

Kulturelle Interferenzen als Auslöser von Kommunikationsproblemen zwischen Spaniern und Deutschen – ein Problem des Landeskundeunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache und seine Perspektiven

MARIO SAALBACH
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

0. Vorbemerkungen

Es ist hinreichend bekannt, dass für einen Ausländer, der in ein fremdes Land kommt, ohne dessen Kultur zu kennen, das System der kulturellen Regeln, die im Ursprungsland bisher sein Verhalten steuerten und die Reaktionen seiner Mitmenschen weitgehend voraussehbar und interpretierbar machten, seine Gültigkeit verliert. Zwar läuft im fremden Land alles wie *selbstverständlich*, für ihn aber oft *unverständlich* ab. Die Folge ist häufig ein so genannter *Kulturschock*, der im schlimmsten Fall sogar bis zum Selbstmord führen kann. In jedem Fall können aber aus solchem unvermittelten Aufeinandertreffen unterschiedlicher Verhaltenssysteme Missverständnisse entstehen, wobei nicht nur diese Missverständnisse an sich bedeutsam sind, sondern vor allem die Rückschlüsse, die sowohl von Aus- als auch von Inländern aus ungeklärten Missverständnissen gezogen und in Vorurteile umgemünzt werden können (Martín Torres/Wolff 1983: 211; vgl. auch: Günthner 1989: 432f.).

Erkennt man Kommunikation richtig als Prozess der wechselseitigen Kodierung und Dekodierung von Inhalten bzw. Zeichen, so ergibt sich als Voraussetzung für das Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern die Notwendigkeit, dass beide dasselbe Zeichensystem beherrschen, also die jeweilige Beziehung zwischen Ausdruck und inhaltlicher Bedeutung kennen. Allerdings besteht eine Kommunikationsstrategie «nicht nur aus den Worten, sondern auch aus Lächeln, dem Tonfall, der Lautstärke, der Zuwendung des Gesichts, dem Stirnrunzeln usw.» (Martín Torres/Wolff 1983: 210). Als mögliche Fehlerquellen, die sich als Kommunikationshindernisse erweisen können, müssen demnach sowohl die Auswahl falscher verbaler Zeichen bzw. ihre falsche Interpretation aufgrund mangelnder Beherrschung der Fremdsprache gelten – darunter viele etwa die Gleichsetzung nicht genau

bedeutungsgleicher Wörter oder die unreflektierte Verwendung von Wörtern mit verschiedenen Konnotationen – als auch vor allem der unterschiedliche Einsatz nicht-sprachlicher Mittel.

Wie Martín Torres und Wolff ausführen, muss der Ausländer «nicht nur das Instrumentarium und die damit verbundenen Gefühle und Assoziationen gut kennenlernen, sondern [darüber hinaus] sozusagen die Gebrauchsanweisung, die Dosierung usw. Nicht nur die Bestandteile der Verständigungsstrategien können verschieden sein, sondern auch der Moment und die Häufigkeit, in der sie verwendet werde» (211).

1. Erfahrungshintergrund als verhaltensprägende Voraussetzung

Für das Verstehen der Beziehungen zwischen Inhalt und Ausdruck ist nicht nur die Sprachbeherrschung wichtig, sondern auch der Horizont der persönlichen Erfahrung, der von Kultur zu Kultur sehr verschieden sein kann und u.a. von der persönlichen Biographie, den von Kindheit an erlernten Verhaltensmustern und, letzten Endes, von den Kulturnormen abhängt (vgl. Lindhorst 1990: 173). «Kommunikation kann nur dann richtig funktionieren, wenn auch der Hörer einen Erfahrungshintergrund hat, der dem des Sprechers entspricht, so daß er die Mitteilung wirklich versteht» (Schödel 1974: 69).

Nach den immerhin schon über 20 Jahre zurückliegenden, aber weiterhin aktuellen Erkenntnissen Papalias lässt sich dieser Erfahrungshintergrund in sechs Hauptthemenbereiche strukturieren, in denen sich folglich auch die grundlegenden Themenschwerpunkte für einen «Kulturunterricht» innerhalb des Fremdsprachenunterrichts widerspiegeln (Papalia 1976):

a) *Übliche Verhaltensweisen und Gewohnheiten.* In diesem Bereich soll der Lerner über die vergleichende Kulturanalyse auf der Grundlage konkreter Sprech- und Handlungsanlässe (z.B. Essen, Einkaufen, Telefonieren, Gefühl für Pünktlichkeit oder Disziplin usw.) für die Relativität und Kulturbedingtheit seiner eigenen Verhaltensweisen sensibilisiert werden. Er soll erkennen, dass an interkulturelle Verhaltensunterschiede nicht der Maßstab von «richtig oder falsch» angelegt werden darf.

b) *Die Rolle der Familie in der Gesellschaft.* Hier geht es um die Darstellung unterschiedlicher Familienstrukturen in Ausgangs- und Zielkultur (etwa Stabilität der Familie, Verhältnis der einzelnen Familienmitglieder untereinander und zu Außenstehenden, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben) sowie des Einflusses der Familienstruktur auf Erziehung, Religion, Regierungs- und Wirtschaftssystem.

c) *Die Rolle der Erziehung in der Gesellschaft.* Behandelt werden im Vergleich Themen wie das Schulsystem, Lehrpläne, Bildungschancen, Lernhaltung, Rolle von Kirche und Staat in Erziehung und Bildung usw. Der

Lerner soll sich der Bedeutung von Erziehung und Bildung für Gesellschaft und Individuum bewusst werden.

d) *Die Rolle der Regierung in der Gesellschaft.* Um dem Lerner die Existenz unterschiedlicher Regierungsformen und deren Funktion bewusst zu machen, soll über politische und gesetzliche Strukturen, soziale Absicherung, technische und bildungspolitische Förderungsprogramme sowie die Beteiligung an inter- und supranationalen Organisationen usw. informiert und diskutiert werden.

e) *Der Einfluss von Geographie, Klima, Bodenschätzen auf die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung des Landes.* Hier geht es um das Erkennen der Wechselbeziehungen zwischen den genannten Gegebenheiten und der konkreten Ausformung des täglichen Lebens. Unter den zu behandelnden Themen wären insbesondere regionale Besonderheiten, Landwirtschaft, Industrie, Arbeitsmöglichkeiten für Männer, Frauen und Kinder sowie der wirtschaftliche und Lebensstandard der Gesellschaft.

f) *Die Rolle von Kunst und Wissenschaft und ihr Einfluss auf die Kulturen in der Welt.* In diesem Themenbereich geht es schließlich darum, den Lernern das Wissen über Kunst, Musik, Tanz, Literatur, Folklore der Zielkultur zu vermitteln und sie mit den Gefühlen vertraut zu machen, die mit der Produktion wie der Rezeption der entsprechenden Aktivitäten bzw. Produkte häufig untrennbar verbunden sind. Dabei sollte das Wechselverhältnis zwischen Kunst einerseits und Lebensstandard sowie Formulierung des erstrebten Lebensziels andererseits genauso Berücksichtigung finden wie andere Bereiche, die den Lebensstil der Kulturgruppe mitprägen, etwa Medizin, Recht und Gesetz oder Technologie.

Letzten Endes heißt das, dass zur Vermeidung von Missverständnissen bei der Kommunikation zwischen Fremdsprachlern und Muttersprachlern der Fremdsprachenlerner zum einen für die nur relative Gültigkeit des eigenen Erfahrungshintergrunds sensibilisiert und ihm, zum anderen, vorbeugend ein breites Wissen über die Zielkultur vermittelt wird. Das Verfahren leuchtet zwar ein, könnte aber genau daran scheitern, woran so viele Versuche der Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts scheitern: an dem in aller Regel nicht wegzudiskutierenden eklatanten Missverhältnis zwischen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und dem Umfang der geforderten Unterrichtsinhalte, durch welches die Prioritätensetzung (grammatikorientiert, kommunikativ, stärkere Berücksichtigung schriftlicher oder mündlicher Fertigkeiten usw.) meist nicht beliebig vornehmbar ist.

Darüber hinaus wäre es ohnehin notwendig, den allgemein-kulturellen Ansatz Papalias um ein gezieltes Training zum Erkennen von ganz konkreten und voraussehbaren Missverständnissen zu erweitern, will man auf eine im Ernstfall möglichst reibungslose Kommunikation zwischen Fremd- und Muttersprachlern hinarbeiten. Denn Möglichkeiten zu Missverständnissen,

denen in Landeskunde-Unterrichtseinheiten sicherlich kaum klärend vorgebeugt werden könnte, bestehen zwischen Sprechern unterschiedlicher muttersprachlicher Herkunft zuhauf.

2. Kulturell bedingte Mißverständnisse zwischen spanischen und deutschen Muttersprachlern

Obwohl sich Spanien in den letzten Jahren längst als fester Bestandteil der Europäischen Union etabliert hat, gibt es doch große Unterschiede zu vielen anderen Ländern des immer umfangreicher werdenden Staatenbunds hinsichtlich der bestehenden gesellschaftlichen Werte, der Traditionen, Höflichkeitsnormen, Moralvorstellungen, Tabuthemen usw., so auch gegenüber dem deutschen Sprachraum. Dafür mag einerseits der über Jahrhunderte auf der Iberischen Halbinsel ausgeübte maurische Einfluss mitverantwortlich sein, aber auch die rund vierzigjährige Isolierung innerhalb Europas während der Franco-Diktatur dürfte in dieser Hinsicht deutliche Spuren hinterlassen haben. «Spain is different», hatte das Ministerium für Information und Tourismus in den sechziger Jahren werbewirksam texten lassen, um den Spanientourismus anzukurbeln. Sicher kein Zufall, sondern eher wohlberechnete Absicht; ganz bestimmt aber ein Stück Wirklichkeit.

Im DaF-Unterricht kann man sich auf allen Ebenen mit Interferenzproblemen konfrontiert finden; hier nur ein – eher harmloses – Beispiel: Im Konversationsunterricht mit einer Gruppe von acht spanischen Muttersprachlern Anfang der 80er-Jahre in Bonn wurde eine Zeitungsmeldung folgenden Inhalts als Gesprächsgrundlage vorgelegt: Eine Bonner Tankstelle hatte einen Anruf, vermeintlich vom Geschäftsführer der Tankstellenkette, erhalten, man solle den Benzinpreis um einen Pfennig herabsetzen. Das wurde sofort veranlasst. Nur wenig später senkte auch die Tankstelle auf der gegenüberliegenden Straßenseite, einer anderen Kette zugehörig, mit deren Leitung sich der Pächter umgehend in Verbindung gesetzt und abgesprochen hatte, ihre Preise um denselben Betrag. Erst Stunden später stellte sich heraus, dass der Geschäftsführer der ersten Tankstellenkette nichts von einer Preissenkung wusste, geschweige denn eine solche veranlasst hätte. Ein Unbekannter hatte sich einen Scherz erlaubt und der Bonner Presse auf diese Weise zu einer Anekdote auf Kosten der betroffenen Ölgesellschaften verholfen.

Sieben der Gruppenmitglieder, alle schon seit Jahren in der BRD und/oder Autofahrer. Verstanden den Text sofort oder nach nur geringen Wort-erklärungen. Die achte Teilnehmerin aber, erst seit ca. drei Monaten in Deutschland und ohne Führerschein, hatte offensichtliche Schwierigkeiten. Obwohl die Zeitungsmeldung für sie weder von der Grammatik noch vom Vokabular her ein Problem darstellte, wusste sie mit dem Text nichts anzufangen. Auch gezieltes Nachfragen und Erklärungsversuche führten

zunächst nicht zum Erfolg. Erst aus dem nachfolgenden Gruppengespräch konnte die Lernerin dann die Informationen entnehmen bzw. erschließen, die für das Verständnis der Meldung notwendige Voraussetzung waren, ihr aber bis dahin nicht zur Verfügung gestanden hatten: Sie hatte nicht gewusst, dass in der BRD, anders als im damaligen Spanien, die Benzinpreise nicht von staatlicher Seite diktiert, sondern von den Raffineriegesellschaften im Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage individuell festgelegt werden und daher ein besonders harter Preiskampf der verschiedenen Gesellschaften im Pfennigbereich die Folge ist. Inzwischen wurden zwar auch in Spanien die Treibstoffpreise liberalisiert, die Grundlage für das hier aufgetretene Missverständnis besteht somit nicht mehr, das Beispiel verdeutlicht aber weiterhin, dass schon das Fehlen minimaler Information zu Fehlinterpretationen führen bzw., wie in diesem Fall, die Interpretation überhaupt unmöglich machen kann.

Kulturelle Interferenzen lassen sich nach verschiedenen Bereichen klassifizieren. Im Wesentlichen handelt es sich hier um den primär sprachlichen, den institutionellen und den Verhaltensbereich, wobei letzterer wiederum nach primär verbalem Verhalten und primär gestischem oder körpersprachlichem Verhalten unterteilt werden muss. Der erste, der sprachliche Interferenzbereich stellt im hier behandelten Kontext kein Problem dar. Zwar ist das Erlernen einer fremden Sprache, was ihre rein sprachliche Komponente anbelangt, sicherlich kein einfaches Unterfangen, aber es läuft doch auf der Grundlage relativ einsichtiger und durchschaubarer Regeln ab: die notwendigen Informationen lassen sich weitgehend dem Lehrbuch, einer Grammatik, einem Wörterbuch entnehmen.

Etwas problematischer gestaltet sich da schon der institutionelle Bereich, dem auch obige Anekdote zuzurechnen wäre. Man braucht eine Reihe von Informationen über die jeweiligen Gegebenheiten, um die fremde Gesellschaft verstehen zu können. Ohne das notwendige Wissen z.B. über die sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen der unterschiedlichen Familienstrukturen und der damit verbundenen Festigkeit der familiären Bande kann der Gegensatz zwischen Großfamilie (Spanien; obwohl auch hier schon im Wandel begriffen) und Kleinfamilie (BRD) kaum hinsichtlich seiner Bedeutung für die unterschiedlichen Abnabelungsprozesse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Familie verstanden werden, wird man kaum erkennen können, dass sich selbst im Wohnungsbau (Wohnungen mit vielen kleinen Zimmern in Spanien; mit wenigen, aber größeren Zimmern in der BRD) dieser Gegensatz widerspiegelt. Stipendiaten beider Nationen finden sich häufig nicht hinreichend über das jeweils andere Unterrichtssystem informiert bzw. vorbereitet, was zur Folge hat, dass sie nicht wissen, wie sie lernen sollen, wenn sie vom Faktenwissen vermittelnden Frontalunterricht, Regelfall in Spanien, in einen deutschen Unterricht kommen, der eher auf das Erkennen von Zusammenhängen abzielt, oder umgekehrt. Von Spaniern nicht selten relativ ungeniert zur Schau getragene Zahnlücken werden von Deutschen solange als

unverzeihliche Nachlässigkeit gewertet, bis sie erfahren, dass die spanische Sozialversicherung eben nur Extraktionen bezahlt, aber, anders als in der BRD, weder Kosten für zahnerhaltende Maßnahmen noch für Zahnersatz übernimmt.

Die Liste der institutionellen Gegensätze und der entsprechenden potentiellen Interferenzen ließe sich fast beliebig fortsetzen und würde den Rahmen nicht nur dieses Aufsatzes sprengen.¹ In jedem Fall darf man davon ausgehen, dass Interferenzen dieser Art nach der von Papalia vorgeschlagenen Methode wirkungsvoll vorgebeugt und auf ihnen gründende Missverständnisse durch die vermittelte Sachinformation und die dadurch beabsichtigte Sensibilisierung für das potentielle Vorhandensein unterschiedlicher gesellschaftlich relevanter Strukturen und Verfahrensweisen weitgehend ausgeschaltet werden können.

Dass das im Bereich des Verhaltens auf ähnliche Weise funktionieren würde, muss jedoch bezweifelt werden. Zwar bezieht sich der erste von Papalias Themenschwerpunkten konkret auf «übliches Verhalten und Gewohnheiten», aber gerade dieser Bereich, in dem es ja schon innerhalb ein und derselben Kulturgruppe nicht selten zu individuellen Ausformungen kommt, die voneinander – wenn auch in der Regel nur marginal – abweichen, bleibt aufgrund des natürlichen Aneignungsprozesses, den der Muttersprachler von klein auf durchläuft, dem bewusst machenden distanzierten Blick zunächst weitgehend verschlossen. Allein über Dateninformation dürften der Zugang zu diesem Bereich und die notwendige Sensibilisierung des Lerners deshalb kaum zu bewerkstelligen sein. Vielmehr wäre m.E. ein gezieltes Training zum Erkennen potentiell unterschiedlichen Verhaltens vonnöten, bei dem der Lerner einerseits für fremdartiges Verhalten empfänglich gemacht und andererseits, auf der Grundlage seiner Einsicht in das fremde Verhaltenssystem, grundlegende Verhaltensmuster der Zielsprachenkultur auch aktiv beherrschen lernen würde. Ein solches Training ist besonders wichtig für den Bereich des Verhaltens, weil gerade dieser besonders anfällig ist für das Entstehen von Missverständnissen, die ohne weiteres nicht einmal als solche erkannt werden.

Das Interferenzpotential ist im Verhaltensbereich besonders reichhaltig. Da mag es um den Direktheitsgrad des Ausdrückens von Wünschen und Kritik gehen, wobei die klare und entschiedene Mitteilungsform des Deutschen oft als rücksichtslos und autoritär aufgefasst wird, während der indirektere Ausdruck des Spaniers als Tanzen um den heißen Brei erscheint, sein Wunsch mitunter nicht einmal als solcher wahrgenommen wird. Da mag es um den Gebrauch von Bewertungsformeln gehen, wo der Spanier, gewissermaßen auf der «Flucht vor dem Negativen» (Martín Torres/Wolff 1983: 213), auch bei negativer

¹ Eingehendere Information kann u.a. folgenden Veröffentlichungen entnommen werden: Martín Torres 1983; Müller 1983; Papalia 1976; Wolff 1984. Außerdem bietet die Lehrhilfe zu Wolff 1987/88 umfangreiches Material zu diesem Thema.

Gesamteinschätzung eher zum Gebrauch positiver Adjektive und Adverbien bzw. Wendungen neigt, während das «Nicht schlecht!» eines Deutschen eine außerordentlich positive Reaktion darstellen kann.

Beim Kontaktverhalten sind Spanier warm und offen, unbekümmert, Deutsche dagegen eher zurückhaltend, was zum deutschen Klischee des oberflächlichen Spaniers und zum spanischen des kalten, unnahbaren Deutschen geführt hat. Entsprechend wirkt das in Spanien auch unter völlig unbekanntem Gesprächspartnern weit verbreitete sofortige Duzen auf Deutsche etwa wie eine respektlose Anbiederung, auf der anderen Seite wird das beharrliche deutsche «Sie», häufig sogar noch unter langjährigen Arbeitskollegen üblich, von Spaniern als Wegstoßen des Gegenübers missinterpretiert. Wird dann vom Kontakt auch noch auf das Freundschaftsverhalten geschlossen, dann sind mitunter – vor allem auf deutscher Seite – schmerzliche Fehlinterpretationen praktisch vorprogrammiert. Auch wenn sich die Kontaktaufnahme zu den Mitmenschen im warmen Spanien einfacher gestaltet als in der BRD, dürften wirkliche Freundschaften hier ähnlich rar sein wie im kalten Norden. Dennoch erliegt der Deutsche oft dem Trugschluss, er hätte auf einmal eine ganze Gastwirtschaft voller Freunde, während der Spanier in Deutschland zu der Befürchtung neigt, Freundschaften seien dort schier unmöglich.

Wo es um Planung und Spontaneität geht, etwa bei Geschäftsbeziehungen oder internationalen Verhandlungen, aber auch im persönlichen Bereich, werden die Reaktionen auf das jeweilige Fremdverhalten besonders widersprüchlich: Zeichnet sich das spanische Verhalten hier durch spontane Entscheidungen aus, es gibt kein langes Vorausplanen, keine frühzeitige Festlegung auf Entscheidungen, Pünktlichkeit gilt als sekundär, so gibt der Deutsche dem Weg der überlegten Entscheidung, frühzeitiger Vorausplanung, Festlegung und Vorbereitung unter strikter Beachtung der Pünktlichkeit den Vorzug. Auf Spanier wirkt ein solches Verfahren häufig übertrieben bürokratisch, die Deutschen erscheinen als maschinenähnlich und autoritär; gleichzeitig wird aber auch Bewunderung aufgebracht für die Konsequenz und Zuverlässigkeit, mit welcher Deutsche einmal getroffene Absprachen erfüllen. Andererseits bemängelt zwar der Deutsche oft die spanische Planlosigkeit, die Tendenz, alles in letzter Minute zu regeln, letzten Endes das, was er als Unzuverlässigkeit empfindet, bewundert aber ebenso das Improvisationstalent der Spanier. Offenbar läge hier der effektivste Weg irgendwo in der Mitte zwischen Planung und Spontaneität, in einer Synthese aus Improvisation und Zuverlässigkeit.

Die Auflistung von Interferenzen spanisch/deutsch könnte beliebig fortgesetzt werden, ob es sich nun um unterschiedliches Verhalten am Telefon handelt oder um das Verhältnis zu Haustieren, um das Bezahlen in Gaststätten oder um bestehende Tabuzonen. *Martín Torres und Wolff* z.B. führen außer den hier angesprochenen folgende Themen an, «bei denen es erfahrungsgemäß am häufigsten zu Mißverständnissen zwischen Deutschen und Spaniern kommt» (1983: 212): «Einschätzung anderer Nationen im Vergleich mit der eigenen», «Bestimmung des

Lebensziels», «Verhältnis von mündlich-personenbezogenen und schriftlich-allgemeinen Mitteilungsformen und Rolle des Staates» sowie «Tolerieren abweichenden Verhaltens». Hier soll aber nur noch kurz auf Verschiedenheiten im körpersprachlichen Verhalten eingegangen und ansonsten auf die zugrunde gelegte Literatur verwiesen werden (s. insbesondere: Saalbach 1997).

Das körpersprachliche Verhalten nämlich kann weitgehend als Spiegel der bisher schon themenspezifisch angesprochenen Verhaltensunterschiede gelten, vor allem wo es um Temperament, Gefühlsbetonung oder Kontaktfreude geht. So suchen Spanier z.B. wesentlich häufiger als Deutsche eine größere körperliche Nähe zum Gesprächspartner, der während des Gesprächs auch gerne berührt wird, was ein Deutscher nicht selten als Verletzung seiner Privatsphäre interpretiert oder gar als Wunsch nach intimerem Kontakt missdeutet. Die vom Deutschen auch hier eher gewahrte Distanz wird hingegen vom spanischen Gegenüber in der Tendenz als Desinteresse an dem Gespräch oder als Arroganz und Hochnäsigkeit gewertet. Wie im gesamten Mittelmeerraum ist auch unter Spaniern die Gestikulation als illustrierende Unterstreichung und Akzentuierung des Gesagten stark ausgebildet, die Lautstärke beim gewöhnlichen Sprechen dürfte um einige Dezibel höher liegen als bei deutschen Sprechern, der Ton lässt auf leichte Erregbarkeit schließen. Nicht von ungefähr bezeichnet das spanische *discutir* nicht nur das deutsche *diskutieren*, sondern in erster Linie das verbale *sich streiten*. Alles das erscheint dem Deutschen fremd und unzivilisiert, «es kommt ihm *spanisch* vor». Da die Fähigkeit des Gestikulierens bei ihm relativ wenig ausgebildet ist, wirkt er auf Spanier wenig expressiv und eher steif; da er in der Regel leise und eher ruhig spricht, erscheint er nicht lebhaft genug. Alles das scheint dem Spanier Kälte widerzuspiegeln und hat letzten Endes zu der Klischeevorstellung vom gefühlskalten, unnahbaren Deutschen geführt.

Nun mag man hinsichtlich solcher Gegenüberstellungen kulturspezifischer Besonderheiten sicher Zweifel hegen, ob es denn angehen kann, dass man derartige Typisierungen überhaupt vornimmt. Geht man damit nicht selbst den Klischeevorstellungen in die Falle, die man ja eigentlich relativieren und damit abbauen wollte? Natürlich sind solche Zweifel umso mehr berechtigt, als es sich bei Spanien einerseits um einen Mehrvölkerstaat handelt und sich andererseits, wie auch in der Bundesrepublik, erhebliche Nord-Süd-Unterschiede im Verhalten feststellen lassen, und zwar mit allen möglichen Abstufungen. Natürlich gibt es *den* Spanier und *den* Deutschen genauso wenig wie *das* typisch spanische oder deutsche Verhalten. Trotzdem kann man jedoch gültige Aussagen über ein (fiktives) Durchschnittsverhalten machen, im Sinne einer Mehrheitsnorm, in welcher die Tendenz jenes Verhaltens erfasst und zugrunde gelegt wird, mit dem man aller Wahrscheinlichkeit nach in entsprechenden Situationen konfrontiert wird. Zu kulturdidaktischen Zwecken ist ein solches Verfahren in jedem Fall legitim und unumgänglich (Martín Torres/Wolff 1983: 211f.).

3. Möglichkeiten der Vorbeugung im DaF-Unterricht

Es zeigt sich, dass Kommunikationsstrategien von Kultur zu Kultur nicht immer gleich sind. Deshalb ist es notwendig, durch den Vergleich der implizierten Kulturen Risikozonen für Missverständnisse ausfindig zu machen und unter Einbezug von missverständlichen Situationen gezielte Übungen durchzuführen. «Der Lerner muß lernen, sich in der Ziel- und in der Ausgangskultur aufzuhalten und zwischen beiden zu vermitteln» (Martín Torres/Wolff 1983: 211). Für den DaF-Unterricht wäre beispielsweise zu berücksichtigen, dass gelernt werden muss, «Ablehnung "härter" [zu] formulieren, ohne Scheu, den Gesprächspartner zu verletzen; keine Zusageformeln für Ablehnung [zu] verwenden oder zumindest [zu] wissen, daß sie zu Mißverständnissen führen können» (Wolff 1984: 17).

Seit langem weiß man um das Problem kultureller Interferenzen. Papalias Ansatz datiert von 1976. Im Juni 1983 stellte Bernd-Dietrich Müller bei einem Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München eine Reihe von Trainingsverfahren zur interkulturellen Kommunikation vor, die zwar in den USA «für eine konkret personenorientierte, auswärtige Kulturpolitik» ausgearbeitet wurden und daher – großenteils speziell für US-Amerikaner hinsichtlich Lateinamerika und für Lateinamerikaner hinsichtlich der Vereinigten Staaten konzipiert – eine determinierte ideologische Richtung vertreten, die aber trotzdem eine brauchbare Grundlage auch für den DaF-Unterricht bieten können (Müller 1983).

Die wichtigsten der von Müller vorgestellten Verfahren, die hier geordnet nach dem Grad der Aktivierung des Lerners bzw. der Lernerinitiative aufgeführt werden, sind:

a) *Bild-/Fotoanalyse*. Das Bild wird in seiner Eigenschaft als Auslöser von Assoziationen verwendet. Mögliche Übungsformen wären die Beschreibung des Bildes oder aber das Erfinden einer Assoziationsgeschichte mit anschließender Diskussion über die Texte.

b) *Cross-Cultural Training Films* können grundsätzlich wie Bilder oder Fotos eingesetzt werden, ermöglichen jedoch durch das bewegte Bild den stärkeren Einbezug situativer und paralinguistischer Komponenten. Es können u.a. Amateurfilme ohne künstlerischen Anspruch eingesetzt werden, einzig ausschlaggebend ist der auf kulturellen Interferenzen beruhende Konfliktgehalt.

c) *Cross-Cultural Mini-Drama*. Interkulturelle Missverständnisse werden in kurzen Dialogszenen in der Zielsprache präsentiert, wobei solche Elemente einbezogen werden, die neben der Vermittlung kulturellen Wissens eine emotionale Reaktion des Lerners provozieren – ob er etwa selbst die Situation missverstanden oder ob er das Missverständnis erkannt hat – und so zur Sensibilisierung für kulturelle Interferenzen beitragen sollen. Mögliche Übungsformen wären die Gruppendiskussion oder, für das Selbststudium, *Multiple-Choice-Fragen*.

d) *Culture Assimilators*, programmierte Lehrbücher über die Fremdkultur, funktionieren auf einer ähnlichen Basis wie *Cross-Cultural Mini-Dramas*, nur dass es sich bei den Texten nicht ausschließlich um Dialoge handelt. Außerdem werden interkulturelle Missverständnisse weniger als solche dargestellt, sondern der Lerner soll vielmehr zum Missverstehen verleitet werden, um dann alles erklärt zu bekommen.

e) *Audio-Motor-Unit*. Hier müssen von einzelnen Lernern mündliche Aufforderungen ausgeführt werden, die innerhalb eines bestimmten Situationsrahmens (z.B. ein Restaurantbesuch) insbesondere zu Handlungen anhalten, die als fremd empfunden werden (für Spanier etwa: in Deutschland einzeln die Rechnung zahlen). Die Lernergruppe soll durch die Beobachtung für das Erkennen besonderer, ungewohnter Verhaltensweisen sensibilisiert werden.

f) *Rollenspiel/Simulation*. Der Lerner führt hier über ein vorher festgelegtes Thema ein Gespräch mit einem speziell geschulten Dialogpartner, der ihn mit der «Mentalität», d.h. mit den kulturbedingten Verhaltensmustern eines Muttersprachlers der Zielsprache konfrontiert. Natürlich müssen hier gezielt solche Themen berücksichtigt werden, die für interkulturelle Missverständnisse besonders anfällig sind.

g) *Bedeutungsanalytische Praxisforschung*. Beim Aufenthalt in einem Land der Zielsprache werden in Arbeitsgruppen Alltagsbegriffe und -situationen durch Beobachtung und Erleben kontrastiv erschlossen. Indem auf diese Weise der fremdkulturelle Lernprozess bewusst gemacht wird, ersetzt man die umfassende Darstellung der Fremdkultur wiederum durch Sensibilisierung. Deshalb ist es wichtig, dass die Lerner Zeit haben, die Situationen auf sich einwirken zu lassen, Verständnishypothesen aufzustellen, diese zu überprüfen und mit verschiedenen Hypothesen zu experimentieren.

h) *Self-Awareness-Approach*. Hier geht es zwar auch um die Sensibilisierung für das Fremde, Ungewohnte, aber nicht primär durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden, sondern durch das Bewusstmachen des eigenen Normensystems. Dabei werden zahlreiche der vorgenannten Verfahren in verschiedenen Trainingsprogrammen unterschiedlich kombiniert. Alle laufen auf die Warnung davor hinaus, die eigenen Perzeptionsmuster auf die Fremdkultur zu übertragen. Wie das aber am besten in die Praxis umgesetzt werden soll, darüber scheint keine Einigkeit zu bestehen.

Trotzdem ist gerade dieser letzte Ansatz m.E. besonders viel versprechend, weil er am unmittelbarsten auf die Relativierung der eigenen Norm, des Gewohnten hinarbeitet und damit Aufgeschlossenheit für das Ungewohnte herstellt. Zwar ist es wichtig, den Lerner durch gezielte Information über die fremde Kultur und durch die Konfrontation mit konkreten Beispielen auf das Problem der kulturellen Interferenzen und die daraus möglicherweise entstehenden Missverständnisse vorzubereiten. Aber solche Missverständnis-Kataloge können nie umfassend sein und alle Möglichkeiten einbeziehen.

Deshalb ist es genauso wichtig, ihn für das Erkennen des Besonderen in der fremden Kultur so weit wie möglich zu sensibilisieren (siehe u.a. Günthner 1989: 441).

Der Lerner muss also mit Strategien des Erfragens und des Erkennens ungewohnter Phänomene vertraut gemacht werden und die entsprechenden Techniken erlernen: der Fremdsprachenunterricht muss ihm sowohl die «soziopragmatische» als auch die «pragmatische Kompetenz» vermitteln (Günthner/Rothenhäusler 1986: 308). Das umfasst einerseits die sprachlichen Voraussetzungen im Zusammenhang mit ihren institutionellen und verhaltensmäßigen Besonderheiten, z.B. beim Erfragen von Informationen, bei der Selbstbehauptung und der Verteidigung der eigenen Ansichten, letztlich überall dort, wo es um die Verständigungs- und Verständnissicherung geht. Und das schließt ebenso eine Sensibilisierung des Lerners ein, die darauf hinauslaufen sollte, dass er die eigene Normalität genau wie die fremde als etwas Besonderes zu erkennen vermag. «Das Fremde darf von DaF-Lehrer(inne)n daher nicht verstanden [und vermittelt] werden als das Fremdartige, sondern muß von ihnen interpretiert [und als interpretierbar dargestellt] werden [...]» (Kelletat/Siegel 1990: 191). Nur so kann Verständnis und Aufnahmefähigkeit für das Neue entscheidend gesteigert und den negativen Folgen des Kulturschocks wirkungsvoll entgegengearbeitet werden.

Vor allem für den Fremdsprachenunterricht in einem Land der Zielsprache, in unserem konkreten Fall also für den DaF-Unterricht insbesondere in Deutschland, Österreich oder der deutschsprachigen Schweiz, aber auch als grundsätzliche Erwägung für jeden Fremdsprachenunterricht, ist es außerdem unerlässlich, Folgendes eingehend zu berücksichtigen:

1. Die Vorbeugungsmaßnahmen zur Vermeidung kultureller Kommunikationsprobleme dürfen nicht zur Aufgabe der Ausgangskultur und damit zum Verlust der kulturellen Identität beim Lerner führen.
2. Die Verhaltensmuster der Ausgangskultur dürfen nicht als negativ dargestellt werden.
3. Auch bei den Muttersprachlern der Zielsprache sollte verstärkt die Bereitschaft geweckt werden, Verständnis für das Fremde aufzubringen und zu erkennen, dass das dort enthaltene Potential der kulturellen Bereicherung bei weitem die in den letzten Jahren – u.a. auch in Deutschland – wieder allzu oft beschworene Gefahr «kultureller Überfremdung» überwiegt (Bayer 1985).

4. Grenzen und Möglichkeiten der Lehrwerkskonzeption

Die Problematik interkultureller Kommunikation ist nicht neu, und ebenso wenig sind es die entsprechenden Lösungsansätze. So wird spätestens seit

Anfang der 80er-Jahre immer wieder die Forderung nach regionalen Lehrwerken (regLeW) laut, also nach Lehrwerken, die für die Verwendung in einem konkreten Kultur- und Sprachkreis konzipiert sind (vgl. u.a.: Gerighausen/Seel 1982; Günthner 1989; Lindhorst 1990; Martín Torres/Wolff 1983; Skorge/Kußler 1987). Und in der Tat erscheint die Vorbeugung gegen interferenzbedingte Probleme beim DaF-Unterricht im Ausland, wo man in aller Regel eine bezüglich Ausgangssprache und -kultur weitgehend homogene Lernergruppe voraussetzen kann, relativ einfach. Wo der Zielkultur nur *eine* Ausgangskultur gegenübersteht, ist es relativ leicht, auf die bestehenden kulturspezifischen Differenzen und Interferenzen einzugehen.

«Grundlage für regLeW ist immer die Annahme, das Lernen der Zielsprache werde durch die Berücksichtigung [...] der Ausgangssprache erleichtert» (Wolff 1984: 13), was entsprechend auf den kulturellen Bereich, also auf die Ebene von Institutionellem und Verhalten auszuweiten wäre. RegLeW bieten die Möglichkeit, eine Reihe von Maßnahmen in ihren Aufbau einzubeziehen, die den zum weltweiten Gebrauch konzipierten Lehrwerken verschlossen bleiben. Dazu gehören u.a. die vergleichende Einführung in die phonetischen und orthographischen Systeme beider Sprachen, der gezielte Sprachvergleich mit Fehlervorhersage, der Vergleich des kulturell bedingt unterschiedlichen Einsatzes bestimmter Redemittel und die Vorhersage von Missverständnis-Möglichkeiten sowie die Pragmatik im Kulturvergleich, also das Aufzeigen der Konsequenzen unterschiedlicher Verhaltensformen für die Sprechhandlungen.

Wolff erhebt diese und andere Möglichkeiten zu generellen Forderungen an regLeW (1984: 15), die er in dem nach seiner Idee und unter seiner Koordination entstandenen Lehrwerk für Spanien *Maite lernt Deutsch* zu verwirklichen suchte (Wolff *et al.*: 4. neubearb. Aufl. 1987/88). In der Tat bietet *Maite lernt Deutsch* schon von seinem «Handlungsverlauf» her gute Möglichkeiten, kulturelle Interferenzen herauszuarbeiten und anschaulich darzustellen: So sind etwa unter den Hauptdarstellern sowohl Spanier als auch Deutsche, am Ende des Lehrwerks «befinden sich die spanischen Hauptdarsteller [...] in Deutschland und ihre deutschen Partner in Spanien», wie Wolff resümiert (1984: 17).

Lehrbuchverlage sind jedoch wenig an regLeW interessiert. Sie wollen nicht nur kostendeckend, sondern rentabel arbeiten, und es kann ihnen nicht daran liegen, die ohnehin schon nach methodischen Ansätzen und Zielgruppen stark aufgefächerten Lehrwerksreihen auch noch nach den Bedürfnissen verschiedener Sprach- und Kulturkreise zu unterteilen. Außerdem wären regLeW kaum für den DaF-Unterricht im deutschsprachigen Raum geeignet, da man es dort nur in den seltensten Fällen mit Lernergruppen zu tun haben dürfte, die hinsichtlich ihrer Ausgangskultur auch nur halbwegs homogen wären.

Aber auch die von Wolff als Alternative propagierte Erstellung regionspezifischer Unterrichtsmaterialien durch Autorengruppen im jeweiligen Land (1984: 18) birgt erhebliche Probleme. Denn obwohl man hier vielleicht

nicht auf geschäftlichen Profit abzielt, so muss man in der Regel doch wenigstens kostendeckend produzieren. Wolff geht davon aus, dass es «ab einer Auflage von 1000 Stück möglich [sei], die Lerner eines Landes mit einem erschwinglichen Programm zu versorgen, das ihren Bedürfnissen besser entgegenkommt als ein zentral entwickeltes.» Ob die Einschätzung der Auflagenhöhe nicht vielleicht doch etwas zu optimistisch ausgefallen ist, mag dahingestellt bleiben. In jedem Fall ist es ein Irrtum anzunehmen, dass alle DaF-Lerner eines Landes dieselben Bedürfnisse beim Erlernen der Fremdsprache hätten. Gerade die im herkömmlichen Lehrwerksangebot zu beobachtende – und zu nutzende – Unterteilung nach mehr oder weniger konkreten Zielgruppen und ihren speziellen Bedürfnissen lässt sich bei regLeW kaum vornehmen, weil sie dann nur in den seltensten Fällen noch kostendeckend produziert werden könnten.

An *Maite lernt Deutsch* zeigt sich deutlich diese Unzulänglichkeit. Wo es um den kommunikativen Ansatz und, vor allem, um kulturvergleichende Aspekte und die damit verbundene Vorbeugung gegen interferenzbedingte Missverständnisse geht, leistet «Maite» Beachtliches. Aber bei dem Bestreben, das Lehrwerk für ein möglichst breites Publikum interessant zu machen (vgl. dazu im Gegenteil: Skorge/Kußler 1987: 62), sind die unterschiedlichen Bedürfnisse unterschiedlicher Lernergruppen zu wenig berücksichtigt worden und können wohl in ein und demselben Lehrwerk auch nicht umfassend berücksichtigt werden. Am ehesten dürfte sich das Programm, so wie es vorliegt, für Abend- bzw. Volkshochschulen eignen, wo die Lerner im Allgemeinen weder über eingehende Sprachlernerfahrung noch über eine philologische Vorbildung verfügen. Wo aber von günstigeren Lernervoraussetzungen (gute Grammatikkenntnisse in der Muttersprache, Kenntnisse in anderen Fremdsprachen, Gewöhnung an schnelle Wissensaneignung...) ausgegangen werden kann oder wo aufgrund nur geringer Wochenstundenfrequenz und/oder sehr großer Lernergruppen der in erster Linie kommunikative Ansatz weniger angebracht erscheint, z.B. an Universitäten oder an den «Escuelas Oficiales de Idiomas», kann man mit «Maite» zwar immer noch sinnvoll arbeiten, muss aber als Lehrer erhebliche Zeit investieren, um das vorliegende Material den speziellen Bedingungen und den entsprechenden Lerner-, aber auch Lehrerbedürfnissen anzupassen, also etwa die grammatische Darstellung zu systematisieren und zu straffen oder die breit angelegten Kommunikationsaufgaben durch grammatische Strukturübungen zu ergänzen oder zu ersetzen.

Wahrscheinlich würde der DaF-Lehrer auf der Suche unter den herkömmlichen, nicht regionsspezifischen Lehrwerken das eine oder andere finden, mit dem er oft weniger arbeitsaufwendig die fremdsprachlichen Bedürfnisse seiner Schüler oder Studenten befriedigen könnte. Aber dann müsste er den Bereich der *kulturellen* Besonderheiten und Interferenzen zusätzlich und aus eigener Initiative abdecken, wenn er Wert auf eine möglichst umfassende Lerner Ausbildung legt. Auch hier wäre erhebliche Zeit zu investieren.

Unter den derzeit gegebenen Umständen und Voraussetzungen wird sich der verantwortungsbewußte DaF-Lehrer in Spanien nicht dem Dilemma entziehen können, hinsichtlich des für ihn und seine Lerner geeignetsten Lehrwerks eine Entscheidung zu treffen, mit der er sich, wie auch immer, eine Menge zusätzlicher Arbeit auflädt. Denn im Augenblick wenigstens scheint der regionalspezifische Ansatz von DaF-Lehrwerken unvereinbar mit einer parallelen Differenzierung nach Zielgruppen.

5. Mögliche Perspektiven

Es hat sich gezeigt, daß kulturelle Interferenzen zu erheblichen Problemen beim Erlernen und vor allem auch bei der Anwendung der Fremdsprache führen können. Diesen Problemen muß möglichst frühzeitig begegnet werden. An mehr oder weniger konkreten Vorschlägen, wie das zu bewerkstelligen sei, fehlt es auch nicht. Was fehlt, sind, konkret für den DaF-Bereich, Materialien in ausreichendem Umfang, auf denen ein Sprach- und Kulturunterricht aufbauen kann, der sowohl auf die spezifischen regionalen Erfordernisse zugeschnitten ist als auch den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Lerner-Zielgruppen Rechnung trägt.

RegLeW sind hier in der existierenden Form offenbar nur eingeschränkt brauchbar, und auch DaF-Programme zur Sprachsensibilisierung wie etwa *Sichtwechsel* (Hog *et al.* 1984) oder *Sichtwechsel neu* (Bachmann *et al.* 1997) reichen nicht aus, weil ihnen einerseits die Ergänzung des Sensibilisierungseffekts durch Regionalspezifisches fehlt und sie andererseits als «Deutschkurs für Fortgeschrittene» zu spät kommen. Sensibilisierung und Information müssen so früh wie möglich, am besten schon in der ersten Lektion einsetzen. Die hierzu benötigten Materialien müssten leicht verfügbar sein und es dem Lehrenden erlauben, sie ohne größeren zusätzlichen Zeitaufwand im Unterricht zu verwenden bzw. den konkreten Unterrichtsbedürfnissen anzupassen. Schließlich fühlt sich nicht jeder DaF-Lehrer gleichzeitig auch zum Autor für Lehrmaterialien berufen.

Es stellt sich nun die Frage, ob dieses Ziel nicht einfacher und effektiver durch eine Ergänzung der existenten zentral entwickelten Lehrprogramme erreicht werden könnte als durch ihre Substituierung durch regLeW. Eine solche Ergänzung könnte in Form eines Beihefts zum Kultur- und Sprachvergleich zwischen Ziel- und entsprechender Ausgangssprache vorgenommen werden, wie das ja auch z.B. bei Glossaren oder grammatischen Beiheften geschieht. Der Vorteil der Zielgruppendifferenzierung des herkömmlichen DaF-Lehrwerksangebots bliebe so bestehen, und auch unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit wäre ein solches Vorgehen wohl vertretbarer als eine Forderung nach regionaler Differenzierung des gesamten Lehrprogramms.

Mit Materialien wie *Menschen, Werke, Epochen: Una introducción a la historia cultural alemana* von Christoph Parry (1994) oder *Deutschland nach der Wende* von Renate Luscher (1994) hat man schon versucht, einen Schritt in die richtige Richtung der Lehrwerksergänzung zu tun. In beiden Bänden geht es um die für den fortgeschrittenen Lerner überschaubare Vermittlung von historischen, politischen, soziologischen, kulturellen Fakten. Zwar handelt es sich hier auch nicht um regionalspezifisch organisiertes Material, wie der spanische Untertitel von Parrys Kulturgeschichte zu suggerieren versucht, aber trotzdem verfügen wir hier nun, nachdem das jeweilige Lehr- bzw. Lernbuch auf die eine oder andere Weise in erster Linie den primär sprachlichen Bereich abdeckt, über wichtige Grundinformationen aus dem institutionellen Bereich. Das ist zweifellos ein Fortschritt, aber nach wie vor fehlt Material, mit dem man gezielt auf kulturelle Interferenzen in jenem Bereich vorbereiten bzw. ihnen frühzeitig entgegenwirken könnte, dem man mit der simplen Übermittlung von Daten und Fakten nicht so leicht beikommt: dem des verbalen und non-verbalen Verhaltens.

In diesem Bereich kann es, wie ich versucht habe darzustellen, aufgrund seiner Komplexität und extremen Diversifikation nicht darum gehen, eine wirklich umfassende Material- und Datensammlung an die Lerner weiterzugeben; das würde, sofern überhaupt möglich, die zeitlichen Grenzen eines jeden Deutschkurses bei weitem übersteigen. In diesem Bereich muss vielmehr versucht werden, die Lerner – ausgehend von konkreten signifikativen Situationen – für die potentielle Andersheit der Kultur der Zielsprache zu sensibilisieren. Neben anderen hatten Papalia (1976) und Müller (1983) diese Notwendigkeit bereits erkannt, die von ihnen vorgeschlagenen Maßnahmen und Übungstypologien laufen jedoch unseres Erachtens zu oft auf das eher mechanische Einüben, sprich: Imitieren bestimmter Verhaltensmuster hinaus. Ob es sich dabei schon um Sensibilisierung handelt, soll hier zumindest bezweifelt werden. Wo man nämlich für etwas sensibilisieren will, muss man persönliche Einsichten fördern, persönliches Erkennen und Verstehen, was über eine Art Dressurakt sicherlich nur in den seltensten Fällen gelingt.

Einsichten kann man dem Lerner nicht vorexerzieren, die muss er selbst gewinnen und zwar aus seiner individuellen Auseinandersetzung mit den kulturell bedingten Konfliktpunkten im Verhaltensbereich. Das zur Verhaltenssensibilisierung der Deutschlerner benötigte Material müsste dementsprechend handlungsorientiert und lernerzentriert sein. Die Forderung der Lernerzentriertheit impliziert hier allerdings notgedrungen eine Regionalisierung, denn es geht ja darum, dass der Lerner sich über die Besonderheiten des Verhaltens im fremden Kulturraum der Zielsprache im Vergleich zum eigenen klar wird und dadurch die Relativität kulturspezifischer Verhaltensnorm erkennt. Das heißt, dass das eigene Verhalten der Lerner explizit berücksichtigt und kontrastiv thematisiert werden muss, und das lässt sich im konkreten Fall nur durch Regionalfassungen zufrieden stellend

bewerkstelligen. Die oben aufgestellten Bedingungen, den Lerner nicht zur Aufgabe der eigenen Kultur zu nötigen und die Verhaltensmuster der Ausgangskultur nicht als negativ darzustellen, könnten durch solch ein relativierendes Kontrastverfahren weitestgehend erfüllt werden.

Auf anderer Ebene, im Bereich der Deutschlehrer-Fortbildung, wird ein solches System von allgemein gültigen, international verwendbaren Fernstudienmaterialien, die durch regionsspezifische Begleithefte ergänzt werden, bereits in die Praxis umgesetzt: Im Rahmen eines Projekts, das in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen und der Gesamthochschule Kassel durch das Goethe-Institut München koordiniert wird, werden in Deutschland zentrale Fernstudieneinheiten für die Lehrerfortbildung im DaF-Bereich erstellt, zu denen bisher in Italien und Spanien regionalisierte Ergänzungshefte verfasst werden, die gezielt die konkrete Lehr- und Lernsituation in dem jeweiligen Land zugrunde legen.²

Vielleicht sollten sich Verlage und Lehrwerksautoren auch für den Bereich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts einmal eingehender mit dieser Möglichkeit auseinandersetzen. Hier könnten Lehrer- und Lernerhandreichungen geschaffen werden, die über eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der Deutschlerner hinaus noch einen äußerst wünschenswerten Beitrag zum interkulturellen Verständnis leisten könnten. Es bliebe lediglich die Forderung nach Sensibilisierung auch der jeweiligen Muttersprachler für das Verstehen des Fremden, aber deren Erfüllung entzieht sich zweifellos den Möglichkeiten eines wie auch immer gestalteten Fremdsprachenunterrichts und kann nur durch langfristige gesamtgesellschaftliche Bewusstmachungsprozesse in die Wege geleitet werden.

LITERATURANGABEN

- BACHMANN, Saskia, et al.: *Sichtwechsel neu*. 3 Bde. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1997.
- BAYER, Manfred: «Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, vol. 12, 3, 294-306., 1985.
- GERIGHAUSEN, Josef/SEEL, Peter C.: «Zum Thema: Regionale Lehrwerke», *Spracharbeit* (Goethe-Institut) 2, 1982.

² Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Zahlreiche Fernstudieneinheiten zu verschiedenen Themen sind bei Langenscheidt erschienen, eine Reihe von Beiheften für Spanien sind bei Editorial Idiomas, Madrid, erhältlich. Weitere Informationen über das Deutsche Institut für Fernstudienforschung (Universität Tübingen, Postf. 1569, D-72072 Tübingen), die Universität Gesamthochschule Kassel (FB 09, Postf. 101380, D-34109 Kassel) oder das Goethe-Institut München (Bereich 52 FSP, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München).

- GÜNTNER, Susanne: «Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, Bd. 16, 4, 431-448, 1989.
- GÜNTNER, Susanne/ROTHENHÄUSLER, Rainer: «Schwierigkeiten in der interethnischen Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, Bd. 13, 4, 304-309, 1986.
- HOG, Martin, et al.: *Sichtwechsel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1984.
- KELLETAT, Andreas F./SIEGEL, Holger: «Aspekte transkulturellen kommunikativen Handelns. Zur Dichotomie von Fremdem und Eigenem im tripolaren Ansatz», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, vol. 17, 2, 190-192, 1990.
- LINDHORST, Monika: KLYCCHES: «Unerkannte Fremdheitsfantasien – am Beispiel “Indien”», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, Bd. 17, 2, 173-189, 1990.
- LUSCHER, Renate: *Deutschland nach der Wende. Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1994.
- MARTÍN TORRES, Gracia/WOLFF, Jürgen: «Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen – dargestellt an Mißverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen», *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (NM)*, 209-216, 1983.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich: «Probleme des Fremdverstehens – “Interkulturelle Kommunikation” in der Konzeption von DaF-Unterricht». In: Josef Gerighausen/Peter Seel (Hgg.) (1983), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen (Werkstattgespräch)*, München (16.-17. Juni), Goethe-Institut, 262-347, 1983.
- PAPALIA, Anthony: «Developing cultural understanding». In: *Lerner-centered language teaching: methods and materials*, Rowley (Mass.): Newbury House Publishers, 120-135, 1976.
- PARRY, Christoph: *Menschen – Werke – Epochen. Una introducción a la historia cultural alemana*. Barcelona: Editorial Idiomas, 1994.
- SAALBACH, Mario: «El problemático factor cultural de la comunicación hispano-alemana». In: José M.ª Piñán San Miguel (Hg.): *El alemán y su entorno desde la perspectiva española*, León: Dpto. de Alemán – Escuela Oficial de Idiomas, 21-35, 1997.
- SCHÖDEL, S. (Hg.): *Linguistik*. München, 1974.
- SKORGE, Silvia/KUBLER, Rainer: «“Deutsch ZA”: Ein regionales Lehrwerk», *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, Bd. 14, 1, 61-71, 1987.
- WOLFF, Jürgen: «Kontrastiv auf allen Ebenen – das Lehrwerk für Spanien “Maite lernt Deutsch”», *Spracharbeit* (Goethe-Institut) 2, 11-19, 1984.
- WOLFF, Jürgen, et al.: *Maite lernt Deutsch*. 2 Bde., San Sebastián: Tandem, 41987/88.

