

العنوان:	Interkulturelle Kompetenzen aufbauen im universitären DaF - Unterricht in Ägypten: Überlegungen zu DaF - Lehrwerken und ihren Konzepten
المصدر:	مجلة كلية اللغات والترجمة
الناشر:	جامعة الازهر - كلية اللغات والترجمة
المؤلف الرئيسي:	Ali, Adel Saleh Muhammad
المجلد/العدد:	ع9
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الشهر:	يوليو
الصفحات:	68 - 104
رقم MD:	752919
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	German
قواعد المعلومات:	AraBase
مواضيع:	التعليم العالي، النظم التعليمية، الكتب المدرسية، مصر
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/752919

**Interkulturelle Kompetenzen aufbauen im universitären
DaF-Unterricht in Ägypten. Überlegungen zu DaF-
Lehrwerken und ihren Konzepten.**

DR. Adel Saleh Muhammad Ali

Der DaF- Unterricht an den ägyptischen Universitäten ist ohne Lehrwerke nicht denkbar. Hierbei greifen die Deutsch-Abteilungen in den letzten Jahren auf neuste Lehrwerke, die neben kommunikativen, pragmatischen Methoden auch auf interkulturellen Konzepten basieren. Der Trend zu diesen Konzepten in den internationalen DaF-Lehrwerken beruht mitunter darauf, dass kulturbezogene Hintergründe der Sprachlerner Berücksichtigung finden sollen. Inhaltlich und thematisch bleiben diese Lehrwerke wohl aber dem Zielland verbindlich: Die vermittelten Situationen spielen sich im deutschen Sprachraum ab. Das ist verständlich, denn diese Lehrwerke zielen darauf, in deutschsprachigen Ländern (zumeist Deutschland) lebende Ausländer sprachlich zu fördern. Sie lernen sich im Alltag in/mit der Sprache des fremden Landes zu verständigen. Zugleich haben diese Lehrwerke aber auch jene Lernende im Visier, die nicht in Deutschland leben, sondern die deutsche Sprache aus verschiedenen Gründen in ihrer Heimat lernen (wollen).

Im Rahmen der interkulturellen Kommunikation geht es allerdings um mehr als den Erwerb einer fremden Sprache, der auch das Kennenlernen der Zielkultur (durch landeskundliche Vermittlung) miteinbezieht, und hier hört meistens der Fremdsprachenerwerb auf. Zur interkulturellen Kommunikation und zum Aufbau interkultureller Kompetenzen gehört allerdings auch dazu, dass beiden Kulturen – der Ziel- wie auch der Ausgangskultur – gerecht wird. Luchtenberg (2000) macht in ihrem Beitrag zur interkulturellen Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht darauf aufmerksam, dass hier oft von einer interkulturellen Kommunikation im Zielsprachenland ausgegangen wird, es werden „aber nur selten Sprachlernsituationen [thematisiert], in denen Lernende des Deutschen sich im Wesentlichen auf Kontakte mit deutschsprachigen Personen im eigenen Land vorbereiten. Auch diese Kommunikationssituationen sind interkulturell, aber in einer anderen Konstellation [...]“ (Luchtenberg 2000, S. 227).

Es kommt schon in diesem Beitrag von Luchtenberg zum Ausdruck, dass trotz der Vielfalt der modernen Gesellschaft immer wieder die Differenzen zwischen Fremdem und Eignem zum Vorschein kommen; es sind allerdings auch Zonen vorhanden, in denen sich diese unterschiedlichen Kulturen schneiden („Überschneidungszonen“), die einen gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsbestand enthalten und somit ein Zugang zueinander sein können (vgl. ebd., S. 228).

Die Diskussionen um den didaktischen Fremdsprachenunterricht mit Deutsch beschäftigen sich schon seit der Kommunikativen Wende damit, dass die Lernenden mehr als nur die Fremdsprache Deutsch erwerben. Neben der Vermittlung von kulturellen und landeskundlichen Informationen der Zielsprachenkultur(en) geht es zunehmend auch um die Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten, die sich mit der Zeit zu interkulturellen Kompetenzen entwickelten. Hierin werden Lerner, Lehrer und Lehrwerk in den Komplex ‚Kultur‘ hineingezogen, nicht zu Unrecht, aber oft scheinen die Anforderungen zu hoch gelegen.

Auf die Frage, was Kultur sei, wird der vorliegende Beitrag nicht ausführlich eingehen. Hierzu sind viele Beiträge mit ihren unterschiedlichen und differenzierten Definitionen geleistet worden, und werden wohl immer noch geleistet; zudem wird der Begriff Kultur von verschiedenen humanistischen Fachrichtungen divers aufgefasst. Der Schwerpunkt in diesem Beitrag richtet sich vordergründig an die Konzeptionen der interkulturell gerichteten DaF-Lehrwerke und die didaktischen Anforderungen, den Fremdsprachenlernern interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Die jahrelangen Erfahrungen im DaF-Unterricht führen zu einigen Erkenntnissen, die zu Überlegungen über die herkömmlichen DaF-Lehrwerke anregen und neue Impulse suchen.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag folgende Fragen stellen: Welche Anforderungen sind gegenwärtig in den didaktischen

Diskussionen sowohl am Lernenden (und Lehrenden) wie auch am Lehrwerk gestellt? Wie werden die interkulturellen Kompetenzen jeweils in den herkömmlichen Lehrwerken des Deutschen realisiert/umgesetzt? Sind deutliche Differenzen in der Entwicklung dieser Kompetenzen seit der Lehrwerkforschung zu erkennen?

Ferner sind aus der spezifischen Unterrichtspraxis Schlüsse zu ziehen und Impulse zu gewinnen, die auf folgende Fragestellungen eingehen: Welche Erwartungen hat der Lernende am Lehrwerk (und am Fremdsprachenunterricht)? Werden diese erfüllt? Welche weiteren Möglichkeiten könnten dem Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen dienlich sein? Reichen dafür die herkömmlichen DaF-Lehrwerke?

Aufgaben eines Lehrwerks

Bis in die gegenwärtige didaktische DaF-Diskussion wird oft noch nach der wahren und/oder realen Aufgabe eines Lehrwerks (besonders mit interkulturellem Konzept) gefragt. Lehrwerke haben seit jeher eine unveränderte Aufgabe: die Förderung des Lernprozesses durch eine durchdachte inhaltliche Progression. So dient es als „Speicher von Regeln und Sprachstoff“ (Neuner 1995, S. 292-295) und gleichzeitig als Informationsträger über die andere Kultur bzw. Zielsprachenkultur (vgl. Maijala 2007, S. 543-561). Dabei sind die vier Fertigkeiten des Lernens (Lese- und Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) weitgehend gleichermaßen durch mediales Zusatzmaterial berücksichtigt. Zu diesen Aufgaben zählen weitere Anforderungen und Aufgaben, die mit den frühesten wissenschaftlichen Diskussionen gestiegen sind:

- Ausgleich zwischen den Erfordernissen einer systematischen Lernstoffpräsentation und -progression und der Komplexität des Lernstoffes
- Entwicklung eines in sich stimmigen Konzepts der Lehrstoffauswahl und -abfolge

- Abstimmung auf die Besonderheiten des Lehr- und Lernprozesses
- Ermöglichung der Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit unter Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Prinzipien, methodischer Kategorien und pädagogischer Leitvorstellung
- Ausgleich zwischen linguistischer und außerlinguistischer Information (Landes- und Kulturkunde)
- Authentizität, Textsorten und landeskundliche Informationen
- vielfältiges Angebot an Übungsformen
- sinnvolle Strukturierung von Übungssequenzen zum Textverständnis und zur Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (vgl. Neuner 1995, S. 292)

Mit den steigenden Anforderungen an Handlungskompetenz stellt Bönzli (2009) fest, dass die Lehrwerke Aspekte wie Transparenz, Lernerautonomie, Interkulturalität, Deutsch als Tertiärsprache, Plurizentrik umsetzend anstreben. Die Transparenz lässt sich in den Lehrwerken dadurch realisieren, dass der Lerner in seinem Lernprozess dadurch eingebunden wird, dass Kapitel- und Seitenüberschriften die Ziele, Absichten und die sprachlichen Mittel der Lerneinheiten auflisten, die der Lerner erreichen soll. Die wegweisende Funktion der Transparenz stärkt das gezielte und bewusste Lernen dadurch, dass zahlreiche Lehrwerke nun Checklisten integrieren, an denen der Lerner seine erworbenen sprachlichen Kenntnisse messen und kontrollieren kann. Das fördert direkt die Lernerautonomie bzw. das selbständige Lernen, denn die Lerner werden dazu motiviert, ihre Interessen (der Zielsprache gegenüber) außerhalb des Kursraumes zu stärken (vgl. Bönzli 2009, S. 8ff.). Hier sieht Majjala (2007) in den neuen Medien eine Unterstützung des autonomen Lernens, die allerdings noch unvollkommen sind: Internet und andere neue Medien ermöglichen ein autonomes Lernen, füllen aber allein nicht die Rolle der Lehrenden aus.

Feedback und Erläuterungen zur richtigen oder falschen Lösung werden hier vermisst. Insoweit besteht noch kein Unterschied zu einem Lehrwerk, dass ohne Unterricht im Selbststudium verwendet werden kann (vgl. Maijala 2007, S. 547).

In Hinsicht auf die Interkulturalität macht Bönzli darauf aufmerksam, dass zwar auf universitärer Ebene viel Wissen über Verständigungs- und Einigungsprobleme erlangt worden ist, allerdings ist es undeutlich, wie man dieses Wissen didaktisch und methodisch in Lehrwerken umsetzen kann (vgl. Bönzli 2009, S. 10). Maijala erklärt diesen Begriff als die Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung und die dafür erforderlichen Vorbereitungen mit dem Fremden und sie sind ein wichtiges Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Maijala 2007, S. 550). Diese Absicht des interkulturellen Lernens findet allerdings schon in den ersten Lehrwerken des Deutschen Zugang. Schon Schulz/Griesbachs berühmtes Lehrwerk, das Jahrzehnte den DaF-Unterricht dominierte, enthielt Momente der Begegnung und Vorbereitung: Zu den Lerneinheiten gehört hierin bspw. ein Text, in dem ein Mann zu einem Abendessen eingeladen wird. Er bringt der Gastgeberin Blumen mit. Nun zählt zu den Anforderungen in der Gegenwart mehr als nur solch eine Szene, dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass für die damalige Zeit solche kulturellen Momente ausreichten. Mit anderen Worten: schon seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts, mit den ersten Generationen von GÜM-Lehrwerken des Deutschen, strebte man eine Sensibilisierung für die fremde Kultur an. Hier ging es jedoch mehr um ein Vermitteln von Verhaltensweisen, als darum, diese oder manche andere zu verstehen.

Verbunden mit den interkulturellen Erwartungen ist auch die Authentizität. Hier spielen laut Maijala persönliche Erlebnisse von Lehrenden, von Repräsentanten aus der fremden Kultur sowie von Mitlernenden in der Unterrichtspraxis eine Rolle. Der Grund liegt auf der Hand:

„Sie sind empathieerzeugend und werden von Lernenden als authentisch empfunden. [...] Durch die Wahrnehmung der geschilderten Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses selbst eine eigene Meinung zu bilden und sich eine Vorstellung der fremden Kultur aufzubauen“ (ebd. S. 552).

Entscheidend in diesem Zusammenhang ist Empathie als ein Mittel der Sensibilisierung für die fremde Kultur, deren Sprache gelernt wird. Sie gilt als eine der Schlüsselnqualifikationen, die beim Aufbau interkultureller Kompetenz – auf emotionaler Ebene vielleicht – relevant ist.

Abschließend sei noch auf die Erfordernis nach Plurizentrik aufmerksam zu machen, die an den Aspekten der Interkulturalität und Authentizität gebunden ist. Hier sind vor allem die sprachlichen Varietäten der deutschen Sprache gemeint, indem die „unterschiedlichen Ausformungen der deutschen Sprache in verschiedenen Regionen“ des deutschsprachigen Raumes gleichwertig und gleichberechtigt eingebunden werden (vgl. Bönzli 2009, S. 10). Lehrwerke wollen in dieser Hinsicht nicht nur die regionalen Sprachunterschiede innerhalb eines politischen deutschsprachigen Landes berücksichtigen, sondern in der gesamten deutschsprachigen Region.

Diese Anforderungen werden in den neueren (interkulturellen) Lehrwerken in einer teils authentischen Umgebung in Text und Bild eingebunden: Die Lehrwerke benutzen zu diesem Zweck reale Bilder von Orten und Menschen, mit faktischen (!) Informationen zu bestimmten (landes-)kulturellen Ikonen und bedienen sich zu diesem selben Zweck auch oft einer fiktiven Bildergeschichte, in der der Alltag einer Figur im Zielsprachenland nachgeahmt bzw. nachgezeichnet wird (vgl. hierzu Lehrwerke wie Schritte plus oder Schritte international).

Landeskunde – Kultur – Interkulturalität

Die Anforderungen der „interkulturellen“ DaF-Lehrwerke spiegeln im Grunde jene Beziehung zwischen Fremdsprachenerwerb und Landeskunde wider, die immer wieder in den wissenschaftlichen Diskussionen behandelt wird, da sie die Funktion als ein Tor zur Vermittlung von (Fremd-)Kultur verinnerlicht (vgl. Ehlich 1994; Altmayer 1997, 2004; Eßer 2006 u.a.).

Altmayer (1997) setzt sich in seinem Beitrag mit vielen Perspektiven und Auffassungen von Kultur auseinander: kulturpolitisch, normativ, diskriptiv. Er begründet die Notwendigkeit eines Bedeutungsrahmens für den Begriff der Kultur und die Festsetzung der Aufgabe der Sprach- und Kulturvermittlung wie folgt:

„Auch sollte nicht bezweifelt werden, daß die Traditionen und Wertorientierungen der europäischen Aufklärung, zu denen die Menschenrechte gehören, ein notwendiger Gegenstand der auswärtigen Kulturpolitik auch dort sind, wo – gelinde gesagt – andere Traditionen und Wertorientierungen vorherrschen. Dennoch scheint mir eine solche normative Engführung des Kulturbegriffs, wie sie Götze vornimmt, für die wissenschaftlichen Belange des Faches Deutsch als Fremdsprache, insbesondere für die verstehende Auseinandersetzung mit fremden ‚Kulturen‘, nicht hilfreich zu sein. Bei aller notwendigen Kritik an Menschenrechtsverletzungen etwa in China oder im Iran können wir doch nicht darauf verzichten, bestimmte Prägungen chinesischer oder iranischer Deutschlerner als ‚kulturbedingt‘ zu verstehen, auch wenn die entsprechenden Verhaltens- oder Denkmuster mit unseren normativen Vorstellungen kollidieren mögen“ (Altmayer 1997, S. 4).

Die verengte Betrachtung von Kultur hinterfragt Altmayer, weil sie im Fremdsprachenunterricht einerseits als Mittel der Vorstellung der eigenen (europäischen, aufklärerischen, menschenrechtlichen) Werte betrachtet werden kann, andererseits muss auch in Betracht gezogen werden, dass das Denken von

Fremdsprachlernern, die aus einer anderen Kultur stammen, von ihrer Kultur beeinflusst ist. Der Verstehensprozess von fremden Kulturen (im DaF-Unterricht) hat gleichzeitig also auch solche Werte zuzulassen, die mit den Werten des Eigenen sogar ‚kollidieren‘ könnten. Altmayer fordert darum einen Kulturbegriff, der Kultur nicht mehr als etwas Elitäres (das Wahre, Schöne und Gute) sieht, nicht mehr „alle Produkte des menschlichen Geistes“ einbindet, sondern mehr das (fremdkulturelle) Individuum anspricht:

„Erforderlich ist hingegen ein Begriff, der 'Kultur' stärker im Menschen selbst als Teil seines Menschseins als Individuum und als soziales Wesen verankert und daher in der Lage ist, übereinstimmende und sich unterscheidende Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- und Wahrnehmungsweisen von Menschen und Menschengruppen terminologisch zu fassen“ (ebd. S. 5).

Altmayer stellt diese Auffassung von Kulturbegriff also dem der normativen Auffassung oder gar der auswärtigen Kulturpolitik gegenüber. Dieser ist stärker an Menschen bzw. Menschengruppen gerichtet. In der DaF-Diskussion hat sich allerdings – so Altmayer – ein weiteres Verständnis von Kultur etabliert und unterscheidet sich darin, dass Kultur als Resultat des Kultivierungsprozesses verstanden wird und:

„insbesondere deren Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit in historischer wie räumlichgeographischer Perspektive [...]. 'Kulturen' sind nach diesem Sprachgebrauch in sich relativ geschlossene gesellschaftliche Formationen, denen bestimmte geistige Haltungen und Einstellungen eigen sind, durch die sie sich von anderen Formationen unterscheiden“ (ebd.).

In diesen unterschiedlichen Kulturauffassungen ist eine Linie zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur gezogen; ferner ist der Zwiespalt zwischen Kollektiv und Individuum für die Diskussion im DaF-Unterricht von Relevanz. Im DaF-Unterricht möchte Altmayer eine Kulturauffassung durchsetzen, die die „Subjektivität und Emotionalität“ des Individuums berücksichtigt, damit soll er

vom „deterministische[n] oder objektivistische[n] Begriff“ losgelöst werden, der ihn von außen durch ein Kollektiv diktiert (vgl. ebd. S. 9). Der Fremdsprachenlerner soll dazu motiviert werden, sich von deterministischen Standardisierungen zu lösen und individuell, subjektiv zu lernen und aufzunehmen. Die Reduzierung des Kulturbegriffs auf das Individuum bzw. Subjekt erschwert selbstverständlich eine objektive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit von Kultur und ist ein weiterer Beweis für die Vielfalt seiner Auffassung. Dennoch scheint eine solche Eingrenzung von Kulturbegriff für den Fremdsprachenerwerb und dessen Erfolg notwendig. Sie führen uns wieder auf Begriffe wie Individualität und Emotionalität zurück. Und es stellt sich hier die Frage, ob damit Vorurteilen, Stereotypisierungen und Klischees entgegen kommen werden soll bzw. kann.

Fremdsprachenvermittlung gehört seit langem nicht mehr zum Schwerpunkt von Lehrwerken, ihre Inhalte vermitteln (un)willkürlich auch Kultur, im engeren, erweiterten und offenen Sinn und prägen kulturelle Inhalte, ohne dabei die Kultur des Fremdsprachenlerner (direkt) anzugreifen, gleichzeitig aber bei diesem Impulse zum individuellen von der eigenen Kultur (un)abhängigen Denken wecken. Das sind keine einfachen Ziele. Das interkulturelle Konzept sieht sich in diesem Fall als geeignetes Mittel, den Resultaten des kulturellen zivilisatorischen Werdegangs der Zielkultur, dem kulturellen Geist und auch dem Individuum gerecht zu werden. Moderne Lehrwerke gehen über die Vermittlung von Sprache und deren Grammatik und das Lernen des fremdsprachlichen Kommunizierens in der Fremdsprache hinaus und streben auch Kompetenzen des Verhaltens und des fremden Kulturverstehens an.

Interkulturelle Kompetenz

Der Prozess des Erlernens einer Fremdsprache öffnet den sprachlichen Horizont, ferner entwickelt er eine persönliche Offenheit der fremden Sprache

wie auch ihrer Kultur gegenüber. Und zugleich wird die eigene Sprache und die eigene Kultur neu erfahren bzw. wahrgenommen. Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber Fremdem und Eigenem gehören zu den zentralen Zielen einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, die sich im Fremdsprachenunterricht als ein Muss bewährt hat. Die interkulturelle Kommunikation ist kein temporäres Phänomen mehr, sondern ein dauerhaftes geworden: nun sind Kompetenzen verlangt, die diese interkulturelle Kommunikation gewährleisten und die auch beim Fremdsprachenlernen erworben werden sollen. Was ist jedoch mit interkultureller Kompetenz gemeint? Zunächst einmal will dieser (neue) Begriff einen alten ablösen: Kommunikative Kompetenz. In ihrem Beitrag zum Erwerb von interkulturellen Kompetenzen grenzt House (1996) zunächst die interkulturelle Kompetenz von der kommunikativen. Letztere sei in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vom Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972) entwickelt worden, werde als das „grammatische[...], psycholinguistische[...], soziokulturelle[...] und praktisch verfügbare[...] Wissen“ des Lerners verstanden und bündele damit die „psychische“ und „soziale“ Perspektive der Sprache zusammen (vgl. House 1996, S. 1). House nennt in diesem Zusammenhang die Auffassung kommunikativer Kompetenz von Canale und Swain aus den 80er Jahren des gleichen Jahrhunderts, deren Bestandteile die grammatische, die soziolinguistische, Diskurs- und die strategische Kompetenz ausmachen. Diese beinhalten die Beherrschung aller möglichen Voraussetzungen des sprachlichen Verständigens (Grammatik, Aussprache, Orthographie usw.), die Fähigkeit des sprachlichen Äußerns und Verständigens im situativen und kulturellen Kontext, bei der der Sprecher seine erworbenen sprachlichen Kenntnisse einsetzt für den und im Kommunikationsprozess und schließlich jene verbalen und non-verbalen Strategien, die die Fortsetzung einer Kommunikation garantieren (vgl. ebd. S. 1f).

Obwohl das interkulturelle Konzept in der Fremdsprachendidaktik und im Fremdsprachenunterricht das Gedankengut der kommunikativen Wende aufnimmt, so erkennt House eine „viel idealisierte Auffassung von Kompetenz“ und versteht diese als

„Begriff, der Kommunikative Kompetenz in Beziehung setzt zu einem Wissen um universale Aspekte der Sprache, die die menschlichen Sprachhandlungen innerhalb einer herrschaftsfreien, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreien, sog. ‚idealen Sprechsituation‘ möglich machen“ (ebd. S. 2).

Damit verbunden sind auch die Ziele des interkulturellen FUKonzepts, die bis heute gelten: Abbau von Vorurteilen, Verstehen der fremden Kultur, Fähigkeit zur Toleranz, miteinander Leben in Frieden, Lernen des Lösens von Konflikten, Aufgeschlossenheit dem anderen gegenüber und Interesse am anderen (vgl. Neuner 2003, S. 419). Krumm erklärt zum Lernziel der interkulturellen Erziehung (im Rahmen der Ausländerpädagogik und der Differenzhypothese), „die eurozentrische Sicht der Lernenden auf die Welt zugunsten einer Wahrnehmung der unterschiedlichen kulturellen Normen und Werte“ zu schärfen, und „damit der Respekt vor dem Anderssein, Toleranz gegenüber sprachlichen und ethnischen Minderheiten“ zu entwickeln (Krumm 2003, S. 413). Dass bei der Fokussierung auf die Sozialisierung des Fremdsprachenlernens oft die „skillspezifische Domäne“ also die sprachliche Fähigkeit (Grammatik, richtiges Schreiben und Sprechen) verloren geht oder vernachlässigt wird, kritisiert House scharf. Auch hält sie es für unglaubwürdig, dass allein „Haltung/Einstellung“ bzw. die „affektive [...] Domäne“, die in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik dominant ist, den kognitiven zum positiven beeinflussen (vgl. House 1996, S. 3). Nach ihrer Abwendung von der engen Betrachtung des Fremdspracherwerbs auf der affektiven Ebene geht House sogar soweit, den Begriff interkulturelle Kompetenz aufzugeben im Falle des Einbeziehens der kognitiven und skillspezifischen Domänen, denn dann

würde sich dieser Begriff nicht von dem der kommunikativen Kompetenz unterscheiden (vgl. ebd. S. 4). In diesem Sinne unterscheidet sich – House zufolge – die interkulturelle Kompetenz von der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik nur darin, dass sie sich allein auf der emotionalen Ebene bewegt – diese Auseinandersetzung mit dem Begriff führt uns erneut zu emotionsträchtigen Begriffen. Jene Kompetenzen, die der Lerner während des Fremdsprachenerwerbs gewinnt, seien House zufolge interkulturell und kommunikativ zugleich, da sie den Lerner die Momente der Unterschiede seiner Ausgangskultur und der fremdsprachlichen Zielkultur bewusst machen und ihn auf Missverständnisse und Missverstehen aufmerksam machen können (vgl. ebd. S. 5 u. 11). Kommunikative-interkulturelle Kompetenzen, wie House sie nennt, sind demnach Fähigkeiten, die durch eine sprachliche wie kulturelle Bewusstmachung der Ausgangs- und Zielkultur erworben werden können. Im Grunde sind die früheren traditionellen Anforderungen geblieben: das Nachdenken über die eigene und fremde Kultur, die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel und der Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur.

In den weiterführenden Diskussionen über interkulturelle Kompetenzen herrscht inzwischen jedoch ein Grundton, der den Fremdsprachenlerner auf kulturkognitiver Ebene fast dem Fremdsprachenlehrer gleichstellt. So ist bspw. Eßer (2006) der Meinung, dass folgende Kompetenzen sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden gelten:

- Kulturspezifik des sprachlichen Handelns: Das sind Kompetenzen des Vermittelns bzw. des Verstehens von kulturspezifischem und sprachlichem Handeln. Gemeint ist damit unter anderem die Konnotation von Worten, die konventionellen Gesprächsverhaltensmuster, Themenwahl usw.

- Kulturspezifik des Alltagshandelns: Hier geht es um den realen Ablauf von Alltagssituationen, und deren Bewältigung nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern auch auf körpersprachlicher und extraverbaler Ebene.
- Landeskunde: Damit ist das (faktische) Wissen um Lebenswelt und Kulturwelt der deutschsprachigen Länder gemeint: Kunst, Geschichte, Wirtschaft, Politik, Religion. Diese können allerdings durch einen Vergleich attraktiv gemacht werden.
- Kulturspezifisches Wissen und entsprechende Kompetenzen: Das Wissen über Wesen von Kultur, Funktion der menschlichen Wahrnehmung und Bewertung und das Wissen über die Kulturspezifik menschlichen Verhaltens.
- Wissen über Interkulturalität und interkulturelle Handlungskompetenzen: Wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse während einer interkulturellen Begegnung, die mit „Verallgemeinerungen, Stereotypisierungen, oder – schlicht und einfach – auch zu Unverständnis“ verbunden sind und die Kompetenz ihrer Umgehung bzw. ihrer Schlichtung.
- Affektive Kompetenzen: Empathie und Ambiguitätstoleranz werden hier groß geschrieben und als Handlungs- und Verhaltenskompetenz angestrebt (vgl. Eßer 2006, S. 6f).

Derartige Anforderungen mögen sehr richtig auf DaF-Lehrende treffen – sie werden entsprechend für deren Umsetzung (akademisch) ausgebildet. Für den Lerner sind derartige herausfordernde Anforderungen unproduktiv oder gar hemmend. Hierzu kritisiert Maijala (2008) an den Vertretern des interkulturellen Ansatzes, dass sie die Individualität der Lernenden automatisch in Frage stellen und übersehen, dass die

„Teilung zwischen dem Fremden und Eigenen [...] sehr fließend [ist]. Das subjektive Empfinden der Lernenden, was fremd und eigen ist, variiert in der Tat von einem Individuum zum anderen“ (Maijala 2008, S. 3).

Nun könnte man fast meinen, dass in der Diskussion über interkulturelle Kompetenzen oder interkulturelle Kommunikation der Anspruch des Lernenden auf seine Individualität unterstrichen wird – als Voraussetzung für ein erfolgreiches Erlernen der fremden Sprache, dennoch wird seine kollektive Zugehörigkeit zu einer Ausgangskultur als ein Hindernis für den Lernprozess angesehen. Kürzer ausgedrückt: In den DaF-Diskussionen schwankt der Lerner zwischen seiner Betrachtung als Individuum und als Kollektivum. Hierzu folgende Bemerkungen: Derartige Desiderate verlangen vom Lerner, einen dritten Ort der Perspektive einzunehmen, um sich über Eigenes und Fremdes Gedanken zu machen. Der Lerner wird hier nicht als Individuum betrachtet, sondern als Kollektiv wahrgenommen. Die Individualität des Einzelnen macht jedoch einen Unterschied zur Betrachtung einer Sache (jeder reagiert, agiert, betrachtet, versteht anders). Die gegenwärtige Praxis im Fremdsprachenunterricht beweist immer öfter, dass nicht alles, was aus einer Fremdkultur vermittelt wird, auf dem Lerner unbedingt fremd einwirkt. Will man bei einem Fremdsprachenunterricht Fremdheit erzwingen oder ist sie gegeben? Wenn man ferner an Krusche (1990) zurückdenkt, der von einer kulturellbedingten Interpretation von literarischen Texten ausging, und empirisch feststellen musste, dass es eine solche nicht wirklich gibt (vgl. Altmayer 1997, S. 7ff.), so muss man doch ein wenig zweifeln, ob die fremde Perspektive (die ja vom Lerner verlangt wird), Sinn macht, zumal man selbst in der DaFDiskussion immer wieder betont, die Subjektivität und das Individuelle des Lerners ansprechen zu wollen. Welche Funktion will man dem Perspektivenwechsel zuschreiben? Auffassung und Erkennen von Fremden, Objektivität, (vorläufiges) Aufgeben des Individuellen? Fremdheit ist eine Sache, die 1. von den Lernenden unterschiedlich aufgefasst wird (Subjektivität bzw. Individualität des Lernenden), 2. vom Zeitfaktor abhängt, 3. von dem Wissensstand und den Erfahrungen des Lernenden. Mit dem Wortlaut Maijalas:

„In der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich, dass Einteilung und die Begriffe ‚fremd‘ und ‚eigen‘ so gut wie nicht verwendet werden. Schwerpunkt ist insoweit die Vermittlung von Informationen aus dem Zielsprachengebiet. Ob dies nach bekannt oder unbekannt, angenehm oder unangenehm, neu oder alt, und vielleicht eigen oder fremd von den Lernenden eingeteilt wird, ist auch aus Sicht der Lehrenden zweitrangig. Denn die Einteilung oder Nichteinteilung geschieht von selbst und wird ausdrücklich meist nur bei vergleichenden Gesprächen geäußert. Von daher würde etwas mehr Gelassenheit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht schaden“ (Maijala 2008, S. 3).

Gelassenheit oder auch Flexibilität sind wichtige Attitüde, die vielleicht auch von einem Fremdsprachenlehrer verlangt werden könnten und von den Didaktikern und Theoretikern erforderlich sind. Anforderungen wie sie bspw. bei Eßer zu finden sind, erzwingen nicht nur eine trennscharfe Linie zwischen Ausgangskultur und Zielkultur, für einen Fremdsprachenlernenden wird das Erlernen einer Sprache zu einem (gründlichen) Studium z. B. der deutschsprachigen Kultur mit all ihren Facetten. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit dies von Deutsch-Lernenden in nichtdeutschsprachigen Ländern verlangt werden kann bzw. darf. Hier sind andere Voraussetzungen zu beachten, die die meisten theoretischen, methodischen und didaktischen Diskussionen vernachlässigen.

Diese Frage soll zunächst unbeantwortet bleiben. Denn ihre Beantwortung kann erst nach der Auseinandersetzung mit den Schlüsselqualifikationen erfolgen, die in den didaktischen Diskussionen als Voraussetzung für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht und für den Erwerb interkultureller Kompetenzen betrachtet werden und inzwischen ihren Eingang in DaF-Lehrwerken gefunden haben.

Die Schlüsselqualifikationen der interkulturellen Kompetenz

Im Fremdsprachenunterricht geht man inzwischen nicht mehr von der alleinigen Vermittlung von faktischen landeskundlichen Informationen über das Zielland in der zu erlernenden Zielsprache (Deutsch) aus. Vielmehr setzt man nun auf den lernerorientierten interkulturellen Ansatz, der die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie die Kompetenz im Umgang mit fremden Kulturen zu stärken sucht (vgl. Altmayer 1997, S. 9). Durch Schlüsselqualifikationen, wie sie auch Eßer fordert, sollen diese Kompetenzen erlernt und erworben werden. Diese sind im Grunde auch im Fremdsprachenunterricht zu erwerbende Fähigkeiten, die die interkulturelle Kompetenz der Lernenden ausbilden soll. Der Lerner soll sich in der fremden Kultur mittels der fremden Sprache sozialisieren und sich einen angemessenen (vielleicht sogar reibungsfreien) Umgang in der fremden Zielkultur ermöglichen. In den fremdsprachendidaktischen Diskussionen spricht man daher auch von einer „teritiären Sozialisation“, die allerdings nur davon ausgeht, dass sich der Lerner außerhalb seiner Herkunftskultur besser bewegen kann (vgl. Boeckmann 2006, S. 3). Die Diskussionen über die interkulturelle Kompetenz verlangt allerdings mehr als nur dieses Zurechtkommen in der fremden Kultur, es fordert vom Lerner eher das richtige (Vor)Verstehen der fremden Kultur, um darin zurecht zu kommen. Das ist ein Unterschied. Das Erlernen einer Fremdsprache bietet einen Einstieg in die fremde Zielkultur durch die Sprache. Mittels der erlernten Sprache (und einigen kulturellen Informationen) soll der Lerner in der Lage sein, sich in der Fremde fürs Erste verständlich zu machen; es handelt sich so zu sagen um ein Anfangsstadium des Sichverständigenkönnens. Laut den dargestellten Anforderungen an den Lerner, die er durch die Aneignung interkultureller Kompetenzen erreichen kann, ist jede Möglichkeit eines Miss- oder Unverständnisses auszuschließen (Begriffe wie ‚critical incidents‘ oder ‚hot spots‘ sind hier nicht unbekannt). Das mag vielleicht legitim sein, ist aber durchaus sehr idealistisch.

Die erstrebten Schlüsselqualifikationen sind – wie gleich aufzuzeigen sein wird – nicht willkürlich oder spontan anzuwenden bzw. zu erlernen. Es zeigt sich – selbst in den meisten internationalen DaF-Lehrwerken –, dass sie größtenteils als Bausteine bzw. Lernschritte fungieren.

- **Vergleich:** Hier setzt sich der Lerner mit dem Eigenen auseinander, indem es dem Fremden entgegengesetzt wird. Das aber wirft zunächst die Frage auf, worin der einzelne Sprachteilnehmer (als Individuum) das Eigene sieht. Dem Vergleich müssen allerdings Bedenken ausgesprochen, da er dazu führen kann, das Bekannte und Vertraute höher oder niedriger bewertet werden, was einer Verstärkung von Vorurteilen oder dem Auslösen von Minderwertigkeitsgefühlen entsprechen könnte: Vergleich heißt mitunter auch Werten – sowohl die eigene als auch die fremde Kultur (vgl. hierzu u.a. Luchtenberg 2000; Krumm 2003; Neuner 2004).
- **Rollendistanz und Perspektivenwechsel:** Diese beiden Kompetenzen kommen diesem Verhalten entgegen. Der Lerner kann sich mittels dieser beiden Schlüsselqualifikationen in den anderen versetzen. Durch diese beiden Fertigkeiten soll ein gelassener Umgang mit Vorurteilen (den eigenen oder fremden) werden. Altmayer beschreibt diese Kompetenz wie folgt: „Perspektivisches Denken, d. h. die Wahrnehmung und mindestens teilweise Übernahme der jeweils fremden Perspektive sei das Ziel eines zu Fremdverstehen anleitenden Unterrichts“ (Altmayer 1997, S. 9).
- **Empathie:** Durch Rollendistanz und Perspektivenwechsel kann die Normalität des fremden Gegenüber (Person/Sprache/Kultur) wahrgenommen und erfahren werden; man fühlt sich in das fremde Gegenüber ein. Allerdings verläuft dies, wie Neuner es anmerkt, im Fremdsprachenunterricht meist indirekt „über Medien [...], in denen wir etwas über die fremde Welt erfahren, sie erleben – so weit unsere Phantasie und Vorstellungskraft reicht. Unsere eigene Phantasie aber ist eigenkulturell geprägt!“ (Neuner 2003, S. 423).

- Ambiguitätstoleranz: Hier soll sich der Lerner mit Selbstbewusstsein dem anderen gegenüberstellen und gleichzeitig seine Andersartigkeit als „normal“ akzeptieren. Eine Fähigkeit, „die es dem Individuum [...] ermöglicht, auch mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Werte- und Normensystem und dem des Gegenübers zurecht zu kommen“ (Erlil/Gymnich 2011, S. 12). Die Bedeutung des Wahrgenommenen wird für sich selbst ausgehandelt. Das stärkt umso mehr die nachstehenden Schlüsselqualifikationen:
- Identitätsbewusstsein und Identitätsdarstellung: Selbstbewusstsein erfordert die Kenntnis der eigenen Welt und die Identifikation mit ihr; das bedingt auch die Fähigkeit, mit der das Eigene dem Fremden gegenüber in der Fremdsprache vermittelt und verständlich gemacht wird (vgl. Neuner 2003, 422 ff.).

Man kann im Allgemeinen davon ausgehen, dass die Schlüsselqualifikationen ein gemeinsames Ziel anstreben, nämlich die „Problemlösung als Grundkomponente interkulturellkommunikativer Kompetenz“ (Kassem 2011, S. 320). In seinem Beitrag weist Kassem daraufhin, dass diese in der Anfangsphase ansetzt und auch in der Anwendungsphase ihre Effektivität findet; ferner erklärt er:

„Mit der prozessualen Sensibilisierung der Lerner für fremdkulturelle Problemlösungsentwürfe und mit der didaktischen Aufarbeitung der Kategorien Kritik und Vergleich wäre der Weg für ausbaubare und entwicklungsfähige interkulturelle kommunikative Kompetenzen der Lerner geschaffen“ (ebd. S. 321).

Kassem nennt hier zwei Schlüsselqualifikationen zum Ausbau interkultureller Kompetenz: Vergleich und Kritik. Diese können besonders in Bezug auf die Bearbeitung von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden und diesbezüglich zu Problemlösungen (das Problem des Umgangs mit und des Benutzens von Stereotypen) führen (vgl. ebd.).

Mittels dieses Aufbaukonzepts der interkulturellen Kompetenz kann zudem schrittweise die Loslösung des lernenden Individuums von seiner kollektiven Kulturzugehörigkeit geschult werden und das Dilemma der Betrachtung des Lernenden als für sich stehendes Subjekts oder als eine stellvertretende Person eines Kollektivs relativiert werden. Und obwohl das Konzept vieler DaF- Lehrwerke durch dieses Verfahren den Faktor des Selbstbewusstseins stärken will, wird der Faktor der Identität oft vernachlässigt. Carmerer hinterfragt aus diesem Grund in seinem Beitrag diesen Effekt:

„Muss ich denn, um erfolgreich interkulturell zu kommunizieren, ein Engländer, Portugiese, Türke oder Chinese werden? Reicht es nicht, wenn jeder ‚authentisch‘ bleibt?“ (Cramerer 2007, S. 10)

Dieser Ausruf Carmerers wird nach der Lektüre zahlreicher didaktischer Diskussionen nur verständlich. Ihre Bestrebungen nach der Individualität des Lernalters, der Sicherung der Kommunikation und nach authentischen Vorgaben im zu vermittelnden Inhalt entziehen dem Lerner sein Selbstbewusstsein, seine Freiheit und seine Identität.

Schlüsselqualifikation in den unterschiedlichen Konzepten der Lehrwerke

Wenn wir einen Blick auf die DaF-Lehrwerke werfen, so lässt sich ein roter Faden beobachten, der solche interkulturell angelegte und kultursensitive Gebrauchsanweisungen nach sich zieht: Angefangen mit der kognitiven Phase über den kommunikativpragmatischen bis hin zum interkulturellen Ansatz. Es wird in diesem wissenschaftlichen Rahmen allerdings unmöglich sein, alle erschienenen Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache zu untersuchen, darum wird im Folgenden ein kurzer Umriss darüber gezogen.

Der kognitive Ansatz dominiert die 1. Generation der Lehrwerke. Stellvertretende für diese Phase ist das Lehrwerk von Schulz/Griesbach Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Hier ging es hauptsächlich um Tatsachenvermittlung (Landeskunde bzw. faktische Landeskunde). Den

Lernenden werden sprachlich vereinfachte Informationen über Politik, Wirtschaft, Industrie in Form von Fakten, Daten, Zahlen, Statistiken vermittelt. Auch Kenntnisse über Sitten und Bräuche finden in den didaktisierten Texten Eingang. Sie sind als Zeugnisse der hohen Kultur zu betrachten. Natürlich birgt dieser Ansatz die Gefahren der Assimilation oder Aversion, die politisch begründet sind; gemeint ist damit, dass die fremde Kultur als vorbildhaft dargestellt oder als bedrohendes Feindbild verstanden werden kann. Diese Lehrwerke, die der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) wie auch der audiovisuellen Methode verpflichtet sind, haben sich im Laufe der Zeit entwickelt. Es werden allmählich die sprachlichen Strukturen in zielkulturelle Alltagssituationen eingebettet. Im Hinblick auf die Schlüsselqualifikationen sind die Lehrwerke stark zielsprachenorientiert, Vergleiche werden nicht gefordert, auch nicht das Reflektieren über Zielkultur bzw. Zielland. In der Praxis aber kommt man nicht vom Verfahren des Vergleichens und Reflektierens weg. Dieser Vorgang hält allerdings bis heute noch an, auch in den interkulturell gerichteten Lehrwerken: der Bezug zur eigenen Kultur wird immer mit integriert, auch wenn es im Lehrwerk (noch) nicht verlangt wird.

Mitte der 70 er Jahre entsteht die zweite Generation der Lehrwerke. Neben der audiovisuellen Methode gewinnt die pragmatisch kommunikativ orientierte Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mehr an Boden. Es werden landeskundliche Merkmale auf Alltagssituationen erweitert. Die Lernziele beziehen sich auf Handlungsfähigkeiten in der Zielsprachenkultur. Die Kenntnisse der kulturellen Merkmale der Zielkultur werden integriert und als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der sprachlichen Handlung gesehen – im Zielsprachenland. Landeskunde ist nicht mehr nur faktisch orientiert, sondern handlungsorientiert. Der Alltag ist eine universale allmenschliche weltweit gemeinsame Situation. Auch hier sind die Inhalte zielsprachenorientiert, dennoch nur erweitert auf den Alltag im Zielland. Es zeigen sich aber allmählich Tendenzen des Perspektivenwechsels, der durch den

Vergleich zwischen Eigenem und Fremdem erzeugt wird. Absicht ist die problemlose Verständigung im Zielland. Lehrwerke dienen wie ein Leitfaden, in denen die Lernenden erfahren, wie sie sich im Zielsprachenland im Alltag richtig wie auch verständlich verhalten und zurecht kommen können: Alltagserfahrungen und universale Lebensbedürfnisse (Essen, Wohnen, Liebe, Streit ...) sollen die Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden.

Lehrwerke der dritten Generation, die dem Konzept der interkulturellen Kommunikation verpflichtet sind, haben sich seit den 80er Jahren entwickelt. Diese werden wiederum in drei Generationen geteilt – wie z. B. bei Neuland in Bezug auf das Thema Höflichkeit nachzulesen ist (vgl. dazu Neuland 2010). Didaktiker stellten nämlich fest, dass die kommunikative Kompetenz nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet, und dass das Sprachenlernen, das sich an der Bewältigung der Alltagssituationen orientiert, besonders für Lerner mit geographischer und kultureller Distanz zu den Zielsprachenländern zu einseitig ist. Das galt selbstverständlich auch für Lehrwerke, in denen man versuchte, kommunikative pragmatische Konzepte um den interkulturellen Ansatz zu erweitern: Es geht um das Fremdverstehen und um das Sensibilisieren der Lerner für die andere (fremde) Kultur, mit der Begründung, dass sprachliches und kulturelles Lernen voneinander abhängig seien. Nun trat Kulturverstehen und Fremdverstehen (d. h. die eigene und die fremde Kultur besser begreifen lernen) als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz; weil: Das Wissen über eine fremde Kultur wichtig ist; ohne Wissen kann man nicht begreifen.

Dem interkulturellen Ansatz geht es vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt – und umgekehrt – gedeutet. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden. D. h. die

kommunikative Kompetenz wird um eine interkulturelle Sensibilität erweitert. Diese Sensibilisierung hat sogar andere Bereiche an der Grenze zu DaF in der Linguistik z. B. Lernerwörterbücher (Lexikographie) angeregt, sodass Kühn (2002) sich für ein kultursensitives Lernerwörterbuch aussprach.

Zum Zweck des Aufbaus oder des Vereinens dieser beiden Aspekte (Fremdsprachenerwerb und interkulturelle Kompetenzen), versuchen Lehrwerke eine bestimmte Progression zu verfolgen, die man dem Stufenmodell des von der Bundeszentrale für Politische Bildung veröffentlichten Buchs Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung (2002) angleichend entnehmen könnte (zit. n. Jagusch 2002, S. 5):

- Ethnozentrismus
- Bewertungsfreie Wahrnehmung verschiedener Kulturen
- Erweiterung des kulturellen Deutungswissens
- Entwicklung von Verständnis und Respekt für andere Kulturen
- Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen

In den Lehrwerken könnte man diese Stufen bzw. den Aufbau interkultureller Kompetenzen allerdings wie folgt umschreiben:

- Zielsprachenzentriertes Konzept/Ethnozentrismus
- Wahrnehmung der Zielsprachenkultur
- Vertiefung des (inter-) kulturellen Deutungsvermögens
- Entwicklung von Verständnis und Toleranz für die fremde Zielsprachenkultur

DaF-Lehrwerke – wie alle Fremdsprachenlehrwerke – sind selbstverständlich zielsprachenorientiert bzw. ethnozentristisch aufgebaut – Sinn und Absicht sind ja schließlich das Erlernen einer fremden Sprache. Dadurch wird allmählich auch die Zielsprachenkultur wahrgenommen. Mit der

inhaltlichen Progression soll dann das Deutungsvermögen der Lerner vertieft werden, um schließlich ein Verständnis und Toleranz für die Zielsprachenkultur zu entwickeln und eine neue Perspektive für die eigene (Sprach)Kultur zu gewinnen. Anders als das obengenannte Stufenmodell findet der Wert auf die Erweiterung der kulturellen Optionen der Lerner keine direkte Rücksicht und wird geradezu vernachlässigt.

Umsetzung interkultureller Schlüsselqualifikationen in den neuen DaF-Lehrwerken

In den interkulturell angelegten Lehrwerken der Grundstufe – die hier vorrangig und selektiv zu untersuchen sind – ist die zielsprachlichenkulturelle Ausrichtung schon im Vorwort angegeben. Sie greifen „Inhalte aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf“ (Menschen, S. 6) oder vermittelt „modernes landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder“ und schärfen den „Blick für interkulturelle Themen und Fragestellungen“ (Sicher!, S. 8), oder sie laden die Lernenden ein, „die Welt der deutschen Sprache zu entdecken“ (Lagune, S. 3). Lagune will den Lernenden auf dem „Lernweg [...] vieles Interessante, Unterhaltsame und Amüsante [...]“ begegnen lassen, das sie zum kommunikativ gerichteten „Lernen anregt und [...] neue Impulse gibt“ (ebd.). Man erlebt während der Lehrwerkprogression allerdings nicht unbedingt eine Flut an landeskundtschaftlichen Informationen, die von den Lernenden erfordert und erwartet zu erlernen sind. Alltag und allgemeingültige bzw. universelle Themen werden hier vordergründig behandelt. Allerdings wird hier auch auf vielerlei Art die Individualität des Lerners gefördert und zu einer individuellen Selbstdarstellung immer wieder motiviert. Dies gestaltet sich nicht allein durch Möglichkeiten des Selbstlernens über ein Medienpaket oder eine Homepage, es sind auch Rubriken der Selbsteinschätzung oder des Selbsttestens vorhanden. Ein Bezug zur Ausgangskultur basiert auf der Ebene des Vergleichs,

vordergründig des sprachlichen. Viele dieser Lehrwerke mit interkulturellem Konzept bieten eine Wiedergabe des deutschen Vokabulars ins Englische (als universelle Sprache) und lassen die Wiedergabe in die eigene Muttersprache offen, weil sich – wie gesagt – diese Lehrwerke an heterogene Fremdsprachenlerner in deutschsprachigen Ländern bzw. an in diesen Ländern lebende Ausländer richten (vgl. Sicher! und Menschen), oder sie suchen eine gemeinsame sprachliche Basis durch „internationale Wörter“ (vgl. z. B. Ziel und Ideen). Die Wahrnehmung der zielsprachlichen Kultur wird medial durch Bilder (Landschaft, Orte, Sehenswürdigkeiten, Personen aus dem Literatur-, Kultur-, Politikkreis usw.) wie auch durch Hörtexte (phonetische Wahrnehmung des Sprechens, Artikulierens, sprachlichen Kommunizierens) gefördert.

Die international interkulturell gerichteten DaF-Lehrwerke sind zwar deutlich zielsprachenorientiert, wollen aber den Anspruch auf Internationalität nicht ausschließen. Die Darstellung der Zielsprachenkultur dient der Auslösung eines Redeanlasses über die eigene Kultur oder eines Impulses zur subjektiven Reflexion, ohne es direkt anzufordern. Durch eine Anzahl von Zeichnungen, Bildern und Fotos wird die Welt der Zielsprachenkultur in den Lehrwerken dargestellt, was manchmal auch durch audiovisuelle Mittel ergänzt wird. Durch ein derartiges Verfahren, wird diese Kultur (teilweise) authentisch vermittelt. Die Wortschatzarbeit verlangt das Erlernen vieler Vokabeln; dazu gehören auch Ausdrücke und Floskeln (Strukturen) zum automatischen Lernen, die je nach thematischem Inhalt der Einheit sowohl im Kursbuch wie auch im Arbeitsbuch gedrillt werden können. Hier wird der Lerner für die konventionellen Sprachgewohnheiten sensibilisiert und der tatsächliche Gebrauch wird leicht abrufbar. Bewusst markieren die Lehrwerke solche sprachlichen Phänomene oder bündeln sie erneut in einem glossarähnlichen Teil des Lehrwerks. Mit diesem transparenten Verfahren werden dem Lerner selbstverständlich die unterschiedlichen oder auch gemeinsamen Sprechgewohnheiten und deren Situationen bewusst gemacht. Die Ausrichtung vieler der neuen Lehrwerke

auch die unterschiedlichen sprachlichen Gewohnheiten im deutschsprachigen Raum einzubinden, ist ein wichtiges Indiz dafür, dass sie den Lerner hauptsächlich auf einen möglichen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern vorbereiten wollen.

Schlüsselqualifikationen wie Vergleich, Empathie und Ambiguitätstoleranz versucht ein Lehrwerk wie Lagune durch interessante, amüsante und/oder unterhaltsame Texte und Aufgaben im Lernprozess zu vermitteln. Es macht u.a. auf andere Lebensformen aufmerksam: eigenartige Hobbys, Gewohnheiten und Beschäftigungen, die einen Meinungs austausch fördern sollen. Es bietet sich dadurch die Möglichkeit, über die eigenen Länder vergleichend und reflektierend zu sprechen und sich mit Fremdartigem auseinanderzusetzen. Das gilt auch bei der Darstellung von zielsprachenkulturellen Festen, Feierlichkeiten und Feiertagen (Weihnachten, Karneval, Hochzeit, Geburtstag usw.). Visuelle Effekte wie Bilder, Fotos und Zeichnungen stellen besondere Situationen, Lebensformen dar, über die eine Meinung geäußert werden soll. Eine große Auswahl an zur Verfügung gestelltes Vokabular soll zur eigenen Meinung, zur angemessenen Auswahl und zum angemessenen Gebrauch verhelfen. Ein anderes Lehrwerk wie Menschen z. B. neigt dazu, einen Lebensmoment unterschiedlicher Menschen darzustellen und daraus die unterschiedlichen Lerninhalte zu entwickeln. Es will wie alle anderen Lehrwerke durch Fotos Authentizität vermitteln, die sich auch in den sprachlichen Äußerungen, die als Überschrift für die unterschiedlichen Einheiten erscheinen, realisieren soll. Hör- und Lesetexte werden oft dazu angewendet, Dinge oder Situationen zu bewerten oder sind Anlässe, sich über etwas zu äußern. Durch die Gegenüberstellung von Inhalten und die Aufgabenstellung ist der Lerner dazu aufgefordert, einen Vergleich zu machen und sich darzustellen. Die Selbstdarstellung beruht auf der Darstellung des Lerners als Individuum und nicht auf der Darstellung seiner Identität. Dass dieser Versuch oft dazu führt, Klischees zu festigen oder zu bilden, zeigt sich im

Lehrwerk Ideen, das mit seinen Inhalten eine weite Palette von Deutschlernenden aus aller Welt ansprechen will. Hierzu nähert es sich ihnen mit Internationalismen zum Einstieg und zur Erweiterung in den Wortschatz oder fügt Bilder oder Ikonen (z. B. Flaggen, Briefmarken, Prominente) in die Einheiten ein, die typisch für die jeweiligen Länder sein könnten. Das Lehrwerk will auf Interessantes und Ungewöhnliches in anderen Ländern aufmerksam machen, es scheint teilweise sogar aufklärend, verfällt dabei allerdings in einer möglichen Festigung von Klischees über diese Länder: die indonesische Lu Deh ist als Tanzlehrerin tätig, der englische David ist ein Schachtalent, Juan aus Guatemala spielt Blindenfußball, Sarah und Mary aus den Salomonen-Inseln tauchen nach Muscheln, der amerikanische Shad ist ein Hip-HopStar und schließlich – unfassbar – muss Jasmin aus Bangladesch auf einer Mülldeponie „Dinge für ihre Familie“ suchen (vgl. Ideen, S. 27). Hier stellt sich nur eine Frage: Wie würden sich Bangalen, die an einem internationalen Deutschkurs, das dieses Lehrwerk benutzt, teilnehmen, fühlen?

Nach diesen Beobachtungen kann man folgendes anmerken:

1-Es geht im Grunde (auch in allen drei Generationen) darum – unabhängig von dem methodischen Ansatz – die Kultur des Zielsprachenlandes mehr oder weniger kennen zu lernen, zu verstehen, zu akzeptieren, zu tolerieren, sich hineinzuversetzen.

2-Die meisten Lehrwerke sind Produkte des Zielsprachenlandes und fokussieren darauf. Viele dieser Lehrwerke nennen als Ziel Integration und als Zielgruppe Lerner im In- und Ausland; also ein breites und weites Spektrum.

3-Schlüsselqualifikationen wie z. B. Empathie und Toleranz zielen auf das Verstehen der Fremdkultur, deren Sprache man lernt.

4-Der Bezug zur Kultur / Sprache des Lernenden kommt sporadisch zum Ausdruck, weil

5-man in den Lehrwerken immer von heterogenen Gruppen ausgeht, die meisten Fremdsprachenlerner kommen aus verschiedenen Ländern und befinden sich im Zielsprachenland. Damit soll ein kommunikativer Austausch zwischen den Kursteilnehmern zustande kommen. Nicht nur die Zielsprachenkultur wird kennen gelernt, sondern auch die Kultur anderer Lerner.

6-Im Ausgangsland, also nicht im Zielsprachenland, sind homogene Gruppen anzutreffen; bezogen auf den universitären Bereich sind Alter, Bildungshintergrund, sozialer Hintergrund, Lerngewohnheiten und Staatsangehörigkeit höchst identisch.

7-Die Texte, Inhalte in den Lehrwerken sind universalistisch, allgemein geltend, allmenschlich wiederholend. Sie bearbeiten Themen, die der Lerner im Alltag zu bewältigen hat: andere Menschen näher kennenlernen, sich ihnen vorstellen, Wohnung suchen und Orte beschreiben, kaufen gehen, bestellen usw.

8-Der Lerner fühlt sich am Lehrwerk gebunden. Es entspricht einem Leitfaden für das sprachliche Äußern; es lässt den Lerner allerdings keinen Freiraum, wenn es darum geht, seine Kultur, Identität auszudrücken – die Anlässe des Vergleichens sind zu gering.

Erwartungen der Deutsch-Lernenden

Die meisten Lernenden an ägyptischen Universitäten betreten das Studium der deutschen Sprache und Literatur mit Grundkenntnissen. Nur eine geringe Anzahl der Studierende haben Nullkenntnisse oder sind in einem fortgeschrittenen Niveau, das sich oftmals einem muttersprachlichen Niveau nähert. Im Allgemeinen werden gegenwärtig solche Lehrwerke für das Erlernen der Fremdsprache Deutsch oder das Vertiefen der deutschen Sprachkenntnisse zu Hilfe genommen, die dem interkulturellen Ansatz folgen. Dieses Vorgehen ist allerdings schon eine Notwendigkeit geworden, da die Lerner zum einen die neuen Medien bewusst in ihrem Alltag anwenden und zum anderen die Lehrwerke diese Medien bewusst einsetzen. Darum kann der Wechsel zu neuen

Lehrwerken mit interkulturellem Ansatz vielmehr als eine Anpassung an die neuen modernen technischen Möglichkeiten gedeutet werden. Die vernetzte Kommunikation ist eine Gegebenheit der gegenwärtigen Zeit, die unter ihren Nutzern Neugier weckt und Offenheit ‚evoziert‘. Damit erreicht man schon die ersten Schritte einer kommunikativen bzw. interkulturellen Kompetenz.

Die interkulturelle Kommunikation und der Aufbau von interkultureller Kompetenz erfordert vor allem, dass beim Spracherwerb auf die eigene Kultur Bezug genommen wird. Gemeint ist hiermit, dass der Fremdsprachenerwerb durch eine fremdsprachliche Ausbildung fortzusetzen ist, die dem Lernenden die Möglichkeit gibt, sich auch in der Fremdsprache über seine eigene Kultur problemlos zu äußern. Das Fremdsprachenlernen ist selbstverständlich – wie aus dem oben dargestellten Modell – zielsprachenzentriert gerichtet, bei dem es um die Wahrnehmung der Zielsprachenkultur geht, die Erweiterung und Vertiefung von (inter-)kulturellen Deutungsvermögen anstrebt und Verständnis und Toleranz für die fremdsprachliche Kultur entwickeln möchte. Toleranz, Empathie, Perspektivenwechsel und weitere Schlüsselqualifikationen der interkulturellen Kompetenz, zu denen auch das Identitätsbewusstsein und die Identitätsdarstellung gehören, können allerdings nicht erfüllt werden, wenn die fremdsprachliche Fähigkeit zur Darstellung der fremden Kultur und der eigenen Kultur/Identität nicht geschult wird. Durch diese Schulung kann ein Interaktions- und Austauschprozess in Gang gesetzt werden, der die Lernenden dazu befähigt, kompetent mit kulturbedingten Problemen auszukommen.

In der Unterrichtspraxis muss oft festgestellt werden, dass Lerner sich aus herkömmlichen Lehrwerken mehr erhoffen. Erstens weil sie nach dem Studium vielleicht nie die Länder, deren Sprache und Kultur sie studiert haben, besuchen werden. Und folglich werden sie zweitens vielleicht nur in ihrer Heimat mit der deutschen Sprache zu tun haben (Tourismus, Lehrerberuf, Übersetzer, Management, Call Center etc.). Studenten weisen uns immer wieder darauf hin,

dass sie lernen wollen, wie sie über ihren Alltag auf Deutsch sprechen können. Sie interessieren sich dafür, wie sie sich (ihr Lebensablauf, ihre Kultur, Komponente ihrer Identität) in der Fremdsprache ausdrücken können. Schon die Auflistung eines einfachen Frühstücksmenüs klingt eher „Deutsch“, weil die Studenten sich an die in den Lehrbüchern vorhandenen Vorgaben richten und nicht wissen, wie typische ägyptische Spezialitäten wie Foul (gekochte Ackerbohnen), Tameeja (eine Variation der Felafel) oder Tahina (Sesam-Dip) auf Deutsch auszudrücken sind – und sie wissen auch nicht, dass viele „fremde“ Delikatessen entlehnt sind (Tahin, Kurkum usw.). Selbstverständlich beschränkt sich dieses Problem nicht nur auf Essgewohnheiten, sondern weitet sich auch auf Alltägliches (Kleidung, Wohnen, Freizeitgestaltung, Familienleben, Verkehrsmittel) und Spezielles (Feste, Religion, Riten, typische Umgangsformen) aus. Die Fertigkeit, diese Eigenheiten kompetent darzustellen, dient nicht nur der Eigendarstellung, sondern könnte durchaus dazu führen, Missverständnisse und Vorurteile deutlicher aufzuklären – seitens des Fremdsprachenlerner selbst. Gleichfalls kann er die verschiedenen kulturellen Prägungen relativ konfliktlos und offen in seine Identität einbinden und die kulturellen Einflüsse als Bereicherung wahr- und annehmen.

Fazit

Derartige Probleme der Selbstdarstellung (wie sie die interkulturelle Kommunikation verlangt) sind nicht thematischer Schwerpunkt der DaF-Lehrwerke, weder in der Grund- noch in der Mittelstufe. Dazu reichen die gelernten sprachlichen Mittel nicht aus, denn selbst in den herkömmlichen internationalen Lehrwerken mit interkulturellem Konzept wird die fremde Kultur andeutungsweise behandelt. Hierzu reicht weder thematisch das Lehrwerk (wozu es auch nicht konzipiert wurde) noch zeitlich die vorgegebenen Unterrichtseinheiten im universitären Bereich. Als Variante oder Alternative werden daher oft auch regionale Lehrwerke verfasst. Ihr Einsatz geht von der

Feststellung aus, dass der Fremdsprachenunterricht außerhalb deutschsprachiger (europäischer) Länder konzeptionell und methodisch anders strukturiert ist als in den deutschsprachigen (europäischen) Ländern (vgl. hierzu Boeckmann 2006, S. 5f; vgl. auch Altmayer 1997). Derartige Lehrwerke beabsichtigen beim Fremdsprachenerwerb die Berücksichtigung der Lern- und Lehrkultur der Ausgangskulturen. Interkulturelle Kompetenz als eines der wichtigsten Lernziele des Fremdsprachenerwerbs könnten also dadurch gestärkt werden, indem in Lehrwerken sprachliche Strukturen, Wortschatz und Idiome, Verhaltensweisen usw. eingebunden werden, die auch auf das Ausgangsland (hier bspw. Ägypten) eingehen und in der erworbenen Zielsprache (Deutsch) versprachlicht sind. Wenn man Deutsch lernt, kann man nicht automatisch die eigene Kultur auf Deutsch beschreiben. Dennoch kann nicht geleugnet werden, dass eine derartige Anforderung, die sich auch an die Ausgangskultur richtet, schon in den unterschiedlichen Phasen des Fremdsprachenerwerbs durchsetzen sollte, die vielleicht nach einem fundierten Fremdsprachenerwerb erfolgen. Durch das Erlernen der fremden Sprache und deren Kultur ist die Möglichkeit gegeben, sich teilweise problemlos in der Fremdsprache zu äußern.

In derartigen regionalen bzw. regionalgerichteten Lehrwerken könnten Themenkomplexe, wie sie auch in den internationalen Lehrwerken aufkommen, aufgegriffen und ausgeweitet werden: Feste und Feierlichkeiten, Geschichte und Geographie, typisch Kulturelles, Familie und Freunde, typische Alltagsereignisse usw. Einbezogen zu diesen Themenkomplexen werden automatisch Wortschatz, Redemittel und phraseologische Wendungen. Doch geht es hier in erster Linie nicht um einen Vergleich (als Methode des interkulturellen Lernens) zwischen Fremdkultur und eigener Kultur, sondern um die eigene Kultur, die in der Fremdsprache zu beschreiben sein soll.

Die Hürde der Materialanschaffung und -bearbeitung ist bei der Entwicklung eines derartigen Lehrwerkprojekts im Grunde zu überwinden.

Zahlreiche deutschsprachige Dokumentationen, Berichterstattungen und Radio- wie Fernsehsendungen thematisieren medial das Leben in Ägypten. Die Kulturarbeiten der unterschiedlichen Botschaften deutschsprachiger Länder, aber auch die Leistungen der universitären Deutsch-Abteilung können für ein solches Vorhaben dienlich gemacht werden.

Die Verbindung zielsprachenzentrierter Lehrwerke mit regionalen Lehrwerken im Rahmen eines interkulturellen Ansatzes könnten die Erfordernisse nach interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vielleicht besser erfüllen. Es ist eine Tatsache, dass Lerner, die in ihren Ländern Deutsch bzw. eine Fremdsprache erwerben, immer von ihrer eigenen Kultur mehr oder weniger beeinflusst werden. So stellt sich die Frage für viele Interessenten nach der Zweckmäßigkeit des Fremdsprachenlernens, wenn ein direkter Zugang zur Zielkultur nicht geboten wird, sondern nur durch Vertreter (z. B. im Tourismus). Hier ist folglich gefragt, die Beschreibungsfähigkeit der (eigenen) Ausgangskultur auszuloten – vielleicht ist das ein besserer Zugang zur ‚Verständigung‘, wenn man sich fremdsprachlich mit der eigenen Kultur identifizieren kann. Man denke an Minderheiten oder Gruppen in der ägyptischen Gesellschaft, die sich sprachlich elitär in der Fremdsprache äußern, und dennoch ihre (heimische) Identität ver(fremd)sprachlichen, ohne diese aufzugeben.

Literatur

Altmayer, Claus 1997: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(2), 25 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Altmayer, Claus 2004: Cultural Studies' – ein geeignetes

Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9 (3), 14 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen 1995 (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen 2007 (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen; Basel: Francke Verlag.

Boeckmann, Klaus-Börge 2006: Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11(3), 19 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Bönzli, Werner 2009: Die neue Rolle des Lehrwerks. In: AkDaF Rundbrief 59 / 2009. S. 7-13.

Christ, Herbert 1996: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 22 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Cramerer, Rudolf 2007: Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 12(3), 15 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Czucka, Eckehard/Neuland, Eva 2011 (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Perspektiven einer anwendungsorientierten Germanistik. München: Iudicum Verlag GmbH.

Erl, Astrid/Gymnich, Marion 2011: Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.

Eßer, Ruth 2006: „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11: 3, 18 S. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Heringer, Hans-Jürgen 2012: Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen: A. Francke Verlag.

Hess-Lüttich, Ernest W. B. 2009 (Hrsg.): Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte in der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag GmbH.

House, Juliane 1996: Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Jagusch, Birgit 2002: Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen– aber wie? 11 pp.
www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelles_Lernen.pdf (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Kassem, Nabil 2011: Interkulturalität als produktive Dauerherausforderung von der primären Sprach- bzw. Fremdsprachenaneignungsprozess bis hin zur Anwendbarkeit in Praxisfeldern. In: Interkulturelle Kommunikation. Perspektiven einer anwendungsorientierten Germanistik. Hrsg. v. Eckehard Czucka und Eva Neuland. München: Iudicum. S. 313-323.

Krumm, Hans-Jürgen 2003: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Wierlacher/Bogner, S. 413-417.

Krusche, Dietrich 1990: Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In: Hermeneutik der Fremde. Hrsg. v. Dietrich Krusche und Alois Wierlacher, S. 103-125. München: Iudicium.

Kühn, Peter 2002: Kulturgebundene Lexik und kultursensitive Bedeutungserläuterungen im De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“. Hrsg. v. Herbert Ernst Wiegand. Series maior, Band 110. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Kühn, Peter 2006: Interkulturelle Semantik. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz GmbH.

Kussler, Rainer 2003: Darstellung fremder Kulturen durch Sprachlernsoftware – Entwicklung und gegenwärtiger Stand. In: Wierlacher/Bogner, S. 425-432.

Luchtenberg, Sigrid 2000: Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hrsg. v. Peter Kühn. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, S. 223-248.

Maijala, Minna 2007: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34, 6, 543-561.

Maijala, Minna 2008: Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. (Zugriffsdatum: 26.10.2014)

Neuland, Eva 2010: Sprachliche Höflichkeit. Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik 1/2. Hrsg. v. Heimböckel, Dieter/Hess-Lüttich, Ernest W. B./Mein, Georg/Sieburg, Heinz. S. 9-24.

Neuner, Gerhard 1995: Lehrwerke. In: Bausch/Christ/Krumm. Tübingen; Basel: Francke Verlag. S. 292-295.

Neuner, Gerhard 2003: Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und der Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher/Bogner, S. 417-424.

Picht, Robert 1995: Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch/Christ/Krumm, S. 66-73.

Roche, Jörg 2009: Interkulturelle Kompetenz. In: Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. v. Udo O. H. Jung in Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 5. durchges. Aufl. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang. S. 422-429.

Storch, Günther 1999: Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink Verlag.

Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea 2003 (Hrsg.): Handbuch der interkulturellen Germanistik. Stuttgart; Weimar: Metzler Verlag.

Lehrwerke

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Stroz, Thomas 2006: Lagune. Ismaning: Hueber Verlag.

Bachmann, Saskia/Gerhold, Sebastian/Müller, Bern- Dietrich/Wessling, Gerd 1997: Sichtwechsel 1, 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Dallapiazza, Rosa-Maria/Evans, Sandra/Fischer, Roland/Schümann, Anja/Winkler, Maresa 2009: Ziel. Ismaning: Hueber Verlag.

Evans, Sandra/Pude, Angela/Specht, Franz 2012: Menschen. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Griesbach, Heinz/Schulz, Dora 1974: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. München: Max Hueber Verlag.

Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert 2009: Ideen. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika 2009: Schritte plus. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika 2006: Schritte international. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne 2012: Sicher!. Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.