

Ist Fremdsprachenunterricht wie DaF (Deutsch als Fremdsprache) in Japan – aus der Perspektive der Diaspora mit deren Kritik am Multikulturalismus – kompatibel mit interkultureller Kommunikation?

Kenichi Shimamura
Guido Oebel

1. Vorbemerkung des Aufsatzes

Der Begriff *Interkulturelle Kommunikation* (im Folgenden: *iK*) wird im Fremdsprachenunterricht an japanischen Schulen und Universitäten seit den 1990er Jahren verstärkt zur Überwindung der nach wie vor geringen kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz japanischer Lerner propagiert. Dabei handelt es sich im Übrigen keineswegs um ein ausschließlich japanisches Phänomen, da allen voran englische Muttersprachler ein ähnliches Defizit an fremdsprachlicher Kompetenz aufweisen.

Insbesondere der massive und mitunter bereits im Primarschulbereich beginnende Einsatz muttersprachlicher Englischlehrer wird gerne als Allheilmittel für die nach wie vor grassierende ‚Fremdsprachenphobie‘ unter japanischen Muttersprachlern apostrophiert. „Hervorgebracht hat diese Art von [interkulturell] kommunikativ ausgerichteten Unterricht gewiß der gewalt(tät)ige Druck, den die in den 70er und 80er Jahren von Europa und Amerika ausgegangene kommunikative (Flut-)Welle erzeugt hatte, die mit einiger Verzögerung auch über die Mauern japanischer Hochschulen schlug [...] und den seinerzeit eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts entgegenzukommen schien“ (Reibert : 105).

Unerlässlich für das Verständnis des Begriffs *iK* und deren Stellenwert scheint u.E. das Verständnis um die Kreol-Kultur (vgl. auch Kapitel 4 dieses Aufsatzes), deren Entstehen im Geist einer synkretistischen Mischsprache aus der Sprache der Unterdrückten und der prädominanten Sprache der Unterdrücker zurückgeht. Da es sich jedoch beim Fremdsprachenunterricht keineswegs um das Schaffen einer Mischsprache handelt – z.B. einer japanisch-deutschen Hybridsprache – statt des Erlernens der deutschen Sprache, ist es nahezu unmöglich, durch Fremdsprachenunterricht das Idealkonzept der *iK* zu realisieren. Davon ausgenommen ist ausdrücklich der bi- und zuweilen multilinguale Unterricht, wo (Migranten-)Kinder unterschiedlicher Muttersprache unterrichtet werden.

In dem vorliegenden Aufsatz wollen die beiden Autoren – ein japanischer und ein deutscher Fremdsprachenlehrer – zunächst universell gültige Begriffserläuterungen zur *iK* ausführen, sodann deren Stellenwert und Umsetzung im japanischen Hochschulkontext untersuchen und explizit die Frage zu beantworten versuchen, inwieweit der Fremdsprachenunterricht vor Ort grundsätzlich zur Verwirklichung eines *iK*-Konzepts beitragen kann.

2. Genese und Definition des Begriffs „Interkulturelle Kommunikation“

Bereits Mitte des 20. Jahrhunderts begannen Kultur- und Kommunikationswissenschaftler sich mit dem Phänomen der *iK* zu beschäftigen: „The term intercultural communication appears to have been first used by Edward T. Hall (1959) in his classic book *The Silent Language*“ (Asante/Gudykunst 1989: 7). Im Laufe der Zeit kam die *iK* derart in Mode, dass sich 1970 in den USA innerhalb der *Gesellschaft für Internationale Kommunikation* die *Abteilung für iK* konstituierte: „As a result of efforts by several scholars in this area, the first professional organisation was established, the Intercultural Communication Division

of the International Communication Association“ (Sitaram/Cogdell 1976: 7). An dieser Stelle scheint u.E. eine ausführlichere Abgrenzung zwischen *iK* und Internationaler Kommunikation angemessen.

2.1 *iK* versus Internationale Kommunikation

Bei dem Begriff Internationale Kommunikation handelt es sich um die Kommunikation zwischen mindestens zwei oder mehreren Nationen, wobei der Terminus Nation sich gemäß seiner modernen Prägung seinerseits über die Teilhabe gleichberechtigter Staatsbürger definiert. Um diese Art der zwischenstaatlichen Kommunikation aufzunehmen, ist nicht grundsätzlich die Verwendung einer Fremdsprache bzw. Verkehrssprache (,lingua franca‘) notwendig, etwa zwischen Ländern bzw. Nationen gleicher standardisierter Muttersprache, z.B. Deutschland und Österreich.

Bei der *iK* hingegen handelt es sich, wie der Begriff bereits impliziert, um die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen. Dennoch könnte man in diesem Zusammenhang zumindest hypothetisch *iK* sowohl als die Kommunikation zwischen den Kulturen im Allgemeinen begreifen als auch im erweiterten Sinne als die Kommunikation westlich geprägter staatssprachlicher Kultur mit den in- und ausländischen Kulturen der Vormoderne. Dabei ist die japanische Übersetzung des Ausdrucks ‚*iK*‘ mit 異文化 (間) コミュニケーション u.E. sehr treffend gewählt, und zwar ungeachtet dessen, ob diese wesentliche Übereinstimmung die Absicht des Übersetzers gewesen sein sollte.

2.2 Übersetzungstechnische Problematik des Japanischen

An dieser Stelle sei jedoch auch auf eine übersetzungstechnische Interferenz des Japanischen hingewiesen: der Begriff *Fremdsprache* lautet im Japanischen 外国語, was im Deutschen frei übersetzt eher dem Terminus *Fremdnationalsprache* oder „Sprache im Ausland“ entspräche.

Dergestalt unterliegen Japaner dem Irrglauben, in der außerjapanischen Welt gäbe es ausschließlich solche *Fremdnationalsprachen*, keineswegs aber unterschiedliche *Binnensprachen* oder gar (*Binnen-*)*Fremdsprachen* wie beispielsweise in Belgien (Deutsch, Französisch, Niederländisch, Wallonisch), Deutschland (Friesisch, Sorbisch), Frankreich (Baskisch, Bretonisch, Kreolfranzösisch u.a.) oder Spanien (Baskisch, Galizisch, Katalanisch u.a.). Tatsächlich ist dieses Sprachphänomen in der japanischen Gesellschaft mit der Volkssprache der autochthonen Ainu durchaus präsent, weshalb wir für eine präzisere Übersetzung des Begriffs *Fremdsprache* ins Japanische mit 異族語 plädieren, was in der deutschen Rückübersetzung etwa dem Wort *Fremdvolkssprache* entspricht. Diese u.E. adäquate Übersetzungsterminologie wäre dem japanischen Verständnis des westlichen eigentlichen Konzepts von *Fremdsprache* (dt.), *foreign language* (engl.) bzw. *langue étrangère* (frz.) äußerst förderlich. Während man bei dem bislang gängigen Begriff 外国語 die Ainusprache nicht mit einbezogen hat, kann man dies unter Verwendung des Terminus 異族語 durchaus tun, wobei das vorgenannte Konzept westlicher bzw. okzidentaler Prägung mittlerweile eine nationale Dimension (dergestalt, dass man damit ausschließlich im Ausland verwendete Fremdsprachen bezeichnet) geworden ist, u.E. vermutlich seit der Konstituierung Japans als Nation.

2.3 *iK* unter den Aspekten von Interdisziplinarität und Multiethnizität

Im Laufe der 1970er Jahre nahmen sich interdisziplinäre Wissenschaften (z.B. Anthropologie, Ethnologie, Sozio- und Pragmalinguistik, Fremdsprachenphilologien, Pädagogik, Psychologie, Soziologie) des populären Phänomens an. Spätestens seit der Jahrtausendwende und der fortschreitenden Globalisierung potenzieren sich die Ansprüche an die *ik* insbesondere in der westlichen Welt unter dem Eindruck einer multiethnischen Gesellschaftsidealisierung (z.T. Europa) bzw. -dä-

monisierung (ebenfalls z.T. in Europa, z.B. auf dem Balkan, insbesondere Ex-Jugoslawien) - was spätestens seit dem 11. September 2001 besonders auf die USA zutrifft-ohne dass damit allerdings schon klar wäre, „welche Erwartungen an das Konstrukt gestellt werden können, ob es eine universelle Kompetenz voraussetzt oder ob ganz unmittelbar bestimmte Kulturspezifika der jeweils in Kommunikation befindlichen Kulturen zum Tragen kommen“ (Kreitz-Sandberg 2002: 2).

2.4 Lerndesiderat ‚Interkulturelle Kompetenz‘

Neben dem Erwerb der Sprache des Ziellandes und der kognitiven Auseinandersetzung mit seinen spezifisch kulturellen und gesellschaftlichen Phänomenen hat die *iK* die Vermittlung ebenfalls spezifischer kommunikativer und interaktiver Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten zum Ziel: „Interkulturelle Kompetenz [als Lernziel] beginnt mit der Einsicht der Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens und beinhaltet die Fähigkeit zur Analyse und zur Bereitschaft der [ggf. selektiven] Übernahme fremdkultureller Perspektiven“ (Bollmann et al. 1998: 2). Im Lernkontext von Kommunikation und Interaktion zwischen Herkunftskultur und Zielkultur ist von immanenter Bedeutung die Ausbildung der Fähigkeit, Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede sowie Besonderheiten zu erkennen und zu evaluieren. Gerade in sich hierbei ergebenden Interferenzsituationen sind Empathie und soziale Handlungskompetenzen sowie kritische Toleranz im Umgang mit kulturbedingten Stereotypen Fertigkeiten, deren ausgewogene Heranbildung erklärte, wenngleich hehre Lernziele der *iK* sein sollten.

3. ‚Kulturkomparatistik‘ versus ‚Interkulturelle Kommunikation‘

Die Begründung der Kulturkomparatistik reicht zurück bis in die Zeit der Aufklärung, wo sich als eine Art Vorläufer zunächst die kulturwissenschaftliche Anthropologie mit ihrer Subdisziplin Ethnologie

(Erforschung von Sitten und Gebräuchen sowie von Religions- und Ritualformen) etablierte. Unter Wahrung des durch Europa geprägten Humanitätsbegriffs mit seiner Ausrichtung auf ein gemeinsames Menschheitsziel wurden die einzelnen Kulturkreise zwar komparativ betrachtet, aufgrund der Ausrichtung auf ein gemeinsames Menschheitsziel jedoch trotz ihrer Vielfalt als universelle Entität wahrgenommen (Perpeet 1976, Häfner 1994). Diese vergleichende Kulturwissenschaft kann als Wurzel der Ethnographie und der im 19. Jahrhundert entwickelten komparatistischen Völkerkunde mit den ihr typischen Reisebeschreibungen gelten. In diesem Zusammenhang konstituiert sich auf Grund der authentischen Reisebeschreibungen das Prinzip der Feldforschung als wissenschaftliches Leitbild, jedoch bedarf diese Autopsie ihrerseits einer Beobachtung, um dem Anspruch eines non-essentialistischen Kulturbegriffs standzuhalten (Berg/Fuchs 1993).

U.E. unterscheidet sich die Kulturkomparatistik von der *iK* darin, dass der vergleichende Protagonist kulturell bedingte Unterschiede konstatiert, ja allenfalls analysiert, und zwar aus der europäisch geprägten Perspektive des Universalismus und der Aufklärung. Da diese Sichtweise grundsätzlich kontrastiv, aber keineswegs konfrontativ oder konfliktbeladen angelegt ist, besteht ihre Aufgabe erklärtermaßen nicht in der Schaffung eines kulturübergreifenden Kompromisses oder gar Konsens.

Dabei gehen einige Vertreter der kulturellen Komparatistiktheorie sogar davon aus, dass sich kulturell bedingte Unterschiede zwischen den von ihnen beobachteten Protagonisten verschiedener Kulturteilhabe letztlich auflösen. Diese Kulturkomparatisten glauben sich im Rahmen ihrer Theorie diese Einschätzung zu eigen machen zu können, da sie sich selbst dabei nicht involvieren und eine Art Beobachterstatus innehaben und somit quasi ‚über den Dingen stehen‘.

An dieser Stelle kommt die *iK* zum Tragen, die einen Dialog zwischen

den involvierten Kulturen in Gang zu setzen versucht, um bikonsensuale Lösungswege für kulturspezifisch bedingte Divergenzen aufzuzeigen. Nach Prosser (1978) bezeichnet diese Art von *iK* die Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturteilhabe, deren Kommunikationsschwierigkeiten miteinander auf kulturelle Differenz zurückgeführt und idealerweise überwunden werden kann.

4. Distanzierung vom Kulturrelativismus in der- insbesondere japanischen- Welt

Grundsätzlich entbehrt die Kulturkomparatistik einer kulturellen Kommunikation, da dort die Kultur der Aufklärung als eine Art Weltverbesserungsaxiom gilt. Im Unterschied zur Kulturkomparatistik sieht sich die *iK* häufig Konfliktsituationen ausgesetzt bzw. ist mitunter an deren Entstehung maßgeblich beteiligt, wobei es u.E. keineswegs geboten erscheint, einen solchen Konflikt per Kulturrelativismus aufzulösen.

Bei der *iK* handelt es sich u.E. um eine *Akkulturation* (nach Berry 1990) i.S. eines Konzepts zur Auseinandersetzung mit einer Kultur, und zwar im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der im Bewusstsein der *iK* durchgeführt wird. Berry geht von einem Konzept der interkulturellen Austragungsweise bzw. der *Akkulturation* aus, in deren Verlauf der *iK* eine tragende Rolle zufällt. Innerhalb dieses Akkulturationsprozesses definiert er zunächst die folgenden vier Akkulturationstypen: 1. *assimilation* (engl.) [dt.: *Assimilation*], 2. *integration* (engl.) [dt.: *Integration*], 3. *rejection* (engl.) [dt.: *Zurückweisung/ Abweisung*], 4. *deculturation* (engl.) [dt.: *Dekulturation*], wobei er im späteren Verlauf die beiden Bezeichnungen *rejection* bzw. *deculturation* gegen die Termini *separation* (engl.) [dt.: *Separation*] bzw. *marginalization* (engl.) [dt.: *Marginalisierung/ Ausgrenzung*] ersetzt. Übernehmen wir diese Akkulturationstypologie mit Ausnahme des ersten Typs unter Umbenennung der *Assimilation* in *Exklusion*, da die

Assimilation einer Kultur der i.d.R. beiden beteiligten Kulturen auch als die *Exklusion* der jeweils anderen Kultur identifiziert werden kann, so sind für uns jetzt die folgenden vier *iK*-Austragungsweisen: 1. *Assimilation* (i.S. von *Exklusion*), 2. *Integration*, 3. *Separation* und 4. *Dekulturation*.

Heutzutage orientiert sich die junge Generation der Japaner ob ihrer Gleichgültigkeit zueinander-als Folge fortschreitender Individualisierung-an dem dritten Akkulturationstyp. In früheren Zeiten, insbesondere während der freiwillig auferlegten Abschottung gegenüber der übrigen Welt, waren Japan und seine Bewohner *separationistisch* orientiert, und dies obwohl die Japaner zuvor in ihrer Beziehung zu den Sprachen der Ainu und Ryukyu sowie danach zum Koreanischen während der japanischen Kolonialzeit in Korea *assimilativ* eingestellt waren.

Aufgrund dieser Einstellung zur *Separation* scheinen die Japaner nunmehr ihre freiwillige Xenophilie entwickelt zu haben, vermutlich weil es in der Geschichte Japans noch nie ein Verbot zur Verwendung des Japanischen gegeben hat. Diese *Separation* ist u.E. positiver zu bewerten als der Zwang zur *Assimilation* oder zur *Integration* in Form einer *Teilassimilation*. Allerdings beruht diese Art der *Separation* auf dem Prinzip der wechselseitigen Non-Intervention und führt letztendlich zum Kulturrelativismus, demzufolge die Legitimität einer jeden Kultur überwiegend unkritisch als gegeben akzeptiert und somit nicht hinterfragt wird. Insbesondere dieser Umstand ist u.E. der Grund, weshalb in einem Land, dessen Kultur an dem *Separationsprinzip* orientiert ist, keine substanzielle Kritik an derselben zulässt. Obwohl die *Separation* einer Kultur als eine Art *iK* anzuerkennen ist, muss dabei notwendigerweise Kritik an ihr erlaubt sein.

In diesem Zusammenhang scheint uns des besseren Verständnisses halber ein Rekurs auf die Kreol-Kultur ratsam, deren geschichtliche *iK* auf den Modelltyp *Dekulturation* zurückgeht, wohingegen der Impuls für

die optimistische Haltung der ideellen *iK* aus dem Modelltyp der *Integration* stammt. Dies ist u.E. deshalb der Grund, da man sich bei den Kreol-Kulturen grundsätzlich sowohl von der ursprünglichen Muttersprache als auch vom Idiom der Unterdrückter entfernt und quasi aus der Not heraus eine neue Mischsprache begründet.

Insbesondere die Landeskunde innerhalb des DaF-Unterrichts zielt darauf ab, dass die Fremdsprache Deutsch im Verbund mit der deutschen Kultur den Rezipienten, den japanischen Studierenden, sozusagen symbiotisch integriert mit deren japanischer Muttersprache und Herkunftskultur vermittelt wird. Dieses optimistische Lernziel ist aber nur deshalb realisierbar, da dieses ansonsten hehre Lernziel der sogleich ausgeführten Vor-Ort-Umsetzung von theoretischen Wissens in die kommunikative Praxis entbehrt. Allerdings bedarf Unterricht nicht grundsätzlich einer praktischen Kommunikation, da zwei Kulturen auch ohne realen Dialog bzw. Diskurs einander durchaus widerspruchslos begegnen können. Der Unterschied zwischen praktischem Wissen und ideellem Wissen besteht darin, dass letzteres weder zeitlich noch räumlich begrenzt ist. Im Unterricht oder durch Lektüre wird das ideelle Wissen kommuniziert, oder anders ausgedrückt, durch diese Lernvehikel wird das provisorische (und ideelle) Wissen auch ohne Kommunikation zwischen den Büchern und den Lesern als Subjekten kommuniziert. Erst durch die-sei es positive oder negative-Implementierung von provisorischem Wissen im Leben bzw. indem man provisorisches Wissen lebt, wird es zu praktischem Wissen - und genau dort erst beginnt u.E. die wahre Kommunikation, weshalb man bei dieser Einschätzung von dem Aspekt der biologischen Kommunikation ausgehen sollte. Eine Frage, die sich uns zwangsläufig aufdrängt, ist: Mangelt es einer Vorlesung tatsächlich an Kommunikation bzw. ist Vorlesung (noch) nicht gleichbedeutend mit Kommunikation? Unsere Antwort lautet ja, solange es sich um ideelles Wissen handelt, das sich zunächst als provisorisches

Wissen konstituiert. Trotz der Möglichkeit, dass es eine Beziehung zwischen jeweils muttersprachlichem Lehrer und seinen japanischen Studierenden geben mag, vollzieht sich deren Kommunikation außerhalb der Sphäre des ideellen Wissens.

5. Imperialistisch geprägter Negativaspekt ‚Interkultureller Kommunikation‘: Ungleichheiten stiftendes ‚Give and Take‘

IK handelt vom Verstehen des Fremden und von der Verständigung mit dem Fremden. Allerdings erlaubt ‚der Fluch von Babylon‘ keine simple Heilung durch interkulturelle Kommunikation. Denn erfahrungsgemäß relativieren die Bedingungen der Ungleichheit und die unterschiedlich verteilten Kosten und Nutzen weiter Teile unseres Schaffens und Wirkens den Verständigungsmythos (Hinnenkamp 1994: 6). Winch (1975) behauptet gar die Unmöglichkeit des Verstehens fremder Lebenswelten, unabhängig von den Bedingungen der Gleichheit.

Todorov illustriert am Beispiel der Eroberung Mexikos durch Cortes den Zusammenhang von „Verstehen, Nehmen und Zerstören“ (1985: 155). Ihm zufolge besteht die Gefahr, dass, „wenn das Verstehen nicht mit einer uneingeschränkten Anerkennung des anderen Subjekts einhergeht, [...] dieses Verständnis zum Zwecke der Ausbeutung des ‚Nehmens‘ genutzt wird [...]“ (ebd. 1985: 160).

Ähnlich skeptisch und mahnend äußert sich Mühlhäuser (1990: 25), indem er bei Prozessen *iK* prinzipiell zwischen dem reziprok egalitären und dem nicht-reziprok/nicht-egalitären Typus unterscheidet. Bis in die Moderne treffen wir insbesondere in Entwicklungs- bzw. in Ländern der Dritten Welt auf ungleiche und überwiegend oktroyierte, weil mit Hegemonieansprüchen einhergehende Kulturkontakte. Vollzog sich zur Hochzeit des abendländischen Kolonialismus die Politik des ‚Gebens‘ westlicher Werte (Religion, Sprache, etc.) und ‚Nehmens‘ indigener merkantiler Werte (Arbeitskraft, Rohstoffe, Bodenschätze, etc.) durch

Anwendung von Kriegsgewalt, so manifestieren sich die heutigen Eroberungen u.a. durch mediale Manipulationen Welt umspannender Konsummonopole. Es gibt sie also durchaus, die Kehrseite interkultureller Kontakte, die kulturelle Hegemonie und Kulturimperialismus propagieren! Und zweifellos sind *iK* und die Durchsetzung hegemonialer (Großmacht-)Ansprüche eng miteinander verflochten, auch wenn dies nicht immer intendiert ist, wozu der Massentourismus als Zeugnis dieses Ungleichgewichts dienen mag.

6. Zur Spezifität des Begriffs *iK*

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 2.1), entspricht die Übersetzung des Begriffs *iK* landläufig dem japanischen 異文化 (間) コミュニケーション und würde bei einer Rückübersetzung ins Deutsche wohl eher „Fremdkulturelle Kommunikation“ lauten, weshalb u.E. die worttreue Übersetzung mit dem Terminus 文化間 (／際) コミュニケーション treffender wäre – i.S. der Bewahrung der sich von der internationalen Kommunikation radikal abtrennenden Perspektive der *iK* –, da erstgenannter eher die Wahrnehmung einer außerhalb des Abendlandes angesiedelten Kultur aus der abendländischen Perspektive wiedergibt. Grundsätzlich lässt sich nun konstatieren, dass man in Unterrichtsveranstaltungen mit Ausnahme derer von (Fremd-)Sprachen eine interkulturelle Egalitätsperspektive einnimmt, d.h. die Eigenkultur und die im Unterricht behandelten Fremdkulturen ohne Diskriminierung aber offen für die Kritik und somit nebeneinander gleichberechtigt, also unabhängig von jedweder persönlichen Affinität für eine der beiden beteiligten Kulturen betrachtet. In solchen Unterrichtsfächern mit *iK*-Bezug studiert man denn auch nicht zwingenderweise mit einer Affinität zur Zielkultur, was dem neutralen bzw. objektiven Urteilungsvermögen der Studierenden zuträglich ist. Im Fremdsprachenunterricht hingegen herrscht unter den Studierenden zumindest latent eine solche Affinität

für die zu lernende Zielfremdsprache und somit zwangsläufig für deren Kultur vor. I.d.S. ist es sowohl den Fremdsprachenlehrenden als auch deren Lernenden so gut wie unmöglich, in Ermangelung eines Mindestmaßes an Distanz zur Kultur der Zielsprache interkulturell im wahrsten Sinne des Wortes zu handeln. Andererseits ist gerade diese Xenophilie beim Fremdsprachenlernen lernförderlich, ja unentbehrlich, um eine sowohl beschleunigte Lernprogression als auch in der Folge einen größeren Lernerfolg zu gewährleisten. Allerdings darf dieses positive Moment nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich hierbei keinesfalls um *iK*, sondern bestenfalls um eine unilaterale kulturelle Kommunikation handelt.

7. Erschwert Intrinsic Interkulturelle Kommunikation?

Trotz des vorerwähnten affektiven Entscheidungskriteriums lernerseits gibt es erfahrungsgemäß eine nicht geringe Zahl von japanischen Studierenden, die sich aus anderen als intrinsischen Gründen für die Wahl einer Fremdsprache durchringen (,geringstmöglicher‘ Lernaufwand etwa im Falle von Chinesisch, Empfehlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) durch germanophile (Groß-)Eltern, die Bedeutung des Englischen als Weltsprache bzw. lingua franca). Erst in diesem Fall ist u.E. allerdings die Verwendung des Begriffs *iK* zulässig und zutreffend, da die Mitglieder der beiden aufeinander treffenden Kulturen - die autochthonen Lernenden der ,Vor-Ort-Kultur‘ sowie der ,native‘ Lehrende der jeweiligen Zielsprache - in einen paritätischen Kulturdialog treten können, vor allem durch den Umstand, dass es sich bei den Beteiligten um authentische Vertreter ihrer Kultur handelt, die womöglich die Gründe für Kulturdivergenzen bis hin zu -konflikten weniger emotional analysieren und nachzuvollziehen lernen können.

8. Anwendungsprobate Implikationen von *iK* für den Fremdsprachenunterricht in Japan

Aus dem bislang Vorgetragenen ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht in Japan nachstehende Schlussfolgerungen:

Geht man von unilateraler Affinität der Lerner gegenüber der Kultur des zielsprachlichen Landes aus, dann ist zwar die Parität zwischen der Kultur der Lernenden und der des muttersprachlichen Lehrenden nicht gegeben, dennoch kann das definierte Lernziel durchaus erreicht werden, indem die Lerneraffinität zur Zielsprache bewusst lernfördernd genutzt wird. Dies ist umso mehr der Fall, da mit *iK* im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht explizit die Bilateralität von Eigenkultur der Lernenden und -darauf bezogen- Fremdkultur des Unterrichtenden gemeint ist, sondern vielmehr der Lernerfolg im Vordergrund steht, ungeachtet der Präsupposition der Einvernehmlichkeit der Lernenden mit der Kultur des Zielsprachenlandes. Um des Lernerfolgs willen kann man daher als Lehrender u.U. ein Defizit an egalitär ausgewogener *iK* zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur bzw. der Ausgangssprache und Zielsprache billigen, soweit es der Lernprogression und im Ergebnis der Ausbildung kommunikativer fremdsprachlicher Kompetenz zuträglich ist.

9. *iK*-Anforderungen an muttersprachliche Lehrkräfte

9.1 Vermeidung ‚eigenkultureller Indoktrinierung‘ lehrerseits

Sei es im Landeskunde- oder Fremdsprachenunterricht, die muttersprachliche Lehrkraft muss sich stets davor hüten, den Studierenden ihre subjektive bzw. selektive Wahrnehmung der Eigenkultur als repräsentativen Kulturstandard zu vermitteln oder gar aufzudrängen. Diese intrakulturelle Komponente, die sich aus persönlichkeitsbildenden Faktoren des Lehrenden (u.a. Herkunft: Bundesland, Region, Stadt vs. Land; Sozialisation: Elternhaus, Schulbildung, u.U. Dialektsprecher etc.) zusammensetzt, beeinflusst unwillkürlich, sei es bewusst oder unbewusst seitens der

Lehrkraft, die inhaltliche Ausbildung unterrichtsrelevanter iK. Auf sprachlich-grammatischer Ebene würde ein deutscher Muttersprachler aus Bayern ggf. die Bildung des Perfekts der Verben *sitzen* und *stehen* mit dem Auxiliärverb *sein* als Standardbildung anpreisen, obwohl es sich dabei in Wirklichkeit lediglich um eine regionale Varietät aus dem süddeutschen Raum handelt. Hier sind die kulturellen Kompetenzen der *native speaker* gefragt, wie Empathie – die Fähigkeit, die eigene Position zu verlassen und die seiner Lerner nachzuvollziehen –, Rollendistanz – die Fähigkeit, Anderes als andersartig zu erkennen und sich des eigenen Maßstabs bewusst zu werden – sowie Identitätsbewusstsein – die Fähigkeit, die eigene „Wahrnehmungsbrille“ als kulturell zu erkennen und angemessen [d.h. differenziert] darstellen zu können (Wollert 2003).

Bei kulturspezifischen Konventionen bzw. Kulturstandards-stereotype Verhaltensarten, auf die sich ca. 60 Prozent einer Kultur einigen-sollte die Lehrkraft u.E. hingegen sehr wohl näher eingehen und seine Lerner auf die Unterschiedlichkeit zum entsprechend herrschenden Kulturstandard zwischen den beiden Kulturen hinweisen. In westlichen Kulturen gilt das Schnäuzen der laufenden Nase mit einem Zellstofftaschentuch als durchaus üblich, in Japan hingegen ist dies zumindest in der Öffentlichkeit absolut verpönt, wobei der deutsche Co-Autor dieses Aufsatzes diese japanische Verhaltensweise – das ständige Schniefen und Hochziehen des Nasenschleims – gerade im Unterricht als äußerst störend empfindet und darüberhinaus ggf. sogar für gesundheitsschädlich hält. Gerade im Hinblick auf direkten Kontakt mit der Zielkultur und einem in diesem Zusammenhang vorprogrammierten Kulturschock sollte es erklärte Aufgabe der Lehrkraft sein, seine Lerner auf die Gefahr dieses kulturbedingten Konflikts vorzubereiten und eine adäquate Vermeidungsstrategie an die Hand zu geben -ob sie diese Empfehlung letztendlich beherzigen und anwenden, muss den Lernern u.E. allerdings selbst überlassen werden.

9.2 ‚Ja‘ zu legitimer Sprachloyalität, ‚nein‘ zu illegitimem (Sprach-) Kulturalismus

Japanische Germanisten beklagen zunehmend die fehlende Sprachloyalität prominenter Deutscher gegenüber ihrer Muttersprache beispielsweise vor japanischen TV-Kameras, wobei sich deren notorisches Englischsprechen fatal auswirke. Michael Schumacher etwa spreche bei Interviews niemals Deutsch und auch Franz Beckenbauer sei während der Fußballweltmeisterschaft 2002 ausschließlich auf Englisch zu vernehmen gewesen - und dies trotz der Tatsache, dass es genügend gut ausgebildete deutsch-japanische Dolmetscher gebe. Als Gegenbeispiele offensichtlich überzeugter Sprachloyalität seien an dieser Stelle der jetzige brasilianische Trainer Zico der japanischen Fußballnationalmannschaft und sein französischer Vorgänger Troussier angeführt, die beide geflissentlich in ihrer Muttersprache Portugiesisch bzw. Französisch parlieren (nach Sambe in Ammon 2002).

Beide Phänomene, sowohl die offensichtliche Sprachilloyalität deutscher Muttersprachler als auch die Sprachloyalität anderssprachiger Prominenter werden in der japanischen Öffentlichkeit sehr wohl wahrgenommen i.S.v.: wenn deutschsprachige Personen des öffentlichen Lebens ihre eigene Muttersprache verleugnen und sich so dem anglophonen Sprachimperialismus beugen, wirkt sich dies womöglich demotivierend auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache in Japan - und ggf. anderswo - aus!? Im Umkehrschluss verleiht die Dokumentation muttersprachlicher Loyalität im Ausland den dortigen potenziellen Fremdsprachenlernern einen zusätzlichen Motivationsschub zum Erlernen gerade einer solch exponiert vorgetragenen Fremdsprache, und sei es lediglich aufgrund extensiver und Interesse weckender Hörproben.

Was kann in einer solchen für das Deutsche und dessen Verbreitung kontraproduktiven Situation ein muttersprachlicher Deutschlehrer leisten? Zunächst ist er ziemlich ohnmächtig, was die Akquirierung von weiteren

japanischen Deutschlernern angeht, kann aber diejenigen, die sich trotz wachsender Konkurrenz durch die übrigen L3 Chinesisch, Französisch, Koreanisch und Spanisch neben Englisch als obligatorischer L2 einmal für das Deutsche entschieden haben, durch seine Persönlichkeit und Präsentation in ihrer Entscheidung pro Deutsch bestätigen. Im Anschluss an das erste Studienjahr, wo des besseren Verständnisses halber u.E. Grammatikerläuterungen überwiegend auf Japanisch erfolgen sollten, sollte das Deutsche als Unterrichtssprache proportional zur Lernprogression im zweiten bis vierten Studierjahr implementiert werden, um einerseits den Lernern gegenüber Muttersprachloyalität lehrerseits zu dokumentieren und andererseits aus didaktischen Gründen die Zielsprachimmersion der Lerner zu optimieren. Voraussetzung für diese Maßnahme ist u.E. jedoch in jedem Fall die Übereinkunft zwischen Lehrer und Lernern, d.h. die Freiwilligkeit der Umsetzung muss gewahrt bleiben, mit anderen Worten, das Bemühen der muttersprachlichen Lehrkraft um Sprachloyalität darf - wie bereits vorstehend erwähnt - keinesfalls in oktroyiertem Sprachkulturalismus gipfeln.

Nach Ammon (ebd.) lässt die Globalisierung neben der Weltsprache Englisch „durchaus Raum für weitere internationale Sprachen“. Die zukünftige Positionierung der deutschen Sprache innerhalb dieses Weltsystems der Sprachen „hängt nicht zuletzt ab von der Förderung durch die eigene Sprachgemeinschaft. Sie geschähe womöglich energischer, wenn die Deutschen klarer sähen, dass jede Sprache einen um so höheren Gebrauchswert gewinnt, je mehr Sprecher ihr als Mutter-, [Zweit-] oder Fremdsprachler zuwachsen. [...] Daher handelt eine Sprachgemeinschaft vernünftig, wenn sie die Verbreitung der eigenen Sprache fördert [...]“.

10. Interkulturelle Kulturdimensionen und Ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht

Kulturkreise unterscheiden sich durch ihre Würdigungs- und Verhal-

tensweisen, die mittels so genannter Kulturdimensionen kategorisiert werden. Wichtige Kategorien dieser Kulturdimensionen sind u.a. Individualismus versus Kollektivismus, *Low- versus High-Context-Kulturen* oder Universalismus versus Partikularismus.

10.1 Individualismus versus Kollektivismus

Die Kulturdimension Individualismus bzw. Kollektivismus zeitigt beträchtliche Auswirkungen im Umgang mit Fremdsprachenlernenden und deren Motivierung und verlangt dem Fremdsprachenlehrer ein hohes Maß an Empathie für die Herkunftskultur seiner Lerner ab. Bei den – trotz nicht zu verleugnender individualistischer Gegenströmungen – nach wie vor überwiegend kollektivistisch orientierten Japanern ist es wichtig, statt des Individuums die ganze Gruppe zu motivieren. Mit kritischen Äußerungen muss man in einer derart geprägten Kultur äußerst vorsichtig sein.

In der japanischen Kultur wird auch das unbeschönigende direkte *Nein* vermieden, statt dessen gibt in kollektivistischen Kulturen ein so genanntes *Beziehungs-Ja* und ein *Sach-Ja*, wobei ausschließlich dem *Sach-Ja* eine vergleichbare Aussagekraft wie dem in der westlichen Welt formulierten *Ja* innewohnt. Im Japanischen gibt es mehrere Varianten der Absage, alle recht unpräzise und sehr nett verpackt, aber keine enthält explizit das Wort *Nein* (Hofstede 1991 ; Trompenaars 1993; Nertinger 2002).

10.2 *Low- und High-Context-Kulturen*

In einer High-Context Culture wie der japanischen dient das implizite kontextuale Wissen der Gesprächspartner der Kommunikation, ohne dass es zwangsläufig zu Verständigungsproblemen kommen muss. Hingegen wird in einer *Low-Context Culture* wie der deutschen auf der kommunikativen Ebene unter den Beteiligten lediglich geringes gemeinsames Vorwissen vorausgesetzt, weshalb ein Sprecher aus diesem Kulturkreis eher die Dinge beim Namen nennt, die er erreichen will oder auf die er sich bezieht (Hall &

Hall 1993).

Was in der uns vertrauten eigenen (deutschen) Kultur ganz normal ist (z.B. offene Kritik an einer anderen Person), wird in einer anderen fremden Kultur u.U. als grobe Unhöflichkeit interpretiert. Fehlverhalten bzw. Verstöße auf interkultureller Ebene sind um so schwerwiegender, als sie die Integrität des Gesprächspartners angreifen: Ein grammatischer Fehler oder eine falsche Vokabel wird leichter verziehen als eine grobe Unhöflichkeit- auch wenn diese gar nicht so gemeint war (Zeuner 1997).

Auch im Bereich der nonverbalen Kommunikation (z.B.: Mimik, Gestik -vgl. dazu Oksaar 1985), ja selbst bei der Funktion des Sprechens im gesellschaftlichen Kontext und im Miteinander der Gesprächspartner gibt es große kulturbedingte Unterschiede. Dazu einige u.E. wirklich anschauliche Beobachtungen von Krusche (1983) aus Japan:

„Die so dichte Einflechtung des Individuums in die Gesellschaft, die Verlagerung geradezu des Schwerpunkts der Gesellschaft in den Schwerpunkt des Individuums, hat es mit sich gebracht, daß alle Formen menschlicher Äußerung in den Dienst der Regulierung zwischenmenschlicher Beziehungen gestellt werden-spontane, unreflektiert Eigenes ausdrückende Äußerungen (Worte, Gesten) sind ungewöhnlich für Japan. [...] Japan, das Land der sozialen Dichte, ist das Land der ‚kleinen Bewegungen‘. Besonders die Bewegungen der Extremitäten werden in Situationen akzentuierter sozialer Relevanz unter Kontrolle gehalten. Eine Neigung des Rumpfes, die am wenigsten ausfahrende aller Bewegungsmöglichkeiten, ist die in Japan am höchsten kultivierte: die Verbeugung. Erst nach jahrelangem Aufenthalt in Japan beginnt ein Europäer zu ermessen, mit welcher Genauigkeit die richtige Gradzahl des Neigungswinkels beim Verbeugen gesucht und gefunden wird. [...] Von den Möglichkeiten des Mienenspiels ist die nichtssagendste die sozial

brauchbarste: das Lächeln. Verbindet ein Europäer mit dem Lächeln der Japaner die Vorstellung von Freundlichkeit, Höflichkeit, so verkennt er mit solch verstofflichender Deutung die Möglichkeiten, die ein Japaner, indem er lächelt, wahrnehmen kann: anwendbar in jeder Situation, ist das japanische Lächeln ein Fächerwink, ein Schleierschutz, ein Zeitgewinn, ein Noch-Nicht, ein Nicht-Mehr, eine Möglichkeit zu einem Gespräch, der überall hinzufügbare (einführbare) Nullwert menschlicher Interaktion, in seiner Inhaltslosigkeit durchaus in Beziehung mit dem buddhistischen Endwert des reinen Nichts. [...] Japan, Land der Nichtäußerung, des Schweigens, des Nichtsehens, des Lächelns: Wo Äußerungen aber unvermeidlich werden, wo die Notwendigkeit menschlicher Interaktion eine Kommunikation unvermeidlich macht, geschehen die Äußerungen mit einem in langer Tradition geübten Bedacht-Bedacht nicht in erster Linie dem zu äßernden Sachverhalt gegenüber, sondern der sozialen Relevanz der Äußerung hier und jetzt. [...] Die Tendenz, bei jeder Sprachäußerung nicht so sehr die Eindeutigkeit des mitzuteilenden Inhalts anzuzielen, sondern vor allem die zwischenmenschliche Relevanz der Situation der Mitteilung im Auge zu haben, führt zu einer Entsachlichung des Sprechens allgemein, auch bei Anlässen kommunikativer Interaktion, die nicht-japanischem Verständnis nach ganz oder doch überwiegend auf Sachlichkeit ausgerichtet sein sollten“ (Krusche 1983, 70 ff.).

Zugegebenermaßen mag Krusches vorstehendes Beispiel im heutigen Japan keineswegs mehr den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erfüllen, dennoch halten wir es für legitim, daran die kulturspezifisch unterschiedliche Funktion von Sprechen zu erläutern, die Krusche wie folgt beschreibt: Europäisches Sprechen meint: „Sprich, damit ich dich sehe“. Japanisches Sprechen meint in etwa: „Laß uns sprechen, damit wir uns nur so deutlich

sehen, wie eben nötig zu glattem Auskommen miteinander“ (Krusche 1983, 78).

10.3 Unterschiedlichkeit kommunikativer Präferenzen innerhalb europäischer Kulturen

Natürlich sind solche Unterschiede beim Vergleich voneinander weiter entfernterer Kulturen besonders deutlich zu sehen-es gibt sie aber auch innerhalb der europäischen Kulturen. So hat Juliane House Untersuchungen zu Unterschieden englischer und deutscher Muttersprachler durchgeführt, die sie zu folgenden Erkenntnissen führen:

Es hat sich „ein ganz bestimmtes Muster kultur- und sprachbedingter Unterschiede im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler herauskristallisiert, d.h. es lassen sich systematisch-unterschiedliche kommunikative Präferenzen feststellen, die als ein Satz von fünf Dimensionen dargestellt werden können, entlang derer Mitglieder deutscher und anglo-amerikanischer Sprach- und Kulturgemeinschaften differieren. Diese Dimensionen sind:

- Direktheit-Indirektheit
- Orientiertheit auf das Ich- Orientiertheit auf das Gegenüber
- Inhaltsorientiertheit- Adressatenorientiertheit
- Explizitheit- Implizitheit
- Ad-hoc-Formulierung- sprachliche Routinen.

Deutsche Muttersprachler tendieren dazu, entlang dieser Dimensionen Werte auf der linken Seite einzunehmen. Es muß jedoch betont werden, daß es sich hier um Kontinua handelt und nicht um Dichotomien, und daß wir es hier mit Tendenzen und nicht mit kategorischen Unterschieden zu tun haben“ (House 1996).

Sowohl die Beobachtungen von Krusche als auch die Ergebnisse von House veranschaulichen nachhaltig die Bedeutung der *iK*, die u.E. auch und vor allem im Fremdsprachenunterricht ihre Berechtigung zur

Thematisierung hat, um zuvorderst das Konflikt- bzw. Interferenzpotenzial beim Aufeinandertreffen verschiedener Kulturteilhaber auf das geringstmögliche Maß zu minimieren. Denn letztendlich scheinen interkulturelle Konfliktsituation im Wesentlichen unauflösbar, da gemäß dem in der Kulturwissenschaft verwendeten Eisbergmodell lediglich ein geringer Anteil kultureller Spezifik wahrnehmbar ist. Das Wahrnehmbare (*perceptas*), im vorliegenden Beispiel das sich verbal bzw. eher noch das sich nonverbal Manifestierende, ist seinerseits eine Art kryptisches Zeichen für zugrundeliegende-wenngleich als solche nicht sichtbare-Denk- und Handlungskonzepte kulturspezifischer Prägung (*conceptas*). Hinter offensichtlich identischen Zeichen können sich durchaus unterschiedliche, da kulturspezifische Konzepte verbergen. Hinter muttersprachlicher Artikulierung (*perceptas*) durch deutsche bzw. japanische Kulturteilhaber kann u.U. ein gravierender Unterschied bestehen (*conceptas*) (vgl. Beispiel). Fremdkulturen werden gegenüber dem eigenkulturellen Verständnis erst unter Einbeziehung derartiger konzeptioneller Hintergründe erklär- und verstehbar, wozu *iK* sich als Verstehensvehikel u.E. durchaus eignet. So wie auf der Ebene der *perceptas* das Was einer Kultur beschrieben wird, so ermöglicht die *conceptas*-Ebene in einem zweiten Schritt Erklärungen des *Warum* bestimmter Eigentümlichkeiten und Funktionszusammenhänge einer Kultur. Damit kommen letztlich auch immer historische Perspektiven ins Spiel, die ihrerseits Verknüpfungspunkte bieten und in einem dritten Schritt Kulturen als offene Netzwerke von – sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit – unendlich vielen untereinander verbundenen Handlungen verstehen lassen (Bolten 2002).

11. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

In den Bereich der *iK* im ideellen Sinne begibt man sich nicht erst im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, sondern auch bereits außerhalb dessen beim Kontakt mit einer Fremdsprache und/oder-kultur,

weshalb diese Ebene der *iK* dort (außerhalb des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts) nicht unterrichtet bzw. vermittelt zu werden braucht. Beim intrinsischen Fremdsprachenlernen aus der Begegnung mit der Fremdsprache sind so die Lerner schon mit der *iK* konfrontiert, obwohl man anderswo im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht um der *iK* willen erst zum Fremdsprachenlernen motiviert wird.

Im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ist nun dieser Aspekt auch enthalten. Dort wird die Fremdsprache aber auch mit der weiteren *iK* (im ideellen Sinne) gelernt werden können. *IK* vor allem i.d.S. wäre nun aufgrund ihrer Begrenztheit auf die Ebene der Kognitivität und auf die grundsätzliche objektivistische Orientierung bei der Kommunikation in der Zielsprache wohl auch als die Landeskunde zu bezeichnen.

Erfolgt hingegen das Eintreten in die *iK* (im historischen Sinne) grundsätzlich durch den Kontakt mit der modernen Zielsprache und ihrer Hintergrundkultur, träte der Lerner im Fremdsprachenunterricht zunächst womöglich mit Kritik an beiden heran. Diese *iK* (im historischen Sinne) erscheint uns zwar wichtig, man sollte sie u.E. allerdings nicht innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, sondern in einer zusätzlichen Veranstaltung, ggf. in einer Vorlesung, behandeln. Denn die Thematisierung der *iK* im Rahmen fremdsprachlicher Lehrveranstaltungen sind dem Lernziel des Sprachenlernens nicht förderlich oder sogar abträglich, da die Studierenden mit der Kritik an der modernen Hintergrundkultur des Zielsprachengebiets ihr Interesse an dessen Sprache verlören.

Demzufolge brauchen Fremdsprachenlehrer ihren Studierenden, die ihrerseits als Xenophile bereits großes Interesse an der Zielsprache haben, nie explizit *iK* i.d.S. zu vermitteln, es sei denn die Studierenden wünschten dies ausdrücklich. Stattdessen sollten die Lehrer sie landeskundlich unterrichten, da u.E. die Landeskunde eher zur internationalen Kommunikation als zur *iK* gehört, weil diese (die Landeskunde), insbesondere wenn Muttersprachler sie lehren, grundsätzlich von der innerdeutschen Perspektive geprägt ist. Das

wäre, nebenbei gesagt, auch der Fall bei der Landeskunde innerhalb der Länderkunde, da die Perspektive nämlich auch dort innerhalb der deutschen Kultur verbliebe.

Bei der *iK* hingegen handelt es sich um das Überschreiten der Perspektive eingebildeter (Pseudo-)Universalität der modernen Kultur gemäß ihrer non-universellen Perspektive. Das würde eher geschehen, wenn deutsche Japanologie-Studenten die japanische Sprache und Kultur unter deren grundsätzlich postmoderner Perspektive lernten-dabei wird die *iK* im Fremdsprachenunterricht nicht vermittelt, sondern sie geschieht ausschließlich -als wenn japanischen Studenten die deutsche Sprache und Kultur unter ihren grundsätzlich modernen Perspektiven lernen.

12 Addendum: Unsere kontroverse Einstellung gegenüber der

Thematisierung des „interkulturellen Ansatzes der Landeskunde“ im Fremdsprachenunterricht.

In Kapitel 11 haben wir argumentiert, den japanischen Studierenden *iK* im geschichtlichen Sinne nicht im DaF-Unterricht, sondern in gesonderten Lehrveranstaltungen, und zwar ausschließlich im landeskundlichen Kontext vermitteln zu können. In diesem Zusammenhang sei auf Uirich Zeuners Unterscheidung zwischen dem interkulturellen Ansatz der Landeskunde und ihrem kognitiven bzw. kommunikativen Ansatz verwiesen unter: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>.

Unter anderem heißt es bei Zeuner (ebd: 1.2.3. Interkultureller Ansatz): „Zum einen wird dieser Wissenstoff nicht aufgrund möglichst vollständiger Landesbilder wie beim kognitiven Ansatz gewonnen, [...] zum anderen bleibt interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissensvermittlung stehen und er will auch nicht in erster Linie Informationen vermitteln. Es geht ihm vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften.“

Wir fragen uns, ob man die Bezeichnung (Landes-)kunde so weitfassend benutzen kann wie es Zeuner vorstehend tut. Denn man muss hier unter dem Namen, wie beim Lehrfach Deutsch, nicht nur eine Kunde, sondern damit auch die Entwicklung einer Fähigkeit verstehen. Hier handelt es sich nämlich nicht um etwas von einem Subjekt abhängig Gegebenes. Davon abgesehen meint er wahrscheinlich, dass man das Problem der kognitivistischen Neigung der Landeskunde auszuschließen imstande sei. In der Tat hatte er aus dieser Betrachtungsweise die kognitivistische Landeskunde der DDR berechtigterweise kritisieren können. Dergestalt kann man nunmehr im DaF-Unterricht erst nach dem Ende der DDR und so ohne eine gegenwärtige Auseinandersetzung mit der DDR-Landeskunde theoretisch relativ einfach landeskundlich Deutsch lehren, indem man die kognitivistische Landeskunde der DDR kritisiert, da man Deutsch mittlerweile im landeskundlich-gesamtdeutschen Kontext lehren kann.

Wir hingegen halten eine interkulturelle Landeskunde, die den deutschen Sprachkreis im Allgemeinen im DaF-Unterricht behandelt, wo Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden- in diesem Fall deutschen-Kulturen und Gesellschaften bei den Studierenden noch entwickelt werden, für eher nicht möglich, falls diese Studierenden sich aufgrund ihres eigenkulturell ausgebildeten Selbstbewusstseins, wie es damals möglicherweise der Fall bei den selbstbewussten Studenten angesichts der kognitiven DDR-Landeskunde gewesen sein könnte, in der Entwicklung der interkulturellen Landeskunde, wie Weimann und Hoesch (vgl. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>) in der Beziehung damit behaupten, über die Bedeutung aller Repräsentationen innerhalb der Zielkultur für sich selbst fragen und folglich keine finden können. Entkommt denn doch, wie Zeuner so vermeint, die Landeskunde vom deutschen Sprachraum im Allgemeinen diesem Kognitivismus? Entkommt denn die Landeskunde dem Wesen nach den folgenden kritischen Bedeutungen, denen zufolge sie aber nach Bettermann (1989) in der DDR

verwendet wurde? (Zeuner hat so zusammengestellt, was Bettermann dort in seinem Aufsatz sagt.)

1. Landeskunde konnte verstanden werden als die Summe aller ein Land und seine Bevölkerung betreffenden und charakterisierenden Informationen, d.h. als eine nicht genau definierbare „Kunde von einem Land“, als eine Aneinanderreihung von Fakten. Diese Aneinanderreihung war ihrem Wesen nach additiv, spontan, betont empirisch, subjektivistisch und pragmatisch.
2. Landeskunde war ein Prinzip des Fremdsprachenunterrichts (landeskundliches Prinzip) und damit Mittel für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Lernenden: Landeskundliches Wissen wurde gesehen als Beitrag zur Förderung der Sprachbeherrschung, insbesondere der funktionsgerechten Verwendung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel. Hier gibt es Ähnlichkeiten zum kommunikativen Ansatz von Landeskunde, der weiter oben vorgestellt wurde. Schwerpunkte dieser Landeskunde als landeskundliches Prinzip waren u.a.: Äquivalenzlose Lexik (d.h. Lexik ohne Entsprechung in der Muttersprache der Lernenden); [...]
3. Schließlich wurde Landeskunde auch als Wissenschaftsdisziplin gesehen (vgl. z.B. Uhlemann 1989), die sich mit der Entwicklung von Verfahren, Kriterien und Prinzipien zur Definition und Beschreibung von Ländern auf der Grundlage der [...] Gesellschaftstheorie befasste. Als Aufgabe von Landeskunde als Wissenschaftsdisziplin wurde gesehen, „gestützt auf die Vorleistungen entsprechender Wissenschaftsdisziplinen, Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen“

Man müsste deshalb die Entwicklung, die Zeuner mit seinem interkulturellen Ansatz im Daf-Unterricht beabsichtigt, nicht im Daf-Unterricht, sondern separat in einer Vorlesung zu implementieren versuchen. Parallel dazu kann man u.E. den kognitiven ebenso wie den kommunikativen Ansatz der Landeskunde, den wir die interkulturelle Kommunikation im ideellen Sinne nennen, leicht realisieren.

13. Anhang: Schema zum besseren Verständnis des Aufsatzinhalts:

Mit diesem Schema beabsichtigen wir zu verdeutlichen, dass jeder Terminus auf der linken Seite im Vergleich zum Terminus in der binären Beziehung auf der rechten Seite eher modern als postmodern zu bewerten ist. Damit die Termini in jeder Beziehung nicht als reine Formen, sondern als relative Formen betrachtet werden können, ist das Zeichen „ \Leftrightarrow “ benützt.

Moderne \Leftrightarrow *Postmoderne*
die internationale Kommunikation \Leftrightarrow *die interkulturelle Kommunikation*
Assimilation/Ausschliessen ; Integration \Leftrightarrow *Separation ; Dekulturation.*
die interkulturelle Kommunikation im ideellen Sinne
 \Leftrightarrow *die interkulturelle Kommunikation im geschichtlichen Sinne*
konfliktlos \Leftrightarrow *konfliktaustragend*
integrierend \Leftrightarrow *dekulturierend*
kulturzentrisch \Leftrightarrow *zwischenkulturgebärend*

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2002). „Michael Schumacher spricht nie Deutsch“. In: *DIE WELT* vom 21.11.2002. Unter: <http://www.welt.de/data/2002/11/21/17962.html?prx=1>.
- Asante, Molefi Kete / Gudykunst, William B. (1989). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury/London/Dehli, 7.

- Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hgg.) (1993). „Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.“
Frankfurt/Main.
- Berry, John W. (1990). „Psychology of Acculturation“. In: J.J. Bereman (Hg.). *Cross-Cultural-Perspectives*. Lincoln (Nebraska),
- Bettermann, R. (1989). „Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR“. In: Schmigalla, H. (Hg.) *Neue Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena, 228-245.
- Bolten, Jürgen (2002). „Stichworte zum Interkulturellen Lernen“. In: *Interkulturelle Kompetenz online*. Jena.
Unter: http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm.
- Bollmann, Andreas et al. (1998). „Interkulturelle Kompetenz als Lernziel“. In: *Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaft*, 17. Gerhard-Mercator-GH Uni Duisburg, 2.
- Häfner, Ralph (1994). „Johann Gottfried Herders Kulturentstehungslehre. Studien zu den Quellen und zur Methode seines Geschichtsdenkens“. In: *Studien zum 18. Jahrhundert*, Bd. 19. Hamburg.
- Hall, Edward T. (1959). „The Silent Language“. New York.
- Hall, Edward T. / Hall, Mildred R. (1993 3rd). „Understanding cultural differences“. Houston.
- Hinnenkamp, Volker (1994). „Schwierigkeiten (mit) der Interkulturellen Kommunikation“. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 74, 3-17. [oder in: Derselbe (1994). *Interkulturelle Kommunikation. Studienbibliographische Sprachwissenschaft*, Bd.11 (Sonderband 1). Heidelberg].
- Hofstede, Geert (1991). „Cultures and Organizations“. London.
- House, Juliane (1996). „Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). Alberta/Darmstadt,

21 ff.

Unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>.

Kreitz-Sandberg, Susanne (2002). „Interkulturelle Kompetenz“. Düsseldorf, 1-2.

Unter: http://phil-fak.uni-duesseldorf.de/oasien/oasien/japan/Projekt_interkult.htm.

Krusche, Dietrich (1983). „*Japan. Konkrete Fremde: Dialog mit einer fernen Kultur*“. Stuttgart.

Mühlhäuser, Peter (1990). „Interkulturelle Kommunikation - cui bono?“. In: Spillner, B. (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Frankfurt/Main, 19-29.

Nertinger, Eva M. (2002). „Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht“. In: *Nachlese zum gleichnamigen Seminar 12.4.2002 im Hueber-Informationszentrum München*. Unter: <http://www.hueber.de/downloads/lehrer/daf/interkultur2.pdf>.

Pauldrach, Andreas (1992). „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“.

In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6/1992, 4-15.

Perpeet, Wilhelm (1976). „Kulturphilosophie“.

In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 20, 42-99.

Picht, Robert (1989). „Kultur- und Landeswissenschaften“.

In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 54-60.

Prosser, Michael H. (1978). „*The Cultural Dialogue. An Introduction to Intercultural Communication*“. Boston.

Reibert, Ronald (1994). „*Unsere Studenten sollen nur lesen, schreiben und übersetzen lernen. Einige Überlegungen zu Voraussetzungen und Zielen des DaF-Unterrichts für japanische Studenten im ersten*

- Studienjahr*". In: Kairos Nr.32, 105-125.
- Sitaram, K.S. & Cogdell, Roy (1976). „*Foundations of Intercultural Communication*". Columbus, 7.
- Todorov, Tzvetan (1985). „*Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*". Frankfurt/Main, 155-160.
- Trompenaars, Fons (1993). „Riding the waves of culture". London.
- Winch, Peter (1975). „Was heißt ‚Eine primitive Gesellschaft verstehen‘?". In: Wiggershaus, R. (Hg.) *Sprachanalyse und Soziologie. Die sozialwissenschaftliche Relevanz von Wittgensteins Sprachphilosophie*. Frankfurt/Main, 59-101. [oder in: Winch, Peter (1972). *Ethics and Action*. London, 8-49].
- Wollert, Mattheus (2003). „Kulturelle Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: *DaF-Szene Korea* Nr. 17, 1-2. Online unter: <http://www.lvk-info.org/nr17/lvk-17wollert.htm>.
- Zeuner, Ulrich (1997). „*Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*". TU Dresden. Unter:<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>.