



DAS KULTURELLE LEBEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Abdunazarov Feruz Kuchkorovich

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter (PhD) an der
Usbekischen Staatlichen Weltsprachenuniversität*

Annotatsiya: Avvaliga chet tilini o'qitishda nega madaniyatlararo o'qitish ayniqsa muhim degan savol tug'iladi. Bunga turlicha javoblar bor. Bunga bir qanch qarashlar va fikrlar mavjud. Bir tomondan, chet tilini o'rganishda asosiy e'tibor o'quvchilarga hali noma'lum yoki kam ma'lum bo'lgan tilga, jumladan, madaniyatlararo aloqani yaratadigan madaniy vakilliklariga qaratilgan. Maqsadli til bilan aloqa qilishdan tashqari, talabalar boshqa kurs ishtirokchilari bilan uchrashadilar turli milliy va ijtimoiy kelib chiqishi, shu jumladan o'z ona tilisida gaplashadiganlar bilan ham, bu madaniyatlararo o'rganishni yanada murakkabroq va tushunarli bo'lgan imkoniyatlarni yaratib beradi.

Kalit so'zlar: Chet tilini o'qitish, darsdagi madaniy hayot, mintaqaviy tadqiqotlar, xorijiy tillarni o'qitish, madaniyat.

Annatotion: At first, the question arises why intercultural teaching is especially important in foreign language teaching. There are different answers to this. There are several views and opinions on this. On the one hand, in learning a foreign language, the main attention is focused on the language that is still unknown or little known to students, including its cultural representations that create intercultural communication. In addition to contact with the target language, students meet other course participants from different national and social backgrounds, including those who speak their mother tongue, which creates opportunities for more complex and meaningful intercultural learning.

Key words: Teaching a foreign language, cultural life in the classroom, regional studies, teaching foreign languages, culture.

Аннатоция: Сначала возникает вопрос, почему межкультурное обучение особенно важно при обучении иностранному языку. На это есть разные ответы. На этот счет существует несколько взглядов и мнений. С одной стороны, при изучении иностранного языка основное внимание сосредотачивается на языке, который еще неизвестен или малоизвестен учащимся, в том числе на его культурных репрезентациях, создающих межкультурную коммуникацию. Помимо контакта с целевым языком, студенты знакомятся с другими участниками курса из разных



национальных и социальных слоев, в том числе с теми, кто говорит на их родном языке, что создает возможности для более сложного и значимого межкультурного обучения.

Ключевые слова: Преподавание иностранного языка, культурная жизнь в классе, краеведение, преподавание иностранных языков, культура.

Bisherige Auseinandersetzungen mit den Konzepten interkultureller Kommunikation und Kompetenz ermöglichten, ihre vielfältigen Anwendungs- und Interessensfelder aufzuzeigen. Darüber hinaus wurde durch den Einsatz einer mehrere Jahre umspannenden Literatur die Auffassung als Modeerscheinung, wie sie speziell im Volksmund existiert, relativiert. Der Anstoß für die Auseinandersetzung mit Fragen der Interkulturalität im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht geht tatsächlich noch weiter zurück. So stößt man erstmals im Rahmen der 1988 aufgestellten, aber erst zwei Jahre später veröffentlichten „ABCD-Thesen“ (1990) auf die Forderung nach einer interkulturell ausgerichteten Landeskunde: In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Landeskunde-Unterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d. h. kontrastiv angelegt sein (ABCD-Thesen 1990).

Der Grundstein für die Thematisierung interkulturellen Lernens wurde jedoch bereits in den 1960er Jahren gelegt: Entscheidende Impulse für die Entwicklung von Konzepten und Verfahren des interkulturellen Lernens hat die Erziehungswissenschaft — zunächst unter Bezeichnungen wie Ausländer- und Migrantepädagogik — als Antwort auf die Migrationsbewegungen seit den 60er Jahren (...) entwickelt (Krumm 2003: 139). Als Fundament für die Auseinandersetzung mit „kulturellen Aspekten des Lernens und der Bildung“ (Gogolin 2003: 97) dient heute „die Beobachtung, dass die zunehmende persönliche Mobilität der Menschen, ermöglicht durch und verbunden mit einer rasanten technischen Entwicklung, zu gesteigerten Pluralitätserfahrungen geführt hat“ (ebd.). Damit wird klar, dass die Bedeutung interkulturellen Lernens für das 21. Jahrhundert nicht nur eine Konsequenz der Globalisierung und wachsenden Migration darstellt. Daraus eine exklusive „Aufgabe und Funktion von Schule und Schulbildung“ (ebd.) abzuleiten, wäre allerdings voreilig: Interkulturelle Lernangebote findet man gegenwärtig außer in der Schule und der Jugendarbeit (...) insbesondere in den Bereichen Wirtschaft und Politik. Im Rahmen der Personalentwicklung geht es in



der Regel darum, Führungs- und Nachwuchskräfte aus der Wirtschaft und dem diplomatischen Dienst sowie Facharbeiter und Entwicklungshelfer auf Auslandsentsendungen vorzubereiten (Bolten 2001: 88). Lüsebrink schlägt eine Gleichzeitigkeit hier eine Trennlinie zwischen vorbereitendem Input und direkter Konfrontation mit dem Lernziel gezogen. Idealerweise würden die genannten Typen jedoch nicht für unterschiedlichen Wissenserwerb stehen, sondern vielmehr aufeinander folgen, nach dem Motto: Dem theoretischen Inhalt folgt eine praktische Lernsequenz. Anders formuliert: Während bei der zuerst genannten Form das Vermitteln adäquaten interkulturellen Handelns den Fokus darstellt, befinden sich die vermeintlichen LernerInnen bei der zweiten bereits im Kontakt und müssen schnellstmöglich selbst Strategien zur erfolgreichen Bewältigung entwickeln. Das Erlebte kann hinterher reflektiert werden und so einen Lernprozess initiieren: „Sehr häufig werden, ohne besonders nachzudenken, auch Verhaltensweisen ergriffen, die zunächst durchaus angemessen erscheinen. Im Nachhinein erweisen sie sich dann oft als kontraproduktiv“ (Bolten 2001: 80). Dadurch wird deutlich, dass interkulturelles Lernen primär das Ziel einer adäquaten interkulturellen Handlungskompetenz verfolgt, für deren Schulung direkter Kontakt unverzichtbar ist: „Im Prozess der Aneignung fungiert Begegnung, verstanden als Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen, als Mittel der Erkenntnis“ (Gogolin 2003: 98). Nachdem nun aufgrund der Differenzierung von Erwerbsformen zumindest indirekt Interpretationen von interkulturellem Lernen mit eingeflossen sind, sollen hier einige Konzeptformulierungen explizit betrachtet werden. Lüsebrinks Definition „als zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ (Lüsebrink 2008: 67) erklärt die Behandlung in dieser Arbeit. Aufgrund der Verknüpfung „mit lebensweltlichen Erfahrungen oder (...) institutionalisierten Lernprozessen“ (ebd.) ordnet der Wissenschaftler interkulturelles Lernen dem sozialen Lernen unter.

Die Klassifizierung „sozial“ scheint dabei in zweifacher Hinsicht treffend: Einerseits erfolgt das Lernen stets im Austausch mit anderen Individuen, andererseits beinhalten die zu vermittelnden Inhalte Fähigkeiten, die für den zwischenmenschlichen Austausch von Vorteil sind. Allen voran werden Einfühlungsvermögen, Toleranz und Konfliktfähigkeit genannt (vgl. Auernheimer 2007: 128). Eine umfangreiche Auflistung samt Erklärung findet sich bei Bolten, der neben den oben genannten Fähigkeiten unter anderem auch Ambiguitätstoleranz, Akkomodationsfähigkeit, Akkulturationsbereitschaft, das Erkennen von Akzeptanzgrenzen, Dissensbewusstsein, Flexibilität, Fremdsprachenkenntnis,



interkulturelle Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Kulturwissen sowie Rollendistanz anführt (vgl. Bolten 2001: 85-86). Damit schließt sich auch der Kreis zu den in 2.3.2. diskutierten Definitionen interkultureller Kompetenz, da, wie Lüsebrink bereits ähnlich formuliert hat, interkulturelles Lernen gerade dazu beitragen will, jene Eigenschaften auszubilden, die zur Qualifikation führen (Lüsebrink 2008: 67).

Zu Beginn stellt sich die Frage, weshalb gerade im Fremdsprachenunterricht interkulturelles Lernen stattfinden soll. Darauf finden sich unterschiedliche Antworten. Krumm meint beispielsweise: „Fremdsprachenunterricht muss prinzipiell interkulturell sein, insofern als sein Thema die Begegnung (die Konfrontation) mit einer anderen Sprache und Kultur ist“ (Krumm 2003: 139). 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“ (Binder & Daryabegi 2002: 44). Gogolin sieht dies weniger klar: „Im Extrem findet sich die Ansicht, dass jedes fremdsprachliche Lernen per se interkulturelles Lernen sei“ (Gogolin 2003: 99). Beide Standpunkte sind durchaus nachvollziehbar, da sie sich auf die Grundidee eines Sprachkurses stützen: Einerseits stimmt es, dass beim Fremdsprachenerwerb eine für die Lernenden noch un- oder wenig bekannte Sprache samt ihrer kulturellen Repräsentationen im Zentrum steht, wodurch interkultureller Kontakt entsteht. Andererseits scheint dieser Umstand ein fundamentales Merkmal von Fremdsprachenunterricht zu liefern, wodurch die Bezeichnung redundant wirkt (vgl. Gogolin 2003). Doch so einfach ist die Situation nicht: Es hängt in der Tat davon ab, welche Form von Interkulturalität vorliegt. Handelt es sich z. B. um ein muttersprachlich homogenes Französisch-Klassenzimmer in einem Privatschulwesen, zeichnet sich die Interkulturalität ausschließlich durch den von der Lehrkraft gesteuerten Sprach- und Kulturinput aus. Eine grundlegend andere Struktur findet man hingegen in einem VHS-DaZ-Kurs vor, zumal hier eine zusätzliche Form von Interkulturalität ins Spiel kommt: Neben Kontakt mit der Zielsprache treffen die Lernenden mit anderen Kursteilnehmenden unterschiedlichster nationaler und sozialer Herkunft samt Muttersprache aufeinander, wodurch interkulturelles Lernen eine komplexere Dimension erhält. Umstände wie die soeben näher erläuterten sprechen also für eine Verankerung der Lernform in den Fremdsprachenunterricht, was gleichzeitig mit einem Wandel in der Beurteilung einhergeht: „Korrektheit bemesse sich nicht allein am grammatischen



oder orthographischen Regelwerk für eine Sprache und der standardgemäßen Aussprache, sondern auch an situativen Faktoren“ (ebd.: 100). Für eine Integration der Lernform in den Fremdsprachenunterricht sprechen daher nicht nur das Erlernen einer Zielsprache als Fremd- oder Zweitsprache, sondern auch die Auseinandersetzung mit den damit verbundenen kulturellen Besonderheiten sowie dabei eventuell zusätzlich aufeinandertreffende Sprachen und Kulturen. Dem zufolge überrascht es wenig, wenn Binder und Daryabegi (2002) meinen, dass „geisteswissenschaftliche Fächer wie Geschichte und Sozialkunde und Geographie und Wirtschaftskunde (...) besonders geeignet wirken. Hingegen werden Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und andere für weniger geeignet erachtet“ (Binder & Daryabegi 2002: 44). Der Ansicht, dass die zu Beginn angeführten Fächer als günstig gelten, ist besonders inhaltlich zuzustimmen, da beide einen globalen Fokus aufweisen.

Die darin stattfindende Vermittlung von geographisch-ökonomischen oder historischen Daten kann als Teilbereich von Landeskunde außerhalb des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden. Geht es nach Lüsebrinks Zieldefinitionen interkulturellen Lernens, sind sie im Geschichts- oder Geographieunterricht nur begrenzt umsetzbar: Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der grundlegenden Zielsetzungen in erster Linie vier systematisch miteinander verknüpfte Kompetenzen unterscheiden, die durch interkulturelles Lernen vermittelt und erworben werden sollten: 1. sprachliche Kompetenz; 2. landeskundliche Kompetenz; 3. textsortenspezifische Handlungskompetenz (...) 4. interkulturelle Handlungskompetenz, die die Fähigkeit einschließt, sich in Kommunikations- und Interaktionssituationen mit Angehörigen anderer Kulturen in adäquater Weise zu verhalten (Lüsebrink 2008: 69, Hervorhebungen laut Original). Neben dem bereits zuvor angesprochenen Punkt 2 wäre Punkt 4 ebenso möglich, sofern der Unterricht in einem multikulturellen Klassenzimmer stattfindet und sowohl die Lehrkräfte als auch SchülerInnen bereit sind, das damit vorhandene Potenzial zu nutzen. Nach einer weiteren Überlegung kann sogar die unter Punkt 1 gelistete „sprachliche Kompetenz“ als untergeordnetes Lernziel der beiden Nebenfächer betrachtet werden: Ebenso wie Sprachunterricht anhand der Behandlung spezifischer Themen Vorarbeit für andere Disziplinen mit sich bringt, kann dort wesentliche Arbeit zugunsten des Ersteren erfolgen: „Jeder Umgang mit Fachinformation und Wissenschaft beinhaltet (fast) immer auch sprachliche Aspekte“ (Fluck 2002: 3). Der Erwerb textsortenspezifischer Handlungskompetenz steht jedoch für einen Bereich, dem sich meist ausschließlich der Sprachunterricht



zuwendet. Zu der Behauptung, naturwissenschaftliche Fächer seien für interkulturelles Lernen weniger geeignet (vgl. Binder & Daryabegi 2002) soll abschließend noch kurz Stellung im Hinblick auf Österreichs Schulwesen bezogen werden. Interkulturelles Lernen stellt nämlich seit den 1990er Jahren ein fixes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen für die Hauptschulen und AHS dar (vgl. bm:ukk 2010). Aufgrund dieses Status beschränkt es „sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen“ (ebd.). Interkulturelles Lernen ist darüber hinaus nicht zwingend an die Anwesenheit von SchülerInnen mit nicht-österreichischer Herkunft und/oder Muttersprache gebunden (vgl. ebd.) und soll somit auch in Klassenzimmern ohne MigrantInnen forciert werden. Somit bleibt zu hoffen übrig, dass als Konsequenz der beschriebenen Maßnahme auch jene Lehrenden, die bisher in Anbetracht ihrer Unterrichtsgegenstände und Klassenzusammensetzungen interkulturelles Lernen nicht als fächerübergreifendes Ziel betrachtet haben, ihre Stundenbilder entsprechend ändern.

Die immer wieder zitierten Phänomene der Globalisierung und Migration können schnell zu voreiligen Schlüssen bezüglich der Einstellungen des modernen Menschen gegenüber dem Fremden führen. Man möchte fast meinen, dass in Anbetracht des kontinuierlich steigenden Kontakts mit Individuen verschiedener Kulturkreise — findet dieser nun im realen Leben oder über den Gebrauch digitaler Medien statt — quasi rassistische Haltungen von selbst verschwinden. Während eine solche Behauptung für eine ausgewählte Bevölkerungsschicht vielleicht Gültigkeit beweist, stellt sie im Hinblick auf den Rest ein großes Missverständnis dar (vgl. Krumm 2007: 414). Die Beobachtung, „dass unsere immer internationaler werdende Gesellschaft zunehmend die Fähigkeit verliert, mit Andersartigkeit, Fremdheit umzugehen“ (ebd.) erklärt unter anderem die Erarbeitung einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik. Darüber hinaus kennzeichnet sie sich in diesem Prozess durch eine spezielle Berücksichtigung der „Vorerfahrungen der Lernenden“ (Krumm 2007: 415-416).

Ihr Fokus auf dem Initiieren und weiteren Ausführen interkultureller Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung dabei auftretender Barrieren markiert ein wesentliches Charakteristikum im Gegensatz zu anderen Ansätzen (vgl. ebd.: 416). Was die Diskussion von Kultur, interkultureller Kommunikation oder Kompetenz bisher bedeutend erschwert hat, war die Tatsache, dass es sich dabei um Konzepte handelt, die auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts existieren und



je nach betrachtender Disziplin unterschiedliche Bedeutungen umfassen. Die Unterteilung in „richtig“ oder „falsch“ war daher weniger angebracht als eine Überprüfung des analysierenden Kontexts. Bei der besprochenen Fremdsprachendidaktik fällt dies weg, weil der bearbeitete Rahmen schon durch die Bezeichnung klar abgesteckt ist. Dennoch fällt es schwer, sämtliche Ziele einer solchen Unterrichtsform zu nennen. Das überrascht wenig, da die interkulturelle Fremdsprachendidaktik das methodische Werkzeug für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht liefert. Damit wird in wenigen Worten ein äußerst hoch gestecktes Ziel formuliert. Um hierhin zu gelangen bedarf es neben dem Einsatz von Materialien, die den Stempel interkultureller Fremdsprachendidaktik tragen, jedoch einer Reihe zusätzlicher Komponenten. Dabei gilt es zuerst abzuklären, welche Stereotypen überhaupt abgebaut werden sollen: Lediglich jene im Hinblick auf die SprecherInnen der Zielsprache oder, sofern es sich um eine Gruppe von Lernenden unterschiedlicher nationaler Herkunft handelt, auch die zwischen den Kursteilnehmenden? Für multikulturelle DaF/DaZ-Klassen wäre es besonders erstrebenswert, Stereotype in beiden Richtungen näher zu betrachten und so zu relativieren. Ein solcher Auftrag stellt die Lehrenden vor eine große Herausforderung, wenn sie verstärkt mit Stereotypen arbeiten bzw. sogar die Lernenden dazu auffordern, sie explizit zu nennen. Als Sinn und Zweck derartiger Aktivitäten wird von vielen Lehrkräften oft nur ein Übungsangebot für die Fertigkeiten Sprechen und/oder Schreiben intendiert.

Zusammenfassung: Im Falle der soeben genannten Szenarien handelt es sich um Gesprächssequenzen, deren Realisierung in der Regel nicht viel Zeit beansprucht. Dennoch ist es wichtig, sie der kulturellen Norm entsprechend zu erfüllen, da es sonst schnell zu Beleidigungen, Missverständnissen oder Streit kommen kann. Die Erstellung sowie der Einsatz von Unterrichtsmaterialien, die den Prinzipien einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik folgen, stellen also wertvolle Schritte für die Verwirklichung des Lernziels interkultureller Kompetenz dar.

LITERATURVERZEICHNIS:

1. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). Fremdsprache Deutsch 3, 306-308.
2. Altmayer, Claus (2004), Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der
3. Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
4. Antor, Heinz (2007), Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung. In: Antor, Heinz (Hrsg.) (2007), Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der



- Vermittlung interkultureller Kompetenz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 111-126.
5. Apfelbaum, Birgit (2007), Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder, 154-163.
 6. Auernheimer, Georg (2007), Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
 7. Auernheimer, Georg (2008), Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In:
 8. Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-65.
 9. Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta & Storz, Thomas (2002), Delfin. Lehrbuch, Teil 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
 10. Barkowski, Hans (2003), Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke, 525-529.