



**Ain-Shams-Universität
Pädagogische Fakultät
EZ-DAAF**

UNIVERSITÄT LEIPZIG

**Herder-Institut
Philologische Fakultät**

**Zur Förderung der interkulturellen
kommunikativen Kompetenz**
Eine vergleichende Analyse ausgewählter Lehrwerke
zum Themenbereich „Beruf“

**Masterarbeit im Fachgebiet
Kulturstudien im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache**

vorgelegt von

Tarek Karam Mohammed Said

betreut von

**Prof. Dr. Iman Schalabi
Ain-Shams-Universität**

**Prof. Dr. Siegfried Steinmann
Universität Leipzig**

**Dr. Nahla Hussein
Helwan Universität**

Kairo 2017

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen ganz herzlich bedanken, die mich bei der Erstellung der Arbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Iman Schalabi für ihre wissenschaftliche Betreuung und beständige Unterstützung während meines Masterstudiums. Ebenso danke ich Prof. Dr. Siegfried Steinmann für seine Bereitschaft meine Arbeit zu begutachten. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an Frau Dr. Nahla Hussein für ihre fachliche Betreuung sowie für ihre anregenden Hinweise in allen Phasen der Arbeit.

Dem DAAD sei für das Stipendium herzlich gedankt. Bei der Universität Leipzig und beim Herder Institut sowie bei allen Professoren und Dozenten des Exzellenzzentrums an der Ain-Shams-Universität für Unterstützung durch Rat und Tat möchte ich mich herzlich bedanken. Danken möchte ich außerdem meinen Mitstudenten, die mich im Rahmen des Studiums begleitet und moralisch unterstützt haben. Ein großer Dank gebührt Gina Do Manh für ihre Lesekorrektur.

Abschließend möchte ich noch ganz herzlich meiner Familie und vor allem meiner Mutter für die ständige Unterstützung danken.

Tarek Said

Kairo, den 21.01.2017

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1	Gegenstand der Forschung.....	2
1.2	Stand der Forschung	3
1.3	Methodische Fundierung	3
1.4	Korpus.....	4
2.	Historischer Überblick zur interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	6
3.	Theoretische Konzepte zur interkulturellen Kompetenz	12
3.1	Zum Kulturbegriff.....	12
3.2	Zum Kompetenzbegriff.....	15
3.3	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	20
3.4	Modelle der interkulturellen kommunikativen Kompetenz	21
3.4.1	Das Modell von Veronika Fischer (2005).....	22
3.4.2	Das Modell von Alvino Fantini(2000)	24
3.4.3	Das Modell von Michael Byram (1997)	25
3.4.4	Das Modell von Benjamin Becker	27
3.4.5	Das Modell von Darla Deardorff	30
3.4.6	Die interkulturellen Kompetenzen im GeR.....	33
4.	Analyse der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in DaF-Lehrwerken	35
4.1	Begriffsabgrenzung.....	35
4.2	Methoden der Lehrwerkanalyse.....	37
4.3	Analyseansätze.....	39
4.4	Gegenstand der Untersuchung	41
5.	Fazit und Ausblick.....	56
6.	Literaturverzeichnis	59
7.	Anhang.....	66

1. Einleitung

Sowohl in Europa als auch in anderen Teilen der Welt erleben viele Gesellschaften soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Änderungen. Somit gewinnt die Beziehungen zwischen verschiedenen Ländern und Nationen an Intensität, sodass die internationalen und interkulturellen Kontakte im Rahmen dieser wachsenden weltweiten Migrationsbewegungen und wirtschaftlichen Globalisierung unabdingbarer Teil unseres Lebens geworden sind. Daraus entsteht aber für jede Person sowie auch für jede kulturelle Gemeinschaft die Problematik: die eigene kulturelle Identität zu wahren und sich zugleich in neue kulturelle Gemeinschaft zu integrieren, dienlich hierbei ist der Erwerb bzw. der Ausbau interkultureller Kompetenzen. Mit Interkultureller Kompetenz ist hier gemeint: „die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen kulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen“ (Deardorff 2006).

Um effizient mit Menschen einer anderen Kultur kommunizieren zu können, kommt somit der Sprache eine große Bedeutung zu. Sprachen als ein verbales Mittel zur Realisierung der Kommunikation öffnen die Grenzen und bieten ebenfalls neue Möglichkeiten an. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit nicht die Frage, warum man Fremdsprachen lernen soll, thematisiert, so aber die Fragen nach dem „Wie?“ und „Was?“.

Für die effiziente Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen braucht man nicht nur die grammatischen und stilistischen Regeln einer Fremdsprache, vielmehr werden auch „Kulturkenntnisse“ benötigt. Im 20. Jahrhundert wurde festgestellt, dass die Kulturkomponente bei dem Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung ist. Kultur wurde demzufolge einer der fünf Bestandteile in den amerikanischen landesweiten Richtlinien für Fremdsprachenerwerb in „*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*“ (ACTFL). Auch seit Erscheinen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GeR) für Sprachen und in den Bildungsstandards stehen Themen wie Kompetenz- und Outputorientierung, Niveaustufen, Testbarkeit im Vordergrund.

1.1 Gegenstand der Forschung

Bei der vorliegenden Arbeit geht es um die Analyse der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in DaF-Lehrwerken aus interkultureller Perspektive. Dabei werden Lehrwerke analysiert, die im deutschen bzw. europäischen Kontext herausgegeben worden sind und im ägyptischen bzw. arabischen Kontext im Unterricht eingesetzt werden. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden die Fragen, wie die interkulturelle Kompetenz in Lehrwerken dargestellt bzw. konstruiert wird, inwieweit die Lehrwerke den Erwerb interkultureller Kompetenz ermöglichen und wie dies verbessert werden könnte. Somit zielt diese Arbeit darauf ab herauszufinden, wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz – implizit oder explizit, auf welcher Ebene und in welchen Formen – in Lehrwerken zum Ausdruck gebracht wird. Wird durch die Lehrwerke der Lernprozess der interkulturellen kommunikativen Kompetenz unterstützt? Lernt man dabei Sensibilisierung, Empathie und Fremdehtskenntnis ohne Stereotypen und Klischees? Lässt es den Lernenden über die eighenturellen Grenzen hinauswachsen? Wie authentisch ist das Material? Um diese Frage beantworten zu können, sind folgende Aufgaben zu berücksichtigen und zwar: Klärung der wichtigsten Begriffe wie Interkulturelle Kompetenz; Bestimmung der Komponenten der Interkulturellen Kompetenz. Daran anknüpfend erfolgt eine Analyse von Beispielen für jede Komponente aus den zu analysierenden Lehrwerken so wie eine Analyse der Bewertung der Interkulturellen Kompetenz in den Lehrwerken.

In einer Arbeit über interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht sind allerdings die Ergebnisse der Forschung in Kulturwissenschaft, Soziologie, Pädagogik, Didaktik und Psychologie zu berücksichtigen. Da jedes der genannten Forschungsgebiete allein äußerst komplex ist, legt diese Arbeit die Frage nach der Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in DaF-Lehrwerken zum Themenbereich „Beruf“ als Grundlage fest, auf deren Basis alle Teile dieser Arbeit untersucht werden. Somit befasst sich der erste Teil mit der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, obwohl sich mit diesem Begriff verschiedene Disziplinen beschäftigen und gibt es keine randscharfe Abgrenzung des Gegenstands. So zielt dieser Teil darauf ab eine mögliche Definition, die für diese vorliegende Arbeit maßgeblich ist, festzulegen, wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz sich theoretisch bestimmen lässt. Zu diesem Zweck erfolgt eine Auseinandersetzung mit Faktoren, die die Spezifika dieser Kompetenz bestimmen.

1.2 Stand der Forschung

Obwohl das interkulturelle Lernen an sich in den letzten Jahren an Intensität gewinnt, gibt es kaum Publikationen, die dieses Lernen in Verbindung mit Lehrwerken bringen. Bei Recherchen im Internet bin ich auf eine Seite gestoßen, die solche Bibliographien auflistet, die sich mit dem Thema Lehrwerkanalyse beschäftigen. Die Liste verfügt über mehr als 80 Bibliographien¹. Merkwürdig ist dabei jedoch, dass sehr wenige Artikel die Lehrwerkanalysen aus einer interkulturellen Perspektive untersuchen, und dass die Mehrheit der Analysen im Allgemeinen in den 80er oder 90er Jahren veröffentlicht wurde. Die wenigen Arbeiten zu diesem Thema analysieren die Lehrwerke in Anlehnung an ein bestimmtes Kriterienraster, das die Form und den Inhalt eines Lehrwerks berücksichtigt (Ucharim 2009), jedoch kam durch Altmayer und Koreik ein neuer Ansatz zu der Lehrwerkanalyse nämlich der diskursanalytische Ansatz, der die Lehrwerke als Diskursfragmente betrachtet und sie mit gesellschaftlichem Wissen verknüpft (Altmayer/Koreik 2010: 1386). In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Anja Ucharim, die thematisch-diskursanalytische Lehrwerksanalyse, zu erwähnen. Auf der Grundlage des diskursanalytischen Ansatzes werden in ihrer Arbeit die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Verortung von Migrant/-Innen in ausgewählten Lehrwerken der Integrationskurse des BAMF fokussiert (Ucharim 2011).

1.3 Methodische Fundierung

Die zu verwendende Forschungsmethode bei der Analyse der zwei Lehrwerke (Menschen B1 und Lagune 3) ist qualitative Methode. Die Analyse erfolgt kontrastiv durch den Vergleich der zwei Lehrwerke in Anlehnung an ein Modell der Interkulturellen Kompetenz. Deswegen ist es notwendig, im ersten Teil dieser Arbeit, sich mit verschiedenen Modellen der interkulturellen Kompetenz auseinanderzusetzen, um ein Modell auszuwählen bzw. zu entwickeln, das als Basis und Grundlage für die Analyse gilt. Die Auswahl des zu analysierenden Stoffs erfolgt thematisch und betrifft nur die bekannten Themen, wo es einige interkulturelle Verschiedenheiten gibt.

¹Auflistbar unter http://www.daf.uni-mainz.de/subordner/bibliographien/bib_fd2-lehrmat.htm [Stand: 28.05.2016].

Um das Ziel dieser Arbeit zu erreichen, gliedert sich diese Arbeit in zwei Hauptteile. So werden bei dem ersten Teil einige zentrale Begriffe wie Kultur, Kommunikation, Kompetenz und „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ dargestellt. Zu dem Konzept „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ werden einige zentrale Theorien diskutiert. Es wird auch untersucht, in welcher Beziehung die interkulturelle Kommunikation zum Lehrplan, Fremdsprachenunterricht und der Sprachdidaktik steht. Im zweiten Teil kommt die Analyse der im nachstehenden Korpus der Arbeit genannten Lehrwerke vor. Zuerst werden sie im Allgemeinen präsentiert und daran anknüpfend die ausgewählten Themen mit Hilfe von einem Kriterienraster analysiert. Zum Schluss werden einige Vorschläge gemacht und eine Zusammenfassung erarbeitet. Im Literaturverzeichnis werden sowohl die Primär- als auch die Sekundärliteratur aufgelistet. So orientiert sich diese Arbeit an den diskursanalytischen Ansatz, da dieser Ansatz dekonstruktive Lektüre von Lehrwerken mit kontextbewussten Ansätzen der Diskursanalyse verknüpft (vgl. Höhne 1999:21). Es geht also um eine qualitative Methode, welche die empirische Grundlage als Diskurse betrachtet. Auf diesen Grundlagen wird das gesellschaftliche Wissen analysiert. Bei der Analyse wird auch auf ein Kriterienraster zurückgegangen.

1.4 Korpus

Die Lehrwerke sind als Forschungsmaterial für diese Arbeit geeignet, weil sie als Kern aller Materialien im Unterricht gelten. Darüber hinaus sind Textbücher ein effektives Mittel für die Ausbildungspraxis und sie können Werte und Sinne des Einzelnen und der ganzen Gesellschaft reflektieren (vgl. Hinkel 1999:135). Ein Lehrwerk mit verschiedenen und interkulturellen Informationen kann hauptsächlich die Effektivität des gesamten Unterrichtsprozesses erhöhen. Deswegen werden im zweiten Teil dieser Arbeit zwei DaF-Textbücher (*Menschen B1* und *Lagune 3*) analysiert, die im universitären Bereich in Ägypten häufig für die Anfangsstufe benutzt werden. Diese Bücher entsprechen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und behaupten, dass die kulturelle Komponente ein wichtiger Teil ihrer Lehrwerke und Zusatzmaterialien seien.

Als Untersuchungsgegenstände werden die folgenden zwei DaF-Lehrwerke ausgewählt: *Menschen* und *Lagune*. Die dreibändigen *Menschen* und *Lagune* sind DaF-Lehrwerke, die interkulturelle Aspekte ausdrücklich berücksichtigen. *Menschen* wird für erwachsene Teilnehmer/-Innen an Deutschkursen in Grund- und Mittelstufe in verschiedenen Sprachinstituten in Ägypten z. B. am Goethe Institut eingesetzt. Ein großer Teil dieser Teilnehmer/-Innen will in Deutschland weiterstudieren oder fortgebildet werden. *Lagune* ist aber für die Germanistikstudierenden im Grundstudium an einigen Universitäten wie z. B. der Al-Azhar Universität in Kairo gedacht. Nach mehrjährigem Einsatz wurden die beiden Lehrwerke von ihren Zielgruppen gutgeheißen und im Allgemeinen positiv beurteilt, sodass mit beiden Lehrwerken in vielen Institutionen und Sprachzentren in Ägypten unterrichtet wird. In dieser Arbeit werden jedoch die Lehrerhandbücher oder Extra-Materialien nicht berücksichtigt, weil es in dieser Arbeit um den interkulturellen Inhalt geht, der den Lernenden zugänglich ist.

2. Historischer Überblick zur interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen von Fremdsprachen hat eine lange Geschichte. Als der Mensch über die Grenzen seines Wohngebiets hinausging, begann er, Fremdsprachen zu lernen und somit war er gezwungen, mit Angehörigen anderer Gesellschaften zu kommunizieren, und dafür brauchte er andere Sprachen. Der Erwerb einer Fremdsprache fand unmittelbar in der betreffenden Kultur statt und wurde nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als Werkzeug, das für die Erkenntnis der umgebenden Welt und für den Erwerb der sozialen Erfahrung notwendig war. Das wurde in der Literatur als realistischer Ansatz bezeichnet. Im Grunde genommen verfolgte der Erwerb einer Fremdsprache pragmatische und kosmopolitische Ziele (vgl. Buttjes 1995:143). Parallel mit dem Erwerb einer fremden Sprache wurde auch das Wissen über die betroffene fremde Kultur vermittelt, was bei der Orientierung im fremden Land eine große Hilfe darstellte. Zu der Entwicklung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts gab es unterschiedliche Ansätze, bei denen jeweils eine andere Kompetenz im Mittelpunkt stand. Im Folgenden wird auf die historische Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, um die interkulturelle Kompetenz in einem historischen Kontext einzubetten.

Grammatikalische Kompetenz:

Dabei steht die grammatische Seite der Sprache im Vordergrund. Jedes grammatikalische Thema wurde mittels Texten und Sätzen gelernt. Die Übersetzung war die üblichste Arbeitsform. Da die Schwerpunkte im grammatischen Bereich lagen, somit erhielt lexikalische Arbeit eine geringere Priorität. „Wie ein Didaktiker witzig bemerkt hat, gelang es den Schülern, den Wortschatz der erlernten Sprache nur bei Pauken der grammatikalischen Ausnahmen kennen zu lernen“ (Werestschagin und Kostomarov 1983:18 zit. nach Fuchs 2012:63). Die Grammatik wurde in einer Reihe von Übungen und Texten verankert, bei deren Auswahl kontextuelle Beziehungen und der Wert dieses Textes vom Gesichtspunkt der Kommunikation nicht berücksichtigt waren.

Sprachkompetenz:

Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts herrschte der grammatikalische Ansatz. Da aber in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts heftige Kritik an dem grammatikalischen Ansatz zum Erwerb einer Fremdsprache geübt wurde, trat die sprachliche Kompetenz auf. Dabei verlor die Übersetzung ihre beherrschende Rolle in der Didaktik. Stattdessen traten in den Vordergrund aktive Arbeitsformen, bei denen reproduktive Fähigkeiten trainiert wurden. Dabei mussten Lernende mit Hilfe des Lernmaterials in der zu erlernenden Sprache bestimmte Aussagen bilden können. „Gelenkte Aktivübungen, solche, bei denen Lernende unter Zuhilfenahme von linguistischen Orientierungshilfen und metasprachlichen Impulsen reproduktive Äußerungen formulieren, haben neben der eng gesteuerten Beantwortung von Fragen zu Arbeitstexten den größten Anteil“ (vgl. Gehring 2002:74). Obwohl die Schwerpunkte des Unterrichts von der „Grammatik“ in die Richtung „Sprechen“ verschoben wurden, blieb der Sprachunterricht trotzdem nicht kommunikativ. Durch die Übungen wurden bestimmte grammatikalische und lexikalische Formen trainiert, wobei unbeachtet blieb, welche Bedeutungen und Intentionen diese grammatischen oder lexikalischen Formen beinhalten. Die sprachliche Kompetenz war ein Schritt zum realen Sprachgebrauch; was aber den Kontext oder die Landeskunde angeht, blieben diese Bereiche außerhalb des Fremdsprachenunterrichts.

Kommunikative Kompetenz:

In der Mitte des 20. Jahrhunderts trat in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ein neuer Ansatz zum Verstehen des Unterrichtsziels auf. Großer Wert wurde dabei auf die Kommunikation gelegt, deshalb wurde dieser Ansatz als „kommunikativer Ansatz“ bezeichnet, und Kommunikationsfähigkeiten wurden somit zu Zielen des Fremdsprachenunterrichts erklärt. Dadurch wurde der Fokus des Fremdsprachenunterrichts von den Sprachstrukturen und dem formalen Gebrauch auf ihren Gebrauch als Kommunikationsmittel verschoben. Dabei wurde festgestellt, dass die korrekte Beherrschung des Sprachsystems allein nicht ausreichend ist, um effizient mit Angehörigen anderer Kulturen kommunizieren zu können. „Das Sprachverhalten, das nur damit zufrieden ist, eine Aussage mit der richtigen linguistischen Form bekleiden zu können, kann den Normen der kommunikativen Kompetenz nicht entsprechen. Eine Aussage ist nur dann adäquat, wenn sie im Kontext eingegliedert ist und die Form besitzt, die dem gegebenen Diskurs entspricht“ (vgl. Gehring 2002:78). Bei diesem Ansatz wurde die Beziehung zwischen den

Sprachstrukturen und dem kulturellen Kontext berücksichtigt. Die Sprache wird als Werkzeug betrachtet, mit deren Hilfe der Sprechende die kulturbedingten Faktoren wahrnehmen kann, damit zum Mittel für das Erkennen der fremden Kultur. Die Gründer des Konzepts haben die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass schon in der Sprache selbst ein großes Potenzial des kulturellen Wissens enthalten ist. Sie sind der Meinung, es sei notwendig, Hintergrundkenntnisse und Wissen zu beachten, die hinter den sprachlichen Einheiten verborgen sind. Darunter wird Einleben in die neue Kultur verstanden, im Laufe dessen die Merkmale der eigenen Kultur in die neue Kultur integriert werden können.

Interkulturelle Kompetenz:

Seit dem Anfang der 1980er Jahre wird die interkulturelle Kompetenz zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Das bedeutet eine besondere Aufmerksamkeit sowohl auf die Positionen des Lernenden als auch auf die Positionen seines Gesprächspartners. Im Vergleich zu der kommunikativen Kompetenz wird der Prozess der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz umfangreicher gefasst. Während bei der kommunikativen Kompetenz den Gebrauch der richtigen Sprachkonstruktion und die dem Diskurs entsprechenden Aussagen im Vordergrund steht, sorgt die interkulturelle Kompetenz dafür, dass die Aussagen „der konkreten Lebenssituation, den wahren Traditionen, Bräuchen, der Mentalität, sogar den Gewohnheiten und den Einstellungen als auch dem alltäglichen Verhalten und den nonverbalen Kommunikationsformen, die für die Kultur des Ziellandes üblich sind, entsprechen“ (Serebrjannikowa 2000:101 zit. nach Fuchs 2012:18).

Seit mehr als 20 Jahren befassen sich Didaktiker des Fremdsprachenunterrichts mit dem interkulturellen Ansatz, jedoch gibt es kein einheitliches Bild. Man kann aber grundsätzlich zwischen zwei Richtungen unterscheiden: eine sachorientierte und eine schülerorientierte. Die erste ist der Auffassung, dass die Vermittlung der fremden Zielkultur im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen soll. Interkulturelle Kompetenz wird hier als „Ergänzung der fremdsprachlichen Kompetenz durch landeskundliches Orientierungswissen“ verstanden, „dessen Schwerpunkt auf der Kenntnis und Beherrschung gesellschaftlicher Praktiken liegt“ (Eckerth und Wendt 2003:10). Die sachorientierte Richtung setzt im Großen und Ganzen die Traditionen des kommunikativen Ansatzes fort, wobei kommunikative Kompetenz als Ziel verstanden wird, mit

einer besonderen Hervorhebung der Landeskunde. Während es bei der zweiten Richtung des interkulturellen Ansatzes um die einfache Vermittlung des landeskundlichen Wissens geht. Somit treten in den Vordergrund dafür Themen und Materialien, um die „Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Zielkultur und eigenen Kultur zu erkennen“ und „zum adäquaten Verhalten in der Begegnung mit den Menschen aus fremden Kulturen zu befähigen. Darüber hinaus wird Kriterien wie sprachliche Kraft, Aktualität und Lebenshilfe ein besonderer Stellenwert eingeräumt“ (Einhoff 2003:8).

Multikulturelle Kompetenz:

Als Weiterentwicklung des interkulturellen Ansatzes gilt der multikulturelle Ansatz. Dabei wird davon ausgegangen, dass es in der modernen Welt kaum nationale Gesellschaften mit einer homogenen Kultur gibt. Jede nationale Kultur ist in mehrere Subkulturen zu unterteilen, die zwar häufig einige Unterschiede aufweisen, „die aber letztlich ein in sich geschlossenes, relativ autonomes und daher einzigartiges Gebilde darstellt und ihre Mitglieder im Sinne eines kulturspezifischen Verhaltens prägt“ (Einhoff 2003:9). Der multikulturelle Ansatz ist genauso wie der interkulturelle auf die Lernerperspektive ausgerichtet. Der multikulturelle Ansatz ergänzt und erweitert damit die interkulturelle, multikulturelle Kompetenz (vgl. Risager 1997:246). „Multikulturalität“ ist somit aus anthropologischer Sicht eine Bezeichnung für das Nebeneinander oder Miteinander verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft oder einem sozialen System. In diesem Sinne gilt sie nur als eine Beschreibung einer Lage oder Konstellation in einer Gesellschaft, abgesehen davon, welche Verhältnisse die Koexistenz dieser Kulturen miteinander und zueinander hat (Modelle der „Multikulturalität“: assimilationistisches Modell, Apartheid-Modell, polyzentrisches Modell) (vgl. Lüsebrick 2008: 16).

Transkulturelle Kompetenz:

Während der multikulturelle Ansatz sich darauf bezieht, dass sich Kulturen in ein Nebeneinander vieler Partikulkulturen auflösen, befasst sich der transkulturelle Ansatz mit folgendem Phänomen: „Durch Migration, moderne Kommunikationssysteme und internationale Wirtschaft werden in der letzten Zeit starke Globalisierungsprozesse ausgelöst, die auch dafür verantwortlich sind, dass die einzelnen Kulturen nicht geschlossen und unabhängig bleiben können.“ (Fuchs 2012:20). Das führt ebenso zur Verschmelzung verschiedener Kulturen, wodurch

auf einer neuen Ebene eine neue Weltkultur entsteht, die „alten“ Nationalkulturen aber durch fremde Einflüsse zu Hybriden werden. Diese Erscheinung wird Transkulturalität genannt. Gestützt auf diese Tatsachen kommt auch die transkulturelle Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Frage.

„The transcultural approach focuses on the life of individuals and groups in contexts characterized by more or less cultural and linguistic complexity. The teaching deals not only with the traditional target countries, but also with other countries, areas or cultural contexts, if this may contribute to language learning” (Risager 1997:248).

Als ideales Ziel schlägt Risager Mediatorenkompetenz vor, die gleichzeitig interkulturelle und kommunikative Kompetenz einschließt. Er legt aber einen anderen Schwerpunkt, und zwar: das diese Kompetenz eine Fähigkeit darstellen muss, die Sprache als Kommunikationscode in allen Situationen bei jeglichem kulturellen und linguistischen Schwierigkeitsgrad einsetzen zu können. Die transkulturelle Kompetenz soll helfen, die Probleme, die durch Globalisierung und Verflechtung der Kulturen verursacht werden, auf einer neuen transkulturellen Ebene zu lösen. Transkulturelle Kompetenz ist sicherlich eine wichtige Zielsetzung, die die Traditionen der interkulturellen und weiteren kulturellen Erscheinungen übernehmen kann. Sie sollte jedoch nicht nur Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, sondern fächerübergreifend realisiert werden. Transkulturelle Kompetenz sollte zu einem der obersten Ziele des Lernens werden, damit die Lernenden, sei es in einer Schule, an einer Universität oder in einer anderen Lehrereinrichtung, auf das Leben in einer mehr und mehr globalisierten Welt vorbereitet werden. Der Fremdsprachenunterricht muss dabei auch ein Teil dieses Lernens sein mit eigener Zielsetzung, die diesem oberen Ziel untergeordnet ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Begriffe „Interkulturalität“, „Transkulturalität“ und „Multikulturalität“ häufig im Fachdiskurs als Synonyme auftreten, jedoch gelten manchmal „transkulturell“ und „multikulturell“ als untergeordnete Begriffe des Diskurses um „Interkulturalität“ (vgl. Becker 2012:7) oder als ergänzende Begriffe zu „Interkulturalität“ (vgl. Freitag-Hild 2010:125). Lüsebrick (2008: 16) meint dazu, dass „Transkulturalität“ und „Multikulturalität“ als „[...] Phänomene, die völlig anders gelagert sind als der

Gegenstandsbereich der Interkulturalität, aber zugleich mit ihm verknüpft sind. „Transkulturalität“ und „Interkulturalität“ beschreiben also im Gegensatz zur „Multikulturalität“ den Umgang mit dem multikulturellen Phänomen (vgl. Becker 2010: 8). So ist den beiden Konzepten nach Freitag-Hild (2010: 32f) gemeinsam, dass sie in Anlehnung an die „Hervorhebung von Aspekten wie kulturübergreifend transnationalen und globalen Vernetzung sowie kulturellen Vermischungsprozessen“ Kultur und ihre Träger als hybride und „diskursiv hergestellte Konstrukte“ verstehen (Küster 2003 zit. Nach Freitag-Hild 2010:33). „Transkulturalität“ lässt sich aber durch den zugrunde gelegten Kulturbegriff die Grenzen zwischen Eigenheit und Fremdheit fragwürdig erscheinen (vgl. Lüsebrick 2008:17).

3. Theoretische Konzepte zur interkulturellen Kompetenz

Vor der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz ist es am Anfang wichtig, einen Blick über den dazu grundlegenden Begriff „Kultur“ zu geben. Dabei ist auf jeden Fall zu erfragen, was ist Kultur und wie kann man sie begreifen. Dazu gab es und gibt es immer noch verschiedene Versuche, eine eindeutige sowie auch allgemeingültige Definition zu finden, was bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wegen der hohen Komplexität des Begriffs nicht mit Erfolg gekrönt ist. Somit ist dieser Begriff von einem wissenschaftlichen Kontext zum anderen anders zu definieren. Jedoch kann man dadurch verschiedene Definitionen innerhalb unterschiedlicher Kontexte ableiten. Im Folgenden wird darauf genauer eingegangen, um einerseits einen Eindruck der Bandbreite der Ansätze zu vermitteln und gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Überschneidungen der unterschiedlichen Kulturdefinition aufzuzeigen. Somit wird der Begriff in einem inhaltlichen Kontext eingebettet.

3.1 Zum Kulturbegriff

Nach Lange 2006 erhält der Kulturbegriff seit den 70-er Jahren einen „erweiterten Sinn“ im Gegensatz zu einer engeren Definition, die die Kultur nur in Produkte der Literatur, Musik, Kleidungen etc. erfasst. In diesem Zusammenhang meint Altmayer, dass der enge Kulturbegriff auf die Trennung von Kultur und Zivilisation zurückgeht, die sich am Anfang des 17. Jahrhunderts mit der Kolonisierung der außereuropäischen Welt und mit der europäischen Aufklärung verbreitete (vgl. Altmayer 2010:1405f). Dazu formuliert Bolten „Zivilisation ist, wenn man eine Gabel besitzt, Kultur, wenn man sie benutzt“ (Bolten 2012:23). Durch diese Kulturvorstellung wird zwischen den Kultivierenden bzw. Allwissenden und den Nichtwissenden bzw. hoffnungslosen Ignoranten Differenzierung vorgenommen. Davon ausgehend führt diese Kulturvorstellung zur Abwertung des Anderen und lässt ebenso die dynamische Entwicklung der Gesellschaften außer Acht (vgl. Bolten 2012:22ff). Auf diese Art und Weise wird Kultur zu einem Sammelbegriff von verschiedenen Kulturwissenschaften wie z. B. die Kulturgeschichte,