

Lernziel interkulturelle Kompetenz. Neue Herausforderungen für den Deutschunterricht am Beispiel Japan.¹

Franz Hintereder-Emde

1. Einleitung

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wird neben „interkultureller Kommunikation“ und „Interkulturalität“ seit über 20 Jahren diskutiert. Bereits ab den 90er Jahren hat er verschiedentlich Eingang in die Konzeption von Studiengängen gefunden.² Es handelt sich dabei um die Ausbildung von Eliten, die im globalen Wirtschaftsbereich eingesetzt werden. Unabhängig davon nähere ich mich hier diesem Begriff unter zwei völlig anderen Aspekten.

Der eine Aspekt ist die Krise des Deutschunterrichts in Japan. Bereits in den 80er Jahren wurde weltweit ein Rückgang des Deutschunterrichts konstatiert, Japan ist dafür ein sowohl typisches wie spezielles Beispiel.³ In Zeiten knapper werdender Bildungsressourcen besteht auch in Japan immer weniger Bereitschaft, Zeit und Geld in die Fremdsprachenbildung, Englisch ausgenommen, zu investieren. Mit Japan beziehe ich mich auf eine Region in Asien, die zwar nicht stellvertretend für die gesamte außereuropäische Welt stehen kann, aber ein konkretes Beispiel für die Bedingungen und Probleme dort liefern dürfte. Die Universitätslandschaft Japans ist äußerst vielgestaltig. Ich spreche nicht von Elite-Universitäten, wo durchaus Germanistik auf hohem Niveau gelehrt wird, sondern von der Mehrheit kleiner und mittlerer Universitäten, die am stärksten von Einstellungsstop, Institutsstilllegungen und dergleichen

¹ Folgende Ausführungen beruhen auf Überlegungen, die ich 2005 auf dem IVG-Kongreß in Paris und 2006 auf der JALT-Jahrestagung in Kitakyushu vorgetragen habe. Eine Kurzfassung liegt inzwischen in den *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005. Jahrbuch Internationale Germanistik Reihe A, Bd. 79, S. 101-106* vor.

² Z. B. an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

³ Zahlen der Deutschlerner 1990: 500.000, 1998: 250.000, 2002: ca. 150.000, in: „Brechung der asiatischen Moderne - Germanistik in Japan und Korea -“ Y. Oguro (et al., Hg.), Fukuoka: Kijima o.J., 14.

Sparaktionen betroffen sind.

Der zweite Aspekt besteht im Versuch einer interkulturellen Kompetenz von unten, oder anders formuliert, nicht von der Ziellinie her, sondern von der Startlinie aus zu denken. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht nur Personen, die im globalen Geschäftsleben über mehrere Kulturen hinweg arbeiten und agieren, sondern Menschen, die im intrakulturellen Lebens- und Arbeitsumfeld leben. In Verbindung mit der Krise des Deutschunterrichts möchte ich zur Diskussion stellen, ob interkulturelle Kompetenz ein Argument für das Erlernen der deutschen Sprache etwa in Japan und in anderen Problemregionen werden kann. Die Idee besteht darin, elementare Bausteine interkultureller Kompetenz zu entwickeln, auf denen sowohl in einschlägigen Studiengängen als auch anderen Kontexten, zum Beispiel Berufsausbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen, aufgebaut werden kann.

Interkulturelle Kompetenz ist für unsere globale Welt ein elementares Bildungsgut. Daher reicht es bei weitem nicht, es in wenigen Elite-Studiengängen zu lehren, sondern es muß bereits für das Grundstudium, besser noch für die Schulbildung, weltweit erschlossen werden.

Zunächst skizziere ich kurz die Situation des Deutschunterrichts in Japan. Im zweiten Schritt versuche ich, interkulturelle Kompetenz von ihren Grundlagen her zu verstehen. Anschließend spreche ich über die Aspekte der Lernziele und Lehrmaterialien, mittels derer Grundbausteine der interkulturellen Kompetenz vermittelt werden. Einige Erfahrungen aus der eigenen Lehrpraxis schließen meine Überlegungen ab.

2. Die Stellung des Deutschunterrichts in Japan:

Von der dominanten Wissenschaftssprache zur marginalen Fremdsprache

Deutsch machte in Japan den Weg von einer Wissenschaftssprache über eine privilegierte Bildungssprache zu einer Fremdsprache unter vielen durch.

In der Meiji-Restauration fand ab 1868 ein enormer Wissenstransfer aus dem damals wissenschaftlich, technisch und institutionell höher entwickelten deutschen Kulturraum statt. Zahlreiche deutsche Dozenten lehrten an japanischen Universitäten in deutscher Sprache. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wandelte sich Deutsch zur Bildungssprache schlechthin, über die der Zugang zu den geistigen, bürokratischen und

wirtschaftlichen Eliten des Landes möglich war.

Eine Verkehrssprache war Deutsch in Japan nie. Mit zunehmender Internationalisierung wurde diese Funktion nach dem zweiten Weltkrieg vom Englischen übernommen. In dem 2003 erstellten Aktionsplan *Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate „Japanese with English Abilities“*⁴ erklärt das japanische *Ministerium für Bildung und Wissenschaft* die englische Kommunikationskompetenz zu einem der dringlichsten Bildungsziele.

Der Lernzielwechsel⁵ von der Lesefähigkeit wissenschaftlicher Fachliteratur und Belletristik zur Kommunikationsfähigkeit, der dadurch eingeleitet wurde, hat für das Deutsche eine Reihe von Konsequenzen: Realer Bedarf an Kommunikation in deutscher Sprache ist in Japan de facto gering. Die Pflicht-Credits⁶ für Deutsch und andere Fremdsprachen wurden im Laufe der letzten Jahre zu Gunsten von Englisch drastisch reduziert. Je nach Fakultät sind maximal zwischen acht und vierzehn Credits für die zweite Fremdsprache möglich. Allerdings geht die Tendenz mittlerweile dahin, an vielen Universitäten die Minimalanforderung bei zweiten Fremdsprachen auf zwei Credits zu reduzieren. Ausnahmen bilden wenige Universitäten, an denen spezielle Studiengänge auch für Deutsch bestehen.

Neuerdings hat sich ein zunehmendes Interesse an den Fremdsprachen der asiatischen Nachbarländer, besonders Chinesisch und Koreanisch entwickelt. Auch diese Tendenz wird von den Universitäten zu recht gefördert, bedeutet aber wiederum verstärkten Druck auf europäische Sprachen. Welche Gründe und Argumente gibt es dann noch für Japaner, Deutsch zu lernen: Germanist oder Deutschlehrer ist kein realistisches Berufsziel, da lediglich an circa 100 von etwa 5000 Oberschulen⁷ Deutsch gelehrt wird und die Germanistik-Stellen an den Universitäten drastisch abgebaut werden. An

⁴ (März 2003, Monbukagakusho (Ministerium für Bildung und Wissenschaft), <http://www.mext.go.jp/english/index.htm>)

⁵ M. Sugitani (2004): Deutsch als eine zweite Fremdsprache nach Englisch. In: Neue Beiträge zur Germanistik. Bd. 3/Heft 4, 57-72, 58.

⁶ Credits an japanischen Universitäten sind den mittlerweile an europäischen Universitäten eingeführten Credits des sich im Aufbau befindlichen ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) nur bedingt vergleichbar. Während bei ECTS versucht wird, Zeit- und Arbeitsaufwand sowie Schwierigkeitsgrad in Punkten umzusetzen, werden in Japan pro erfolgreich abgelegten Kurs ungeachtet der Notenstufe für 2 Semesterstunden (90 Minuten) je 2 Credits (jp. *tan'i*) vergeben. Bestanden ist ein Kurs, wenn mindestens 60 von 100 Punkten in Prüfungen oder Hausarbeiten erzielt werden.

⁷ Je nach Zählweise und Zuordnung von Privat- und Fachschulen finden sich Angaben von 4626 (Wikipedia: <http://ja.wikipedia.org/wiki/高等学校>) bis 5478 (http://www.toshobunka.co.jp/common/ko/ko/koto_gakkou.htm).

Germanisten besteht auf dem übrigen Arbeitsmarkt kaum Bedarf. Mit welchem Argument und auf welche Weise können japanische Studenten dennoch motiviert werden, Deutsch zu lernen? Objektive Gründe wie die Anzahl der Deutsch Sprechenden, die Stellung im Ranking der Weltsprachen, die Bedeutung des deutschen Kulturraums, hohes Niveau von Forschung und Lehre, attraktive Studienbedingungen etc. gibt es gewiß, aber sie werden angesichts der Verschiebungen auf den globalen Märkten immer weniger zugkräftig. Ein neues Argument könnte die Vermittlung interkultureller Kompetenz werden.

3. Lernziel interkulturelle Kompetenz von der Startlinie her gedacht

3.1. Definitionen

Mir geht es nicht um eine neue Definition von interkultureller Kompetenz, sondern um die Frage, wie unter äußerst kritischen Bedingungen eines curricularen Abbaus von Fremdsprachen Argumente für eine neue Form eines motivierenden attraktiven Deutschunterrichts geschaffen werden können. Mit Blick auf verschiedene Definitionensätze⁸ fasse ich im Folgenden die mir wesentlichen Elemente interkultureller Kompetenz (IK) zusammen:

- IK ist prinzipiell sprachenunabhängig, sie kann mittels jeder beliebigen Sprache erworben werden, Fremdsprache ist dabei ein entscheidendes Medium
- IK ist nicht an das Leben im Ausland gebunden: heutige Gesellschaften, besonders hoch entwickelte, sind global und interkulturell. Der fremdkulturelle Kontext gewinnt in allen Kulturbereichen vermehrt an Präsenz.
- Fremdsprachenlernen erschließt uns die globale Lebenswelt im intrakulturellen Kontext und macht umgekehrt die eigene Sprache und Kultur erneut bewußt, es hat damit einen stark kognitiven Effekt, der dem Lernenden eine Erweiterung der Weltsicht und der eigenen Identität ermöglicht.
- In einer globalisierten Welt gehört FS-Bildung verstärkt zur Grundbildung.

⁸ R. Tenberg (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von 'interkultureller Kompetenzen.' In: L. Bredella/W. Delanoy (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 65-84. Ebs. A. Bollmann/C. Derichs (et al.): Interkulturelle Kompetenz als Lernziel. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften, Duisburg 17/1998.

- Die globale Welt verlangt mehrsprachigen Spracherwerb, „Vielsprachigkeit“ muß zu einem wesentlichen Bildungsziel für Bürger des globalen Zeitalters werden.
- IK ist nur durch einen längeren Prozeß hinweg zu erwerben. Es liegt auf der Hand, daß mit der Vermittlung ihrer Grundlagen möglichst früh begonnen werden sollte und mit einem Kurs oder dem Studium nicht abgeschlossen ist.

Über die unterschiedlichen Akzente und Überschneidungen hinweg läßt sich sagen, daß die vollgültige interkulturelle Kompetenz das Ergebnis sowohl intensiver Fremdsprachenstudien, längerer Auslandsfahrten und intensiver Kontakte mit Vertretern verschiedener Kulturen ist. Grosch/Leenen formulieren pointiert: interkulturelle Kompetenz sei „die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können.“⁹

Elemente wie Wertschätzung fremder Kulturen, Empathie, Perspektivenübernahme etc. haben affektiven Charakter, Rollenflexibilität und Kontaktherstellung sind handlungsorientiert. All diese Faktoren entziehen sich der objektiven Leistungsbewertung, die beim konventionellen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielt. Folglich sprengt interkulturelle Kompetenz den Rahmen eines eng umrissenen Lernziels, es sollte daher als weit zu fassendes Erziehungsziel verstanden werden.

Wenn dennoch mit Berechtigung auch von Lernziel gesprochen wird, liegt es daran, daß es im Anfangsstadium die entscheidenden Grundlagen und die kognitiven Voraussetzungen für interkulturelle Kompetenz zu schaffen gilt. Der Akzent bei der Beurteilung verschiebt sich dann aber weg von der Leistungskontrolle hin auf die Betreuung der Lerner.

Warum ist interkulturelle Kompetenz als allgemeines Bildungsgut wichtig? Angesichts einer in den Medien vorgestellten Vielfalt von Kulturen und Ländern, meist an extremen und auffälligen Erscheinungen orientiert, schlägt sich die kulturelle Unübersichtlichkeit in stereotypem Halbwissen nieder. Die moderne Informationsgesellschaft erfordert unsere Urteilsfähigkeit gegenüber einer Nachrichtenflut in *real time*. Durch die allgegenwärtige Medienpräsenz herrscht mediale Gleichzeitigkeit: Kriege, Naturkatastrophen, Papstwahl, Fußball-WM. Nicht selten sind wir von der

⁹ W. R. Leenen/H. Grosch (2000): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale f. pol. Bildung: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn; 29-46, 29.

Informationsflut überfordert. Andererseits verlangen globale Arbeitsmärkte, die kulturelle Diversifizierung durch Tourismus, Migration, soziale und wirtschaftliche Mobilität zunehmend ein besseres Verstehen internationaler Prozesse und Konflikte. Das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kulturen wird, wo es nicht schon längst alltägliche Realität ist, zur Normalität werden. Für jeden einzelnen Bürger wird ein erhöhtes Maß an interkultureller Kompetenz unverzichtbar.

Wie kann dieser Bedarf im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll gedeckt werden und wie läßt sich interkulturelle Kompetenz vermitteln? Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf didaktische Elemente der Vermittlung von interkultureller Kompetenz gelegt werden.

3.2. Initiation, Motivation, Sensibilisierung

Unter den vorangestellten Gesichtspunkten besteht ein Bedarf an Sprachkursen, die nicht in erster Linie auf reine Sprachkompetenz zielen, sondern eine allgemeine Einführung und Orientierung in der Zielkultur bieten. Es geht zunächst darum, Interesse an der aktuellen Kultur zu wecken, und zwar nicht für die meist bekannte Hochkultur, sondern im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs, für die Alltags- und Lebenskultur. Damit läßt sich für die Studenten ein direkter Bezug zur eigenen Lebenssituation herstellen. Auch für schwach motivierte Studenten ohne spezifisches Interesse an der Fremdsprache sollten Anreize geschaffen werden, sich mit einer anderen Kultur näher zu beschäftigen.

Interkulturelle Kompetenz soll nicht als Verhaltenskatalog und Spielregelwissen verstanden werden, sondern Ergebnis der eigenen Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen sein. Sie soll angesichts fremdkultureller Zusammenhänge zu Denkprozessen befähigen und das Artikulieren von Gefühlen und Einsichten ermöglichen. Durch ein paralleles Entwickeln der Sprach- und Kulturkenntnisse, also der Kombination von Sprachkurs und interkulturellem Lernen kann Interesse an beidem erst richtig geweckt, und Motivation dafür ausgelöst werden.

Schon auf einer sehr einfachen Ebene lassen sich Formen von lernerautonomen Unterrichtsformen entwickeln. Ein „Grundkurs interkulturelle Kompetenz“ müßte durch die Erfahrung eigen- und fremdkultureller Unterschiede für die Studenten/Lerner einen Initialeffekt haben, interkulturelle Fragen bewußter in den Blick zu nehmen.

4. Grundkurs interkulturelle Kompetenz

4.1. Perspektivenwechsel: vom lehrbuchzentrierten zum lernerzentrierten Unterricht

Bereits über die Lehrmaterialien werden Lernziele konzeptionell vorgegeben. Sie reichen vom Ideal des Bildungsbürgers (Hochkultur), dem des *native speakers*, dem Migranten oder dem Touristen mit dem entsprechenden Grad an sprachlicher Kompetenz. Hier wird das Lernziel an den Bedürfnissen eines idealtypischen Lernalters orientiert.

Nicht anders verhält es sich mit vielen japanischen Lehrbüchern, die immer noch auf das Ideal des angehenden Germanisten oder Wissenschaftlers zielen, indem sie mit ausschließlicher Orientierung auf die Grammatik eine zügige Lektüre von wissenschaftlichen Fachtexten oder auch Literatur ermöglichen sollen. Fehlender Wortschatz und Kulturwissen rücken dabei das Lernziel in unerreichbare Ferne.

Deutsche Lehrwerke, z.B. *Themen* hingegen orientieren sich meist an einem Lerner, der sich in konkreten Lebenssituationen in Deutschland zurecht finden soll. Hier werden breit angelegte Sprach- und Kommunikationskompetenzen bis hin zum Verständnis fachsprachlicher Grammatiktermini intendiert. Damit wird in Japan die falsche Zielgruppe angesprochen: japanische Studenten suchen mehrheitlich in Deutschland weder eine Wohnung noch schreiben sie dorthin Bewerbungsbriefe, sie werden auch ihr Auto nicht in eine deutsche Werkstatt bringen.

Ein Grundproblem vieler Lehrwerke dürfte in der von Krumm beschriebenen Entwicklung liegen: „Die Reduktion des Phänomens Sprache auf ein von der Realität, Wahrnehmung und Erfahrung des Sprechers weitgehend unabhängiges ‘reines’ Kommunikationsmittel machte auch methodisch-didaktische Prinzipien unbegrenzt transferfähig.“¹⁰ In der Folge wurde aufgrund der Annahme “didaktischer Universalien” (Krumm) eine Reihe von deutschen Lehrwerken geschaffen, die versuchten, mittels Lehrmaterialien deutsche Didaktikkonzepte zu exportieren. In den letzten Jahren hat sich hingegen die Erkenntnis durchgesetzt, dass die universale Vorgabe von konzeptionellen Lehrmaterialien, zu nennen sind etwa kommunikativer Ansatz,

¹⁰ H.-J. Krumm (1987): Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Hrsg. von A. Wierlacher: München: Iudicium 1987, S. 267-281, 268.

kognitive Lerntechniken, konstruktivistische Methode, einsprachige Methode, in den unterschiedlichen Kulturräumen auf Probleme stößt. Lehr- und Lernbedingungen vor Ort sind weltweit zu divers, als daß dieser Vielfalt eine einzige westlich-zentrierte Methodik gerecht werden könnte.

4.2. Sprachliche, kommunikative und interkulturelle Kompetenz: Konkurrierende Lernziele?

Im Fremdsprachenunterricht stehen meist die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im Zentrum, wobei besonders in Japan lange Zeit kulturelle Aspekte weitgehend ausgeklammert wurden. Didaktiker argumentieren, ein integrativer Ansatz, der Fremdsprachenlernen und Interkulturalität kombiniert, berge die Gefahr der Überfrachtung der Lehrpläne und die Vernachlässigung des kognitiven Lernens.¹¹ Bredella hingegen sieht einen Wechsel von der kommunikativen Kompetenz zur interkulturellen Kompetenz als Globalziel des Fremdsprachen-Unterrichts.¹²

Gerade die Krise des Deutschunterrichts ist ein Hinweis darauf, daß die Fremdsprachen wieder stärker in den interkulturellen Zusammenhang gestellt werden müssen. Es ist auch der geeignete Ort zum interkulturellen Lernen, wobei nichts dagegen spricht, Akzente zu setzen: Auf das traditionell kognitive Sprachenlernen oder auf ein Sprachenlernen, das sich verstärkt auf den kulturellen Aspekt konzentriert. Wird eine schnelle Fremdsprachenkompetenz erwünscht, empfiehlt sich die kognitive, wird mit der FS auch ein kulturelles Verstehen erwartet, empfiehlt sich eine kombinierte Methode. Vor allem im außereuropäischen Raum und bei geringem Bedarf an unmittelbarer Sprech- und Kommunikationskompetenz ist die kombinierte Methode sinnvoll. Soll interkulturelle Kompetenz als Fachqualifikation auf hohem Niveau erworben werden, wird sinnvollerweise ein spezielles Kursprogramm notwendig sein. Auch die Rückimpulse auf die eigene Kultur und Muttersprache sind ein wesentliches Argument. Wurde lange Zeit im kommunikativen Ansatz die Muttersprache aus den Sprachkursen verbannt, erweist sich der Einsatz der Lernaltersprache im integrativen Grundkurs als produktiv. Dadurch wird zunächst ermöglicht, ohne sprachliche Einschränkung über die Ziel- aber auch Eigenkultur zu kommunizieren und vor allem die

¹¹ Tenberg (1999), 75.

¹² L. Bredella (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr, S. 125.

Interessen der Lerner zu eruieren. Sie können damit selbständig Recherchen über die Zielkultur anstellen und diese in Referaten und Präsentationen vorstellen. Neben der mündlichen Kommunikation über die Kultur und Sprache tragen schriftliche Umfragen und Stellungnahmen der Lerner dazu bei, den Kurs im Kontakt mit den Lernern zu gestalten. Es zeigt sich, dass japanische Studenten oft Hemmungen haben, sich spontan im Unterricht zu äußern. Schriftlich hingegen nehmen sie wesentlich freier zu Fragen Stellung, formulieren ihre Meinung und geben über ihre Erwartungen und Wünsche an den Kurs Auskunft. Es hilft dem Lehrenden dabei, sich über das Vorwissen, die Vorstellungen und Klischees der Lerner gegenüber der Zielkultur zu informieren. Rückblickend können die Lerner auch darüber reflektieren, was sie gelernt haben, oder welche Lernprobleme sie mit der neuen Sprache haben.

Ein wesentliches Ziel des Kurses liegt darin, für das Sprach- und Kulturlernen zu motivieren und für interkulturelle Fragen zu sensibilisieren. Das kontrastive, komparative Element von Fremd- und Eigenkultur schärft den Blick auch für die eigene kulturelle Bedingtheit.

Folglich liegen die Lernziele von interkultureller, kommunikativer und reiner Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht nicht im sich gegenseitig negierenden Wettstreit, sondern lassen sich je nach Lehrkontext unterschiedlich kombinieren und akzentuieren.

4.3. Lehrmaterialien: vom konzeptionellen zum modularen Lehrwerk

Unabhängig von kulturspezifischen Fragen fordern konzeptionelle Lehrwerke von Lehrer und Lerner, sich ganz auf die Perspektive des Autors einzulassen. Damit wird die Dynamik und Eigeninitiative im Lernprozess der Beteiligten zum großen Teil gehemmt. Wer aber die vorgegebene Reihenfolge eines abgeschlossenen Lehrbuchs aufgibt, hat das Problem, selbst aufeinander abgestimmte Materialien sammeln und gestalten zu müssen. Eine Alternative könnte ein modulares Lehrmaterial-Archiv bieten, das es erlauben würde, Materialien je nach konkreter Lehrsituation heranzuziehen. Das Internet bietet die Infrastruktur dafür. Hier zeichnet sich ein Bereich von großem Entwicklungsbedarf ab, nämlich die Vernetzung von Unterrichts- und Arbeitseinheiten, die einzelne Lehrende erarbeiten.

Plurale Lehr- und Lernkontexte erfordern variable Lehrmaterialien. Um den

Unterschieden im Niveau und den konkreten Lernbedingungen gerecht zu werden, sind flexibel und variabel einsetzbare Materialien von Vorteil. Das gilt für sprachlich-grammatische Übungen ebenso wie für kulturthematische und landeskundliche Arbeitseinheiten.

Methodisch steht lernerzentriertes Arbeiten im Vordergrund: intensive Eigeninitiative etwa im investigativen Lernen durch Internetrecherche, Partner- und Gruppenarbeit. Dabei sollte das Prozeßhafte betont und bewußt gemacht werden: jeder Lernschritt ist auch ein Lernziel. Studenten, die nach einem oder zwei Semestern aussteigen, sollen das Gefühl haben, nicht weit vor der Ziellinie aus dem Rennen gegangen zu sein, sondern mit dem Erlernten etwas für ihr weiteres Leben Beständiges gelernt zu haben oder auch für spätere Lernphasen eine stabile Basis gelegt zu haben.

Anstelle von durchkonzipierten Lehrwerken mit einem weltanschaulichen Programm plädiere ich für die Idee von Lehr-Modulen: offene Einheiten, die sich beliebig kombinieren und ausbauen lassen. Es sollten progressiv aufgebaute Einheiten von thematischen Bereichen sein, die den zugehörigen Wortschatz, die Grammatik und Syntax mit Übungen und Erläuterungen bereitstellen. Diese sollen sich an der üblichen Progression des Sprachenlernens orientieren. Das Thema Essen etwa kann von kultureller Information ausgehend in mehreren sprachlich-grammatischen Schwierigkeitsstufen bearbeitet und ausgebaut werden. Filmausschnitte, Speisekarten, Rezepte, szenische Dialogsituationen mit Übungen, progressiv gestaffelter Wortschatz, Textausschnitte usw. würden es erlauben, sich dem Thema in den verschiedensten Lehr- und Lernkontexten und -niveaus zu widmen.

4.4. Bausteine interkultureller Kompetenz

Das Lernziel interkulturelle Kompetenz soll nach Grundkomponenten diversifiziert und sowohl als allgemeines Bildungsziel wie als Fachkompetenz für Fachstudenten erschlossen werden.

Die interkulturelle Begegnung geschieht zwischen Individuen im jeweiligen Kontext etwa auf beruflicher, privater, wissenschaftlicher, geschäftlicher oder amtlicher Ebene. Zu persönlichkeitsstypischen Faktoren kommt die unterschiedliche kulturelle Herkunft, deren sich beide in der Regel bewußt sind, wenn die Begegnung geplant ist. In vielen Lehrwerken wird dies meist nicht berücksichtigt, sondern von einem ignoranten

Gegenüber ausgegangen. Es wird vorausgesetzt, daß nur die eine Seite die Situation zu meistern hat. Realistischer Weise ist sich in der Regel der Partner durchaus der kulturspezifischen Situation bewußt und versucht seinerseits nach seinen Vorstellungen auf den kulturellen Hintergrund seines Gegenüber einzugehen. Das alles muß in der interkulturellen Situation beachtet und die gegenseitige fremdkulturelle Erwartung abgeglichen werden. Wichtigstes Element ist dabei eine allgemeine interkulturelle Sensibilisierung, deren Hauptkomponente die Reflexion über die beidseitige Kulturabhängigkeit des Denkens und Handelns ist.¹³ Ein „Grundkurs interkultureller Kompetenz“ vermittelt interkulturelle Bildung, die der Fremdsprachenbildung vorausgeht.

Als konkrete Elemente des Kurses lassen sich folgende Punkte anführen:

- ◆ Grundelemente der Fremdsprache: Kommunikation und Sprachstrukturen
- ◆ Bewußter Einsatz der Muttersprache
- ◆ Angebot und Präsentation von Themen über die Zielkultur (Video, Internet, Texte)
- ◆ Recherche und Erstellung von Referaten und Präsentationen in Gruppen
- ◆ Vorstellen und Erklären der eigenen Kultur
- ◆ Schriftliche Umfragen und Stellungnahmen der Lerner:
- ◆ Eruierung von Vorwissen, Vorstellungen von der Zielkultur
- ◆ Eruieren von Meinungen, Wünschen, Erwartungen an den Kurs
- ◆ Reflexion des Gelernten und dabei Erfahrenen
- ◆ Reflexion der eigenen Lernformen und -probleme
- ◆ Perspektivenwechsel durch Wechsel von Experte und Laie, Lernender und Lehrender: Lernen durch Lehren¹⁴

5. Versuche und Erfahrungen im Blick auf elementare interkulturelle Kompetenz

Bei der Konzeption eines Grundkurses „Elementare interkulturelle Kompetenz“ liegt es auf der Hand, dass sich interkulturelle Kompetenz im gültigen Sinn des Begriffs nicht vermitteln läßt. Gerade deshalb sollten aber Elemente verschiedener Lernziele

¹³ Tenberg (1999), 70.

¹⁴ Vgl. G. Oebel (2005): Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine „echte“ Alternative zum traditionellen Frontalunterricht. In: P. Balmus, G. Oebel, R. Reinelt (Hrsg.): Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan. München: Iudicium 2005.

kombiniert, also sprachliche, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen anvisiert werden. Die Lerner erwerben keine dieser Kompetenzen umfassend, sondern die ersten Ansätze davon, wobei deren weitere Möglichkeiten ins Blickfeld der Studenten geraten.

Die hier im Anschluss skizzierten Überlegungen beruhen auf Erfahrungen, die ich über mehrere Jahre hinweg in verschiedenen Kursen gesammelt habe. Sie lassen sich in drei Projekte fassen, die ich kurz vorstellen will.

5.1. Projekt „Love Parade“

In einem Deutschkurs für Erstsemester mit einer Doppelstunde pro Woche habe ich als Erweiterung des Sprachunterrichts das Video einer NHK-Dokumentation über die Berliner Love-Parade gezeigt. Wie meist beim Vorführen von audiovisuellen Materialien kann man kaum spontane Reaktionen ausmachen. Aussagekräftiger als die mündlichen Kommentare im Anschluß waren die schriftlichen Eindrücke der Studenten. Im Anhang sind einige davon beigegeben. Erstaunlich war die Begeisterung mancher Studenten für die Love Parade, und ihr Wunsch, einmal dabei zu sein. Nicht weniger interessant war auch das Bekenntnis, dass sie sich nicht haben vorstellen können, Deutsche würden derart verrückt sein, was durchaus positiv gemeint war. Deutsche gelten als fleissig und zuverlässig, aber auch steif und ernst. Ihr Image von Deutschland erweist sich in der Regel überwiegend als langweilig und altertümlich, somit für junge Leute wenig attraktiv. Manche hingegen waren genau deshalb verwirrt, da es eben gar nicht der Vorstellung des klassischen Deutschland entsprach. Wiederum zeigte die Beschäftigung mit der Dokumentation, dass die Studenten bisher in der Medienlandschaft kaum ein aktuelles Deutschland-Bild wahrgenommen hatten, obwohl es durchaus vermittelt wird. Die Reaktionen auf das Video haben mich bewogen, es auch in anderen Kursen gezielt einzusetzen, mit jeweils vergleichbaren Ergebnissen. Auf gleiche Weise sind hier auch andere Materialien, Filme und Dokumentationen denkbar, die ein in Japan wenig bekanntes Deutschland-Bild vermitteln.

Der Überraschungseffekt, ja gelinde Schock des Videos, positiv wie negativ, löste eine gewisse Neugier auf Land, Leute und Sprache aus. Das konnte ich als Initiationsenergie nutzbar machen. Die in der Dokumentation angesprochen Bereiche,

Themen und Probleme wie die Geschichte Berlins, Bauhaus, die deutsche Vereinigung, die Techno-Musikszene, hinterlassene Müllberge, kurz eine bunte Mischung von Fragen im Umkreis der Love Parade und auch der Alltags- und Gegenwartskultur habe ich in Themen für die nächste Stufe der Beschäftigung mit Deutschland gewählt. Es werden Gruppen von drei bis fünf Personen gebildet, die gemeinsam eine Präsentation zu einem der Themen erarbeiten. Da es sich um Studenten im ersten Semester bzw. Studienjahr handelt, habe ich auch eine kurze Einführung in eine Präsentations-Software gemacht. Hier überschneiden sich Sprach-, Computer- und Landeskundeunterricht. Sprachlich sind im Deutschunterricht zwar die ersten Hürden der Selbstvorstellung genommen, von einer Bewältigung der vorgegebenen Themen kann noch keine Rede sein. Trotzdem lassen sich angefangen vom Wortschatz und einfachen Dialogmustern sprachlich eine Reihe von Grundelementen aus den Themen gewinnen.

5.2. Projekt „Virtuelle Deutschlandreise“

Im Anschluß an das Projekt Love Parade, das mit der Präsentation der Gruppen abgeschlossen war, oder auch als eigenständiges Projekt habe ich die Studenten aufgefordert, eine „virtuelle Deutschlandreise“ zu planen. Angefangen von der Anreise ab Flughafen Frankfurt/Main sollen Abfahrts- und Ankunftszeiten, Unterkunft, Preise, Besichtigungsprogramm inklusive der Öffnungszeiten und Eintrittspreise angegeben werden. Hier besteht die Herausforderung für die Lerner darin, sich mit ihren noch geringen Deutschkenntnissen durch deutschsprachige Homepages zu navigieren und Informationen einzuholen. Natürlich greifen viele Studenten auch auf japanische Informationen zurück, was geduldet wird. Wobei aber die Verwendung von überwiegend deutschsprachigen Homepages und der Einsatz deutscher Sprachelemente bei der anschließenden Besprechung positiv hervorgehoben wird. Dafür gebe ich eine Einführung zur Orientierung auf einer deutschen Homepage etwa der Deutschen Bahn, eines Museums oder einer Stadt.

Die Aufgabe besteht ausdrücklich darin, sich nicht an den allbekannten Magnetpunkten des japanischen Deutschland-Tourismus zu konzentrieren, sondern möglichst unbekannte Städte zu wählen. Das funktioniert zunächst nur bedingt. Mit Vorliebe werden bekannte Großstädte wie Berlin, Köln und München gewählt.

Interessant wird es, wenn ein halber Tagesausflug von München nach Neuschwanstein eingeplant ist, wo die Information der Bahn zeigt, dass die Bahnfahrt einfach bereits mehr als zwei Stunden dauert. Die mentale Landkarte und die realen geographischen Gegebenheiten kommen hier in einen durchaus produktiven Konflikt. Ein Blick auf die Landkarte veranschaulicht dabei raum-zeitliche Vorstellungen, die sich mit eigenen Erfahrungen (Yamaguchi-Hiroshima/ Kumamoto) vergleichen lassen.

Wenn sich auch nicht alle darauf einlassen, manche Studenten entwickeln einen erstaunlich kreativen Spürsinn für die Besonderheiten einzelner Städte, die selbst den Dozenten neugierig machen.

5.3. Projekt „Close-up doitsu“

Abschliessend stelle ich die Vorlesungsreihe „Close-up Doitsu“ vor, die sich vorwiegend an Studenten in höheren Semestern richtet und keine Deutschkenntnisse voraussetzt. Es handelt sich um eine Ringvorlesung mehrerer Dozenten, die in der Landessprache über verschiedene Bereiche, Medien, Soziale Systeme, Malerei, Wirtschaft, Esskultur, Musik usw. Vorlesungen halten. In der Regel bestreitet ein Dozent zwei Veranstaltungen, wobei die Studenten nach der ersten nur einen kurzen Kommentar am Ende eventuell auch mit konkreten Fragen verfassen und nach der zweiten innerhalb einer Woche eine kurze Arbeit von etwa 800 bis 1200 Zeichen einreichen. Für die Themen gibt es keinen weiteren gemeinsamen Nenner als den Deutschlandbezug. Auch hier zeigen die Stellungnahmen der Studenten, wie wenig Konkretes sie bisher über Deutschland wußten und daß latentes Interesse geweckt wurde. Zwar werden sie ihr Studium meist ohne Deutschkenntnisse abschliessen, aber sie haben eine Reihe von Anregungen für die Entdeckung von für sie noch unerforschten Bereichen in der deutschsprachigen Kultur bekommen. Das heißt, sollten sie sich nach dem Studium wieder für Sprachen interessieren, wird Deutsch auch in ihrem Horizont verankert sein und als Option in Betracht gezogen werden. Das mag zu optimistisch klingen, aber wer die Erfahrung macht, mit welcher Motivation Erwachsene, sogenannte „shakaijin“, sich in Abend- und Wochenendkursen einer Sprache widmen, wird den Effekt einer solchen Studienerfahrungen nicht leugnen.

5.4. Ziele eines Grundkurses „Elemente interkulturelle Kompetenz“

Die hier kurz vorgestellten Unterrichtseinheiten können bereits als Projekt-Module eines Grundkurses „Interkulturelle Kompetenz“ verstanden werden. Was sind die Ziele? Sprachlich wird der Kurs „interkulturelle Kompetenz“ auf eine Art „Survival-Deutsch“ reduziert. Interessant ist hierbei jedoch die Erfahrung, dass mit der Intensität der Themenarbeit bei vielen Studenten auch das Interesse an der deutschen Sprache zunimmt. Hier zeigt sich ein Motivationsschub, der sich für das unmittelbare Sprachenlernen einsetzen läßt. Im Vordergrund steht aber das Moment der Öffnung für die Wahrnehmung der Kultur der Lernsprache. Das Angebot einer Reihe verschiedener Bereiche ermöglicht es den Studenten, eine ihren Interessen und ihrer Neugier entsprechende Richtung zu wählen. Jeder lernt am selbstgewählten Stoff, zugleich wird er durch die Referate der Kommilitonen in andere Bereiche eingeführt. Zwar wird hier das Ziel der aktiven Sprachbeherrschung weitgehend aufgegeben, dafür eine vom eigenen Interesse ausgehende Bindung an die Zielkultur aufgebaut. Im Idealfall bleibt diese für die Studenten über das Studium hinaus bestehen.

Im Bezug auf die Sprache soll das Fremdsprachenlernen als intellektueller, mentaler und auch über Aussprache, Mimik, und Gestik als körperlicher Prozess bewußt werden. Der Fortschritt beim Lernen soll nicht ausschließlich am Ziel der Perfektion gemessen werden. Bei der sprachlichen Lernarbeit sollten verstärkt die mentalen und kognitiven Prozesse beim Aussprechen der ungewohnten Laute, den Lautfolgen und Lautproduktion bewußt gemacht und spielerisch geübt werden; selbst wenn nur ein kleiner Teil der Phonetik, der Vokabeln und der Grammatik durchgearbeitet wird: Lerner lernen, wie sie die Fremdsprachen lernen können: Lernen des Lernens!

Ein weiterer Punkt ist die Beschäftigung mit der Kultur, in der die Fremdsprache eingebettet ist. Zentral ist vor allem die Sensibilisierung und das Reflektieren des eigenen wie des fremdkulturellen Denkens und Handelns. Indem bewußt auf Stereotypen und Klischees eingegangen wird, kann auch die eigene Kulturbedingtheit und der Blick daraus erkannt und kritisch überdacht werden. Bedeutsam ist es auch, die interkulturellen Aspekte des eigenen Alltags zu erkennen, und für kulturelles und sprachliches Lernen dauerhaft zu motivieren (Stichwort: lebenslanges Lernen).

All diese Lernformen sollten sich in ein Konzept der Mehrsprachigkeit einfügen lassen: neben der Muttersprache und dem Englischen als Verkehrssprache werden eine

oder mehrere Sprachen dazu gelernt. Ziel ist dabei nicht ein Niveau der Muttersprachler, sondern eine Sprechfähigkeit auf verschiedenen Niveaus zu ermöglichen. Auch wenn keine Perfektion erzielt wird, sollte zur Anwendung ermutigt werden.

Deutsch sollte diese Rolle in einer im globalen Umfeld sinnvollen Mehrsprachigkeit aktiv aufgreifen: Ziel muss nicht in erster Linie Perfektion und hohes Niveau sein, sondern Kommunikationsfähigkeiten auf verschiedenen Niveaus. Damit läßt sich der Wert des Sprachenlernens insgesamt besser vermitteln und anschaulich machen. Deutsch würde das Konzept einer *lingua cultura* pflegen und das Sprachbewußtsein auch in Bezug auf die Muttersprache fördern, kurz: es könnte Kompetenzen anregen und reizen, die über das reine sprachliche Deutschlernen hinausgehen, die von den Lernern über das Studium im Berufs- und Privatleben einsetzbar sind und als bereichernd erfahren werden. Deutsch sollte nicht *leadership* anpeilen, sondern für viele Lerner eine starke Hilfe im globalen Alltag darstellen.

Appendix 1

Studentenkommentare zur Love Parade

Hier zur Veranschaulichung einige Kommentare von StudentInnen:

Studentin der Agrarwissenschaftlichen Fakultät:

„Ich hatte zwar schon mal gehört, daß Techno vor allem in Europa sehr beliebt ist, aber ich hatte keine Ahnung, daß dabei Berlin ein Zentrum davon ist. In meiner Oberschulzeit mochte ich Techno und ich habe oft Chemical Brothers oder Ishino Takyu, der auch im Video vorkam, gehört. Bei Techno habe ich mir immer vorgestellt, daß er in großen Hallen gespielt wird, daher war ich ziemlich überrascht, daß er auch im Freien vor solchen Massen als Parade veranstaltet wird.“

Student der Technischen Fakultät:

„An dem Ort, wo früher Berlin in Ost und West geteilt war und kein Grenzverkehr möglich war, dort versammeln sich inzwischen nicht nur Menschen aus Berlin, sondern aus allen möglichen Ländern. Darüber hinaus wird nicht Musik wie sie Beethoven geschaffen hat, sondern eine ganz neue Art von Musik geschaffen um

Begeisterung und neue Möglichkeiten zu erforschen. Ich hätte in Japan auch gern so etwas von dieser Wucht und Energie. Es gibt in jedem Land eine Begeisterung für Musik und ich dachte mir, daß es eine wunderbare Sache ist, sich mittels Musik selber auszudrücken und für den Frieden einzusetzen.“

Studentin der Technischen Fakultät:

„Von Deutschland und Europa hatte ich immer die Vorstellung der Stille von Kunst und Kirche, von klassischer Musik und Malerei. Daher war ich total überrascht von dieser wilden Musik und den Leuten. Es wirkte unglaublich fröhlich und ich war drauf und dran, mich auch ganz dem Rhythmus zu überlassen, so begeistert war ich. Es fände es toll, wenn es in Japan auch so eine Parade geben würde.“

Studentin der Technischen Fakultät:

„Es war mir ganz neu, daß es in Berlin so eine Parade gibt. Ich war von der 4 km langen Menschenmasse überwältigt. Das ist in Japan völlig unvorstellbar, aber diese Begeisterung ist nur möglich, weil es Deutsche sind. Aber ich denke, daß jeder, der dort teilnimmt, von der Stimmung mitgerissen wird. Ich hab das Gefühl, mein Bild von den Deutschen hat sich verändert. Und einmal pro Jahr kann solch ein Event ruhig stattfinden.“

Studentin der Technischen Fakultät:

„Unglaublich viele Leute auf der Berliner Love Parade!! Dieser wilde Tanz, Wahnsinn! Deutschland/Berlin ist voller Power!! Das ist die Techno-Musik? Also Musik zum Tanzen. In Japan tanzt man vor allem auf Disco-Musik, aber die Zeit ist (vielleicht) auch schon vorbei. Ich glaub, man kann sagen, daß Techno vereinfacht gesagt, für Deutsche eine Musik ist, die sie brauchen, um wieder Energie zu bekommen. Ich glaub, an seinem Arbeitsplatz Urlaub zu nehmen, um an der Parade teilzunehmen, wäre in Japan unmöglich. Aber auch in Deutschland gibt es ja einige Leute, denen die Love Parade nicht so gut gefällt. Aber unter jungen Leuten ist sie unglaublich beliebt. Mit Techno die ganze Welt zu verbinden, ist auch eine tolle Sache. (...) Eine Million Teilnehmer, das gibt es nicht, unfäßbar.... Ich möchte da auch unbedingt dabei sein.“

Studentin der Humanistischen Fakultät:

„ich hatte immer Sehnsucht nach geschichtlichen und prächtigen Gebäuden wie den Berliner Dom, oder nach dem Deutschland, das so viele außergewöhnliche Komponisten der Klassik hervorgebracht hat.

Weil die Love Parade so ganz anders war als meine Vorstellungen davon, hatte ich einen kleinen Kulturschock.“