
Überlegungen zu Aspekten vergleichender Kulturbetrachtung und zu Fragen ihrer Relevanz für die DaF-Ausbildung an Universitäten

Uta Haase

Learning a language as learning its culture unavoidably results in a discussion about self- and alien-perception. Therefore we have the concept of stereotypes and preconceptions as a central category for language and culture teaching in addition to strongly language concerned approaches in educating German as a foreign language. On the background of the postulate of an intercultural communication free from preconceptions and the consideration of stereotypes as an instrument of cognition as well as controversial discussions, stereotypes turn out to be a category which is not easy to handle neither methodically nor when it comes to content. By the following explanations contextual problems will be indicated by a series of questions to help underlining the relevance of the subject. A concept of alien-perception for German as a foreign language should be enhanced with a cultural and psychological dimension that is more thoughtful about the subject of the cognitive process. Didactic-methodical concepts for the realisation of the culture-contrastive learning are not being demonstrated yet.

intercultural communication – intercultural learning – comparison of cultures – stereotype – alien-perception

Sprachenlernen als Kulturlernen führt zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremdbildern. Daher gelten neben stärker sprachbezogenen Ansätzen interkulturellen Lernens *Stereotype* und *Vorurteile* als zentrale Kategorie der Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Vor dem Hintergrund des Postulats einer vorurteilsfreien interkulturellen Kommunikation einerseits sowie der Berücksichtigung von Stereotypen als Erkenntnismittel andererseits und einer noch immer kontrovers geführten Fachdiskussion erweisen sich Stereotype aus inhaltlicher und methodischer Sicht als keine leicht zu handhabende Kategorie. Im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen werden die inhaltlichen Probleme durch eine Reihe von Fragen angedeutet und die Relevanz der Thematik unterstrichen, wobei ein Fremdbildkonzept für Deutsch als Fremdsprache um eine kulturelle und individualpsychologische Dimension erweitert werden sollte, die das Subjekt des Erkenntnisprozesses stärker berücksichtigt. Didaktisch-methodische Konzepte zur Umsetzung des kulturkontrastiven Lernens werden noch nicht aufgezeigt.

interkulturelle Kommunikation – interkulturelles Lernen – Kulturvergleich – Stereotyp – Fremdbild

1. Problemaufriss

Versetzen Sie sich bitte in folgende Rolle:

Machen sie Ihrem Gesprächspartner/in ein Kompliment.

Der Partner/die Partnerin reagiert auf das Kompliment.

Diese Aufgabe sollten Studierende unterschiedlicher Herkunftssprachen im Rahmen des Seminars „Landeskunde und kommunikativ – interkulturelle Kompetenz“ spontan lösen. Drei Minidialoge wurden geführt, bei denen jeweils zwei deutsche, zwei chinesische und zwei tschechische Studierende sprachlich reagieren mussten. Das Resultat entsprach (zufällig?) den Erkenntnissen, die im Rahmen der Interkulturellen Kommunikationsforschung innerhalb der letzten Jahrzehnte gewonnen wurden. Bei der Realisierung bestimmter Sprechakte kann es aufgrund kulturspezifischer Variationen zu Verstehensproblemen/Missverständnissen kommen. Dies war im konkreten Beispiel nicht der Fall, da die Dialogpartner jeweils über die gleiche Muttersprache verfügten und somit in ihrem verbalen Verhalten auf Konventionen der jeweiligen Ausgangssprache und -kultur zurückgegriffen haben. Sowohl die tschechischen als auch die deutschen Dialogpartner reagierten mit einer Anerkennungsgeste auf das Kompliment, die chinesischen Studierenden jedoch mit einer Bescheidenheitsgeste („Nein, nein.“). Hätte ein chinesischer Muttersprachler dieses Rollenspiel mit einer deutschen Muttersprachlerin durchgeführt und diese reagierte entsprechend ihren sprachlichen Konventionen mit einer Anerkennungsgeste auf das Kompliment, so hätte dies zumindest befremdlich auf den chinesischen Kommunikationspartner gewirkt, da es im Chinesischen üblich ist, auf ein Kompliment mit einer Bescheidenheitsgeste zu reagieren. In der Gruppe entbrannte aufgrund der Erkenntnis, dass es interkulturelle Unterschiede bei der Realisierung dieses spezifischen Sprechaktes gibt, eine interessante, auch von jugendlicher bzw. „interkultureller“ Neugier begleitete Fragerunde: „Wie reagiert man im Türkischen, Italienischen, Polnischen auf ein Kompliment? Ist das Kompliment so etwas wie eine Schmeichelei?“ Wobei wir dann schon im Bereich (auch) der kontrastiven Semantik wären.

Nachfolgende Überlegungen lassen sich in den übergeordneten Rahmen einfügen, der mit einem *schwierigen Spagat* verglichen werden könnte zwischen dem, was in den Bezugswissenschaften des Faches DaF/DaZ diskutiert wird, und dem, was den Studierenden des Faches DaF vermittelt werden soll oder kann. Ein kurzer Einblick in das fremdsprachendidaktische Konzept der Interkulturellen Kompetenz und die damit eng verbundenen Ansätze der Erforschung der Interkulturellen Kommunikation geht der Formulierung von Fragen und Problemstellungen voraus, die sich im Rahmen der DaF-Ausbildung mit der Thematisierung des kulturkontrastiven Ansatzes der Kulturstandards und Stereotype ergeben.

Mit dem Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“, das mit Beginn der 1990er Jahre Einzug in die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik gehalten hat, hat auch die landes- bzw. kulturkundliche Säule des Faches eine Neubewertung erfahren. Die Landeskunde im Fach *Deutsch als Fremd-/Zweitsprache* hat sich vom kognitiven über den kommunikativen Ansatz hin zum interkulturellen Ansatz bzw. interkulturellen Lernen als ein Prinzip oder Grundsatz bewegt, so dass gegenwärtig sprachliches Lernen immer auch interkulturelles Lernen meint.

Mit dieser Entwicklung ging auch eine Modifizierung des Kompetenzbegriffes einher. An die Stelle des Begriffs der „Kommunikativen Kompetenz“ rückte zu Beginn der 90er Jahre die „Interkulturelle Kompetenz“ als neues globales Lernziel für den Fremdsprachenunterricht. Über reines Faktenwissen in der Landeskunde und die sprachliche Qualifikation hinaus umfasst Interkulturelle Kompetenz differenziertes Wissen über die größtenteils ungeschriebenen, d. h. nicht schriftlich normierten Verhaltens- und Kommunikationsmuster der anderen Kultur, die sich vor allem in „vielfältigen Alltagspraktiken von Gesprächsführung, Höflichkeitsformeln, im Verhalten beim Essen und Trinken, in der Gestik und Mimik etc. ausdrücken“ (VOLKMANN/STIERSTORFER/GEHRING: 2002, 7). Neben der Ausbildung dieser (sprach)kulturellen Komponente verfolgt das Konzept des interkulturellen Lernens auch bildungspolitische und ethische Lernziele wie die Förderung von Sensibilität dem Fremden gegenüber, die Fähigkeit zur Selbstreflexion über die eigene Kultur sowie die Entwicklung von Empathie und Toleranz.

Kritik erfuhr das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz bzw. Kommunikationsfähigkeit“ aus der Richtung der Kontrastiven Pragmatik, denn nach HOUSE (1998, 65) enthielte die „Kommunikative Kompetenz“ schon alles, was mit „Interkultureller Kompetenz“ noch gemeint sein könnte. Im Fremdsprachenunterricht dürfe das „Kulturelle“ nicht auf Kosten des „Sprachlichen“ betont werden, wobei für den umfassenden Begriff der Kommunikativen Kompetenz (nach HYMES: 1972; CANALE/SWAIN: 1980) die Ebenen der Pragmatik und des Diskurses selbstverständlich besonders relevant seien.

Kulturlernen knüpft House deshalb ganz eng und unmittelbar an Sprachbewusstheit, an pragmatisches Wissen um die angemessene Realisierung von Sprechhandlungen, Höflichkeit, Direktheit, Routineformeln etc. auf der Basis des Vergleichs. Es sollten also „diejenigen sprachlich-kulturellen Phänomene besonders in den Vordergrund rücken, die in Form und Funktion in Mutter- und Fremdsprache/Fremdkultur voneinander abweichen, bei denen strukturelle Muster in unterschiedlicher Weise konventionalisiert sind, so dass in einem Diskurs zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften Missverständnisse auftreten können“ (HOUSE: 1998, 66).

Woher weiß nun aber der Fremdsprachenlehrer und infolge auch der Fremdsprachenlerner, welche Muster bezüglich des Kommunikationsverhaltens, der Interaktionsnormen in der Muttersprache der Lerner und in der Fremdsprache ähnlich, gleich oder verschieden sind? Eine sprachorientierte Vermittlung interkultureller Kompetenz braucht Wissen auf Seiten des Lehrers – empirisch ermitteltes Wissen zu kultur- und sprachbedingten Interaktionsnormen unterschiedlicher Sprecher (Kulturen) –, um didaktische Entscheidungen treffen zu können. Dieser Forderung stellen sich Edmondson, House und Kaspar zu Beginn der 80er Jahre und in den Folgejahren durch kontrastive pragmatische Analysen zum Sprachenpaar Deutsch – Englisch und nachfolgend weiterer Sprachen.

Im Ergebnis wurden bestimmte sprach- und kulturbedingte Unterschiede im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler festgestellt. Diese unterschiedlichen kommunikativen Präferenzen konnten als ein Satz von fünf Dimensionen dargestellt werden, „entlang derer Mitglieder deutscher und anglophoner Sprach- und Kulturgemeinschaften differieren“ (HOUSE: 1998, 71). Die Dimensionen sind *Direktheit vs. Indirektheit*, *Orientiertheit auf das Ich vs. Orientiertheit auf das Gegenüber*, *Inhaltsorientiertheit vs. Adressatenorientiertheit*, *Explizitheit vs. Implizitheit*, *Ad-hoc-Formulierung vs. Verwendung sprachlicher Routinen*, wobei die deutschen Muttersprachler in ihrem Sprachgebrauch tendenziell die jeweils erstgenannte Kategorie einer Dimension verwirklichten.

Die von HOUSE (1998, 77–82) in der Konsequenz ihrer Analysen vorgeschlagenen Lernkonzepte zur Vermeidung von Missverständnissen, wie das „Cognitive Teaching“, das „Experimental Teaching“, das „Critical Teaching“ etc. sind m. E. wertvolle methodische Ansätze für sprachbezogenes interkulturelles Lernen.

Neben diesem für die Fremdsprachenausbildung sehr nützlichen, sprachbezogenen Ansatz, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, ergeben sich auf der Grundlage der Forschung zur interkulturellen Kommunikation weitere Möglichkeiten für eine vergleichende Kulturbetrachtung, die die Fachdidaktik für das interkulturelle Lernen nutzen kann und auch schon nutzt.

2. Vorüberlegungen: Kultur, Vergleich, tertium comparationis

Den weiteren Ausführungen zur Relevanz bestehender kulturkontrastiver Ansätze für interkulturelles Lernen im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* seien zunächst einige grundlegende, problemorientierte Vorüberlegungen vorangestellt.

Interkulturelles Lernen zielt auf den interkulturell kompetenten Fremdsprachenlerner ab. Interkulturelle Kompetenz setzt interkulturelle Kommunikation voraus bzw. wird durch sie erworben. Das Attribut „interkulturell“ enthält dabei den Begriff „Kultur“ als zugrundeliegendes bzw. zunächst zu klärendes Element.

Für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache* hat der Kulturbegriff mit der Verbreitung des interkulturellen Konzeptes zunehmend an Bedeutung gewonnen, „[...] ohne dass in den meisten einschlägigen Publikationen eine deutliche Abgrenzung bzw. Differenzierung erfolgte“ (WOLF: 2001, 1180).

Der „traditionelle Kulturbegriff“ und der häufig damit assoziierte Begriff der „hohen Kultur“ fasst Kultur als Gesamtheit dessen, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt, als Produkt menschlicher Kulturfähigkeit (METZLER PHILOSOPHIE-LEXIKON: 1999, 310). Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein sah man Kultur als etwas im traditionellen Sinne Absolutes, was mehr oder weniger isoliert dem einzelnen Menschen und der menschlichen Gesellschaft gegenüberstand.

In jüngerer Zeit hat der Kulturbegriff eine „qualitative Änderung erfahren und wird vornehmlich als menschliches Verhalten“ (WOLF: 2001, 1181) definiert und somit im Sinne des britischen Ethnologen Tylor verstanden als „jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Mitglied seiner Gesellschaft sich aneignet“ (TYLOR: 1871, 1).

Für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache* hat mit der Etablierung des Lernziels „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ oder „Interaktionale Kompetenz“ (OKSAAR: 2003, 43) das auf Alexander Thomas zurückgehende Verständnis von *Kultur als Orientierungssystem* maßgeblichen Einfluss auf die inhaltliche Gewichtung und didaktische Entscheidungen genommen. Thomas begreift Kultur als ein auf der Grundlage menschlichen Handelns und Verhaltens entstandenes Orientierungssystem:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte „Kulturstandards“ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handels verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert [...]

Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren [...] (THOMAS 1993: 380–381).

Auch REDDER/REHBEIN (1987, 7–21) vertreten einen erweiterten Kulturbegriff und verstehen Kultur als ein „Ensemble gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen und Handlungspraktiken, das die Qualität eines mentalen Apparates hat“. ALTMAYER (2004, 82) plädiert jedoch über den erweiterten Kulturbegriff hinaus für einen Begriff, der „Kultur stärker im Menschen selbst als Individuum und als soziales Wesen verankert und daher in der Lage ist, übereinstimmende und sich unterscheidende Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- oder Wahrnehmungsweisen von Menschen und Menschengruppen zu benennen“.

Eine *zweite* problemorientierte *Vorüberlegung* betrifft den *Vergleich* als Instrument bzw. Methode des interkulturellen Lernens. Schon zu Beginn der 90er Jahre wirft Pauldrach einen kritischen Blick auf den „Vergleich“ als das beliebteste Verfahren einer interkulturellen Landeskunde. Die Komparation stelle stets ein „Mehr“ oder „Weniger“ einer Eigenschaft an zwei unterschiedlichen Gegenständen fest, wirke deshalb quantifizierend und sei allzu häufig mit einer Bewertung verbunden, so dass daraus sehr schnell ein „Besser“ oder „Schlechter“ werde und man bei zwei Paradekategorien des Vorurteils angelangt sei (PAULDRACH: 1992, 12). Der Vergleich könne kein Instrument der Erkenntnisgewinnung sein, er setze vielmehr die (Er)Kenntnis der verglichenen Gegenstände voraus. „Der interkulturelle Vergleich, dem die Mängel des Bewertens nicht anhaften (sollten), sollte nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften, er ist sein Ziel“ (PAULDRACH: 1992, 13). Wichtig ist hierbei besonders der Gedanke, dass „viele Erscheinungen in anderen Kulturen/Gesellschaften nicht vergleichbar sind, sondern anders“ und nach Pauldrach mit Bezug auf KRUSCHKE/WIERLACHER (1990) dass „das Fremde als Fremdes erkennbar wird und fremd und anziehend zugleich bleibt“ (PAULDRACH: 1992, 13).

Das Erleben oder Erfahren/Erkennen des Anderen, des Fremden und der daraus resultierende Vergleich sind m. E. die einzige Möglichkeit, die eigene Kultur wirklich zu verstehen und damit auch Vorurteile von Wesensmerkmalen bzw. Charakteristika der eigenen Gesellschaft zu unterscheiden. Somit gehen dem Verstehen eigen- und fremdkultureller Erscheinungen das Erleben oder Erkennen sowie das Vergleichen voraus.

Kulturvergleich braucht eine Basis, auf deren Grundlage sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Kulturen erst feststellbar und beschreibbar sind. Somit stellt sich als nächstes, *drittes* die Frage nach dem *tc*, dem *tertium comparationis*, dem vergleichbaren Dritten zweier Kulturen.

Im Falle des oben beschriebenen diskursanalytischen Ansatzes (HOUSE: 1998) wird das kommunikative Verhalten zum Ausgangspunkt des interkulturellen Lernens gemacht. Sprachbezogen bzw. auf das kommunikative und situationsadäquate Verhalten fokussierend sind auch das auf AGAR (1994) zurückgehende Konzept der *Rich Points* und *Hotwords*, das darauf aufbauende generalisierte Konzept der *Hotspots* (HERINGER: 2004, 162–175) sowie die *Critical Incident Methode* (FIEDLER/MITCHELL/TRIANDIS: 1971, 97). Das Eingangsbeispiel „Kompliment“ veranschaulicht einen sogenannten *Rich Point* oder *Hotspot*, eine (heiße) Stelle, an der in der Kommunikation Probleme auftreten können.

Meines Erachtens sind diese Konzepte *erstens* ebenfalls hervorragende Möglichkeiten, im Rahmen der DaF-Ausbildung sprachbezogenes, interkulturelles Lernen zu initiieren. Sie stehen *zweitens* in einer engen Verbindung zur Kulturemtheorie von OKSAAR (2003, 38–41), auf deren Grundlage der Kompetenzbegriff noch

einmal reformiert wurde. *Drittens* sind sie weder inhaltlich noch was ihre methodische Umsetzung betrifft so problematisch wie die kulturvergleichenden Ansätze, die im Folgenden thematisiert werden sollen.

3. Kulturkontrastive Ansätze im Rahmen interkulturellen Lernens

Zur besseren Veranschaulichung sei ein Beispiel angeführt. In einem DaF-Lehrwerk (SPRACHBRÜCKE 1) der sogenannten vierten, interkulturell orientierten Lehrwerksgeneration findet sich folgende Kommunikationsaufgabe:

Ihr Deutschen braucht für alles einen Meßbecher!

Eine indische Kinderärztin, die lange Zeit in der Bundesrepublik Deutschland gelebt hat, schreibt in einer deutschen Zeitschrift:

Die Deutschen müssen alles planen. Sie können nicht improvisieren. Improvisieren ist für sie verdächtig, ja, fast unmoralisch. Einmal fragte ich eine deutsche Freundin: „Kannst du mir helfen? Ich möchte einen typisch deutschen Kuchen backen.“ „Ja, gern,“ antwortete sie, „aber ich brauche dazu eine Waage, einen Meßbecher und alle Zutaten, genauso wie sie im Rezept stehen.“ Sie konnte nicht „aus der Hand arbeiten“, wie wir in Indien sagen. Deutsche brauchen für alles im Leben einen Meßbecher. Sonst wissen sie nicht weiter. Deshalb sind sie auch nicht so beweglich und anpassungsfähig wie wir Asiaten.

Vergleichen Sie bitte, was die Autorin über die Deutschen und die Asiaten schreibt! Machen Sie bitte eine Tabelle mit Stichwörtern!

Deutsche	Asiaten
planen	improvisieren
...	...

Backen Sie selbst? Nach Rezept? Oder improvisieren Sie? **Auskunft zur Person**
Wer backt/kocht bei Ihnen, die Frau oder der Mann?

Was den sprachpraktischen bzw. fertigkeitenbezogenen Aspekt dieser Aufgabe betrifft, geht es hier offensichtlich um das Leseverstehen bzw. Textverständnis, das Schreiben und das Sprechen. Die Grundlage für die Fertigkeitenentwicklung stellt ein Text dar, der Kulturstandards zweier unterschiedlicher Kulturen thematisieren soll. Der Lerner wird nach dem Lesen sofort zum Vergleich deutscher und asiatischer kulturell geprägter Verhaltensweisen (Kulturstandards) aufgefordert, die zudem in Form einer tabellenartigen Gegenüberstellung festgehalten werden sollen. Unschwer zu erkennen ist im Fazit dieser Übung (vor allem aufgrund der didaktisch-methodischen Umsetzung des Impulses) die Tendenz der Verallgemeinerung, ja sogar der Stereotypisierung.

Das *tc* des kulturellen Vergleichs ist in diesem Fall nicht mehr nur konkret sprachbezogen, sondern greift auf *Dimensionen von Kulturen, kulturelle Basiskategorien* und *Kulturstandards* zurück.

Neben konversationsanalytischen Arbeiten (GÜNTNER: 1993) sowie dem oben beschriebenen Ansatz aus dem Bereich der kontrastiven Pragmatik (HOUSE: 1998) weist die Erforschung interkultureller Kommunikation anthropologische

Ansätze (HALL: 1959; 1984; HOFSTEDE: 1993) sowie sozialpsychologische Arbeiten auf (HINNENKAMP: 1989; THOMAS: 1993; 2005; 2008).

Nach HOFSTEDE (1997) sind die Kategorien *Machtdistanz*, *Individualismus – Kollektivismus*, *Femininität – Maskulinität*, *Unsicherheitsvermeidung* sowie *die Orientierung auf kurze – lange Zeiträume* Dimensionen von Kulturen, die eine Grundlage für eine vergleichende Kulturbetrachtung darstellen können.

Die Einstellung zu Zeit und Raum sind nach HALL (1984) kulturelle Basiskategorien, in denen Kulturunterschiede im Rahmen eines Vergleichs sichtbar werden. Aus dem Umgang mit Zeit und Raum ergeben sich nach Hall die Art des Kontextbezuges sprachlicher Äußerungen (Grad an Direktheit, Indirektheit, Kommunikationstempo) sowie die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen (Dauer, Intensität etc.). HERINGER (2004, 158) bezeichnet dieses mögliche, für den Fremdsprachegebrauch relevante Wissen um Aspekte und Dimensionen von Kulturen eher als Basiswissen für die interkulturelle Kommunikation, das wie eine kulturwissenschaftliche Beschreibung von außen erscheint und nicht ohne Weiteres in die aktuelle Kommunikation übertragbar sei.

3.1. Kulturstandards

Aus dem Bereich der Psychologie interkulturellen Handelns kommt das Konzept der *Kulturstandards*, das ebenfalls dazu dienen soll, die Vielfalt einer Kultur überschaubarer und vielleicht lehrbar zu machen, um Missverständnisse zwischen Angehörigen verschiedener Gesellschaften und verschiedener Sprachen zu vermeiden. Kulturstandards sind nach THOMAS (1993, 382) „[...] alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden [...]“ und auf deren Grundlage eigenes und fremdes Verhalten beurteilt und reguliert wird.

Kulturstandards sind also „die spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur“ (MARKOWSKY/THOMAS: 1995,7).

THOMAS (2005, 24–31) ermittelte in mehreren Forschungsprojekten auf der Grundlage kritischer Interaktionssituationen Kulturstandards, wobei u. a. Regelorientierung, Sachorientierung, Organisationsbedürfnis, Zeitplanung sowie die Direktheit interpersonaler Kommunikation als deutsche Kulturstandards definiert wurden. Thema des angeführten Beispieltextes sind die in der kulturpsychologischen Definition von Thomas beschriebenen Kulturstandards.

Es scheint äußerst plausibel, dass jede Kultur/Gesellschaft ihre eigenen Werte, Normen, Regeln und Einstellungen hat, in die man „hineingeboren“ wird, dass es so etwas wie spezielle Spielregeln in einer Gesellschaft gibt. Was ist daran problematisch? Was sollte im Rahmen der Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache thematisiert werden?

Eine vergleichende Kulturbetrachtung legt zunächst einen erweiterten Kulturbegriff nahe, der „[...] alle Produkte und Tätigkeiten menschlichen Denkens und Handelns, also den gesamten Lebensraum umfasst, auf Erfahrungen und Regeln verweist, die menschliches Zusammenleben bestimmen und somit die Möglichkeit eröffnet, eigenkulturelles und fremdkulturelles Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln umfassend zu kontrastieren, um von dort aus die Haltung der Menschen gegenüber Neuem und Fremdem im Interaktionsprozess positiv zu lenken“ (WOLF: 2001, 1181).

Das im Bereich DaF etablierte und auf THOMAS (1993, 380–381) zurückgehende, weite Verständnis von Kultur als Orientierungssystem erfordert die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kulturstandard* und legt die Behandlung folgender Fragen nahe:

- Ist der Terminus „Standard“ gerechtfertigt?
- Gibt es ein standardisiertes Verhalten der Mitglieder einer Kulturgemeinschaft?
- Wie wurden die Kulturstandards ermittelt (HERINGER: 2004, 182)?
- Birgt die Tatsache, Kulturstandards in den Mittelpunkt eines erweiterten Kulturbegriffs zu stellen, nicht die Gefahr einer Gleichsetzung von Kultur mit „kollektiven Mustern“ (WOLF: 2001, 1181) und damit zugleich die Vernachlässigung der individuellen Komponente kulturellen Verhaltens? (Backen alle Deutschen nach Rezept? Haben alle Deutschen einen Zaun?)
- Und wo liegt die Grenze zwischen Kulturstandard und Stereotyp?
- Handelt es sich im angeführten Lehrbuchtext nicht eher um Stereotype, die zur thematischen Grundlage der Spracharbeit gemacht werden sollen? Die in dieser Frage mitschwingende Unsicherheit bezüglich der genauen wissenschaftlichen Benennung des *tertium comparationis* unterstreicht Heringers These, dass der Weg vom Kulturstandard zum reinen Stereotyp nicht weit sei (HERINGER: 2004, 196).

3.2. Stereotype/Eigen – und Fremdbilder

Im Folgenden sollen einige Aspekte der im Rahmen des Kulturvergleichs relevanten und m. E. zugleich schwierigen Kategorie des *Stereotyps* thematisiert werden.

„Stereotype und Vorurteile [...] gelten heute als zentrale Kategorie der Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ (ALTHAUS: 2001, 1168), wenngleich Althaus noch 2001 vermerkt, dass das Problem der Fremd- und Selbstwahrnehmung in keiner Einführung, keinem Handbuch des Faches DaF als selbständige Überlegung auftritt.

Mit dem Aufkommen des interkulturellen Konzeptes zu Beginn der 80er Jahre rückt der explizite Zusammenhang von Fremdsprachenlernen und stereotypen bzw. nicht

stereotyper Wahrnehmung des Fremden verstärkt ins Blickfeld (WOLF: 2001, 1169). Während in den vorhergehenden Konzepten ein Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts darin bestand, über eine im wesentlichen positive Darstellung (hoch)kultureller Errungenschaften, attraktiver Landschaften, sympathischer Personen etc. Verständigung und Kooperation mit Nachbarnationen zu erreichen, wobei Stereotype als Störfaktoren galten, vollzieht sich nun ein Paradigmenwechsel. Die Thematisierung von Stereotypen ist einerseits nicht mehr tabu bzw. moralisch fragwürdig. Stereotype „[...] sind aufzuheben [...] im dreifachen Sinne: Sie sollen beseitigt werden, aber auch aufbewahrt und auf eine höhere Stufe gehoben [werden]. Diese höhere Stufe ist dann erreicht, wenn ihnen mehr Komplexität zugeführt, wenn sie relativiert und erklärt werden“ (BAUSINGER: 1988, 168). Andererseits finden sich in der Fachdiskussion nach wie vor stark moralisierende Gegenpositionen, die auf Vermeidung und Abbau von Stereotypen zielen. Meine eigene Unterrichtspraxis im Rahmen der universitären DaF-Ausbildung ausländischer Studierender spiegelt die Probleme wider, die sich aus dem Postulat nach einer möglichst vorurteilsfreien interkulturellen Kommunikation einerseits und dem Postulat der Berücksichtigung von Stereotypen als Erkenntnismittel andererseits ergeben.

Stereotype werden landläufig bzw. im allgemeinen Wortverständnis als generalisierende, relativ erfahrungsresistente Meinungen über andere Nationalitäten oder als geschlechts-spezifische Rollenzuschreibungen gesehen. Werden Stereotype thematisiert, taucht oft unversehens der Begriff des Vorurteils als ein Synonym für Stereotyp auf, und es stellt sich zunächst die Frage, ob und inwiefern sie austauschbar sind. Vorurteile sind ebenfalls stabile Einstellungen gegenüber einer Gruppe oder einer einzelnen Person, die nicht auf sicherem, geprüftem Wissen beruhen und in verallgemeinerter Form geäußert werden. „Der Begriff des Vorurteils umfasst die Einstellungen, das Vorwissen und die Einschätzungen, die jemand bezüglich eines Sachverhalts oder einer Person ungeprüft für wahr hält“ (METZLER PHILOSOPHIE LEXIKON: 1999, 647). Diese Einstellungen können sowohl negativer als auch positiver Art sein, denn im Alltagsverständnis kann das Vorurteil auch eine positive Voreingenommenheit bedeuten. So wird beispielsweise den südlichen europäischen Nationen mehr Leichtigkeit, Temperament und Lebensfreude zugesprochen bzw. unterstellt. Ist die ungeprüfte Einstellung negativer Natur, setzt sie die beurteilte Person oder Gruppe herab und trägt neben anderen Funktionen zur Entlastung des Vorurteilsträgers bei. Insofern scheint es gerechtfertigt, beide Begriffe synonym zu verwenden. Ein Blick in die Geschichte der Stereotypenforschung zeigt zunächst jedoch, dass „[...] Lippmann schon in den 20er Jahren einen neutraleren Stereotypbegriff proklamierte“ (HERINGER: 2004, 198). LIPPMANN (1922) versteht die Stereotypisierung „als ein rationelles Verfahren des Individuums zur Reduktion der Komplexität seiner realen Umwelt, [...] als grundlegender Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozess, [...] als Spezialfall mentaler Schemata“ (LIPPMANN: 1922; HERINGER 2004, 198f.).

Folgt man Quasthoffs Auffassung vom Stereotyp als dem „verbalen Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung, der die logische Form einer Aussage hat, die in ungerechtfertigt vereinfachender Weise, mit emotional-wertender Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu – oder abspricht“ (QUASTHOFF: 1973, 31), ist Heringer zuzustimmen, der von Janusköpfen in Bezug auf Stereotype spricht. „Einerseits sind sie negativ zu sehen als Produkte des Hörensagens und übertriebener Generalisierung. Andererseits sind sie notwendige und normale mentale, durch Generalisierung entstandene Muster, die zugleich auch Wissensstrukturen und ihre sprachliche Fassung repräsentieren“ (HERINGER: 2004, 199).

Der Begriff des Stereotyps wird m. E. gegenwärtig in diesem weiteren Sinn verwendet. Neben dem kognitiven Teil einer Attitüde wird auch der affektiven Komponente Raum gegeben. Insofern ist der Stereotypbegriff nicht neutral und nur die kognitive Dimension hervorhebend, sondern konnotiert und dem Vorurteil gleichzusetzen, welches ebenso über eine kognitive, affektive und handlungsorientierte Dimension verfügt.

Die Auseinandersetzung mit einem Fremdbild-Konzept für das Fach *Deutsch als Fremdsprache* hält vor dem Hintergrund der widersprüchlich geführten Fachdiskussion und eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen mit DaF-Studierenden verschiedene, in Betracht zu ziehende Aspekte und Fragen bereit. Neben der angedeuteten Begriffsbestimmung und -abgrenzung, die Genese, Funktion und Wirkungen einschließt, stellt sich vor allem die Frage der Akzentuierung.

- Sollten Stereotype aufgrund ihres „heiklen“ Charakters überhaupt thematisiert werden?
- Birgt ihre Thematisierung nicht die Gefahr der Verfestigung stereotypen Denkens?
- Inwiefern kann der sprachbezogene Ansatz interkulturellen Lernens stärker akzentuiert werden, beispielsweise durch die linguistische Analyse sprachlicher Erscheinungsformen von Stereotypen?

4. Fazit

- a) Sprachenlernen ist seit jeher landes- und kulturkundliches Lernen, doch die stärkere Akzentuierung der Komponente *Kultur* rückt zugleich den affektiven Bereich sprachlichen Lernens in den Vordergrund und wirft die Frage nach dem Stellenwert von Sprachkenntnissen und -können auf.
- b) Die Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. interkulturellen Lernens als ein didaktisch-methodisches Prinzip im Bereich *Deutsch als Fremdsprache*

ist auf die Umsetzung von Erkenntnissen aus dem Bereich der Erforschung interkultureller Kommunikation angewiesen.

- c) Die Erforschung von Problemen der interkulturellen Kommunikation steht zunächst vor der Aufgabe, Kultur zu erfassen und kulturelle Differenzen zu beschreiben.
- d) Alle im Rahmen der interkulturellen Kommunikationsforschung hervorgebrachten Ansätze vergleichender Kulturbetrachtung haben im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte Eingang in das Fach *Deutsch als Fremdsprache* gefunden. Dabei repräsentieren der diskursanalytische Ansatz (HOUSE: 1998), das Konzept der *Rich Points* (AGAR: 1994) und der *Hotspots/Hotwords* sowie die *Critical Incidents Methode* (HERINGER: 2003) stärker sprachbezogene sowie auf das kommunikative und situationsadäquate Verhalten fokussierende Ansätze interkulturellen Lernens.
- e) Sprachenlernen als Kulturlernen führt zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremdbildern.
- f) Da interkulturelles Lernen die Entwicklung von Empathiefähigkeit zu einem Leitmotiv erhoben hat, dürfen Stereotype und Vorurteile in der aktuellen Diskussion um interkulturelles Lernen und in der eigentlichen Sprachpraxis nicht ausgespart werden. Eigen- und Fremdbilder zur Basis interkulturellen Lernens zu machen ist reizvoll, doch sowohl aus inhaltlicher als auch aus methodischer Perspektive nicht unproblematisch.
- g) Stereotype sind einerseits „[...] unkritische, relativ veränderungsresistente Verallgemeinerungen. Andererseits könnten sie als Ordnungskategorien gesehen werden, die Komplexität reduzieren und somit eine wichtige Orientierungsfunktion für das Subjekt besitzen“ (BAUSINGER: 1988, 160).
- h) Je komplexer die Wirklichkeit des Individuums wird, desto mehr ist es auf Kategorisierung und Generalisierung angewiesen, so dass Stereotypen in Extremsituationen sogar eine Schutzfunktion zugesprochen werden kann.
- i) Stereotype sind lange tradierte „soziokulturelle Muster der Wahrnehmung, denen [...] die Funktionen der Orientierung im Alltag durch Reduktion von Komplexität, Entlastung oder Strukturierung von fremden Sachverhalten eignen“ (ALTHAUS: 2001, 1175).
- j) Althaus schlägt eine „[...]um eine kulturelle und vor allem individuelle psychologische Dimension erweiterte Konzeption“ vor, die „das Subjekt selbst berücksichtigt [...]“. Zu fragen ist dabei nach der kollektiven wie individuellen Genese von Bildern, nach den sozialen und kulturellen Bedingungen des Bilderwerbs, nach den kultur- und gruppenspezifischen Bedingungen der Fremdwahrnehmung, nach der sozialen und kulturellen Ausprägung von Bildern, ihrer Konsistenz und ihrer individuellen wie kollektiven Funktion“ (ALTHAUS: 2001, 1174; vgl. auch MOG/ALTHAUS: 1992).

- k) Das individuelle, kritische, selbstbestimmte Hinterfragen von Stereotypen, gemäß dem sokratischen Satz „Ich weiß, dass ich nichts weiß“, stellt m. E. ein vorrangiges Lehr- und Lernziel im Rahmen eines Fremdbildkonzeptes für Deutsch als Fremdsprache dar und bietet die Chance, die als veränderungsresistent angenommenen Stereotype zu relativieren.

Literatur:

- AGAR (1994): Agar, Michael. *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: Harper Collins Publishers, 1994.
- ALTHAUS (2001): Althaus, Hans-Joachim. Fremdbilder und Fremdwahrnehmung, in: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (= HSK 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 1168–1178.
- ALTMAYER (2004): Altmayer, Claus. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004.
- BAUSINGER (1988): Bausinger, Herrmann. Stereotypie und Wirklichkeit, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1988, 199, Nr. 14, 157–190.
- CANALE/SWAIN (1980): Canale, Michael/Swain, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching, in: *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1–47.
- FIEDLER/MITCHELL/TRIANDIS (1971): Fiedler, F. E./Mitchell, T./Triandis, H. C. The Culture Assimilator: An Approach to Cross-cultural Training, in: *Journal of Applied Psychology*, 1971, 7, 95–102.
- GÜNTNER (1993): Günthner, Susanne. *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer, 1993.
- HALL (1959): Hall, Edward T. *The Silent Language*. New York: Ohne Verlagsangabe, 1959.
- HALL (1984): Hall, Edward T. *Verborgene Signale. Über den Umgang mit Franzosen*. Hamburg: Gruner & Jahr, 1984.
- HERINGER (2004): Heringer, Hans Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen, Basel: A. Francke, 2004.
- HINNENKAMP (1989): Hinnenkamp, Volker. *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Max Niemeyer, 1989.
- HOFSTEDE (1993): Hofstede, Geert. *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: DTV-Verlag, 1993.
- HOFSTEDE (1997): Hofstede, Geert. *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. Wiesbaden: DTV-Verlag, 1997.
- HOUSE (1998): House, Juliane. Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, in: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hg.), *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Gunter Narr, 1998, 62–88.
- HYMES (1972): Hymes, Dell. On Communicative Competence, in: John B. Pridel/Janet Holmes (Hg.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Ohne Verlagsangabe, 1972, 269–293.
- KRUSCHE/WIERLACHER (1990): Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hg.). *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium, 1990.

- LIPPMANN (1922): Lippmann, Walter. *Public Opinion*. New York: Ohne Verlagsangabe, 1922.
- MARKOWSKY/THOMAS (1995): Markowsky, R./Thomas, Alexander. Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger, 1995.
- METZLER PHILOSOPHIE LEXIKON (1999): *Metzler Philosophie-Lexikon*. Hrsg. von Peter Precht und Franz-Peter Burkhard. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2. Aufl., 1999.
- MOG (1992): Mog, Paul in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus (Hg.). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- OKSAAR (2003): Oksaar, Els. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2003.
- PAULDRACH (1992): Pauldrach, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: *Fremdsprache Deutsch*, Themenband „Landeskunde“, 1992, Nr. 6, 4–14.
- QUASTHOFF (1973): Quasthoff, Uta. *Soziales Vorurteil und Kommunikation*. Frankfurt/Main: Cornelsen, 1973.
- REDDER/REHBEIN (1987): Redder, Angelika/Rehbein, Jochen. Zum Begriff der Kultur, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 1987, 38, 7–21.
- SPRACHBRÜCKE 1 - DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (1992). Hrsg. von Gundula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler. München: Verlag Klett Edition Deutsch, 1992.
- THOMAS (1993): Thomas, Alexander. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, in: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1993, 377–424.
- THOMAS/KINAST/SCHROLL-MACHL (2005): Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1. Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- THOMAS (2008): Thomas, Alexander (Hg.). *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- TYLOR (1871): Tylor, Edward B. *Primitive Culture*. London: Ohne Verlagsangabe, 1871.
- LAURENZ/STIERSTORFER/GEHRING (2002): Vorwort, in: Laurenz Volkmann/Klaus Stierstorfer/Wolfgang Gehring (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 2002, 7–9.
- WOLF (2001): Wolf, Gordian. Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung, in: Gerhard Helbig/Lutz Götzel/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (= HSK 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 1179–1193.