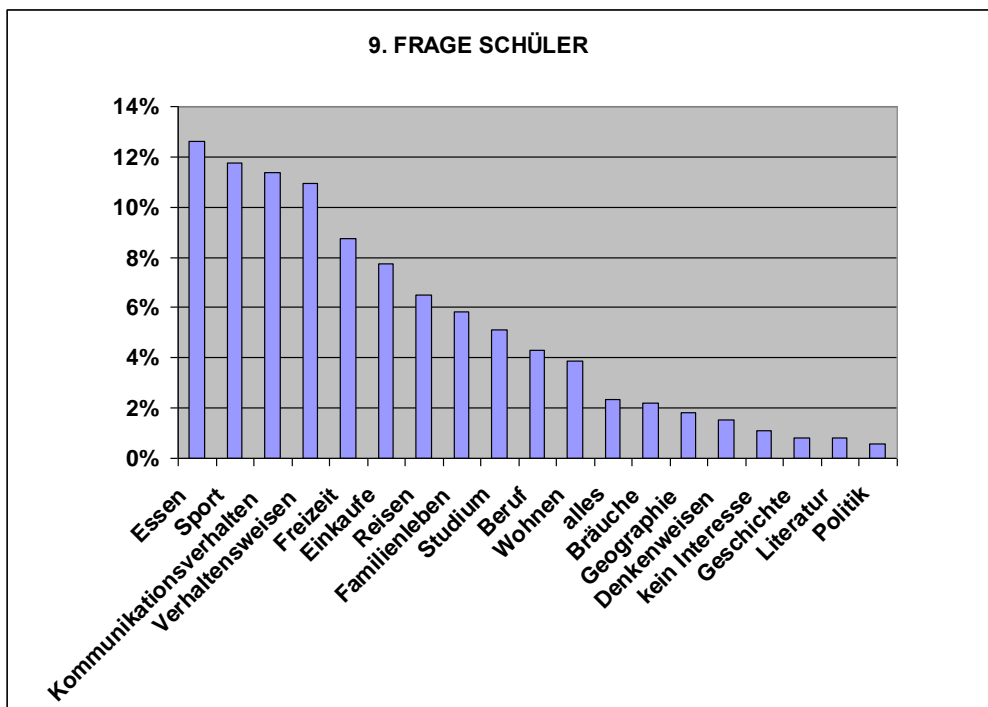
Bei dieser Gruppe von Fragen lag mein Interesse darin, herauszufinden, welche interkulturellen Themen die Lerner im Deutschunterricht behandeln wollen und welche Erfahrungen sie in der Auseinandersetzung mit Fremd- und Eigenkultur haben.

9. Welche Themen aus deutscher Kultur möchten Sie im Deutschunterricht behandeln?

Folgende Themen kamen in den Antworten der befragten Schüler vor:

91	Schüler	Essen
85	Schüler	Sport
82	Schüler	Kommunikationsverhalten
79	Schüler	Verhaltensweisen
63	Schüler	Freizeit
56	Schüler	Einkaufen
47	Schüler	Reisen
42	Schüler	Familienleben

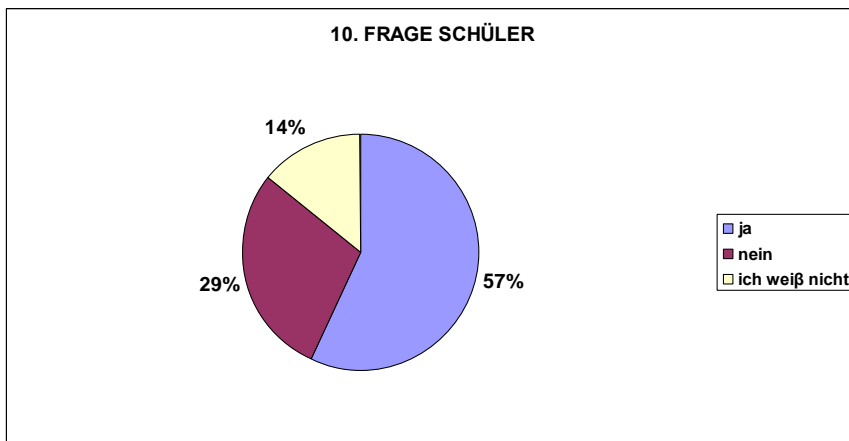
37	Schüler	Studium
31	Schüler	Beruf
28	Schüler	Wohnen
17	Schüler	alles
16	Schüler	Bräuche
13	Schüler	Geographie
11	Schüler	Denkenweisen
8	Schüler	Kein Interesse
6	Schüler	Geschichte
6	Schüler	Literatur
4	Schüler	Politik



Graph Nr. 8

10. Glauben Sie, dass Sie viele Informationen über deutsche Kultur im Deutschunterricht bekommen?

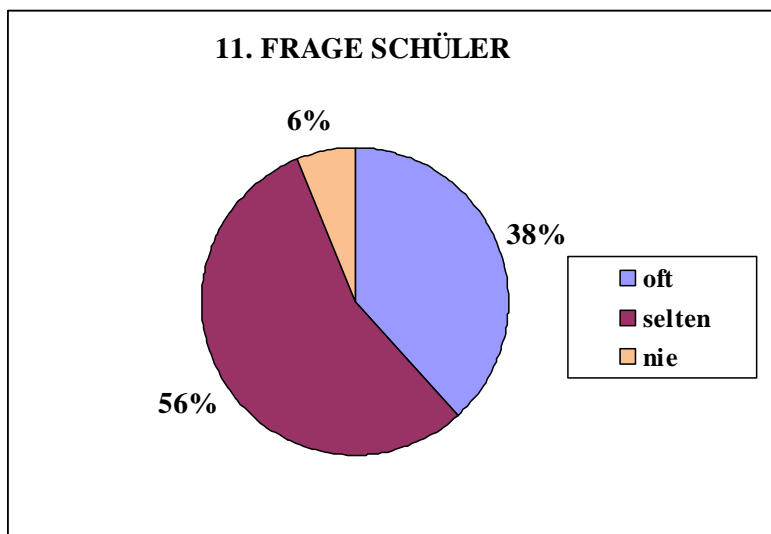
73	Schüler	ja
37	Schüler	nein
18	Schüler	ich weiß nicht



Graph Nr. 8

11. Wie oft diskutieren Sie über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen tschechischer und deutscher Kultur im Deutschunterricht?

49	(38%) Schüler	oft
71	(56%) Schüler	selten
8	(6 %) Schüler	nie



Graph Nr. 9

Themenblock 4

Im letzten Fragenbereich möchte ich herausfinden, welche Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmitteln im Rahmen des interkulturellen Lernens gebraucht werden und welche Aktivitäten im interkulturellen Lernen zum Einsatz kommen.

12. Mit welchen Materialien, bzw. Unterrichtsmitteln arbeiten Sie im Deutschunterricht, wenn Sie sich mit den interkulturellen Themen beschäftigen.

Die meisten Schüler haben mitgeteilt, dass sie überwiegend mit dem Lernerbuch arbeiten. Ab und zu bringt der Lehrer einige zusätzliche Materialien wie Bilder, Fotos oder Prospekte in den Unterricht, mit denen die Schüler vor allem Leseübungen machen. Bezüglich die Unterrichtsmittel wird vor allem die Tafel verwendet, bzw. CD Player. Die interaktive Tafel wurde nur bei wenigen Schülern erwähnt. Bei der Vermittlung geographischer Informationen kommt die Landkarte zum Einsatz.

13. Welche Aktivitätsformen werden im Deutschunterricht eingesetzt, wenn Sie sich mit deutscher und tschechischer Kultur beschäftigen? (Rollenspielen, Situationssimulationen, Präsentationen, Projektarbeiten, Dialoge, Diskussion u.s.w.)

Aufgrund der Ergebnisse wurde festgestellt, dass bei der Beschäftigung mit interkulturellen Themen im Deutschunterricht meistens Dialoge und Diskussion zum Einsatz kommen. Nach manchen Befragten kommt die Kommunikation über Fremd- und Eigenkultur in den Rollenspielen und Simulationssituationen vor. (im Restaurant: Gast-Kellner, beim Einkaufen: Kunde-Verkäufer, in der Bank: Kunde-Bankangestellter ...) Zur Vermittlung der landeskundlichen Informationen werden oft Präsentationen, Projektarbeiten, Gruppenarbeiten, und Les- und Hörtexte aus Lehrbüchern verwendet.

4.3.2 Analyse der Interviewergebnisse

Bei dem Interview wurden 8 Deutschlehrerinnen befragt. Jede von den befragten Lehrerinnen hat sich zu 12 Orientierungsfragen geäußert und die entworfenen Themen kommentiert. Wie schon angedeutet wurde, diente das Interview zur Ergänzung des Fragebogens und zu einer tieferen Einsicht in die Deutschunterrichtsrealität am tschechischen Gymnasium. Es handelte sich um das informelle konversationelle Interview, bei dem die Fragen zwar strukturiert wurden, aber je nach Situation einem natürlichen Gesprächsverlauf gefolgt haben. In dem Gespräch mit den Lehrerinnen war es mir sehr wichtig, sie einzubinden und das Gewicht ihrer Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Auch wurde geachtet, dass keine Rivalität zwischen den Lehrerinnen aufkam, vielmehr wurde Wert darauf gelegt, dass eine kollegiale Atmosphäre vorherrschte. Die einzelnen Fragen zielen sich auf die Themen, die im Lernerfragebogen behandelt wurden. In diesem Kapitel werden die Antworten von den Befragten, ihre Diskussionsbeiträge und Meinungen über den besprochenen Themen analysiert.

1. Welche Motivation, Ihrer Meinung nach, haben die Schüler zum Deutschlernen?

Die befragten Lehrerinnen beurteilen die Einstellung ihrer Schüler zum Deutschlernen ziemlich kritisch. Die meisten Schüler verweisen nach den Befragten kein großes Interesse am Deutschlernen. Im Zentrum des Interesses an Fremdsprachen steht heute Englisch, während Deutsch nur als zweite Fremdsprache ausgewählt wird. Nach den Befragten stellt die Wahl des Deutschen meistens nur „ein notwendiges Übel“ dar, weil die Schüler die anderen Fremdsprachen wie Französisch oder Russisch (hier besonders das andere Alphabet) noch schwieriger finden. Einige Schüler entscheiden sich für Deutsch aus Familiengründen, weil sie z. B. deutsche Verwandte haben, oder sie werden einfach von ihren Eltern dazu gezwungen. Eine sehr geringe Menge von den Lernern will Deutsch aus eigener Initiative lernen. Solche Schüler sind dann natürlich mehr motiviert, sich am Deutschunterricht aktiv teilzunehmen.

2. Was verstehen Sie unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelles Lernen“?

Unter interkultureller Kompetenz verstehen alle Lehrerinnen nicht nur die Kenntnisse über die fremde Kultur und ihre Konventionen, sondern auch die Fähigkeit in einer interkulturellen Kommunikationssituation effektiv handeln zu können. Unter dem Begriff interkulturelles Lernen verstehen alle Lehrerinnen den Prozess zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, bei dem Schüler die Möglichkeit haben, fremde Kultur kennenzulernen. Die befragten Lehrerinnen scheinen im Grunde genommen eine ähnliche Auffassung des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ zu haben. Kognitive und pragmatische Komponente interkultureller Kompetenz zeigen sich in den Antworten der Befragten deutlich, obwohl einige von ihnen den Begriff vollständiger, andere knapper definieren. Was jedoch bei der Diskussion nicht betont wurde, war die affektive Komponente interkultureller Kompetenz und die Fähigkeit der Schüler zur Reflexivität über eigene Kultur. Erst mein auf die affektive Teilkompetenz gezielter Input regte die Lehrerinnen zum Nachdenken über die Wichtigkeit der affektiven Komponente an. Es wird bei den Antworten deutlich, dass die Lehrerinnen eine Beziehung zwischen Sprache und Kultur für einen wichtigen Ausgangspunkt im Deutschunterricht halten, obwohl der Hauptfokus immer noch an der „traditionellen“ Vermittlung der sprachlichen und landeskundlichen Informationen liegt.

3. Wie wichtig finden Sie die interkulturelle Kommunikation und die Vermittlung von kulturellem Wissen im Deutschunterricht im Vergleich zur Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen?

Im Fremdsprachenlehren legen die meisten Befragten viel Wert auf sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Aussprache). Ihrer Meinung nach, hindern die mangelhaften Kenntnisse die Schüler bei den Interaktionen mit Muttersprachlern. Die Schüler fühlen sich nach den Befragten frustriert und verlieren den Mut zum Sprechen. Alle Lehrerinnen haben sich geeinigt, dass es jedoch wichtig ist, den Schülern neben den sprachlichen Kenntnissen auch

Informationen über deutsche Kultur zu vermitteln. Sie haben wieder eher über die „traditionelle“ Landeskunde gesprochen. Ihrer Meinung nach haben die Schüler sehr mangelhafte Kenntnisse über Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Nach den Befragten ist es wichtig, dass die Schüler eine Auffassung von dem kulturellen Kontext der Sprache bekommen. Dabei lernen sie auch, dass regionale Unterschiede auch zu Unterschieden in Verhaltensnormen der Deutschsprachlern führen.

4. Welche Einstellungen, Ihrer Meinung nach, haben die Schüler zum Behandeln von interkulturellen Themen im Deutschunterricht?

Laut den befragten Lehrerinnen finden die Schüler den Einsatz vom interkulturellen Aspekt der Sprache meistens nützlich. Bemerkenswert ist jedoch, dass das Interesse für das Lernen über deutsche Kultur am Anfang des Studiums größer ist. Besonders in den höheren Klassen, wenn die Schüler kurz vor dem Abitur sind, wollen sie sich mit den angeblich „wichtigeren“ Themen, wie der Grammatik, beschäftigen. Den Erfahrungen der Befragten nach haben die tschechischen Schüler ein eher negatives Bild über die deutsche Kultur und auch ihre Motivation zum Deutschlernen ist sehr niedrig. Dies bestätigt auch die Tatsache, dass das Interesse der Schüler am Studium des Deutschen als zweiter Fremdsprache in den letzten Jahren gesunken ist. Aufgrund der mangelhaften Informationen und weniger Kontakte mit deutschen Muttersprachlern ist das Bild über die deutsche Kultur oft stereotypisch. Die befragten Lehrerinnen sind der Meinung, dass ihre Schüler sich der Problematik der interkulturellen Kommunikation nicht ganz bewusst sind. Die Schüler merken, ihrer Meinung nach, grobe Verhaltensunterschiede, aber genauere Beobachtung und Reflexion über die Gründe des Verhaltens finden sie schwer. Meistens ist es sehr schwierig für die Lehrerinnen, die Schüler zur Diskussion über ihre Einstellungen, Gefühle und Haltungen zu bewegen. Die befragten Lehrerinnen meinen, dass die Schüler Probleme damit haben, ihre Meinungen im Plenum zu äußern. Ausnahme sind nur die Schüler, die eine längere Zeit im Ausland verbracht haben. Solche Schüler zeigen mehr Mut zu offenen Diskussionen, zur

Meinungsäußerungen, Argumentierung und sie sind oft auch mehr tolerant gegen die interkulturelle Unterschiedlichkeit. Die meisten Schüler haben jedoch nur wenige Auslandserfahrungen.

5. Wie formulieren Sie ihre Unterrichtsziele in Bezug auf interkulturelle Kompetenz?

Die Auffassung des Lehrers über die interkulturelle Kompetenz beeinflusst die Auswahl der Inhalte und der Unterrichtsziele. Nach ihren Unterrichtszielen befragt, haben die Lehrerinnen geantwortet, dass sie Wissen über die Kultur und Konventionen der Zielkultur vermitteln wollen. Sie möchten den Schülern erklären, dass Sprache in einem lebendigen Kontext existiert und dabei spielt die Authentizität als Mittel eine wichtige Rolle. Zusätzlich zu den authentischen Materialien gehören zur Authentizität Kontakte mit Muttersprachlern. Die Hälfte der Lehrerinnen nannte die Beschaffung direkter Kontakte im Rahmen des Unterrichts und das Ermuntern der Schüler zur Kontaktaufnahme mit deutschsprachigen als Unterrichtsziel, aber auch bei den anderen kamen die direkten Kontakte mit Muttersprachlern im Gespräch über die Unterrichtsmethoden vor. Es kann also festgestellt werden, dass die Befragten fremdkulturelle Kontakte für die Ermittlung der interkulturellen Kompetenz für sehr wichtig halten. Außer dem Unterrichtsziel der interkulturellen Kompetenz betonten die Befragten die Wichtigkeit der sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Zusammenhängen. Besonders akzentuierten sie die Fertigkeit, sich mündlich in einer fremden Sprache zu äußern. Beim interkulturellen Lernen spielt die Fremdbegegnung eine wichtige Rolle: Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht ist, dass der Schüler irgendwann ein Mitglied der Fremdkultur trifft und mit ihm direkt, mündlich kommunizieren muss. Der Schüler sollte auf solche Situation vorbereitet sein. Angst vor sprachlichen Fehlern sollte dabei kein Hindernis für die Kommunikation sein. Die Lehrerinnen haben auch hervorgehoben, dass mündliche Kommunikationssituation auch von nonverbalem Verhalten geprägt ist, und deswegen muss dies auch im Deutschunterricht behandelt werden.

6. Welche interkulturelle Themen werden in ihrem Deutschunterricht meistens behandelt?

Im Deutschunterricht werden vor allem solche Themen behandelt, die alltägliche Situationen in der Welt der Jugendlichen reflektieren. Dazu gehören die Themen wie Familie, Partnerschaft, Einkaufen, Freizeit, Reisen, Studium u.s.w.. Laut den Lehrerinnen kommen diese Themen auch in Lehrbuchtexten und Übungen vor. Was die Konventionen im gegenseitigen Zusammensein und Umgang betrifft, werden vor allem die Unterschiede in der Anrede, im Gebrauch von Titeln, in der Begrüßung und im Namensgebrauch besprochen. Von den Unterschieden in der Gesprächskultur wurde besonders die allgemeine Aktivität im Gespräch hervorgehoben: Reagieren, Feedback, Kritik, Argumentierung, Meinungsäußerung und Begründung. Diese Unterschiede haben die Lehrerinnen auch persönlich in den Interaktionen mit deutschen Muttersprachlern wahrgenommen, und deswegen finden sie ihre Behandlung wichtig. Unterschiede in der non verbalen Kommunikation werden nur selten beachtet, weil es nach den Befragten keine auffälligen Unterschiede zwischen beiden Kulturen gibt.

7. Welche Methoden verwenden Sie beim interkulturellen Lernen und welche Aktivitäten finden Sie für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz am effektivsten?

Die Lehrerinnen sind sich darüber einig, dass direkte fremdkulturelle Kontakte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz am meisten beitragen. Möglichkeiten zur direkten Begegnung bieten hauptsächlich die Zusammenarbeit mit der Partnerklasse und Besuche von Muttersprachlern im Klassenzimmer an. Wie schon früher erwähnt wurde, hält das Mikulášské Gymnasium gute Beziehungen mit deutschem Gymnasium in Schwandorf. Eine der befragten Lehrerinnen hat die Organisation von den Austauschprojekten beschrieben. In der ersten Phase nehmen die Schulen Kontakt durch E-Mail auf und sie verabreden den festen Termin des Besuchs. Dazu kommt später auch eine Planung der Aktivitäten, die während des Besuchs verlaufen. Zuerst fahren tschechische Schüler nach

Deutschland und dann kommen deutsche Schüler nach Tschechien. Während des Besuchs wohnen die Schüler in den Familien der Partnerschüler und nehmen am Familienleben teil. Sie gehen auch mit ihren Gastgebern in die Schule. Natürlich lernen sie auch die Sehenswürdigkeiten des Gastgeberortes kennen. Das ganze Austauschprojekt dauert 14 Tage. In der Zeit des Interviews waren die Lehrerinnen in der Vorbereitungsphase, weil die Austauschbesuche im Frühling verlaufen.

Aufgrund der kulturellen Homogenität auf den tschechischen Schulen, ist interkulturelle Kommunikation im Klassenzimmer vor allem auf die Interaktion zwischen Lehrer-Schüler oder Schüler-Schüler aus dem gleichen kulturellen Hintergrund begrenzt. Diese Gespräche werden durch Simulationssituationen initiiert. Wie schon angedeutet wurde, finden die Lehrerinnen sehr schwer, die Lerner zur aktiven Kommunikation zu bewegen. Nach den Lehrerinnen gibt es viele interaktive Übungen in den Lernbüchern, die die Schüler zu den gegenseitigen Gesprächen anregen. Trotzdem hat meistens der Lehrer eine führende Position in der interkulturellen Kommunikation. Die Schüler sind nach den Befragten eher passiv, obwohl sie von den Lehrerinnen oft zur Diskussion aufgefordert werden. Die Lehrerinnen haben mitgeteilt, dass sie vor allem die Rollenspielen, Dialoge oder Gruppenarbeiten als Kommunikationsformen auswählen und zur Vermittlung der landeskundlichen Inhalte kommen meistens die Projektarbeiten und Präsentationen zum Einsatz.

8. Wie bereiten Sie ihre Schüler auf Begegnungen mit Angehörigen deutscher Kultur?

Um die Schüler auf die Kommunikation mit den Muttersprachlern vorzubereiten, gehen die Lehrerinnen mit ihren Klassen ganz konkrete Kommunikationssituationen durch. Als ein Beispiel haben die Lehrerinnen die Vorbereitung auf das Austauschprojekt in Deutschland angeführt. Die Lehrerinnen simulieren mit ihren Schülern konkrete Situationen wie z.B. worüber man auf der Autofahrt von dem Treffpunkt in das Zuhause der Gastfamilie diskutieren kann. Dabei werden die Schüler sprachlich vorbereitet (Wortschatz wiederholt und

gesammelt, Phrasen gelernt), aber auch die kulturellen Normen des Gastgeberlandes werden besprochen: wie das Leben in einer deutschen Gastfamilie verlaufen kann, wie man sich dort verhält u.s.w.. Während des Besuchs müssen die Schüler ihre eigene Kultur vorstellen können. Die Lehrerinnen erzählten, dass sie von ihren Schülern verlangen, kleine Vorträge über Tschechien vorzubereiten. Auch der auf tschechische Kultur bezogene Wortschatz wird vor dem Besuch wiederholt. Eine Lehrerin hat mit ihren Schülern geplant, den deutschen Schülern und Lehrern während des Deutschlandbesuches die tschechische Sprache in Form eines kleinen Sprachkurses vorzustellen. Die Lehrerinnen waren meistens der Meinung, dass es besser ist, nicht zu viel gesondertes Programm für die Besucher zu organisieren. Wichtig bei dem Besuch ist, dass die Besucher erfahren, wie der Alltag in der Gastgeberkultur verläuft und was zu einem normalen Schultag oder zum Familienleben gehört. Die Jugendlichen sollten auch die Möglichkeit haben, miteinander ihre Freizeit zu verbringen, und dabei persönliche Kontakte aufzubauen.

Die Lehrerinnen haben auch mitgeteilt, dass während des Austauschprojekts sehr oft dazu kommt, dass die tschechischen und deutschen Schüler nicht Deutsch sondern Englisch miteinander sprechen. Die meisten Schüler finden English als gemeinsames Verständigungsmittel einfacher. Außerdem fühlen sich die tschechischen Schüler von den deutschen nicht übervorteilt, weil Englisch für beide Gruppen eine Fremdsprache darstellt. Auch wenn die Kommunikation zwischen den Austauschülern überwiegend im Englischen verläuft, sind die Lehrerinnen überzeugt, dass diese Begegnungen zur kulturellen Sensibilisierung der Schüler von beiden Kulturen bedeutend beitragen.

9. Haben ihre Schüler oft die Möglichkeit, einem deutschen Muttersprachler im Rahmen des Deutschunterrichts zu begegnen?

Obwohl die meisten Befragten es bedauern, kommt es fast nie zu den Situationen, dass ein Muttersprachler das Klassenzimmer besucht. Wenn ein Besuch jedoch gelingt, wird der Besucher normalerweise interviewt, oder er erzählt über sich

selbst und seine Heimat. Nur eine Lehrerin hat den Besuch von dem Muttersprachler in ihrer Klasse erwähnt. Wenn eine Gruppe von deutschen Muttersprachlern die Schule im Rahmen des Austauschprojekts besucht, sind die Möglichkeiten natürlich größer. In diesem Fall nehmen dann die Muttersprachler an mündlichen Übungen teil. Die Anwesenheit eines Muttersprachlers im Klassenzimmer kann nach den Befragten sehr motivierend wirken. Die Lehrerinnen bemühen sich, ihre Schüler zur Kontaktaufnahme mit den deutschen Muttersprachlern via Internet (Facebook, E-Mail..) und zum Teilnehmen an verschiedenen tschechisch-deutschen Veranstaltungen anregen.

10. Welche Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmittel werden bei dem interkulturellen Lernen gebraucht?

Die Lehrerinnen waren sich darüber einig, dass in den neuen Lehrbüchern die kulturellen Themen gut dargestellt werden. Einige von Lehrerinnen benutzen das Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch?*, das ziemlich veraltet ist und bietet nach den Lehrerinnen keine ausreichenden Anlässe zum interkulturellen Lernen. Die meisten Lehrerinnen verwenden das neue Lehrbuch *Deutsch.com*, das viele Anregungen zur interkulturellen Kommunikation bietet. Nach den Befragten enthält das Buch viele interessante Themen, Bildmaterial und Kulturübungen, die sich auf das Alltagsleben der Schüler beziehen. Für besonders wertvoll halten die Lehrerinnen, dass ein großer Teil der kulturellen Informationen nicht isoliert vorkommt, sondern in den Texten behandelt wird. In einigen Lehrbuchübungen gibt es spezielle Kulturübungen, bei denen die Schüler über Eigen- oder Fremdkultur nachdenken und diskutieren müssen. Nach den Befragten regen einige Hörübungen und Leseverständnisübungen zur Diskussion über kulturellen Themen an. Zusätzlich zu den Lehrbüchern gebrauchen alle Befragten, vielerlei authentisches Material wie z.B. Zeitungen und Zeitschriften, Comics, Literatur, Werbungen, Fahrkarten, Stadtpläne u.s.w.. Die zusätzlichen Materialien werden jedoch aus den zeitlichen Gründen nur selten verwendet. Die Aktualität und Echtheit des authentischen Materials finden die Schüler sehr interessant. Obwohl die Materialien oft sprachlich schwer sind, stellen sie nach den befragten Lehrerinnen die Sprache in ihrem natürlichen Kontext vor und vermitteln immer

etwas vom Leben in der Zielkultur. Oft regt das Material die Schüler zu den Beobachtungen fremder Kultur und zum Vergleich der eigenen und fremden Kultur an.

11. *Wie nehmen Sie ihre Rolle beim interkulturellen Lernen im Rahmen des Deutschunterrichts wahr?*

Die meisten Lehrerinnen sind darüber bewusst, dass sich die Rolle des Lehrers im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sehr geändert hat. Sie haben sich geeinigt, dass im Vordergrund des Unterrichts nicht mehr der Lehrer, sondern der Lerner stehen sollte. Der Lehrer sollte, ihren Meinungen nach, die Rolle des Moderators, Begleiters, Ratgebers und Mentors spielen. Zugleich geben die Befragten jedoch zu, dass diese Rolle sehr schwierig in den tschechischen schulischen Bedingungen zu übernehmen ist. Wie schon angedeutet wurde, sind die Schüler ziemlich passiv und die Sprechzeit des Lehrers überwiegt meistens die Sprechzeit der Lerner. Aus diesen Gründen kommen die Lehrerinnen oft zu der traditionellen Vermittlung der interkulturellen Inhalte zurück, weil die Schüler kein Interesse zeigen, an den Diskussionen teilzunehmen. Die meiste Unterrichtszeit ist daher durch den Lehrer bestimmt, der die Richtung des Unterrichts angibt.

12. *Wie denken Sie über die Verankerung Interkultureller Erziehung in der Lehrerausbildung?*

Die Notwendigkeit der Verankerung Interkultureller Erziehung wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten bestätigt. Fast alle von ihnen fordern, dass Interkulturelle Erziehung direkt in der Ausbildung eingebettet wird. Die älteren Lehrerinnen haben sich geäußert, dass sie während ihres pädagogischen Studiums fast keine Gelegenheiten hatten, sich mit dem Thema des interkulturellen Lernens und mit ihren Methoden auseinanderzusetzen, weshalb sie sich nicht ausreichend für den interkulturellen Ansatz im DaF-Unterricht vorbereitet fühlen. Die jüngeren Kolleginnen haben angeführt, dass sie sich im Rahmen ihres Studiums mit einigen Methoden und Techniken des interkulturellen

Lernens beschäftigt haben, obwohl sie darauf hinweisen, dass die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerausbildung immer noch nicht tief verankert ist. Die meisten Befragten erwarten diesbezüglich, dass dieses Thema in der Lehrerausbildung eingetragen und systematisch behandelt werden sollte. Mit konkreten praxisorientierten Lernmaterialien sollten sich, nach den Befragten, die künftigen Lehrer auf ihren Beruf vorbereiten. Eine Kolloquiumgestaltung in Form einzelner Kurse zur Interkulturellen Erziehung wünscht sich ein signifikanter Teil der Befragten, z. B. im Rahmen eines Seminars, oder Wochenendblockseminars. Aus ihren Aussagen ist interpretierbar, dass sie der Meinung sind, dass Lehrveranstaltungen in der Lehrerausbildung unabhängig von der Form aber unbedingt praxisorientiert gestaltet werden sollten. Die meisten Lehrerinnen haben sich geeinigt, dass es nützlich wäre, etwas mehr über Unterrichtsmethoden zum interkulturellen Lernen zu erfahren. Sie möchten auch gern wissen, welche Techniken zur Erhöhung der Schülermotivation sie im Deutschunterricht einsetzen können und wie sie das größere Interesse der Schüler an deutscher Kultur hervorrufen sollen. Zusammenfassend finden mehrere Lehrerinnen die kontinuierliche Weiterbildung in Bezug auf Interkulturelle Erziehung wichtig, jedoch zögern einige von ihnen, sich weiterzubilden. Dies könnte u.a. auf eine altersbedingte Weiterbildungsmüdigkeit hinweisen.

4.4 Auswertung der Hypothesen

Am Anfang der vorliegenden Untersuchung wurden 4 Hypothesen gestellt. In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse in Hinblick auf die gestellten Hypothesen besprochen.

Hypothese 1 (siehe Kap. 4.1)

Die erste Hypothese behandelt das allgemeine Verständnis der Schüler und Lehrerinnen von der Bedeutung des Begriffs interkulturelle Kompetenz.

Aufgrund der Antworten von allen Befragten kann **die erste Hypothese nur teilweise bestätigt werden**. Bei der Schülerumfrage wurde festgestellt, dass die meisten Schüler unter interkultureller Kompetenz eher die landeskundlichen

Kenntnisse über fremde Kultur als eine Fähigkeit zum interkulturellen Handeln sehen. Dies wurde vor der Untersuchung auch erwartet. Überraschend ist die Feststellung, dass 22 % von den befragten Schülern sich unter interkultureller Kompetenz überhaupt nicht vorstellen können. Was die Interviewergebnisse mit den Lehrerinnen betrifft, wurde vorausgesetzt, dass die Lehrerinnen ein mehr komplexes Verständnis von interkultureller Kompetenz haben. Im Gespräch mit den Lehrerinnen wurde jedoch festgestellt, dass die affektive Komponente der interkulturellen Kompetenz wie die Fähigkeit zur Reflexivität über eigene Kultur und zur Auseinandersetzung mit dem Fremden nicht deutlich angegeben wurde. Die affektive Teilkompetenz spielt bei der Auseinandersetzung mit fremder Kultur eine wichtige Rolle und deswegen sollte sie nicht vernachlässigt werden.

Hypothese 2 (siehe Kap. 4.1)

Die zweite Hypothese betrifft die Einstellungen der Schüler und der Lehrerinnen zum Einsatz des interkulturellen Lernens und zur Behandlung interkultureller Themen im Rahmen des Deutschunterrichts.

Laut den Antworten der Befragten **kann die zweite Hypothese bestätigt werden.** Wie es erwartet wurde, halten die Schüler sowie die Lehrerinnen den Einsatz von interkulturellen Themen im Deutschunterricht für wichtig und nützlich. Es wurde auch bestätigt, dass die interkulturellen Themen, für die sich die Schüler interessieren, werden meistens auch im Deutschunterricht behandelt. Zur Realisierbarkeit des interkulturellen Lernens im Deutschunterricht wurde vorausgesetzt, dass sich die meisten Gymnasialschüler eher passiv an den interkulturellen Kommunikationssituationen und offenen Debatten über kulturelle Themen teilnehmen und die Lehrerinnen finden es sehr schwer, die Schüler zum Ausdruck von ihren emotionellen Einstellungen zu bewegen.

Hypothese 3 (siehe Kap. 4.1)

Die dritte Hypothese behandelt die Möglichkeiten der Schüler, interkulturelle Kommunikationen im Rahmen des Deutschunterrichts zu erleben.

Obwohl die ideale Lernumgebung für die interkulturelle Kommunikation eine Situation wäre, in der eine regelmäßige direkte Begegnung mit der Zielkultur möglich ist, basiert der Deutschunterricht auf der Arbeit im Klassenzimmer und die Besuche ins Zielland oder die Besucher aus Zielkultur bleiben eine Seltenheit. Es wird zwar ein Austauschprojekt einmal pro Jahr in Deutschland organisiert, aber laut den Lehrerinnen zeigen die Schüler kein großes Interesse sich an diesem Projekt teilzunehmen. Aufgrund dieser Erkenntnisse kann man konstatieren, dass **die dritte Hypothese auch bestätigt wurde.**

Hypothese 4 (siehe Kap. 4.1)

Die vierte Hypothese betrifft die Verwendung von interkulturellen Lehrwerken, zusätzlichen Materialien und elektronischen Medien bei der Behandlung der interkulturellen Themen.

Während der Untersuchung wurde festgestellt, dass das Lernbuch als Hauptmedium im Deutschunterricht verwendet wird. Für den Großteil der Lehrerinnen ist das Lehrbuch von zentraler Bedeutung. Obwohl die befragten Schüler den Gebrauch vom zusätzlichen Material begrüßen würden, steht es ihnen bei der Beschäftigung mit den interkulturellen Themen im Rahmen des Deutschunterrichts nur selten zur Verfügung. Bezüglich des Einsatzes der elektronischen Medien, wird meistens nur CD Player gebraucht. Wie erwartet wurde, ist die technische Ausstattung der Schule nicht ausreichend. Es gibt nur wenige Klassen mit der interaktiven Tafel, oder einem Tageslichtprojektor. Außer dem CD Player haben die meisten Lehrerinnen selten die Möglichkeit, die anderen elektronischen Medien bei der Vermittlung interkultureller Themen zu verwenden. Daraus ergibt sich, dass auch **die vierte Hypothese bestätigt werden kann.**

Zusammenfassend kann konkludiert werden, dass die erste Hypothese teilweise bestätigt wurde und die zweite, dritte und vierte Hypothese können durch die Untersuchungsergebnisse völlig bestätigt werden.

5 Folgerung für die Schulpraxis

Im Anschluss an die Befunde der vorliegenden Untersuchung möchte ich einige Anregungen zum interkulturellen Ansatz im Deutschunterricht besprochen.

5.1 Motivation der Schüler im interkulturellen Deutschunterricht

Aus der Untersuchung folgt, dass das Interesse der Schüler für deutsche Sprache und damit auch für deutsche Kultur in den letzten Jahren stark gesunken ist. Das Deutsche hat es auf den tschechischen Schulen nicht einfach. Deutsch zu können ist als Qualifikation zwar ein Vorteil, aber keine Notwendigkeit mehr. Englisch wird als die Nummer eins unter den Fremdsprachen wahrgenommen, während die deutsche Sprache mehr und mehr an Bedeutung verliert. Nach den mehreren befragten Lehrerinnen liegt es daran, dass Deutsch immer als schwierige Sprache galt und dass der Deutschunterricht nicht so attraktiv war wie der Englischunterricht. Ganz viele englische Muttersprachler, vor allem aus den USA, sind nach der Wende in die Tschechische Republik gekommen und sind oft zu den Lektoren auf den tschechischen Schulen geworden, obwohl sie oft keine pädagogische Ausbildung hatten. Sie wurden als eine Belebung des Unterrichts wahrgenommen und die Motivation der Schüler zum Englischlernen ist stark gestiegen. Der Ruf der deutschen Sprache als einer schwierigen Sprache und des Deutschunterrichts als nicht eines spannenden Unterrichts ist dagegen geblieben.

Im Vergleich zum Englischen finden Schüler die deutsche Sprache schwieriger und wegen der strengen grammatischen Regeln sind sie, ihren Meinungen nach, zu lange nicht fähig, im Deutschen zu kommunizieren. Nach den befragten Lehrerinnen sind die heutigen Schüler zu bequem, sich durch die Anfangsschwierigkeiten, die deutsche Sprache bringt, durchzuarbeiten. Die Unterrichtszeit ist fast nur durch den Lehrer bestimmt, der die Klasse leitet und die Richtung vorgibt. Aufgrund ihrer Fremdsprachenlernbiographie – gekennzeichnet durch wenig kreatives, vor allem rezeptives und prüfungsorientiertes Lernen – sowie der historischen Bedeutung vom tschechischen Unterricht (Position des Lehrers) sind tschechische Deutschlerner wenig geneigt, sich als Sprachhandelnde in den Unterricht einzubringen und an interkulturellen Kommunikationssituationen aktiv teilzunehmen. Ihr Bedürfnis nach Sicherheit und

fester Struktur ist relativ hoch, was führt dazu, dass sie nicht bereit sind, bei den offenen Debatten ihre emotionellen Einstellungen auszudrücken, über eigene Kultur zu reflektieren und sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Dies hat zur Folge, dass sich die Lehrer an das mehr traditionelle Unterrichtsverfahren halten, weil sie die Schüler einfach zu einer Interaktion nicht bewegen können. Die meisten deutschen Lehrerinnen sind überzeugt, dass die Verschiebung des Fokus auf den Lerner wegen ihrer Passivität nicht ganz möglich ist. So sind die Schüler meistens nur auf die traditionellen Lehrmethoden angewiesen.

Wenn wir uns mit dem kulturellen Aspekt der Sprache beschäftigen werden, müssen wir wieder die enge Verbindung der Sprache und Kultur akzentuieren. Eine neue Sprache zu lernen bedeutet Kontakt zu anderen, neuen kulturellen Informationen herzustellen. Man spricht über gemeinsames Verhalten, gemeinsame Meinungen und Traditionen eines Volkes. Darüber hinaus bedeutet das auch, auf Stereotypen, Meinungsverschiedenheiten und allgemeine Unterschiede zu stoßen. Diese Aspekte können ein Problem darstellen, können aber auch motivierend im Unterricht bearbeitet werden.

Die interkulturelle Kommunikation im Rahmen des Deutschunterrichts wird nach den Befragten vorwiegend nur durch simulierte interkulturelle Simulationssituationen initiiert. Es kommt leider nur selten zu den realen Interaktionen mit deutschen Muttersprachlern. Obwohl sich die Deutschlehrerinnen bemühen, ihre Schüler zur Kontaktaufnahme mit Deutschen anzuregen und die Austauschprojekte mit der deutschen Partnerschule zu organisieren, stoßen sie oft dabei auf Passivität der Schüler und ihre Unlust, sich an interkulturellen Begegnungen aktiv teilzunehmen.

Sollte man das Interesse der Schüler für deutsche Sprache wecken, muss man die Schüler zu einer offenen Einstellung der deutschen Kultur gegenüber, sowie **Neugier, Wille und Mut zu den Begegnungen mit der Fremdheit anregen**. Die Schüler müssen eine Sprache **erleben**, um sich dafür zu begeistern. Es darf kein verschultes Deutsch sein. Die Schüler möchten nicht das Gefühl haben, dass sie in der Schule sitzen und Deutsch lernen müssen. Man muss die Vorteile zeigen, die die Sprache bringt, und dann wird es sehr gut angenommen. Deutsch kann nur

beliebter werden, wenn man sich mit Angehörigen deutscher Kultur möglichst häufig begegnet. Obwohl aus unterschiedlichsten Gründen nicht möglich ist, den Schülern die realen interkulturellen Kommunikationen im Deutschunterricht zu vermitteln, muss die interkulturelle Kommunikation durch **anregende Aktivitäten, interaktive Methoden** und mit Hilfe **der geeigneten Unterrichtsmittel** simuliert werden.

5.2 Inhalte, Methoden und Hilfsmittel im interkulturellen Deutschunterricht

Obwohl die neuen modernen Lehrwerke viele Informationen über kulturelle Merkmale und Fakten der deutschen Kultur anbieten, stellen sie keine ausreichende Quelle interkultureller Inhalte dar und sie sollten daher durch andere möglichst authentische Zusatzmaterialien noch ergänzt werden. Dazu sind solche Materialien wie **Bilder, Informationstexte, literarische Texte, Prospekte, Zeitschriften, Fotos** u.s.w. sehr geeignet. Sie werden jedoch die Schüler nur dann motivieren, wenn sie die Lernenden nicht nur zur Vermittlung von Fakten, sondern auch zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Informationen einladen. Die Beschäftigung mit den authentischen Materialien regt die Lerner zum Nachdenken und nachfolgend zur Diskussion über die behandelten Themen an, was natürlich auch zum Ausdruck der Einstellungen, Haltungen und auch zur Selbstreflexivität führt. Dazu sind natürlich solche Arbeitsformen wie **Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Projektarbeit** sehr geeignet, weil sie das richtige Milieu für Kommunikation ermöglichen.

Wie schon vielmal angedeutet wurde, geht es im Deutschunterricht nicht mehr nur darum, was die Schüler über deutschsprachige Länder wissen. Vielmehr geht es darum, wie die Deutschlernenden zu einer erfolgreichen Kommunikation in den konkreten interkulturellen Lebenssituationen zu befähigen. Mit anderen Worten geht es nicht mehr darum, was z.B. auf der Speisekarte in einem deutschen Restaurant steht, sondern auch darum, *wie man es bestellt, wie man bezahlt und ob man ein Trinkgeld gibt*. Wichtig sind nicht nur die Fragen nach den Fakten, sondern nach den Kommunikationsweisen z. B.: *Wie fragt man nach dem Weg? Wie reklamiert man etwas? Wie gratuliert man zu welchem Fest? Wie lädt man zu*

einer Geburtstagsparty ein? u.s.w.. All das gehört zur Alltagskultur und sollte darum im Deutschunterricht besprochen werden. Da die Alltagsgewohnheiten kulturell sehr stark determiniert sind, können sie zu vielen Missverständnissen und nachfolgend zu Ärger und Ratlosigkeit führen.

Die Alltagskommunikationssituationen kann man sehr gut in den **Modelldialogen** üben, bei denen bestimmte Redemittel zum Einsatz kommen. Wichtig ist es, den Modelldialog im Unterricht nicht nur nachsprechen zu lassen, sondern auch die Übertragung auf ähnliche Situationen anzuregen. Was nicht für eine Situation passend ist, kann in einer anderen verwendet werden. Die Schüler sollten die Möglichkeit im Unterricht haben, eigene Alltagserfahrungen einzubringen. Sie können dadurch das Eigene mit dem Fremden vergleichen, darüber untereinander diskutieren und auch voneinander lernen. Dabei sind die Fragen zu stellen wie z.B.: *Wie ist das bei euch? Wie verläuft diese Situation in eurem Land? Wie würdet ihr euch in solcher Situation verhalten?* Beim Vergleichen mit dem eigenen Land bietet sich häufig die Möglichkeit, **die Referate** zu halten. Bei diesen mündlichen Präsentationen üben die Schüler das freie Sprechen und der gelernte Wortschatz kann in den aktiven Sprachgebrauch übergehen. Die Schüler sind dabei auch gefordert, selbst die Informationen zu den deutschsprachigen Ländern herauszufinden. Das Internet oder verschiedene Druckmaterialien stellen eine fruchtbare Quelle dar. Dies kann z. B. im Rahmen **eines Projekts** durchgeführt werden. Für heutige Schüler ist der Einsatz von neuen Technologien im Fremdsprachenlernen sehr **motivierend**. Falls es aus technischen oder zeitlichen Gründen nicht möglich ist, diese Projektarbeit im Rahmen des Deutschunterrichts durchzuführen, kann sie auch außerhalb des Klassenzimmers realisiert werden.

Auf jeden Fall sollten sich die im Deutschunterricht behandelten interkulturellen Themen an der Lebenswelt der Schüler orientieren. Wie auch aus den Antworten der befragten Schüler erfolgt, interessieren sich die Lerner meistens für die auf ihr Leben beziehenden Themen wie Familie, Freizeit, Sport, Essen, Kleidung u.s.w.. Solche Themen sollten daher im Zentrum des interkulturellen Lernens stehen.

5.3 Dramatisierung der literarischen Texte

Eine bedeutende Funktion bei dem interkulturellen Lernen haben z. B. **literarische Texte**. Sie stellen nicht nur eine reiche Quelle von kulturellen Inhalten dar, sondern sie bieten viele Anregungen zur weiteren Beschäftigung mit kulturellen Themen. Der Einsatz von literarischen Texten beschränkt sich leider oft auf rein thematische bzw. inhaltliche Aspekte. Meistens werden Kurzgeschichte oder Romane behandelt, während andere Gattungen wie z.B. **Dramen** in diesem Zusammenhang noch fast keine Beachtung gefunden haben. Gerade Dramen bieten durch seinen Spielcharakter und seine Aufforderung, **sich in Rollen hineinversetzen**, den Schülern viele Möglichkeiten **zum Einnehmen einer Innen- und Außenperspektive**, was eigentlich eines der Ziele des interkulturellen Lernens ist. Meiner Meinung nach würden gerade Dramatisierungen von Texten zur Entwicklung der affektiven Teilkompetenz bei den Schülern beizutragen. **Rollenspiele** helfen nicht nur bei der Festigung sprachlicher Kenntnisse, sondern sie fordern die Schüler dazu auf, sich emotionell ausdrücken zu können und ihre eigene Erlebniswelt zu verlassen und sich in eine fremde Welt einzufühlen. Es kommt dadurch zu den **Auseinandersetzungen** mit eigenen Fragen an die fremde Situation und handelnden Personen wie z. B. *Warum reagiert diese Person so und nicht anders? Wie würde ich in solcher Situation reagieren? Welche Folge wird solches Verhalten haben?* u.s.w.. Durch Rollenspiele können Lernende die Begegnungen mit dem Fremden in einer spielerischen Form erproben und interkulturelle **Sensibilität ausbilden**. In der Gestaltung der vom Text vorgegebenen Rollen und Szenen können die Schüler eigene Haltungen entdecken, untersuchen und manchmal auch eigene Ansichten zu objektivieren. Da sich die Schüler in der Rolle geschützt fühlen, können sie ihre Wünsche und Empfindungen spontan ausdrücken.

5.4 Kulturvergleich als Gelegenheit zur Entwicklung kritischer Einstellung

Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist die Anregung der Schüler zu einem angemessenen, vorurteilsfreien Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen. Aber es ist nicht so leicht, dieses Ziel in die Praxis umzusetzen. Wie

schon betont wurde, geschieht die Annäherung an eine fremde Kultur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur mit ihren Einstellungen, Werten und Normen. Bei der Begegnung mit einer fremden Kultur bemühen wir uns, Fremdes und Unbekanntes in unsere vertraute Wahrnehmungswelt einzupassen. Deswegen müssen die Lerner im Fremdsprachenunterricht erfahren, dass es innerhalb einer Kultur Ungleichheiten, Nichtübereinstimmungen gibt. Die Schüler müssen lernen, über die präsentierten Informationen immer kritisch nachdenken. Dabei ist sehr nützlich die Arbeit mit Stereotypen, Wahrnehmungen und Urteilen im Rahmen des Deutschunterrichts einzusetzen. **Es handelt sich um die interkulturelle und lernerorientierte Arbeit, die kritische Einstellung der Lerner entwickelt.**

In heutigen modernen Lehrwerken gibt es viele Texte, die zum kritischen Nachdenken anregen. Nützlich sind vor allem Texte, in denen interkulturelle Begegnungen geschildert werden, die sich zu Missverständnissen und Konflikten entwickeln können. Die Schüler lernen dabei, authentische Situationen und Texte zu analysieren, durch die sie angeregt werden, Stereotype zu erkennen und zu besprechen. Dabei müssen die Schüler die Hintergründe für das bestimmte Verhalten in den Situationen formulieren und ihre Auffassung mit konkreten Beispielen aus dem Text belegen. Man kann den Schülern auch zusätzliche Materialien anbieten, in denen sie ähnliche Situationen herausfinden und vergleichen können. Dabei muss man die Materialien auswählen, die die Schüler aufgrund ihres Sprachniveaus, ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt verarbeiten können. Das können Materialien unterschiedlicher Art und Herkunft sein: **Auszüge aus Büchern, literarische Texte, Zeitungsartikel, Statistiken, Grafiken, Informationen aus dem Internet** u.s.w.. Damit wird eine objektivierete allgemeine Wissensbasis aufgebaut. Die zusammengetragenen Informationen werden von den Schülern **kritisch ausgewertet**. In dieser Phase werden auch Unterschiede zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur herausgearbeitet. Dabei lernen die Schüler, Dinge **aus zwei Perspektiven zu sehen**. Man kann an die nötigen Informationen kommen, indem man das Verhalten der Angehörigen der Zielsprachenkultur in entsprechenden Kommunikationssituationen beobachtet. Die Realisierung solcher Situationen ist nicht immer einfach, besonders wenn die Fremdsprache außerhalb der zielsprachigen Umgebung und nicht im Zielland gelernt wird. Deswegen müssen die **möglichst authentischen Materialien**

verwendet werden, um die möglichst realen Situationen zu initiieren. Neben den Druckmaterialien sind auch Filme und Fernsehschnitte sehr geeignet. Durch den Einsatz von Spielfilmen kann man den Schülern lebensnah vor Augen führen, wie die Muttersprachler in bestimmten Situationen miteinander umgehen, wie sie reagieren, welche Strategien sie bei der Lösung von Konflikten einsetzen u.s.w.. Durch die Arbeit mit Stereotypen lernen die Schüler verschiedene Techniken, die ihnen helfen, kulturell bedingtes Missverstehen wahrzunehmen, dessen Ursachen zu finden und damit interkulturelles Lernen zu ermöglichen.

5.5 Die Rolle des Lehrers und der Lernumgebung beim interkulturellen Lernen

Die Arbeit mit interkulturellen Themen fördert natürlich **Toleranz und Offenheit gegenüber Fremdem und die Bereitschaft kulturelle Ambiguität aushalten zu lernen**. Eine wichtige Rolle dabei spielt auch die Atmosphäre in der Klasse. Ein guter interkulturell ausgerichteter Unterricht findet in einer **angenehmen und freundlichen Atmosphäre** statt. Erst in einer solchen Lernumgebung, ohne Druck und Angst, können die Schüler erfolgreich lernen und über ihre Meinungen offen diskutieren. Die Schüler sollten genug Raum im Unterricht haben, ihres Vorwissen und **eigene Lebenserfahrungen** mitzubringen. Denn nur durch eigenes Vorwissen und eigene Erfahrungen können kulturelle Sensibilisierung und Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Welt erreicht werden. Wie schon besprochen wurde, spielt dabei die Rolle des Lehrers eine entscheidende Rolle. Nicht der Lehrer, sondern der Schüler muss im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Nicht nur der Lehrer, sondern der Schüler soll Fragen stellen und gemeinsam mit den Anderen die Lösungen finden. Dabei ist die Zurückhaltung von Lehrer sehr wichtig. Der Lehrer spielt **die Rolle des Moderators**, der den Schülern die Informationen nicht vermittelt und entscheidet, sondern die Probleme, die entstehen, erkennt und behebt und die individuellen Lernfähigkeiten seiner Schüler weiterentwickelt. In dieser Richtung sollten daher auch die Lehrkräfte ausgebildet werden.

5.6 Folgerung für die Lehrerausbildung

Obwohl die befragten Lehrerinnen mit der Theorie des interkulturellen Lernens vertraut sind, haben sie sich unterschiedlich intensiv und lange mit diesem Thema auseinandergesetzt. Demnach gibt es auch Unterschiede, wie sie ihre Unterrichtsziele bezüglich der Entwicklung von interkultureller Kompetenz der Schüler formulieren. Bei einigen Lehrerinnen ist zu merken, dass sie sich länger mit dem Thema beschäftigt haben und dadurch ein umfangreicheres Verständnis von dem Konzept haben. Sie behandeln auch das Thema im Unterricht mehr systematisch als diejenigen, die etwas einseitigere Auffassung von der interkulturellen Kompetenz haben. Trotzdem findet man bei jeder Lehrerin einige Elemente, die interkulturelles Lernen unterstützen.

Das Verständnis von interkulturellem Lernen, wie es hier beschrieben wurde, stellt für die Arbeit im interkulturellen Kontext ein anspruchsvolles Programm dar, das sich nicht immer in den schulischen Bedingungen verwirklichen lässt. Eine wichtige Rolle spielt dabei Ausbildung der Lehrkräfte. Die heutigen Lehrwerke bieten zwar viele Möglichkeiten zur Behandlung interkultureller Themen, aber wichtig ist, mit den zur Verfügung stehenden Materialien umgehen zu können. Die Rolle des Lehrers im interkulturellen Lernen hat eine entscheidende Bedeutung. Seit den 1990er Jahren wird im Zusammenhang mit dem interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht auch interkulturelle Erziehung der Lehrer in ihrer pädagogischen Ausbildung gefördert. Die Lehramtsstudenten sollten die Gelegenheit haben, sich mit dem Thema interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation im Rahmen ihres Bildungsprozesses auseinanderzusetzen. **Die Lehrer können bei ihren Schülern die interkulturelle Kompetenz nur dann entwickeln, wenn sie selbst interkulturell kompetent sind.**

Wie schon an mehreren Stellen dieser Arbeit betont wurde, haben die Lehrer bei dem interkulturellen Lernen die **Rolle des Moderators, Mentors, Tutors und Lektors**. In Folgendem wird eine Sammlung der vielfältigen Aufgaben der Lehrer nach Hölscher, Roche und Simic aufgelistet:

- sie schaffen die Rahmenbedingungen für interkulturelle Lernprozesse

- sie geben Raum für die eigenständige Entwicklung von Verstehens- und Kommunikationsstrategien, die nicht auf das Klassenzimmer begrenzt bleiben
- sie begleiten die Arbeit der Schüler
- sie koordinieren und überschauen das Lernszenario in zeitlichen und räumlichen Dimensionen
- sie ermuntern die Schüler, sich ihres Vorwissen und ihrer Erfahrungen bewusst zu werden und diese in das Unterrichtsgeschehen einzubringen
- sie unterstützen bei der Organisation und helfen bei der Beschaffung von Hilfsmitteln und authentischen Quellen
- sie formulieren Aufgaben zum Thema, die zu außerschulischem Lernen anleiten und außerschulische Quellen nutzen
- sie initiieren Kooperation mit anderen Lehrkräften zu fächerübergreifenden Themen
- sie kontaktieren außerschulische Experten zum Thema
- sie geben einzelnen Schülern, den Gruppen oder im Plenum Tipps für die Bewältigung der Aufgaben
- sie vermitteln Strategien zum Erschließen und Einschätzen von Informationsquellen
- sie unterstützen beim Einschätzen und Kategorisieren von Informationen
- sie helfen beim (genauen) Formulieren und geben Impulse für das Optimieren der Arbeiten
- sie bündeln das Erarbeitete und thematisieren metasprachliche Aspekte der Darstellungsformen
- sie helfen bei der Auswahl geeigneter Textarten für die Präsentation
- sie steuern die Redaktionsphasen und die Präsentation als Moderatoren
- sie geben Feedback zu den Präsentationen
- sie fügen die Einzelergebnisse zu einem Gesamtblick auf das Thema

- sie organisieren Raum und Gelegenheiten für die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen schulischer Veranstaltungen und geben Anregungen für die Vertiefung des Themas⁷²

Offensichtlich ist die Aufgabe des Lehrers im interkulturellen Fremdsprachenunterricht nicht einfach. Obwohl die heutigen modernen Lehrwerke viele Anregungen zur Behandlung kultureller Inhalte anbieten, müssen die Lehrer den schwierigsten Teil der Arbeit mit den kulturellen Themen ausüben. Sie müssen das didaktische Material wirklich gut kennen, mit ihm völlig vertraut sein und sich immer die Frage stellen: *Was möchte ich mit dem Material erreichen? Was bringt das Material meinen Schülern? Wie wird das Material benutzt? Wie wird das Thema im Material behandelt? Bietet das Material Anregungen zu weiterer Arbeit und Diskussion? u.s.w..* Nicht alles steht im Buch, und deshalb ist es auch sinnvoll, Zusatzinformationen in den Deutschunterricht zu bringen. Bei der Beschäftigung mit interkulturellen Themen muss der Lehrer auch darauf achten, durch den Kontrast zwischen Kulturen keine Diskussion über *Was ist richtig, was ist falsch?* oder noch schlimmer *Was ist besser, Was ist schlechter?* hervorzurufen. Darum geht es nicht. Wie schon akzentuiert wurde, ist das Ziel des interkulturellen Lernens nicht die anderen Kulturen kritisch zu beurteilen, sondern sie zu verstehen und respektieren. Die Kulturunterschiede sind nicht am wichtigsten, sie helfen aber bei dem Bewusstmachen der Kulturgemeinsamkeiten. Die Rolle des guten Lehrers ist, seinen Schülern **eine Innen- und Außenperspektive auf die eigene und fremde Lebenswelt zu zeigen und dadurch sie zur Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen zu bringen.**

⁷² HÖLSCHER, Petr; ROCHE, Jörg und SIMIC, Mirjana: *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. 2009. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 2, 43-54. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

6 Fazit

Zusammenfassend kann man aus den Aussagen der Lehrerinnen und ihrer Schüler eine hohe theoretische Bereitschaft zum interkulturell ausgerichteten Unterricht erkennen. Alle interviewten Lehrkräfte unterstreichen die Bedeutung von interkulturellen Inhalten im Deutschunterricht und geben an, dass sie sich bemühen, die Lerner zur Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur zu ermutigen. Obwohl die interkulturelle Kommunikation meistens nur durch simulierte Kommunikationssituationen im Deutschunterricht verläuft, wird den Schülern die Begegnung mit der Zielkultur ermöglicht. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse finde ich für die Schulpraxis notwendig, das Interesse der Schüler an deutscher Kultur zu wecken und ihre Motivation zum Deutschlernen zu erhöhen. Ich möchte hier wieder hervorheben, dass die Sprache in einem engen Zusammenhang mit der Kultur steht. Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur auf die Kommunikation in der Zielsprache, sondern auch auf die Kultur des fremden Landes abgezielt werden. Für den Spracherwerb und speziell für den Fremdsprachenunterricht bedeutet die Vermittlung einer fremden Sprache auch die Vermittlung der Inhalte, die in dieser Sprache formuliert sind. Sollten wir das Interesse der Schüler an deutscher Kultur wecken und behalten, darf es im Deutschunterricht nicht nur um reine Vermittlung der landeskundlichen Informationen gehen, sondern es ist viel wichtiger, die Lerner durch richtige methodische lernerorientierte Verfahren zum freien Nachdenken über kulturelle Themen anzuregen. Im DaF-Unterricht muss also neben der deutschen Sprache immer auch die Kultur der deutschsprachigen Länder berücksichtigt werden. Sei es nun ganz gezielt durch landeskundliche Texte, durch Alltagsgegenstände, durch Filme, Bilder, literarische Texte oder durch spezielle kulturbezogene Aufgaben und Übungen, oder sei es unbeabsichtigt als Nebenprodukt durch das Verhalten des Lehrers oder anderer Personen. Eine wichtige Rolle spielt dabei natürlich die interkulturelle Ausbildung der Lehrer. Meiner Meinung nach sollten die zukünftigen Lehrer im Rahmen ihres Studiums nicht nur über interkulturelle Themen und die Möglichkeiten ihrer Vermittlung theoretisch lernen, sondern sie sollten den konkreten Interaktionen mit den Muttersprachlern der Zielkultur möglichst häufig ausgesetzt werden und dadurch ihr kulturelles Bewusstsein und Sensibilisierung zu entwickeln. Wie schon

angedeutet wurde, nur ein interkulturell kompetenter Lehrer eine interkulturell ausgerichtete Umgebung für seine Schüler schaffen kann. Der Prozess des interkulturellen Lernens ist sehr vielfältig und beinhaltet Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen, Sensibilität, Reflexionsfähigkeit u.s.w.. Der Kulturvergleich beziehungsweise Kulturkontrast ist ein Anfangsprozess, der zu diesen Faktoren führen kann und mit dem der Fremdsprachenlehrer umgehen können soll. Es hängt vom Lehrer ab, wie er bei den Lernern zunächst das Interesse an der deutschen Sprache weckt und anschließend ein besseres Verständnis für Besonderheiten ermöglicht, die es in jeder Sprache gibt.

Was ferner die Praxis und die Motivation angeht, kann die Arbeit mit interkulturellen Themen im Deutschunterricht sehr motivierend wirken. Diskussionen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wecken die Neugier, was den Unterricht natürlich interessanter macht. Bei dem interkulturellen Lernen geht es hauptsächlich darum, die Unterschiede in der Zielkultur respektieren zu können, das Fremde nicht zu beurteilen, Merkmale und Denkweisen nicht zwischen „richtig“ und „falsch“, oder „gut“ und „schlecht“ zu klassifizieren. Es bedeutet dabei aber auch nicht, dass man alles annehmen muss. Man kann seine Meinung behalten, soll die Meinung des anderen jedoch respektieren, damit man überhaupt eine interkulturelle Kommunikation führen kann.

Aus der vorliegenden Untersuchung ist zu erschließen, dass die Verbindung der Sprache und Kultur des Ziellandes im Rahmen des Deutschunterrichts berücksichtigt wird und dass die Wichtigkeit der kulturellen Kenntnisse anerkannt ist. Trotzdem muss ich konstatieren, dass die Problematik der Interkulturalität und die Realisierung der interkulturellen Kommunikation in der Schulpraxis immer noch eher am Rande des Unterrichts zum Einsatz kommen. Die Aufmerksamkeit wird vor allem der Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen gewidmet, die zwar eine wichtige, jedoch keineswegs unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation darstellen. Man sollte die Behandlung von interkulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht als eine Art der Motivation wahrnehmen. Wer eine Sprache lernen will, tut das nicht nur aus dem sprachlichen Interesse. Man lernt eine Sprache auch, weil man Interesse an der

Kultur, an dem Volk, an den Ländern der Fremdsprache hat. Wenn der Lehrer kulturelle Aspekte berücksichtigt, kann er die Motivation seiner Schüler erhöhen.

Die hier gezogenen Schlussfolgerungen können keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weil die Untersuchung im Rahmen einer Schule und die Befragung von einer beschränkten Zahl der Lehrerinnen und ihrer Schüler nicht ausreichend und nicht genug repräsentativ für eine Verallgemeinerung sein kann. Vielmehr sollen die Daten zu größeren empirischen Folgeuntersuchungen anregen, in denen die hier gestellten Fragen weiter ausgebaut und die Resultate überprüft und erweitert werden können.

7 Resumé (Summary)

This graduation thesis is called "*Intercultural communication in the teaching German as a foreign language*". One of the most significant changes in language learning and teaching over the past few decades has been the recognition of the cultural dimension as a key component. This change has transformed the nature of the experience of teaching and learning languages to a great extent. The objective of language learning is no longer defined in terms of the acquisition of communicative competence in a foreign language, which refers to a person's ability to act in a foreign language in linguistically, sociolinguistically and pragmatically appropriate ways. Rather, it is defined in terms of the intercultural competence, which is the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. The present study aims to investigate the opinions and attitudes of both Czech teachers of German and their students on intercultural competence teaching and to see how and to what extent these opinions and attitudes are reflected in their classroom applications. Data were collected from German teachers by means of an interview and from students by means of a questionnaire. The findings have revealed that language teachers seem to be aware of the role of the culture in foreign language education though they do not often integrate culture into their teaching in order to develop intercultural competence in their learners. There are many different reasons for it: Firstly, teachers might not know how to integrate culture into their own classrooms. In other words, they might be lacking the training focusing on the integration of culture into foreign language education. Secondly, they might not have the opportunities to integrate cultural practices into their classes and they might not have necessary resources such as computers, Internet, DVD players, or tape-recorders. This study yields a number of educational implications. Teacher education programs should include a cultural aspect in their curricula, such as a course on intercultural communication, in order to equip prospective teachers with intercultural awareness and intercultural competence. To conclude, further studies should be conducted to investigate the factors affecting teachers' opinions and attitudes towards developing intercultural competence in foreign language education.

8 Literaturverzeichnis und Quellenangaben

- ABCD Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3, 1990.
- AGUADO, Karin: Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Karin Aguado (Hg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2000.
- AUERNHEIMER, Georg: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 3. Aufl. 2003.
- BINDER, Susanne; DARYABEGI, Aryane: Interkulturelles Lernen - Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.) (2002), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.
- BURKARD, Christoph; EIKENBUSCH, Gerhard: *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin 2000.
- BREDELLA, Lothar; DELANOY, Werner (1999): Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella/Delanoy (Hrg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr 1999.
- DECKE-CORNILL, Helene; KÜSTER, Lutz: *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2010.
- EHRHARDT, Claus: Diplomatie und Alltag: Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation. In: Jürgen Bolten und Claus Ehrhardt (Hg.):

Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis 2003.

- ERLI, Astrid; GYMNIICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.* Stuttgart: Klett 2007. ISBN 978-3-12-940005-0.
- FICHTEN, Wolfgang; WAGNER, Ute; GEBKEN, Ulf; BEER, Tim; JUNGHANS, Carda; MEYER, Hilbert: *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung.* Oldenburg 2005.
- FLICK, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: 3.te Auf. Rowohlt 2005.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: 2009.
- HAMPDEN-TURNER, Charles; TROMPENAARS, Fons: *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business.* McGraw-Hill 1997.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B.: Interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart/Weimar: Metzler 2003.
- HEYD Getraude in JANÍKOVÁ, Věra: *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick.* Brno: Masarykova univerzita 2001. ISBN 80-210-2344-9.
- HOFSTEDE, Geert (2001) in Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2005.. ISBN: 978-3-525-46172-3.

- JANÍKOVÁ, Věra: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita 2005. ISBN 80-210-3782-2.
- JANÍKOVÁ, Věra: *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita 2001. ISBN 80-210-2344-9.
- KNAPP-POTTTHOF/LIEDKE, Annelie und Martina: *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: ludicum Verlag 1997.
- KRAMSCH, Claire: The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- KRUMM, H.-J.: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 6 (Landeskunde), München 1992.
- LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc: *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt/New York 2000: Campus.
- LITTERS, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995.

- LÜSEBBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart / Weimar: Metzler 2008.
- MALETZKE, Gerhard: *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas; SCHOCKER von DITFURTH, Marita (2004) Projekt-orientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Universität Kassel: Langenscheidt 1993. ISBN 978-3-12-606513-9.
- NEUNER, Gerhard: *Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994.
- NOVY, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*, 3. Auflage, Management Press, Praha 2003.
- ROCHE, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001. ISBN 3-8233-4984-8
- THOMAS, Alexander (2003) in Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2005. ISBN: 978-3-525-46172-3.
- THOMAS, Alexander: *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: 2. überarb. und erw. Aufl. et al. Hogrefe 2003 [1993].

- THOMAS, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns.
In: Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen:
Hogrefe Verlag für Psychologie 1993.

Internetquellen

- HOUSE, Juliane: Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1996 [Online], 1(3), 21pp. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm> [abgerufen am 2014-07-02]
- HÖLSCHER, Petra; ROCHE Jörg und SIMIC, Mirjana: Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. 2009. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 2, 43-54. Abrufbarunter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>. [abgerufen am 2014-04-12]
- <http://www.lehrer-online.de/interkulturelle-kompetenz.php> [abgerufen am 2013-04-12]
- <http://rvp.cz/> [abgerufen am 2014-08-03]
- <http://www.msmt.cz/cp1250/web/12/WhiteBook.doc> [abgerufen am 2013-17-10]
- Das Gymnasium Mikulášské, Pilsen [online] Abrufbar unter: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0a/Gymn%C3%A1zium_Plze%C5%88,_Mikul%C3%A1%C5%A1sk%C3%A9_n%C3%A1m._23.jpg [abgerufen am 2014-12-3]

Graphen- und Bilderverzeichnis

Graph Nr. 1

Graph Nr. 2

Graph Nr. 3

Graph Nr. 4

Graph Nr. 5

Graph Nr. 6

Graph Nr. 7

Graph Nr. 8

Graph Nr. 9

Bild Nr.1

9 Anhang Nr. 1

SCHÜLER - FRAGEBOGEN

U otázek s nabízenými možnostmi odpovědi označte správnou odpověď křížkem.

1. **Warum lernen Sie Deutsch?** (Proč se učíte německy?)
2. **Was finden Sie schwierig an deutscher Sprache?** (Co je pro Vás na němčině obtížné?)
3. **Haben Sie schon Deutschland oder andere deutschsprachige Länder besucht?**
(Navštívil/la jste už Německo nebo jinou německy mluvící zemi?)
 - ja
 - nein
4. **Haben sie schon mit einem deutschen Muttersprachler persönlich gesprochen?**(Už jste někdy mluvil/la osobně s německým rodilým mluvčím?)
 - ja
 - nein
5. **Möchten Sie zu einem Austauschpraktikum nach Deutschland fahren?** (Chtěl/la byste se zúčastnit výměnného pobytu v Německu?)
 - ja
 - nein
 - vielleicht später
6. **Was verstehen Sie unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“?**(Co rozumíte pod pojmem interkulturní kompetence?)
7. **Finden Sie neben der Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen auch die Vermittlung von kulturellem Wissen über deutschsprachige Länder wichtig?**
(Myslíte si, že vedle jazykových znalostí jsou i znalosti o kultuře německy mluvících zemí důležité?)
 - ja
 - nein
 - ich weiß nicht

8. Fühlen Sie sich für interkulturelle Begegnungen mit deutschen Muttersprachlern gut vorbereitet? (Cítíte se dobře připraveni na setkání s německým rodilým mluvčím?)

- ja
- nein
- ich weiß nicht

9. Welche Themen aus deutscher Kultur möchten Sie im Deutschunterricht behandeln? (Která témata o německé kultuře byste chtěl/la projednávat v hodinách němčiny?)

10. Glauben Sie, dass Sie viele Informationen über deutsche Kultur im Deutschunterricht bekommen? (Myslíte si, že získáváte v hodinách němčiny mnoho informací o německé kultuře?)

- ja
- nein
- ich weiß nicht

11. Wie oft diskutieren Sie über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen tschechischer und deutscher Kultur im Deutschunterricht? (Jak často v hodinách němčiny diskutujete o podobnostech a odlišnostech české a německé kultury?)

- oft
- selten
- nie

12. Mit welchen Materialien, bzw. Unterrichtsmitteln arbeiten Sie im Deutschunterricht, wenn Sie sich mit den interkulturellen Themen beschäftigen? (S jakými materiály popř. pomůckami pracujete v hodině němčiny, když se zabýváte kulturními tématy?)

13. Welche Aktivitätsformen werden im Deutschunterricht eingesetzt, wenn Sie sich mit deutscher und tschechischer Kultur beschäftigen? (Rollenspielen, Situationssimulationen, Präsentationen, Projektarbeiten, Dialoge, Diskussion, u.s.w.) (Jaké formy aktivit jsou v hodinách němčiny používány, když se zabýváte kulturními tématy: hraní rolí, simulované situace, prezentace, projektové práce, dialogy, diskuze atd.)

10 Anhang Nr. 2

LEHRER - Leitfadeninterview

1. *Welche Motivation, Ihrer Meinung nach, haben die Schüler zum Deutschlernen?*
2. *Was verstehen Sie unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelles Lernen“?*
3. *Wie wichtig finden Sie die interkulturelle Kommunikation und die Vermittlung von kulturellem Wissen im Deutschunterricht im Vergleich zur Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen?*
4. *Welche Einstellungen, Ihrer Meinung nach, haben die Schüler zum Behandeln von interkulturellen Themen im Deutschunterricht?*
5. *Wie formulieren Sie ihre Unterrichtsziele in Bezug auf interkulturelle Kompetenz?*
6. *Welche interkulturelle Themen werden in ihrem Deutschunterricht meistens behandelt?*
7. *Welche Methoden verwenden Sie beim interkulturellen Lernen und welche Aktivitäten finden Sie für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz am effektivsten?*
8. *Wie bereiten Sie ihre Schüler auf Begegnungen mit Angehörigen deutscher Kultur?*
9. *Haben ihre Schüler oft die Möglichkeit, einem deutschen Muttersprachler im Rahmen des Deutschunterrichts zu begegnen?*
10. *Welche Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmittel werden bei dem interkulturellen Lernen gebraucht?*
11. *Wie nehmen Sie ihre Rolle beim interkulturellen Lernen im Rahmen des Deutschunterrichts wahr?*
12. *Wie denken Sie über die Verankerung Interkultureller Erziehung in der Lehrerausbildung?*