

“MIT DEUTSCH IN EUROPA“. SPRACHENLERNEN UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Lora-Dagmar CONSTANTINESCU
Academy of Economic Studies, Bucharest

Zusammenfassung: Kommunikation in DaF/FaSU ist sprachbezogen und mitteilungsbezogen. Andererseits ist das Fremdsprachenlernen als Weg zur Sozialisation Mittel zur Identitätsprägung wie auch „Kulturöffner“. Und dies insoweit die Fremdsprache nicht nur im Sprachsystem als neu erscheint, aber auch wie die über sie vermittelten Gegebenheiten und Besonderheiten Sinn erhalten. Die Arbeit behandelt *Aspekte des Sprachenlernens und der Interkulturalität* im so genannten „studienbegleitenden DU“ am Beispiel eines neuen Lehrmaterials für die A2-B1-Stufe im nichtphilologisch/berufsbezogenen DU: „Mit Deutsch in Europa“ (2009) mit seinen sprachhandlungsorientierten, hier betont interkulturellen Lehr-, Lern- und Handlungsräumen, mittels Themen, Texten und Kompetenzen.

Schlüsselwörter: Handlungsorientierung, „SDU“, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz

1. Fremd- und Arbeitssprache Deutsch im SDU im europäischen Begegnungs- und Handlungsraum

1.1. Fremdsprache und mehr

Angesichts vielfältiger und beinahe unübersichtlich werdender Vernetzungen sozio-politischer Handlungsziele und -weisen, wirtschaftlicher Zusammenspiele und zwischenmenschlicher Kontakte/Konfrontationen sind (schon seit mehr als zwei Jahrzehnten!) Termini wie „fremdsprachliche Handlungsfähigkeit“ und „interkulturelles Lernen“ nicht nur begriffliche „Drehscheiben“ in der sich ständig wandelnden Fremdsprachendidaktik, aber auch ständig zu bewältigende Aufgaben/Herausforderungen des Sprachenlernens und -gebrauchs.

Neue Zeiten erfordern neue Einsichten, anders strukturierte Ziele, entsprechende Lehr-/Lernmaterialien und rück- und ausblickende Einschätzungsmöglichkeiten. Keine neue Weisheit: Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende ist bei der Sprachvermittlung Ausgangspunkt die Auffassung der Sprachaneignung einerseits als sprachbezogener *Lerngegenstand* (für Übungszwecke), gleichzeitig aber und vordergründig als *mitteilungsbezogene Interaktion* und als *Mittel zur Selbstbehauptung*. Sind Fremd- und besonders Fach-/Berufssprachen nicht mehr wegzudenkende berufsbestimmende Qualifikationen und beachtenswerte Pluspunkte in einer „braven neuen Welt“ (genau messbarer Effizienz und Erträge!), sollen die Lehr-/Lernvorgänge den Rahmen einer sinnvollen Kommunikation schaffen: Den Lernenden werden nicht nur sprachsystematische Einzelheiten und Spezifika (hier: des Deutschen) angeboten. Dieser Kommunikationsrahmen erschließt ihnen aber auch lebensprägende bis

berufsrelevante Kontexte erwartbarer und tatsächlicher Kontakte und Interaktionen. Bei ihrer unbestrittenen Rolle als *Weg zur Sozialisation* wird in der FS-Vermittlung eine umfassende, facettenreiche *Sprachhandlungsfähigkeit* vor dem Hintergrund eines gesamteuropäisch statuierten Plurilingualismus anvisiert.

1.2. Ein Lehrwerk für den Studienbegleitenden DU (SDU)

Dies alles gilt auch in der Theorie und in der DaF-Unterrichtspraxis. Deshalb eine (nur scheinbar rhetorische) Frage: Ein neues, „alternatives“?, kurztragend oder auch nur kursbegleitend einsetzbares Lehrwerk mit dem bewegenden Titel „*Mit Deutsch in Europa*“ im Jahre 2009? Das z. B. anderen Lehrwerken wie „Dialog Beruf“, „Berufskommunikation“ oder „Unternehmen Deutsch“ Konkurrenz machen könnte? Das sich der Herausforderung stellt, eine abgrenzbare Zielgruppe zu haben und sich als Verlagsprodukt auch auf entfernten Märkten (China, Russische Föderation) behaupten kann?. Qui prodest?

Ich habe mich mit den konzeptionellen und einigen praxisbezogenen Aspekte des Lehrwerks schon auseinander gesetzt (Constantinescu 2009, Constantinescu 2010). An dieser Stelle ist Folgendes festzuhalten: Das Deutschlehrwerk in Diskussion ist eine so genannte „Ergänzung nach unten“ (und zwar für A2-B1-Studierende) des schon seit einigen Jahren eingesetzten und gleichnamigen ersten Buchs für das Lernniveau B2-C1. Beide Bände stellen heutzutage eine (fast) komplette Lehrwerkserie „Mit Deutsch in Europa“ dar (Lehrbuch, Anfänger-Lehrerhandbuch in Überabereitung, Glossare, CD-Hörtexte) und sind - trotz aller möglicher Mängel/Kritik - ein begrüßenswertes Ergebnis zweier internationaler Curriculums- und Lehrwerksprojekte (für Südosteuropa) der letzten zehn Jahre (s. hierzu D. Franks, D. Lévy-Hillerichs und S. Serenas „Einleitung“ im Auftrag der mittragenden und 2008-2009 federführenden Institution, das GI Nancy, auf S. 4-5 im A2/B1-Band).

Die gemäß dem didaktischen Konzept errichteten „Lehr-, Lern- und Handlungsräume“ sind in D. Lévy-Hillerichs Worten diejenigen des *Studienbegleitenden DU* (von hier angefangen als „SDU“), eines im nichtphilologischen Bereich angesiedelten DaF-Unterrichts und Sprachgebrauchs, was dem englischsprachigen Terminus LSP nur halbwegs entspricht. Eine Abart von Fremd- und Fachsprache etwa? Hierzu geht es:

- um ein Buch, das an Vorkenntnisse des Deutschen und besonders grundstufespezifische Kenntnisse und Lernerfahrungen einer umfangreichen Lerner-Zielgruppe anknüpft (aber zugegeben! einer eher eklektischen Zielgruppe im weit gefassten/unspezifischen Spielraum zwischen den Lernstufen A2 und B1),
- um fachübergreifende Fachsprachlichkeit, ein grundsätzlich berufsorientiertes aber weniger engfachlich ausgeprägtes Sprachhandeln (dass mit dem von R. Buhlmann und A. Fearn analysierten fachlichen Sprachhandeln weniger zu tun hat!)

- um eine pragmatische Auffassung des Deutschgebrauchs als Kontakt- und Arbeitssprache für den hochschulischen Alltag im deutschsprachigen Ausland, also für Mobilitäts- und allgemeine Berufszwecke (Lévy-Hillerich/Serena 2009: 12; Constantinescu 2009: 228-230).

2. Eine unendliche Geschichte: interkulturelles Lernen und das Postulat „interkulturelle Kompetenz“

2.1. Lerninhalte zwischen den Kulturen

Eine Sprachvermittlung also, die schwerpunktmäßig festgestellte und (zuerst verstärkt regional, von Südosteuropa aus bestimmte!) fremdsprachliche Kommunikationsbedarfe berücksichtigt. Da dem FSU im Allgemeinen und folglich jedem FS-Lehrwerk die Rolle eines auf die Eigenart/die (potenzielle) Fremdheit der Zielsprachenkultur deutenden „Brückenschlags“ zugeschrieben werden kann, erschließt auch vorliegendes Deutschbuch einige „Begegnungs- und Spielräume“ des Denkens, der Sprache(n) und der Kultur(en). Kein Wunder also, wenn dem Buch eine Kompetenzen-Konstellation (das so genannte „Mercedes-Benz-Modell“ der unternehmenseigenen Fortbildungsaktivitäten) zugrunde liegt, in deren Bündelung mitwirkender Kompetenzen neben der fachlichen, methodischen, sozialen, interpersonalen, fremdsprachlichen auch die *interkulturelle Kompetenz* stehen kann (Lévy-Hillerich/ Markiewicz 2005: 4-5).

Um zu verstehen, wie das Lehrwerk das didaktische Prinzip interkultureller Erziehung umsetzt und die Entwicklung *interkultureller Kompetenz* fördert, sollte man einen kurzen Blick auf einige theoretischen Fragestellungen richten, um nachher das dem Buch innewohnende interkulturelle Potenzial schwerpunktmäßig zu beleuchten.

Bekanntlich wird man in der einschlägigen Didaktik von den weitschweifigen Fragestellungen sich überschneidenden Begriffen und Problemfeldern des Themas Interkulturalität beeindruckt/eingeschüchtert, das seit den 80er Jahren des 20. Jhs., besonders seit den „interkulturellen 90ern“, Brisanz erhalten hat (House 1996/2001; Rost-Roth 1996/2001; Heringer 2004; Camerer 2007).

Der entfachten Debatte um Theorie und Praxis interkultureller Erziehung (oberstes Ziel des FSU) kam die im Laufe der Zeit erfolgte Relativierung des Kulturbegriffs zugute, mit der eine Fülle prosaischer Alltags- und Berufsroutinen, z.B. die keineswegs hinreißenden aber besser beobachtbaren, messbaren und operationalisierbaren Erscheinungen der Wirtschaftskultur (!), ein dramatischer Wertewandel in den Vordergrund der Betrachtung und Auslegung rücken. In der kulturellen Ausrichtung des FSU (hier DaF) fand eine Akzentverlagerung vom Objektiven zum Subjektiven: Die lange Zeit allmächtiger Landeskunde (tradiert auf kognitiver Basis) bereicherte sich um das Attribut der zwischen-kulturellen Kontrastivität, entscheidend für die Herauskristallisierung der Interkulturalitäts-These war und ist der hermeneutisch orientierte „fremde Blick“, der nicht nur das Fremde,

aber auch Vertrautes /Eigenkulturelles distanziert und selbstkritisch zu behandeln vermag (Roche 2001: 13; Camerer 2007: 10f).

Zum Sammelsurium der oft und gern kulturkontrastiv dargebotenen Themenkreise (eher im Sinne des herkömmlichen universalistischen Ansatzes) gehören Semantisierungen aller Art, pragmatische Kulturkontraste, Sprachkonventionen, soziale Einrichtungen, neulich auch sozialetische Aspekte (Rost-Roth 1996/2001: 6f; Roche 2001: 169ff). Die Inhaltsangabe des Lehrwerks zeigt auf einen Blick mit welchen teils landeskundlichen, teils interkulturell auslegbaren/zu behandelnden Inhalten sich die Adressaten auf der anvisierten Könnensstufe A2-B1 konfrontieren werden:

- Einheit I.- *Wege zum Beruf* (Studienzeit und Studentenleben- betont aus der Sicht der Auslandsstudierenden, Stellensuche/Bewerbungsvorgang, Berufsaussichten)
- Einheit II.- *Zusammenwachsen über die Grenzen* (FS-Lernen als Brücke zur Welt, Kulturstandards, interkulturelle Aspekte im Alltag und Beruf samt einigen potenziellen „Hotspots“/Grenzfällen und „critical incidents“, der Umgang mit Fremdstereotypen, die „Innenwelt“ der Erasmus-Aufenthalte)
- Einheit III.- *Lebensqualität durch Nachhaltigkeit* (naturwissenschaftlich-technische Kommunikationsaspekte, eine Sensibilisierung besonderer Art durch Behandlung umweltbezogener Themen/der Erneuerbaren Energien und der vernünftigen Lebensgestaltung, daher der Themenkreis „Bio“ und „sanftes Reisen“)
- Einheit IV.- *Ich kann... präsentieren* (hochschulischer Arbeitsstil, akademisches Schreiben, beruflich relevante Visualisierungs- und Präsentationstechniken)

In Anlehnung an das triadische (semiotisch fundiertes) Kulturmodell von Scholz (2000:13) lassen sich die im Buch dargestellten/behandelten Fakten, lebens- und arbeitsbezogenen Gegenstände und ihr Gebrauchswert sowie ihre Handhabung, die sozialen und individuellen Ein- und Vorstellungen / Werte / Ideologien, nicht zuletzt die realen gesellschaftlichen Interaktionen mit Bezug auf die Handlungsorientierung der interkulturellen Kompetenz ungefähr so systematisieren (nach Constantinescu 2009: 166):

- Gegenständliches, „Artefakte“: materielle Aspekte sozialer Einrichtungen wie die Lebensbedingungen (in E I); berufsbezogene und interaktionsbestimmende Gegenstände symbolischen Charakters wie die Visitenkarte, die Bekleidung (in E II), aber auch eng wirtschaftsbezogene Einrichtungen wie die Windmühle (für die Erzeugung Erneuerbarer Energien in E III); alltägliche Konsumprodukte und ihr Gebrauchswert/die Produktinformationen/ Kochrezepte, die „made in Germany“-Thematik, Öko-/Biowaren (in E III)
- „Mentefakte“: Ein- und Vorstellungen (Erwartungen und Ängste) zum Auslandsaufenthalt, Schlüsselkompetenzen (in E I), der Stellenwert der

deutschen Sprache bei den Studierenden in verschiedenen EU-Ländern und in Südosteuropa sowie die Eigen- und Fremdstereotypen (in E II); Nachhaltigkeitsnormen, Öko-Trends (in E III)

- soziale Rollen und Interaktionskontexte:
 - mit Angehörigen eines kulturellen Umfeldes (mit teilweise „regionalisierender“ Perspektive; kulturspezifisch präsentierte, informations- und interaktionsorientierte Rollen (Erasmus-Student, Stellenbewerber, Firmenbesucher, Tourist, Verbraucher/Supermarktkunde)
 - im Unternehmensumfeld: Smalltalk, Begrüßungsrituale/der „Benimmknigge“ (Höflichkeitskode, Vorstellung, nonverbales Verhalten)
 - Mitarbeiter in firmeninternen/-externen Beziehungen (Bewerbungen, Einstellungsinterviews, Unternehmenspräsentationen)

Einige von diesen als interkulturell definierbaren Inhalten dienen deutlich der Befähigung zum richtigen Handeln in den anderen/zielsprachlichen Interaktionskontexten (und haben nur eine allgemeine Orientierungsfunktion!), andere sind Gegenstand des Unterrichts, sind folglich im Lernprozess fixierbar- wiederholbar-besser evaluierbar (z. B. im Bereich bestimmter Textsorten wie Bewerbungsunterlagen, Firmenprofile, Textformen geschriebener Interaktion/Produktion, wie E-Mails, Briefe).

Das soziokulturell oder interkulturell interpretierbare Lernziel des FSU, die (effektive fremdsprachliche, auf unterschiedliche Lebensbereiche ausgerichtete) *Kommunikationsfähigkeit*, ist Grundlage des interkulturellen Lernens. Wie u. a. Bahmeyer zeigt (2001: 268), bezweckt dies als vielschichtiger Aneignungs- und Filterungsvorgang schließlich und endlich die schrittweise Herausbildung der ersehnten und heute unerlässlichen *interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz*. Hieran knüpft die (auch fast unendliche) Diskussion um die Eigenart und die Umsetzungsmöglichkeiten dieser (anfänglich als sozial oder soziokulturell bezeichneten) Befähigung an, zu der vorliegendes Lehrwerk (s)einen eigentümlichen Beitrag geleistet hat.

2.2. Interkulturelle Handlungsfähigkeit „Mit Deutsch in Europa“

Der tatsächlich fetischisierte Terminus „interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet grundsätzlich ein Tun-Können, ein Handeln, d.h. „Sprache in Funktion in Situation und Kultur“, genauer mit einer Formulierung von J. House (1996/2001: 4) „Sprache im Gebrauch in einem gewissen kommunikativen Mikro-Kontext, in einem (kulturellen) Makro-Kontext. Die so nüchtern definierte Kompetenz ist auf den ersten Blick ein theoretisches Gebilde, ein Konstrukt. „Unsere tägliche interkulturelle Kompetenz“ als Postulat an jedes FSU-Lehrwerk schaut ihrerseits auf eine lange Entwicklungsgeschichte zurück (Rost-Roth 1996/2001; Constantinescu 2004).

Das so genannte „Hin und Her zwischen den Kulturen“ und Sprachen gründet sich in der Meinung von Knapp-Potthoff (1997) auf der realen Fähigkeit / überprüfbareren Möglichkeit, „...trotz mangelhafter Kenntnis fremder

Kommunikationsgemeinschaft eine ausreichende Verständigung zu erzielen“. Die theoretische Diskussion hat im Laufe der Jahre alte Begriffe in Frage gestellt und neue Entwicklungswege vorgeschlagen (man denke an Bolten, House, Rathje). Wohl kann man aber, bei den verfolgten Lernzielen, bei der gegebenen/vorstellbaren Adressatengruppe (am Ende der Anfänger-Lernstufe), den objektiven/externen Eingrenzungen der Lernstoffgestaltung bemerken, dass die interkulturalitätsbezogene Fundierung des Lernstoffes im Lehrwerk eigentlich zwischen zwei Polen „pendelt“: Ein großer Anteil ist Deutschland-orientiert (Landeskunde, Kontrastivität) und bietet im Hinblick auf die gewählte Thematik die Aussicht auf Normalität (in) der Zielkultur über weitgehende Anpassung (kultureller Kohäsionsrahmen) - auch wenn die Bekanntmachung von Differenzen nicht unberücksichtigt bleibt (man erinnere sich an die Benimmregeln!).

Andererseits hebt man kritisch hervor, die sog. „mainstream“-Konzeption interkultureller Kompetenzen“ im FSU sei stark auf die affektiven Bereiche (Empathie, Toleranz usw.) „kapriziert“, und das auf Kosten der Sprachfertigkeiten und Skilldomänen, meint nicht nur der Autor Camerer (2007: 4-6). So könnte man im Extremfall diese interkulturelle Kompetenz ja gar nicht mehr brauchen, denn eine umfassend verstandene kommunikative Kompetenz würde alles beinhalten.

Manche Theoretiker und Praktiker bemühen sich darum, den Mangel an konkreten Handhabungsweisen dadurch auszugleichen, dass die interkulturelle Kompetenz von der Plattform der Sprachkompetenzen in den G.E.R.-Profilbeschreibungen definiert werden sollte (z.B. Camerer 2007). Nicht zu übersehen ist dabei die Frage nach der Testbarkeit (!) und Evaluierbarkeit – da das Konstrukt interkulturelle Kompetenz auf mögliche Teilkompetenzen aufgefächert werden könnte. Hierzu meint Camerer (2007: 10), sie sei praktisch eine Mischform und „sollte als solche gelehrt, trainiert und evaluiert werden“. Wissen ist vielleicht messbar und zurückverfolgbar/nachvollziehbar, Persönlichkeitsmerkmale sind aber nicht so genau festzuhalten.

Die Grundlage des landeskundlich-interkulturell markierten Wissenstransfers macht die kognitive Erschließung der Inhalte/Gegebenheiten/Informationen in fiktiven, realen oder plausiblen Interaktionssituationen aus. Zur Relation Kennen-Erkennen-Umsetzen/Handeln wird in der Regel hervorgehoben, dass die Gewichtung der Aspekte immanenter/impliziter bzw. expliziter Landeskunde ebenfalls heikel ist. Über faktisches Kontextwissen vermittelt man z.B. die Einsicht in Alltagssituationen, in die Sprachäußerungen, die in entsprechendes nonverbales Verhalten einmontiert werden. Schwierig ist die Bewährung vor Ort, nichts ist von Anfang an gesichert, deshalb hat alles nur Orientierungsfunktion und bereitet auf eine potenzielle Kontakt- und Konfrontation vor (hierzu die kritischen und schließlich und endlich berechtigte Standpunkte bei House und Camerer).

Ein bevorzugtes Praxisfeld der „Interkulturellen Germanistik“, (die als überordnete Wissenschaft die Ursachen der Andersartigkeit in der kulturbezogenen Auslegung analysiert), stellen einerseits die Fremdheitswahrnehmung, andererseits die

kulturspezifischen Verhaltensweisen gegenüber den kulturellen Universalien, die verbalen/nonverbalen Zeichensysteme dar. Traditionell didaktisierte landeskundlich-interkulturell bestimmte Bereiche im DaF-Unterricht in den Lehr- und Lernmaterialien auf Grund- bis anfänglicher Mittelstufe, folglich auch in unserem Lehrwerk, sind meistens (u. a. laut House 1996/2001; Heringer 2004; Camerer 2007; Roche 2001):

- Anrede- und Begrüßungsformeln, der Höflichkeitskode,
- Sitten und Gebräuche, Alltägliches (Einkaufen, Wohn- und Lebensgewohnheiten, Ess- und Freizeitkultur),
- nonverbale Verhaltensaspekte (Pünktlichkeit, Proxemik, Bekleidung usw.)
- gelegentlich sprachreflexionsbezogene Aspekte („Deutsche Sprache, schwere Sprache“, Selbstbewertung des eigenen Könnens)

Solche Ansichten ins Auge fassend (Camerer 2007; Rost-Roth 2003) und in Anlehnung an Bahrmeyers (2001) Modell von Teil-/Subkompetenzen (seinerseits Anwendung/Demonstration eines lerntheoretischen Modells) möchte ich im Folgenden versuchen, an einem Kapitel der Einheit II/„Wege zum Beruf“ Manifestierungen des interkulturellen Potenzials an den Tag zu legen und den Bezugsrahmen der interkulturellen Kompetenz aufzuzeigen. Laut Bahrmeyer (der sich aber auf eine frühere Definition von K Knapp und A. Knapp-Potthoff beruft) besteht die interkulturelle Kompetenz aus:

- kognitivem Wissen/einer kognitiven Kompetenz (landeskundliches Faktenwissen, allgemeingültige Kulturdimensionen, Texte, Verstehensvorgänge),
- der emotionalen Kompetenz (Einstellungen, Empfindungen- die breite Skala der Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Sympathie, Empathie/Hineinversetzung in das Denken anderer, Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz, Stereotypen, nicht zuletzt Humor, dazu noch individuelle Werte wie Durchsetzungsfähigkeit usw.),
- der konativen/aktionsorientierten Komponente (Fähigkeiten, Fertigkeiten vor allem im Sprachbereich!, weiter im nonverbalen Verhalten, Handeln)

Hinzu kommt aber die sprachmethodische Aufbereitung, ohne die mögliche interkulturelle Grundlage nicht mehr zum Tragen kommt. Diesbezüglich berufe ich mich auf Roches Übungstypologie im Bereich der Vermittlung kultureller Inhalte (Roche 2001: 185).

Kapitel 2 (mit dem Titel/dem Thema: „Wege zueinander“) in Einheit II (s. Ratcu/Iroaie/Constantinescu/Zografi 2009: 108-123) ist eines derjenigen thematischen Einheits-Teilen, deren akribisch dargestellte „Kann“-Beschreibung die interkulturelle Kompetenz als zu erreichendes Lehr- und Lernziel enthält. Eine thematische Unterrichtseinheit zum Stellenwert des FS-Lernens, hier des Deutschen, konnte sich die „anmutige Gegend“ der Stereotypen-Thematik nicht wegnehmen lassen.

A. Zur *kognitiven* Dimension gehört vor allem das über mehrere Lernphasen dosierte Faktenwissen: Über Zuordnungen vergegenwärtigen sich z.B. im „Einstieg“ (S. 108) die Vorkenntnisse der Lerner zu den Wesensbestimmungen der europäischen Nationalitäten (der Franzose ist am besten ein Koch, der Italiener vor allem ein

Liebhaber usw.). Auf diesem Weg (der augenblicklichen Assoziationen und Zuordnungen) soll das Vorkommen des Klischeedenkens in Phase A signalisiert werden. Ein kognitiver Unterbereich interkultureller Fähigkeiten erschließt sich aber in seiner ganzen Pracht in Lernphase B (S. 111-113) und setzt sich fort in der anspruchsvolleren Phase C (S. 113-121).

Interkulturell kompetent sein bedeutet hierzu, zuerst über die gegenständlichen, sprachlichen, gedanklichen und beobachtbaren Manifestierungen der allgemein gültigen Kulturstandards (eigentlich die oben angeführten Kriterien der Distanz, Körpersprache, Direktheit, der Alltags-Konventionen, der „Tugenden“ wie Pünktlichkeit, usw.) informiert zu sein. Davon ausgehend, Benimmregeln mit ausländischen Partnern zwecks adäquaten Einsatzes/Verhaltens zu verstehen (in der langen Übungsserie C 1 bis C 23) und anzuwenden. Über mehrere, anders gewichtete HV-Übungen, in Lesestilübungen, im (re)produktiven Sprachgebrauch (z.B. Ratschläge zu Visitenkarten oder Begrüßungsritualen geben/zu Handschlag oder Anredeformeln) können die Lerner die angebotenen Informationen filtern und systematisieren.

Was das Lehrwerk (leider) nicht anbieten kann (aber u. U. bei eher B1-einstufigen Lernern machbar ist), ist eine sprachbezogene Darbietung interkultureller Missverständnisse, für die u. a. Juliane House (1996/2001: 10-12) stark plädiert: Die explizite Vermittlung von Sprach- und Kulturbewusstheit anhand von reflexiven Aufgaben, beispielhaften Interaktionen und allen vorstellbaren „Sprachbewusstheits-/Aufmerksamkeitsübungen, von Übersetzungen oder Paralleltexten, wodurch die „rich points“/(Missverständnisse), die vielen kleinen (lebenswichtigen) feinen Unterschiede an den Tag gelegt werden können. Vorstellbar nach Houses Meinung und Vorschlägen wäre auch eine multimediale Aufbereitung des Lernstoffes, zugänglich und machbar sind auf jeden Fall „Feldnotizen“ und Auslandsberichte der Deutschlerner (mit Aufzeichnungen von möglichen selbst erlebten/beobachteten kritischen Fällen).

B. Offensichtlich grenzt die Brauchbarkeit bisherig präsentierter Aspekte und Informationen an den Bereich der *konativ-pragmatischen* interkulturell definierbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten. In Lernphase D (S. 121-123) fokussiert man gezielt auf konativ/aktionsbezogene bestimmbare Aspekte mittels eines breit angelegten Rollenspiels („Geschäftspartner empfangen“) mit vorgegebenen Rollenkarten, Redemitteln und Arbeitsvorgaben. Es ist ja die Funktion der offenen, „inszenatorischen“ Aufgaben und Übungen (Rollenspiele, Simulationen) ganzheitliches Lernen zu fördern und Aussicht auf die (schonungslose) Bewährungsproben des Alltags jenseits des Seminarraumes zu bieten.

Nicht zu übersehen sind aber auch die in Phase A und besonders B-C zu erledigenden Übungen/Aufgaben, die ein mehr oder weniger gesteuertes sprachliches Handeln ergeben: in A3.4– vergleichende Diskussion mit vorgegeben Satzanfängen; in B3.1– Brief mit Kurzbericht zu Smalltalkthemen in mehreren Ländern/Kulturen verfassen; in C4, C9 – Besprechung in der Gruppe zu neuen Informationen über richtiges Verhalten, oder die anspruchsvollere C16 zur Dialogerstellung. Eine komplexe, methodische und fremdsprachliche Fähigkeiten mit einbeziehende Übung

ist C23 als Vorentlastung zu Phase D/zum oben erwähnten Rollenspiel: Der „Kopfstand“ mit Formulierung zuerst verkehrter Ideen bezweckt auch den gedanklich richtigen und sprachlich angemessenen Einsatz des Lernalerns.

C. *Emotional-affektiv* orientiert ist dagegen die deutlich interkulturell gefärbte Behandlung der „Mentefakte“. Ein heikles und auch umständliches Unternehmen, da sie, wie bekannt, für Unterrichtszwecke schwer festzuhalten sind und praktisch in der Schwebelage bleiben. Erst ein richtiges, im Sozialumfeld beobachtbares und besonders problemlösendes Tun wird sie demonstrieren. Auf diese Weise werden die oben angeführten affektiven interkulturellen „Tugenden“ (wie Sympathie, Toleranz, Respekt zeigen usw.) auf die Probe gestellt. Ein beliebtes Thema vieler Lehrwerke kreist um die Gefühlslage der Lernenden, wenn sie ihre „persönliche Meinung“ über die deutsche Sprache und besonders die tragende Kultur und Deutschen als Volk zum Ausdruck bringen sollen. Wenn der FSU/DaF Unterricht hierzu eine allumfassende Horizont-, d.h. Bewusstseinsweiterung leisten soll, sollte zuallererst eine Veränderung/Erweiterung eigenkultureller Orientierungssysteme in Richtung auf die „anderen“, d.h. fremdkulturellen erfolgen (Heringer 2004: 185).

Kapitelphase A (S. 109-111) sowie ein im LHB vorfindbarer Zusatztext mit entsprechenden Aufgaben („Gefühlte Deutsche, echte Deutsche“) führen in das mühevollen Unternehmen ein, die alltäglichen, brauchbaren (!) (Fremd)Stereotype in Erinnerung zu rufen und auf dieser Könnensstufe begrenzten Spracheinsatzes wenigstens bewusst zu machen. Hierzu ist der Pseudo-Fragebogen (Übung A.1.3.) anhand dreier Skalen mit adjektivischen Bewertungen (die Deutschen sind eher/sehr/gar nicht konservativ-faul-flexibel-chaotisch-humorlos...) interessant und nützlich. Ein Mittel zum Zweck ist auch die kognitiv-faktisch im Sprachbereich relevante Behandlung der Interjektionen (ziemlich vernachlässigte Wortart) und ihres Beitrags zum Ausdruck klischeehafter Einstellungen. Aber dabei ein guter Anlass, das nicht gerade reiche und entwickelte fremdsprachliche Textsortenverständnis der Lerner um die „konkreten Poesien“ (Otto Wiemers „Empfindungswörter“ mit funktionalen Erklärungen) zu bereichern.

3. Fazit

„Mit Deutsch in Europa“ europafähig zu sein setzt eine ganze „Hexenküche“ genau(er) abgrenzbarer Könnensstufen, erreichbarer Lernziele, der Lernschritte, der evaluierbaren und überprüfbaren Kompetenzen, ergiebiger Aufgabenstellungen und lernerfreundlicher Aufbereitung des Lernstoffes voraus.

Zum Thema interkulturelle Kompetenz lässt es sich abschließend mit einer (weisen, nüchternen) Aussage von J. House (1996/2001: 17-18) abermals behaupten: „Es muss den Lernern klargemacht werden, dass sie nie davon ausgehen können, dass andere sie verstehen und sie selbst andere verstehen. Das bedeutet, dass sie systematisch auf Verständigungsprobleme aller Art vorbereitet werden müssen“. Kein Buch kann die Komplexität des realen Lebens mit „all seinen Verständnisfallen und kommunikativen Schwierigkeiten imitieren und die Lerner „realistisch“ vorbereiten“.

Aber „bewusst, geplant und gesteuert“ (House meint hier v.a. die empirische Forschung und Hypothesenbildung, ich denke hierzu an die Kommunikationsbedarfe der anvisierten Zielgruppe) soll der Unterricht, nicht zuletzt anhand dieses Lehrwerks, unterschiedliche Wege zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz öffnen.

Literatur

1. Bahrmeyer, Ch. 2000. *Interkulturelles Management und Lernstile*, Frankfurt/Main: Campus Verlag.
2. Camerer, R. 2007. „Sprache-Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz“, in *ZIF*, Heft 3, 15 Seiten, http://zif.spz.tu-darmstadt.de/projekt/_ejournal/jg-07-3/beitrag/camerer (abgerufen Mai 2010)
3. Constantinescu, L. 2010. „Wirtschaftskultur und kommunikative Fertigkeiten im berufsbezogenen Deutschunterricht“, in Y. Cately u.a. (Hg.). *Language, Culture, Civilization*, București: Politehnica Verlag, S. 165-168.
4. Constantinescu, L. 2009. „Wege zueinander. Vom Fremdsprachenlernen und Sprachbewusstsein“, in A. Benedek u.a. (Hg.). *Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen*, Oradea: Verlag Partium, S. 227-238.
5. Constantinescu, L. 2004. „Interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der fachkommunikativen Kompetenz“, in *Dialogos*, Heft 10, S. 43-52, www.dialogos.ase.ro (abgerufen April 2011)
6. Heringer, J. 2004. *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Verlag Francke.
7. Hillerich-Levy, D. und Krajewska-Markiewicz, R. (Hg.). 2005. *Mit Deutsch in Europa studieren-leben-arbeiten, Studienbegleitender DU - B2/C1* (Lehrerhandbuch), Plzeň: Goethe-Institut, R. Bosch- Stiftung, Verlag Fraus.
8. Lévy-Hillerich, D. und S. Serena. 2009. „Einleitung“, in D. Lévy-Hillerich und S. Serena (Hg.). *Studienbegleitender DU in Europa. Rückblick und Ausblick - Versuch einer Standortbestimmung*, Mailand: Verlag Arcipelago Edizioni, S. 11-20.
9. House, J. 1996/2001. „Zum Erwerb interkulturelle Kompetenz im Unterricht DaF“, in *ZIF online*, 21 Seiten, http://zif.spz.tu-darmstadt.de/projekt/_ejournal/jg-01-3/beitrag. (abgerufen Februar 2011)
10. Knapp-Potthoff, A. 1997. „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“, in A. Knapp-Potthoff (Hg.). *Aspekte Interkultureller Kommunikation*, München: Verlag iudicium, S. 181-205.
11. Ratcu, I./ Iroaie, A./Constantinescu, L./ Zografi, M. 2009. *Zusammenwachsen über die Grenzen*. (Einheit II, Kapitel 1 und 2) in D. Levy-Hillerich, S. Serena, K. Barič und E. Cickovska (Hg.). *Mit Deutsch in Europa – studieren-arbeiten-leben. Studienbegleitender Deutschunterricht* (Niveau A2/B1), Milano: Verlag Arcipelago Edizioni, S. 87-126.
12. Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik*, Tübingen: Verlag Narr.
13. Rost-Roth, M. 1996/2001. „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“, in *ZIF online*, Heft 1, 25 Seiten, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost> (abgerufen Februar 2011)
14. Rost-Roth, M. 2003. „Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch“, in B. Hufeisen und G. Neuner (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*, Europäisches Fremdsprachenzentrum, Europarat, S. 51-84.
15. Scholz, A. 2000. *Verständigung als Ziel interkultureller Kommunikation*. München, Hamburg, London: Verlag LIT.