

WAHRNEHMUNGSSCHULUNG IM INTERKULTURELLEN DaF-UNTERRICHT

Ana KARLSTEDT¹

Abstract

Establishing the connection between language and culture during the language teaching process is a main goal of intercultural learning. An important question is how a language teacher can raise awareness for foreign cultural situations. One method to achieve this awareness is to train the perception of the learners. Because perception is subjective, it is difficult to make learners aware of their own way of perceiving the world. Getting past this obstacle is the main focus of this article. The stages of perception are separated so as for the perception process to be reconstructed.

Keywords: perception, stereotypes, German as a foreign language classes, education through intercultural communication, intercultural competences

Sprache ist identitätsbildend. Das Gefühl des „Sich-heimisch-Fühlen“ (Holzbrecher, 2004: 106), der Zugehörigkeit, wird durch das Medium Sprache stark beeinflusst. Interkulturelles Lernen erfolgt, wenn die kulturellen Codes, die der Sprache (der eigenen wie auch der fremden) zugrunde liegen, sichtbar werden und wenn erkennbar wird, „in welcher Weise historisch-gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen die Bedeutung der Wörter und der Gesten imprägniert haben“ (ebd.).

Ebenso wichtig sind nichtsprachliche (non- oder paraverbale) Faktoren. Als Vorbereitung auf eine interkulturelle Begegnung oder als Rückblick auf eine misslungene Kommunikationssituation ist die Sensibilisierung für die kulturelle Codierung von Gesten, Körperhaltungen und Begrüßungsritualen „unabdingbar in einer ‚globalisierten‘ Gesellschaft“ (ebd.: 107), zumal sich der Kontakt zwischen Kulturen auch im Nichtsprachlichen und dessen Deutung bewegt (ebd.). Für all das ist eine Wahrnehmungsschulung nötig.

¹ Ana Karlstedt, Universität Bukarest, Fakultät für Fremdsprachen, Germanistikdepartment, Rumänien, ana.karlstedt@l1s.unibuc.ro

Interkulturelle Kontakte werden sowohl im Raum sprachlicher als auch nichtsprachlicher Zeichen realisiert. Dass Wörter und Gesten eine kulturelle Kodierung haben, eine Anbindung zu unserer Kultur, bemerken wir erst, wenn es zu Kommunikationsstörungen kommt (ebd.: 106). Manchmal erweist sich ein Begriff als schwer zu übersetzen oder eine Geste als missverständlich. Wörter „wecken Gefühlswelten“ (ebd.), so dass die kulturellen Codierungen von Wörtern und Gesten, von verbalen und nonverbalen oder paraverbalen Äußerungen zu kurz kommen. Dies macht interkulturelle Kommunikation so „störungsanfällig“ (ebd.). Wie wirkt man dem entgegen?

Das sprachliche Wissen allein reicht nicht aus, um erfolgreich kommunizieren zu können. Beim Erwerb der Muttersprache lernen wir nicht nur die Sprache. Parallel dazu lernen wir „durch die Korrektur der uns umgebenden Menschen“ (Biechele und Padrós, 2003: 75) auch das für eine bestimmte Situation angemessene Verhalten. Automatisch erwerben wir so zugleich eine kulturelle Kompetenz.

Diese enge Verbindung von Sprach- und Kulturlernen zu vermitteln ist ein wesentliches Lernziel beim interkulturellen Lernen. Die Frage, die sich dabei stellt, ist wie man als Lehrkraft eine Sensibilisierung für „kulturschwangere“ (aus einem Gespräch mit Juliana Roth)² Situationen und deren Bedeutung bewirkt.

Eine Methode um dies zu erreichen ist, die Wahrnehmung der Lerner so zu schulen, dass sie in der Lage sind, kulturelle Situationen richtig einzuschätzen. Weil die Wahrnehmung subjektiv und selektiv ist, ist es schwierig, Lernern die Art und Weise in der wir die Welt wahrnehmen bewusst zu machen. „Was wir um uns herum wahrnehmen interpretieren, ergänzen und ordnen wir in das uns Bekannte ein“ (Biechele und Padrós, 2003: 45).

Dabei geht es bei der Wahrnehmungsschulung darum, den Prozess des Wahrnehmens zu rekonstruieren und zu zersetzen. Es gibt dabei drei Etappen des Wahrnehmens (Biechele und Padrós, 2003: 77f.): Beobachten, Interpretieren und Bewerten. Beobachten heißt, das Gesehene ohne jegliche Interpretation oder Bewertung zu registrieren. Interpretieren setzt voraus, dass man das Gesehene in der einen oder anderen Form auslegt. Bewerten bedeutet das Gesehene zu evaluieren. Die drei Etappen voneinander zu trennen kann sich als sehr schwer erweisen. Ein Beispiel wäre: 1. *Beobachten*: Ich sehe eine Frau, die ein körperlanges schwarzes Gewand trägt, das ihr Gesicht bis auf einen schmalen Spalt für die Augen bedeckt. 2. *Interpretieren*: Die Frau stammt aus einem islamischen Land, weil sie eine Burka trägt. 3. *Bewerten*: Ich empfinde ein solches Gewand als

² H. Douglas Brown benutzt für das gleiche Konzept den Terminus „culturally loaded“, siehe Brown, 1986: 35.

erniedrigend, da eine so gekleidete Frau in ihren Freiheiten und in ihrer Würde eingeschränkt wird.

Bei der Wahrnehmungsschulung im Unterricht ist es wichtig, den Lernenden klar zu machen, dass das, was sie sehen, nicht immer gleich dem ist, was sie denken. Wir haben gelernt, unsere Sinneseindrücke so zu verarbeiten, dass sie zu unserer Umgebung passen. Dabei kann es passieren, dass wir uns täuschen. Biechele und Padrós führen dies anhand von einem Beispiel dreier Bilder an einem Bahnhof vor (Biechele und Padrós 2003: 44). Im ersten Bild ist ein älteres Paar zu sehen, das ein jüngeres Paar beobachtet. Im zweiten Bild wird das jüngere Paar von einem Fahrplanschild verdeckt, man sieht nur deren Beine. Die Frau befindet sich sehr nah am Mann, ihre Beine scheinen in der Luft zu schweben. Auf diesem Bild wurde bei der älteren Dame eine Sprechblase eingefügt, auf der zwei Herzchen zu sehen sind. Die ältere Frau meint also, bei dem jüngeren Paar handele es sich um zwei Abschied nehmende Liebende. In einem dritten Bild wird jedoch klar, dass hinter dem Fahrplanschild, das dem älteren Paar die Sicht blockiert, der Mann gerade die Frau erwürgt. Die ältere Frau bewertet das Geschehen falsch, weil es in vielen Ländern der Welt üblich ist, sich beim Abschied zu umarmen und zu küssen. In anderen Ländern wäre dies jedoch unüblich oder sogar undenkbar – es wäre dort womöglich nicht zu einer solchen Verwechslung gekommen. Wahrnehmen heißt also immer auch Gesehenes mit eigenen Erfahrungen verknüpfen und aktiv konstruieren, eine eigene Bedeutung zuweisen.

Warum also wird Wahrnehmung für interkulturelles Lehren und Lernen zum Thema? Welcher Zusammenhang besteht zum Fremdsprachenunterricht? Wie beschrieben nehmen wir beim Wahrnehmen immer auf das Bezug, was wir aus unserer eigenen Erfahrung, unserem eigenen Umfeld und unserer eigenen Kultur kennen. Im Fremdsprachenunterricht, und insbesondere dann, wenn dort interkulturelle Inhalte thematisiert werden, haben wir es grundsätzlich mit einer anderen Kultur und somit mit einem anderen „Bezugsrahmen“ (ebd.: 46) zu tun.

Im Zentrum interkultureller Fremdsprachendidaktik steht „das kontext- und situationsgerechte Verstehen und Handeln in Kommunikationssituationen im Alltag der Zielsprache“ (ebd.). Wenn Wahrnehmung aber von unseren unterschiedlichen kulturellen und individuellen Erfahrungen geprägt wird, kann es sein, dass wir Situationen, denen wir in einem anderen Land ausgesetzt sind, „anders interpretieren und verstehen, als sie möglicherweise gemeint sind“ (ebd.). So entstehen *critical incidents*.

Ursprünglich wurden *critical incidents* für Studien im Flugwesen entwickelt. Der Psychologe John C. Flanagan beabsichtigte durch die Critical Incidents Technique (CIT) direkte Beobachtungen menschlichen Verhaltens zu sammeln, um damit praktische Probleme zu lösen und daraus resultierende psychologische Prinzipien

zu entwickeln. Unter einem Incident verstand Flanagan „any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“ (Flanagan, 1954: 327).

Ging es anfangs hauptsächlich um den Umgang von Menschen mit Maschinen, so übertrug man bald das Verfahren auf die menschliche Interaktion. Für den Fremdsprachenunterricht sind interkulturelle critical incidents sehr hilfreich um zu erfassen, welche Hintergründe sich hinter Problemen oder Missverständnissen verbergen. Der Ausgangspunkt hierfür war, dass sich Handlungsweisen verschiedener Kulturen in spezifischen Situationen unterscheiden und dass es zu critical incidents kommt, wenn Teilhaber dieser Kulturen in Kontakt treten. Daraus entspringen Missverständnisse, Verwirrung und Konflikte.

Ein gutes Beispiel dafür liefert die belgische Autorin Amélie Nothomb. In ihrem autobiographischen Roman *Stupeur et tremblements* und *Mit Staunen und Zittern* beschreibt sie ihre Erfahrungen als Angestellte einer japanischen Firma in Tokio (vgl. Nothomb, 2001). Eines Tages gibt es einen Zwischenfall. Ihre Chefin Fubuki wird vor allen Angestellten von ihrem eigenen Chef auf das Heftigste beschimpft. In einem schrillen Ton wird ihr Inkompetenz vorgeworfen. Minutenlang wird sie vor allen anderen angeschrien. Sie fleht ihren Chef an nicht böse auf sie zu sein. Abgesehen von dieser Bitte bleibt sie reaktionslos, und ihrem Gesichtsausdruck nach merkt man ihr nicht an, dass sie in irgendeiner Weise beleidigt oder verletzt ist. Als der Sturm endlich vorbei ist, flieht sie auf die Toilette. Obwohl zwischen Fubuki (der Chefin) und Amélie (der Hauptfigur des Romans) eine angespannte Beziehung herrscht und sie nicht das beste Verhältnis zueinander haben, rennt Amélie ihr nach. Sie findet ihre Chefin in sich zusammengebrochen und heulend auf. Amélie versucht Fubuki zu trösten und ihr zu erklären, dass sie ihr beisteht. Die Reaktion von Fubuki besteht darin Amélie anzuschreien und zu fragen, wie sie es nur wagt sie anzusprechen. Auf die Antwort hin sie wolle ihr doch nur helfen, verweist die Chefin Amélie aus der Toilette und schreit ihr nach, sie solle gefälligst den Mund halten. Wie konnte es dazu kommen? Gemäß den japanischen Gepflogenheiten hat Amélie einen dramatischen Fehler begangen, indem sie es sich erlaubt hat ihre Chefin in solch einem kritischen Zustand aufzusuchen. Dies führt aus Sicht der Chefin zu einem weiteren Gesichtsverlust und kann nicht verziehen werden.

Critical incidents sind also ein perfektes Beispiel dafür, dass Kultur durch praktisches Handeln bestimmt wird. Und Kultur als in „mode de vie“ praktiziertes Handeln kann in interkulturellen Situationen zu critical incidents führen, die nur durch praktische Erfahrung im Ausland von den Lehrenden an die Studierenden vermittelt werden kann.

Im Zusammenhang zur Wahrnehmung gilt es das Phänomen des Stereotyps bzw. Vorurteils zu beachten. Stereotype sind notwendige kognitive Kategorien, um

Diversität zu ordnen, sie prägen unsere Wahrnehmung. Sie umfassen kulturell tradierte sowie individuell gefestigte Meinungen über Personen oder Dinge. Sie können in Auto- (über einen selbst) und Heterostereotype (über andere) unterteilt werden. Personen oder Gruppen werden auf eine Weise beschrieben, die einprägsam und bildhaft ist. Als typisch angesehene Sachverhalte werden in vereinfachter Form solchen Personen oder Gruppen zugeschrieben. Eine ausgewogene Beschreibung einer Kultur muss jedoch die volle Komplexität kultureller Themen berücksichtigen. Wenn ein kulturelles Thema positiv oder negativ bewertet wird ohne dabei den kulturellen Kontext zu berücksichtigen, haben wir es mit einem Stereotyp zu tun (Scollon und Scollon, 1995: 154f.). Im selben Wortfeld befinden sich neben *Stereotyp* die Begriffe *Vorurteil*, *Klischee* und *Schema*. Einige auf Ländergruppen bezogene Beispiele hierzu sind: Deutsche sind pünktlich. / Japaner sind effizient. / Russen sind gewalttätig. / Amerikaner sind oberflächlich. / Spanier sind heißblütig. / Griechen sind unzuverlässig (Biechele und Padrós, 2003: 81).

Stereotype stellen eine Art des Denkens dar, die keine Unterschiede innerhalb einer bestimmten Gruppe oder Ausnahmen zu festgelegten Regeln anerkennt. Stereotype sind größtenteils ideologisch geprägt. Normalerweise basieren Stereotype zumindest teilweise auf akkuraten kulturellen Beobachtungen. Nicht ihre potentielle Richtigkeit bzw. Falschheit ist problematisch, sondern die Tatsache dass wichtige Aspekte des Verhaltens von Personen nicht berücksichtigt werden. Stereotype limitieren unser Verständnis von menschlichem Handeln und somit auch von interkulturellen Diskursen. Sie limitieren unsere Wahrnehmung durch das Reduzieren von Sachverhalten auf nur einige ihrer Aspekte, die dann als ‚ganzes Bild‘ präsentiert werden (Scollon und Scollon, 1995: 154f.).

Grundsätzlich sind Stereotype nichts Negatives, sondern eine Art Schema, das uns dabei hilft uns zu orientieren. Wir können so Dinge schnell erfassen und kategorisieren. Stereotype helfen uns dabei, „die Vielzahl von visuellen Einzelwahrnehmungen durch Generalisierungen zu ordnen und einzuteilen“ (Biechele und Padrós, 2003: 79). Verschiedene Einzelelemente werden „zu einem größeren Ganzen zusammengefasst“ (ebd.) (siehe die obigen Beispiele zu Generalisierungen). Solche Schemata erleichtern uns die Organisation unserer Wahrnehmung, sie „diktieren“ uns jedoch auch oftmals, was wir wahrnehmen und wie wir es wahrnehmen. Wir erwerben diese Schemata meist gleichzeitig mit der Muttersprache und bauen sie „im Laufe unserer Sozialisation“ (ebd.) als „überindividuelle Orientierungsmuster“ (ebd.) auf.

Stereotype unterstützen bzw. steuern also die Wahrnehmung und das Verstehen. Im interkulturellen Kontext sind sie jedoch zugleich auch eine Quelle von möglichen Missverständnissen – gerade aus dem Grund, dass sie eine kulturelle Färbung

haben.³ Es liegt nahe, dass solche „Fixierungen von kulturspezifischen Erfahrungen“ (ebd.) nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen werden können.

Für interkulturelles Lernen gilt: Stereotype können nicht ohne weiteres abgebaut bzw. ihre Entstehung kann nicht einfach verhindert werden. Das Lernziel ist daher sich ihrer Funktions- und Wirkungsweise zu vergegenwärtigen um bewusster mit ihnen umzugehen. Scollon und Scollon raten zu folgender Strategie:

The solution to the problem of oversimplification or binarism and stereotyping is twofold: comparisons between groups should always consider both likenesses and differences, that is, they should be based upon more than a single dimension of contrast, and it must be remembered that no individual member of a group embodies all of his or her group's characteristics. (Scollon und Scollon, 1995: 157)

Für den Fremdsprachenunterricht gilt:

In der Unterrichtspraxis sind die Lernenden in hohem Maße in ihrem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet. So können sie sich oft eine fremde Gesellschaft und ihre kulturellen Hintergründe nur dadurch erschließen, indem sie diese mit eigenen Denkstrukturen analysieren. Handlungsweisen und kulturelle Gegebenheiten werden oftmals schon sehr früh vergleichend mit Auto- und Heterostereotypen wahrgenommen. Mit der Stereotypisierung können reduzierend konstruierte Darstellungen „der Anderen“ entstehen, die in ihrer Vielschichtigkeit überschaubar und narrativ zu vermitteln sind; Legitimationen werden erleichtert und Werturteile erscheinen selbstverständlich. (Maijala, 2008: 5)

Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sollen auch Strategien zur Bedeutungserschließung von Wörtern und Begriffen vermittelt werden. Die Bedeutung von einzelnen Wörtern entsteht „in den Lebenszusammenhängen einer Kultur“ (ebd.: S. 81). Wörter erhalten ihre Bedeutung durch den Gebrauch einer kulturellen Gruppe „zu einer bestimmten Zeit und zu einem bestimmten Ort“ (ebd.).

Die Bedeutung von Wörtern hängt „mit der Gesellschaft und Kultur zusammen, in der sie verwendet werden“ (Müller, 1994: 109). Sie ist „Ausdruck einer Konvention“ (ebd.), einer allgemeinen Vorstellung. „Diese konventionalisierte

³ Scollon / Scollon, 1995 (S. 158f.) weisen darauf hin, dass alle Stereotype potentiell ein Störfaktor in einer interkulturellen Situation sein können, weil sie uns davon abhalten, wesentliche Unterschiede zwischen Gesprächsteilnehmern wahrzunehmen. Obwohl Stereotype auf einem Kern von Wahrheit basieren, ist es daher gefährlich, sich in einer interkulturellen Kommunikationssituation ausschließlich auf Stereotype zu verlassen.

Vorstellung (...) beruht auf kulturspezifischen Erfahrungen, die auch als Orientierungsnorm empfunden werden (...)“ (ebd.).

Im klassischen Fremdsprachenunterricht werden die angebotenen Themen eher auf der „wörtlichen denotativen Bedeutungsebene“ (Biechele und Padrós, 2003: 82), z.B. durch das bloße Übersetzen von landeskundlich relevanten Vokabeln, behandelt. Die interkulturelle Didaktik hingegen ist sich dessen bewusst, dass kulturelle Bedeutungskonnotationen nicht unmittelbar erkennbar sind. Zunächst verborgene Bedeutungen und Normen von Sprechakten und Verhaltensweisen in der Zielsprachenkultur sollen mithilfe von Strategien zur Bedeutungserschließung sichtbar gemacht werden. Wahrnehmung hat somit auch mit Leseverstehen zu tun: Studierende beschreiben, interpretieren und bewerten Wörter gemäß ihrer Herkunftskultur.

Im Lehrwerk *Optimal A2*, erschienen im Langenscheidt Verlag, wird in Kapitel 10 das Thema „Heimat“ behandelt (Müller u.a., 2005: 78 ff.). Dabei werden die folgenden Fragen gestellt: Was ist Heimat? Wo ist Heimat? Was unterscheidet die Heimat von anderen Lebensorten? Im Kapitel werden mögliche Antworten auf diese Frage vorgestellt und es wird zur Diskussion und Reflexion dieses „kulturschwangeren“ Begriffs angeregt. Zunächst werden durch Hörtexte die Erfahrungen von vier Personen unterschiedlicher Herkunft, die in Deutschland leben, präsentiert. Kurze Lesetexte zu jeder Person erweitern das Bild des Begriffs Heimat. In der Aufgabe A3 „Über Heimat sprechen“ (ebd.: S. 78) werden nun die Lerner dazu ermutigt, selber über diesen Begriff zu reflektieren. Die Fragestellung lautet „Was gehört für Sie zur Heimat?“ In Einzelarbeit kann ein Assoziogramm hierzu entstehen. Daraufhin kann in Partner- oder Gruppenarbeit erarbeitet werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es gibt. Eine Strategie ist es also, zu assoziieren, welche Vorstellungen man selbst mit einem Begriff wie z.B. „Heimat“ verbindet, wie man ihn wahrnimmt und dann mit anderen zu vergleichen, was sie mit diesem Begriff verknüpfen.

Ein anderes Ziel interkulturellen Lernens ist die „Befähigung zum Kulturvergleich“ (Biechele und Padrós, 2003: 84f.). In der Auseinandersetzung einer anderen Kultur geht es zunächst darum, seinem Gegenüber den eigenen Standpunkt transparent zu machen, also die beim Verstehen und Interpretieren wirksame eigene kulturelle Prägung zunächst selbst zu erkennen und dann leicht verständlich zu erklären. So kann verhindert werden, dass das Wahrgenommene zwar beschrieben, aber nicht verstanden wird.⁴

⁴ Biechele / Padrós, 2003: 13 führen als Beispiel die folgende Fabel von Günther Anders an: „Als die Mücke zum ersten Mal den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne: ‚Der summt aber komisch‘. ‚Summen ist gut‘, fand die Henne. ‚Sondern?‘ fragte die Mücke. ‚Er gackert‘, antwortete die Henne. ‚Aber *das* tut er allerdings komisch‘“. Wahrnehmung ist also immer auch von der eigenen Perspektive abhängig.

Die Befähigung zum Kulturvergleich setzt die Einsicht der Relativität der eigenen Wahrnehmung voraus. Angestrebt wird also die Fähigkeit sich davon zu distanzieren, dass die eigene Perspektive die alleingültige ist. „Erst von diesem distanzierten Standpunkt aus findet ein wirklicher interkultureller Vergleich statt“ (ebd.: 85).

Auch sollte man sich dessen bewusst sein, dass der Kulturvergleich ein „Balanceakt“ (ebd.) zwischen eigener und fremder Wahrnehmung ist. Durch Stereotypisierung besteht die Gefahr, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern. Dem ist dadurch entgegenzuwirken, dass man ständig zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung balanciert.

Die Befähigung zum Kulturvergleich beinhaltet auch den Aspekt dessen, was man miteinander vergleicht und wie man es miteinander vergleicht. Vergleicht man beispielsweise Spanier und Schweden nach dem Kriterium der *sozialen Kontakte* miteinander, so stellt man fest, dass es in Spanien vergleichsweise viele, in Schweden hingegen vergleichsweise wenige Kneipen gibt. So gesehen sind Spanier also gesellig und Schweden ungesellig. Jedoch sollte auch berücksichtigt werden, dass soziale Interaktion in Schweden weniger häufig in Kneipen stattfindet (ebd.).

Das „Wissen um die soziokulturelle Bedeutung“ (ebd.) ist hier auch von Belang. Konkrete Objekte der fremden Realität können, obwohl sie solchen der eigenen Realität gleichen, eine andere Funktion haben. Gerade wegen ihrer Ähnlichkeit zueinander besteht die Gefahr, dass ihre Funktion für dieselbe gehalten wird, die sie in der eigenen Kultur haben. Vergleiche dürfen sich also nicht auf die Betrachtung äußerer Gleichheiten und Unterschiede beschränken, sondern müssen dazu geeignet sein, die soziokulturellen Bedeutungsdimensionen zu erfassen (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist das von Karlstedt 2013: S. 298-302 angeführte Beispiel eines spanisch-rumänischen Sprachführers relevant. Ursprünglich für Deutsche konzipiert und eigentlich aus dem Deutschen ins Rumänische übersetzt, weist der Sprachführer etliche Situationen auf, in denen die dort angegebenen Informationen für Rumänen irrelevant sind, etwa kinderfreundliche Sitze in Restaurants oder behindertengerechte Zugänge zu öffentlichen Institutionen. Sprache allein reicht also nicht aus, um eine erfolgreiche Kommunikation zu haben. Statt den Rumänen einen Einblick in die spanische Kultur zu gewähren, ist der Sprachführer für Rumänen eher ein Band der Vergleiche zwischen Deutschland und Spanien. Der Blick für solche Fehler sollte bei den Studierenden geschult werden, damit sie sie kritisch wahrnehmen können.

Unabhängig vom Kulturkreis gibt es „elementare Bedürfnisse und Erfahrungsbereiche, die alle Menschen betreffen“ (ebd.) – kulturelle Universalien. Man muss darauf achten, welche Bedeutung diese in verschiedenen Kulturkreisen

haben, da diese Erfahrungen in sehr unterschiedlicher Weise ausgelebt werden. So sind beispielsweise Partnerbeziehungen in allen Kulturen anzutreffen, sie drücken sich aber „in verschiedensten Arten des Zusammenlebens und in verschiedenen Möglichkeiten gesellschaftlich akzeptierter Beziehungen zwischen Menschen aus“ (ebd.). So gibt es Kulturen, in denen ein Mann mehrere Frauen heiraten darf; andere, in denen das Paar vor der Heirat zusammenleben kann, andere, in denen letzteres nicht der Fall ist; andere, in denen Kinder ein Muss sind; andere, in denen Kinderlosigkeit akzeptiert wird; andere, in denen die Anzahl der Kinder pro Paar limitiert ist. Und, wie oben gezeigt, legt man bei der Wahrnehmung solcher Beziehungen je nach eigener kultureller Herkunft aus.

Beim interkulturellen Lernen gilt es zu beachten, die Funktionen von Objekten anstatt die Objekte an und für sich miteinander zu vergleichen. Man sollte danach streben, sich und anderen die soziale Bedeutung von Objekten im anderskulturellen Kontext zu erschließen. Der Vergleichsmaßstab muss stimmen, man sollte nicht „alles mit allem“ und „jeden mit jedem“ vergleichen, ohne sich zuvor sinnvolle Kriterien zu überlegen, nach denen man die Vergleiche anstellt. Wenn wir also Elemente verschiedener Kulturen miteinander vergleichen, müssen wir nach deren Funktion und Bedeutung in ihrem ursprünglichen kulturellen Kontext fragen (siehe auch obiges Beispiel mit dem spanischen Sprachführer).

Dafür ist auch der so genannte Perspektivenwechsel notwendig. Darunter versteht man „die Fähigkeit, (soziokulturelle) Phänomene nicht ausschließlich durch die Brille der eigenen (soziokulturellen) Gewohnheiten wahrzunehmen, sondern sich durch Empathie in das Andere, Fremde einzufühlen und dadurch eine neue Perspektive einnehmen zu können“ (ebd.: 147). Im Rahmen der interkulturellen Pädagogik ist diese Fähigkeit zur Empathie ein wesentliches Lernziel. Durch Empathie kann man sich in die Situation des jeweils Anderen einfühlen und ihn „mit anderen Augen“ wahrnehmen:

Empathie heißt den anderen verstehen, sich in ihn hineinversetzen zu können, seine Probleme mit seinen Augen zu sehen und Sympathie für ihn zu empfinden. Erziehung zur Empathie hat damit zuerst die Aufgabe, die Aufgeschlossenheit der Individuen zu fördern, sich mit den anderen, den Problemen der anderen und ihrer Andersartigkeit zu beschäftigen. (Essinger und Graf, 1984: 171)

Beim interkulturellen Lernen muss man also von der Einsicht ausgehen, dass Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur immer auf der Basis der jeweils eigenen Kultur stattfinden. In der interkulturellen Kommunikationssituation entdeckt man zugleich eigene und fremde kulturelle Besonderheiten und macht sich diese bewusst. Interkulturelles Lernen entwickelt und fördert den Aufbau von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie Strategien der Bedeutungserschließung und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen.

Eine Kombination aus „psychologischen und fremdsprachlichen“ (Biechele und Padrós, 2003: 91) Kompetenzen ist erforderlich, damit eine geglückte interkulturelle Kommunikationssituation stattfindet. Diese Kombination an Kompetenzen umfasst u.a.: das Wissen darüber, dass kommunikatives Handeln und Verhalten sich in verschiedenen Kulturen voneinander unterscheiden; den Erwerb und die Anwendung von Strategien zur Bedeutungserschließung; die Fähigkeit, unterschiedliche Kommunikationsstile zu identifizieren; den Erwerb von Strategien zur Analyse von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation; die Bereitschaft zur Einfühlung in fremdkulturelle Perspektiven. In einer interkulturellen Kommunikationssituation handeln die Teilnehmer auf Basis ihrer unterschiedlichen kulturellen Hintergründe gemeinsam Bedeutungen aus. Die ultimative Zielsetzung in interkulturellen Situationen ist die Verständigung zum Zweck sprachlichen Handelns (ebd.). Wahrnehmungsschulung spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle.

References and Bibliography/ Literatur

- Auernheimer, G.** 1998. „Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung“, in *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: 18-28.
- Apeltauer, E.** 1995. „Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation“, in: **Rosenbusch H.S. und O. Schober (Hrsg.). Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler (2. Aufl.): 100-165.**
- Biechele, M. and A. Padros.** 2003. *Didaktik der Landeskunde*, München: Langenscheidt.
- Brown, H. D.** 1986. „Learning a second culture“, in: **Valdes, J. M., Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press: 33-49.
- Bruck, P. A.** 1994. „Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung“, in **Lüger, K. und R. Renger (Hrsg.), Dialog der Kulturen**, Wien-St. Johann im Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag: 343-357.
- Dauber, H.** 1998. „Die Kehrseite der Entwicklungsmedaille: Beziehungsmuster der Verwicklung“, in: ders. u.a. *Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996*. Frankfurt: 63-84, zitiert nach: **Holzbrecher, A.** 2004. *Interkulturelle Pädagogik*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Essinger, H. und J. Graf.** 1984. „Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung“, in **Auernheimer, G., Einführung in die interkulturelle Erziehung**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Grünewald, A.** 2003. „Landeskunde versus interkulturelles Lernen“, in <<http://www.lehrer-online.de/369704.php>>. Zuletzt eingesehen am 21.09.2015.
- Holzbrecher, A.** 2004. *Interkulturelle Pädagogik*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hufeisen, B.** 1996. „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“, in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt: Technischen Universität Darmstadt.
- Karlstedt, A.** 2013. „Prämissen zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im studienbegleitenden DaF-Unterricht“, in <<http://reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB35/Karlstedt.pdf>>. Zuletzt eingesehen am 18.08.2015.
- Koreik, U.** 2010. „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte“, in <https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/Koreik_Uwe/Koreik_Pietzuch_2010.pdf>. Zuletzt eingesehen am 10.09.2015.
- Maijala, M.** 2008. „Zwischen den Welten. Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“, in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt: Technischen Universität Darmstadt.
- Maletzke, G.** 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Verlag für Sozialwissenschaften. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Maturana, H. R. und F. J. Varela.** 1990. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Iudicium. München.
- Müller, B. D.** 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt. Berlin / München.
- Nünning, A.** (Hrsg.) 2008. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 4. Auflage. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart. Weimar.
- Rathje, S.** 2006. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“, in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt: Technischen Universität Darmstadt.
- Roth, H. J.** 2002. *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik*. Budrich-Verlag. Opladen.
- Roth, J. und C. Köck** (Hrsg.). 2004. *Culture Communication Skills. Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung*. Bayerischer Volkshochschulverband, München.
- Scollon, R. und S. W. Scollon.** 2012. *Intercultural Communication, A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- Waldenfels, B.** 1991. *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/Main (2. Aufl.), zitiert nach Holzbrecher, A.: *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Verlag.

The author

Ana Karlstedt, born in 1982 in Bucharest, studied Germanic and Anglophone Studies and Literature and Media in Bucharest, Essen and Bayreuth. At the moment she is a literary translator and a teaching assistant at the Germanic Department of the Faculty for Foreign Languages at the University of Bucharest. Her key areas of interest are: didactics of teaching German as a foreign language, teaching intercultural competences and teaching culture and civilization in German as a foreign language classes, teaching literature in German as a foreign language classes, images and film in German as a foreign language classes, games in German as a foreign language classes, Vienna Modernity, literary and film preoccupation with the 3rd Reich and the GDR. Important publications are, among others: *Prämissen für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im studienbegleitenden DaF-Unterricht* (reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB35/Karlstedt.pdf), *Das Bild des Anderen in der interkulturellen Pädagogik* (reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB36/Karlstedt.pdf).