



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Allemande

Interkulturelle Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an algerischen
Gymnasien. Lernstrategien und Lerneffizienz

Présentée et soutenue publiquement par :
Mr OUANTEUR ABDELHAMID

Devant le jury composé de :

MOKADEM FATIMA	MCA	Université Oran 2	Présidente
SEDDIKI AOUSSINE	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
NOUALI GHAOUTI	MCA	Université Sidi Belabes	Examineur
MEDGHER ABDELKRIM	MCA	Université Sidi Belabes	Examineur

Année 20017

WIDMUNG

*Ich widme diese Doktorarbeit meinen verstorbenen Eltern,
meiner Frau Ouardia, meinen drei Kindern Celia, Mohamed
Amine und Rayan sowie meiner lieben Familie, meinen
Freunden und Kollegen.*

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Aoussine Seddiki für seine fachliche und engagierte Betreuung.

Mein aufrichtiger Dank gilt ebenso Herrn Prof. Dr. Manfred Prinz aus der Justus-Liebig-Universität von Gießen für seine Unterstützung.

Ich möchte mich auch bei den Jurymitgliedern für die Begutachtung dieser Dissertation bedanken: Dr. Fatima Mokadem, Dr. Abdeslam Bereksi Reguig, Dr. Bahi Amar Abdelkader Bouiken, Dr. Abdelkrim Medghar und Dr. Ghaouti Nouali

Des Weiteren bedanke ich mich herzlich bei dem Kollegen, Herrn Meksem und den Studenten der Abteilung für berberische Sprache an der Universität Abderrahmane Mira von Bejaia für ihre Zusammenarbeit und die Durchführung der Wortassoziationsanalyse

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung	1
TEIL 1 Theoretischer Teil	
Kapitel I Theoretische Konzepte und Begriffe.....	15
1.1. Geschichtlicher Überblick der Fremdsprachendidaktik	15
1.2. Zum Begriff Kultur	21
1.3 Mensch und Kultur.....	25
1.4 Sprache und Kultur.....	25
1.5 Individuum und Kultur.....	28
1.6 Ethnozentrismus.....	32
KAPITEL 2. Interkulturelle Kommunikation und Kulturdimensionen	
2.1. Interkulturelle Kommunikation	38
2.2. Zur Kommunikation.....	38
2.3. Zur interkulturellen Kommunikation.....	41
2.4. Interkulturelle Kommunikation und Sprache.....	47
2.5. Zur sprachlichen Relativität.....	49
2.6. Interkulturelle Kulturdimensionen.....	54
2.7. Kulturdimensionen nach Hofstede.....	55
KAPITEL 3 Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Standardisierung	
3.1. Interkulturelle Kompetenz.....	66
3.2. Kulturelle Standardisierung.....	75
3.3 Standardisierung der Kommunikation.....	76
3.4 Standardisierung des Denkens	77
3.5 Standardisierung des Empfindens.....	77
3.6 Standardisierung des Verhaltens und Handelns.....	78

KAPITEL 4. Landeskunde im DaF-Unterricht	
4.1. Landeskunde als Brücke zwischen den Kulturen.....	82
4.2. Zur Landeskunde.....	82
4.3 Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.....	83
4.3. Aufgaben und Ziele der Landeskunde im FSU	84
4.4. Landeskunde und Literatur.....	92
KAPITEL 5	
Interkulturelles Lernen.....	95
Kapitel 6. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvmittlung ..	98
6.1. Zum Wortschatz.....	99
6.2. Zur Wortschatzarbeit.....	100
6.3. Der aktive Wortschatz.....	102
6.4 Der passive Wortschatz.....	102
6.5. Der potentielle Wortschatz.....	102
6.6. Grundprinzipien der Wortschatzarbeit.....	103
6.7. Vermittlung der Wörter.....	104
6.8. Kulturorientierte Wortschatzarbeit.....	107
6.9. Wortbedeutung ist kulturbedingt	111
TEIL 2. Praktischer Teil	
KAPITEL 1. Wortassoziationsanalysen.....	117
1.1 Zum Wortassoziationstest.....	118
1.2 Wortassoziationstest von Rosenzweig.....	119
1.3 Wortassoziationstest von Mohcine Ait Ramdane	122
1.4 Zusammenfassung.....	136
1.5 Wortassoziationstest von Bejaia.....	136
1.6 Zusammenfassung.....	146

KAPITEL 2. Analyse von Lehrwerken. Erstellung und Analyse von Korpus

2.1.	Zum Analysewerk: Vorwärts mit Deutsch 2eme AS.....	148
2.2.	Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse.....	148
2.3.	Zum Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch“.....	150
2.4.	Zum Lehrhandbuch.....	151
2.5.	Analyse der 7. Didaktischen Einheit.....	152
2.6.	Einbettung des Wortschatzes.....	153
2.7.	Zusammenfassung.....	156
2.8.	Zum Lehrwerk: Sprachbrücke. DaF.....	158
2.9.	Analyse der didaktischen Einheit 9.....	158
2.10.	Einbettung des Wortschatzes.....	161
2.11.	Zusammenfassung.....	163

KAPITEL 3. Hinweise und Vorschläge zum DaF-Unterricht

3.1.	Praktische Hinweise zur interkulturellen WA im DaF-Unterricht.....	166
3.2.	Beispiele interkultureller Wortschatzarbeit.....	167
3.3.	Erprobung von literarischen Texten im DaF-Unterricht.....	178
3.4.	Modellierung einer Fabel für den DaF-Unterricht.....	179
3.5.	Erprobung von Texten aus dem Alltag.....	180
3.6.	Erprobung von Liedertexten.....	182
3.7.	Vermittlung von landeskundlichen Informationen zum kulturspezifischen Wortschatz.....	185
3.8.	Ausfertigung von Wortschatzübungen und ihr Einsatz im DU.....	187
3.9.	Ausfertigung von Lernmaterialien im DaF-Unterricht.....	192
	Schlussfolgerung und Ausblick.....	195
	Literaturverzeichnis.....	202
	Liste der Abbildungen.....	207

Anhang.

Abbildungsliste

Abb. 1. Schematische Darstellung der Grammatik-Übersetzungsmethode.....	16
Abb.2. Schema behavioristischer Verfahren: der Lerner als Rezipient.....	17
Abb. 3. Kulturschichten Hofstedes.....	36
Abb.4. Ebenen der mentalen Programmierung.....	37
Abb. 5. Grundlagen der Kommunikation.....	40
Abb. 6. Interaktionsmodell der interkulturellen Kommunikation.....	45
Abb. 7. Begriffe von interkultureller Kommunikation.....	47
Abb. 8: Power Distance.....	57
Abb. 9: Uncertainty Avoidance.....	58
Abb. 10: Individualism/Collectivism.....	59
Abb. 11: Masculinity/Femininity.....	60
Abb. 12 : Kulturelle Konsequenzen. Internationale Unterschiede der Werte.....	61
Abb.13. Position von 50 Ländern bzgl. der Dimensionen Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus und Unsicherheitsvermeidung.....	62
Abb. 14: Vergleich zwischen zwei Kulturen.....	64
Abb.15. Faktoren der interkulturellen Kompetenz.....	68
Abb.16. Interkulturelle Kompetenz und Auslandserfolg.....	69
Abb. 17. Phasen interkulturellen Lernens.....	70
Abb.18 : Erweiterung des Kulturbildes des Fremdsprachenlernenden.....	71
Abb..19 : 3 Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz in ihrem Zusammenwirken.....	72
Abb.20 : Komponenten interkultureller Kompetenz.....	74
Abb.21. Modellentwurf für interkulturelle Kompetenz.....	75
Abb.22: Drei Dimensionen der Kultur.....	79

Abb.23	Die Entstehung von „Interkultur“	81
Abb.24:	Überblick der landeskundlichen Ansätze.....	87
Abb. 25:	Lernorientierte Landeskundedidaktik.....	89
Abb. 26.	Das Basisdreieck von Ogden:Richards.....	113
Abb. 27.	Sprachbrücke : Begrüßung international.....	189

EINLEITUNG

Sprache und Kultur sind die grundlegenden Bestandteile beim Erstellen des weltweiten Kulturerbes und beim Kulturaustausch unter den Menschen. Sprache und Kultur spielen eine zentrale Rolle in verschiedenen Bereichen des Lebens. Sprache ist ein Kommunikationsmittel, sie ist auch Trägerin von Wertsystemen, Weltanschauungen, Verhaltensweisen, und Wahrnehmungen der Völker. Die Erschließung einer Zielsprache setzt voraus mit deren Kultur umzugehen und der Umgang mit Fremdkulturen ist nicht einfach. Die Kommunikation zwischen Menschen benötigt eine verbale und eine non verbale Sprache, aber auch Kulturkompetenz ist von großer Bedeutung in einem interkulturellen Dialog. Der Mensch braucht eine Sprache für die Kommunikation mit anderen Menschen, das reicht aber oft nicht aus, um eine Kommunikation ohne Missverständnisse zu erzielen, weil Sprachkompetenz allein ohne Kulturkompetenz zu einer nichtreibungslosen Kommunikation führt.

Aufgrund internationaler Begegnungen und Kontakte gewinnt interkulturelles Lernen an Bedeutung. Reisen und Zuwanderung führen oft zu Kulturbegegnungen, die manchmal ihrerseits zu Kulturverständigung führen und aber oft auch Missverständnisse und Verstoße verursachen. Wir leben heute in einer Welt, in der die Grenzen kaum eine Rolle spielen, die Mondialisierung und Globalisierung verschlucken alle Länder und treiben sie in ein Neuland, das von den Mächtigen und Stärksten kontrolliert und beaufsichtigt wird. Die modernen Medien beschleunigen diesen Globalisierungsprozess und tragen zum Austausch und Verbreitung der Sprachen und deren Kulturen bei. Die häufige Vernetzung der Welt in allen Bereichen des Lebens fördert die internationalen Kontaktsituationen. Der Umgang mit diesen Situationen bedarf interkultureller Handlungs- und Kulturkompetenz. Was ist eigentlich interkulturelle Kompetenz? und wie kann man sie erlangen? Was ist Kultur? Und was ist Sprache?

Sprache ist nach Des Saussure „ein System von Zeichen“ oder ein „Zeichensystem“ das zu Verständigung und Kommunikation einer Sprachgemeinschaft dient. Diese Zeichen sind wie ein Code, der den Sprechern bekannt und vertraut ist. Die Kommunikation unter Menschen erfolgt durch eine Sprache wie zum Beispiel (Deutsch, Französisch, Englisch, Berberisch oder Arabisch) und das nennt man verbale Kommunikation. Sie kann auch durch einen anderen Code erfolgen wie bei den Taubstummen (Gebärdensprache), denen diese Zeichensprache bekannt ist und in diesem Fall spricht man von „non verbaler Kommunikation“. Sowohl durch eine

verbale als auch eine non verbale Sprache ist das Ergebnis dasselbe „Kommunikation“.

Jörg Roche definiert Sprache wie folgt:“ Sprache ist ein Zeichensystem, das uns erlaubt, die Welt zu benennen und nichtsprachliche (abstrakte) Vorgänge zu vermitteln.“¹ Sprache ist also nach Roche ein Kommunikationsmittel, das dem Menschen erlaubt, die konkreten Gegenstände seiner Umwelt zu bezeichnen und die abstrakte Welt, wie zum Beispiel Gefühle und andere Begriffe auch durch Wörter, Sätze und Redewendungen zu verbalisieren.

Jede Sprache ist ein eigenständiges, spezifisches und semiotisches System, das Verständigung und Kommunikation ermöglicht. Sprache ist auch ein Ausdruck der Identität. Identität innerhalb der gleichen Sprachgemeinschaft, weil der Sprecher durch seine Sprache einen sozialen Status, eine gesellschaftliche Schichtung und einen geografischen Raum verweist. Es bestehen Relationen zwischen Sprache und Identität. Identität auch außerhalb der Sprachgemeinschaft, weil der Sprecher auch Träger einer bestimmten Kultur ist. Ein Algerier hat andere Wertsysteme, andere Sichtweisen und andere Verhaltensweisen als ein Europäer, weil Sprache, Kulturtraditionen, Religion und Geschichte Ausdruck der jeweiligen Identitäten, der algerischen und der europäischen Identität sind.

Die Multikulturalität unserer Gesellschaft führt heute zu Kulturbegegnungen in verschiedenen Bereichen des Lebens. Sie ermöglicht auch, dass Menschen unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft mit- und voneinander lernen. In unserem Alltag, in der Schule, auf der Arbeit und um uns herum sind interkulturelle Begegnungen eine Realität, mit der wir umgehen müssen. Besonders im Bereich der Fremdsprachenerwerb steht heutzutage das interkulturelle Lehr- und Lernen im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik und ist eine Herausforderung für Lehrer und Lerner, damit der Fremdsprachenerwerb optimal und erfolgreich erfolgen kann.

Interkulturelles Lernen setzt voraus den Ethnozentrismus abzubauen, Stereotypen und Vorurteile abzuschaffen. Interkulturelles Lernen fordert nicht nur eine Entwicklung der kognitiven Kompetenz, sondern auch eine Beherrschung der Emotionen und einen richtigen Umgang mit fremden Kulturen. Wer mit Fremdkulturen zu tun hat, muss auch einen offenen Geist haben, Verständnis und Toleranz gegenüber den Trägern dieser Kulturen zeigen und die Fähigkeit sich in andere Situationen zu versetzen (Empathie).

Die Berücksichtigung der Zielkultur beim Fremdsprachenerwerb ist unentbehrlich, nicht nur zur effizienten Kommunikation, aber auch weil sie eine ethische und

¹ Jörg Roche, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag GmbH, 2005, S.134

moralische Herausforderung bildet, um Rassenhass, Ethnozentrismus, Stereotypen und Diskriminierungen zu bekämpfen. Die Pädagogen und Lehrenden sind oft machtlos vor diesen vorgefassten Meinungen und Vorurteilen. Eine geeignete Methode bei der Fremdsprachenerschließung ist die, die Zielkultur in Kauf nimmt und den Kulturkontext der algerischen Lernenden und Studierenden berücksichtigt. Daher ist diese Frage von zentraler Bedeutung: Welche Lehr- und Lernstrategien können im DaF-Unterricht eingesetzt werden, um die Kulturkompetenz der algerischen Lernenden und Studierenden entfalten zu lassen und in wie fern erweisen sich diese Lehr- und Lernmethoden effizient in der Fremdsprachendidaktik? Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Auseinandersetzung mit Wortschatz aus der interkulturellen Perspektive und dessen Umsetzung im DaF-Unterricht an algerischen Gymnasien. Die Wortschatzarbeit beim Spracherwerb gewinnt seit der Wortschatzwende mehr und mehr an Bedeutung und ist mit der Landeskunde ein wesentlicher Aspekt im DaF-Unterricht geworden.

Martin Löschmann weist in seinem Buch auf die Wichtigkeit der Wortschatzarbeit und der Bedeutungserschließung im DaF-Unterricht in Algerien daraufhin. Er vertritt die Meinung, dass lexikalische Einheiten eigen – und fremdenkulturbezogen erworben werden müssen und teilt die Auffassung von Neuner“ Ein Algerier, der Deutsch lernt und sich mit einem Deutschen über sein Land, seine Religion, Lebensumstände, Traditionen u.a. unterhalten will, benötigt einen Wortschatzbereich, der für ihn relevante Denotate bezeichnet. LE wie Schleier, Oase, grüner Gürtel, Dattelbaum, Islam müssten deshalb schon in einem Mindestwortschatz für deutschlernende Algerier Eingang finden. Im landläufigen „Allerweltsminimum“ haben solche Wörter natürlich keinen Platz. Die Wortschatzliste des Zertifikats DaF (1985) zum Beispiel, das sich an die Kontaktschwelle Deutsch als FS, ein Projekt des Europarates, anlehnt, enthält zwar kommunikativorientierte Wortschatzzusammenstellungen für den Erwachsenenbereich (für den Schulbereich liegen nach Neuner (1990, 10) keine vergleichbaren Arbeiten vor, allerdings sind auch darin die Sprachmittel unterrepräsentiert, die die interkulturelle Kommunikation erfordern.“² Wir schließen uns auch dieser aktuellen weltläufigen Auffassung an und werden uns im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit mit LE für den algerischen Schulbereich auseinandersetzen mit dem Ziel, den Algerischen Lernenden und Studierenden die Gelegenheit anzubieten, über Ihre Welt, ihre Kultur, ihre Einstellungen und Traditionen, aber auch über die fremde Kultur und deren Gegebenheiten zu kommunizieren.

² Martin Löschmann, effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 1993. S.33/34

Der interkulturelle Dialog soll heute als eine Alternative Zum Kulturklatsch und Kulturschock sein. Die Ereignisse von Köln während der Silvesternacht 2016 haben gezeigt, wie groß und wie weit die Kluft zwischen den beiden Kulturen (Abendland und Morgenland) ist. Und solche Taten können nur die beiden Kulturen und Zivilisationen voneinander trennen und die herrschenden Vorurteile und Klischeevorstellungen befestigen. Die neun verhafteten Algerier in Köln vertreten nicht alle Algerier, aber sie tragen dazu bei, ein negatives Bild von unserem Land zu verbreiten. Die Kulturvielfalt soll gefördert werden, um die binäre Vision der Welt abzulösen. Die Befürworter dieser Sicht wollen eine hierarchisierte Gesellschaft aufbauen, in der Menschen und deren Kulturen ungleich klassifiziert werden. Die Sprach- und Kulturvielfalt ist heute durch die Mobilität der Leute eine Realität geworden. Die weltweite Zuwanderung der Menschen aus politischen, ökonomischen, sozialen oder kulturellen Gründen, trägt beträchtlich zu dieser Vielfalt und führt unbedingt zu Begegnungen der Kulturen und Zivilisationen.

Die Kulturvielfalt der Individuen oder der Gesellschaften ist ein Charakterzug der modernen Welt. Die kulturellen, religiösen Unterschiede, Die Identitätsunterschiede benötigen gegenseitige Verständigungs-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, damit sie zur Bereicherung dieser Kulturvielfalt beitragen und nicht Konflikte, Streitigkeiten und Gewalt auslösen.

In einem multikulturellen Kontext spielen interkulturelle Ansätze eine bedeutende Rolle in der Erziehung und Ausbildung der Bürger im Rahmen dieser Vielfalt von Kulturen. Die moderne Fremdsprachendidaktik legt Wert auf eigenkultur- und fremdkulturbezogenen Fremdsprachenunterricht, weil für die Lernenden und Studierenden die Ausgangs- und die Zielkultur eine gewichtige Rolle in einer interkulturellen Kommunikationssituation spielen. Die Gegebenheiten der Zielkultur sind wie Wegzeiger für Fremdsprachler, die ihnen den richtigen Weg in der fremden Welt deuten, damit sie sich gut und richtig orientieren können.

Der Begriff „Interkulturalität „ taucht zum ersten Mal im Jahre 1975 in offiziellen Texten in Frankreich. Dieser Begriff löst in den 80 er Jahren verschiedene Aktivitäten und Ansätze aus. In den Jahren 1975 und 1977 werden Debatte und Diskussionen darüber im Europäischen Rat geführt mit dem Ziel den interkulturellen Dialog zu fördern und den Ethnozentrismus zu bewältigen. Ein laufendes Programm der kulturellen Bildung wird in allen Mitgliedsstaaten in Gang gesetzt, um die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund zu ermöglichen.

Begegnungen zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen hat es seit eh und je gegeben. In früheren Zeiten waren derartige Begegnungen selten und wenn sie stattfanden, entstanden Konflikte, Kriege und bewaffnete Auseinandersetzungen. Als

Karl der Große sein Weltreich in Europa geschaffen hatte, Stoß er auf Widerstand, weil er die Kultur und die religiösen Vorstellungen der einheimischen Menschen „Gallien und Germanen“ nicht berücksichtigt hatte. Karl wollte, um jeden Preis, die Idee des Römischen Reiches wiederherstellen nämlich „Ein Reich, ein Herrscher, ein Glaube“. Das Anliegen des Kaisers war die Christianisierung seiner Herrschaftsgebiete durch Schwert und Gewalt. Sein Spruch war „Taufe oder Tod“. Die Untertanen genossen keine Grundrechte und Freiheit. Sie mussten beispielsweise den Glauben ihres Herrschers annehmen, gegebenenfalls wurden sie auf dem Scheiterhaufen gebrannt. Karl der Große hat in Sachsen den Heiligbaum „Irminsel“ vor den Augen der heidnischen Sachsen zerstört, ohne ihre Religionsgefühle zu respektieren. Diese kulturellen, religiösen Konflikte und Auseinandersetzungen haben oft zu Spaltung und Zusammenbruch vieler Imperien geführt. Das Habsburgerreich und das Osmanenreich konnten nicht mehr als Vielvölkerstaaten im 20. Jahrhundert bestehen, weil diese verschiedenen Völker eine Identität, eine Kultur, eine Religion eine Sprache brauchten, um sich als freie und unabhängige Individuen zu entfalten.

Dank der Entwicklung moderner Verkehrs- und Kommunikationsmittel haben sich heutzutage diese Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen vervielfacht. Massenkommunikation durch die elektronischen Medien wie das Internet und Verkehrswesen haben in unserem Jahrhundert zu einer enormen Erweiterung der interkulturellen Kontakte in verschiedenen Bereichen geführt. Gerhard Maletzke weist in seinem Buch darauf hin. „Wissenschaftliche Organisationen, Fachzeitschriften, Kongresse, Symposien, Kolloquien, ein differenziertes Bibliotheks- und Archivsystem und nicht zuletzt Gastaufenthalte von Wissenschaftlern in anderen Ländern, alles das dient dem interkulturellen Austausch von Wissen, Gedanken und Material im akademischen Feld.“³

Sprache und Kultur sind eng verbunden und untrennbar, daher spielen diese beiden Dimensionen (im weiteren Sinne) eine gewichtige Rolle beim Wortschatzerwerb. Sprache und Kultur tragen beträchtlich zum interkulturellen Dialog zwischen den Völkern der Welt. Spracherwerb impliziert (schließt ein) die Entdeckung, bzw. die Anerkennung des Anderen, dessen Kultur, Sprache und Traditionen unterschiedlich sind. Das heißt auch Anerkennung eines anderen Wertsystems, einer anderen Weltanschauung und einer anderen Weltwahrnehmung. Die Germanisten in Algerien sind Vermittler (Multiplikatoren) der deutschen Sprache, Kultur, Religion, Landeskunde. Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel, sie vermittelt auch Werte, Wahrnehmungsformen, Verhaltensmuster, Bedeutungszuweisungen und Handlungsformen. Der Kontakt mit dem Anderen erleichtert das Verständnis, das

³ Maletzke Gerhard Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S. 10

Zusammentreffen und den Respekt seiner Kultur. Louis Salvator von Habsburg schrieb in seinem 1911 - also drei Jahre vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges - erschienenen Büchlein „Einiges über Weltausstellungen“ „Wie viele Vorurteile werden beim Kennen eines anderen Volkes, beim Leben in seinem Lande abgestreift, ich behaupte, dass wenn sich die einzelnen Völker besser kennen, sie sich auch nicht anfeinden würden.“⁴

Sprache kann in diesem Hinblick zur Völkerverständigung, zur Abschaffung von Vorurteilen, Klischees und vorgefassten Meinungen beitragen. Sie kann auch einen interessanten Beitrag im Rahmen der Interkulturalität und Transkulturalität leisten, weil Sprache auch Trägerin von Zivilisation, Geschichte, Kulturgeschichte ist.

Der DaF- Unterricht in Algerien hat seit dem letzten Jahrzehnt an Bedeutung gewonnen. Die neue auswärtige Bildungs- und Kulturpolitik in unserem Lande fördert das Fremdsprachenerlernen in den Gymnasien und Universitäten. Die neue algerische Erziehungspolitik legt, aus wirtschaftlich-sozialen und kulturpolitischen Gründen, großen Wert auf neue Ansätze, neue Annäherungen und neue Vorgehensweisen bei der Fremdsprachenerschließung. Die rasche Entwicklung der neuen Medien in den letzten Jahren ermöglicht die Förderung und die Vermittlung von Fremdsprachen und Kulturen.

Die Erlernung einer Fremdsprache setzt voraus, dass der Lerner mit vier Lernfertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) umgeht, und der Lehrer die Lernkompetenzen des Lerners ans Licht bringt. Zu diesen Lernfertigkeiten gehört die Sprachfähigkeit. Um einen Dialog oder eine Diskussion auf Deutsch zu führen, muss der Lernende Wortschatz (Lexik) erwerben. Neue methodische Ansätze in der deutschsprachigen Sprachforschung/ Fremdsprachendidaktik befassen sich mit der Wortschatzarbeit und den Lernstrategien beim Wortschatzerwerb. In Algerien wird Deutsch an den Gymnasien nach dem Französischen und dem Englischen als dritte Fremdsprache gelernt. Professor Aoussine Seddiki weist zurecht auf die Wichtigkeit dieser Lernstrategien im DaF-Unterricht in seinem Beitrag für die Revue AkDaF hin. „Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes beim Wortschatzerwerb hebt die Fachöffentlichkeit hervor, dass durch das Entdecken des Anderen im Vergleich mit dem Eigenen z.B. Zusammenhänge verstehbar und Wörter lebendig werden. Durch diese Verfahrensweise erkennen unsere Lerner und Lernerinnen in einem so in den DaF-Unterricht eingebetteten interkulturellen Landeskundeunterricht, dass die wörtliche Übersetzung eines Wortes vom Deutschen ins Arabische z.B. *Hausmeister* meist nicht dem Bedeutungsgeflecht des Begriffes in der Muttersprache entspricht,

⁴ Ludwig Salvator Erzherzog von Österreich und Toskana (*4. August 1847; † 12. Oktober 1915 in Brandeis)

sondern dass kulturspezifischer Wissenserwerb und Fremdsprachenlernen von der ersten Stunde an untrennbar miteinander verknüpft sind.“⁵

Die Lerneffizienz hängt ab von den Lernstrategien im DaF-Unterricht und sowie von Lernpräferenzen der Lerner und ihre Stellung zur erworbenen Fremdsprache. Die Lernmotivation durch Wortschatzarbeit ist insofern von großer Bedeutung, dass der Lernende Lexik beziehungsweise landeskundliche Kenntnisse erwirbt, und durch Sprache fremde Kulturen und ausländische Welten entdeckt. Wie kann man im DaF-Unterricht in Algerien Wortschatz erwerben unter Berücksichtigung kultureller, spezifischer Gegebenheiten? Die interkulturellen Erschließungsstrategien erweisen sich im Bereich der Kultur und Sprachforschung relevant und können auch die Lernenden zum Sprachlernen motivieren. Im Zusammenhang mit der lernorientierten Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht und der Förderung der Lerneffizienz stellt sich immer wieder die Frage, welche Faktoren die Wortschatzaneignung beeinflussen. Dabei lässt sich feststellen, dass die Lernenden individuell ausgeprägte Lernstile und Lernpräferenzen mitbringen. Wieruszewska weist darauf hin, dass „auch die Gesamtheit der Aspekte angemessen den Lernerpräferenzen modifiziert und neugestaltet werden soll. Die pragmatischen Ziele der Arbeit reichen somit von "lernerfreundlichen Korrekturen" über angemessenen Strategietraining bis auf autonomes, bewusstes Lernen und Vorbereitung der Lehr- und Lernmaterialien hinaus.“⁶

Es ist eine Tatsache, dass beim Wortschatzerwerb sowohl im Hinblick auf das Lesen als auch auf das Hören Erschließungs- und Anwendungsstrategien erworben worden sind. Muttersprachler sowie Fremdsprachler müssen immer wieder neue Wörter erlernen und neuen Wortschatz erschließen, daher sind Lehr- und Lernstrategien von großer Bedeutung. Die Lernenden entwickeln zum Beispiel Erschließungsstrategien für Wortschatzerwerb (Synonyme, Antonyme, Wortbildung etc...). Zugleich müssen die Lernenden neue Methoden erwerben, um ihre Sprachkompetenzen durch Wortschatzarbeit, Bilderraster, Clustering, Lernkartei und Computerprogramme zu verbessern. Der Einsatz von neuen Medien beim Spracherwerb ist heute nicht mehr zu belegen.

Im zweiten Teil dieser Forschungsarbeit werden wir in Bezug auf Wortschatzaneignung, Bedeutungserschließung und Wortschatzarbeit, folgenden Fragen nachgehen:

⁵ Aoussine Seddiki Beitrag für die Revue AKDaF

⁶ Wieruszewska, Joanna Szarska (2005) : Lernerstrategien als Grundlage der lernertypischen Fehlerbehandlungen - Forschungsstudien am Beispiel der Deutschlernenden, polnischen Studenten.- Hamburg, Verlag Dr. Kovac

- Gibt es eine besonders effiziente Methode oder ein Verfahren beim Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht in Algerien?
- Welche Erschließungsstrategien und Aneignungsmethoden können im DaF-Unterricht gewählt bzw. durchgeführt werden?

Der heutige Kenntnisstand erlaubt den Didaktikern und Fachleuten in den Bereichen der Fremdsprachdidaktik, Deutschdidaktik, der kognitiven Semantik noch nicht eine bestimmte Methode oder ein gewisses Lehr- und Lernverfahren zu befürworten.

Freudenstein „(1988, 52 z.n. Löschmann) zieht gewissermaßen als Resümee des gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Erkenntnisstandes, dass es allein gültige Methode nicht gibt und auch nicht geben kann, muss logischerweise auch für die Semantisierung als Teilbereich der Didaktik zu treffen.“⁷ Butzkamm (1989, 197) z.n. Löschmann hat auch dann diese Erkenntnis formuliert „Nach heutigem Kenntnisstand kann die Frage nur lauten, welche Verfahren unter gegebenen Umständen in Anbetracht des Gesamtkontextes jeweils effektiv sind.“⁸ Löschmann schließt sich dieser Formulierung und betont dies folgendermaßen: „Die Wahl eines Verfahrens oder mehrerer hängt zum Teil von der Beschaffenheit, den Merkmalen der LE, ihrer Stellung im Lexikon, ihren Beziehungen zur Muttersprache, ihrem Eingebettetsein im Text (Materialseite) und zum anderen von den Voraussetzungen bei den Lernern, ihrem Wissen und Können, dem Grad ihrer Sprachbeherrschung, ihren allgemein geistigen Fähigkeiten, den Gedächtnisleistungen, der Lernbereitschaft und Motivation (Subjektseite) und nicht zuletzt von der Zielstellung ab, mit der das betreffende Wort gelernt werden soll.“⁹

Im Rahmen einer Befragung von Deutschlernenden, die an algerischen Gymnasien und Deutschabteilungen durchgeführt wurde, haben die Lerner und Lernerinnen folgende Erschließungsstrategien angegeben, die sie meistens beim Wortschatzerwerb benutzen¹⁰:

- Belegbeispiele für den Gebrauch eines bestimmten Wortes aus einem Text.
- Übersetzung ins Arabische bzw. ins Französische oder Englische.
- Zeichnen.
- Eintragen der neuen Wörter in das eigene Vokabelheft und regelmäßige Wiederholung .
- Gebrauch einsprachiger und zweisprachiger Wörterbücher.
- Aussagen zur Bedeutung des Wortes (in den Ausgangssprachen).

⁷ Martin Löschmann, effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 1993. S. 94

⁸ Ebd. 94

⁹ Ebd. 94

¹⁰ Seddiki, Aoussine (1992) : Aufbereitung und Verarbeitung des Wortschatzes unter interkulturellem Aspekt in einem Deutschlehrbuch für Algerien auf der Anfangsstufe – Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Erarbeitung von Lehr- und Lernmitteln. – Diss., Universität Leipzig.

- Auswendiglernen von Listen z.B. die unregelmäßigen Verben.
- Anfertigen und Verwalten von Merktzetteln.
- Erschließungsübungen (Semantisierungsübungen).
- Verwendung des Wortschatzregisters des Lehrwerks.
- Suchen von Synonymen und Antonymen.
- Lernen des Wortschatzes durch Übungen und Dialogübungen.
- Wiederholung der Lehrwerkübungen- und Aufgaben.
- Abschreiben der Tafelbeispiele.
- Eigene Beispiele im algerischen Kontext bilden und sie korrigieren lassen.
- Links- Rechts-Abdeckmethode.
- Schwierige Vokabel auf ein Blatt schreiben und in die Tasche stecken.

Für die Erweiterung des Wortschatzes müssen die Lehrenden neue Lerntechniken umsetzen, um den Lernern beizubringen, autonom zu lernen und selbst auch anstrengend am Wortschatz zu arbeiten und ihre Wortschatzhorizonte zu erweitern.

Die Lehrkräfte an den algerischen Gymnasien und Universitäten sollten den Lernern und Studierenden neue weltweit anerkannte Wortschatzstrategien wie zum Beispiel Beschreibung von Bildercollagen, Herstellung einer kleinen Dokumentation, mündliche Berichte, Selbstständiges und rationelles Erschließen von neu zu erwerbendem Wortmaterial mit Hilfe eines Wörterbuches und Aufnahme in die Wortschatzkartei, Arbeit mit der Wortschatzkartei, E-Mails-Schreiben, beibringen.

Forschungsstand und Forschungsziele

Die Forschung im Bereich der Sprachdidaktik und Wortschatzdidaktik zeigt, dass die Lehr- und Lernmethoden eine relevante Rolle bei der Wortschatzarbeit spielen. Der Wortschatz ist die Gesamtheit der lexikalischen Strukturen einer Sprache. Der effiziente Wortschatzerwerb ist von bestimmten Faktoren abhängig, wie zum Beispiel von der Lernstrategie. Lernstrategien sind nach Friedrich und Mandl „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ Dieselben Autoren bezeichnen Lernstrategien als „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern.“¹¹

“ Es ist heute wissenschaftlich belegt durch eine Reihe von verschiedenen, erschienenen Publikationen und Herausgaben über diese Thematik und Problematik, dass Schüler die direkt am Unterrichtsprozess beteiligt werden und die, die Gelegenheit zum kreativen

¹¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernstrategie>

Umgang mit Wortschatz erhalten, leichter und effektiver lernen als andere.“¹² Aus Erfahrung, kann man auch sagen, dass Schüler, die andere Fremdsprachen (Französisch und Englisch z .B) gut kennen, erwerben schneller und effizienter die Tertiärsprache (Deutsch) in Algerien.

Die in Algerien vor einigen Jahren neu durchgeführte Ausbildungsreform sowohl an den Universitäten als auch an den Gymnasien verweist auf Neurungen und neue Orientierungspolitik im Schul- und Hochschulwesen. Allerdings sollten die Ausbilder (Lehrer und Hochschullehrer) in diesem Hinblick anstrengend arbeiten und innovieren, um Qualität zu erreichen. Der Staat seinerseits muss auch alle Voraussetzungen und finanzielle Mittel zur Verfügung der Didaktiker, Forscher und Wissenschaftler stellen, damit diese neue Ausbildungsreform nicht in Vergessenheit gerät. Es ist weltweit bekannt, dass Bildungsqualität von bestimmten Voraussetzungen abhängig ist, daher muss der algerische Staat der Bildungs-und Ausbildungspolitik sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten mehr Aufmerksamkeit schenken. Die Rahmenbedingungen unter denen Schüler, Studenten, Lehrer und Hochschullehrer arbeiten sind bedauerlich nicht adäquat und haben leider einen negativen Einfluss auf den Lehr-und Studiengang der Lerner und Studierenden.

Forschungsziele dieser Dissertation sind das Aufzeigen des engen Zusammenhanges zwischen Sprache und Kultur durch eine hierzulande durchgeführte Wortassoziationsanalyse an der Universität von Bejaia und deren Vergleich mit anderen Wortassoziationstests. Wir wollen auch in Bezug auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit den Einfluss der Werte, Einstellungen und Kultur auf das Denken und Verhalten der Menschen verdeutlichen.

Begründung der Arbeit

Die Motivation und Anregung für diese Arbeit liegt hauptsächlich am persönlichen Interesse für den Dialog der Kulturen und für interkulturelle Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturprägungen, aber auch an der Möglichkeit einen Beitrag zur Bewertung und Verbesserung des an algerischen Gymnasien verwendeten Lehrwerks „Vorwärts mit Deutsch“ zu leisten.

Die vorliegende Arbeit wirft eine Fülle von Fragen und wird auch den Versuch unternehmen, geeignete Methoden und neue Wege für den algerischen Schulbereich zu entwickeln. Eine zielbewusste Forschung und wissenschaftliche, empirische Arbeit im Bereich der Wortschatzerschließung ist heute willkommen, weil die Qualität des

¹² Ebd.

Fremdsprachenerwerbs sowohl an den Gymnasien als auch an den Universitäten darauf angewiesen ist. Diese Arbeit könnte auch einen Beitrag im Rahmen der neuen LMD Reform leisten, denn es wäre viel besser Vorschläge zu machen ,um diesem neuen System neue Impulse zu geben, anstatt es zu stigmatisieren und wider zuwerfen.

Diese Forschung kann auch eine Leistung sein, um die Wortschatzarbeit im Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ 2eme et 3eme années zu vertiefen und zu erweitern, weil das aktuelle Fremdsprachenlehrbuch ungenügende Wortschatzübungstypen beinhaltet und noch „Lücken“ in der Gestaltung der Übungsmaterialien präsentiert. Daher ist eine adäquate Wortschatzaneignung durch variierte Übungstypen und Übungsmaterialien eine Notwendigkeit, um die sprachlich-kommunikative Kompetenz des Lernenden zu fördern und sein interkulturelles Wissen zu erweitern.

Überzeugt von der relevanten Rolle der Wortschatzarbeit im DaF- Unterricht und bei der Erlernung einer Fremdsprache denken wir, dass sowohl die Berücksichtigung der kultur-sozialen Umgebung und Besonderheiten des Adressaten als auch die Spezifik der Zielgruppe wesentlich sind. Ein anderer Schwerpunkt bei der Wortschatzerschließung ist auch die Berücksichtigung der interkulturellen Kommunikation, die doch die Grundlage und das Ziel des Lern- und Lehrprozesses bildet und deshalb ist es notwendig, landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland zu vermitteln. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Lernende einen Vergleich zwischen der eigenen und der fremden Kultur macht und auch Interesse und Neugier an der Sprache zeigt.

Der interkulturellen Wortschatzarbeit liegen also pragmatische Beschreibungen der Kommunikation zugrunde. Die interkulturelle Wortschatzarbeit wird durch gegenwärtige Forschungsgebiete wie zum Beispiel: Pragmatik, pragmatische Linguistik, Soziolinguistik, Sprachhandlungstheorie und interkulturelle Kommunikation bestimmt und tief geprägt. Wir wollen auch darauf hinweisen, dass die interkulturelle Wortschatzarbeit nicht als Ergebnis der kontrastiven Semantik oder der Wortschatzdidaktik zu betrachten ist, sondern ergab sich aus der neuen Richtung der interkulturellen Kommunikation am Ende der Siebziger Jahre in der BRD. Mit anderen Worten kann man recht sagen, dass die Neuorientierung der interkulturellen Kommunikation in den siebziger Jahren zur Entstehung der interkulturellen Wortschatzarbeit geführt hat. Hierbei stimmen wir Sigrid Luchtenberg zu „Eine Veränderung in der Vermittlung von Wortschatz ergab sich nicht aus der Semantik, oder Wortschatzdidaktik unmittelbar, sondern vor allem aus der Richtung interkultureller Kommunikation, die seit Ende der siebziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend eine Rolle spielte und eine „Strategie“ des Fremdverstehens erforderte, um Äußerungen von Kommunikationspartnern nichtdeutscher Erstsprache

einordnen und damit verstehen zu können- und vice versa, womit möglichen Missverständnissen vorgebeugt werden.“¹³

Interkulturelle Kommunikation und moderne Landeskunde haben unter anderem die Entwicklung der Wortschatzdidaktik wesentlich beeinflusst und geprägt.

Hypothesen

Wenn zwei Menschen aus verschiedenen Kulturen sprechen, können sie auf Missverständnisse stoßen, auch wenn sie perfekte Sprachkenntnisse besitzen. Der Wortschatzerwerb ist eine wichtige Grundlage bei der Verständigung und Kommunikation mit anderen Sprachlern. Aus diesem Aspekt muss die Wortschatzerschließung eigen- und zielkulturbezogen sein. Die vorliegende Arbeit befasst sich erstens damit, warum bei der Wortschatzauswahl eigenkulturelle Hintergründe der Lernenden zu berücksichtigen sind, und zweitens mit der Vermittlung des eigenkulturbezogenen Wortschatzes im Unterricht. Am Beispiel des DaF-Unterrichts für algerische Lernende wird erläutert, wie der Wortschatz kulturspezifisch ausgewählt und im Unterricht vermittelt werden kann. Die wichtigsten Hinweise im Rahmen einer interkulturellen Wortschatzvermittlungsmethode können folgende sein:

- Die Erprobung von literarischen Texten (Märchen zum Beispiel), im DaF-Unterricht.
- Die Erprobung von Texten aus dem Alltag (unterschiedliche Alltagssituationen) im DaF-Unterricht.
- Die Erprobung von Liedertexten im DaF-Unterricht. Das Lied von Christina Stürmer (Mama ich liebe dich, Mama bahebak).
- Die Vermittlung von landeskundlichen Informationen, die kulturspezifischen Wortschatz darbieten.
- Die Ausfertigung von Wortschatzübungen, je nach Sprachniveau und je nach Niveaustufe, sowie ihr Einsatz im Unterricht.
- Den Akzent auf die Kulturspezifik der Zielsprache legen.
- Die Ausfertigung von Lernmaterialien im DaF-Unterricht.
- Audio-visuelle Lernmethoden umsetzen mit der Berücksichtigung der Eigen- und Zielkultur.

¹³ Luchtenberg, Sigrid, interkulturelle Wortschatzarbeit, in: Wortschatzarbeit in der Diskussion. (= Studien zu Deutsch als Fremdsprache V) / Kühn, Peter (Hrsg.). - Hildesheim u.a.: Olms Verlag, 2000, S. 223 - 248

-Neugier und Interesse an der Zielsprache bzw. an der Zielkultur erwecken.

-Anstrengungen und anspruchsvolle Wortschatzarbeit bei den lernenden auslösen.

-Zum Einsatz der neuen Medien im DaF-Unterricht beitragen, denn die neuen Medien sind heute eine Brücke zwischen Kulturen und Menschen verschiedener sozial- kultur- und ethnischer Herkunft.

Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch neue Ansätze und Annäherungsmethoden zu entwickeln, sondern wirft nur eine Fülle von Fragen, und wird den Versuch unternehmen, neue Wege und Vorgehensweisen für den Schulbereich zu befürworten. Durch meine langjährige berufliche Tätigkeit als Gymnasiallehrer und dann seit einigen Jahren als Dozent an der Universität Algier 2 bekam ich im anschließenden Berufsalltag Einblick in auffälligen und erschwerten Fremdsprachenerwerb DaF bei Lernenden und Studierenden vor allem bei der Wortschatzerschließung. Schritt für Schritt entwickelte sich bei mir die Idee und das Interesse mich mit diesen Schwerpunkten auseinanderzusetzen und eine empirische Forschungsarbeit durchzuführen mit dem Ziel folgenden Fragen nachzugehen:

1. In wieweit kann man behaupten, dass Kultur und Sprache eng verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen?
2. Ist interkulturelle Wortschatzarbeit von zentraler Bedeutung bei Fremdsprachenerschließung und interkultureller Kommunikation?
3. Wie kann man unter algerischen Rahmenbedingungen unseren Lernenden und Studierenden kulturspezifischen Wortschatz näherbringen?

Ziel dieser Dissertation ist das Aufzeigen der wechselseitigen Wirkung zwischen Kultur und Sprache. Einen Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit bildet die interkulturelle Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht. Mit der Thematik dieser Arbeit wollen wir einerseits einen Einblick in didaktische Ansätze im Fremdsprachenerwerb geben und andererseits auch die Wichtigkeit der interkulturellen Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht betonen und hervorheben.

Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit versucht eine logische Reinform in Bezug auf die gewählte Thematik zu verfolgen. Nach der Einleitung und der Darstellung der Problematik wird im Kapitel I des theoretischen Teils einen geschichtlichen Überblick zur Geschichte der Fremdsprachendidaktik und deren Theorien und Ansätze gegeben. folgende Begriffe

„Kultur“ Sprache, und ihre wechselseitige Beziehung und Auswirkung auf den Menschen werden auch erklärt. Im zweiten Kapitel setzen wir uns mit dem Begriff Kommunikation auseinander. Wir gehen folgenden Fragen nach: Was ist Kommunikation? Wie erfolgt sie? Wie wird sie verschlüsselt und entschlüsselt? Im Anschluss werden auch Begriffe wie interkulturelle Kommunikation erklärt und einige Kulturschemata einbezogen. Das dritte Kapitel befasst sich mit der interkulturellen Kompetenz, ihren Komponenten und ihrer Erlangung. Das vierte Kapitel widmen wir der Landeskunde, ihrer Rolle und Ziele im DaF-Unterricht. Tabellarisch werden auch die verschiedenen didaktischen Ansätze der Landeskunde im DaF-Unterricht dargestellt. Im fünften Kapitel legen wir Wert auf die Wichtigkeit des interkulturellen Lernens und betonen die Verwendung dieser Lernstrategie im Deutschunterricht. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils befasst sich mit Wortschatz und dessen Einbettung im Fremdsprachenunterricht. In diesem Kapitel werden auch die Grundprinzipien und die Vermittlung der Wörter aus der interkulturellen Perspektive präsentiert. Der praktische Teil der vorliegenden Dissertation besteht aus drei Kapiteln. Im ersten Kapitel werden Wortassoziationsanalysen von Rosenzweig und Mohcine Ait Ramdane analysiert und mit unseren Ergebnissen verglichen. Es wird auch aufgrund der theoretischen Ansätze zu Wortschatzarbeit und Wortschatzerschließung die Rolle der interkulturellen Wortschatzarbeit betont. Das zweite Kapitel widmen wir der Lehrwerkanalyse zweier Lehrbücher in Bezug auf wissenschaftliche Kriterienkataloge, nämlich „Vorwärts mit Deutsch“ und „Sprachbrücke“. Im letzten Kapitel geben wir Hinweise, Lehrstrategien und Vorschläge zum interkulturellen landeskundlichen orientierten Deutschunterricht in Algerien. Einige musterhafte Kursentwürfe und interkulturelle Wortschatzübungen enthält auch dieses Kapitel.

TEIL I .THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1 THEORITISCHE KONZEPTE UND BEGRIFFE

1.1.Geschichtlicher Überblick der FSD

Die Fremdsprachendidaktik befasst sich mit dem Lehren und dem Lernen der Fremdsprachen in Bildungseinrichtungen wie Schulen, Gymnasien, Universitäten oder Privatschulen. Schwerpunkte der Fremdsprachendidaktik sind Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Unterricht. Sie hat als Gegenstand Lehr-und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht wie zum Beispiel die vier didaktischen Lernfertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen). Die FSD bezieht sich auf die Lehr-und Lernmethoden, die im Unterricht eingesetzt werden, die Strategien und die Lehrpläne und Curricula in Bildungsinstitutionen. Die FSD erforscht die Prozesse des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in schulischen und universitären Kontexten und bestimmt die Ziele und die Methoden sowie die Strategien, Medien und Materialien, die sich für die Verwirklichung dieser Ziele eignen.

Der Fremdsprachenerwerb hat im Laufe der Jahrhunderte verschiedene didaktische Methoden und Ansätze erfahren. Sehen wir uns die wichtigsten Methoden und Theorien der Fremdsprachendidaktik genauer an. Anfangs vertraten die Didaktiker und Fachleute die Auffassung, dass Grammatik eine relevante Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen sollte. Die Grammatik war also im Mittelpunkt des Sprachunterrichts.

a) Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

In den Anfangszeiten des Sprachunterrichts orientierte man sich an den klassischen Werken der Antike wie zum Beispiel Aristoteles und Homer. Der Fremdsprachenunterricht zielte auf das Verstehen und die Übersetzung der literarischen Werke ab. Der Sprachunterricht war anspruchsvoll und nur einer Elite zugänglich. Das Ziel des Unterrichts war die Beherrschung der Grammatik und die Methode oder das Lernverfahren war die Übersetzung der lateinischen Grammatikstrukturen. Simona Bastova resümiert die methodischen Grundprinzipien der GÜM auf diese Weise¹⁴:

¹⁴ Simona Bastova, Wortschatz und Wortschatzarbeit zum Thema Gesundheit und Krankheit, Magisterdiplom, Masarkoya Universität, 2013, S.30

- Im Zentrum steht der schriftliche Gebrauch der Sprache.
- Die Textgrundlage sind die Werke bedeutender Autoren aus dem jeweiligen Kulturkreis der gelernten Sprache, meist mit einem spezifischen grammatikalischen Schwerpunkt.
- Das Ziel ist, dass die Schüler fähig sind, unter Anwendung der gelernten Grammatikregeln die Texte in die Muttersprache sowie aus der Muttersprache übersetzen zu können.
- Sich mit den Baugesetzen der fremden Sprache vertraut zu machen im Vergleich mit der Muttersprache.
- Rekonstruktion der Fremdsprache und Reproduktion korrekter Sätze durch den Gebrauch der gelernten Regel.

Man kann die Grammatik-Übersetzungsmethode folgendermaßen schematisieren.

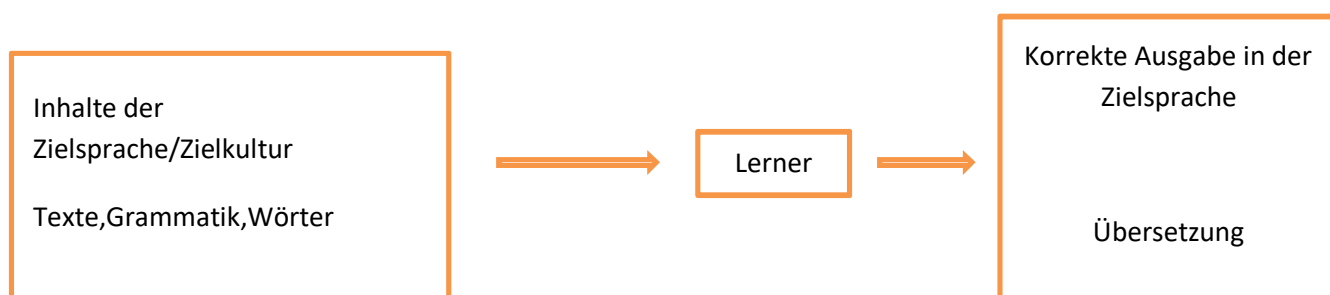


Abb. 1.¹⁵ Schematische Darstellung der Grammatik-Übersetzungsmethode .

b.) Die audiolinguale Methode

Diese Methode verdanken wir der europäischen Reformbewegung der Schulbildung in den Siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, die auf der Grundprinzipien des Sprachunterrichts einer ähnlichen Reformbewegung von Viëto, Gouin, Jespersen (Ende des 19. Jahrhunderts) stützte, die aber keinen Eingang in die Praxis der Schulausbildung gefunden hatte. Im Mittelpunkt dieser Lehrtheorie steht das Nachahmen von gehörter Sprache durch die Lernenden und Studierenden (Behaviorismus). Lerntheoretisch ist dieses Pattern-Drill-Verfahren als behavioristisches Lernen bekannt worden.

Jörg Roche erklärt die Grundprinzipien dieser Methode “ Die audiolinguale Methode wurde besonders in den vierziger und fünfziger Jahren in den USA propagiert und massiv gefördert, vor allem weil man sich davon versprach, möglichst schnell möglichst viele Soldaten auf den Einsatz in den schnell wechselnden Kriegsgebieten vorzubereiten. Sie wird auch (Army Method) genannt. Die Audio-Video-Methode

¹⁵ Jörg Roche, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag GmbH, 2005, S.13

entstand in Frankreich vermische sich später mit der audiolingualen Methode und wurde für eine ganze Sprachlehrgeneration prägend(bis in die früheren siebziger Jahre). Um das mechanische Verfahren zu optimieren, bietet es sich dabei fast zwingend an, auf elektronische Medien zurückzugreifen. Das wurde schon früh mit Tonbändern, Kassetten und Sprachlaboren praktiziert und wird auch heute noch in der Werbung mittels Schlagworten wie „in 30 Tagen Spanisch, Französisch etc. lernen“¹⁶ Man kann das behavioristisch vermittelte Verfahren deshalb folgendermaßen darstellen:

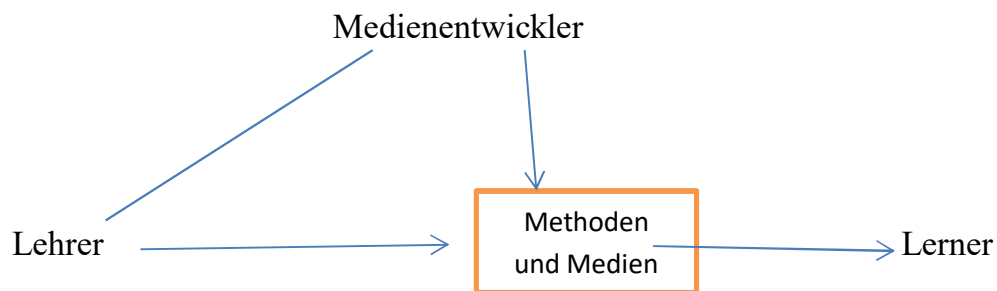


Abbildung.2. ¹⁷ Schema behavioristischer Verfahren: der Lerner als Rezipient.

Im Zentrum dieser Methode steht also die gesprochene Sprache durch Nachahmung des Lehrers. Diese Methode auch Hör-Sprech- Methode genannt beruht auf den neuen Kenntnissen in der ¹⁸ behavioristischen und ¹⁹ strukturellen Linguistik. Die Sprache wurde als internationales Kommunikationsmittel gesehen und das Sprachziel dieser Lernmethode war nicht mehr das Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen. Die audio-video-linguale Methode verwendet neue technologische Mittel wie zum Beispiel Tonbänder, Kassetten und Sprachlaboratorien, um die Lerner bei Aussprache und Hörverstehen zu unterstützen.

c.) Die kommunikative Methode

Die Entwicklung des Tourismus und die ständig wachsende Mobilität der Menschen aus verschiedenen Gründen haben zur Entstehung der kommunikativen Methode in der

¹⁶ Jörg Roche, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag GmbH, 2005, S14

¹⁷ Ebd. S. 16

¹⁸ Behaviorismus, (abgeleitet vom amerikanisch-englischen behavior Verhalten) benennt das wissenschaftstheoretische Konzept von Menschen und Tieren mit naturwissenschaftlichen Methoden zu untersuchen und zu klären. Der Behaviorismus wurde nach wichtigen Vorarbeiten von Edward Lee Thorndike durch John B. Watson zu Beginn des 20. Jahrhunderts begründet und in den fünfziger Jahren von Skinner popularisiert. <https://de.wikipedia.org/wiki/Behaviorismus>

¹⁹ Strukturalismus: Die Sprache ist das erste Paradigma strukturalistischer Forschung. Der Strukturalismus sieht die Sprache als ein Zeichensystem den Grundtyp jeder ganzheitlichen Organisation der Wirklichkeit. Es wird zwischen der Sprache als System (langue) und der gesprochenen Sprache (Parole) unterschieden. <https://de.wikipedia.org/wiki/Strukturalismus>.

ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts beigetragen. Viele gesellschaftliche und politische Umwälzungen haben den Ausbruch dieser theoretischen Methode in der Fremdsprachendidaktik ausgelöst. Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen nicht mehr grammatische Kenntnisse, aber auch Wortschatz, Phonetik und Kommunikation gewinnen an Bedeutung. Sprache wird nicht mehr als ein geschlossenes System, sondern als ein soziales Handeln betrachtet. Die Pragmalinguistik sorgt für die Entwicklung und die Etablierung dieses Lehr- und Lernkonzeptes in der Fremdsprachendidaktik.

Neuner und Hunfeld stellen die Grundprinzipien der kommunikativen Methode dar²⁰

- Lernerorientierung, sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch Lehr- und Lernverfahren,
- Aktivierung des Lernenden (der Lernende wird als aktiver Partner im Lernprozess betrachtet),
- selbstentdeckendes Lernen,
- bewusstes (kognitives) Lernen,
- kreativer Umgang mit der Sprache,
- Entwicklung von Verstehens- und Lernerstrategien.

Jörg Roche unterscheidet deutlich mit einer neuen Terminologie diese oben erwähnten Theorien. Er spricht von „Instruktionsverfahren“ und „kognitivistischen Verfahren“. „Die klassischen Unterrichtsverfahren der Grammatik-Übersetzungsmethode und die behavioristischen Verfahren, die vorwiegend mit vorstrukturierten Lehrelementen und lehrergesteuert vorgehen, gelten in neuerer Terminologie als typischen Instruktionsverfahren und die Medien, die sie nutzen, als die typischen Instruktionsmedien. Damit will man sie von zwei anderen Hauptverfahren des Spracherwerbs unterscheiden, die stärker auf die Selbstständigkeit (Autonomie) des Lerners und des Lernens Bezug nehmen: den so genannten kognitivistischen Verfahren, die auf die Wissens- und Sprachverarbeitungsprozesse ausgerichtet sind, und den konstruktivistischen, die von selbst-generierenden Prozessen der Konstruktion des Wissens gesteuert sind.“²¹

Die kommunikative Methode erstreckte sich von 1970 bis 2000 und gilt als der wichtigste methodische Ansatz im Fremdsprachenunterricht zu dieser Zeit. Dieser Ansatz nimmt Bezug auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Sprachwissenschaft.

²⁰ Neuner, G.; Hunfeld, H.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*; Kassel: Langenscheidt; 1993.S.88

²¹ Jörg Roche, *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*, Narr Francke Attempo Verlag GmbH, 2005, S.16

d.) Der interkulturelle Ansatz

Diese Methode ist sozusagen eine Erweiterung und Entwicklung der kommunikativen Methode. Sie hat als Zielsetzung nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch einen kulturellen Hintergrund zur Zielkultur zu vermitteln. Dieser Ansatz fördert den Kulturvergleich der Ausgangs- und Zielkultur durch landeskundliche und authentische literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Der Lerner entdeckt durch die Fremdsprache eine andere Kultur, eine andere Weltsicht, ein anderes Universum und muss also damit erfolgreich umgehen. Es wird also eine Brücke zwischen der eigenen und der fremden Welt aufgebaut und diese Brücke kann nur durch interkulturelles landeskundliches Lernen gefestigt werden.

Biechele Markus und Alicia Pados erwähnen auch diese Neuorientierung im Schulbildungswesen und deren Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik. „Werfen wir nochmals einen Blick auf die Geschichte des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts bewirkte eine Rolle von gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Neurungen auch eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik. Beispielsweise nahm der Bedarf der Wirtschaft an fremdsprachlich qualifizierten Arbeitskräften schon seit längerem kontinuierlich zu, und diese Entwicklung setzt sich bis heute fort. Das bedeutet auch, dass sich der Personenkreis, der Fremdsprachen lernte, und die Bedürfnisse und Interessen, die dieser Personenkreis am Sprachenlernen hat, veränderten. In Deutschland kam es zur so genannten Bildungsreform, die weiten Kreisen der Bevölkerung den bisher verschlossenen Zugang zu höherer Bildung und damit auch zum schulischen Fremdsprachenlernen eröffnete.“²²

Jörg Roche hat auch in seinem Buch den Einfluss der gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen auf den Fremdsprachenunterricht erkannt und vertritt die Meinung, dass jede Epoche von bestimmten herrschenden bildungspolitischen Ansichten geprägt wird und dies überträgt sich auf die didaktischen Ansätze und curricularen Bildungsorientierungen. „Der Fremdsprachenunterricht ist traditionellerweise von den bildungspolitischen, psychischen und soziologischen Vorstellungen der entsprechenden Epoche und ihren gesellschaftlichen Trends beeinflusst worden. So verdankt die Grammatikübersetzungsmethode ihre Langlebigkeit der Langlebigkeit von bildungspolitischen Ansichten, die in Bezug auf die Schüler, die Autorität der behandelten Texte und die Methoden und Ziele des Unterrichts als elitär bezeichnet werden können. Die audio-lingualen und audio-visuellen Methoden sind direkte, wenn auch reduzierte Abbildungen behavioristischer

²² Biechele Markus und Alicia Pados (2003) : Didaktik der Landeskunde. Druckhaus Langenscheidt, Berlin S.28

Ansichten und militärischer Bedürfnisse ihrer Zeit, und der kommunikative Ansatz wäre ohne die soziologischen und anthropologischen Ideen der Frankfurter Schule und ähnlicher Strömungen seiner Zeit und ohne die allgemeinen gesellschaftlichen Umwälzungen in der westlichen Welt undenkbar.“²³

Diese Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts wurde, wie oben erwähnt, durch gesellschaftliche Veränderungen ausgelöst und gefördert(eine andere Motivation für Fremdsprachenlernen). Diese neuen Bedürfnisse veränderten auch die Auffassung von Sprache. Die Sprachwissenschaftler betrachteten die Sprache nicht nur als ein geschlossenes Zeichensystem, sondern auch als ein Medium, mit dem Gedanken, Ideen und Gefühle zum Ausdruck gebracht werden.

Die beiden US- amerikanischen Linguisten Austin und Searl, Begründer der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie haben als Erste dem kommunikativen Ansatz Impulse gegeben. Das Interesse an Sprache hat sich geändert und verlagerte sich von der Beschreibung formaler Eigenschaften auf pragmatische Ziele, das heißt, wie Menschen miteinander kommunizieren. Diese Auffassung von Sprache stellt das soziale Handeln bei der Kommunikation in den Mittelpunkt. Die Sprache ist insofern ein menschliches Handeln und damit bedeutet Kommunikation mit Sprache im Fremdsprachenunterricht, wie sich die Sprechenden im Fremden verständigen und zurechtfinden können. Gerhard Neuner stellt folgende Frage in seinem Buch “Was machen Menschen mit der Sprache, wenn sie sie dazu benutzen, sich in bestimmten Situationen zu verständigen? Bei dieser Fragestellung geht es vor allem um die Analyse des Sprechaktes, d.h. um die Beschreibung der Sprechintentionen, der Redemittel und der Wirkungen des Gesagten.“²⁴ Diese neue Orientierung auf Kommunikation hebt auch die Wichtigkeit der sprachlichen Äußerung hervor. Der Kontext, die Situation, die beteiligten Sprecher (die Rollen), außersprachliche Mittel wie Mimik, Gestik, Tonfall, Lautstärke usw..... werden wichtiger und spielen eine grundlegende Rolle bei der Kommunikation.

Seit Beginn der Achtzigerjahre erkannte man die gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Kultur, der kulturelle Ansatz sieht Landeskunde als Bindeglied zwischen Sprach- und Kulturvermittlung. Die interkulturelle Orientierung im DaF-Unterricht ist eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode mit ihrem pragmatischen Konzept. Jörg Roche dazu „ Dieser erweiterte kommunikative Kontext schließt auch mehr und mehr ein interkulturelles Kommunikationsverständnis ein. Verschiedene interkulturell geprägte Ansätze leiten daher nun zu einer neuen Generation von Lehrwerken über, einer Generation, die man modischerweise, aber mit einer gewissen

²³ Roche, Jörg, Interkulturelle Sprachdidaktik, Eine Einführung, Günter Narr Verlag Tübingen, S.107

²⁴ Neuner Gerhard (1993) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts Langenscheidt S. 88

Berechtigung „Postmodern“ nennen könnte. Die Entwicklung eines interkulturellen Didaktikkonzepts ist damit zu einem umfangreicheren multidisziplinären Projekt geworden, das von Pioniertaten wie Laurence Wylies Formulierung eines expliziten interkulturellen Ansatzes (für Französisch), Müller-Jacquiers Ansatz, einer konfrontativen Semantik und einigen Lehrwerken für DaF, die vereinzelte Elemente einer interkulturellen Didaktik enthalten, vorbereitet wurde (vor allem Sichtwechsel 1984 und Sprachbrücke, Mabus et al.1987).“²⁵

Diese interkulturelle Methode geht davon aus, dass im Vordergrund des Spracherwerbs, Kulturkompetenz stehen soll , das heißt mit andren Worten, das Kulturwissen, die Zielkultur der Sprechergemeinschaft, ebenso wie das Sprachwissen die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts werden sollen. Eva Neuland schreibt in ihrem Beitrag zur asiatischen Germanistentagung 2008 folgendes“ während sich in der muttersprachlichen Deutschdidaktik die Handlungsorientierung zum dominierenden Paradigma für die Literatur- und auch Sprachdidaktik entwickelte, hatte in der DaF-Didaktik schon seit Ende der Achtzigerjahre das Interkulturalitätskonzept in Sprach- und Literaturdidaktik Fuß gefasst. Interkulturelle Kompetenz und noch spezifischer: Kommunikationsfähigkeit wurde zum Leitziel erhoben, und zwar zum Teil kontrastiv, zum Teil aber auch korrespondierend zur kommunikativen Kompetenz.“²⁶ Also die Fähigkeit zum Fremdkulturverstehen stand seit den Achtzigerjahren im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik und ist zu Desiderat der Lehrausbildung geworden.

1.2. Zum Begriff „Kultur“

Viele Denker, Wissenschaftler, Philosophen und Geister wie zum Beispiel Leibnitz, Voltaire, Herder, Wilhelm von Humboldt, Kant usw....haben sich mit diesem Begriff befasst. Das Wort Kultur wird oft im Alltag, im Fernsehen, auf der Arbeit verwendet; aber durchaus nicht immer ist klar, was damit gemeint ist.

Wikipedia definiert „Kultur“ wie folgt: „Kultur“ „zu Lateinisch cultura“ Bearbeitung, Pflege, Ackerbau, von „colere „ wohnen, pflegen, verehren, den Acker bestellen“ ist im weitesten Sinne alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt, im Unterschied zu der von ihm nicht geschaffenen und nicht veränderten Natur. Kulturleistungen sind alle formenden Umgestaltungen eines gegebenen Materials, wie in der Technik oder der bildenden Kunst, aber auch geistige Gebilde wie etwa Recht, Moral, Religion, Wirtschaft und Wissenschaft.“²⁷

²⁵ Roche,Jörg, Interkulturelle Sprachdidaktik, Eine Einführung,Günter Narr Verlag Tübingen, S.110

²⁶ Neuland Eva, 2008, asiatische Germanistentreffen. S. 11

²⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Kultur>

Kultur heißt also zunächst ganz allgemein die Art und Weise, wie die Menschen ihr Leben gestalten mit den „Produkten „ ihres Denkens und Schaffens. Kultur steht also der Natur gegenüber, wobei „Kultur“ etwas bezeichnet, das der Mensch aus eigenem Willen und Vermögen schafft, während „Natur“ ihm vorgegangen ist.

Rickert, zitiert von Gerhard Maletzke S.16, definiert Kultur als die „Gesamtheit der realen Objekte, an denen allgemein anerkannte Werte oder durch sie konstruierte Sinngebilde haften und die mit Rücksicht auf die Werte gepflegt werden“²⁸. Ferner sagt Gerhard „In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihrer geistigen und materiellen Produktion sichtbar werden.“²⁹ Der Lernende oder Studierende muss also mit zwei Systemen bei der Kommunikation umgehen. Er muss auf der einen Seite das Sprachsystem (Lexik, Grammatik, Morphosyntax..) beherrschen, um mit Fremden zu kommunizieren, und auf der anderen Seite muss er sich eben in diesem zweiten System von Konzepten, Überzeugungen usw....gut auskennen, damit die Kommunikation mit Fremden in der Fremde erfolgreich erzielt werden kann.

Man kann also daraus folgen, dass diese Konzepte, Überzeugungen, Wertsysteme usw.... die kulturelle Identität der Menschen prägen und im Laufe der Zeit zu Selbstverständlichkeiten werden. Wolfgang Nitz erklärt in seinem Beitrag zur Tagung (26.20 August 2008) zum Thema kulturelle Identität und Sprachwandel diese Prägung folgendermaßen „ kulturelle Identität ist die Identifikation mit bestimmten kulturellen Werten und die Ablehnung von anderen Werten, sie wirkt somit zur gleichen Zeit integrierend und ausgrenzend. Jeder Mensch gehört im Laufe seines Lebens verschiedenen kulturellen Gruppen oder Subkulturen gleichzeitig und nacheinander an, wobei die Übergänge fließend sind, wie die kulturelle Identität nicht statisch, sondern ein Prozess ist.“³⁰ Diese Wertsysteme, Überzeugungen und Einstellungen ermöglichen die Integration in die Kultur, wo man aufgewachsen ist und wirken gleichzeitig als ausgrenzend, wenn man mit einer fremden Kultur umgehen muss. Jörg Roche deutet auch darauf „ Dieses Realitätskonstrukt hat zwei wichtige Funktionen: es dient als Referenzsystem bei der Wahrnehmung und Auslegung neuer Informationen und funktioniert gleichzeitig als Verstehenshindernis.“³¹

²⁸ H. Rickert: Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, S. 28

²⁹ Ebd.

³⁰ Wolfgang Nitz in: Transkulturalität, Identitäten im neuen Licht, asiatische Germanistentagung, hrsg. Von Maeda Ryoza, im Auftrag der japanischen Gesellschaft für Germanistik und in Zusammenarbeit mit dem Redaktionskomitee des Dokumentationsbandes der asiatischen Germanistentagung 2008

³¹ Roche, Jörg, Interkulturelle Sprachdidaktik, Eine Einführung, Günter Narr Verlag Tübingen, S.35

Sie spielen also eine zentrale Rolle beim Spracherwerb, weil Sprache und Kultur eng verbunden sind. Daher ist der Umgang mit der Zielkultur von dem Kulturwissen und Kenntnissen der eigenen Kultur und der fremden Kultur abhängig.

Eine neue Fremdsprache zu erlernen bedeutet Kontakte zu den Anderen herzustellen, weist auf Kulturbegegnungen hin. Die Sprache ist, wie bereits erwähnt, nicht nur ein Zeichensystem, sondern auch ein Vehikel von Kultur. In der Fremdsprachendidaktik spielt seit einigen Jahren diese kulturelle Dimension beim Spracherwerb eine relevante Rolle. Der Fremdsprachenunterricht soll nicht nur auf die Kommunikation, Sprachbeherrschung und Sprachkompetenz abzielen, sondern auch auf eine kulturelle Kompetenz. Wenn man eine Fremdsprache erschließt, müssen selbstverständlich lexikalische Einheiten, phonetische Besonderheiten und grammatische Strukturen gelernt werden, aber darüber hinaus müssen auch kulturelle Gegebenheiten und Unterschiede implizit und/oder explizit mitgelernt werden. Also interkulturelle Faktoren müssen in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden, um einen effektiven Spracherwerb zu erreichen. Mit anderen Worten heißt das, dass Fremdsprachenerschließung und interkulturelles Lernen untrennbar verbunden sind und aufgrund dieser Verflechtung versuchen wir in der vorliegenden Arbeit empirisch und zielbewusst zu zeigen, wie man in Algerien das interkulturelle Lernen mit dem Ziel die interkulturelle Kompetenz in algerischen Schulen und Universitäten zu fördern.

Aus dem didaktischen Blickwinkel ist heute die Vermittlung von Kultur in einem kommunikativen und interkulturellen DaF-Unterricht nicht mehr weg zu denken. „Fremdsprachen lernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen“.³²

Gerhard Maletzke unterscheidet zwischen dem klassischen und dem erweiterten Aspekt der Kultur “ Unter dem traditionellen Begriff von Kultur verstand man früher im deutschsprachigen Raum die „Hohe Kultur“, nämlich die Literatur, Malerei, die so genannte klassische oder ernste Musik, Architektur usw.... Also Bereiche, die einer gebildeten Elite zugänglich waren (Elitenkultur). Erst in den siebziger Jahren etablierte sich der so genannte Begriff von „Alltagskultur“. Der Kulturbegriff wurde erweitert und enthält nunmehr nicht nur Bereiche der Kunst, sondern schließt auch Bereiche wie Comicliteratur, Mode und Werbung, Rock-und Popmusik, ebenso wirtschaftliche, politische und allgemeine Lebens- und Verhaltensformen einer Gesellschaft ein.

Seit Anfang der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts begann sich jedoch der so genannte erweiterte Kulturbegriff durchzusetzen und damit der interkulturelle Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Die Didaktiker und Fachleute in verschiedenen

³² Krumm, Hans Jürgen ,1974 Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache , 20/1994, S.13

Gebieten sowohl der Natur- als auch der Humanwissenschaften vertraten die Meinung, dass Sprach- und Kulturlernen Hand in Hand gehen sollen. Nur auf diese Weise erreicht man eine effiziente Kommunikation zwischen Menschen. Der faktischen Landeskunde wurde eine neue Orientierung und eine neue Zielsetzung zu geschrieben, nämlich die Vermittlung von Fakten der Zielkultur. Natürlich gehört auch zur faktischen Landeskunde auch die Kultur“ Im ganzen deutschen Sprachgebiet ist mit der deutschen Sprache auch die deutsche Kultur, das heißt die deutsche Literatur, die deutsche Kunst, die deutsche Musik, die deutsche Wissenschaft zu Hause“.³³ Kultur gilt in diesem faktischen Ansatz von Landeskunde im traditionellen Sinn vor allem Zeugnisse der hohen Kultur. Nicht nur diese „Kultur“ wird im DaF- Unterricht vermittelt, aber auch das Leben der Leute in den DACH-Ländern, ihre Sorgen, Sichtweisen, Wahrnehmungen und Orientierungswerte werden auch durch den DaF-Unterricht den Lernenden und Studierenden näher gebracht.“ In den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts lautete das übergeordnete pädagogische Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, zur Verständigung zwischen den Völkern durch das Vermitteln der Sprache beizutragen. Sprache wurde verstanden als zusammenhängendes System von Strukturen. Wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts war die Kenntnis des Sprachsystems, möglichst in seiner Gesamtheit. Man orientierte sich dabei am klassischen Lateinunterricht. In der Pädagogik dominierte zu dieser Zeit ein Bildungsbegriff, der insbesondere auf den geistig-moralischen Reifeprozess der Lernenden ausgerichtet war. Hierzu leisteten in erster Linie die Zeugnisse der „hohen“ Kultur einen wichtigen Beitrag. Das galt auch für den Fremdsprachenunterricht“.³⁴

Man kann also daraus ziehen, dass die Lernenden damals andere Bedürfnisse hatten als die heutigen. Mit der Verbreitung des Tourismus und der Entwicklung in allen Domänen und Bereichen haben sich diese Bedürfnisse und Interessen im Laufe der Zeit geändert. Die Vernetzung und das Aufkommen der Netzwerke in der ganzen Welt haben dazu geführt, dass heute viele Menschen Fremdsprachen erlernen aus anderen Gründen als früher. Heute gelten andere Ziele und Ansprüche beim Spracherwerb und daher werden auch im DaF-Unterricht nicht nur lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen vermittelt. Im DaF-Unterricht werden auch kulturelle Gegebenheiten in den Mittelpunkt des Fremdspracherwerbs gerückt.

³³ Kessler Hermann (1975) : Deutsch für Ausländer. Teil 3 « Deutschlandkunde ». Königswinter. Verlag für Sprachmethodik, S..57

³⁴ Biechele Markus und Alicia Pados (2003) : Didaktik der Landeskunde. Druckhaus Langenscheidt, Berlin S.26

1.3. Mensch und Kultur

Kultur ist ein menschliches Phänomen. Sie wird von Menschen geschaffen und mit Menschen geteilt. Wir haben uns im 1. Kapitel mit der Definition des Begriffs Kultur“ befasst und man kann sagen, sowohl die „hohe“ Kultur, als auch die „Alltagskultur“ etwas spezifisch Menschliches ist, das heißt, der Mensch schafft Kultur, prägt sie und wird seinerseits von ihr geprägt, geformt und programmiert. Darauf kommen wir ausführlich im Punkt 1.4.

Der Mensch hat in der Vergangenheit grandiose Werke in allen künstlerischen Bereichen geschaffen etwa wie Musik, Malerei, Baukunst, Literatur, Technik etc...

In der Renaissance entstanden hervorragende und meisterhafte Kunstwerke auf allen Gebieten des Lebens. Eine Elite von Fürsten und reichen Geschäftsleuten sowie Geistlichen haben Künstler wie zum Beispiel Leonardo Da Vinci beauftragt, Gemälde und andere künstlerische Werke für sie anzufertigen. Diese Leute wie die reiche italienische Familie „Die Medici“ waren Kulturförderer, sie haben eine gewichtige Rolle bei der Entfaltung der Künste in Europa des ausgehenden 14. Jahrhunderts gespielt. Die Gemälde von Albrecht Dürer und Leonardo Da Vinci zählen auch heute zu den schillerndsten Kunstwerken der Menschheit. Mit ihren Schaffen haben sie Kunst, Kultur und Wissenschaft revolutioniert. Diese Geister haben auch schöne Meisterwerke im Bereich der Baukunst errichtet, beispielsweise, den Petersdom in Italien, er gilt heute noch als eines der schönsten Bauwerke in der Kulturgeschichte des Menschen.

Der Mensch hat also im Laufe seiner Geschichte die Kultur beeinflusst und durch sein künstlerisches Schaffen unterscheidet er sich von anderen Tieren. Der Mensch ist auch ein Tier unter Tieren, aber er grenzt sich von ihnen durch seine kognitiven und künstlerischen Fähigkeiten ab. Um zu überleben hat der Mensch seine Leistungen ausgenutzt, er hat sich auch eine Sprache geschaffen, dadurch hat er sich eine abstrakte Welt geschaffen, in der sich nur Menschen orientieren können. Mit der Sprache kann er mit anderen Menschen kommunizieren, Ideen und Gedanken äußern, Gefühle und abstrakte Konzepte zum Ausdruck bringen. Die Sprache ist also ein Merkmal des Menschen. Der Mensch weist biologische und geistige Merkmale, die ihn von anderen Lebewesen abheben. Nur dem Menschen schreiben wir Kultur und Sprache zu.

1.4 Sprache und Kultur

Sprache und Kultur sind eng verbunden und haben eine wechselseitige Wirkung, das heißt die Kultur beeinflusst die Sprache und die Sprache wird wiederum von der Kultur geprägt. Das Individuum erlernt eine Muttersprache in der Gesellschaft, wo er

aufwächst, während des Sozialisationsprozesses. Er erwirbt auch in seinem Leben eine bestimmte Kultur, was man in der Kulturanthropologie, Enkulturation nennt. Louis Porcher signale que, dans le principe épistémologique, « langue et culture sont indissociables »³⁵. Nach Porscher spiegelt jede Sprache eine bestimmte Kultur wider, die Sprache trägt eine Kultur „toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.“³⁶ Der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur ist so stark, dass man diese beiden gesellschaftlichen Komponenten und menschlichen Identitätsmerkmale nicht voneinander trennen kann. Galisson deutet auf diese Relation zwischen Sprache und Kultur „ C’est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu’elles sont le reflet réciproque et obligé l’une de l’autre. Les didactologues/didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture – étude de la langue, et vice versa.“³⁷ Jede Sprache spiegelt ihre eigene Kultur wider “ L’interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point l’ancrage de l’enseignement de toute langue vivante (...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement. “³⁸

Eine Fremdsprache erwerben bedeutet auch die Kultur des Zielsprachenlandes zu entdecken, zu verstehen. Die Zielkultur ist so wichtig wie die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht aus der interkulturellen Perspektive der Fremdsprachendidaktik. Der Fremdsprachenerwerb ist heutzutage vom Kulturerwerb untrennbar, weil jede Sprache Trägerin von Kultur, Literatur, Zivilisation und Kunst ist. Und jede Sprache wird mit einer bestimmten Kulturreferenz verbunden. Die Sprache von Goethe steht für Deutsch, die Sprache von Moliere für Französisch und die Sprache von Shekspire für Englisch etc. Die Sprache ist also Vertreterin und Trägerin einer bestimmten Kultur. Der Fremdsprachenerwerb erlaubt und ermöglicht die Entdeckung von anderen fremden Menschen und deren Kultur. Dank der deutschen Sprache, kann man die deutsche Literatur lesen, die deutsche Kunst genießen, deutschsprachige Filme und Theaterstücke schauen und deutsche Fernsehprogramme und Sendungen sehen. Die deutsche Sprache ermöglicht den Lernenden und Studierenden Brücken zu den anderen Menschen, zu der anderen Kultur und Literatur aufzubauen, sie ermöglicht auch die Begegnung mit dem Anderen, der eine andere Sichtweise, andere Werte und Einstellungen hat. „Le texte littéraire, production de l’imaginaire, représente un genre inépuisable pour l’exercice artificiel de la rencontre

³⁵ PORCHER L., 1986, *La civilisation*, Paris : Clé international. S.43

³⁶ PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.S.53

³⁷ GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE international.S.119

³⁸ Abdallah-Preteceille M. (1983). 'La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle'. *Le Français dans le Monde*.181, 40

avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. „³⁹ Die Literatur durch die Fremdsprache ermöglicht die Begegnung mit dem Anderen.

Die Kultur steht im Mittelpunkt des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, denn die Lernenden und Studierenden sollen sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen erschließen, um einen erfolgreichen interkulturellen Dialog mit Vertretern der Zielkultur zu erstellen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sich die Lerner Sprach- und Kulturkenntnisse im DaF-Unterricht aneignen, denn nur auf diese Weise kann man mit anderen Menschen aus fremden Welten und Kulturen richtig kommunizieren. Eine Fremdsprache ist nicht nur ein abstraktes System von grammatischen, lexikalischen und phonetischen Regeln, sie verkörpert und vertritt eine Kulturweltsicht. Man kann also daraus schließen, dass die Erlernung einer Fremdsprache bedeutet auch die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur heißt mit anderen Menschen vorgehen, die andere Verhaltensweisen, andere Wertorientierungen, andere Denkmuster und Einstellungen haben als die der Mutterkultur. Der Lernende soll Strategien und Fähigkeiten im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht erwerben und in der Lage sein diese im DaF-Unterricht erworbenen Strategien und Fähigkeiten in interkulturellen Begegnungssituationen umsetzen zu können, damit er die Ausgangskultur und die Zielkultur miteinander in Beziehung setzt, indem er die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen erkennt und diesbezüglich agiert, reagiert und wahrnimmt, um erfolgreich zu kommunizieren und eventuelle Missverständnisse zu überwinden. Ahmed Rafik Trad deutet auf die Wichtigkeit der Ausgangs- und Zielkultur im Fremdsprachenunterricht in seinem Buch „Der Zugang zum Verstehen der fremden Zielkultur fällt dem Lernenden leichter, wenn er seine Erfahrungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster in der eigenen Kultur in Beziehung zu denen der Zielkultur setzt, die ihm in Form von redenden und handelnden Menschen entgegentritt, die ihrerseits bestimmte Erfahrungen mit den Normen und Institutionen ihrer Gesellschaft gemacht haben und machen.“⁴⁰

Im heutigen interkulturellen Kontext der Globalisierung, sind Begegnungen mit fremden Menschen und Welten häufiger geworden. Diese Begegnungen mit anderen Kulturen werden durch die Entwicklung der Medien und die Modernisierung der Verkehrsmittel gefördert und beschleunigt. Die Menschen können heutzutage nicht mehr in Verslossenheit und abseits dieser raschen Entwicklung in allen Bereichen der Welt leben.

³⁹ Abdallah-Preteuille Martine, Porcher Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'Éducateur, 1996, p. 138.

⁴⁰ Ahmed Rafik, Trad, Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation, ein Beitrag zur Landeskundendidaktik im DaF-Studium, Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2001. S.13.

Sprache ist nach Hall zitiert nach Heringer „ die Institution, mit deren Hilfe Menschen miteinander kommunizieren und unter Verwendung gewohnheitsmäßig benutzter, oralauditiver, willkürlicher Symbole in Interaktion treten.“⁴¹ Sprache ist also ein menschliches Produkt, das das menschliche Denken beeinflusst und prägt. „ Die Sprache ist für uns Menschen wie für den Fisch das Wasser.“⁴²

Die Sprache ist unter anderem eine wesentliche Komponente der Identität eines Menschen. Religion, Kultur, Klima und Territorium prägen alle die Identität des Individuums in einer bestimmten Gesellschaft, aber die Sprache ist ein wesentliches Element bei der Entstehung und Herausbildung der Persönlichkeit von Menschen. “ (...) La langue parce que tout en étant un élément entre autres de la culture, elle transcende les autres éléments dans la mesure où elle a le pouvoir de les nommer, de les exprimer et de les véhiculer (...) “⁴³ Die Sprache ist also nicht nur ein Kommunikationsmittel, sie ermöglicht auch dem Individuum seine Gedanken, Vorstellungen und Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Durch die Sprache können Menschen ihre innere Welt verbalisieren, ihre Sorgen und Probleme mit anderen teilen, ihren Emotionen wie Freude Traurigkeit und anderen Gefühlen Ausdruck verleihen. Daher ist die Sprache ein Vehikel sowohl von persönlichen und individuellen Gedanken, Vorstellungen und Weltansichten als auch von Kultur, Literatur, Kunst und Zivilisation und die Sprecher einer bestimmten Sprache sind Vertreter beziehungsweise Verfechter dieser Kultur.

1.5 Individuum und Kultur

Die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Kultur ist ein kompliziertes System von gegenseitigen Wechselverhältnissen. Der Mensch schafft Kultur, formt und beeinflusst sie, er wird aber von dieser Kultur geprägt und beeinflusst. Maletzke vertritt die Meinung, dass das Hineinwachsen in eine bestimmte Kultur ist dem Sozialisationsprozess ähnlich „ Einerseits wird der Mensch als Person und Persönlichkeit durch die Kultur, in der er lebt und der er angehört, wesentlich geprägt, auf der anderen Seite beeinflusst er wiederum seine Kultur und trägt so zum kulturellen Wandel bei. Den Prozess des Hineinwachsens des Individuums in seine Kultur, des Übernehmens und Verinnerlichens bezeichnet man als „Enkulturation“ (vergleichbar der „Sozialisations“ als Hineinwachsen in die Gesellschaft). Enkulturation umfasst unter anderem das Lernen grundlegender menschlicher Fertigkeiten im sozialen Bereich, also etwa wie man soziale Beziehungen einget, wie man das eigene Verhalten kontrolliert und seine Emotionen angemessen nutzt, wie

⁴¹ Hans Jürgen, Heringer, Interkulturelle Kommunikation, Grundlagen und Prinzipien, durchgesehene Auflage 2010, A Franke Verlag Tübingen und Basel. S.109

⁴² Ebd. 117

⁴³ ABOU S., 1995, L'identité culturelle, Paris : Hachette.S.33

man Grundbedürfnisse befriedigt, wie man die Welt sieht, wie man mit anderen verbal und nichtverbal kommuniziert, was man von anderen erwarten kann, welche Rollen für einen selbst angemessen sind und wie man positiv oder negativ zu bewerten hat“⁴⁴. Kurz gesagt, der Mensch wächst in einer gewissen Kultur auf, er erwirbt in dieser Kultur verschiedene Dinge wie etwa Weltanschauung, Denkmuster, Verhaltensweisen und Wertorientierungen. Dieser Prozess, indem Menschen bestimmte kulturelle Gegebenheiten erlernen, ist ein komplexes System, das die Menschen tief einprägt. Die Identität jedes Individuum ist zu einem beträchtlichen Grad von seiner kulturellen Herkunft geprägt. Diese Kulturprägung spielt eine wesentliche Rolle beim Sprach- und Kulturerwerb, weil sie zur Kulturreferenz des Individuums wird, und daher werden diese Wertorientierungen, Verhaltensweisen usw.... zu Selbstverständlichkeiten, die aber auch Konflikte und Missverständnisse auslösen können, sobald das Individuum mit einer fremden Kultur konfrontiert ist „ Menschen sind sich der Kulturbedingtheit ihres Wahrnehmens, Interpretierens und Handelns im eigenkulturellen Umfeld selten bewusst. Meist fällt uns erst im Ausland auf, wie sehr die Kultur unser Denken und Handeln prägt.“⁴⁵ Mit Angehörigen der gleichen Kulturprägung sieht man nicht den Einfluss der Religion, Werte und Weltorientierungen auf unser Denken und Verhalten im täglichen Leben, weil in der gleichen Kulturgemeinschaft, gleiche Werte, gleiche Denkmuster und gleiche Wertorientierungen Gültigkeit haben und sie erzeugen quasi gleiche Verhaltensweisen und Weltanschauungen. Erst wenn das Individuum mit einer fremden Kultur konfrontiert ist, stellt es fest, dass die Menschen nicht gleiche Wertsysteme und Denkweisen haben und daher haben sie verschiedene Verhaltensweisen und Reaktionen im Alltag. Diese Kulturunterschiede können also zum Gegenstand von Missverständnissen und Konflikten werden.

Edith Broszinsky resümiert die Etappen der Sozialisation im Laufe des Lebens eines Individuums folgendermaßen „Werte und Normen einer Kultur sind nie die eines Einzelnen, sondern die einer Gruppe oder größeren Gemeinschaft. Die Symbole einer Kultur werden damit auch zu einem Muster für die Identifikation mit einer Kultur. Da ein umfangreicher Teil jeder Kultur als selbstverständlich genommen wird, kann der Gebrauch symbolischer Verhaltensweisen schnell in der Begegnung mit Fremden zu Missverständnissen führen (z. B. wenn eine Person aus unserer Kultur einem entgegenkommenden Fremden spontan die Hand zur Begrüßung entgegenstreckt und dieser nicht weiß, was das bedeuten soll, ob das evt. eine Bedrohung darstellt) oder ihn in die Arme schließt, was ebenfalls zu Irritationen verschiedener Art führen kann.

⁴⁴ Maletzke Gerhard Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S.22/ 23

⁴⁵ Wiechelmann, Sarah : Ward as nur ein kulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, von lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren. In: Dagmar Kumbier und Friedmann Schulz von Thun (Hg.) : Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg : Rohwolt 2006. S.325

Andererseits werden Angehörige der gleichen Kultur durch diese Symbole im Ausland sofort als Gruppenmitglieder erkannt und man bringt ihnen Vertrauen entgegen, z. B. erkennen sich deutsche Touristen im Ausland nicht nur an der Sprache, sondern auch an einer bestimmten Art der Bekleidung (Shorts, Taschenweste, Anglerhut, Digitalkamera u. a.).

Dieser kulturelle Lernprozess findet in allen Kulturen statt, auch wenn sich das, was das Kind lernen soll, unterscheidet. Lernen durch Nachahmung ist in vielen Kulturen genau vorgegeben: Der Sohn begleitet den Vater bei seinen Arbeiten, die Tochter die Mutter. Forscher schätzen, dass Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren alle grundlegenden Werte, Normen und Verhaltensregeln ihrer Kultur erlernt haben. Man bezeichnet diesen Prozess des Hineinwachsens in eine Kultur als *Sozialisation*, im englischen als *Enculturation*.

Man könnte diesen Prozess in drei Phasen unterteilen:

1. In die Zeit des Unbewussten Lernens (durch Beobachtung und Nachahmung); hier ist die Familie wichtigste Institution bei der Erziehung und Verhaltensbildung. Das Kind ahmt die Erwachsenen nach. Es erfasst langsam, was die Worte bedeuten. Es lernt „danke“ und „bitte“ zu sagen, andere zu begrüßen und seine Bedürfnisse verbal zu äußern. Auch Sauberkeit und Pünktlichkeit müssen erlernt werden.
2. Lernen durch Interaktion und die Vermittlung von Ratschlägen und Anleitungen. Dem Kind werden über Alltagskultur Verhaltensnormen beigebracht (Sprichwörter, Sagen, Märchen). Lernen erfolgt auch über die Bekanntschaft mit Kunst und über die Massenmedien. Im späteren Leben treten andere Personen neben diese traditionellen Überlieferungen. Wir lernen von denen, die vor uns gelebt haben. Sie haben ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Träume weitergegeben, erzählt ihre Lebensgeschichte, schreiben Memoiren, verfassen wissenschaftliche Bücher, drehen Filme u. a.
3. In der dritten Phase ist der Lernprozess institutionalisiert über die Bildungseinrichtungen von Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaft.⁴⁶

Es ist also deutlich und wissenschaftlich belegt, dass Menschen im Laufe ihres Lebens bestimmte Werte, Einstellungen, Denkmuster, Wahrnehmungsmuster und Weltorientierungen erwerben. Die Kultur und Sprache sind dem Menschen nicht geboren, der Mensch kommt in die Welt mit kognitiven Fähigkeiten und Leistungen. Er kann Wissen, Sprachen erlernen. Was, aber er erwirbt ist von seiner Umwelt, seiner Familie und den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen abhängig. Daher unterscheiden sich Menschen aus verschiedenen Kulturräumen in ihren Wahrnehmungsweisen, Denkweisen, und Verhaltensweisen.

⁴⁶ Broszinsky-Schwabe Edith, interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse-Verständigung, VS Verlag, 2011, S. 75:76

Das Informations-und Bildungszentrum für internationale Kooperation weist auch auf diese interkulturellen Unterschiede zwischen Menschen und ihre Wichtigkeit bei einer Begegnung zwischen zwei oder mehr Kommunikationspartnern in einer interkulturellen Situation.

„ La métaphore de l’iceberg est fort utile lorsque l’on parle de culture dans un contexte interculturel. L’iceberg se compose en effet d’une partie visible et d’une partie invisible, infiniment plus grande. La culture, elle aussi, a des aspects visibles (nourriture, architecture, langue, fonctionnement non verbal, art, systèmes politiques et des aspects invisibles (valeurs, croyances, normes) bien plus importants si l’on veut essayer de comprendre la culture. L’ensemble des aspects visibles et invisibles et leurs interactions constituent la culture d’une communauté donnée. „⁴⁷ Dieser Vergleich mit dem Eisberg zeigt die Komplexität dieses Phänomens und die Schwierigkeiten beim Umgang mit einer fremden Kultur. Doser Susanne weist auch in ihrem Buch auf dieses Modell des kulturellen Eisbergs. „Es gibt viele Kulturdefinitionen. In diesem Buch betrachten wir jedoch weniger Musik, Kunst oder Literatur, sondern Einstellungen, Glauben, Werte und Verhalten. Verschiedene Modelle wurden bereits zur Darstellung von Kultur entwickelt. Ein sehr bekanntes Modell ist das des kulturellen Eisbergs. Ein Eisberg hat eine sichtbare Spitze, die über der Wasseroberfläche liegt. Ein wesentlich größerer Teil des Eisbergs jedoch, der nicht sofort sichtbare Teil, liegt unterhalb der Wasseroberfläche. Man kann also sagen: Kultur hat einige sichtbare, sofort erkennbare Aspekte und andere, die man nur vermuten und intuitiv erahnen kann. Kultur ist wie ein Eisberg mit sofort sichtbaren Aspekten und den weit größeren unsichtbaren unterhalb der Wasseroberfläche. Stoßen zwei Eisberge aufeinander, so entstehen Konflikte. Diese Konflikte liegen zumeist im Bereich unterhalb der Wasseroberfläche.“⁴⁸ Wie oben schon erwähnt wird, sind diese beiden Aspekte wesentlich bei der Enkulturation, sie prägen das Individuum und beeinflussen seine Persönlichkeit und seine Identität sowie seinen Umgang mit fremden Leuten. Es besteht also eine enge Beziehung zwischen den beiden Aspekten, so dass in den meisten Fällen der religiöse Glaube, die Wertorientierungen und die Wahrnehmungen das Verhalten und Denken des Individuums bewirken, der unsichtbare Aspekt lenkt und kontrolliert einigermaßen den sichtbaren Aspekt. Von klein auf lernen wir verschiedene Werte und Verhaltensweisen. Diese in der Kindheit erlernten Grundmuster kultureller Verhaltensweisen, Werte und Glaubenssätze erweisen sich später von großer Bedeutung bei der interkulturellen Kommunikation, weil sie entweder zum Verständnis oder auch zum Missverständnis führen können.

⁴⁷ CINFO Compétences interculturelles dans la coopération internationale © cinfo 10/2011 Rue Centrale 121 Case postale 2500 Bienne 7, Suisse Tél. +41 32 365 80 02 Fax +41 32 365 80 59 info@cinfo.ch www.cinfo.ch

⁴⁸ Doser Susanne In 30 Minuten wissen Sie mehr interkulturelle Kompetenz, 2006, Gabal Verlag S.11

Wenn man Missverständnisse vermeiden will, soll man sich in die andere Kultur versetzen und seinen Ethnozentrismus bewältigen. Was bedeutet aber dieser Begriff?

1.6 Ethnozentrismus.

Dieser Begriff wurde im Jahre 1906 von ⁴⁹W.G. Sumner geprägt. Die meisten Menschen sehen die eigene Kultur als Referenz und Maßstab aller Wahrnehmungen. Sie gehen davon aus, dass ihre Kultur als Mittelpunkt der Welt ist und daher sind alle anderen Kulturen fremd und werden oft negativ bewertet. Die Merkmale der Eigenkultur werden dabei als Bewertungsgrundlage eingesetzt. Diese Einstellung, die in die Wissenschaften als „Ethnozentrismus“ einging, spielt eine bedeutsame Rolle bei der interkulturellen Kompetenz.

E. Porter und L.A. Samovar, zitiert von Maletzke S. 23. Definieren diesen“ Begriff“ wie folgt „Ethnozentrismus ist eine unbewusste Tendenz anderer Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten und die eigenen Sitten und Normen zum Standard aller Beurteilungen zu machen. Wir stellen uns selbst, unsere rassische, ethnische oder soziale Gruppe in den Mittelpunkt des Universums und stufen alle anderen dementsprechend ein. Je ähnlicher diese uns sind, umso näher platzieren wir sie in diesem Modell; je größer die Unterschiedenheiten, umso ferner lokalisieren wir sie.“⁵⁰ Anderes gesagt, ein Algerier stützt sich auf sein Kulturmodell, auf seine Weltanschauung, auf seine Religion bei der Bewertung anderer Kulturmodelle. Ein Deutscher bezieht sich auf seine eigenen Kriterien und Maßstäbe bei einer Kulturbegegnung. Der Ethnozentrismus erschwert infolgedessen die Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher Kulturherkunft und Kulturprägung, er trägt oft zu Konflikten bei.

Biechele und Padros greifen diese Missverständnisse in ihrem Buch auf “Jeder Mensch erwirbt im Verlauf der Sozialisation, die für die eigene Kultur relevanten Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Er entwickelt eine spezifische, kulturabhängige Orientierung. Dieses kulturspezifische Orientierungssystem beeinflusst Wahrnehmung, Denken und Handeln der Menschen.“ ⁵¹

Der Mensch beschreibt und wertet Erscheinungen und Ereignisse in anderen Kulturen auf dem Hintergrund seiner eigenen kulturellen Normen. Aufgrund der eigenen Kulturprägung (Werte, Einstellungen, Überzeugungen etc...), die das Individuum im Laufe seines Lebens erworben hat, nimmt es wahr, bewertet und beurteilt die anderen

⁴⁹ Zitiert von Maletzke interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S. 23

⁵⁰ E.Porter und L.A. Samovar. Communicating interkulturaly, S. 10

⁵¹ Biechele Markus und Alicia Pados, Didaktik der Landeskunde, (2003), Langenscheidt S. 47

kulturellen Gegebenheiten. Bischof (1995)⁵² illustriert anhand von interkulturellen Situationen diese kulturellen Missverständnisse.

Beispiel 1. „Ein französischer Austauschschüler beklagt sich nach ein paar Tagen bei seiner Gastfamilie, dass er dort kein Abendessen bekommt (nur Brot, Käse und Aufschnitt) „

Beispiel 2. „Eine russische Seminarteilnehmerin bekommt von ihrer deutschen Gastfamilie gesagt: „Bitte fühlen Sie sich wie zu Hause-Essen ist im Kühlschrank, Getränke sind im Keller, nehmen Sie sich jederzeit, was Sie möchten.“ Sie äußert im Seminar, sie fühlte sich, nicht als Gast behandelt“

Beispiel 3. „Eine Brasilianische Studentin: „Die Deutschen sind kalt – sie geben sich bei der Begrüßung nur die Hand.“

Edith Broszinsky-Schwabe erwähnt auch in seinem Buch zwei Beispiele⁵³ „

- A) Bei einer Reise nach Finnland lernen die Deutschen die Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft der finnischen Gastgeber kennen und unterhalten sich mit ihnen (auf Englisch) über Ihr Interesse an der Pflanzenwelt und ihre Hobbys zu Hause. Sie bemerken aber, dass der Gastgeber wenig redet und öfter in Schweigen verfällt und empfinden dies als Desinteresse und Zurückweisung. In dieser Begegnung treffen zwei kulturelle Grundmuster aufeinander: Die deutsche Art, viel zu reden und keine Pausen aufkommen zu lassen und die finnische Art, Pausen als dem Reden gleichwertig zu betrachten, da Finnen auch gerne miteinander schweigen. Sie empfinden das pausenlose Reden des deutschen Besuchers als aufdringlich.
- B) Bei einem Aufenthalt als Touristen in einem afrikanischen Land wollen Deutsche eine individuelle Besichtigungstour machen und haben ein Mietauto mit Fahrer gebucht. Sie verabreden, dass der Fahrer sie um 10.00 Uhr vom Hotel abholt. Nachdem er nach einer halben Stunde nicht erschienen ist, machen sie sich Sorgen (Unfall, Autodefekt?), aber nach einer weiteren halben Stunde erscheint er strahlend und winkt ab „wir werden rechtzeitig zu der Zeremonie ankommen, denn sie beginnt sowieso nicht pünktlich!“ So ist es auch. Im Laufe der Zeit lernen die Menschen in bestimmten Ländern, dass Zeit relativ ist und nicht die Uhr ist wichtig, sondern das Ereignis (dass der Bus fährt, dass die Vorführung traditioneller Tänze stattfindet etc.)“

⁵² Bischof, Monika (1995) : Konfliktsituationen. In: Goethe Institut(hrsg.):Handbuch für Spracharbeit, Teil 5: „erlebte Landeskunde“, Kapitel 2, Baustein 5.

⁵³ Edith Broszinsky-Schwabe (2011):Interkulturelle Kommunikation Missverständnisse-Verständigung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, Fachmedien, Wiesbaden GmbH 2011 S. 65

Diese Missverständnisse entstehen, weil Wörter kulturspezifische Bedeutungen haben und Begriffe in verschiedenen Sprachen nicht bedeutungsgleich sind. Daher müssen heute angeeignete Lehr- und Lernstrategien im DaF-Unterricht umgesetzt werden, damit Wortschatz und Wortbedeutungen kulturspezifisch erschlossen werden können, weil Sprachkompetenz nicht automatisch auch zu einem Verständnis für die fremde Kultur führt. Man sollte also unseren Lernenden und Studierenden folgende Prinzipien im DaF-Unterricht beibringen:

1. Menschen sind gleichwertig, aber unterschiedlich.
2. Die Identität eines Menschen ist kulturbedingt und kann sich im Laufe der Zeit verändern.
3. Die Kulturvielfalt soll zur Kulturbereicherung und nicht zur Kulturdistanz beitragen.
4. Es ist möglich auch mit Kulturunterschieden friedlich zusammenzuleben und voneinander zu lernen.

Nur auf diese Weise kann man das Interesse und die Motivation unserer Schüler und Studenten für die deutsche Sprache und deren Kultur auslösen und fördern. Unsere Schüler und Studenten sind in eine bestimmte Kultur hineingewachsen und haben durch diese Kultur bestimmte Orientierungsmuster, Orientierungswerte und Denkweisen erworben, die für sie dann zu Normen und Regeln werden. Und das kann sich als eine Hürde herausstellen, wenn sie mit Deutschen in Kontakt kommen, weil diese Normen und Regeln auf andere Verhaltensweisen und andere kulturbedingte Denkweisen stoßen. Diese Kontaktsituation mit einer fremden Kultur, deren Einstellungen und Orientierungsmuster anderes sind, als die der algerischen Schüler und Studenten, kann zu Konfliktsituationen führen. Denn, was zu Selbstverständlichkeiten in einer Kultur gehört, kann in einer anderen Kultur zu Tabuthemen gehören. Wir können einige Beispiele erwähnen: In Algerien sind beispielsweise Themen wie Liebe, Sexualität, Homosexualität Tabus, während in Deutschland diese gleichen Themen ganz normal und offen in der Familie besprochen werden. Diese kulturellen Unterschiede spielen bei einer interkulturellen Kommunikation eine bedeutende Rolle, weil das Verstehen oder das Missverstehen davon abhängig sind. Ein Deutscher könnte zum Beispiel, ohne es zu wissen oder zu wollen, eine seltsame Situation auslösen, wenn er in einer algerischen Familie auf eines dieser Themen greifen würde. Diese kulturellen Begegnungen erfordern spezifische Kulturkenntnisse von Land und Leuten. Nur die Landeskunde kann dieses Kulturwissen im DaF-Unterricht liefern, um solche Konflikte und Missverständnisse zu vermeiden.

Es ist also sinnvoll sich für eine gute Kommunikation kulturspezifisches Wissen anzueignen. Sprache ist Mittel zur Verständigung, aber auch Ursache von Missverständnissen. Dank der Sprache bzw. der Fremdsprache kann man mit fremden Leuten kommunizieren, aber dieses Kommunikationsmittel allein reicht doch nicht aus. Das Kulturwissen erweist sich bei einer interkulturellen Kommunikation von großer Bedeutung. Die Beteiligten in einem interkulturellen Gespräch verfügen nicht nur über unterschiedliche Sprachsysteme, sondern sie bringen auch kulturspezifisch unterschiedliche Gegebenheiten. Insoweit ist der Dialog zwischen zwei Personen unterschiedlicher Kulturen ein komplexes Problem.

Essen und Lachen sind universell. Alle Menschen essen, denn Essen ist ein biologisches Bedürfnis, aber was die Menschen essen, wie sie essen, mit wem und wann sie essen ist unterschiedlich und kulturbedingt. Ebenso das Lachen ist universell, aber wie die Menschen lachen, in welchen Situationen sie lachen ist von Kultur zu Kultur verschieden. Die Menschen sind nach Hofstede kulturprogrammiert. Sie erlernen von der Geburt an bis zum hohen Alter bestimmte Denk- und Verhaltensweisen „Culture is the collective programming of the mind distinguishing the members of one group or category of people from others.“⁵⁴

Die interkulturelle Kommunikation setzt voraus, dass man über die Sprachkompetenz hinaus, auch über Kulturwissen verfügen soll. Jeder Mensch wird durch die Kultur, in der er aufwächst, entscheidend geprägt. Die kulturspezifischen Besonderheiten sind für das Individuum Selbstverständlichkeiten. Wenn man Menschen anderer Kulturen begegnet, stellt man fest, dass es andere Arten und Formen der Wahrnehmung, des Erlebens, Denkens und Verhaltens gibt. Was für ein Individuum in einem bestimmten Kulturraum als selbstverständlich gilt, ist in einem anderen Kulturraum unheimlich anderes und verschieden.

Viele Wissenschaftler haben sich mit diesen kulturellen Unterschieden auseinandergesetzt und haben versucht Kulturmerkmale herauszufinden. In diesem Kapitel geht es also darum zu verstehen, worin sich die verschiedenen Kulturen (und damit auch die von ihrer Kultur geprägten Menschen) grundsätzlich unterscheiden.

Thomas Alexander weist auf diese Unterschiede daraufhin „ Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw..... tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger

⁵⁴ Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition By Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Michael Minkov

Formen der Umweltbewältigung... Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte „Kulturstandards“ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und Fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert. Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren...“⁵⁵

Aufgrund dieser Definition versuchen wir diese Kulturmodelle zu erörtern. Halle und Hofstede⁵⁶ haben versucht Kulturmodelle und Theorien zu den Kulturunterschieden zu entwickeln. Das Zwiebelmodell stammt von Geert Hofstede, der mit seinem Zwiebelmodell die Kultur in verschiedene Ebenen oder Schichten unterteilt (siehe Abb.3)

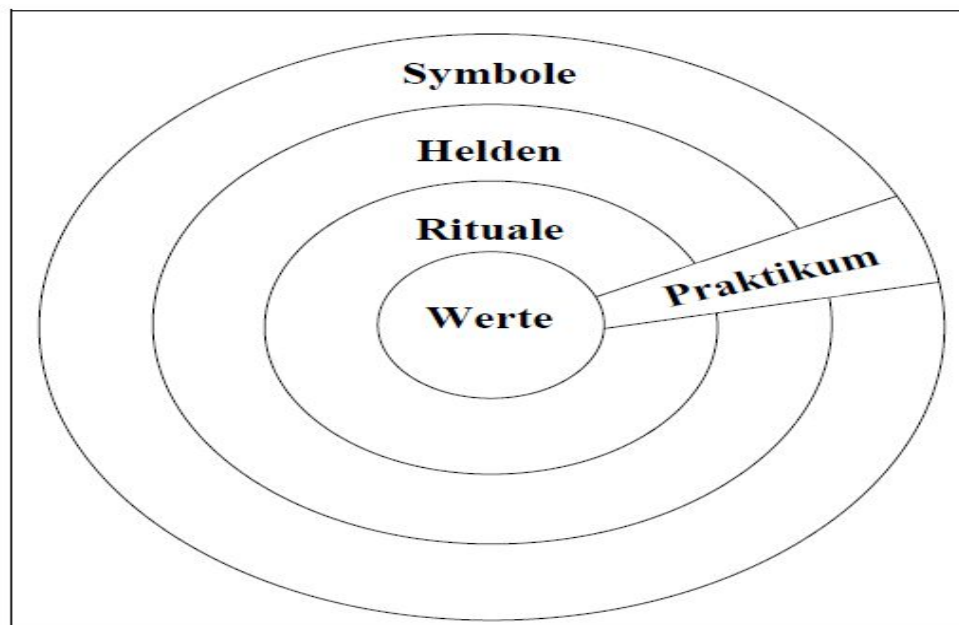


Abbildung 3. Kulturschichten Hofstedes

Quelle: Hofstede (2001b: 9)

⁵⁵ Thomas, A. :Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, in :Alexander Thomas (hrsg) : kulturvergleichende Psychologie Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993) S. 380-381

⁵⁶ Hofstede, G. (2001b): Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, München : Verlag C.H. Beck OHG, 2001.

Für ihn bilden die Werte einer Kultur die innere Schicht, die für Fremde unsichtbar sind, gleichzusetzen mit dem unsichtbaren Teil des Eisbergs. Die Symbole sind die äußere Schale, zusammen mit den Helden und Ritualen beschreibt Hofstede sie als Praktiken, die auch für Außenstehende direkt wahrnehmbar sind. Die Kleidung, die Nahrung wären zur Veranschaulichung die sichtbaren und die Werte die unsichtbaren Merkmale einer Kultur. Die Kultur prägt und beeinflusst tief den Menschen und daher spricht Hofstede von einer „kollektiven Programmierung“ des Geistes. Der Mensch verhält sich also entsprechend seiner kulturellen Abstammung, und interpretiert alle Vorkommnisse entsprechend seiner kulturellen Programmierung.

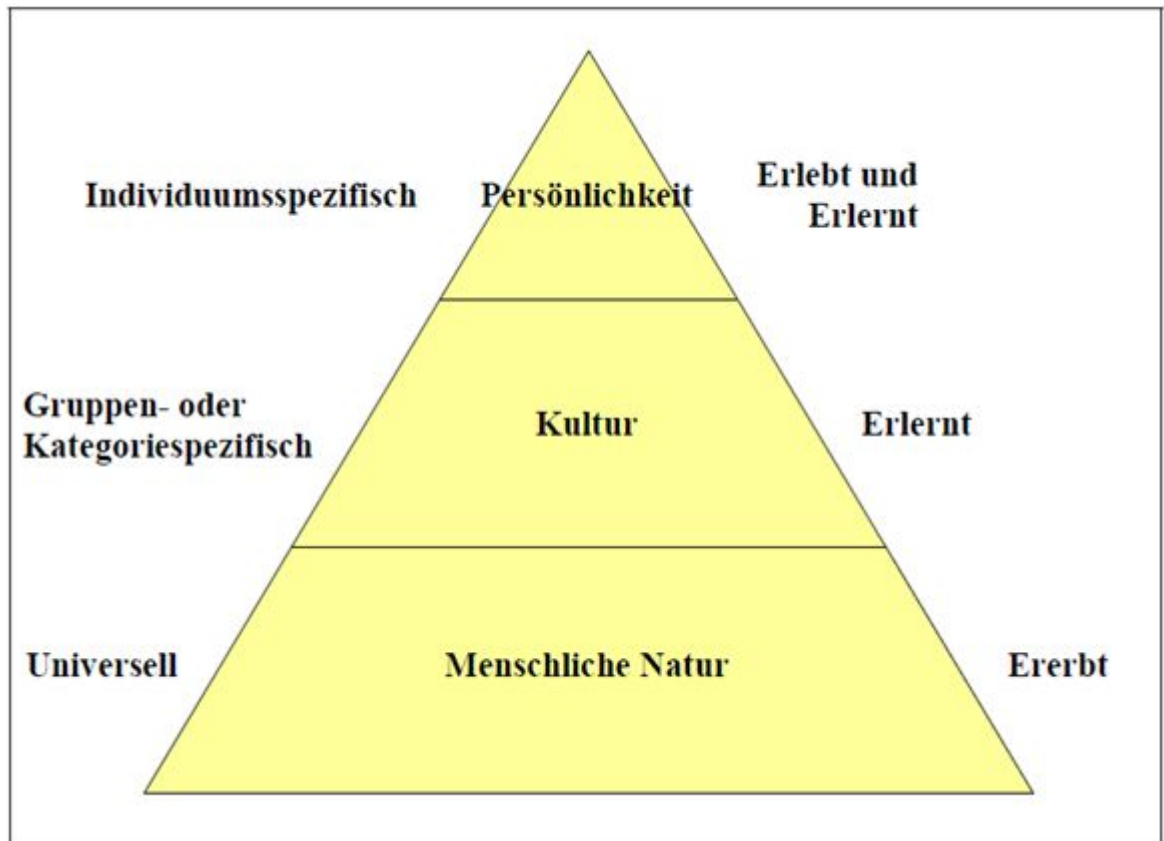


Abb.4 Ebenen der mentalen Programmierung

Quelle: Hofstede (2001b: 9)

Die Abbildung 4 zeigt, dass Kultur dem Menschen nicht angeboren ist, sie wird im Laufe des Lebens erlernt. Dank den kognitiven Fähigkeiten erlernen wir in unserem Leben Sprache, Werte, Einstellungen und Denkmuster. Das bedeutet, dass sich die Angehörigen einer bestimmten Kultur nach diesen erlernten Werten, Einstellungen und Denkmustern benehmen, und das Verhalten anderer Menschen an diesen Normen und Werten messen. Eine Konfrontation mit einer anderen Kultur kann als eine schwierige Situation erlebt werden, denn sie erschüttert das grundsätzliche Wert- und Orientierungssystem des Individuums.

KAPITEL2. Interkulturelle Kommunikation und Kulturdimensionen

2.1. Interkulturelle Kommunikation

Verständigung ist ohne Kenntnis des Codes der anderen Kulturen schwierig. Entstehende Missverständnisse können soziale und ökonomische Konsequenzen haben, Konflikte oder einen Kulturschock auslösen. Um derartige Situationen zu überwinden, muss man die Kultur des Anderen, des fremden berücksichtigen und damit mit Takt umgehen.

Das Zusammentreffen zwischen Menschen verschiedener Kulturen hat sich in den letzten Jahren dank der Entwicklung der Verkehrsmittel und dank der Mobilität der Menschen unweigerlich zugenommen. Diese Kulturbegegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturmodelle führt dazu, dass Wissenschaftler und Forscher vielfältiger Disziplinen wie zum Beispiel Kulturwissenschaft, Anthropologie, Sprachdidaktik, Linguistik und Psychologie, sich mit diesem Thema tief befassen und auseinandersetzen. Damit steigen sowohl die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation als auch das Interesse an diesem Thema. Aufgrund von fehlendem Wissen und Verständnis für andere Kulturen können, wie schon oben erwähnt, Missverständnisse oder Konflikte entstehen. Diese Missverständnisse kann man nicht nur auf mangelndes Sprachwissen, sondern auch auf mangelndes Kulturwissen zurückführen. Wenn man mit einem Fremden kommuniziert, muss man sowohl mit einer Fremdsprache sowie mit einem fremden Kulturmodell und fremden Verhaltensweisen umgehen. Was hier ganz normal gelten kann, kann woanders einen Schock auslösen. Daher ist die Aneignung von Grundkenntnissen sowie Kernkompetenzen zur Fremdkultur von großer Bedeutung in einer interkulturellen Kommunikation. Was ist eigentlich Kommunikation?

2.2. Zur Kommunikation.

Schulz von Thun erklärt in seinem Buch „Miteinander Reden“ Kommunikation wie folgt „ Das Wort Kommunikation leitet sich von dem lateinischen Wort „communicatio“ ab und bedeutet Verbindung, Mitteilung. Kommunikation ist demnach der gemeinsame Austausch von Informationen. Dieses geschieht direkt durch Sprache (verbale Kommunikation) oder indirekt durch den Körper (nonverbale Kommunikation). Der Kommunikationsverlauf hat in der Regel folgenden Ablauf: ein Sender (eine Person) sagt oder teilt auf eine andere Weise etwas mit (eine Aussage oder Message), worauf sich die Verständigung bezieht. Dieser Sachverhalt nimmt eine andere Person (Empfänger) dann auf. Das Gelingen oder das Misslingen dieser

Kommunikation hängt von der Beherrschung der Sprache, also des Codes oder des Zeichenvorrats.“⁵⁷

Die Kommunikation findet also zwischen einem Absender (Expedient) und einem Empfänger (Perzipient) statt, zwischen beiden befindet sich der Kommunikationskanal oder das Medium und ist ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation. Man geht davon aus, dass Kommunikation durch verbale und nonverbale Kommunikation realisiert werden kann.

Hans Jürgen Heringer deutet auf die Grundlagen der Kommunikation hin. „ Diese Grundlagen der Kommunikation vermitteln wesentliche Elemente verbaler und nonverbaler Kommunikation. Sie erläutern auch den Prozess der Wahrnehmung bei den Kommunikationspartnern und zeigen gleichzeitig den Ablauf der Kommunikation sowie die Übertragung der Nachricht von der Person“ A „zur Person „B“.“ Zur menschlichen Kommunikation gehören immer mindestens zwei: Es gibt einen, der aktiv etwas produziert, und einen anderen, der passiv rezipiert oder besser gesagt: versteht. Diese Rollen können wechseln. In der menschlichen Kommunikation verwenden wir Zeichen. Die Wörter sind uns allerdings so vertraut, dass wir sie nicht ohne weiteres für Zeichen halten. Um sie als Zeichen zu erkennen, bedarf es systematisierender Reflexion“⁵⁸, ferner sagt er zum gleichen Thema“ Die Übernahme technischer Darstellungen der Nachrichtenübertragung führte zum Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation. Dabei wird das ursprüngliche Modell von Shanon/ Weaver stark abgewandelt. Menschliche Kommunikation wird gefasst als Abfolge von Nachrichtenübermittlung zwischen Person A und B. die Kommunikationspartner nehmen dabei abwechselnd die Rolle von Sender und Empfänger ein)...(Im Sender geht es von einer Intention zu einem Bedeutungsvorrat, vielleicht das, was kommuniziert werden soll. Dieses wird kodiert anhand des verbalen und non-verbalen Zeichenvorrats, der dem Sender zur Verfügung steht. Die Enkodierung des Gemeinten in der Person des Senders erlaubt anschließend die interpersonelle Übertragung als Nachricht oder Botschaft auf verschiedenen Kanälen (akustisch, optisch, taktil). Beim Empfänger wird dann die so übermittelte Zeichensequenz (Botschaft/Nachricht) aufgrund des eigenen Zeichenvorrats dekodiert und in Bedeutungssequenzen übersetzt, die vom Empfänger wiederum als Botschaft des Senders verstanden werden, in dem der Empfänger nur auf diese so verstandene Bedeutung reagiert, wird er selbst zum Sender, der andere zum Empfänger usw....“⁵⁹ Siehe Abb. 5.⁶⁰

⁵⁷ Schulz von Thun, F., Miteinander Reden, Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1999, S. 25

⁵⁸ Hans Jürgen Heringer, interkulturelle Kommunikation, Grundlagen und Konzepte, durchgesehene Auflage 2010 Thübingen S.9

⁵⁹ Ebd. S.13

⁶⁰ Ebd. S.13

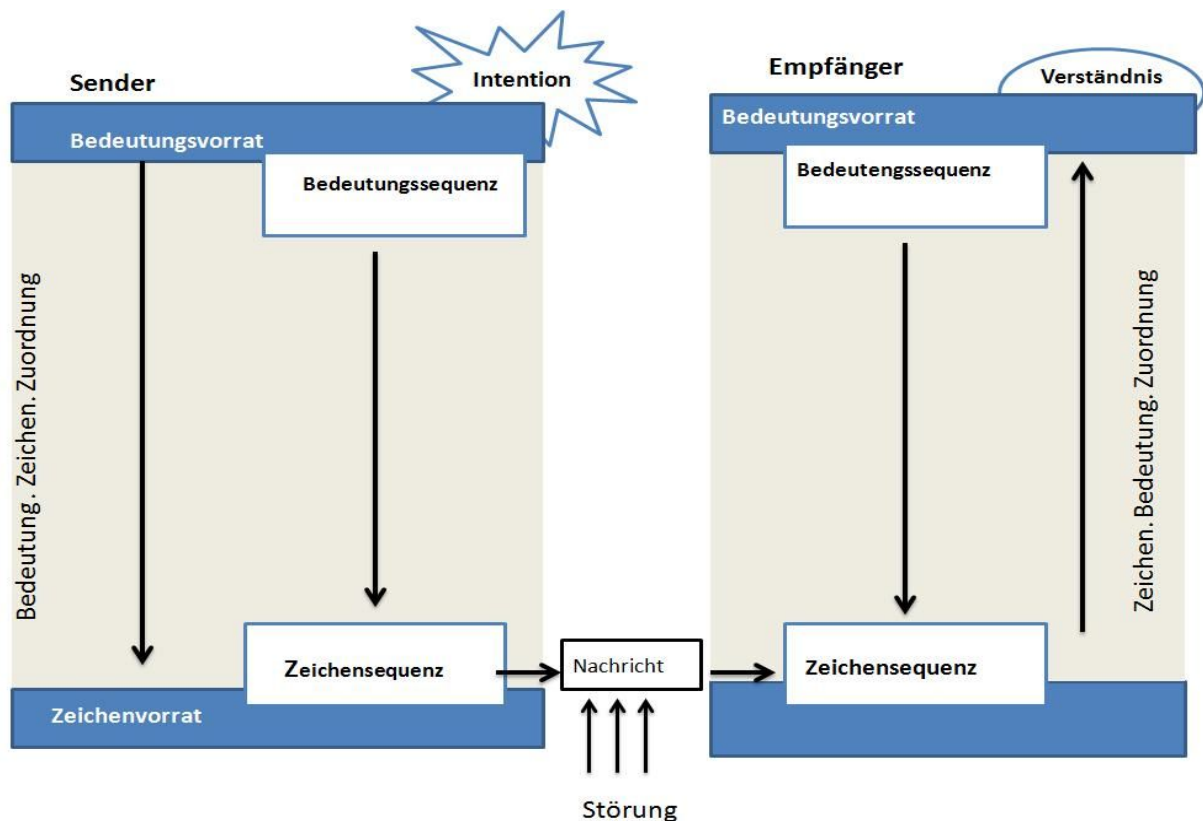


Abbildung 5. Grundlagen der Kommunikation

Die Abbildung 5 zeigt wie eine verschlüsselte Nachricht vom Sender zum Empfänger übermittelt wird und wie diese Nachricht aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeichenvorrats des Empfängers entschlüsselt und verstanden wird. Die Kommunikation ist also ein menschliches soziales Phänomen. Sie erfolgt zwischen mindestens zwei Personen durch einen Code. Dieser Code kann verbal oder nonverbal sein

Verbale Kommunikation meint das Gesprochene, den Inhalt, die Sprache, aber auch die so genannten paralinguistischen Phänomene, wie Tonfall, Redetempo, Pausen, Lachen und Seufzen. Nonverbale Kommunikation ist die körperliche Sprache wie Mimik, Gestik usw.....

Wenn diese Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen stattfindet, spricht man in diesem Fall von einer interkulturellen Kommunikation. Hier sind das Gesprochene und das Gemeinte unterschiedlich, das Gesagte und das Implizite nicht gleich. „Wer Sprachliches angemessen verstehen will, soll sich also nicht an die sprachlichen Zeichen als solche halten, sondern sich auf das Sinnangebot einlassen, das jedes Wort enthält. Übertrieben gesagt: Nicht die Worte sind das Wichtige,

sondern das, was mit ihnen gesagt werden will, also das „Gemeinte“, die Mitteilung des Sinnes.“⁶¹

Diese interkulturellen Situationen können oft Missverständnisse und Konflikte auslösen. Wie kann man das bewältigen und vermeiden. Diese Fragen werden im nächsten Unterkapitel erläutert und aufgeklärt.

2.3 . Zur interkulturellen Kommunikation.

Die Begegnung mit anderen Menschen, die eine andere Sprache reden, bedeutet auch die Begegnung mit einer anderen fremden Kultur. Es ist manchmal kompliziert ein Gespräch mit Vertretern anderer Kulturen zu führen, weil die Kulturreferenzen, Wahrnehmungen, Denkmuster und Einstellungen zur Welt unterschiedlich sind. Um sich richtig ohne Missverständnisse zu verständigen, ist einerseits Sprachwissen in beiden Sprachen nötig, andererseits aber ist auch Kulturwissen von zentraler Bedeutung, weil Vertreter einer Fremdsprache gleichzeitig Kulturvertreter sind. Da die Menschen im Laufe ihres Lebens unterschiedlichen Kulturen angehören, ist die Kommunikation beträchtlich davon eingepägt und das Ergebnis der Kommunikation (Gelingen oder Mislingen) davon stark abhängig ist. Die Kommunikationspartner gehen oft davon aus, dass sie nach denselben Mustern denken, reagieren und handeln. Was häufig zu Konflikten, Missverständnissen und Fehlinterpretationen führt. Man kann also zusammenfassend sagen, dass das Scheitern der interkulturellen Kommunikation nicht nur dem Sprachdefizit, sondern auch dem Mangel an Kulturwissen zuschreiben kann. „Die Menschen definieren sich über Herkunft, Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen.“⁶² Es gibt doch andere Faktoren, die eine gelungene Kommunikation ermöglichen. Szikszainé-Nagy erklärt diese Faktoren wie folgt“ Es gibt auch einige Faktoren, die einen erfolgreichen Kommunikationsakt ermöglichen, die wichtigsten sind, dass die Kommunizierenden sich auf einem ähnlichen Niveau befinden müssen bezüglich der sprachlichen Bildung bzw. Ausbildung, bezüglich ihrer Kenntnisse die Welt betreffen und auch bezüglich des Kommunikationsanlasses.“⁶³

In einer interkulturellen Kommunikation begegnet man nicht nur einer Fremdsprache, sondern auch einer anderen Kultur und man muss mit anderen, unterschiedlichen Verhaltensweisen, Denkweisen und Wahrnehmungen umgehen. Der Umgang mit fremden Menschen wird erschwert, wenn man kein Wissen über deren Kultur besitzt. Interkulturelle Kommunikation befasst sich mit der Kommunikation zwischen Kulturen oder zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Kultur und

⁶¹ Stolze, Radegundis Hermeneutik und Translation, Tübingen Narr, 2003. S.69

⁶² Huntington, Samuel P., Kampf der Kulturen – Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, Sieder Verlag München 1998. S.21

⁶³ Szikszainé Nagy Irma, Leíró magyar szövegtan, Osiris Budapest, 2006. S 213

Kommunikation sind komplexe, soziale und menschliche Phänomene. Interkulturelle Kommunikation ist infolgedessen ein weites, umfassendes umfangreiches Gebiet, so dass sich viele Wissenschaftsdisziplinen diesem Teilbereich widmen. Gerhard Maletzke erwähnt einige dieser Kulturwissenschaften.

„Kulturen sind hochkomplexe Phänomene, die sich unter zahlreichen Blickwinkeln betrachten lassen. Daraus folgt, dass sich mehrere Wissenschaftsdisziplinen mit je eigenen Perspektiven, Fragestellungen und Methoden der Erforschung von Kultur und Kulturen widmen. Hier ein kurzer Überblick über die wichtigsten dieser Kulturwissenschaften. Eine herausragende Stellung nimmt die Anthropologie ein, genauer, die Kulturanthropologie. Allerdings verbergen sich hinter diesem Namen mehrere Einzeldisziplinen, fast alle mit Anspruch auf Eigenständigkeit und in Fehde untereinander: Ethnologie, Ethnographie, Völkerkunde, Sozialanthropologie, ethno-Science und andere – Anthropologie ist die Lehre vom Menschen; nimmt man diese Bedeutung wörtlich, dann ist diese Wissenschaft außerordentlich umfassend, sie erhebt einen Globalanspruch auf alles, was die Menschen betrifft.]...[Die Sozialpsychologie befasst sich vor allem mit den Beziehungen zwischen Menschen, Gruppen, Völkern, Nationen. Die Psychologie beschäftigt sich unter anderem mit den Zusammenhängen zwischen Kultur und Persönlichkeit. Sie sucht Antworten auf Fragen wie diese: wieweit bedingen sich Kultur und Persönlichkeit wechselseitig? Wieweit und wie ist der Mensch in seinem Wahrnehmen und Denken, in seinen Emotionen, Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen von seiner Kultur geprägt? Gibt es allgemein-menschliche, in allen Kulturen anzutreffende „Universalien“? Wenn ja: Wie sind sie beschaffen? Gibt es einen empirisch fassbaren ‚Nationalcharakter‘? Der Kommunikationswissenschaft fallen bei der Untersuchung von Kulturen und ihren Beziehungen zahlreiche wichtige Aufgaben zu. Dabei geht es vor allem um die ‚Verständigung‘ zwischen Menschen verschiedener Kulturen...“⁶⁴

Jede Disziplin behandelt ‚Interkulturelle Kommunikation‘ aus einem bestimmten Blickwinkel. Die Kulturanthropologie zum Beispiel beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung und Evolution der Menschen und ihrer Kultur. Diese Teildisziplin hat eine gewisse Vorgehensweise und empirische Methode bei den wissenschaftlichen Untersuchungen und Ergebnissen.

Die Psychologie zielt in ihrer Forschung auf die Relationen zwischen Kultur und Persönlichkeit. Sie geht folgenden Fragen nach: Welchen Einfluss hat Kultur auf Persönlichkeit der Menschen? Wie bedingt der Kulturraum das Verhalten der Individuen? Usw...

Die Kommunikationswissenschaft versucht auf ihrer Seite folgende Fragen zu beantworten: Wie verständigen sich Menschen verschiedener Kulturen? Wie wird die

⁶⁴ Maletzke Gerhard Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S.18/19

Information vom Empfänger aufgrund seines Kulturwissens dekodiert, interpretiert und verstanden?

Die Forschung im Bereich der „Interkulturellen Kommunikation“ fokussiert auf Kommunikation zwischen Individuen, die aus verschiedenen Kulturen stammen. Daher spielen ethnographische Disziplinen eine bedeutende Rolle, weil sie sich mit der Beschreibung von Kulturen beschäftigen. Und was, bei einer interkulturellen Kommunikation, eine zentrale Rolle hat, ist die Frage: Welche kulturellen Faktoren beeinflussen die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturprägungen und wie kann man damit erfolgreich umgehen, um eventuelle Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Mit anderen Worten kann man folgendes fragen: inwieweit bedingt Kultur das Denken und Verhalten der Individuen bei einer interkulturellen Kommunikation.

Die kognitive Anthropologie betrachtet Kultur als mentales Programm, durch das das Verhalten eines Menschen zum Teil vorbestimmt ist. Hofstede spricht von einer ‚kulturellen Programmierung‘.

D’ Andrade sagt auch zu diesem Thema“ Kultur ist eine kollektive Programmierung der kulturellen Kognition, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von denen einer anderen unterscheidet.“⁶⁵ Bourdieu sagt ungefähr das Gleiche „Bestimmte Daseinszustände erzeugen einen Habitus, ein System permanenter und übertragbarer Dispositionen. Ein Habitus [...] dient als Basis für Praktiken und Vorstellungen [...], die sich ohne eigentlichen Dirigenten orchestrieren lassen.“⁶⁶ Man kann also daraus schließen, dass sich Kultur sowohl von der menschlichen Natur als auch von der Persönlichkeit eines Individuums abgrenzt, anderes gesagt: Kultur ist dem Menschen nicht angeboren. Sie wird im Laufe des Sozialisationsprozesses und der Enkulturation erworben.

Habermas bestätigt diese Aussage“ Kultur nenne ich den Wissensvorrat, aus dem sich Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in der Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen. Gesellschaft nenne ich die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern. Unter Persönlichkeit verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, als Instanz setzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen um dabei die eigene Identität zu behaupten.[...] Die zum Netz kommunikativer Alltagspraxis verwobenen Interaktionen bilden das Medium, durch das sich Kultur, Gesellschaft und Person reproduzieren.“⁶⁷

⁶⁵ D’ Andrade, Roy (1981) The cultural Part of cognition. Cognitive Science, S.192

⁶⁶ Bourdieu, Pierre (1980) : Le sens pratique. Paris : Editions de Minuit. S.88/89

⁶⁷ Habermas, Jürgen (1981) : Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 209.

Die Kultur ist als einen Vorrat an Interpretationsmustern zu betrachten, das heißt, der Mensch bezieht sich bei einer interkulturellen Kommunikation auf bestimmte Interpretationsmuster, die er in seiner Gesellschaft erworben hat. Die Gesellschaft ist der Rahmen, indem sich Menschen den Sozialisationsprozess vervollständigen und das Individuum ist als Spiegel der Kultur und Gesellschaft zu schauen, indem sich gewisse Wertsysteme, Einstellungen, Wahrnehmungen reflektieren. Bolten weist auch darauf hin,“ dass Handlungen von Personen umgekehrt Zeichensysteme bilden ,die die Alltagspraxis der gesellschaftlichen Bezugsgruppe konstituieren und Wissensvorrat oder ‚kulturelles Gedächtnis‘ erzeugen.“⁶⁸

Aus diesem Blickpunkt wollen wir auch auf den Einfluss der Kultur auf Wortschatzerwerb hinweisen. Lexikalische Einheiten werden nicht nur bloß erschlossen, sondern werden in bestimmten Wortnetzen und Wortverbindungen gelernt, das heißt, sie unterliegen einem bestimmten komplexen Verfahren, weil Wörter eine morphologische, syntaktische und semantische Ebene haben. (Aitchison 1997,220) z.n Petra Plieger deutet auf die Vernetzung des mentalen Lexikons im Gehirn „Das mentale Lexikon ist kein begrenztes Wörterbuch mit einer festgelegten Menge an Informationen zu jedem Wort, sondern ein lebendiges System, in dem ständig neue Verbindungen entstehen.“⁶⁹ Wir denken auch, dass diese Verbindung und Vernetzung der Wortbedeutungen im mentalen Lexikon kulturbedingt sind. Wir teilen auch die herrschende Auffassung in der Diskussion zum Fremdsprachenerwerb, die diese enge Beziehung zwischen Sprach- und Kulturerwerb betont. (House,1995, 92) z.n. Plieger Petra hebt auch diesen Zusammenhang hervor „ Lexikalische Einheiten können oft nur vor dem Hintergrund der Kultur, die ihre Sprecher verbindet, verstanden werden, so dass Wortschatzlernen als Tor zur Kultur verstanden werden kann.“⁷⁰

In einer interkulturellen Kommunikation werden also nicht nur kodierte Informationen von den Teilnehmern ausgetauscht, es werden auch Gedanken, Sichtweisen und Denkmuster durch Wörter und Sätze zum Ausdruck gebracht. Die Sprache ist nur ein Mittel, das dem Menschen erlaubt, seine Ideen, Gefühle, Weltanschauung und innere Welt zu verbalisieren. Diese innere Welt ist durch bestimmte Wahrnehmungen, Werte, Einstellungen und kulturelle Gegebenheiten geprägt. Die Abbildung 6 zeigt diese wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Kultur.

⁶⁸ Bolten Jürgen (1997) : Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In : Walter, Rolf (Hg.) Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S.474.

⁶⁹ Plieger, Petra, Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons, Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit, Band 3, LIT Verlag, 2006, S.20

⁷⁰ Ebd. S. 22

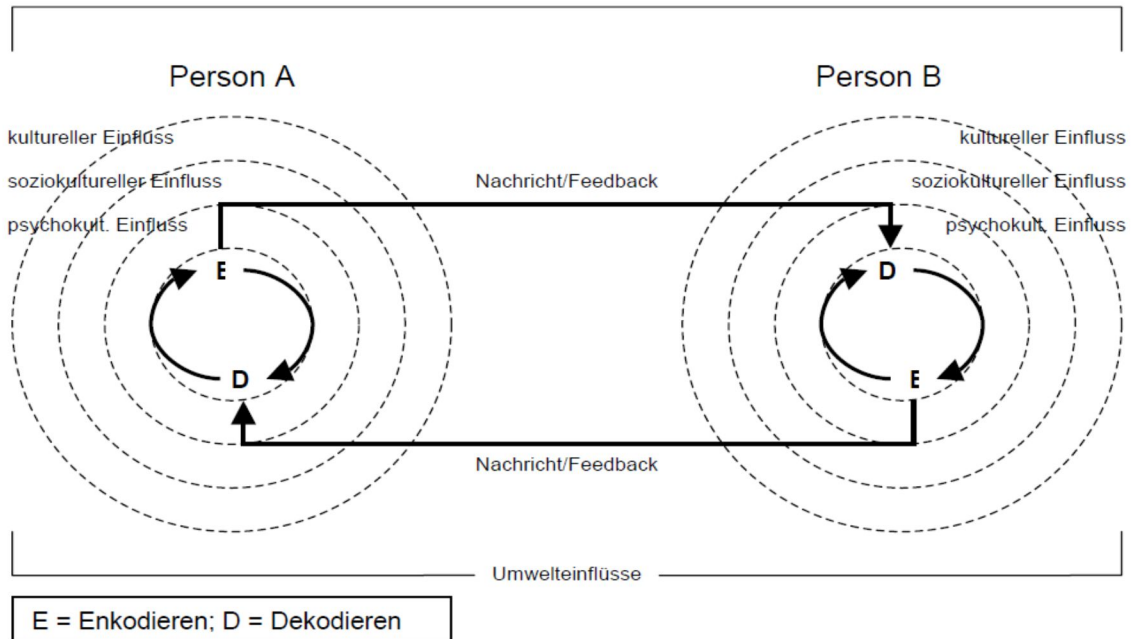


Abbildung 6. Interaktionsmodell der interkulturellen Kommunikation
 Quelle: Gudykunst/Kim (2003: 45)

Dieses Interaktionsmodell der interkulturellen Kommunikation zeigt, wie eine kodierte Nachricht vom Sender an den Empfänger weitergeleitet wird? und wie sie vom Empfänger dekodiert wird? Die Abbildung zeigt auch, welche soziokulturellen, psychischen und kulturspezifischen Faktoren beim Dekodieren, eine Rolle spielen? Anderes gesagt, wie der unsichtbare Teil des Eisbergs (Werte, Religion, Sitten usw..) eine gewichtige Rolle bei der interkulturellen Kommunikation spielen?

Interkulturelle Kommunikation ist der Kontakt oder die Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen. Maletzke erklärt diese Kommunikation auf diese Weise „ Wenn Menschen verschiedener Kulturen einander begegnen, bezeichnen wir die Prozesse, die dabei ablaufen, als „interkulturelle Kommunikation“ oder auch als „internationale Kommunikation“. Manche Forscher haben versucht, Begriffsunterschiede zwischen Kommunikation und Interaktion herauszuarbeiten, etwa in dem Sinne, dass der Schwerpunkt in der Kommunikation mehr bei der wechselseitigen Verständigung und in der Interaktion beim Verhalten und Handlung liegt. Von Interaktion und Kommunikation sprechen wir, wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewusst sind, dass der jeweils andere „anderes“ ist, wenn man sich also wechselseitig als ‚fremd‘ erlebt. „Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die

Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und/oder definiert. Interkulturell sind daher alle jene Beziehungen, in denen Eigenheit und Fremdheit, Identität und Andersartigkeit, Familiarität und Bedrohung, Normalität und Neues zentral Verhalten, Einstellung, Gefühle und Verstehen bestimmen. Interkulturell sind alle jene menschlichen Beziehungen, in denen die kulturelle Systemhaftigkeit durch die Überschreitung der Systemgrenzen erfahren wird.“⁷¹

Astrid Eril und Marion Gymnisch unterscheiden zwischen einem engeren und einem weiteren Begriff von interkultureller Kommunikation (Enger Versus weiter Begriff von interkultureller Kommunikation). Sie vertreten die Auffassung, dass es einen engeren und einen weiteren Begriff von der interkulturellen Kommunikation gibt. Wenn mindestens zwei oder mehr Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zusammentreffen und mittels einer verbalen oder nonverbalen Sprache miteinander kommunizieren, ist derartige interkulturelle Kommunikation dem engeren Begriff von interkultureller Kommunikation zurückzuführen. Der Einfluss der medialen, literarischen und künstlerischen interkulturellen Kommunikation wie zum Beispiel Filme, Theaterstücke, Fernsehen und Internet ist dem weiteren Begriff von interkultureller Kommunikation zurückzuführen. „ Gemäß einer engen Definition von interkultureller Kommunikation, wie sie insbesondere von Sprachwissenschaftlern verwendet wird, lässt sich interkulturelle Kommunikation auf solche Situationen beschränken, in denen zwei oder mehr Individuen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund mittels Sprache oder nonverbalen Ausdrucksmitteln unmittelbar (=Face-to-Face) miteinander kommunizieren. Die Forschung zu interkultureller Kommunikation im engeren Sinne beschäftigt sich mit den Kommunikationsmustern, Strategien zur Verständnissicherung und interkulturellen Missverständnissen, die bei der Face-to-Face Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen auftreten können. Durch eine Analyse der Kommunikationsmuster und der Gründe für ein Missverstehen wird die Voraussetzung für die Entwicklung von Strategien zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen geschaffen. Während unter interkultureller Kommunikation ausgehend von einem engen Begriff lediglich Face-to-Face Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen gefasst wird, beinhaltet ein weiter Begriff von interkultureller Kommunikation „neben der interpersonalen Interaktion auch die Ebene der mediatisierten interkulturellen Kommunikation in ihren verschiedenen Facetten Das heißt ausgehend von einem weiten Begriff von interkultureller Kommunikation sind auch die medialen

⁷¹ Gerhard Maletzke interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S.37

Darstellungsformen interkultureller Kommunikation in Film, Fernsehen, Radio, Internet und anderen Medien, die Formen der alltagsweltlichen interkulturellen Kommunikation gleichermaßen darstellen, stilisieren und prägen, sowie die interkulturelle Ausbreitung von Kommunikationstechnologien und Medien. Fasst man interkulturelle Kommunikation in diesem weiten Sinne, dann ergeben sich interessante Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Fächern wie Linguistik, Medienwissenschaft, Soziologie und Literaturwissenschaft.“⁷²

Enger begriff	Weiter Begriff
Face-to-Face Kommunikation	Mediatisierte Kommunikation
Gespräche zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen	Film, Fernsehen, Radio, Internet und Literatur
Interkulturelle Kommunikation= Vorwiegend Forschungsgegenstand der Linguistik	Interkulturelle Kommunikation=Gegenstand für interdisziplinäre Forschungsprojekte

⁷³ Abbildung. 7. Begriffe von interkultureller Kommunikation

Man kann diese Aussage kurz zusammenfassen: die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist nicht nur eine Begegnungen von Individuen, sondern auch eine Begegnung von verschiedenen Welten, Kulturen, Weltanschauungen und Verhaltensweisen. Daher ist Ethnozentrismus und Empathie in solchen Kommunikationssituationen von großer Bedeutung. Diese Begegnungen zwischen zwei Welten können zur Verständigung führen, wenn die Kommunikationspartner ein Kulturwissen über die jeweils Kultur haben. Sie können auch Missverständnisse beziehungsweise Konflikte auslösen, wenn der Absender und der Empfänger keinen kulturellen Informationshintergrund voneinander kennen.

2.4. Interkulturelle Kommunikation und Sprache.

Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel, das uns ermöglicht, mit anderen Menschen zu kommunizieren, sondern auch ein Mittel, mit dem wir Menschen denken und unsere umgebende Welt repräsentieren und organisieren. Dank der Sprache schaffen wir eine innere Welt, in der unsere Gedanken, Gefühle und Vorstellungen bestehen. Durch die Sprache verleihen wir diesen Gedanken, Gefühlen und Vorstellungen Ausdruck. In einer interkulturellen Begegnungssituation muss der Absender sowohl das Sprachwissen als auch das Kulturwissen beherrschen, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erzielen. Das Sprachwissen, wie etwa

⁷² Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.77/78

⁷³ Ebd. S.78

Phonetik, Grammatik und Wortschatz, erlaubt dem Absender seine Gedanken, Gefühle und inneren Vorstellungen auszudrücken. Falls er die Phonetik nicht ganz unter Kontrolle hat, kann die Message vom Adressaten verstanden werden, trotz der mangelnden phonetischen Kompetenzen des Absenders. Aber wenn er zum Beispiel, aus mangelnden Kulturkenntnissen, eine Bitte falsch ausdrückt, kann das als eine Unhöflichkeit vom Adressaten verstanden haben und zu einem Konflikt führen. Daher entstehen oft Missverständnisse und Konflikte in interkulturellen Kommunikationsinteraktionen, weil die Angehörigen unterschiedlicher Kulturen den kulturellen Hintergrund des jeweiligen Adressaten ignorieren. Astrid und Marion erklären diese Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Individuen aus verschiedenen Kulturräumen folgendermaßen“ Probleme bei der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen können aus der mangelnden Beherrschung einer Sprache im Hinblick auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik (bei einem oder allen Kommunikationspartnern) resultieren. Zumindest ebenso häufig jedoch sind interkulturelle Verständigungsprobleme und Missverständnisse die Folge eines kulturspezifischen Umgangs mit Sprache als Handlungsinstrument. Sie sind also im Bereich der Pragmatik angesiedelt, die davon ausgeht, dass Sprechen immer zugleich auch ein interaktives Handeln ist. Verwendet man etwa beim Formulieren einer Bitte unabsichtlich- das heißt aufgrund von mangelnder pragmatisch-kommunikativer Kompetenz- eine Konstruktion, die vom Gegenüber als unhöflich aufgefasst wird, so kann dies mitunter Folgen haben, die sehr viel weitreichender sind als die fehlerhafte Aussprache eines Wortes. Während eine falsche Aussprache tendenziell (korrekt) als Folge mangelnder sprachlicher Kompetenz interpretiert wird, kann ein (vermeintlich) unhöfliches Verhalten als Beleidigung gewertet werden, wiewohl es letztlich ebenso auf einen Mangel an sprachlicher Kompetenz zurückzuführen sein mag: “Fehler im pragmatischen Bereich führen nicht nur auf der weltpolitischen Bühne zu internationalen Verwicklungen und diplomatischen Vorfällen, (Man kann dazu als Beispiel die ehemalige französische Regierungschefin Edith Cresson erwähnen. Sie hat die Japaner mit Ameisen verglichen, weil sie tüchtig und arbeitsam sind. Dieser Vergleich hat aber zu einem diplomatischen Vorfall zwischen Frankreich und Japan geführt, weil die Japaner bestimmt eine andere Bedeutung und Interpretationen des Vergleiches in ihrem Bedeutungsvorrat haben. Edith Cresson musste sich dafür entschuldigen.), sondern stellen auch im Alltag der IKK eine größere Bedrohung des kommunikativen Gleichgewichts dar als phonetische, morphologische, syntaktische oder lexikalische Fehler.“⁷⁴ Dass im pragmatischen Bereich begründete Missverständnisse zu einem besonders schwerwiegenden Problem interkultureller Kommunikation werden können, ist nicht

⁷⁴ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.82

zuletzt darauf zurückzuführen, dass sich Sprecher einer Sprache in der Regel der Kulturabhängigkeit der pragmatischen Dimension nicht im gleichen Maße bewusst sind wie der Unterschiede hinsichtlich Aussprache, Wortschatz oder grammatischen Strukturen. Die pragmatische Dimension interkultureller Kommunikation hat seitens der Linguistik in den letzten Jahrzehnten so große Aufmerksamkeit gefunden, dass sich die interkulturelle und kontrastive Pragmatik zu einem eigenständigen Zweig der Sprachwissenschaft entwickelt hat.“⁷⁵

Das Hauptziel der Fremdsprachendidaktik und das Hauptanliegen des modernen Fremdsprachenunterrichts sind die erfolgreiche (interkulturelle) Kommunikation, das heißt mit anderen Worten, die Gelegenheit und die Möglichkeit mit anderen Menschen aus anderen Kulturprägungen sich in einer Fremdsprache auszudrücken und einen interaktiven Dialog zu führen. In Bezug auf die Funktion der Sprache in der Pragmalinguistik und in der Sprechakttheorie, die der Sprache eine pragmatisch-kommunikative Funktion beimessen, und die Sprache als ein Vehikel betrachten, das unsere Gedanken und Vorstellungen transportiert, kann man ohne weiteres das Hauptanliegen der heutigen Fremdsprachendidaktik betonen.

2.5. Zur sprachlichen Relativität

Die Theorie der sprachlichen Relativität von Sapir und Whorf untersucht den Zusammenhang zwischen Sprache und Weltwahrnehmung. Diese Theorie geht davon aus, dass Sprache einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Weltkategorisierung des Individuums ausübt und daher versucht diese Theorie die Zusammenhänge zwischen sprachlichen und kulturellen Unterschieden zu erfassen. Sprache ist nach Gerhard Maletzke“ein vieldeutiger und nicht immer klar definierter Begriff, der in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen-Linguistik, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Anthropologie, Logik, Informatik u.a.- in rechtunterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird.“⁷⁶ Maletzke geht davon aus, dass Sprache Gleichartiges zusammenfasst, Kategorien, Klassen, Gattungen bildet. Darüber hinaus bringt sie Ordnung in die Vielfalt der Phänomene. Sprache erlaubt also dem Individuum, seine Welt und Wirklichkeit zu kategorisieren und zu organisieren. Diese Kategorisierung und Organisation der Welt ist kulturbedingt und wird auch im Laufe der Enkulturation von den Menschen erworben. Da die Menschen von verschiedenen Kulturmodellen geprägt sind, und verschiedene Muttersprachen im Laufe ihres Lebens erlernen, werden sie unbedingt verschiedene Wahrnehmungsformen und unterschiedliche Weltorganisationen und – Kategorisierungen mitbekommen. C. Kluckhohn und W.H. Kelly dazu zitiert von Maletzke S. 73 „, Eine Sprache ist nicht

⁷⁵ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.82

⁷⁶ Gerhard Maletzke interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S.72

nur ein Instrument für Kommunikation und für das Erregen von Emotionen. Jede Sprache ist auch ein Mittel, um die Erfahrungswelt zu kategorisieren. Das Erfahrungskontinuum kann sehr verschieden aufgeteilt werden. Allzu leicht neigen wir zu der Annahme, die Unterscheidungen, die unsere Sprache macht, seien von Natur vorgegeben. Demgegenüber zeigt die vergleichende Linguistik sehr klar, dass jedes Reden vom Sprecher eine Selektion verlangt. Weil aber diese linguistischen Prozesse normalerweise nicht hinterfragt werden, neigt jede Sprachgemeinschaft dazu, ihre eigenen Kategorien als gegeben, als allgemeinmenschlich zu betrachten. Wenn andere Kulturen anderes vorgehen, kann das nur bedeuten, dass dort stupide, unlogisch oder „gegen den Strich“ denkt und redet.“⁷⁷ So sind Sprache und Weltsicht aufeinander verwiesen, das heißt, die Sprache beeinflusst die Weltanschauung der Menschen und die Welt formt und prägt die Sprache des Individuums. Maletzke erklärt diese gegenseitige Wechselbeziehung zwischen Sprache und Welt. „Alle diese (und andere) Überlegungen führen zu einer These von außerordentlicher Bedeutung: Die Sprache einer Menschengruppe hängt auf das engste zusammen mit der Weltsicht dieser Gruppe. Sprache und Weltsicht sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Die gemeinsame Sprache ist Ausdruck und zugleich Determinante der gemeinsamen „Weltsicht“. Einerseits wird die Weise, wie man die Welt wahrnimmt und erlebt, in hohem Maße durch die Sprache bestimmt, zugleich ist die Sprache aber auch Ausdruck des kulturspezifischen Welterlebens und formt und differenziert sich verschieden aus je nach Weltsicht und nach Bedürfnissen, Erwartungen und Motivationen verschiedener Kulturen.“⁷⁸

Die Arbeiten der beiden Linguisten und Anthropologen Sapir Edward und seines Schülers Lee Whorf, bekannt unter dem Begriff „sprachliche Relativität“ (Linguistic relativity), haben versucht die Zusammenhänge und die wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Weltanschauung zu studieren. Diese Theorie, bekannt als Sapir-Whorf-Hypothese, analysiert die Verhältnisse und Zusammenhänge zwischen sprachlichen und kulturellen Unterschieden. Diese Hypothese geht davon aus, dass die Muttersprache die innere Weltsicht und Wahrnehmung des Menschen tief prägt. Ein Deutscher hätte eine andere Weltsicht und Weltanschauung als ein Algerier, weil sie unterschiedliche Muttersprachen hätten und diese jeweiligen Muttersprachen beeinflussen die jeweiligen Sichtweisen und Wahrnehmungen. Astrid Eril und Marion Gymnich dazu“ Die Grundannahme der Theorie der sprachlichen Relativität besteht darin, dass die Sprache einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Kategorisierung der Welt durch das Individuum ausübt. Folglich erschließe jede

⁷⁷ Z.n. Maletzke C. Kluckhohn und W.H. Kelly: The concept of culture, S. 243

⁷⁸ Gerhard Maletzke interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S. 73

Sprache dem Individuum spezifische Zugänge zur Erfahrung und Kategorisierung der Welt, verstelle aber zugleich andere Zugänge. Die Sprache liefert Schemata, gemäß derer wir unsere Wahrnehmung der Welt strukturieren. Diese Einflussnahme der Sprache auf die Strukturierung der Wahrnehmung ist es, die für Sapir die Existenz kulturspezifischer Bedeutungsunterscheidungen begründet, die sich darin niederschlägt, dass zwischen den durch sprachliche Zeichen begründeten Kategorien vielfach keine 1:1-Entsprechungen in zwei Sprachen bestehen. Kategorien die für eine Kultur besonders relevant sind, sollten auch durch ein Wort benannt werden können. Für Phänomene, die in einer Kultur keine Bedeutung haben, existieren hingegen oft auch keine sprachlichen Benennungen.“⁷⁹ „ Die Sprache strukturiert laut Sapir die Wahrnehmung der Welt durch das Individuum in ganz erheblichem Maße, ohne dass dies dem Individuum jedoch notwendig bewusst ist. Da die Sprache zum unbewussten Wissen von Sprechern zählt, ist auch die durch die Sprache erfolgende Strukturierung der Weltsicht im Wesentlichen ein unbewusst ablaufender Prozess. Sicherlich ist nicht auszuschließen, dass die Tatsache, dass die Zeichensysteme menschlicher Sprachen sich hinsichtlich der den Sprechern bereitgestellten Kategorien unterscheiden, mitunter zur Ursache von interkulturellen Missverständnissen wird. Im Vergleich zu anderen Faktoren der Kommunikation, so etwa der nonverbalen Kommunikation, wird die Auswirkung sprachlicher Relativität auf interkulturelle Kommunikation aber doch eher gering einzuschätzen sein.“⁸⁰ Astrid und Marion sind auch der Meinung, dass Sprache die innere Weltsicht des Menschen tief prägt und beeinflusst. Dieser Einfluss und Prägung der Sprache auf die Menschen können zu Missverständnissen in einer interkulturellen Kommunikation führen, Konflikte auslösen und die Kommunikation negativ beeinträchtigen. Sie sind aber der Überzeugung, dass die Auswirkung der sprachlichen Relativität in einer interkulturellen Kommunikation nicht so wichtig ist und ihr Einfluss geringer ist im Vergleich zu den anderen Faktoren, die auch Missverständnisse und Missdeutungen verursachen.

Der Mensch erlernt in seinem Leben eine Muttersprache und ein bestimmtes Kulturmodell. Der Prozess des Erstspracherwerbs (Mutterspracherwerb) ist mit dem Prozess der Enkulturation eng verbunden. Diese beiden Lernprozesse verlaufen gleichzeitig und spielen eine wesentliche Rolle bei der Entstehung der Identität für das Individuum in einer bestimmten Kulturgemeinschaft. Die Sprache formt die Persönlichkeit des Individuums und prägt seine Sichtweise und Wahrnehmung, beeinflusst seine Weltanschauung und seinen Umgang mit seiner Umwelt und Umgebung. Der Mensch lernt beispielsweise durch seine Muttersprache, wie er seine

⁷⁹ Gerhard Maletzke interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen S. 73

⁸⁰ Ebd. S.81

Wünsche ausdrückt, wie er sich vorstellt und andere Menschen begrüßt? Er erwirbt auch im Laufe des Sozialisationsprozesses und Enkulturation, wie er sich mit Anderen benimmt, wie er aufgrund seiner Kulturreferenzen und Wertorientierungen, die Anderen bewertet. Daher entstehen Klischees und vorgefasste Meinungen, die eine negative Rolle in einer interkulturellen Begegnung spielen und das gegenseitige Verstehen beeinträchtigen und verzerren können.

Astrid und Marion weisen auf den gegenseitigen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. „Der Prozess des Erstspracherwerbs, des Erlernens der Muttersprache, ist in vielfältiger Hinsicht mit dem Prozess der Enkulturation verknüpft. Beide Prozesse verlaufen gleichzeitig, greifen ineinander und sind im Prinzip nicht unabhängig voneinander denkbar. Die Sprache ist nicht nur das Medium, das für die Aufnahme sozialer Beziehungen jeglicher Art erforderlich ist, sondern die Sprache selbst kann auch als Repertoire der Kategorien, die in einer Kultur als relevant erachtet werden, betrachtet werden. Der Ansatz der oben erläuterten linguistischen Relativität betont, dass der Sprache ein ganz erheblicher Einfluss auf die Weltsicht eines Individuums beigemessen werden kann. Im Erstspracherwerb eignen sich Individuen aber auch, größtenteils unbewusst, die Kommunikationsstile an, die für diejenige Kultur, in der sie aufwachsen, charakteristisch sind. Im Erstspracherwerb, in der Kommunikationserfahrung mit der Umgebung in der Kindheit, lernt man so beispielsweise je nach den kulturellen Normen, eigene Wünsche oder Kritik eher direkt oder indirekt zum Ausdruck zu bringen und eignet sich die in der Kultur üblichen Begrüßungsrituale an.“⁸¹

Diese kulturellen Unterschiede sind sehr wichtig und entscheidend in einer interkulturellen Kommunikationssituation, weil sie entweder zur Verständigung führen, wenn man deren bewusst ist, oder Missverständnisse auslösen, weil man der Überzeugung ist, dass seine kulturellen Referenzen und Normen besser als die des Anderen sind. Daher ist Empathie in einer interkulturellen Begegnung von großer Bedeutung. Man soll also Brücken zwischen Kulturen aufbauen, um Missverständnisse zu vermeiden, Klischees zu beseitigen und interkulturelle Kommunikation zu fördern. Die Landeskunde kann in diesem Hinblick eine gewichtige Rolle im DaF-Unterricht spielen, weil sie ein Bindeglied zwischen Sprachwissen und Kulturwissen ist. Landeskunde gehört zum wesentlichen und festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und bildet neben den vier Lernfertigkeiten (Schreiben, Lesen Hören und Sprechen) den kulturellen Bestandteil, weil sie auch ein Sachwissen zur Politik, Geografie, Geschichte, Familienleben, Gastronomie etc... implizit oder explizit mitliefert. Landeskunde kann und muss dazu beitragen, den

⁸¹ Ebd. S.81

Lernenden und Studierenden ein echtes, das heißt nicht ein verfälschtes Bild der Zielkultur zu geben. Erlebte Landeskunde ist natürlich die beste Methode den Lernenden und Studierenden die Zielkultur näher zu bringen. Man kann gegebenenfalls auch durch landeskundliche Materialien (Bilder, Fotos, Videos etc..) unseren Germanistikstudenten die deutsche Kultur veranschaulichen.

Wie schon oben erwähnt wurde, sind Kommunikationsmissverständnisse sowohl den Sprachkenntnissen als auch dem Kulturwissen zurückzuführen. Aber Missverständnisse, die aus einem mangelnden Kulturwissen resultieren, können zu Konflikten führen, weil sie als Beleidigung oder Demütigung von dem interkulturellen Sprachpartner erlebt werden, wie zum Beispiel bei Begrüßungsritualen oder Essgewohnheiten. Weil solche Rituale und Gewohnheiten von Kultur zur anderen sehr unterschiedlich sind, können sie je nach Kontext zu interkulturellen Missverständnissen, Unverständnis, zu Konflikten und komischen Situationen Anlass geben. Was in einer Kultur als höflich gilt, kann einen Konflikt in einer anderen Kultur auslösen, weil es als unhöflich gilt. Diese kulturellen Unterschiede erklären Astrid und Marion folgendermaßen „ Zu den wichtigsten (und zugleich umstrittensten) Konzepten im Kontext interkultureller Kommunikation zählt zweifellos das Konzept der ‚Höflichkeit‘, zu dem eine breite Forschungsliteratur existiert. Verstöße gegen ein kommunikatives Verhalten, das vom Gegenüber als höflich empfunden wird, gehören zu den häufigsten Gründen für interkulturelle Missverständnisse. Personen tendieren dazu, ihre eigenen Vorstellungen von Höflichkeit als universell gültig zu betrachten. In vergleichenden Studien zu Höflichkeit in verschiedenen Kulturen ist jedoch immer wieder nachgewiesen worden, dass ein Verhalten, das in einer Kultur als höflich gilt, in einer anderen als unhöflich empfunden werden kann. Das heißt jede Kultur verfügt über ein spezifisches Repertoire an Regeln für einen höflichen Umgang miteinander. Das kulturspezifische Repertoire verbaler und nonverbaler Strategien, Höflichkeit (oder auch Unhöflichkeit) gegenüber einem Interaktionspartner zum Ausdruck zu bringen, eignen sich die Angehörigen einer Kultur im Prozess der Enkulturation an. Dieser Erwerbsprozess wird teilweise durch negative Sanktionen (in Form von Ermahnungen durch Eltern, Lehrer usw.) gesteuert, in erster Linie beruht er aber auf Nachahmung der Verhaltensweisen der Umgebung „⁸² (vgl. Sifianou 2000: 78).⁸³“ Die Enkulturation spielt also eine wichtige Funktion in einer interkulturellen Kommunikation, denn der Mensch nimmt wahr und bewertet die anderen Verhaltensweisen und Sichtweisen aufgrund der von ihm erworbenen und erlernten Einstellungen und Wertorientierungen im Sozialisationsprozess, im Sprach- und Kulturerwerb. Astrid und Marion dazu „ Was als höflich empfunden wird und was

⁸² Ebd. S. 87

⁸³ Sifianou, Maria : Politeness phenomena in England and Greece : A Cross-Cultural Perspective. Oxford : Oxford University Press 2000. 578

nicht, hängt maßgeblich davon ab, ob der Sprecher sich im Prozess der Enkulturation an einen direkten oder einen indirekten Kommunikationsstil gewöhnt ist. Kulturen lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie zu direkter oder indirekter Kommunikation tendieren. Unter einem direkten Kommunikationsstil wird eine relativ unverblümete Äußerung der Intentionen der Interaktionspartner in der Gesprächssituation verstanden. Wenn Personen aus Kulturen mit eher direkten und eher indirekten Kommunikationsstilen aufeinander treffen, dann kann dies zu erheblichen Kommunikationsproblemen führen. Den Deutschen wird im Allgemeinen ein äußerst direkter Kommunikationsstil nachgesagt, der von ausländischen Gesprächspartnern leicht als unhöflich empfunden wird.“ Diese Direktheit in manchen Kulturen kann als unhöflich empfunden werden.“⁸⁴

Dieses Thema „interkulturelle Kommunikation“ gewinnt heutzutage an Bedeutung dank der Globalisierung und der raschen Entwicklung der modernen Kommunikationsmittel auf der Erde. Eine weltweite erfolgreiche Kooperation in allen Bereichen des Lebens wie zum Beispiel (Industrie, Verkehr, Gesundheit, Politik, Technik, Wissenschaft usw..) zwischen den Staaten der Welt hängt zum größten Teil von einer „interkulturellen Kommunikation“. Politiker, Wissenschaftler, Lehrer, Forscher und Sprachdidaktiker haben die Wichtigkeit der interkulturellen Kommunikation erkannt und haben ihr umfangreiche Studien, Theorien, Untersuchungen und Ansätze gewidmet.

Am bekanntesten sind die IBM-Studien des Niederländers Geert Hofstede aus der 1980 er Jahren. Hofstede und andere Forscher haben sich mit der Komplexität der Kulturen auseinandergesetzt und haben versucht Kulturmodelle zu erstellen, mit dem Anliegen, diese Kulturunterschiede aufzuklären. Edward Hall hat auch der interkulturellen Kommunikation durch sein Werk „The Silent Language“, das 1959 erschien, große Impulse gegeben. In seiner Arbeit geht es um Begegnungen zwischen Menschen mit unterschiedlichem Raum- und Zeitempfinden. Wie stehen Individuen aus verschiedenen Kulturen zu Raum und Zeit.

Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Kulturstandards und Kulturdimensionen von Hofstede erläutert.

2.6. Interkulturelle Kulturdimensionen

Kulturen unterscheiden sich durch ihre Werte, Einstellungen, Wahrnehmungen und Vorgehensweisen. Aufgrund dieser Unterschiede von Kulturdimensionen versuchen

⁸⁴ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, P. 87

Wissenschaftler und Experten wie Edward Hall, Hofstede und Trompenaars diese in Kategorien einzuordnen. Eine Kultur ist eine Gruppe von Menschen, die eine gleiche oder ähnliche kulturelle Programmierung haben. Diese Gruppe von Menschen benehmen sich nicht alle, aber die meisten von ihnen nach diesem Kulturprogramm, nach bestimmten Werten, Normen und dementsprechend messen sie alle anderen Verhaltensformen, Einstellungen und Weltanschauungen der fremden Leute, die ein anderes Wertesystem, andere Normen als sie haben. Und das soll nicht bedeuten, dass alle Angehörigen einer Kultur identisch sind, weil wie schon oben erwähnt wird, der Mensch gehört einer Kultur, aber auch einer Subkultur. Der Mensch hat auch eine Identität nach innen und nach außen. Er wird im Laufe seines Lebens von einer Kultur und Subkultur geprägt. Das alles formt seine Persönlichkeit und beeinflusst seinen Charakter und seine Identität.

Interkulturelle Kommunikation setzt voraus, dass man sich sowohl mit Kommunikation, als auch mit Kultur auseinandersetzt. Als Begründer der interkulturellen Kommunikation kann man Edward T. Hall erwähnen, weil er sich als erster in den sechziger Jahren, mit Kommunikationsvorgängen zwischen Kulturen beschäftigt hatte. Er vertritt die Meinung, dass interkulturelle Kommunikation stattfindet, wenn Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen miteinander kommunizieren. Eine gemeinsame Handlungssituation kann in Bezug auf den kulturellen Hintergrund der jeweiligen Kommunikationspartner verschieden interpretiert und verstanden werden, weil der kulturelle Hintergrund eine zentrale Rolle in einem interkulturellen Gespräch spielt.

2.7. Kulturdimensionen nach Hofstede

Hofstede definiert Kultur wie folgt „Kultur ist „mentale Software“, die in einem Sozialprozess kulturell programmiert wird“

Hofstede⁸⁵ hat eine Studie in den sechziger und siebziger Jahren durchgeführt, die noch heute als eines der zuverlässigen entstandenen Kulturmodelle gilt. Er hat 11.600 Mitarbeiter bei IBM, einem Computerkonzern befragt. Die Befragung der Mitarbeiter aus verschiedenen Nationen beziehungsweise Kulturen zielt auf die Einstellung dieser Menschen zu bestimmten Werten, wie zum Beispiel Macht, Zeit Raum usw....

Hofstede ist, nach seiner Untersuchung und empirischen Studie zu diesem wissenschaftlichen Ergebnis gekommen: Er erstellte vier Kulturdimensionen, die er später mit einer fünften Dimension erstarkt hatte, diese Kulturdimensionen gelten als Maßstab, nach dem Eigenschaften verschiedener Kulturen eingeordnet werden. Darüber hinaus kann man diese Kulturdimensionen in einer interkulturellen

⁸⁵ Hofstede, Geert. Culture's consequences, comparing values, behaviors, institutions, and organisations across nations/by Geert Hofstede 20001 S.41

Kommunikation berücksichtigen, um eventuelle Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Er vertritt also die Meinung, dass organisatorisches Handeln je nach nationaler Kultur von unterschiedlichen Wertorientierungen gesteuert wird. Diese Unterschiede hat er in vier Dimensionen, die 1980 zum ersten Mal veröffentlicht wurden und seither zu einem kulturellen Modell geworden sind. Die Kultur ist laut Hofstede eine „mentale Programmierung“ „Jeder Mensch trägt in seinem inneren Muster des Denkens, Fühlens und potentiellen Handelns, die er ein Leben lang erlernt hat. Ein Großteil davon wurde in der frühen Kindheit erworben(...) Sobald sich bestimmte Denk-, Fühl- und Handlungsmuster im Kopf eines Menschen gefestigt haben, muss er diese erst ablegen, bevor er in der Lage ist, etwas anderes zu lernen. (...) Unter Verwendung einer Analogie zur Art und Weise, wie Computer programmiert sind, nennt diese Buch solche Denk-, Fühl- und Handlungsmuster mentale Programme. Das bedeutet natürlich nicht, dass Menschen wie Computer programmiert sind. Das Verhalten eines Menschen ist nur zum Teil durch seine mentalen Programme vorbestimmt. (...) Die mentale Software (...) gibt lediglich an, welche Reaktionen angesichts der persönlichen Vergangenheit wahrscheinlich und verständlich sind. (...) Ein gängiger Begriff für eine solche mentale Software ist Kultur. (...) Kultur ist immer ein kollektives Phänomen (...) Sie ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von anderen unterscheidet. Dabei versteht man unter einer Gruppe eine Anzahl von Menschen, die Kontakt zueinander haben.“⁸⁶

Die vier Dimensionen von Hofstede sind:

1. Individualismus-Kollektivismus: von Hofstede⁸⁷. Diese Dimension bildet die Beziehung ab, in der das Individuum zu seiner Gesellschaft steht, also ob die Menschen durch enge Beziehungen mit anderen eingebunden sind (Kollektivismus), oder ob das Individuum eher selbstständig und autonom ist (Individualismus). Er illustriert dies mit dem Beispiel der Großfamilien in kollektivistischen, und der Kernfamilie, in individualistischen Kulturen.
2. Machtdistanz: Die Dimension Machtdistanz bezieht sich nach Hofstede⁸⁸ auf die Ungleichheit zwischen Individuen zum Beispiel im beruflichen Leben, wie sind die Beziehungen zwischen Individuen, zwischen Chef und Untergebenen. In Kulturen mit niedriger Machtdistanz liegt die Entscheidung nicht nur beim Chef, sondern sind alle daran beteiligt, während in Kulturen mit hoher Machtdistanz, ist die Entscheidung individuell und liegt beim Chef.

⁸⁶ Hofstede, Geert 1993 : Interkulturelle Zusammenarbeit : Kulturen-Organisationen-Management. Wiesbaden.S.18

⁸⁷ Hofstede, Geert. Culture's consequences, comparing values, behaviors, institutions, and organisations across nations/by Geert Hofstede 20001 S.209

⁸⁸ Ebd.S.79

3. Unsicherheitsvermeidung: Diese Dimension beruft sich auf den Umgang mit der unverzeihbaren Zukunft. Kulturen mit einer hohen Unsicherheitsvermeidung haben ein großes Bedürfnis nach Sicherheit, während Kulturen mit einer niedrigen Unsicherheitsvermeidung häufigere Arbeitsplatzwechsel vorkommen.
4. Maskulinität-Femininität: Diese Dimension unterscheidet zwischen männlichen und weiblichen Werten. In weiblichen Kulturen herrscht strikte Rollenverteilung und Geschlechtertrennung, während in männlichen Kulturen gibt es keine klare Rollenverteilung und –Abgrenzung.

Diese empirische Studie von Hofstede gilt noch heute als eine wissenschaftliche Arbeit, weil sie sich auf eine breite Datenbasis stützt und weil deren Ergebnisse auch verständlich sind. Diese wissenschaftlichen Ergebnisse bilden eine interessante Quelle für andere Kulturforscher, die sich, aus ihrer Perspektive, mit diesem Forschungsgebiet auseinandersetzen. Hiermit werden einige seiner Ergebnisse dargestellt und analysiert:

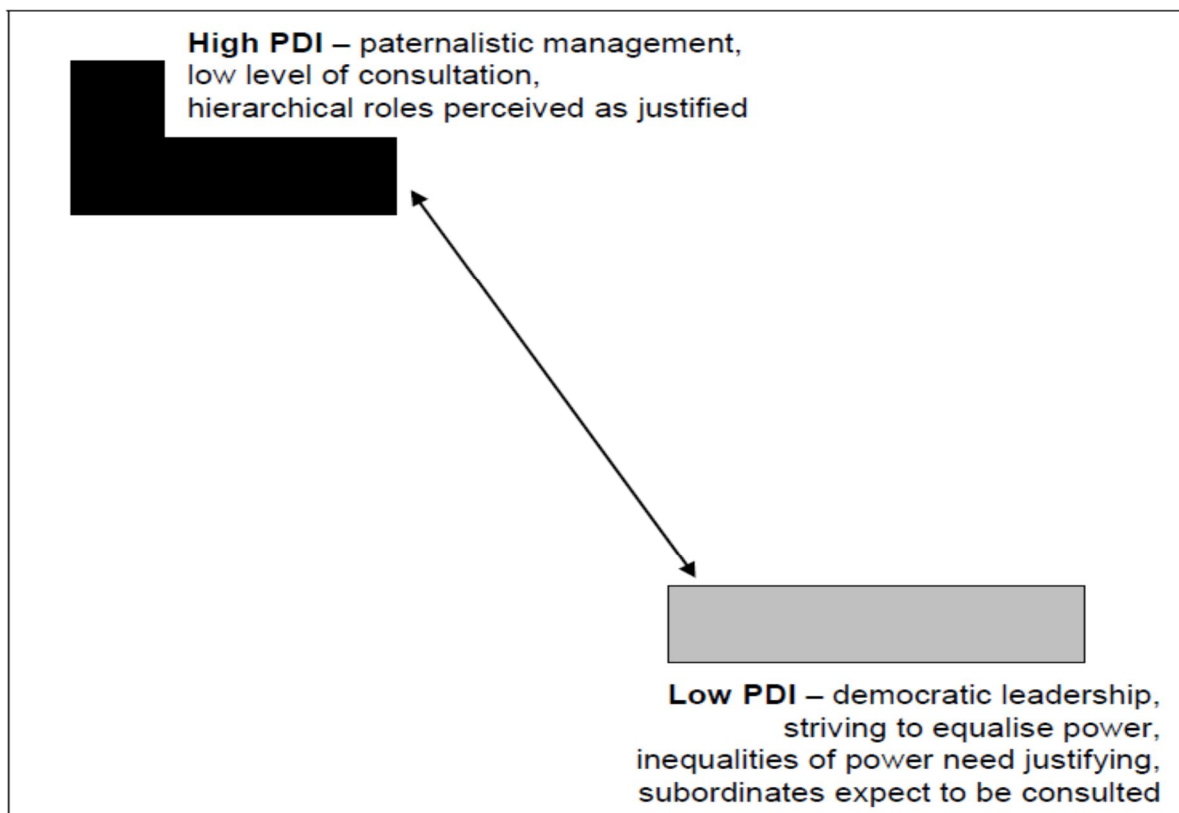


Abbildung 8: Power Distance

Quelle: Banks/Waisfisz (2005: 3).

Abbildung 5 zeigt wie unterschiedlich die Machtdistanz bei den Kulturen ist. Hofstede merkt an, dass Ungleichheit eine vielseitige Erscheinung innerhalb der Gesellschaft ist. „Die Einstellung zur Macht ist von Kultur zu Kultur verschieden. Dabei geht Hofstede sowohl auf die berufliche Beziehung Vorgesetzter-Mitarbeiter, als auch auf private Beziehungen wie Eltern-Kind und Lehrer-Schüler ein. Die Kultur beeinflusst diese Beziehungen im beruflichen oder privaten Leben. Er spricht von einer „kollektiven Programmierung des Geistes“⁸⁹. Der Mensch verhält sich also entsprechend seiner Kulturprägung und interpretiert alle Vorkommnisse dementsprechend und aufgrund dieser Kulturprogrammierung bewertet er alle anderen Verhaltensweisen und Denkmuster als negativ oder komisch. Die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur kann sich auch als eine Gefahr erweisen, weil das zur Infragestellung des eigenen Wertsystems führen und das Gelernte (Kulturprogrammierung) erschüttern kann.

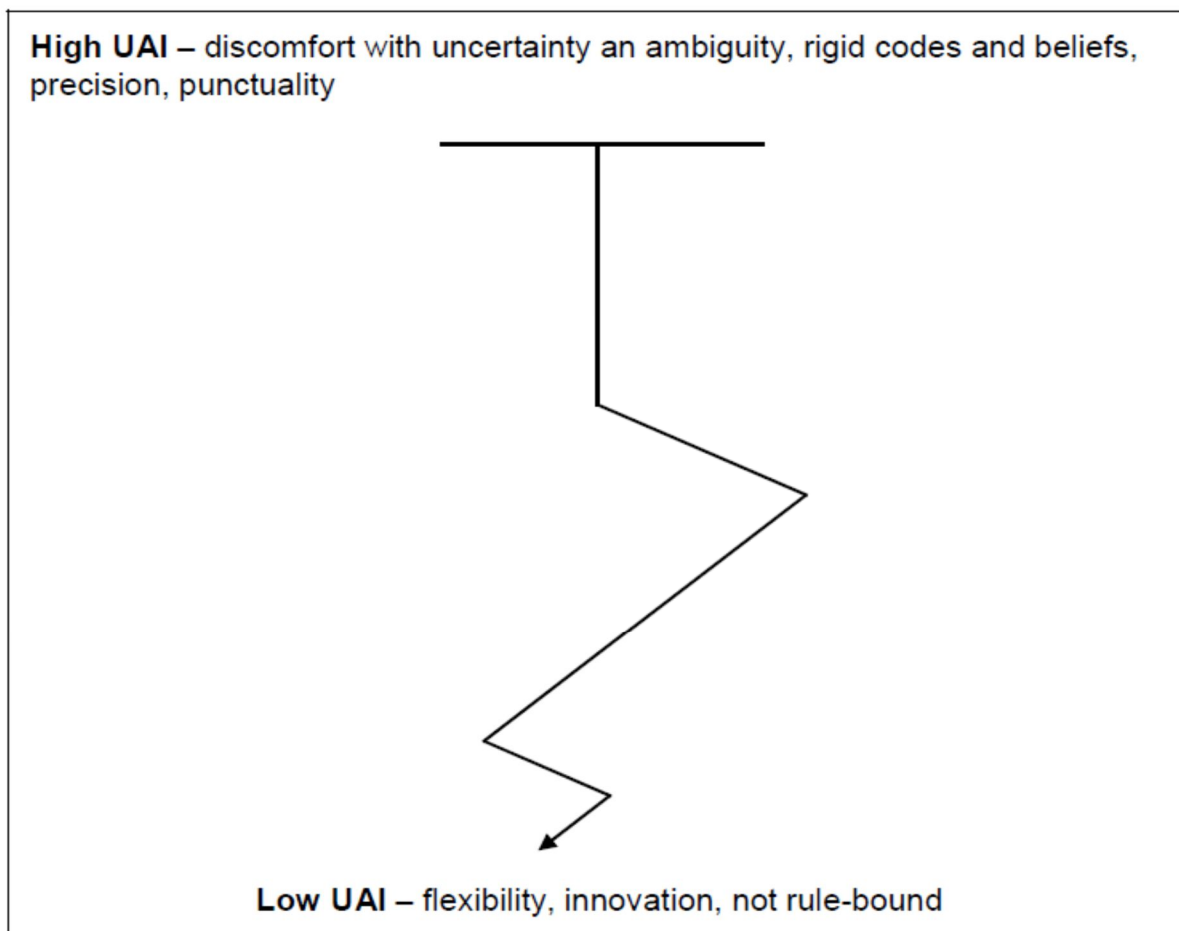


Abbildung 9: Uncertainty Avoidance

Quelle: Banks/Waisfisz (2005: 5).

⁸⁹ Annett Reimer: Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management

Abbildung 6 erklärt wie unterschiedlich der Umgang mit Risiko ist. Dieser Umgang ist kulturbedingt. Die Bereitschaft Risiken einzugehen ist eine Kulturdimension und hängt von diesen Kulturen ab. Die Unsicherheitsvermeidung, also kein Risiko eingehen, prägt einige Gesellschaften wie zum Beispiel Deutschland, Spanien und Italien. In diesen Ländern bedeutet Risiko eine Gefahr, während in Großbritannien das Risiko als eine Herausforderung erlebt wird.

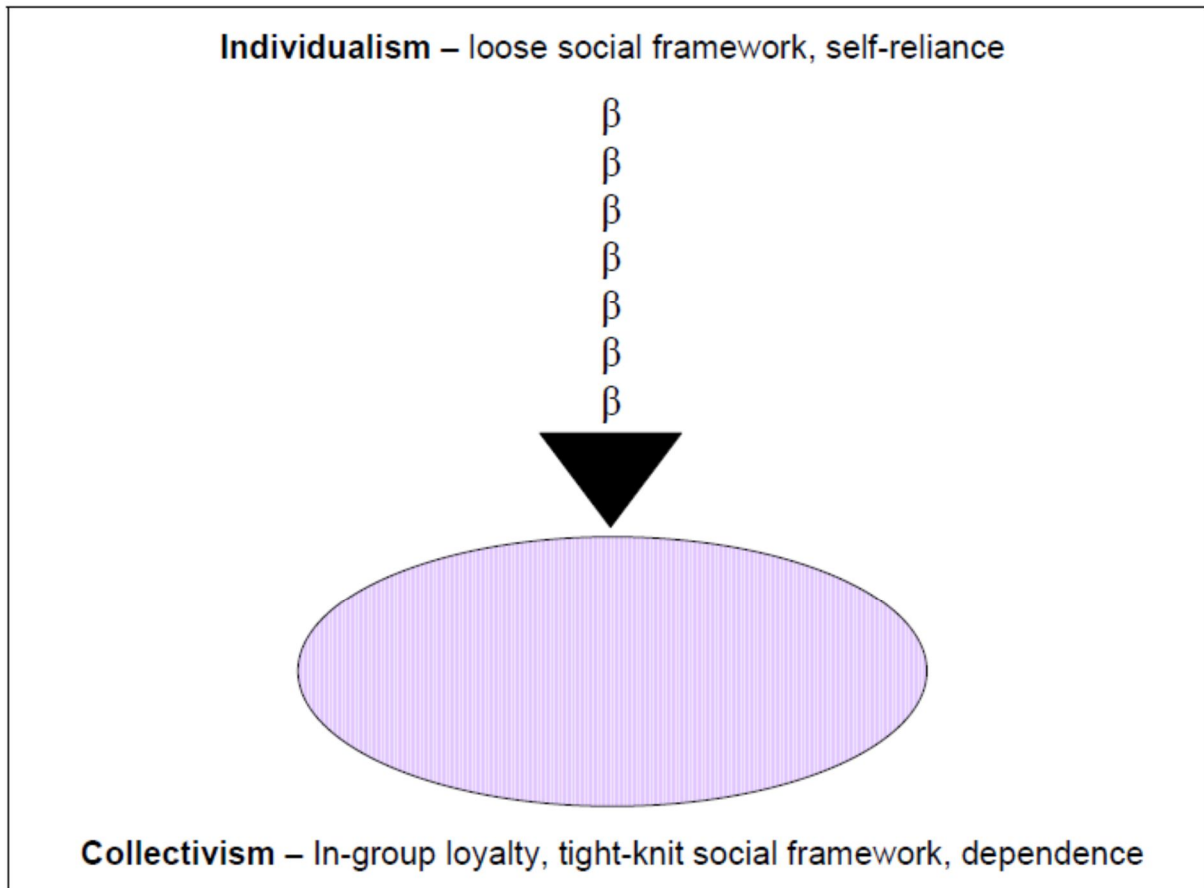


Abbildung 10: Individualism/Collectivism

Quelle: Banks/Waisfisz (2005: 4).

Diese Kulturdimension von Hofstede befasst sich vor allen Dingen mit der Rolle des Individuums und die der Gruppe innerhalb der Gesellschaft. In einer individualistisch geprägten Gesellschaft steht der Einzelne im Mittelpunkt und ihm wird eine zentrale Rolle zugeordnet. In den USA spielt das Individuum eine gewichtige Funktion und steht im Vordergrund der Gesellschaft. Er kann frei seinen Weg gehen und seine eigenen Ideen und Gedanken durchsetzen. Während in einer kollektivistisch geprägten Gesellschaft die Gruppe im Vordergrund steht und ist wichtiger als die Selbstverwirklichung des Einzelnen. Das „Wir“ ist sozusagen wichtiger als das „Ich“

In der Familie ist diese Kulturdimension auffallend. In den USA zum Beispiel erziehen die Eltern ihre Kinder zur Selbstständigkeit, damit sie bei Studienbeginn von Zuhause ausziehen. In Algerien, einer kollektivistisch geprägten Gesellschaft, leben die Kinder oft auch nach der Heirat, bei ihren Eltern. Die Familie spielt in den kollektivistisch-orientierten Gesellschaften eine wichtigere Rolle. Diese Dimension beschreibt also die Beziehung eines Individuums zu einer Gemeinschaft in einer bestimmten Gesellschaft.

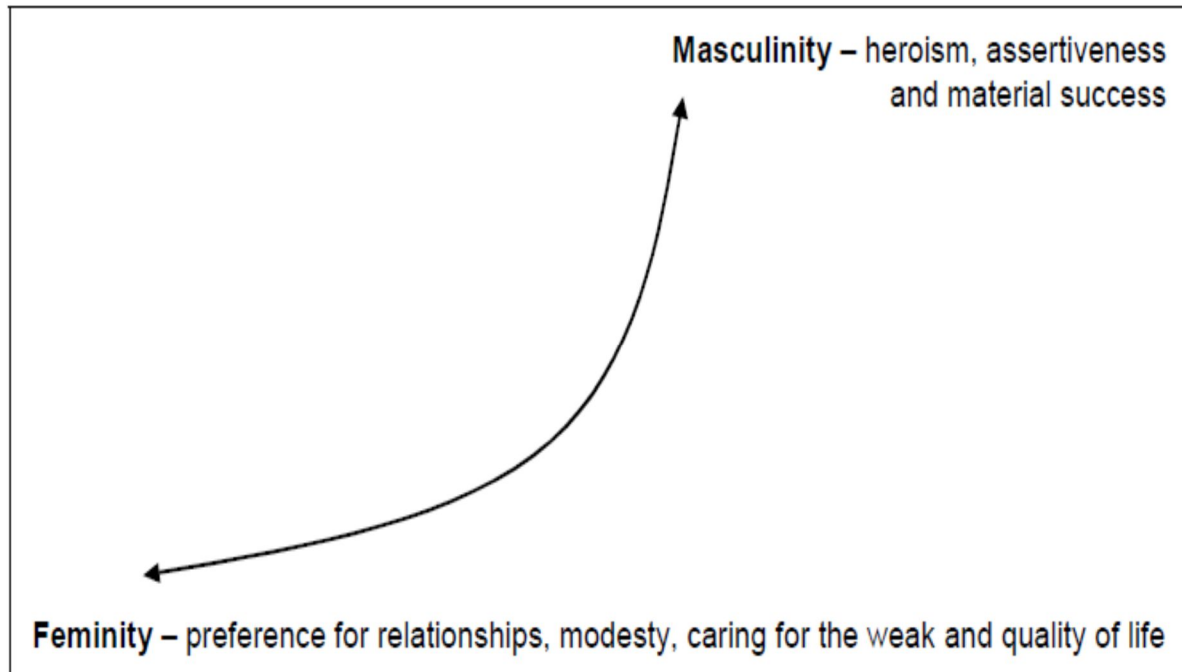


Abbildung 11: Masculinity/Femininity

Quelle: Banks/Waisfisz (2005: 4).

Die Dimension der Maskulinität Versus Feminität zeigt die Einteilung der Rollen aufgrund des Geschlechtes. Hofstede unterscheidet in Bezug auf diese Dimension zwei unterschiedliche gegensätzliche Eigenschaften von Kulturen. Einerseits sind feminine Kulturen, die vor allem durch Toleranz, sozialer Ausrichtung und einer gewissen Sympathie für den Schwächeren geprägt sind. In diesen Kulturen herrscht die Idee, dass man beispielsweise Bedürftigen helfen sollte. Andererseits stehen maskuline Kulturen, wo nur der Beste zählt, Toleranz und Mitgefühl spielen kaum eine Rolle. In diesen Ländern geht man davon aus, dass Arme ihre Probleme selbst lösen sollen.

***DIFFERENCES IN WORK-RELATED VALUES
EUROPEAN UNION MEMBER COUNTRIES***

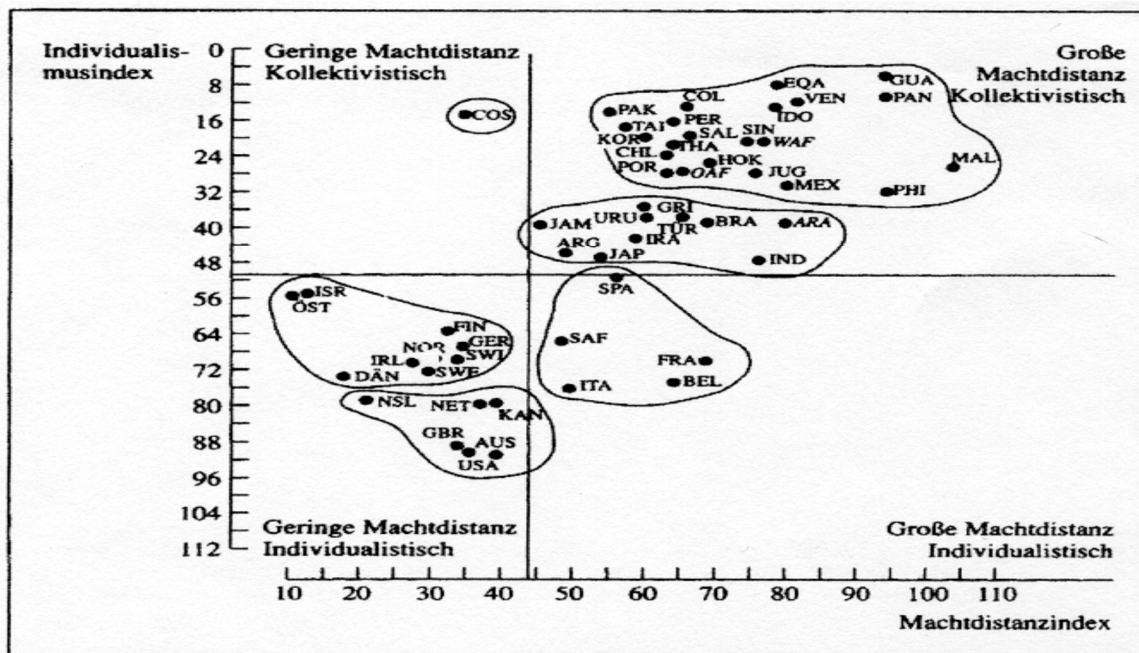
LAND	Power Distance	Uncertainty Avoidance	Individualism	Masculinity
Belgien	65	94	75	54
Dänemark	18	23	74	16
Deutschland (W.)	35	65	67	66
Finnland	33	59	63	26
Frankreich	68	86	71	43
Griechenland	60	112	35	57
Großbritannien	35	35	89	66
Irland	28	35	70	68
Italien	50	75	76	70
Niederlande	38	53	80	14
Österreich	11	70	55	79
Portugal	63	104	27	31
Schweden	31	29	71	5
Spanien	57	86	51	42
Höchster Wert	68	112	89	79
Tiefster Wert	11	23	27	5
<u>Weltweit</u>				
Höchster Wert	94	112	91	95
Tiefster Wert	11	8	12	5

Quelle : *Hofstede, Geert (1980) Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills : Sage.*

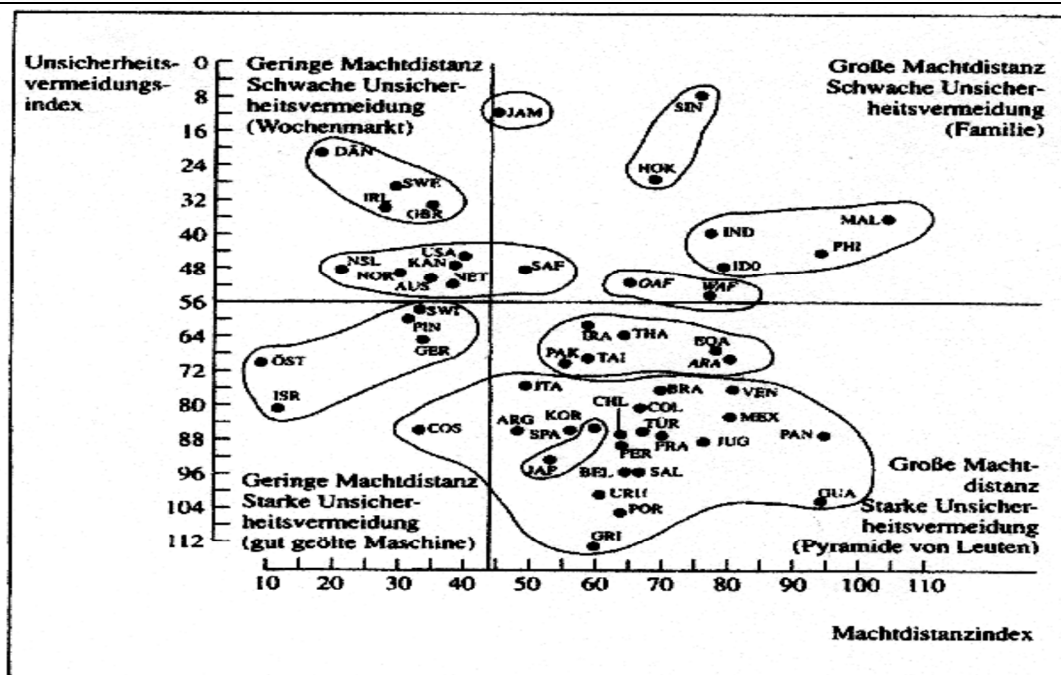
Abbildung. 12 : Kulturelle Konsequenzen. Internationale Unterschiede der Werte

Hofstede erklärt tabellarisch die Beziehung der Menschen zur Macht, zum Risiko, zum Individuum und zur Geschlecht. Diese Beziehungen sind von Kultur zur anderen unterschiedlich und erweisen sich in einer interkulturellen Kommunikation von großer

Bedeutung. Wenn man über ein bestimmtes Kulturwissen des Anderen verfügt kann man eine erfolgreiche Kommunikation erzielen und Missverständnisse vermeiden.



Position von 50 Ländern und drei Regionen bzgl. der Dimensionen Machtdistanz und Individualismus-Kollektivismus (Hofstede, 1993, S. 71)



Position von 50 Ländern und drei Länderregionen bezüglich der Dimension Machtdistanz und Unsicherheitsvermeidung (Hofstede, 1993, S. 163)

Abbildung. 13: Position von 50 Ländern bzgl. der Dimensionen Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus und Unsicherheitsvermeidung

Aufgrund dieser Kulturdimensionen versuchen wir einen Vergleich zwischen Algeriern und Deutschen zu ziehen. Algerier und Deutsche sind in verschiedenen Gesellschaften geboren und hineingewachsen. Daher haben sie nicht gleiche Denkmuster, Wertsysteme, Einstellungen und Wahrnehmungen. Wie schon oben erwähnt worden ist, sind die Menschen durch verschiedene Kulturen eingepägt. Sie haben eine bestimmte Kulturprogrammierung und angemessen dieser „Software“ verhalten sie sich unterschiedlich im Alltag und reagieren nicht gleich auf dieselben Vorkommnisse und Ereignisse.

Ein Algerier überquert bei Rot und kann sogar die Autofahrer schimpfen, weil er davon überzeugt ist, dass die Vorfahrt für Fußgänger ist, obwohl die Verkehrsampel Rot zeigt.

Algerische Kulturstandards	Deutsche Kulturstandards
<u>Kommunikation:</u> Informelle Kommunikation Anrede mit ‚du‘ und Vornamen Geringe Distanz, Körpersprache eng auch mit Unbekannten Indirekter Kommunikationsstil Kritikempfindlichkeit	Formelle Kommunikation Anrede mit „Sie“ Namen und Titel Körpersprache distanziert, eng nur mit guten Freunden und Verwandten. Direkter Kommunikationsstil Kritik bedeutet Sachlichkeit
<u>Diffusion:</u> Diffuse Kultur Private und berufliche Sphäre gemischt Kollege als Freunde betrachten Kollektivismus	Spezifische Kultur Trennung zwischen privater und beruflicher Sphäre Trennung zwischen Kollegen und Freunden Individualismus

<p>Beziehungsorientierung:</p> <p>Starke Beziehungsaspekte</p> <p>Freundschaft und Vertrauen sind wichtig für Geschäfte</p>	<p>Schwache Beziehungsaspekte</p> <p>Preise, Verträge sind wichtig für Geschäfte</p>
<p>Regelorientierung:</p> <p>Kein Verpflichtungsgefühl gegenüber Regeln und Gesetzen. Alle Leute überqueren bei Rot</p>	<p>Hohes Verpflichtungsgefühl gegenüber Regeln und Gesetzen. Die Meisten respektieren Gesetze und Vorschriften</p>
<p>Starke Hierarchieorientierung</p> <p>Entscheidungs- und Verantwortungskonzentration bei wenigen Personen</p> <p>Statussymbole sind wichtig</p>	<p>Schwache Hierarchieorientierung</p> <p>Kollektive Entscheidung</p> <p>Statussymbole sind nicht so wichtig</p>
<p>Selbstbewusstsein:</p> <p>Stolz und nationalbewusst</p>	<p>Selbstbewusstes Auftreten</p> <p>Deutsche sind sich ihrer Rechte bewusst</p>

Abbildung 14: Vergleich zwischen zwei Kulturen

Bei der Begrüßung sind auch die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen auffällig. Der Deutsche weiß nicht, dass er bei der Begrüßung einer Frau mit Kopftuch seine Hand nicht reichen darf, und wenn er das tut, kann er enttäuscht werden, denn das Verhalten bei einer Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen ist eben kulturbedingt. Solche Begegnungen können oft Verstöße und Missverständnisse auslösen. Daher ist ein Kulturwissen von dem Anderen wichtig, um derartige

Missverständnisse zu vermeiden. Nicht nur Kulturwissen ist von großer Bedeutung bei einer interkulturellen Kommunikation, sondern auch Kulturkompetenz muss im Vordergrund stehen, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erlangen.

Im nächsten Kapitel wird ein Versuch unternommen, die interkulturelle Kompetenz und deren Erschließung zu untermauern.

KAPITEL 3. Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Standardisierung

3.1. Interkulturelle Kompetenz.

Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz bei einer Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Die Fähigkeit und die Leistung in einer interkulturellen Situation effektiv und angemessen zu interagieren bezeichnet man als interkulturelle Kompetenz. Heutzutage bedarf man interkultureller Kompetenz nicht nur in den Schulen und Universitäten, sondern auch im alltäglichen Leben, weil interkulturelle Kommunikation eine Realität in allen Lebensbereichen geworden ist. Dank der Entwicklung der Verkehrs- und Kommunikationsmittel, haben sich interkulturelle Begegnungen vervielfacht und vermehrt. Der Umgang mit interkulturellen Situationen und Konflikten erfordert Kulturkompetenz. Astrid Eril und Marion Gymnich erklären diesen Begriff wie folgt „wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen einander begegnen, gleich in welcher Umgebung und aus welchem Anlass, dann stellt diese Kontaktsituation an die beteiligten Personen oftmals weitaus höhere Anforderungen als die Interaktion ein und derselben Kultur]...[Interkulturelle Begegnungen können aber auch-jenseits aller praktischen Notwendigkeit für eine Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen-eine große Bereicherung für den Einzelnen darstellen, denn die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen führt immer auch zur kritischen Beschäftigung mit den eigenen Denk- und Verhaltensweisen. Durch den Kontakt mit anderen Kulturen macht der Einzelne Erfahrungen, die das eigene Selbstbild und die allgemeine Handlungskompetenz nachhaltig prägen können. Interkulturelle Kompetenz ist spätestens im Verlauf des letzten Jahrzehnts zweifellos zu einer Schlüsselkompetenz avanciert, der im Kontext von Debatten über Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität ein hoher Stellenwert zukommt. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wie der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und der Internationalisierung der Wissenschaft, aber auch der der wachsenden Multikulturalität im Alltag bildet sich immer mehr ein Bewusstsein dafür heraus, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert“⁹⁰ Die Kulturkompetenz gewinnt in den letzten Jahren an Bedeutung, weil die Menschen heute, nicht mehr wie früher, andere Interessen für Fremdsprachen und deren Kulturen zeigen. Heute hat sich, aus soziokulturellen Gründen, der interkulturelle Ansatz beim Fremdspracherwerb in der Fremdsprachendidaktik fest etabliert und Fuß genommen. Aus dem pädagogischen Blickwinkel ist der Spracherwerb mit Kulturerwerb verbunden, also eine Fremdsprache erlernen setzt voraus auch, eine fremde Kultur zu erwerben.

⁹⁰ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.6.

Stefanie Rathje weist auf diese Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik in ihrem Beitrag für die Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht „ Im Gegensatz zu den Anfängen der interkulturellen Kompetenzforschung, die zum Beispiel in technischen Hilfseinsätzen oder internationalem Schüleraustausch ihre Anwendungsfelder fand, treten vor dem Hintergrund zunehmender interkultureller Interaktion in Gesellschaft und Wirtschaft Problemfelder mit breiter politischer oder wirtschaftlicher Relevanz , wie beispielsweise Migration und Multikulturalität oder internationale Personalentsendung und Unternehmenszusammenschlüsse, in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Die Berührung politischer Interessen (zum Beispiel Bildungspolitik, Integrationspolitik, Außenpolitik) und wirtschaftlicher Vermarktbarkeit (Zum Beispiel interkulturelles Management-Training) trägt dabei zu verstärkter Intensität und auch Schärfe innerhalb der Debatte bei.“⁹¹

Die Kulturdimension spielt heutzutage eine zentrale Rolle in einer interkulturellen Kommunikation. Ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen hängt größtenteils vom Kulturwissen, worüber wir verfügen, aber auch vom Sprachwissen über die Zielsprache. Es geht also darum, welche kulturellen Faktoren Einfluss auf unsere Kommunikation haben, und wie wir damit umgehen können. Oder anderes gesagt, inwieweit und inwiefern spielt die kulturelle Dimension eine Rolle in einer interkulturellen Kommunikation?

Interkulturelle Kompetenz ist ein wesentlicher Aspekt von sozialer Kompetenz, denn diese Enkulturation (Kulturaneignung) vervollständigt sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses. Es geht also darum, sich der kommunikativen Situation entsprechend zu verhalten und sich mit Angehörigen anderer Kulturen zu verständigen, die andere Einstellungen, Wertsysteme, Wertorientierungen und Wahrnehmungen haben. Moosmüller versteht unter interkultureller Kompetenz „ die allgemeine linguistische, soziale und psychische Fähigkeit einer Person, mit Individuen und Gruppen, die einer anderen Kultur angehören, erfolgreich zu kommunizieren.“⁹² Thomas definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, „ den interkulturellen Handlungsprozess so mitgestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von den beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können.“⁹³

Aufgrund der beiden Definitionen von Moosmüller und Thomas, können wir folgendes sagen: Die interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, sich in eine andere Sichtweise zu versetzen, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden, mit dem

⁹¹ Stefanie Rathje, Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11:3,2006,S.21

⁹² Moosmüller. 1996 : Mind, Self, and Society. Chicago : Universite of Chicago Press S.272

⁹³ Thomas, Alexander : Interkulturelle Kompetenz, Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 1-2003 S.141

Ziel, mittels Kommunikation, eine produktive und effektive Kooperation mit fremdkulturellen Kommunikationspartnern zu finden. Diese Kooperation oder dieser akzeptierte Konsens ist für beide Seiten gewinnbringend.

Man kann also zusammenfassend sagen, dass interkulturelle Kompetenz ist“ die Kompetenz, die auf bestimmte Haltungen und Einstellungen sowie besondere Handlungsweisen beruht, um in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.



Abbildung 15. Bertelsmann Stiftung auf Grundlage des interkulturellen-Kompetenz-Modells von Dr. Darla K. Deardorff, 2006

Diese Abbildung deutet auf die Faktoren, die eine bedeutende Rolle beim Erwerb der interkulturellen Kompetenz spielen, so wie zum Beispiel Empathiefähigkeit, (die Fähigkeit sich in eine fremde Kultur zu versetzen mit dem Ziel, deren Einstellungen,

Wahrnehmungen und Wertorientierungen zu verstehen) Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, unstrukturierte und widersprüchliche Situationen aushalten zu können)

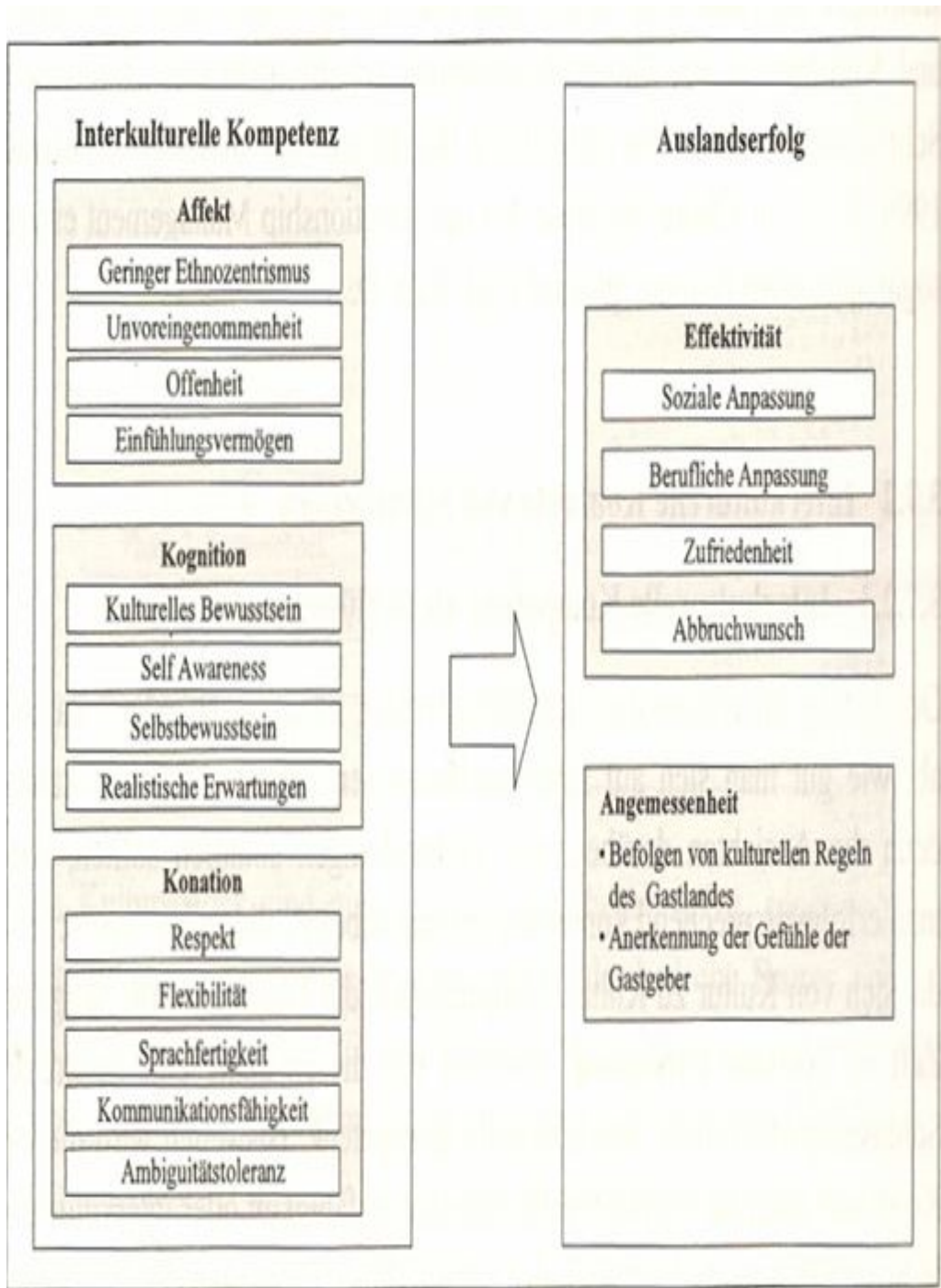


Abbildung.16. Interkulturelle Kompetenz und Auslandserfolg (Müller/Gelbrich 2001:252 Zit. Nach Müller /Gelbrich 2004:794)

Phasen interkulturellen Lernens

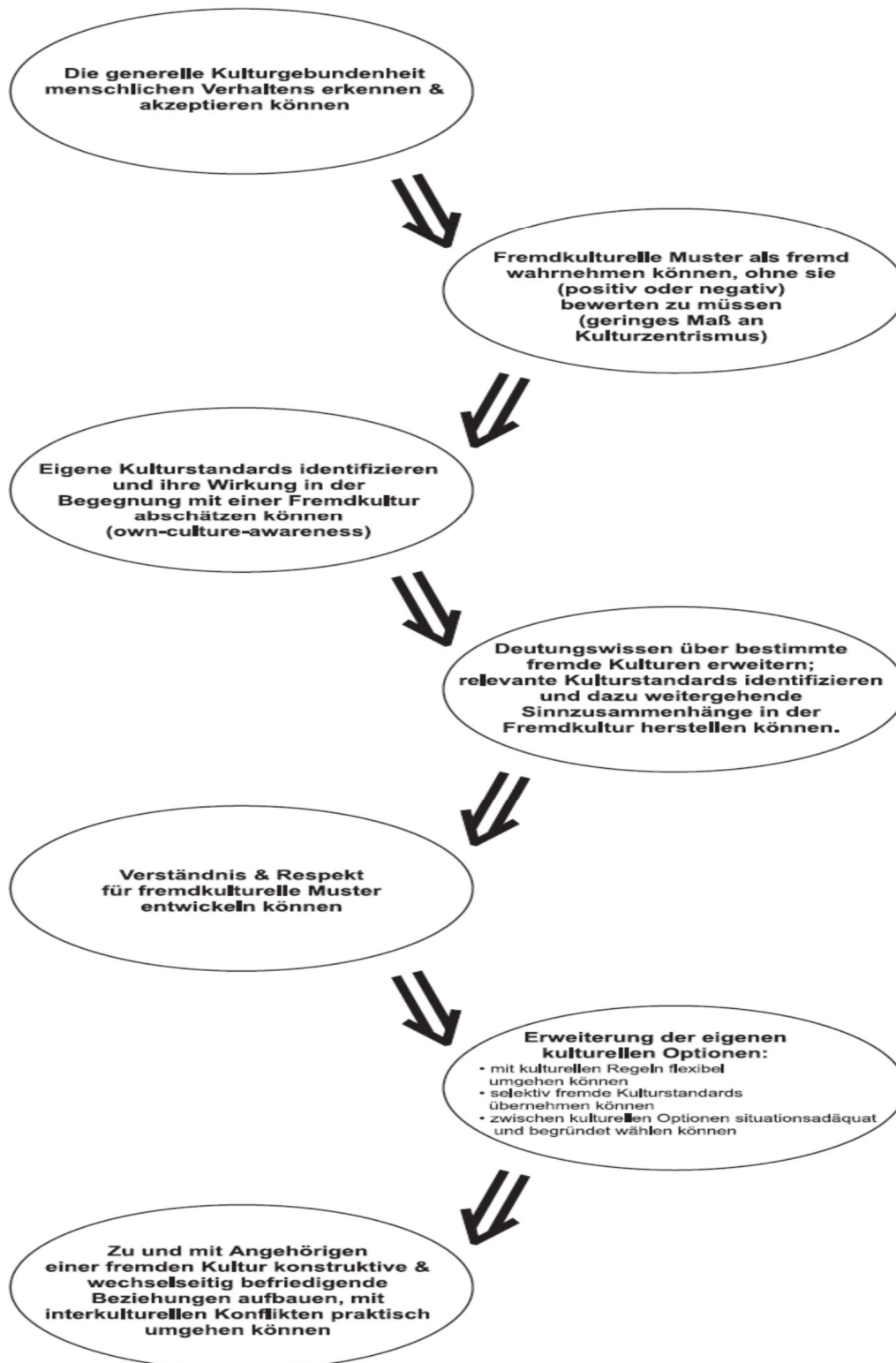


Abbildung. 17. Phasen interkulturellen Lernens. Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Arbeit. Pauline Clapeyron in: Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, eine Einführung. Perspektive Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein. März 2004

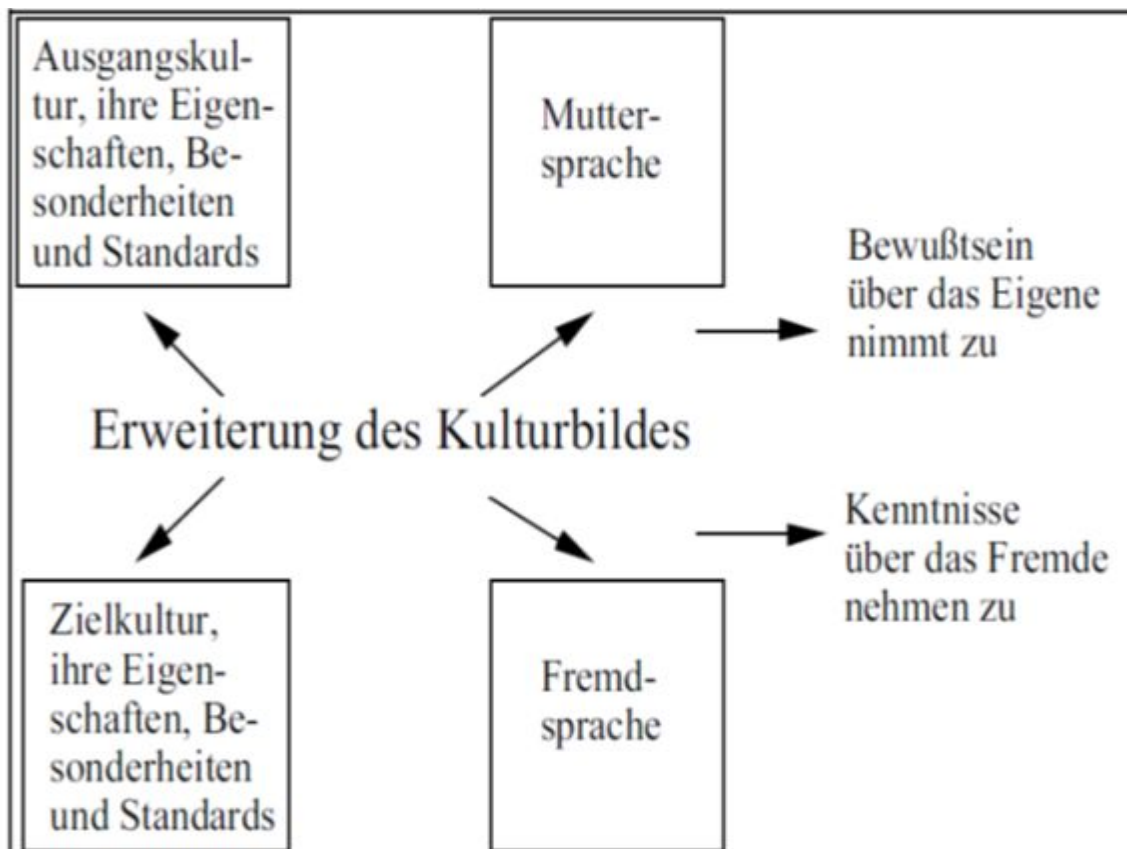


Abbildung.18 : Erweiterung des Kulturbildes des Fremdsprachenlernenden

Quelle: Info-DaF 97 Heft 1

Interkulturelle Kompetenz ist erlernbar und unterliegt verschiedenen Erwerbsphasen wie es die Abbildung zeigt. Der Adressat muss, in einer interkulturellen Situation, dieser Problematik bewusst sein, das heißt, er muss sich in eine andere Situation versetzen, in eine andere Welt eintreten, ohne auf seine eigene Wahrnehmung und Weltorientierung zu verzichten. Er muss wissen, dass menschliches Verhalten kulturgebunden ist, und dieses Verhalten nicht bewerten als positiv oder negativ, denn, was positiv in einer bestimmten Gesellschaft ist, kann in einer anderen Gemeinschaft negativ sein. Der Adressat muss auch Verständnis und Respekt für die fremde Kultur zeigen, obwohl sie mit seiner eigenen nicht kompatibel ist.

Thomas definiert interkulturelle Kompetenz folgenderweise „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des

Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“⁹⁴

Das Konzept der „interkulturellen Kompetenz“ ist also ein komplexes Prinzip, weil es eine hervorragende Herausforderung für die interkulturellen Kommunikationspartner stellt. Dieses Konzept besteht aus einzelnen Fähigkeiten, Leistungen und Eigenschaften wie etwa (Empathie, Ambiguitätstoleranz.), die einen Kommunikationspartner in die Lage versetzen, mit Menschen anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren.

Astrid Eril und Marion Gymnich unterscheiden zwischen drei Teilkompetenzen der „interkulturellen Kompetenz“, nämlich: der kognitiven Kompetenz, der affektiven Kompetenz und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz. „ Interkulturelle Kompetenz setzt sich im Wesentlichen aus drei Teilkompetenzen zusammen, die freilich- im Erwerb wie in der Anwendung in konkreten Situationen- in enger Wechselwirkung miteinander stehen und die auch in sich wieder komplex sind. Die drei in dynamischem Zusammenspiel wirkenden Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz sind (1) die kognitive Kompetenz, (2) die affektive Kompetenz und (3) die pragmatisch-kommunikative Kompetenz.“⁹⁵

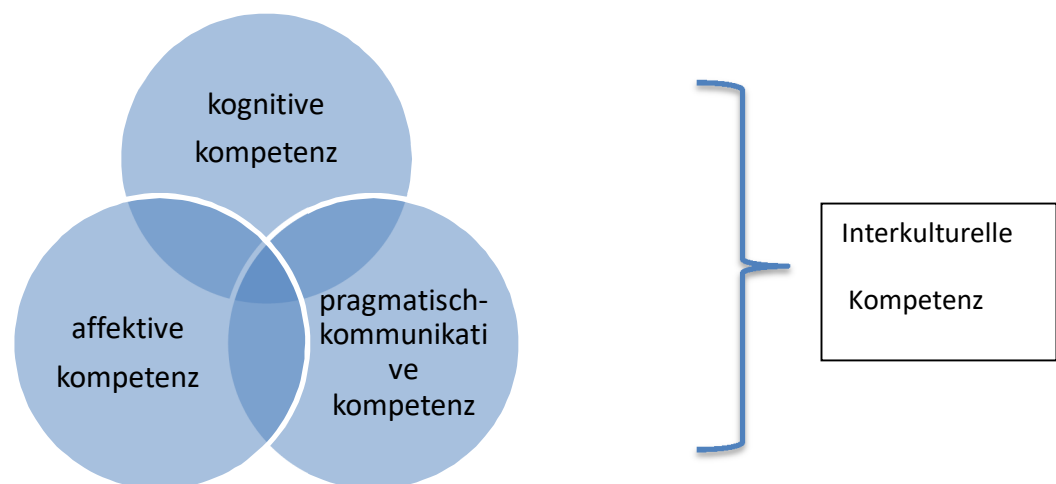


Abbildung.19 : Drei Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz in ihrem Zusammenwirken. Quelle: Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S. 11

⁹⁴ Thomas, Alexander : Interkulturelle Kompetenz, Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 1-2003 S. 143

⁹⁵ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.11

Astrid und Marion erläutern diese Teilkompetenzen wie folgt „ Die kognitive Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz umfasst für interkulturelle Begegnungen relevantes Wissen. Als relevant ist zunächst einmal das Wissen über die Kultur(en), durch die die jeweiligen Interaktionspartner geprägt worden sind, zu betrachten. Die kognitive Teilkompetenz ist das Wissen über andere Kulturen(kultur- bzw. länderspezifisches Wissen), das kulturtheoretische Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen) und die Selbstreflexivität.

Die affektive Teilkompetenz interkultureller Kompetenz umfasst insbesondere die Einstellungen und Haltungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen. Ein Interesse an und eine Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen ist ohne Zweifel eine unerlässliche Voraussetzung für eine produktive interkulturelle Kommunikation. Die affektive Teilkompetenz ist das Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, die Empathie und die Fähigkeit des Fremdverstehens und die Ambiguitätstoleranz. Neben der kognitiven und der affektiven Kompetenz macht schließlich die pragmatisch-kommunikative Komponente einen dritten zentralen Bestandteil von interkultureller Kompetenz aus. Diese Teilkompetenz umfasst Fähigkeiten der Kommunikation, die sich auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen positiv auswirken, einschließlich geeigneter kommunikativer Problemlösungsstrategien. Die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz ist der Einsatz geeigneter kommunikativer Muster und wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien.“⁹⁶

Aufgrund von zunehmender Mobilität und internationalem Austausch, sind heutzutage in unserer Welt interkulturelle Begegnungen eine Realität geworden. Diese Begegnungen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkontexten bringen oft Schwierigkeiten mit für die Angehörigen der jeweiligen Kulturen. Diese interkulturellen Interaktionen führen nicht immer zum gegenseitigen Verständnis trotz der Sprachbeherrschung. Sie führen oftmals auch zu Konflikten, denn die Angehörigen der jeweiligen Kulturen sind davon überzeugt, dass ihre jeweiligen Einstellungen, Wertorientierungen und Auffassungen rechtmäßiger und richtiger sind. Um sich in solchen Situationen richtig und angemessen zu verhalten, bedarf man interkultureller Kompetenz. Astrid und Marion bestehen auf die Wichtigkeit dieser drei Komponenten der interkulturellen Kompetenz, nämlich, die kognitive, die affektive und die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz. In einer interkulturellen Kommunikation, muss man diese Fähigkeiten, Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation beherrschen, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erreichen.

⁹⁶ Ebd. S.11 S.12 S.13

Jürgen Straub bezeichnet interkulturelle Kompetenz folgendermaßen“Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet ein komplexes theoretisches Konstrukt. Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel aus vielen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl auf strategischer und professioneller als auch auf individueller und sozialer Ebene anzusiedeln sind. Sie muss als ein lebenslanger Lernprozess verstanden werden.“⁹⁷



Abbildung.20 : Komponenten interkultureller Kompetenz

Diese Komponenten der interkulturellen Kompetenz sind notwendig in einer Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Diese Komponenten können, in einer interkulturellen Situation, dazu beitragen, adäquat und effektiv zu handeln mit dem Ziel eventuell, Konfliktsituationen zu vermeiden, Missverständnisse zu bewältigen und Klischees abzubauen. Die interkulturelle Kompetenz ist also nicht als eine einzige Fähigkeit zu sehen, sondern als ein Konstrukt von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Situationen. „Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er es schafft, das Zusammenspiel

⁹⁷ Straub, Jürgen (2010) : Lerntheoretische Grundlagen in : Wiedemann, Arne/ Straub, Jürgen/ Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung- Ein Handbuch Bielefeld: Transkript Verlag, S.31

dieser verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz ausgewogen und zielgerichtet ein- und umzusetzen.“⁹⁸

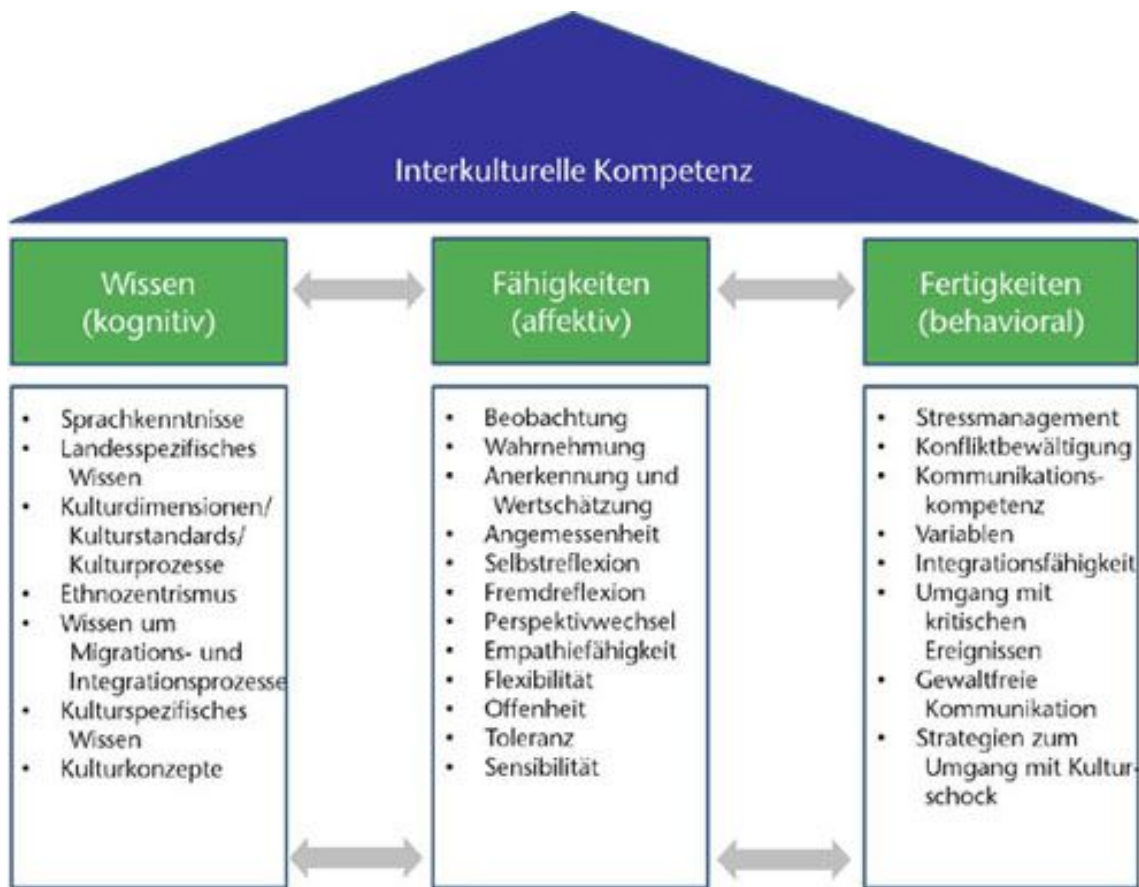


Abbildung. 21. Modellentwurf für interkulturelle Kompetenz. Bearbeitet nach Bolten Jürgen.

Interkulturelle Kompetenz ist nach der Abbildung ein Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch interkulturelles Lernen erworben und verbessert werden können. „Menschen, die über interkulturelle Kompetenz verfügen, sind einerseits in der Lage, eigene Ziele zu erreichen (Effektivität), andererseits aber auch bereit beziehungsweise fähig, die Ziele des Anderen zu achten sowie Umgangsregeln zu befolgen, die dem Partner wichtig sind (Angemessenheit).“⁹⁹

3.2. Kulturelle Standardisierung.

Wie schon oben erwähnt wird, ist Kultur ein menschliches Phänomen, das von Land zu Land, von Erdteil zu Erdteil, von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich ist. Wie entstehen solche Kulturunterschiede? Wie kommen solche kulturelle „Systeme“

⁹⁸ Bolten, Jürgen (2007) : Interkulturelle Kompetenz. Erfurt : Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. S.87

⁹⁹ Hiler, Gundula Gwenn (2010) : « was machen Sie da eigentlich ? » oder: FAQ-10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen.in : Hiler, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen-Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden V.S. Verlag: GWV Fachverlage. S. 46

zustande? Astrid Eril und Marion Gymnich versuchen diesen Fragen nachzugehen.“ Kultur basiert auf der Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven. So geht das Kollektiv der Christen etwa traditionell sonntags in die Kirche, glaubt an die Dreifaltigkeit und hält Ehebruch für eine Sünde.“¹⁰⁰ Der Amerikanist Klaus Peter Hansen bezeichnet diesen Vorgang der Gewohnheitsbildung als „Standardisierung“ und definiert „Kultur“ daher auf folgende Weise: „Kultur umfasst Standardisierungen, die in kollektiven gelten.“ Er unterscheidet die folgenden vier Bereiche der kulturellen Standardisierung: Kommunikation, Denken, Empfinden und Verhalten/Handeln. „¹⁰¹

Unterstützt auf diese Definition von Kultur kann man zu dieser Annahme kommen: Menschen haben unterschiedliche Denkweisen, Weltorientierungen, Emotionen und Verhaltensweisen, weil sie von unterschiedlichen Kulturstandardisierungen geprägt worden sind. Ein Christ geht sonntags in die Kirche und glaubt an die Dreifaltigkeit (Gott-sein Sohn-der Heilige Geist). Ein Moslem geht freitags in die Moschee und glaubt an einen Gott. Sowohl der Christ als auch der Moslem haben religiöse Überzeugungen und denken, dass sie gemäß ihrer jeweiligen religiösen Gesetze und Dogmen handeln und denken. Kultur prägt nach Hansen die Kommunikation, das Denken, das Empfinden und das Verhalten. Die Menschen kommunizieren nicht gleich, sie haben verschiedene kulturspezifische Denkmuster und unterschiedliche kulturvorgeprägte Verhaltensweisen. Diese Kulturunterschiede können die Kommunikation oder die Begegnung zwischen Personen verschiedener Kulturen beeinträchtigen.

3.3. Standardisierung der Kommunikation.

Die Angehörigen einer Kultur haben eine Sprache, mit der sie sich verständigen, ihre Gedanken und Gefühle ausdrücken. Sie sind auch mit bestimmten Zeichen vertraut, mit denen sie auch kommunizieren. Diese Zeichen dienen einer bestimmten Kulturgemeinschaft dazu, Gespräche und Diskussionen zu führen. Wenn man diesen Code nicht kennt, kann man nicht bei der Kommunikation zurechtkommen. Daher ist die Wortschatzaneignung allein in einer interkulturellen Kommunikation nicht ausreichend. Man muss auch bestimmte heimische Codes kennen, wie zum Beispiel, die Bedeutung von verschiedenen Körperzeichen, die auch eine wesentliche Rolle bei einer interkulturellen Begegnung spielen. Sie können, wenn man sie nicht gut kennt, zu Missverständnissen führen oder Kommunikationsschwierigkeiten und Fehlinterpretationen auslösen. Astrid Eril und Marion Gymnich dazu“ Überall auf der Welt dienen konventionalisierte Zeichen den Menschen zur Verständigung. Diese

¹⁰⁰ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlerntraining, S.20

¹⁰¹ Hansen 2003 (1995):39 zitiert nach Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlerntraining, S.20

Standardisierung der Kommunikation kann sich auf die Geste des Kopfnickens ebenso beziehen wie auf bestimmte Wörter oder auf komplexe mathematische Symbole. Zeichen sind kulturspezifisch: Darüber, wie sie zu benutzen sind (Kopfnicken etwa als Bestätigung, wie in Deutschland, oder als Verneinung, wie in Griechenland), wird innerhalb von Kollektiven ein-zumeist unausgesprochener-Konsens hergestellt. So bilden sich kulturelle Codes heraus, das heißt, Konventionen über den Gebrauch und die Bedeutung von Zeichen. Diese auch vielleicht grundlegendste kulturelle Standardisierung, mit der auch ein zentraler Teilbereich der interkulturellen Kompetenz-nämlich die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation, also die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz.“¹⁰²

Eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation benötigt sowohl hervorragende Sprachkenntnisse als auch Kulturkenntnisse über diese von Astrid Eril und Marion Gymnsch oben erwähnten kulturellen Konventionen und Codes. Eine gelungene interkulturelle Kommunikation bedarf also einer guten Sprachbeherrschung und einer guten Kenntnis des Kulturhintergrunds des Adressaten.

3.4. Standardisierung des Denkens.

Nach Astrid und Marion sind die Weltanschauung, die Sichtweise und die Weltwahrnehmung der Menschen kulturbedingt. Das heißt mit anderen Worten, unsere Wahrnehmung der Dinge im Alltag ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Was zum Beispiel ganz normal für einen Algerien scheint, ist in einer anderen Kultur nicht üblich und kann sogar dafür bestraft werden. Die ehemalige französische Regierungschefin unter François Mitterrand hat einen diplomatischen Vorfall mit Japan, ohne es zu wollen, ausgelöst. Sie hat in einer Konferenz gesagt „die Japaner sind wie Ameisen“. Die Regierungschefin von Frankreich hat damit etwas Positives ausgedrückt und gemeint. Aber die Bedeutung, die das Wort „Ameise“ bei den Franzosen und den Japanern hervorruft, ist anscheinend unterschiedlich. Edith Cresson musste sich offiziell bei der japanischen Regierung entschuldigen, weil sie mit ihren Worten die Japaner beleidigt hat. Das ist ein Beweis dafür, dass Wörter, Symbole, Zeichen und Wortbedeutungen kulturspezifisch und kulturbedingt sind.

3.5. Standardisierung des Empfindens.

Astrid und Marion sind davon überzeugt, dass sogar unsere Emotionen und Gefühle kulturspezifisch sind. Sie sagen dazu: „ Dass auch unsere Emotionen und Affekte kulturspezifisch sein sollen, ist vielleicht die zunächst am schwersten nachvollziehbare

¹⁰² Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettertraining, S.20

Erkenntnis der Kulturwissenschaften. Denn weil wir über unsere Gefühle und Gefühlsreaktionen oft keine Kontrolle haben, erscheinen sie uns als spontan und „natürlich“. Dem gegenüber hat etwa Michel Foucault (in Überwachen und Strafen, 1976) gezeigt, dass Gefühle sozial konstruiert werden: Im Prozess der Zivilisierung des Subjekts werden Emotionen (wie Mitleid oder Scham) erst herausgebildet. Fragen, die sich für den Vergleich verschiedener Kulturen im Anschluss an diese Erkenntnis stellen, sind: Welche Ereignisse lösen in einer spezifischen Kultur welche Gefühle aus? Wie werden Gefühle gedeutet und ausgedrückt? Welcher körperliche Ausdruck wird als Reaktion auf welche Gefühle begriffen (Weinen, etwa aus Trauer, Scham, Glück)?“ Sind unsere Emotionen weltweit gleich oder sind sie kulturspezifisch? Obwohl unsere Gefühle und Emotionen menschlich sind, sind sie auch kulturvorgeprägt, weil affektive Reaktionen und emotionales Reagieren der Menschen auch unterschiedlich sind.“¹⁰³

3.6. Standardisierung des Verhaltens und Handelns.

Kommunikation, Denken, Empfinden und Verhalten sind nach den Kulturwissenschaften wie zum Beispiel der Kulturanthropologie von den kulturellen Gewohnheiten und Standardisierungen eingepägt. Für ein ganz normales Verhalten in Algerien kann man zum Beispiel in Deutschland dafür bestraft werden, wie etwa, Auswerfen von Müll und Essensreste auf die Straße, denn der Umgang mit der Umwelt ist auch von Kultur zu Kultur unterschiedlich.“ Auch Verhalten und Handeln sind zu verschiedenen Graden kulturell standardisiert. Das stark ritualisierte und eng an bestimmte Situationen gebundene „Verhalten“ ist hochgradig kulturabhängig. Das beinahe automatisch ablaufende Händeschütteln bei einer Begrüßung mit anderen Menschen gehört im deutschen Kulturkreis dazu; in anderen Kulturen hingegen ist es völlig unüblich.“¹⁰⁴

Astrid und Marion unterscheiden aufgrund dieser kulturellen Unterschiede und Standardisierungen drei Dimensionen der Kultur: eine mentale, eine materielle und eine soziale Dimension. Die soziale und materiale Dimension wären beobachtbar und sichtbar, während die mentale Dimension unbeobachtbar und unsichtbar wäre. Also alle kognitiven Merkmale der Kultur wie zum Beispiel Codes, Gedanken, Gefühle und Handlungskompetenzen gehören zur mentalen Dimension der Kultur oder zum unsichtbaren Teil des Eisberges wie es Hofstede bezeichnet. Zur materialen Dimension gehören Medien, literarische Werke, Bauwerke und Gesetztexte dazu

¹⁰³ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.21

¹⁰⁴ Astrid Eril, Marion Gymnich, interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining, S.21

kommen die Theateraufführungen und Kunstaustellungen. Die soziale Dimension umfasst die konkrete Interaktion in Gruppen und Gesellschaften sowie die sozialen Strukturen und Stiftungen, die eine kulturelle Gemeinschaft etabliert. „Als Gegenstände der mentalen Dimension sind Standardisierungen nicht greifbar und nicht sichtbar, denn in die Köpfe der Mitglieder einer Kultur kann keiner blicken. Standardisierungen gehören damit zum unbeobachtbaren Teil der Kultur. Sie müssen sich in der materialen oder sozialen Dimension niederschlagen (beziehungsweise manifestieren oder „objektivieren“), um sowohl für die Mitglieder einer Kultur als auch für Fremde beobachtbar zu werden. So manifestieren sich standardisierte Normen und Werte beispielsweise nicht selten in Sprichwörtern; kulturspezifisches Handeln und Emotionen werden in Theaterstücken oder soap operas vorgeführt; kulturelle Wertesysteme schlagen sich in Gesetztexten und Gerichtsverhandlungen nieder.“¹⁰⁵

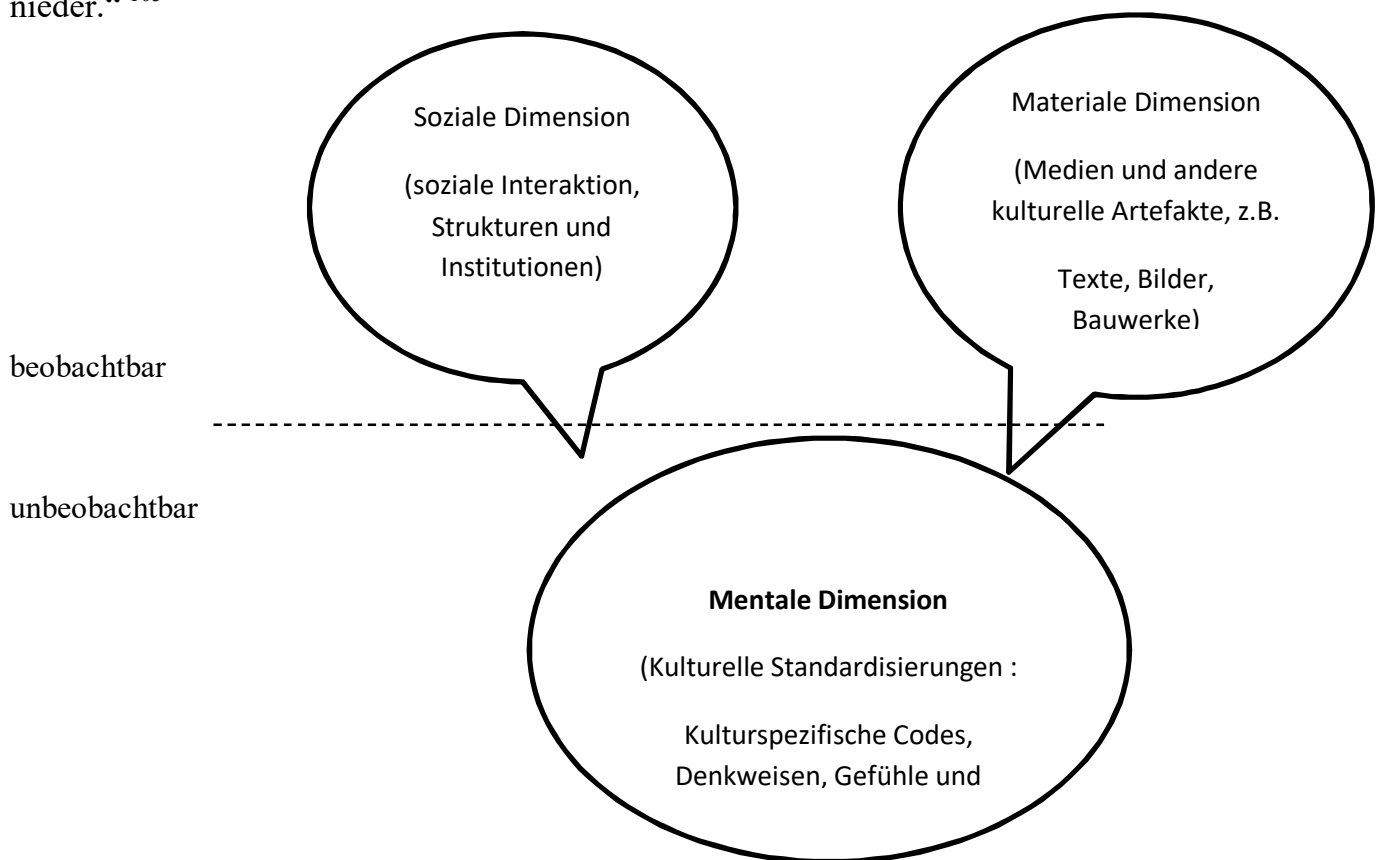


Abbildung.22: Drei Dimensionen der Kultur.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ebd. S.22

¹⁰⁶ Ebd. S.23

Diese Abbildung zeigt inwieweit die mentale Dimension, also die kulturspezifischen Codes, Denkmuster, Wertorientierungen, Handlungsmuster, die soziale und die materiale Dimension beeinflussen und einprägen. Das kann durch ein konkretes Beispiel illustriert werden. Die religiösen Vorstellungen und Überzeugungen beeinflussen beispielsweise die Essgewohnheiten der Menschen aus verschiedenen Kulturen. Algerier dürfen, aus religiösen Gründen, kein Schweinefleisch essen und keine Alkoholgetränke nehmen, weil unsere Religion das verbietet. Deutsche hingegen dürfen es, weil ihre Religion das erlaubt. Die mentale Dimension schlägt sich sozusagen in den sozialen und materialen Dimensionen nieder.

Das heißt aber nicht, dass alle Angehörigen einer bestimmten Kulturprägung das gleiche Denken, Empfinden und Verhalten aufweisen, weil Menschen auch Subkulturen angehören und im Zuge der Globalisierung und der Entwicklung der Verkehrs- und Kommunikationsmittel werden die Einzelnen von anderen Kulturen beeinflusst und geprägt. Die Mobilität der Menschen in allen Lebensbereichen wie etwa die Industrie, die Wirtschaft, die Kultur führt dazu, dass sich die verschiedenen Kulturen einmischen und wechselseitige Beziehungen und gegenseitige Einflüsse entstehen. Daher gibt es auch Menschen in Algerien, die Alkohol trinken und Individuen in Deutschland, die sich zum Islam konvertiert sind. Die Mischung der Kulturen und deren Einfluss auf die heutigen Menschen ist ein Charakterzug des modernen Menschen und der modernen Gesellschaft.“ Der Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen kann zu einem kulturellen Austausch führen. (vgl. Burke 2000). Beispiele dafür sind die muslimischen Anteile an der europäischen Renaissance ebenso wie die gegenseitige Beeinflussung Großbritanniens und Indiens im 19. Jahrhundert oder die Bedeutung, die die US-amerikanische Kultur für die deutsche Kultur seit Ende des zweiten Weltkriegs hat.“¹⁰⁷ Bolten stellt auch fest, dass „heutzutage die Interkulturen als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen sind.“¹⁰⁸

Thomas schildert dieses Zusammentreffen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen anhand der Abbildung 23.

¹⁰⁷ Ebd. S.26

¹⁰⁸ Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Hrsg. Von der Landeszentrale für politische Bildung. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2003. S.22

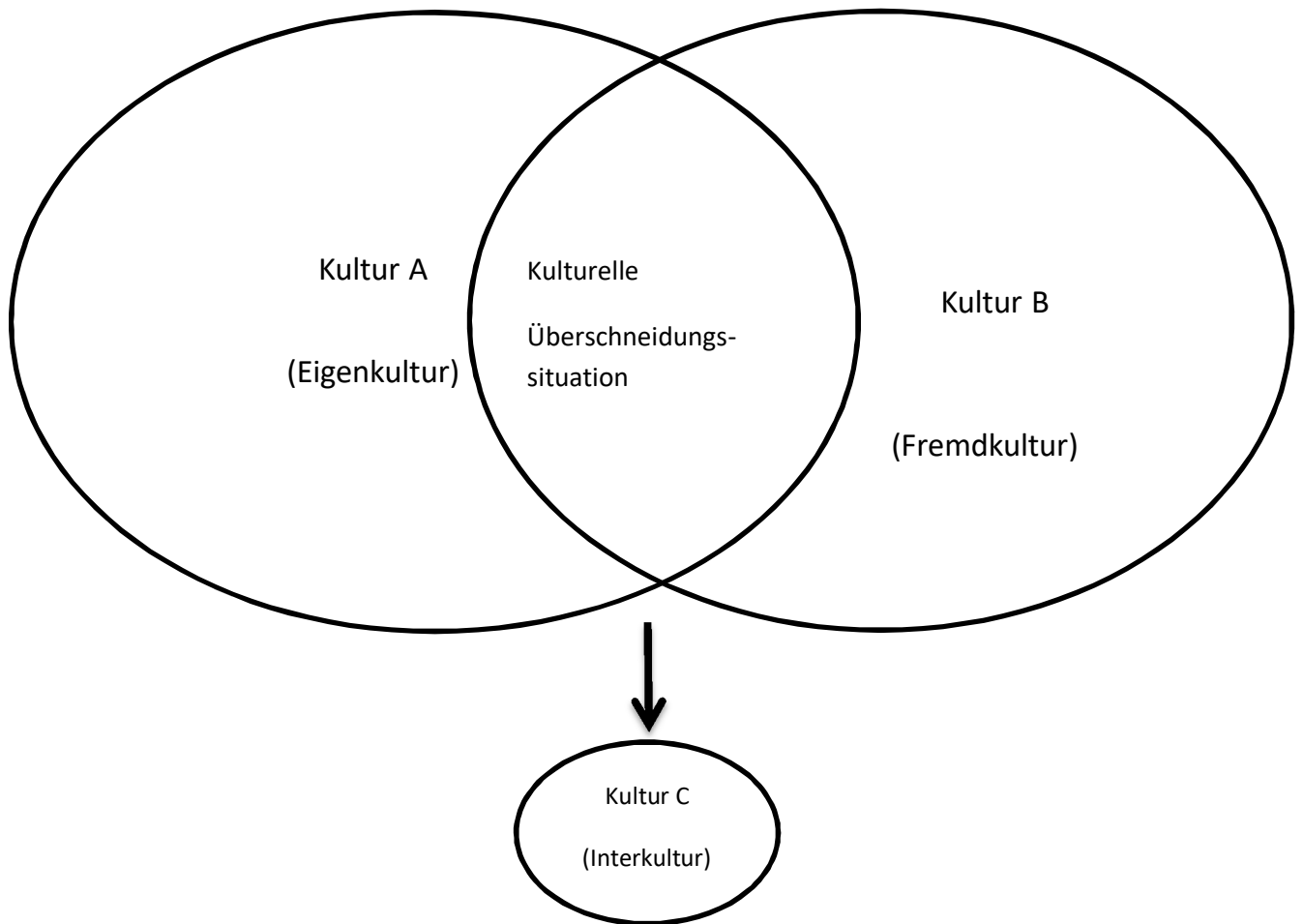


Abbildung.23 Die Entstehung von „Interkultur“¹⁰⁹(vgl. auch Thomas 2005. S.33)

¹⁰⁹ Thomas Alexander: Grundlagen der interkulturellen Psychologie. Nordhausen : Bautz 2005. S.33

KAPITEL 4. Landeskunde im DaF-Unterricht

4.1. Landeskunde als Brücke zwischen den Kulturen.

Die Landeskunde ist ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, sie ist zu einer unentbehrlichen Komponente des DaF-Unterrichts geworden. Der Fremdsprachenunterricht ist heute ohne landeskundliche Fakten nicht mehr denkbar. Man kann sich heutzutage einfach kaum einen Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliche Daten und Fakten zu der Zielkultur vorstellen. Die Landeskunde befasst sich mit verschiedenen Themen der Zielsprachenkultur wie etwa Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft etc... Die Rolle der Landeskunde wurde anfangs vernachlässigt, weil die Fachwissenschaftler und Fremdsprachendidaktiker der Auffassung waren, dass der Fremdsprachenunterricht nur dem fehlerlosen Spracherwerb, der Sprachbeherrschung diene und die Kommunikationsfähigkeiten fördern sollte. Landeskundliche Inhalte waren nicht im DaF-Unterricht einbezogen, denn das kulturelle Hintergrundwissen war nicht das Hauptanliegen der Fremdsprachendidaktik, sondern das Zeichensystem, die Grammatik, die Phonetik waren im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Der Fremdsprachenunterricht war nur mit Wortschatz, Grammatik und Aussprache verbunden. Die Landeskunde kam also nicht in Frage. Landeskunde spielt seit einigen Jahren eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht und ist zu einem wesentlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden. Die Landeskunde gewinnt seit den Achtzigerjahren an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, weil der Spracherwerb der Zielsprache auch ein Grundwissen zu deren Kultur benötigt. Die Fremdsprachendidaktik legt heutzutage Wert auf den landeskundlichen Aspekt im DaF-Unterricht, weil eben Landeskunde einen Blick in die kulturellen Gegebenheiten der Zielsprache wirft und die versteckte Seite der Fremdheit ans Licht bringt, damit sich die Lernenden in dieser unheimlichen fremden Welt zurechtfinden.

Was ist eigentlich Landeskunde?

4.2. Zur Landeskunde.

Die Landeskunde ist in den letzten Jahren zu einem wesentlichen und unverzichtbaren Teil des Fremdspracherwerbs geworden. D. Buttjes definiert Landeskunde wie folgt „ Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaft, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird.“¹¹⁰

¹¹⁰ Buttjes, D.: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum, S.16

Die ABCD-Thesen erklären Landeskunde ausführlicherweise „ Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staatenkunde und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen.“¹¹¹

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Landeskunde ein weiter Begriff und ein multidisziplinäres Fach ist. Die Bedeutung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht spielt eine große Rolle und besteht darin, dass unsere Lernenden und Studierenden die Möglichkeit bekommen, deutschsprachige Länder und deren Kulturen kennen zu lernen und andere fremde Welten der DACH-Länder zu entdecken. Landeskunde vermittelt den Lernenden und Studierenden im DaF-Unterricht ein Grundwissen über die Zielsprachenkultur, nämlich über Deutschland, Österreich und die Schweiz. Diese relevante und zentrale Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenerwerb wurde erst in den Achtzigerjahren anerkannt und in den Mittelpunkt der pädagogischen Zielbildungspolitik und Curricula gerückt. Die Fremdsprachendidaktik hatte festgestellt, dass das Sprachverstehen nur durch Kulturwissen möglich war. „Am Anfang wurde geglaubt, dass nur die Vermittlung reinen Sprachwissens für die Beherrschung einer Fremdsprache ausreichend ist und dass es möglich ist, die fremde Sprache von den kulturellen, politischen und wirtschaftlichen - also landeskundlichen -Inhalten überhaupt loszulösen.“¹¹²

4.3. Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

Die Landeskunde spielt eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht, weil sie nicht nur Sprachwissen, sondern auch ein Kulturwissen zum Zielsprachenland liefert. Landeskunde ist ein integrierter Teil des Fremdsprachenunterrichts. Landeskunde soll dazu beitragen, Vorurteile abzubauen, die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu unterstützen und kritische Toleranz zu lernen. Durch landeskundliche Elemente im Unterricht erfahren die Lernenden und Studierenden wie sich Menschen in anderen Ländern verhalten und lernen ihre „kulturellen Symbole“ kennen. Sie lernen aber auch, wie die Menschen bestimmte Verhaltensweisen interpretieren aufgrund ihrer Kulturreferenzen und Normen und was sie mit bestimmten kulturellen Symbolen verbinden. Der Landeskunde wird heute eine

¹¹¹ ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts, Leipzig 1990

¹¹² Huneke, H.W., Steinig, W. (1997) : „Landeskunde“ in DaF, Berlin (51-61)

zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht beigemessen, denn durch eine landeskundliche Ausrichtung des Unterrichts begegnen die Lernenden und die Studierenden berühmten Persönlichkeiten, Sehenswürdigkeiten, Kunstwerken etc. des Zielsprachenlandes, wie zum Beispiel Goethe, Mozart, Beethoven, Martin Luther u.a. und das kann ihre Motivation und Neugier zur deutschen Sprache und deren Kultur erhöhen. Es ist heute deutlich geworden und nicht mehr zu belegen, dass Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliches Wissen kaum möglich und erfolgreich wäre. Dieses Wissen ermöglicht den Germanistikstudenten mit den deutschsprachigen Menschen in interkulturellen Situationen erfolgreich zu kommunizieren und ohne die Kommunikationspartner zu beleidigen, weil die Rolle der Landeskunde darin besteht, dem Lernenden diese interkulturelle Kommunikationsfähigkeit beizubringen. Damit der Fremdsprachenunterricht erfolgreich erzielt werden kann, muss man beim Spracherwerb sowohl die Sprachkompetenz als auch die Kulturkompetenz des Lernenden ans Licht bringen mit dem Ziel seine Weltanschauung und Horizonte zu erweitern. „Damit der Unterricht erfolgreich realisiert werden kann, muss es zur Verbindung von Sprache und Landeskunde kommen und als solche Einheit sollen die beiden im Unterricht vermittelt werden.“¹¹³

Man kann daraus schließen, dass der Landeskunde heutzutage eine pragmatische Rolle zugeschrieben wird und in Bezug auf diese neue pragmatische Orientierung der Lehrausbildung und der Fremdsprachendidaktik, muss sich die Landeskunde anpassen und innovieren, um diese Funktion und Aufgabe richtig zu erfüllen. Sie soll sich auf verschiedene Teildisziplinen stützen, wie zum Beispiel Geografie, Geschichte, Politik etc., um Fakten und Realien zum Zielsprachenland zu liefern, aber auch die Lernenden und Studierenden mit einem gewissen und hilfreichen Kulturwissen auszurüsten.

4.4. AUFGABEN UND ZIELE DER LANDESKUNDE IM FSU

Seit dem Beginn der Achtzigerjahre hat es sich herausgestellt, dass Sprachlernen und Kulturlernen Hand in Hand gehen müssen. Daher ist die Landeskunde zu einem wichtigen Prinzip des Spracherwerbs geworden. Die Fremdsprachendidaktik hat sich deswegen für die Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen interessiert. Der interkulturelle Ansatz hat sich etabliert und Fuß gefasst. Das Lernziel der Fremdsprachendidaktik und der Ausbildungspolitik war nicht mehr die kognitive und kommunikative Kompetenz des Lerners zu fördern, sondern auch seine Fähigkeiten mit Fremden in der fremden Welt entfalten zu lassen, um erfolgreich zu kommunizieren. Der kulturelle Ansatz geht davon aus, dass eine interkulturelle

¹¹³ Feigs, W.: „Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde“ in: DaF, 2/1993 (78-79)

erfolgreiche Kommunikation wichtiger ist als eine sprachliche Korrektheit, aber ohne gegenseitiges Verständnis, weil ein Kulturwissen über den Anderen in einer interkulturellen Begegnung von großer Bedeutung ist.

Die Landeskunde soll auch Fertigkeiten und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht entwickeln und adäquate Lehrmethoden umsetzen im Umgang mit fremden Menschen und deren Kulturen. Die Landeskunde soll in dieser Hinsicht eine gewichtige Rolle spielen. Sie soll die Motivation und die Neugier des Lernenden für die deutsche Sprache und Kultur wecken. Der Lernende soll die fremde Kultur und Welt verstehen, er soll auch tolerant und verständnisvoll gegenüber den Trägern dieser Sprache und Kultur umgehen. Er soll auch den Zusammenhang zwischen eigener und fremder Kultur begreifen, daher muss die Wortschatzaneignung eigen- und fremdkulturbezogen sein. Neuner hat bereits 1994 die Frage der Einführung von Landeskunde im DaF-Unterricht hervorgehoben. „Landeskunde soll im Fremdsprachenunterricht kulturelle Hintergrundinformationen über Land, Menschen Alltag etc. vermitteln. Der Schwerpunkt soll auf der interkulturellen Landeskunde beruhen, um das Interesse über Lande und Leute zu erwecken und die Motivation zu erhöhen, die Zielsprache zu erlernen. Die Landeskunde kann also eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, weil sie implizit oder explizit kulturelle Gegebenheiten des Zielsprachenlandes liefert. Sie ist auf diese Weise Vermittlerin der fremden Welt und Kultur und ist auch ein Bindeglied zwischen der eigenen und der fremden Kultur.“¹¹⁴ „Die Landeskunde befindet sich heute in ihrer interkulturellen Phase. Die Menschen verschiedener Nationalitäten kommen sich immer näher und haben immer mehr miteinander zu tun. Dabei ist es von großer Bedeutung, den Fremden die andere Kultur und Lebensweise zu zeigen und näherzubringen. Es werden hohe Ansprüche an die Landeskunde gestellt, denn sie soll zu einer guten Völkerverständigung und der allgemeinen Toleranz verhelfen. Landeskunde ist also nicht einfach Vermittlung von Wissen, sondern Herstellung von internationaler Kommunikation, Schaffung von Kontakten, Erweiterung des eigenen persönlichen, sozialen und kulturellen Horizonts.“¹¹⁵ Die Landeskunde entspricht heute den Vorstellungen, Zielen und Desiderata der interkulturellen Kommunikation beziehungsweise der Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik. Die Begegnungen und Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturprägungen haben sich in den letzten Jahren vermehrt, der Tourismus und die Mobilität der Menschen beschleunigen diese Kontakte. Dazu kommt die rasche Entwicklung der modernen Medien, wie Internet, Smartphones und Tablets. Diese modernen Kommunikationsmittel ermöglichen mehr Kontakte und Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Der Fremdsprachenunterricht muss auch

¹¹⁴ NEUNER: *Die Deutschen in ihrer Welt*, Berlin: Langenscheidt Verlag, 1994

¹¹⁵ Saxer, R.: Kinder und Länder In: *Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*, Heft 9, Köln 1995

gegenwärtig, aufgrund dieser raschen und blitzschnellen Entwicklung der Gesellschaft in allen Bereichen des Lebens, diese neue Herausforderung und diese neue Aufgabe erfüllen. Die Landeskunde soll nicht nur die fremde Kultur des Zielsprachenlandes vermitteln, sondern auch dazu beitragen, dass die Lernenden auch ihre eigene Kultur besser kennen zu lernen und besser zu verstehen. Das kulturbezogene Fremdsprachenlernen ermöglicht dem Lernenden und Studierenden nicht nur ihre sprachlichen Kenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, aber auch ihre kulturellen Kenntnisse und interkulturelle Kompetenz zu erweitern.

Das Hauptziel der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf den kommunikativ interkulturellen Ansatz ist es, sich mit der Realität der deutschsprachigen Gesellschaften auseinanderzusetzen, das heißt das Leben der Menschen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz kennenzulernen. Die Lernenden und Studierenden entdecken, wie sich die Menschen in ihrem Alltag benehmen, wie sie im Zielsprachenland leben, welche Interessen und Probleme sie haben, und wie sie mit denen umgehen, wie nehmen sie ihre Welt wahr, welche Weltorientierungen und Einstellungen sie haben. Das landeskundliche und interkulturelle Lernziel wird in „Landeskunde und Literaturdidaktik“ folgendermaßen formuliert „Es geht darum, mehr über die Zielsprachenkultur zu erfahren und dadurch zu einem besseren Verständnis bzw. zu einem tieferen Verstehen zu gelangen, um am Ende dieses Prozesses auch sich selbst etwas besser zu begreifen.“¹¹⁶

Die interkulturelle Landeskunde kann auch positive Auswirkungen auf die Lernenden haben, weil sie durch das Erlernen einer fremden Sprache und Kultur ihre eigene Kultur auch entdecken und Vergleiche können gezogen werden, was zur Kulturbereicherung der Lernenden und beziehungsweise zur Kulturverständigung zwischen verschiedenen Welten führen kann. Landeskunde und Fremdspracherwerb haben sich im Laufe der Zeit zu einer untrennbaren Einheit entwickelt. Landeskunde hat sich, aufgrund der jeweiligen Unterrichtsziele und -Inhalte, den verschiedenen Orientierungen und Ansätzen angepasst, mit dem Ziel den Lernenden und Studierenden, Sachwissen, Fakten, Daten und Tatsachen sowohl über das Zielsprachenland als auch dessen zu vermitteln. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen betont die Rolle der Landeskunde. Der Referenzrahmen definiert interkulturelle Fähigkeiten wie folgt:¹¹⁷

*Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen.

¹¹⁶ Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R.: Landeskunde und Literaturdidaktik, Goethe-Institut, München 1999, S.16

¹¹⁷ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). München: Langenscheidt. S. 106

*Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden.

*Die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen.

*Die Fähigkeit, Stereotype Beziehungen zu überwinden.“

Im Fremdsprachenunterricht sollen also Prinzipien interkulturellen Lernens umgesetzt werden. Die Vermittlung von Fakten und Inhalten sollen nicht im Zentrum des Lehr- und Lernprozesses stehen, sondern mit Hilfe dieser Fakten und Inhalte, soll interkulturelle Kompetenz beim Lerner ausgelöst werden. Die Landeskunde hat drei Ansätze im Laufe der Zeit erfahren, nämlich den kognitiven, kommunikativen und den interkulturellen Ansatz. (Siehe Abbildung.24)

Tabellarischer Überblick der landeskundlichen Ansätze

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	Eigenes Fach, selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte ↓ LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden ↓ FREMD-/ KULTURVERSTEHEN

Quelle: Weimann, G., Hosch, W.: Kulturverstehen im Deutschunterricht, In: Info DaF, Heft 5, 1993, S. 515

Abbildung.24: Überblick der landeskundlichen Ansätze

Die Entwicklung der Landeskunde wird von den gesellschaftlichen und geschichtlichen Veränderungen eingepägt. Aufgrund dieser Veränderungen und Didaktikorientierungen entstanden diese drei Ansätze, die Landeskunde und Fremdsprachenerwerb beeinflusst haben. Das Ziel interkulturellen Lernens ist, das Denken, Handeln, Verhalten und Wahrnehmen einer anderen Kultur zu verstehen. „Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnis über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht.“¹¹⁸

Die Fremdsprachendidaktik befürwortet heute den interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenerwerb, denn die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache setzt voraus, Sprachkenntnisse, aber auch Kulturwissen zu erwerben. Man kann also zusammenfassend sagen: Landeskunde soll nicht nur zum Verständnis und Vergleich der deutschsprachigen, sondern auch der eigenen Kultur beitragen. Landeskundeunterricht soll eigenkultur- und zielkulturorientiert dargestellt werden, damit unsere Germanistikstudenten, sich einerseits ihrer eigenen Kultur und Identität bewusst werden und andererseits sich in der fremden Kultur zurechtfinden. Es geht also um die Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Umgang mit fremden Gesellschaften und deren Kulturen. Es geht in der Landeskunde auch um die Vermittlung von Sprachwissen und Sprachkenntnissen, Wahrnehmungsfähigkeiten und Empathiefähigkeiten. Dadurch werden Vorurteile abgebaut und Klischees abgeschafft. Der Lerner soll sowohl grammatische Strukturen und Regeln der Zielsprache als auch Informationen über das fremde Land und seine Bewohner erwerben. Dieses Sprach- und Kulturwissen sollen die Lernenden auf bestimmte Kommunikations- und Interaktionssituationen in der fremden Welt vorbereiten. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden auf der einen Seite mit Hilfe von bestimmten Sprachmitteln eine erfolgreiche Kommunikation zu erzielen und auf der anderen Seite gewisse kulturelle Missverständnisse zu überwinden und Konflikte zu bewältigen.

Auf der Tagung ¹¹⁹ „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung - Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht“ (Kassel, 18. - 20.11. 1993) stellte Neuner die folgende Skizze einer lernerorientierten Landeskundendidaktik vor

¹¹⁸ Thomas, A.: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, Hogrefe Verlag, Göttingen 1993. S. 383

¹¹⁹ Neuner, G.: Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundendidaktik im Fremdsprachenunterricht. - Handout auf der Tagung „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Kassel, 18. - 20. 11. 1993.

Abbildung 3: Lernerorientierte Landeskundidaktik (nach Neuner 1993)

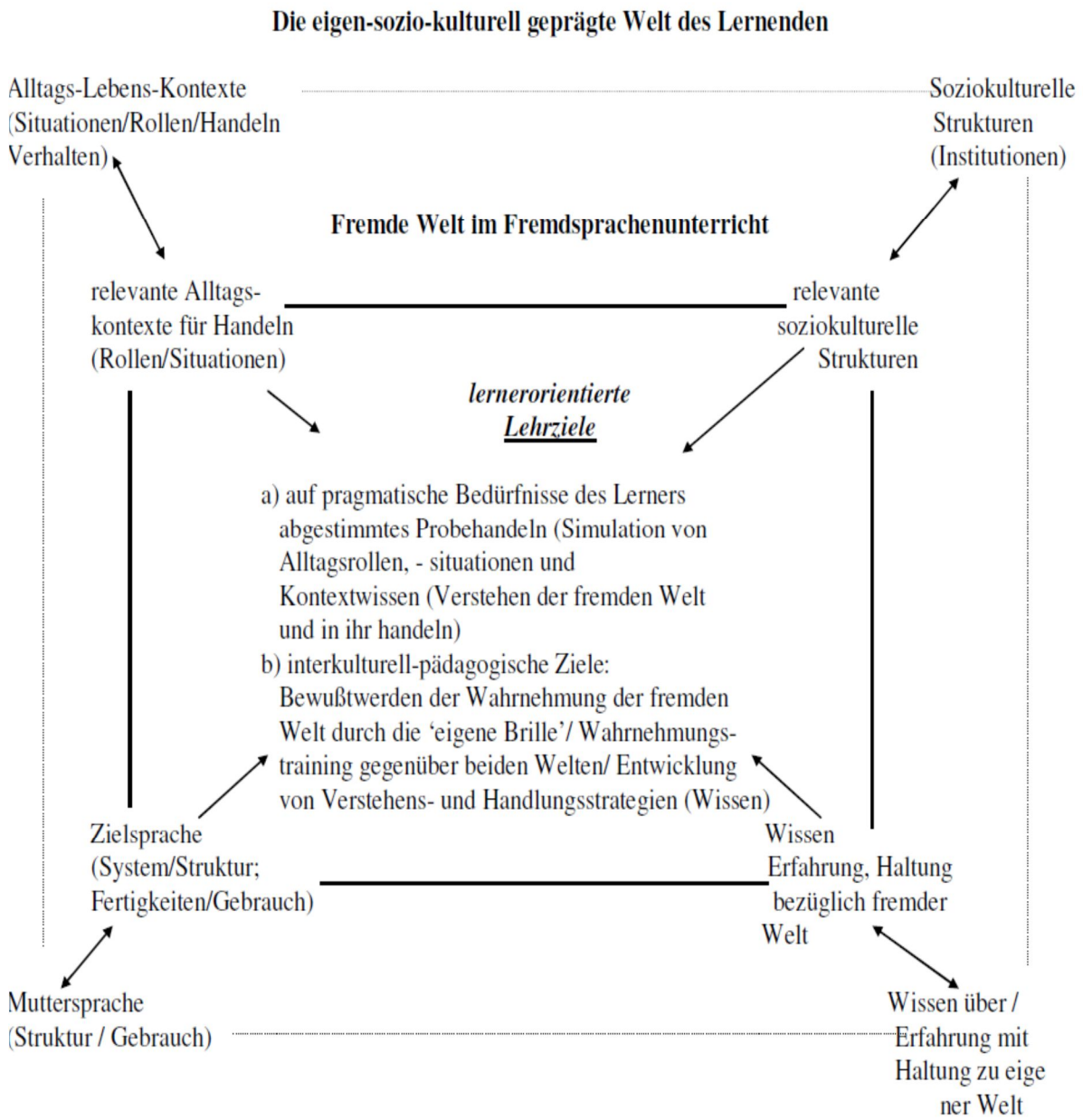


Abbildung. 25: Lernerorientierte Landeskundididaktik (nach Neuner 1993)

Neuner befürwortet eine lernerorientierte Landeskunde, das heißt der Fremdsprachenunterricht soll auf den Lerner zentriert und orientiert werden, wie es die moderne und pragmatische Fremdsprachendidaktik betont. Nach Neuner sind Alltagssituationen der fremden Kultur und Welt von großer Bedeutung für die Lernenden, weil sie sich dadurch in diese fremde und oft unbekannte Welt und Kultur versetzen. Das erhöht ihre Lernmotivation und fördert ihre Empathie- und Kommunikationsfähigkeiten. Die fremde Welt und Kultur sollen im Fremdsprachenunterricht durch Rollenspiele, literarische Texte und authentische didaktische und landeskundliche Materialien veranschaulicht werden. Die Simulation von Alltagsrollen und Alltagssituationen sollen einerseits dazu führen die fremde Welt und das fremde Verhalten zu verstehen, und andererseits die eigene Welt und das eigene Verhalten mit anderer Brille zu sehen und gegenüber den beiden Welten (eigener und fremder Welt) Verstehens- und Handlungsstrategien zu entwickeln. In einer interkulturellen Begegnung geht es also um die Begegnung zwischen der eigensozio-kulturell geprägten Welt und der fremden unbekannten Welt. Der Fremdsprachenunterricht soll also sowohl die Merkmale der soziokulturellen Gesellschaft des Lernenden, als auch die der Zielkultur berücksichtigen. Im zweiten Teil (praktischen Teil) der vorliegenden Arbeit, werden diese Schwerpunkte ausführlich dargestellt und geklärt.

Der Landeskunde kommt eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht zu. Sie soll dem Lernenden Kenntnisse vermitteln, damit er sich im fremden Land zurechtfinden kann und seine Sprachkenntnisse angemessen verwenden kann, um erfolgreich mit Deutschen, Österreichern und Schweizern zu kommunizieren. Dazu braucht man beim Spracherlernen, nicht nur Wortschatz, sondern auch die Einstellungen, Weltsichten, Lebenswelten, Gewohnheiten und Verhaltensweisen der Muttersprachler in ihrem Alltag kennenzulernen. Mit anderen Worten heißt es, dass der Lernende einiges über die Gegebenheiten der Zielkultur und Mentalität deren Träger lernen muss, um eventuelle Missverständnisse und Konflikte mit ihnen vermeiden zu können. Diese Informationen über Land und Leute, die die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht liefert, sind für die Lernenden und Studierenden sehr wichtig, weil sie auf der einen Seite Motivation und Neugier bei ihnen auslösen können und auf der anderen Seite ermöglichen diese Informationen, die Versetzung der Lernenden in andere fremde Welten und Universen. Darauf weisen Hunecke und Steinig hin. „ Durch die Realisierung von Themen, die sich auf die alltägliche Wirklichkeit beziehen, kann eine höhere Effektivität der Spracherlernung erreicht werden. Ein reines Faktenwissen, das sich an politisch kulturellen und gesellschaftlichen Themen orientiert, kann hingegen nur wenig fremdsprachlichen Lernprozess fördern, denn es hat einen geringen Bezug

zum Handeln im Alltag.“¹²⁰ Die Themenauswahl im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht soll auf die Realität der Menschen im Zielsprachenland beziehen. Daher sind authentische Texte aus den Zeitungen, Hörtexte, Märchen, Lieder etc. sehr bedeutend für den Fremdsprachenunterricht, denn sie können das Weltbild und das Denkvermögen des Lernenden vertiefen. Themen wie, Familienleben, Urlaub, Ferien, Hobbys, Essen, Wohnen, Freizeitgestaltung, Arbeit, Umwelt etc. können ein Bild von den Menschen in den deutschsprachigen Ländern geben und dazu beitragen, das sich ein echtes Deutschlandbild bzw. Dach-Länderbild bei den Lernenden herausbildet. Denn oft werden durch die modernen Medien falsche Bilder von Ländern übertragen, die leider nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben. Die Entstehung eines echten Bildes von Deutschland, Österreich und der Schweiz kann die Klischeevorstellungen, die vorgefassten Meinungen und Apriori bei den Lernenden beseitigen und Missverständnisse und Konflikte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturangehörigkeit vermeiden und durch interkulturelles Lernen das Missverstehen bewältigen. „ Im FSU sollen sich die Lernziele vor allem auf die Handlungsfähigkeit im Zielland und auf die Einstellung gegenüber der Zielkultur beziehen.“¹²¹ Es handelt sich also im Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur um Wissensvermittlung und die Aneignung von Fakten zum Zielsprachenland, aber auch um die Entwicklung und Entfaltung der Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden in internationalen und interkulturellen Begegnungssituationen. Das sind heute das Hauptanliegen der Fremdsprachendidaktik und das Hauptziel der Ausbildungspolitik in den modernen Gesellschaften. Aus diesem Grund sollen landeskundliche Texte und Materialien sowohl das Sprachwissen der Lerner erweitern, indem sie sich Wortschatz, Grammatik und Phonetik aneignen, als auch ihre Kulturkompetenz fördern, indem sie sich durch literarische Texte, Schüleraustausch und erlebte Landeskunde die fremde Welt entdecken und dementsprechend mit deren Menschen richtig und korrekt umgehen. Landeskunde soll den Lernenden solche Themen und Textinhalte anbieten, die ihnen in interkulturellen Situationsbegegnungen nützlich und behilflich sein. Daher sollen die gewählten Themen und Lerninhalte die Interessen und die Motivation der Lernenden berücksichtigen und das interkulturelle Lernen fördern.

¹²⁰ Huneke, H.W., Steinig, W. (1997) : „Landeskunde“ in DaF, Berlin S.51

¹²¹ Hackl, W., Langner, M. : „Landeskundliches Lernen“ in: „Fremdsprache Deutsch“, 3/1998. S.7

4.5. Landeskunde und Literatur.

Landeskunde vermittelt Fakten und Sachwissen über das Zielsprachenland, sie befasst sich auch mit den kulturellen Gegebenheiten der Zielkultur. Durch literarische Texte können nicht nur lexikalische Einheiten vermittelt werden, sondern auch kulturelle Hintergründe können mitgelernt werden. Aus dieser Perspektive kann die Literatur beziehungsweise das literarische Schaffen eine gewichtige Rolle beim Spracherwerb spielen. Der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht ist unserer Meinung nach von großer Bedeutung, denn Literatur kann einen Einblick in die Geschichte, in die Kultur des Zielsprachenlandes werfen. Literarische Texte erweisen sich heute im DaF-Unterricht unentbehrlich. Für viele scheint die Verbindung von Literatur und Landeskunde auf den ersten Blick nicht ganz selbstverständlich. Im Kapitel 3 des praktischen Teiles der vorliegenden Dissertation wird deutlich gezeigt werden, wie man im DaF-Unterricht Literatur und Landeskunde verbinden kann.

Wir sind davon überzeugt, dass das Wissen über das Zielsprachenland und das Wissen über das Verhalten deren Menschen nicht nur über Sachtexte, Film- und Bildmaterial, sondern auch über literarische Texte erfolgt werden kann. Literarische Texte können landeskundliche Inhalte zugänglich machen und fremde Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Einstellungen erörtern. Es soll aber davon ausgegangen werden, dass Landeskunde nicht nur Fakten, Informationen und Daten über das Zielsprachenland, sondern auch Verhaltensweisen und Denkmuster der Menschen in der Fremde vermittelt, um diesen Zusammenhang zwischen Literatur und Landeskunde zu begreifen. Landeskunde und Literatur können in einem integrierten Sprachunterricht verbunden werden, denn der Landeskundeunterricht ist nicht auf Daten und Fakten des Zielsprachenlandes begrenzt, etwa wie die Zahl der Einwohner, oder die Oberfläche des Landes. Darüber hinaus will Landeskunde auch Denkmuster, Einstellungen, Wahrnehmungen, Denk- und Verhaltensweisen der Menschen im Zielland näherbringen. Dieses Ziel kann mithilfe literarischer Texte, wie zum Beispiel Gedichte, Romane, Fabeln und Prosa erreicht werden. Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden Beispiele dargestellt, um auf den Zusammenhang von Literatur und Landeskunde hinzuweisen.

Monika Bischof, Viola Kessling und Rüdiger Krechel resümieren die gewichtige Rolle der Landeskunde und Literatur im DaF-Unterricht folgendermaßen:

„ Literarische Texte bieten Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Sie beziehen sich nicht nur auf einzelne Sachverhalte, sondern diese Sachverhalte werden immer von einem bestimmten Blickpunkt aus betrachtet-das kann der Blickpunkt einer Figur oder des Erzählers sein. Literarische Texte bilden die Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern sie haben ihre eigenen Spielregeln, um Geschichten zu erzählen, Wirklichkeiten zu verfremden,

Klischees zu korrigieren, etwas offen zu halten und damit den Leser neugierig zu machen.

Aber auch der Leser bringt seine Sichtweise ins Spiel, so dass Figuren und Geschehnisse wahrgenommen werden vor dem Hintergrund von persönlichen Erlebnissen, Erwartungen und Erinnerungen.

Literarische Texte enthalten verschiedene landeskundliche Inhalte.

Landeskunde umfasst mehr als Vermittlung von Faktenwissen. Es geht darum Einblick in geschichtliche, politische und soziale Zusammenhänge und in das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Menschen der Zielkultur zu gewinnen.

Literarische Texte setzen ein landeskundliches Hintergrundwissen beim Leser voraus, über das aber nicht jeder Leser verfügt, so dass er sich aus anderen Quellen dieses Wissen aneignen muss. Im Unterricht empfiehlt es sich, dieses landeskundliche Wissen im Zusammenhang mit den Fragen, die ein Lernender in Bezug auf die literarischen Figuren und ihre Geschichte hat, zu integrieren.

Lernende müssen befähigt werden, den Blickpunkt zu erfassen, unter dem Wirklichkeit in einem literarischen Text jeweils gesehen wird.

Der Klassenraum als Ort des Lernens bietet vor allem in Klassen mit multikultureller Zusammensetzung die Möglichkeit, verschiedene kulturspezifische Leseperspektiven sichtbar zu machen.“¹²²

Nach der Wortschatzwende kam der Fremdsprachendidaktik eine neue Rolle zu, nämlich, den Fremdsprachenunterricht aus der interkulturellen Perspektive zu betrachten. Spracherwerb heißt auch Kulturerwerb und die Zielsetzung jenes Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur Grammatik, Wortschatz und Phonetik zu lehren, sondern es empfiehlt sich auch im DaF-Unterricht, über die Daten- und Faktenvermittlung hinaus, einen kulturellen Hintergrund über die Zielkultur zu vermitteln.

Wir vertreten auch die Auffassung, dass die Wortschatzarbeit im Daf-Unterricht eine wesentliche Rolle spielt, weil auf der einen Seite Vokabular unentbehrlich ist, um einen Dialog mit anderen Menschen aus anderen Kulturräumen zu führen, um seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Die Sprache ist also ein Kommunikationsmittel, das uns erlaubt, mit anderen Menschen zu kommunizieren und unsrer inneren Welt Ausdruck zu verleihen. Auf der anderen Seite kann auch Sprache eine Quelle von Missverständnissen, Fehlinterpretationen und Missdeutungen sein. Die Sprache kann auch in bestimmten Kommunikationssituationen Missverständnisse und Schwierigkeiten beim Kommunizieren mit Angehörigen fremder Kulturen auslösen. Daher soll der Akzent im DaF-Unterricht auf die Wichtigkeit der

¹²² Monika Bischof, Viola Kessling, Rüdiger Krechel, Landeskunde und Literaturdidaktik, Langenscheidt, Berlin-München-Wien-Zürich-New York, 1999 Goethe Institut, München, S.16. 17.

Wortschatzarbeit aus der interkulturellen Perspektive gelegt werden. Das heißt, Wortschatz soll kulturspezifisch erworben werden, weil Menschen aus verschiedenen Kulturen nicht gleiche Assoziationen mit den gleichen Begriffen verbinden. Die Konzeptualisierung der Begriffe ist unserer Meinung nach kulturbedingt und das soll im DaF-Unterricht betont werden. Was Algerier, zum Beispiel mit dem Wort „Schwein“ verbinden, ist nicht das, was die Deutschen mit demselben Wort verbinden. Wörter haben also kulturspezifische Bedeutungen und werden unterschiedlich von den Menschen verschiedener Kulturen erworben und wahrgenommen. Der interkulturelle Aspekt der Wortschatzarbeit ist heute von großer Bedeutung, weil über die Sprachbeherrschung hinaus, auch das Kulturverstehen im DaF-Unterricht angestrebt wird. Unsere Schüler und Studenten im Sprachunterricht sollen nicht nur bloße Grammatikstrukturen und lexikalische Einheiten erschließen, sondern sie sollen auch die kulturellen Gegebenheiten der Zielkultur miterwerben, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erzielen.

In den Kapiteln V und VI wird ein Einblick in das interkulturelle Lernen und in die Wortschatzarbeit und die Bedeutungsvermittlung gegeben.

KAPITEL 5. INTERKULTURELLES LERNEN

Das interkulturelle Lernen ist heute das Hauptziel der Fremdsprachendidaktik und das Hauptanliegen des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts. Interkulturelles Lernen wird seit den Achtzigerjahren in Europa durch die neue Lehr- und Ausbildungspolitik gefördert und in den Vordergrund des Fremdsprachenerwerbs gerückt. Der interkulturelle Ansatz ermöglicht nicht nur die Erschließung einer Fremdsprache, sondern auch die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur. Die weltweite Vernetzung durch Internet ermöglicht interkulturelle Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturwelten. Moderne Kommunikations- und Verkehrsnetze ermöglichen weltweite Kontakte und Verbindungen. Die Menschen, aus beruflichen und Mobilitätsgründen, treten heute oft in Kontakt mit anderen Kulturangehörigen. Derartige interkulturelle Begegnungen sind heutzutage eine Realität der modernen Gegenwart geworden, mit denen man umgehen muss. Der Umgang mit fremden Kulturen und Welten bedarf interkultureller Kompetenz, die man nur durch interkulturelles Lernen erwerben kann. Kulturelle Differenzen sollten nicht zu Missverständnissen und Konflikten führen, wenn man die interkulturelle Schlüsselkompetenz im DaF-Unterricht erlernt. Die Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen sollen nicht Konflikte auslösen, sondern zur Bereicherung der Kulturhorizonte der jeweiligen Kulturangehörigen führen. Thomas. A.¹²³ schildert die Ziele interkulturellen Lernens folgendermaßen: Interkulturelles Lernen und Handeln

1. „ zielen auf die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie Anerkennung und Wertschätzung kultureller Besonderheiten, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen und kulturelle Ähnlichkeit, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens. Abgebaut werden sollten durch interkulturelles Lernen und Handeln interkulturelle Informationsdefizite, Dominanz und Überlegenheitsintentionen, Bedrohungsängste, Vorurteile und destruktive nationale und kulturelle Stereotypisierungen, Fremdenfeindlichkeit“ (Thomas 1993, S. 378).

¹²³ Thomas, A.: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. - In: Alexander Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. - Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993]

2. „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 1993, S. 382).
3. Interkulturelles Lernen vollzieht sich „in interkulturellen Überschneidungssituationen, es findet entweder in der direkten Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten und Produkten der fremden Kultur statt oder es kann sich in Form vermittelter indirekter Erfahrungen vollziehen“ (Thomas 1993, S. 382).
4. „Interkulturelles Lernen kann sich über mehrere Stufen hin vollziehen. 1. Stufe: Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde). 2. Stufe: Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentraler Kulturstandards. 3. Stufe: Interkulturelles Lernen als Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata, so dass z.B. ein erfolgreiches Management einer kulturellen Überschneidungssituation möglich wird. 4. Stufe: Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen, die sich z.B. darin zeigt, dass jemand über hochgradig generalisierbares Handlungswissen verfügt, das ihn in die Lage versetzt, sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden (Thomas 1993, S. 382).
5. „Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht“ (Thomas 1993, S. 383).

Das interkulturelle Lernen unterliegt auch einem methodischen Lernprozess, in dem Fertigkeiten und Strategien erschlossen werden, um erfolgreich mit fremden Menschen und deren Kulturen umzugehen.

Interkulturelles Lernen ist ein Weg zur Erschließung von bestimmten Fertigkeiten, die dem Lerner in interkulturellen Begegnungen ermöglichen, sich der neuen und fremden Welt anzupassen und dementsprechend richtig zu agieren und zu reagieren. Durch interkulturelles Lernen erwirbt man interkulturelle Kompetenz. E. Kiel beschreibt den interkulturellen Lernprozess wie folgt:“ für die Problematik, über die kulturelle Selbstreflexion zur kulturellen Fremdrelexion und von dort zur Überprüfung dieser Reflexion in oder an der Realität einer Zielkultur. Ziel einer solchen Abfolge ist eine - so Hoopes - - Überwindung des "natürlichen" Ethnozentrismus ..., die zu einem "Aufmerksamwerden für Fremdes", zu einem "Verständnis", zu einem "Akzeptieren anderer Kulturen so wie sie sind", zu einer "Bewertung und Beurteilung", und schließlich zur "selektiven Aneignung" von Kultur führen soll. Detailliert sind also folgende Stufen in diesem Prozess zu unterscheiden:

- Ethnozentrismus
- Aufmerksamkeit und Verständnis für Fremdes
- Akzeptieren anderer Kulturen so wie sie sind
- Bewertung und Beurteilung einzelner Aspekte
- Selektive Aneignung einzelner Elemente.“¹²⁴

Die Bedeutung und Notwendigkeit des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht sind, aufgrund der weltweiten Globalisierung und zunehmenden Mobilität, unbestritten und nicht mehr zu beweisen. Der Lehr- und Lernprozess beim Spracherwerb sollte auf den interkulturellen Aspekt orientiert werden. Interkulturelles Sprachenlernen ist heute eine Voraussetzung sowohl für diese zunehmende berufliche Mobilität der Menschen, als auch für die erfolgreiche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch für eine erfolgreiche Kommunikation.

¹²⁴ E. Kiel: Dialog zwischen den Kulturen und Pädagogik. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. In: Forum der UNESCO Projekt-schulen 1/2001, S. 14.

KAPITEL 6. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung

Die Sprachwissenschaft befasst sich mit der Sprache und analysiert dieses Zeichensystem in Bezug auf Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexik.

Die Fremdsprachendidaktik ihrerseits beschäftigt sich mit den vielfältigen Annäherungsmethoden, die im Unterricht eingesetzt werden, um den Lernenden und Studierenden die Grammatik, die Lexik, die Phonetik der Fremdsprachen näher zu bringen.

Wenn man eine Fremdsprache erwirbt, muss man sich unter anderem mit Wortschatz, also mit Wörtern, Lexik, Redewendungen etc... auseinandersetzen. Die Auseinandersetzung mit dem Wortschatz einer Sprache bedeutet auch Umgang mit Wortbedeutungen und die Möglichkeiten ihrer Vermittlung im DaF-Unterricht. Im nächsten Kapitel geht es vor allem um den landeskundlichen Aspekt der Wortschatzarbeit, das heißt, um die Erarbeitung der kulturspezifischen, in den verschiedenen Sprachen voneinander abweichenden Bedeutung der Wörter.

Wörter haben auch kulturspezifische Bedeutungen, daher ist die interkulturelle Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht von großer Bedeutung, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erzielen. Dieser interkulturelle Aspekt der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht gewinnt in den letzten Jahren an Bedeutung, weil er eine wichtige Voraussetzung für interkulturelle Kommunikationssituationen ist, in denen nicht nur bloße, oberflächliche Kontakte gesucht werden, sondern darüber hinaus ein Kulturverstehen und eine Vermeidung von Konflikten und Missverständnissen angestrebt werden.

Wortschatzarbeit und Landeskunde sollen im Fremdsprachenunterricht einander ergänzen. Die Landeskundendidaktik stellt Methoden dar, wie man die landeskundliche Komponente im DaF-Unterricht systematisch einbeziehen kann.

Bei der Wortschatzarbeit muss auch der landeskundliche und der interkulturelle Aspekt der Wortbedeutung berücksichtigt werden. Die lernenden und die Studierenden sollen dazu befähigt werden, selber fremde landeskundliche Bedeutungen aus den gegebenen Kontexten zu erschließen.

Dem interkulturellen Aspekt der Wortschatzarbeit wird heute eine wichtige Rolle eingeräumt, weil der interkulturelle Ansatz in der Fremdsprachendidaktik diesen Aspekt in den Mittelpunkt des Sprachlernens einrückt.

Der interkulturelle Aspekt der Wortschatzarbeit ist in dieser vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt und wird ihm einen wesentlichen Teil der Forschungsarbeit gewidmet

6.1. Zum Wortschatz

Martin Löschmann vertritt die Meinung, dass Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht von der Fremdsprachendidaktik lange Zeit unterschätzt worden war. Er weist in seinem Buch daraufhin „, Man braucht nur Waltraud Bufes gerafften Überblick über die klassischen Sprachlehrmethoden als historisches Fundament des heutigen Fremdsprachenunterrichts (1992) herzunehmen, und wird feststellen, dass der Wortschatz kaum eine Rolle spielt, von der Gouinschen Methode mal abgesehen. Wenn man so will, verweist Gouin bereits Ende des 19. Jahrhunderts auf effizientes Einprägen über die Aktivierung beider Gehirnsphären, worauf noch ausführlicher einzugehen sein wird. Entscheidend sind dabei die sogenannten Gouin'schen Reihen, die das Verb im Zentrum sehen. Indem die streng strukturierten, kognitionspsychologisch durch das Skript-Konzept fundierten Handlungsabläufe sprachlich realisiert werden, wird Sprache gelernt. Das geschieht vor allem mittels des „image mentale“, das heißt, die Vorstellungskraft lässt über die sprachlichen Strukturen und Inhalte geistige Bilder entstehen.“¹²⁵

Löschmann ist der Meinung, dass erst der kommunikativ orientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht dem Wortschatzerwerb größere Aufmerksamkeit schenkt. „ Erst das kommunikativorientierte Konzept für den Fremdsprachenunterricht schenkte dem Wortschatzerwerb größere Beachtung, was gegenwärtig durch das interkulturelle Konzept der Spracharbeit verstärkt wird. Die Besinnung auf Texte im Gefolge der kommunikativen Orientierung- denn wenn Menschen kommunizieren, so tun sie das in Form von Texten- , die überwiegend eines inhaltlich anspruchlosen Fremdsprachenunterricht und nicht zuletzt die Lernerzentrierung, das Eingehen auf Interessen und Bedürfnisse der Lerner, ihr Weltwissen und Lernverhalten haben die Wortschatzarbeit in ein neues Licht gerückt und ihre Relevanz sichtbar gemacht. Hausmann spricht sogar von einer Wortschatzwende. Diese fachdidaktische Fokussierung reflektiert zugleich die in der Linguistik zu beobachtende Tendenz, dem Lexikon und den Wechselbeziehungen zwischen Lexikon und Grammatik mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Das besonders in den letzten Jahren bemerkenswert gewachsene Interesse an Fachsprachen und ihrer Vermittlung im Prozess der Internationalisierung von Wirtschaft und Industrie, Wissenschaft und Kultur verwies zudem notwendigerweise auf den Wortschatz, denn die Lexik gehört unstrittig zum markanten Merkmal jedweder Fachsprache.“¹²⁶

¹²⁵ Löschmann, Martin, 1993: Effiziente Wortschatzarbeit, Alte und neue Wege, Peter Lang S.1

¹²⁶ Ebd. S.2

Löschmann weist auch in seinem Buch auf die Lehrwerke daraufhin, die in den achtziger Jahren erschienen sind, und die sich mit dem Wortschatz im DaF-Unterricht befassen. Er zitiert beispielsweise Neuner, Nohe, Rohrer, Rössler, Tescher „Deutsch aktiv neu“ „Deutsch komplex neu“. Diese Lehrwerke haben nach Löschmann eine Wende in der Wortschatzarbeit gebracht und haben das Sprachlernen zu dieser Zeit tief geprägt. Sie haben auch zur Förderung der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht beigetragen und eine Neuorientierung der Fremdsprachdidaktik ausgelöst. „Die Lehrwerke für den Deutschunterricht, die seit dem zweiten Weltkrieg erschienen sind, waren praktisch alle von der Grammatikprogression her aufgebaut. Die systematische Wortschatzarbeit war der Grammatik nachgeordnet. Was für die Lehrwerke galt, traf auch auf die Sprachlehrforschung und die Handreichungen für den Unterrichtspraxis zu: Untersuchungen zur Grammatik im DaF-Unterricht und Anleitungen zur Grammatik gab es viele ; aber es gibt bis heute noch keine umfassendere Monografie zur Wortschatzarbeit im Deutschunterricht]....[Der angedeutete Wandel in den 80.er Jahren lässt sich auch anhand neuerer Arbeiten im Bereich DaF, Lehrwerke eingeschlossen, belegen. Man vergleiche nur die Arbeiten von Dressel, Eggert, Esser/Nowak, Kirchner, Löschmann, Neuner etc...“¹²⁷

Der Wortschatzerwerb gewinnt also an Bedeutung dank der kommunikativ orientierten Methode im DaF-Unterricht und durch die interkulturelle Methode wird die Wortschatzarbeit in den Vordergrund des Spracherwerbs im DaF-Unterricht gerückt.

6.2 . Zur Wortschatzarbeit.

Die Wortschatzarbeit wurde durch die damals herrschende Audio-linguale Methode vernachlässigt, aber durch den Einfluss der pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft, trat die Wortschatzarbeit in den 70.er Jahren in den Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik. Eine neue Orientierung setzte sich also im DaF-Unterricht durch, unter dem Einfluss der kommunikativen und später der interkulturellen Methode. Diese Neuorientierung im DaF-Unterricht war ein Ergebnis der gesellschaftspolitischen und kulturellen Hintergründe der damaligen Zeit. Tourismus und Mobilität der Menschen durch die rasche Entwicklung der Transport- und Kommunikationsmittel haben diese Neuorientierung durchgesetzt. Neue Interessen, neue Neugierde und Motivation am Sprachenlernen entstanden und haben die Ausbildung, Lehrpläne und Curricula in Europa tief geprägt.

Die Wortschatzaneignung ist ein wesentlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts. Daher wird dem Wortschatz eine wesentliche Rolle beim Spracherwerbprozess zugewiesen.

¹²⁷ Neuner (1990,4) z.n Martin Löschmann, effiziente Wortschatzarbeit, Alte und neue Wege, Verlag Peter Lang, 1993 .S.2

Wortschatz ist laut Lexikon die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache. Man kann sich nicht eine Unterrichtseinheit ohne Wortschatz vorstellen, weil Wortschatz eine unentbehrliche Voraussetzung für Spracherschließung ist. Der Wortschatz, auch Lexik oder Vokabular genannt, wird im Duden Deutschen Universalwörterbuch „als die Gesamtheit der Wörter einer Sprache (z.B.: der deutsche Wortschatz, der Wortschatz einer Fachsprache) oder als die Gesamtheit der Wörter, über die ein Einzelner verfügt“ definiert.¹²⁸

Laut Wikipedia „(auch *Vokabular*, *Lexikon* oder *Lexik*) bezeichnet man mit Wortschatz die Gesamtheit aller Wörter. Damit kann gemeint sein:

- die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt oder
- die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache, die ein einzelner Sprecher kennt oder verwendet.“¹²⁹

Der Wortschatz der deutschen Standardsprache umfasst ca. 75.000 Wörter, die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes je nach Quelle und Zählweise auf 300.000 bis 500.000 Wörter beziehungsweise Lexeme geschätzt. So gibt Duden. Deutsches Universalwörterbuch an, der Wortschatz der Alltagssprache werde auf etwa 500.000, der zentrale Wortschatz auf rund 70.000 Wörter geschätzt. Das deutsche Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm (1852-1960) wird auf ca. 350.000 Stichwörter geschätzt; Wahrig (2008) gibt im abgedruckten Vorwort zur Neuauflage 2006 an, dieses einbändige Wörterbuch enthalte über 260.000 Stichwörter. Solche Angaben Aufschluss darüber, wie groß der deutsche Wortschatz mindestens geschätzt werden muss.

Diese Wörterbücher enthalten jedoch nur geringe Anteile der vielen Fachwortschätze und sind auch insofern unvollständig, da Ableitungen und Komposita nur teilweise aufgenommen werden und die neusten Neubildungen naturgemäß fehlen. Ein entscheidendes Kriterium für die Aufnahme von Wörtern ist ihre Verwendungshäufigkeit und Gebräuchlichkeit; ausgeschlossen werden solche Wörter, die aus einfachen zusammengesetzt sind und sich bei Kenntnis ihrer Bestandteile von selbst verstehen lassen.

Damit ist klar, dass der Wortschatz insgesamt noch wesentlich größer sein muss; die Angabe von 500.000 Wörtern ist kaum übertrieben. Nimmt man die fachsprachlichen Terminologien hinzu, ist mit mehreren Millionen Wörtern zu rechnen. Allein die Fachsprache der Chemie enthält nach Winter (1986) rund 20 Millionen Benennungen.

¹²⁸ DUDEN: deutsches Universalwörterbuch, herausgegeben von der Dudenredaktion, 5., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2003

¹²⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Wortschatz>

Der deutsche Wortschatz ist also sehr reich und besteht aus lexikalischen Einheiten, mit denen der Lerner umgehen muss, damit er dadurch seine Ideen, Gedanken und Gefühle in Ausdruck bringt beim Sprechen und Wahrnehmen in Kommunikationssituationen. Die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache und deren Wortschatz ist ein komplexes Verfahren und daher sind Wortschatzaneignung im DaF-Unterricht und die Lehr- und Lernstrategien im Vordergrund des Lernprozesses. Die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht soll sich auf verschiedene Ebenen beziehen nämlich, eine phonetische, morphologische, semantische und kulturspezifische Ebene. Dies bildet eine Herausforderung sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden, weil der interkulturelle Ansatz der Wortschatzarbeit eine interkulturelle Dimension zuschreibt. Diese Dimension erweist sich notwendig für Fremdsprachler in Begegnungssituationen mit fremden Kulturen, deren Sprachen erworben werden.

Der Wortschatz ist ein grundlegender Bereich der Sprachkenntnisse und ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwischen drei Wortschatztypen. Zum Wortschatz gehören der aktive oder produktive (Mitteilungswortschatz), der rezeptive oder passive (Verstehenswortschatz) und der potenzielle Wortschatz.

6.3 Der aktive Wortschatz.

Der aktive Wortschatz bezeichnet die Menge von Wörtern, die ein Mensch kennt und die dem Lernenden das Sprechen (Mitteilung) oder Ausdrücken erlauben. Der aktive Wortschatz (produktiv) ist die Gesamtheit der Wörter einer Sprache, die verstanden und auch mündlich oder schriftlich wiedergegeben wird (vgl. Leupold 2003. 249).

6.4. Der passive Wortschatz.

Der passive Wortschatz bezeichnet die Menge von Wörtern, die im Gedächtnis gespeichert sind und die zum Verstehen und Wahrnehmen abgerufen werden.“ Der passive Wortschatz (rezeptiv) ist die Gesamtheit der Wörter einer Sprache, die ohne Lernhandlung im Gespräch oder im Text verstanden werden kann (vgl. Beilharz, Köhring 1973. 186)¹³⁰

6.5 Der Potenzielle Wortschatz.

Der potenzielle Wortschatz bezeichnet die Menge von Wörtern, die aufgrund der Wortbildungskennnisse des Lernenden, können eventuell verstanden werden, obwohl

¹³⁰ H. / Beilharz, Richard Köhring von Hueber (1973) S. 186

er sie nie gesehen oder gehört hatte. Der potenzielle Wortschatz kann als der Wortschatz bezeichnet werden, der sich dem Schüler durch Wortverwandtschaften erschließen lässt (vgl. Nieweler 2006. 175)

Die Wortschatzarbeit ist doch sehr wichtig und gewinnt heutzutage mehr und mehr an Bedeutung vor allem in der Fremdsprachendidaktik „Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“¹³¹ Storch weist in dieser Aussage auf die Wichtigkeit des Wortschatzes in einer Diskussion während der kommunikativen Situationen. Der Wortschatz ist laut Storch wichtiger als die Grammatik, weil eine misslungene Kommunikation zwischen Menschen ist auf mangelhafte Wortschatzkenntnisse und nicht auf mangelhafte Grammatikkenntnisse zurückzuführen.

6.6. Grundprinzipien der Wortschatzarbeit.

Beim Lernprozess im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur wichtig die Erschließung der grammatischen Strukturen und Kenntnisse, sondern auch das ausreichende Wortschatzwissen. Die Arbeit, die zur Wortschatzaneignung führt hat ihre festen Regeln, Gesetze und gewisse Vorgehensweisen. Um eine effiziente Wortschatzarbeit zu erlangen, muss man bestimmte Regeln und Voraussetzungen verfolgen und mit verschiedenen Arbeitsmethoden umgehen. Unter die Grundprinzipien, die einen relevanten Stellenwert bei dem Prozess der Aneignung und Festigung des Wortschatzes einnehmen, zählen wir:

- A. Kontextualisiertes Lernen: Der Wortschatz wird durch einen sinnvollen Kontext gelernt. Man geht davon aus, dass Wörter ohne Kontext keinen Sinn haben.
- B. Vernetztes Lernen: Neue Wörter sollen nicht isoliert, sondern mit anderen lexikalischen Einheiten gelernt werden. Simona Bastova sagt dazu¹³² „Nach den empirischen Untersuchungen im Bereich der Gedächtnispsychologie wurden drei Ordnungsprinzipien der Assoziationen zu einem Einzelwort nachfolgend klassifiziert:

¹³¹ Storch, G.: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlag – KG; 2008, S. 55 (nach Freudenstein 1992, S. 544)

¹³² Bastova, Simona, Wortschatz und Wortschatzarbeit zum Thema Gesundheit und Krankheit

1. Semantische Gesichtspunkte:

Koordinationen : Löffel-Gabel-Messer

Kollokationen: Zähne putzen, Auto fahren, Klavier spielen

Subordinationen: Blumen: Rose, Tulpe, Narzisse

Synonyme: beginnen-anfangen

Antonyme: dunkel-hell , groß-klein, Wärme-Kälte

2. Grammatische Gesichtspunkte (Wortarten)

3. Thematisch-situative Gesichtspunkte „Die neuen Wörter können auch mit bestimmten Emotionen, Erlebnissen und visuellen oder akustischen Eindrücken im Gedächtnis verbindet werden. Der situative Kontext spielt dabei eine bedeutende Rolle.“¹³³ Wörter, die bestimmte Emotionen beim Lerner hervorrufen und die mit gewissen Situationen verbunden sind, werden schneller gelernt und besser gefestigt.

C. Mehrkanaliges Lernen: ist eine Kombination von den vier Lernfertigkeiten im Lernprozess der Fremdsprachen, nämlich: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. „ Es ist effektiv Wortschatz mehrkanalig zu lernen, da diese Kanäle sich gegenseitig verstärken, was gut in der folgenden Grafik merklich ist.“¹³⁴

Bei Lernen mit	behalten wir	und vergessen
Ohr: Hören	20%	80%
Auge: Sehen	30%	70%
Mund: Sprechen	70%	30%
Hände: eigenes Tun	90%	10%

6.7. Vermittlung der Wörter

Die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache heißt auch Umgang mit Wortschatz. Die Fremdsprachendidaktik legt seit einigen Jahren Wert auf den Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht, weil Wortschatzvermittlung und Wortschatzaneignung eine zentrale Rolle beim Fremdsprachenerwerb spielen. Das Gelingen oder das Misslingen

¹³³ Janíková, V.: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. MU Brno, 2002 S.61

¹³⁴ Janíková, V.: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. MU Brno, 2002 S.61

der Wortschatzvermittlung hängt oft von den Lehr- und Lernstrategien der Lehrenden und Lernenden. Die Vermittlung von Wortschatz erfolgt durch folgende Phasen:

1. Einführungsphase: Wörter werden in einem bestimmten Kontext erklärt und vermittelt. Man kann auch im DaF-Unterricht durch Synonyme oder Antonyme neue Wörter einführen.
2. Festigungsphase: Wiederholung des Wortschatzes durch variierte Festigungsübungen.
3. Sprachanwendungsphase und Kontrolle: In dieser Phase wird der gelernte Stoff in einer kommunikativen Situation angewendet.

Zur effektiven Wortschatzarbeit gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Übungstypen, die wir ausführlich im zweiten Teil dieser Arbeit darstellen werden.

Das Hauptanliegen der Fremdsprachendidaktik ist es, dem Lerner die wesentlichen Mittel zur Kommunikation in einer Fremdsprache zu vermitteln. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist also die Sprachbeherrschung durch Wortschatzvermittlung und -Aneignung. Bei der Wortschatzvermittlung spielen kulturelle Bedeutungsunterschiede eine relevante Rolle. Daher müssen landeskundliche und interkulturelle Aspekte und Besonderheiten im DaF-Unterricht mitgelernt werden, weil Wortbedeutung auch einen kulturellen Hintergrund hat. Ein großes Problem interkultureller Kommunikation in interkulturellen Kommunikationssituationen ist, dass die Kommunikationspartner mit den gleichen Wörtern oft verschiedene Inhalte verbinden und das kann unserer Auffassung nach, die Kommunikation beeinträchtigen und zu Missverständnissen führen.

Schon Quasthoff (1981, S. 75) zitiert nach Thilo Patzke stellt fest: „Menschliche Kommunikanten sind [...] zwar immer mit Alltagswissen ausgestattet. Für den Fall jedoch, dass diese Interaktanten verschiedenen Sprach-/Kulturgemeinschaften angehören, kann dieses Alltagswissen eben unterschiedlich sein. Aus diesem Grund sollte es Aufgabe des Unterrichts sein, durch das Vermitteln landeskundlicher Informationen solche Bedeutungsunterschiede aufzudecken und transparent zu machen.“¹³⁵ Bernd Dietrich Müller zitiert einige Beispiele von interkulturellen Bedeutungsunterschieden in seinem Buch „Dies hat seinen Grund darin, dass sich die Assoziierenden das Wort als einen Begriff vorstellen, der kulturspezifische Verhältnisse, kulturspezifische Verbindungen zum Ausdruck bringt. Diese Verbindungen entstehen natürlich durch die Erfahrungen, die die Personen in einer Kultur mit einem Begriff machen. Wenn beispielsweise eine Deutsche oder ein Deutscher auf das Wort Frühstück mit der Assoziation Zeitung reagiert, liegt das sicherlich daran, dass viele Deutsche morgens eine Zeitung zugestellt bekommen und

¹³⁵ Thilo, Patzke, Bedeutungserklärung im DaF-Unterricht, München, GRIN Verlag GmbH, 2006. S. 5

das Zeitunglesen einen großen Stellenwert beim Frühstück hat. Assoziationen weisen also auf kulturspezifische Gewohnheiten hin, sowohl im Verhalten als auch im Denken. In unserem Modell heißt das: Assoziationen weisen darauf hin, dass Begriffe einer Gesellschaft mit ganz spezifischen anderen Begriffen strukturell (Netzwerk) verbunden sind, dass also in dieser Gesellschaft spezifische Zusammenhänge bestehen, bewirkt durch spezifische kulturelle Prozesse, die ablaufen oder abgelaufen sind. Reagieren die Menschen in anderen Kulturen mit anderen Assoziationen, so ist dies ein Ausdruck der Tatsache, dass Menschen in verschiedenen Kulturen mit gleichen Dingen systematisch Verschiedenes verbinden.“¹³⁶ Hofstede bezeichnet diese Kulturprägung der Menschen mit „Kulturprogramm“. Ferner sagt Bernd-Dietrich Müller“ Bei der Beschreibung von Vögeln zum Beispiel, die in Scharen über den Himmel ziehen, assoziieren deutsche Leser vielleicht Wörter wie lieblich, Freiheit, Gesang, Geschwitzer, Nest; sie können einen Deutschen zu dem Ausruf verleiten: "Ah, die vielen Vögel dort oben, am liebsten würde ich mitfliegen!". Bei einem Italiener aber könnten die Zugvögel die Reaktion“ Schade, dass ich mein Gewehr nicht hier habe, sonst hätten wir heute Abend Vogelspeise essen können, hmmm!“ auslösen. Wenn unterschiedliche Assoziationen jedoch nicht nur in den Köpfen verbleiben, sondern auch das Handeln beeinflussen und vielleicht zu Konflikten führen können, müssen die kulturellen Unterschiede bewusstgemacht werden, die in diesen unterschiedlichen Assoziationen zum Ausdruck kommen.“¹³⁷

Jörg Roche seinerseits bestätigt in seinem Beitrag für Melody Roussy-Parent¹³⁸ diese unterschiedlichen Konzepte der Wahrnehmung der Welt in einer interkulturellen Kommunikation „Das Kernproblem der interkulturellen Kommunikation sind die unterschiedlichen Konzepte der Wahrnehmung der Welt. Diese manifestieren sich auch in den semantischen Merkmalen der Begriffe, mit denen die Menschen ihre Welt fassen. Allerdings treten die Konzepte an der lexikalischen Oberfläche der Sprache nicht immer deutlich zum Vorschein. So ergeben sich unter dem Schein der Gleichheit oder Ähnlichkeit der Begriffe entscheidende Differenzen, die zu gravierenden Problemen in der interkulturellen Kommunikation führen können“.¹³⁹

Der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht befürwortet diese Vorgehensweise und Methode beim Fremdsprachenerwerb beziehungsweise bei der Wortschatzarbeit, um eventuelle Missverständnisse und Konflikte zu bewältigen. Die Landeskunde im DaF-Unterricht muss aus der interkulturellen Perspektive eine

¹³⁶ Bernd-Dietrich , Müller, Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, 1994 Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. S.15

¹³⁷ Bernd-Dietrich , Müller, Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, 1994 Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. S.15

¹³⁸ Melody ROUSSY-PARENT, MA, Universität München, Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor, Department für Kommunikation und Sprachen, Prinzregentstr. 7, 80535 MÜNCHEN

¹³⁹ Roche, Jörg, Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation, herausgegeben von Claus Gnutzmann, Frank G. Königs und Ekkahard Zöfgen, Gunter Narr Verlag 2006. S.

bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Die Aufgabe einer landeskundlich orientierten Wortschatzdidaktik besteht darin, diese kulturellen Bedeutungsunterschiede im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu erläutern und aufzuklären, mit dem Ziel die Lernenden durch verschiedene Strategien zu befähigen, um derartige kulturelle Besonderheiten und Unterschiede im Kontakt mit deutschsprachigen Menschen zu erkennen und konstruktiv mit ihnen umzugehen.“ Die Vernetzung der Wörter in unserem Kopf hat mit landeskundlichen Faktoren zu tun, genauer mit ökonomischen, historischen, ideologischen, sozialen oder auch alltäglichen, gewohnheitsmäßigen Gegebenheiten in einer Gesellschaft. Daraus ergab sich die wichtige Erkenntnis, dass der Zusammenhalt des Wortschatzes weniger auf Eigenschaften der Wortformen, des Ausdruckssystems beruht als vielmehr auf den „hinter ihnen verborgenen Begriffen.“¹⁴⁰

Man kann also sagen, Wörter im Fremdsprachenunterricht sollen nicht nur auf denotativer Ebene, sondern auch im kulturellen Kontext vermittelt werden, denn Wörter haben verschiedene Bedeutungen, Konnotationen und Nuancen, die von einer Kultur zu einer anderen different sind. Beim Sprachgebrauch werden Wörter benutzt und diese Wörter können in bestimmten Kommunikationssituationen einen bestimmten Sinn haben, der von der Sprechintention des Absenders abhängig ist. Um eventuelle Missverständnisse und Konflikte zwischen Kommunikationspartnern aus unterschiedlichen Kulturprägungen zu vermeiden, muss die Wortschatzvermittlung im Daf-Unterricht den eigen-und den fremden kulturellen Hintergrund berücksichtigen.

6.8. Kulturorientierte Wortschatzvermittlung.

Der Wortschatzerwerb bildet im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Lehr- und Lernfertigkeit “Durch Wörter können eine Reihe von Handlungen zum Ausdruck gebracht werden. Häufig wird bei der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht jedoch jegliche kulturelle Ausprägung ausgeschlossen oder nicht berücksichtigt, und somit gehen zahlreiche Konnotationen bzw. Assoziationen, die die wichtigsten semantischen Merkmale beinhalten, verloren.”¹⁴¹ Damit ist gemeint, dass eine Wortschatzarbeit, die den interkulturellen Aspekt der Wortschatzaneignung nicht berücksichtigt, kann nicht zu erfolgreichen Ergebnissen in der interkulturellen Kommunikation führen, weil Wörter, Begriffe und Konzepte durch die eigene Kultur beeinflusst und geprägt werden. Daher sind auch die Assoziationen und Konnotationen, die wir mit verschiedenen Wörtern, Begriffen und Konzepten verbinden kulturbedingt, vor allem, wenn es um abstrahierte Konzepte

¹⁴⁰ Bernd-Dietrich, Müller, Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, 1994 Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. S.26

¹⁴¹ Müller, Bernd-Dietrich (1994), Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. München: Langenscheidt.

geht. Bei konkreten Gegenständen, tauchen im Prinzip solche interkulturellen Missverständnisse nicht. Der Tisch ist ein Gegenstand, der zum Beispiel fast das gleiche Bild bei Algeriern und Deutschen hervorruft. Aber Begriffe wie zum Beispiel: Freiheit, Gleichheit, Demokratie, Gerechtigkeit, Immigration etc... werden bestimmt im Kopf eines Algeriers und eines Deutschen nicht gleiche Vorstellungen und Assoziationen auslösen, weil eben der kulturelle Hintergrund der Algerier und Deutschen unterschiedlich ist. Mohcine Ait Ramdan¹⁴² hat eine Studie in diesem Hinblick durchgeführt und hat die Ergebnisse in der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Nr.1 (2003) veröffentlicht.

Mohcine Ait Ramdan vertritt die Meinung, dass eine interkulturelle Kommunikation schwer fällt, wenn der Adressat und der Rezipient über kein Kulturwissen voneinander verfügen. Dazu sagt er in seinem Beitrag für die oben erwähnte Zeitschrift „Auslandserfahrungen und andere interkulturelle Situationen weisen darauf hin, dass trotz des Beherrschens einer Fremdsprache die Kommunikation aufgrund fehlenden Verständnisses der Kultur schwer fällt. Die kulturellen Ausprägungen, die sich in der Sprache manifestieren, treten in unterschiedlichen Formen auf. Sie werden meistens nicht durch die lexikalische Oberfläche der Sprache ans Licht gebracht und können deshalb zu gravierenden Problemen in der interkulturellen Kommunikation führen. Diese Schwierigkeiten sind auf die unterschiedlichen Konzepte zurückzuführen, mit denen Menschen aus verschiedenen Kulturen die Welt fassen. Bei interkulturellen Situationen, in denen Menschen über unterschiedliches Weltwissen verfügen, nimmt die lexikalische Oberfläche der Sprache nur einen Teil der Interpretation ein. Der Großteil der Entschlüsselung sprachlicher Zeichen geschieht außerhalb der Wahrnehmungswelt des Individuums. Ohne das Vorhandensein kompatibler kulturadäquater Konzepte bleibt die Bedeutung verdeckt.“¹⁴³ Er zitiert ein Gedicht von El Hadjaj, um dies zu veranschaulichen (vergleiche Bernd-Dietrich Müller. Hajaj (1987), 53f. S.41)

Die Deutschen und das Schwein.

Du hast Schwein sagen die Deutschen
und sie meinen, es bedeutet etwas Gutes.
Du bist ein Schwein, sagen die Deutschen,
und sie meinen, es bedeutet etwas Schlechtes.
Bei uns darf man das Schwein nicht essen,
aber ein Schimpfwort ist es deshalb noch lange nicht.
Auf Arabisch sagt man lobend

¹⁴² Mohcine Ait Ramdan, Wortassoziationen: Ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

¹⁴³ Ebd.S. 36

Ein Mann ist stark und kräftig wie ein Schwein!
Die Deutschen essen den ganzen Tag Schweinefleisch,
und wohlgenährt sehen sie aus.
Aber wenn man sagt,
sie seien rundlich wie die Schweine,
ist das auf Deutsch geschimpft.
Bei uns ist das Schwein neutral.
Man darf nur niemand einen Hund nennen,
wenn man ihn nicht zum Beißen reizen will.
Die Deutschen haben keine Systematik
In Schweine-Angelegenheiten.
Oh mein Schwein, mein Schwein! (El Hadjaj 1984: 67)

„Das zitierte Gedicht macht sehr deutlich, dass der Wortschatz einer Sprache nicht rein lexikalisch mit einer anderen Sprache auszutauschen ist. Außerdem wird im Gedicht klar veranschaulicht, wie stark kulturelle Schemata die Semantik der Wörter prägen. Im Wortschatz reflektiert sich die Kultur einer Sprache, und die Spezifika eines Kulturkreises lassen sich sehr gut an semantischen Merkmalen von Begriffen ablesen.“¹⁴⁴

Die Sprache wird also durch kulturspezifische Wertsysteme, Einstellungen und Konzepte geprägt und diese Prägung der Weltwahrnehmung der Menschen mündet oft in Missverständnisse und Konflikte in interkulturellen Begegnungssituationen. Wie schon oben erwähnt wird, haben bestimmte Faktoren, wie zum Beispiel die Neigung zum Individualismus und Kollektivismus oder die Beziehung zur Macht und Autorität, einen erheblichen Einfluss auf das Verhalten und die sprachlichen Realisierungen der Menschen. Dieser Einfluss kann man sowohl auf die Kulturunterschiede als auch auf die eigenen Erfahrungen der Sprecher zurückführen. In einer interkulturellen Kommunikation werden diese „kulturellen Schemata“ oder „Kulturmodelle“ durch sprachliche und lexikalische Mittel zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt den engen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. Die Sprache prägt die Kultur und sie wird ihrerseits von der Kultur beeinflusst. Dieser wechselseitige Einfluss von Sprache und Kultur trägt zur Herausbildung von verschiedenen Identitäten bei unterschiedlichen Sprach- und Kulturgemeinschaften bei. Shore bezeichnet das als Interaktion zwischen Kognition und Handeln „Jede Form des Wahrnehmens, Denkens und des Handelns wird durch das konkrete Erleben innerhalb einer Gruppe gebildet. Shore fasst somit Kulturen als mentale Schemata oder Modelle auf. Diese werden durch menschliche mentale Prozesse erzeugt und kategorisieren das menschliche

¹⁴⁴ Ebd.S.37

Weltwissen. Auf der Grundlage des konkreten Erlebens bildet das Individuum zwei kognitive Modelle, welche er als Basis-Schemata (*foundational schemas*) und institutionalisierte Modelle (*instituted models*) bezeichnet. Die zwei letzten Ebenen sind mentale Modelle, in denen das erworbene Wissen abstrahiert und kategorisiert wird. Die Basis-Schemata sind stark abstrahierte kulturelle Modelle, die aus tradierten Konventionen einer Gemeinschaft entstehen und in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen effektiv sind. Diese Modelle sind innerhalb einer Kulturgemeinschaft meist verinnerlicht und den Individuen gar nicht bewusst. Allerdings werden sie vom Individuum nicht einfach übernommen, sondern im konstruktivistischen Sinne als spezifisch persönliche Formen erschaffen. Dadurch entsteht eine persönliche Ebene, die institutionalisierten Modelle (*instituted model*). Diese mentalen Modelle bekommen mit der lexikalischen Realisierung, im Sinne von Geertz¹⁴⁵ (2002), eine symbolische Funktion.“¹⁴⁶ Diese Kulturschemata erzeugen also bestimmte Denkmuster und Verhaltensweisen, die von Kultur zu einer anderen unterschiedlich sind.

Bei der Wortschatzvermittlung spielen interkulturelle Bedeutungsunterschiede eine gewichtige Rolle. Landeskundliche Aspekte beziehungsweise kulturspezifische Besonderheiten müssen in den Fremdsprachenunterricht beziehungsweise in den DaF-Unterricht einbezogen werden. Die Verwobenheit zwischen Kultur und Sprache zeigt sich nicht nur im Wortschatz (lexikalische Realisierung), sondern auch im sozialen Verhalten der Menschen. Die Kultur reflektiert sich sowohl im Wortschatz als auch in anderen Bereichen der Semantik und Pragmatik. Bei der Wortschatzerklärung muss man drei Aspekte berücksichtigen, nämlich den morphologischen (graphischen), phonologischen (phonetischen) und den semantischen Aspekt. Die Prägung und Differenziertheit der Kulturmodelle zeigt sich vor allem auf semantischer Ebene der Sprache. Viele Sprachwissenschaftler haben sich mit diesem semantischen Aspekt der Sprache beim Wortschatzerwerb befasst und haben unterschiedliche Studien und Wortschatzexperimente durchgeführt, um eben diese semantischen Differenzen sowie Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu ermitteln. Nennenswert sind die Wortassoziationsexperimente von Lambert und Moore (1966)¹⁴⁷, die korpusbasierten Analysen zur kognitiven Semantik und konzeptuellen Metaphern von Schröder (2012)¹⁴⁸ und die Wortschatzarbeiten von Plieger (2006)¹⁴⁹. Diese verschiedenen wissenschaftlichen, empirischen und methodischen Forschungsverfahren im Bereich

¹⁴⁵ Geertz, Clifford (2002), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

¹⁴⁶ Shore, Bradd (1996), *Culture in Mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press. S.44

¹⁴⁷ Lambert, Wallace E. & Moore, Nancy (1966), Word-association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 313–320

¹⁴⁸ Schröder, Ulrike (2012), *Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung. Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen: Narr.

¹⁴⁹ Plieger, Petra (2006), *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit. Verlag

der Wortschatzdidaktik haben gezeigt, dass das mentale Lexikon durch eine gewisse kulturelle Prägung beeinflusst wird. Der Einfluss der Kultur auf das mentale Lexikon reflektiert sich auf der assoziativen Ebene der Wörterverknüpfung, weil zu gleichen Begriffen verschiedene Bedeutungen verbunden werden. Mit einem Wort wird nicht nur ein Konzept, sondern auch eine Reihe von Assoziationen aktiviert. Man kann also anlehnend auf diese wissenschaftlichen Arbeiten der kognitiven Semantik sagen, dass die Kulturschemata die Konzeptualisierung der Wörter in verschiedenen Sprachen beeinflussen. Die Kultur erweist sich als ein wichtiger Einflussfaktor bei der Konzeptualisierung der Begriffe. Petra Plieger legt den Finger auf diesen Zusammenhang zwischen Sprach- und Kulturerwerb „Kommunikation unterliegt immer kulturellen Bedingungen. Die Sprache wird nicht als Universalsprache, sondern als konkrete Einzelsprache gesprochen wird.“¹⁵⁰

6.9. Wortbedeutung ist kulturbedingt.

Die Eigenart der Kulturmodelle beeinflusst den Prozess der Konzeptualisierung der Wörter und deren Vernetzung im Gedächtnis der Lernenden. Die Semantische Bedeutung, die wir den Wörtern und Begriffen verleihen, hängt zum einen Teil von den eigenkulturellen Vorstellungen, Denkmustern und Wertsystemen, denen wir angehören und zum anderen Teil von den Eigenerfahrungen, die wir in Kontakt mit anderen Menschen aus anderen Kulturräumen machen.“ Zwar entstehen die Assoziationen zu einem bestimmten Konzept aus subjektiven Erfahrungen, jedoch werden sie durch das kulturelle Umfeld geformt.“¹⁵¹ Bei der Bedeutungserschließung oder Semantisierung der Begriffe im Fremdsprachenunterricht, ist der Einflussfaktor der Kultur im DaF-Unterricht beim Spracherwerb zu berücksichtigen, um eine erfolgreiche Wortschatzarbeit mit den Lernenden zu erlangen. Ursula Esterl und Jürgen Struger weisen auf diesen kulturellen Einfluss auf die Konzeptualisierung der Begriffe beim Wortschatzerwerb. „, Unterschiedliche Konzepte in verschiedenen Kulturen lassen sich als verschiedene Sehweisen auf gleiche oder ähnliche Sachverhalte an ihrer Versprachlichung ablesen: im Deutschen isst man Suppe- schließlich benutzt man einen Löffel!-, im Türkischen trinkt man Suppe- schließlich handelt es sich um eine flüssige Nahrung!“¹⁵²

Der Erwerb von Wortbedeutungen ist eine der wesentlichen, aber schwierigen Lehr- und Lerntätigkeiten im DaF-Unterricht. Wesentlich, weil ohne Wortbedeutungen, kann

¹⁵⁰ Ebd. S.9

¹⁵¹ Löbner, Sebastian (2003), Semantik. Eine Einführung. Berlin: De Gruyter. S.48

¹⁵² Ursula esterl, Jürgen Struger, Wort.Schatz-Wörter.schätzen, Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 1. 20011. S.10

man keine Kommunikation in der Zielsprache erreichen. Wortschatz ist eine zentrale Säule beim Sprachenlernen. Schwierig, weil die Konzeptualisierung, die Vernetzung und der Abruf der Wörter im Gedächtnis der Lernenden einem komplexen Verfahren und Prozess unterliegen. Die Behavioristen bezeichneten das mentale Lexikon als eine „Black Box“ in die man nicht hineinschauen kann. Die kognitive Sprachwissenschaft hingegen befasst sich mit diesem komplexen Verfahren und erforscht die Wahrnehmung, den Erwerb und die Speicherung des Wissens im Gedächtnis. Die kognitive Linguistik im Gegensatz zum Behaviorismus erforscht die Register, die Repertoires und die Schubladen, in denen Menschen das Wissen speichern und aus denen sie in den Kommunikationssituationen den Wortschatz abrufen und verwenden. Wörter und Begriffe aktivieren bestimmte Vorstellungen, die individuell und kulturell unterschiedlich sein können, denn diese Vorstellungen und Assoziationen sind auf die Kulturmodelle der Gesprächsteilnehmer angewiesen. Reaktion und Handeln der Menschen in bestimmten kulturellen Situationen sind nicht gleich und kulturbedingt.

Elisabeth Knipf-Komlosi, Roberta V. und Csilla Bernath haben einen Versuch unternommen in „Aspekte des deutschen Wortschatzes“¹⁵³ diese schwierige Fragestellung zu klären und zu erläutern. Sie haben sich also diesem Aspekt des Wortschatzes, nämlich der Semantik im Daf-Unterricht zu gewidmet. Sie sind der Auffassung, dass die Sprachaktanten in einer interkulturellen Kommunikationssituation, aufgrund ihrer Kulturhintergründe, bestimmte Assoziationen und gewisse Vorstellungen mit bestimmten Begriffen und Konzepten verknüpfen. Sie beziehen sich während der Kommunikation auf ihr Kulturwissen, um den verschiedenen Begriffen Bedeutungen zu verleihen. Und diese Inhalte/Bedeutungen sind für alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft einheitlich, die aber für fremde Leute aus anderen Kulturräumen nicht identisch sind darüber hinaus können sie andere Assoziationen und Bedeutungen hervorrufen.

Diese Kulturunterschiede können eventuell Missverständnisse und Fehlinterpretationen bei einer interkulturellen Kommunikation auslösen. Die drei Wissenschaftlerinnen beziehen sich in ihren Untersuchungen auf drei theoretische Bedeutungsauffassungen, nämlich die Zeichentheoretische Bedeutungsauffassung (die Referenztheorie), die Ideationstheorie und die Bedeutungsextension/ Bedeutungsintension- Theorie, um zu erklären, wie Menschen Sachwissen, also Sachverhalte und verschiedene Begriffe und Konzepte ihrer Wirklichkeit , wahrnehmen, abstrahieren und kategorisieren.

Laut der Zeichentheoretischen Bedeutungsauffassung, nehmen die Menschen mit sprachlichen Zeichen Bezug auf Gegenstände der Welt, somit ergibt sich ein Dreieck,

¹⁵³ Elisabeth Knipf-Komlosi, Roberta V. Rada, Csilla Bernath, Aspekte des deutschen Wortschatzarbeit, ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil, 2006

wie das Basisdreieck von Ogden und Richards 1929, z.n. Elisabeth Knipf-Komlosi, Roberta V. Rada und Csilla Bertha, 2006, S.124.

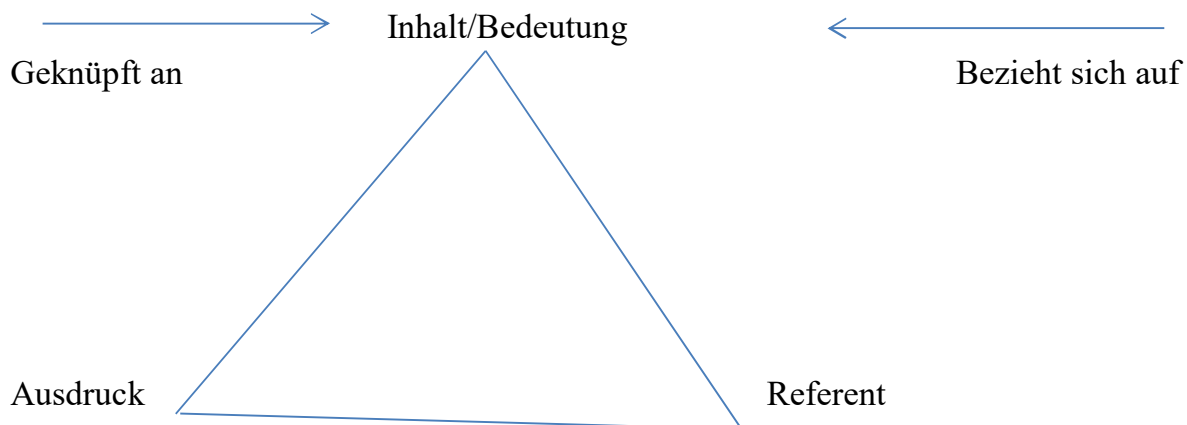


Abbildung. 26. Das Basisdreieck von Ogden:Richards

Diese Abbildung zeigt die Beziehung zwischen Ausdruck und Referent. An die Wörter einer Sprache verknüpfen wir Inhalte und das bedeutet, die lexikalischen Einheiten liefern uns Informationen über bestimmte Sachverhalte und Gegenstände der außersprachlichen Wirklichkeit und diese Inhalte bestimmen die Bedeutung der sprachlichen Ausdrücke.

Nach der Ideationstheorie wird die Bedeutung als Inhalt, Vorstellung oder Gedanke beschrieben, wobei die Vorstellung nicht eindeutig ist. Die Vorstellungen über einen Sachverhalt können unterschiedlich sein auch bei zwei Kommunikanten der gleichen Kulturprägung. Die moderne Linguistik ihrerseits unterscheidet zwischen Bedeutungsextension und Bedeutungsintention, Die drei Forscherinnen zitieren folgendes Beispiel, um diese Theorie zu erklären „ Unter Bedeutungsextension/Bedeutungsintention versteht man die Menge der außersprachlichen Objekte in der realen Welt, auf die ein Zeichen verweist. So umfasst die Bedeutungsextension des Wortes „Nobelpreisträger“ all die Konkreten, berühmten Menschen, Wissenschaftler und Erfinder, denen irgendwann Mal der Nobelpreis verliehen wurde. Zur Bedeutungsextension des Wortes gehören zum Beispiel Marie Curie, Albert Einstein, Günther Grass usw. Unter Bedeutungsintention/Bedeutungsinhalt dagegen sind die Eigenschaften beziehungsweise, Merkmale, durch die ein Begriff definiert ist, zu verstehen ist. Über die Bedeutungsintentionen der Wörter informieren uns Bedeutungswörterbücher. Bei Nobelpreisträger lässt sich die Intension wie folgt bestimmen: „ eine Person, die Jährlich mit einem Nobelpreis für die besten Leistungen in den Bereichen Chemie,

Physik, Medizin, Literatur oder zur Förderung des Weltfriedens, ausgezeichnet wurde (Duden 1996).¹⁵⁴

Anhand dieser verschiedenen Bedeutungstheorien, kann man zu dieser Schlussfolgerung kommen: Wörter, die im DaF-Unterricht erschlossen werden, haben eine Ausdrucksseite und eine Inhaltsseite, Die Bedeutung der Wörter ist also vom Kontext, von der Kommunikationssituation, von der Sprechintention, von den Vorstellungen, die die jeweiligen Aktanten über das Wort haben, und auch von dem kulturellen Hintergrund der Kommunikationsbeteiligten abhängig.

Elisabeth, Roberta und Csilla fußen auch auf Kontext-oder gebrauchstheoretischen Ansätzen, um diesen Zusammenhang zwischen Wort, Bedeutung und Kontext zu klären: „ Wittgensteins berühmte Definition beleuchtet das Wesen dieser Theorien und Konzeptionen, „die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch“, Es wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung eines Wortes erst dann zum Vorschein kommt, wenn das Wort in schriftlich- und lautsprachlichen Texten verwandelt wird. Um die Bedeutung eines Wortes erfassen zu können, müssen alle Kontexte untersucht werden, in denen das betreffende Wort auftreten kann.“¹⁵⁵

Konzepte und Begriffe bilden die Grundlage unseres Wissens, das im Langzeitiges Gedächtnis gespeichert wird. Mit diesem Wissen erfassen und nehmen wir die wirkliche Welt wahr. Wir vertreten die Meinung, dass diese Weltwahrnehmung von einer Person zu einer anderen, von einem Land zu einem anderen und von einer Kultur zu einer anderen unterschiedlich ist. Was, mit Wörtern, wie beispielsweise Baum, Blume, Schnee, Meer Sahara, assoziiert wird, ist an Raum und Zeit gebunden, und hängt von subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen einer Person ab. Man kann also daraus schließen, dass, was, der Algerier mit dem Wort „Baum“ verbindet, hängt von den Baumarten, die in seiner Umwelt wachsen und, die er in seinem enzyklopädischen Wissen kategorisiert und als Referent in bestimmten Kommunikationssituationen verwendet. Das Wort „Schwein“, beispielsweise, ruft bei einem Algerier folgende Assoziationen hervor: (starkes Tier, es lebt im Wald, sein Fleisch ist nicht halal. Ihm fallen nicht Assoziationen, wie etwa, Zucht, Schinken etc. weil er diese im Laufe seines Lebens nicht kategorisiert hat. Daher ist die Konzeptualisierung der Begriffe kulturabhängig. „ Bedeutungen sind in diesem Sinne versprachlichte, mit Wortformen belegte Konzepte.“¹⁵⁶ Die Semantik ist so zu sagen ein Spiegel, in dem unser Weltbild, unsere Vorstellungen und Wahrnehmungen der außersprachlichen objektiven Welt reflektiert werden.

¹⁵⁴ Ebd. S.126

¹⁵⁵ Ebd. S.126

¹⁵⁶ Schwarz, Monika/Chur, Jeanette 1993: Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen. S.26

Nun stellen sich natürlich folgende Fragen:

1. Wie kann man im DaF-Unterricht mit den kulturellen Dimensionen der Wortschatzvermittlung umgehen?
2. Und in wieweit kann man behaupten, dass diese kulturelle Dimension der Wortschatzvermittlung unentbehrlich für das interkulturelle Lernen in einem landeskundlichen Fremdsprachenunterricht ist?
3. Wie kann man praktisch im DaF-Unterricht die Lernenden und Studierenden zum interkulturellen Lernen sensibilisieren und motivieren?
4. Wie kann man praktisch Wörter in einem kulturellen authentischen Kontext vermitteln und semantisieren?
5. Welche Lehr- und Lernstrategien kann man im Daf-Unterricht umsetzen, damit sich der Lerner Wortschatz eigen-und fremdkulturbezogen aneignen kann?
6. Wie kann man die Aufmerksamkeit des Lerners auf die Wichtigkeit der kulturellen Dimension beim Spracherwerb lenken?
7. Wie können sich die Lerner der kulturellen Dimension im DaF-Unterricht bewusst werden?
8. Wie kann man Lehrwerke konzipieren, damit die interkulturellen Lernziele bei der Wortschatzvermittlung verwirklicht werden können?
9. Welche Rolle wird der Landeskunde bei der interkulturellen Wortschatzvermittlung und Wortschatzaneignung zugeschrieben?
10. Wie kann man unter algerischen Rahmenbedingungen unseren Lernenden kulturspezifischen Wortschatz näherbringen?

Diesen Fragen werden wir im praktischen Teil der vorliegenden Dissertation nachgehen.

Teil II Praktischer Teil.

Der zweite Teil dieser Forschungsarbeit gliedert sich in drei Kapitel. Im ersten Kapitel werden die verschiedenen relevanten Wortassoziationsuntersuchungen für die interkulturelle Kommunikation heranbezogen und deren Ergebnisse mit unsren an der Universität von Bejaia durchgeführten Wortassoziationstests verglichen. Wortassoziationsexperimente von Kent und Rosanoff, Rosenzweig, Lambert und Moore und Mohcine Ait Ramdane werden analysiert und die Ergebnisse der Experimente mit den Ergebnissen des Wortassoziationstestes an der Abteilung für berberische Sprache an der Universität von Bejaia verglichen.

Im Zweiten Kapitel des empirischen Teils befassen wir uns mit den Lehrwerkanalysen in Bezug auf die interkulturelle Perspektive der Wortschatzvermittlung. Wir werden zwei Lehrwerke, ein algerisches und ein deutsches Lehrbuch auf eine wissenschaftliche Grundlage analysieren und bewerten. Wir beziehen uns bei der Analyse auf zwei bekannte Kriterienkataloge, nämlich das Mannheimer Gutachten und den Kriterienkatalog von Neuner.

Das dritte Kapitel widmen wir den praktischen Hinweisen für den DaF-Unterricht an algerischen Gymnasien. Musterhafte landeskundliche Texte, literarische Texte, ein Lied, interkulturelle Wortschatzübungen und deren Umsetzung im Deutschunterricht werden erläutern und dargestellt.

1. Kapitel : Wortassoziationsanalysen

Zum Ermessen dieser interkulturellen Einflüsse auf die Wortschatzerschließung, Wortschatzvernetzung und Konzeptualisierung der Begriffe, haben Sprachwissenschaftler und Didaktiker Wortschatzanalyse und Wortassoziationsexperimente durchgeführt. Diese empirischen Untersuchungen haben deutlich gezeigt, dass gleiche Wörter, vor allen Dingen Abstrakta, unterschiedliche Assoziationen bei Menschen unterschiedlicher Kulturherkunft hervorrufen.“ Im Gegensatz zu Konkreta, die auf die perzeptuelle Wahrnehmung Bezug nehmen, beziehen sich Abstrakta auf „die Weltanschauungen oder auf die entsprechenden Werte, die in den jeweiligen Kulturen gelten, die aber in anderen Kulturen möglicherweise eine geringere oder sogar keine Rolle spielen.“¹⁵⁷

Die Konzeptualisierung der abstrakten Begriffe ist kulturbedingt ¹⁵⁸ (vgl Hasselhorn, Grube, 1994;¹⁵⁹ Lambert, Moore, 1966; ¹⁶⁰Rosenzweig 1970) „Man kann durch die Übereinstimmung von Assoziationen verschiedener Sprecher bei einem Begriff mittels Wortassoziationsexperimente zum Schluss kommen, dass sie einer Kultur angehören.“ ¹⁶¹ „Viele Wortassoziationsexperimente haben wichtige kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen bei der Konzeptualisierung von Begriffen festgestellt.“¹⁶²

Wortassoziationen und Wortassoziationsexperimente sind als methodische Ansätze zu betrachten, um semantisch-kulturelle Differenzen zu ermessen.

Für die interkulturelle Kommunikation erweisen sich die Untersuchungen von Rosenzweig (1970) als relevant und wichtig, weil diese Wortassoziationsexperimente auf interkulturelle Differenzen beim Wortschatzerwerb zielen und die semantischen Unterschiede bei der Konzeptualisierung der Begriffe sind eben auf diese Kulturdifferenzen zurückzuführen.

¹⁵⁷ Siahaan, Poppy (2008), *Metaphorische Konzepte im Deutschen und Indonesischen. Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand*. Frankfurt am Main: Lang

¹⁵⁸ Hasselhorn, Marcus & Grube, Dietmar (1994), *Erstassoziationen von Kindern und Erwachsenen zu 53 konkreten Substantiven*. In: Hager, Willi & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.), *Handbuch deutschsprachiger Wortnormen*. Göttingen: Hogrefe, 59–64.

¹⁵⁹ Lambert, Wallace E. & Moore, Nancy (1966), *Word-association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals*. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 313–320.

¹⁶⁰ Rosenzweig, Mark R. (1970). *International Kent-Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen*. In: Postman, Leo Joseph & Keppel, Geoffrey (Hrsg.), *Norms of Word Association*. New York: Academic Press, 95–176.

¹⁶¹ Bluhm, Hartmut (1983), *Bedeutung und Assoziation. Eine Untersuchung zu assoziativen Relationen und zum Sprachgebrauch*. Tübingen: Stuwe.

¹⁶² Ebd.

1.1. Zum Wortassoziationstest

Der Wortassoziationstest wurde zum ersten Mal von ¹⁶³ Galton im Jahr 1879 eingesetzt und wurde danach von vielen Wissenschaftlern verwendet mit dem Ziel die lexikalischen Gewohnheiten und die Wortassoziationen der Sprecher zu erforschen. (vergleiche Hartmut Bluhm S.61)“ Das Motiv für die erste experimentelle Analyse dieser Beziehungen, mit denen F. Galton die Frage des Determinismus zu lösen suchte.“¹⁶⁴

Die Wortassoziationen liefern ein wesentliches Mittel zum Ermessen der Sprachgewohnheiten. Neuerdings wurde wissenschaftlich belegt, dass man in der Lage ist, durch Wortassoziationsanalyse, sprachwissenschaftliche Verhaltensweisen zu erforschen und bestimmte Wahrnehmungsweisen beim Wortschatzerwerb und Wortschatzabruf zu verstehen. Diese neuen Wortassoziationsanalysen weisen auf die Wichtigkeit der Wortassoziationen und der verbalen Gewohnheiten beim linguistischen Verhalten daraufhin. Die meisten Wortassoziationsanalysen wurden in englischer Sprache durchgeführt wie zum Beispiel das bekannteste Wortassoziationsexperiment von den beiden Psychologen Kent und Rosanoff. Die beiden Wissenschaftler und Forscher haben ein Wortassoziationsexperiment durchgeführt und die entsprechenden Normen dafür erstellt. Ihre Ergebnisse haben aufgezeigt, dass es erhebliche Übereinstimmung aber auch große Unterschiede in den Sprachen gibt und diese Unterschiede sind auf die unterschiedlichen Wertsysteme, Wahrnehmungsformen und Kulturschemata zurückzuführen. Jörg Roche deutet auf die Wichtigkeit der Wortassoziationsanalyse im Allgemeinen und die von Kent und Rosanoff im Besonderen „ Mit Hilfe von Wortassoziationsexperimenten lassen sich sowohl überindividuelle (kulturspezifische) Gemeinsamkeiten als auch idiosynkratische Spezifizierungen und Abweichungen ermitteln. Das Instrument der Wortassoziation wird schon länger in der Psychologie für diagnostische und therapeutische Zwecke genutzt. Die Psychologen Kent und Rosanoff haben dazu bereits Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts eine Liste von 100 englischen Begriffen entwickelt (Kent & Rosanoff, 1910), die vielfach angewendet und in verschiedene Sprachen übersetzt wurde (vgl. Bluhm, 1983; Jenkins, 1970; Miller, 1970; Müller, 1974; Rosenzweig,1970;Russel,1970) (Siehe Anhang S.1). In den Untersuchungen zeigen sich insgesamt große Differenzen in den semantischen Differentialen zwischen

¹⁶³ Francis Galton est un homme de science britannique. Il fut anthropologue, explorateur, géographe, inventeur, météorologue, proto-génétiicien, psychométricien et statisticien. Il est entre autres fondateur de la psychologie différentielle ou comparée. www.wikipedia.fr

¹⁶⁴ Bluhm, Hartmut, Bedeutung und Assoziation. Eine Untersuchung zu assoziativen Relationen und zum Sprachgebrauch, Dissertation, 1983. S61

Versuchspersonen aus verschiedenen Altersgruppen, sozialen Gruppierungen und Kulturkreisen.“¹⁶⁵

1.2. Wortassoziationstest von Rosenzweig.

Jörg Roche weist auch auf die Relevanz der Untersuchungen von Rosenzweig für die interkulturelle Kommunikation hin „Für die interkulturelle Kommunikation sind die Untersuchungen von Rosenzweig (1970) besonders relevant, da hier zum ersten Mal ein statistisch brauchbarer Vergleich semantischer Differentiale in verschiedenen Sprachen durchgeführt wurde. Dabei wurden Anzahl sowie Art und Distribution der Reaktionen der jeweiligen Sprachgruppen verglichen. Um eine Vergleichbarkeit der Wortfelder der beteiligten Sprachen zu gewährleisten, wurden die Begriffe (Stimuli) so genau wie möglich übersetzt. Bei der Übersetzung nicht eindeutig zuzuweisender Wörter verzichtete Rosenzweig allerdings auf die Berücksichtigung etymologischer und abstraktionsgerechter Äquivalente. Diese Herangehensweise erlaubt jedoch keinen semantischen Vergleich, wenn die Stimuli etymologisch oder klassifikatorisch nicht ähnlich sind (Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Braem, 1976). Der englische Stimulus ‚short‘ kann so zum Beispiel nicht mit Französisch ‚petit‘ übersetzt werden, wie Rosenzweig (1970) das tut. Das Wort ‚short‘ ist etymologisch mit ‚court‘ verwandt.“¹⁶⁶

Wir haben uns auch mit den Wortassoziationsexperimenten von Rosenzweig auseinandergesetzt und die Ergebnisse seiner Untersuchungen im Folgenden bewertet und kommentiert.

Rosenzweig¹⁶⁷ hat die gleiche Wortliste ins Französische übersetzt und einen Wortassoziationstest an der berühmtesten Universität Frankreichs La Sorbonne durchgeführt und die Ergebnisse mit dessen Wortassoziationsexperiment von Kent und Rosanoff verglichen.

¹⁶⁵ Jörg Roche, zum überfälligen Paradigmenwandel in der Fremdsprachendidaktik, S.35,36 Beitrag für Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, hrsg. Von Ulrike Reeg, Claus Erhardt und Ulrike A. Kautzner, Maxmann Verlag, 2012

¹⁶⁶ Ebd. S.36

¹⁶⁷ Mark R. Rosenzweig, Laboratoire de Psychologie expérimentale et comparée de la Sorbonne (École pratique des Hautes Études) ÉTUDES SUR L'ASSOCIATION DES MOTS. S.23. 24 „Nous avons donc répété en une expérience française quelques expériences de Jenkins et Russell sur le groupement associatif de mots dans le rappel (3, 4,6) Avant de pouvoir étudier les effets de l'association, il était nécessaire de déterminer les normes des réponses associatives en français, parce que la littérature psychologique ne fournit pas ces renseignements. Pour faciliter des comparaisons avec les travaux exécutés en anglais, nous avons préparé une adaptation française de la liste de 100 mots de Kent et Rosanoff (siehe Anhang) — une liste que plusieurs chercheurs ont utilisée au cours des 45 dernières années. Le choix des mots équivalents dans les deux langues a naturellement posé quelques difficultés. Nous avons heureusement pu consulter une adaptation déjà mise au point par le Pr Fraisse ; d'autres spécialistes français nous ont également aidés à résoudre ce problème. Plus de 300 étudiants à Paris ont été soumis à un test écrit. La plupart étaient des étudiants de psychologie à la Sorbonne ; les autres étaient des étudiants de deuxième partie du baccalauréat de deux lycées parisiens. Des professeurs français ont été chargés de faire passer le test. La consigne donnée au sujet était d'écrire en face de chaque mot stimulus le premier mot qui lui venait à l'esprit, de prendre les mots dans l'ordre de présentation et de ne sauter aucun mot. A la fin du test, on a demandé aux sujets d'indiquer sur leur feuille quelle était leur langue maternelle. Nous avons dépouillé les réponses des 288 sujets dont la langue maternelle était le français et qui avaient complété leurs tests entièrement et lisiblement. „

Die Übersetzung der Wortliste war nicht einfach. Der Forscher stützt sich dabei auf die Hilfe des Professoren Fraisse und anderer Fachleute. Über 300 Studenten haben an diesem Test teilgenommen. Die meisten von ihnen waren Studenten an der Psychologieabteilung an der Universität La Sorbonne und die anderen waren Schüler an zwei Gymnasien in Paris. Der Test besteht darin, für jeden Wort-Stimulus eine Wortassoziation zu schreiben. Das heißt, jeder Student schreibt das erste Wort, das ihm auffällt, wenn er den Wort-Stimulus hört. Rosenzweig ist zu diesen Ergebnissen gekommen, die er durch Tabellen darstellt (Siehe Anhang S.2;3): bemerkenswert ist, dass die assoziativen Gewohnheiten ziemlich gleich zwischen dem Englischen und dem Französischen sind. Ein Vergleich mit den von Russell und Jenkins in den USA erstellten Normen zeigt, dass in 48 Fällen von 100 die primären Antworten gleich in den beiden Sprachen sind und in 68 Fällen von 100, ist die französische primäre Antwort einer der fünf ersten englischen Antworten ähnlich. ¹⁶⁸

Einige Merkmale der Assoziation sollen hier erwähnt werden, weil sie, nach Rosenzweig einen Zusammenhang mit seinem Experiment haben.

Die assoziativen Zusammenhänge sind unterschiedlich, wenn man als Maßstab die Häufigkeit der Antwort betrachtet. Beispielsweise, die Antwort „Stuhl“ wurde 53 Mal auf 100 zum Stimulus „Tisch“ gegeben, aber die Antwort „Gesundheit“ wurde nur 10 Mal auf 100 zum Stimulus „Krankheit“ gegeben.

Man unterscheidet die direkte Assoziation und die gegenläufige Assoziation. Zum Beispiel „Frau“ wurde 66 Mal auf 100 als Antwort zu „Mann“ gegeben, während „Mann“ nur 26 Mal auf 100 als Antwort zu „Frau“ gegeben wurde. Aufgrund der Ungleichheit dieser Assoziationen, nennt man die Assoziation „Mann“ (Stimulus)-„Frau“ (Antwort) direkte Abfolge, und „Frau“-„Mann“ gegenläufige Abfolge.

¹⁶⁸ Mark R. Rosenzweig, Laboratoire de Psychologie expérimentale et comparée de la Sorbonne (École pratique des Hautes Études)

„Il est intéressant de remarquer que les habitudes associatives sont assez semblables en français et en anglais. Une comparaison avec les normes établies récemment aux États-Unis par Russell et Jenkins montre que dans 48 cas sur 100 les réponses primaires sont équivalentes dans les deux langues ; dans 68 cas sur 100, la réponse primaire française est l'équivalente d'une des cinq premières réponses anglaises. Certaines caractéristiques de l'association doivent être notées ici en raison de leur rapport avec notre expérience :”

- a) Les liens associatifs diffèrent en force, si on prend comme mesure la fréquence de la réponse. Par exemple, la réponse « chaise » au stimulus « table » était donnée 53 fois sur 100, tandis que la réponse « santé » au stimulus « maladie » n'était donnée que 10 fois sur 100.
- b) On peut distinguer l'association directe et l'association inverse. Par exemple, « femme » est donné 66 fois sur 100 en réponse à « homme », tandis que « homme » n'est donné que 26 fois sur 100 en réponse au stimulus « femme ». A cause des forces inégales de ces deux associations, on appelle l'association « homme » (stimulus) -> « femme » (réponse) l'ordre direct, et « femme » -> « homme » l'ordre inverse.
- c) Un exemple d'association presque à sens unique se trouve entre « tige » et « fleur ». L'association directe, « tige » -> « fleur » a une fréquence de 33 sur 100, tandis que l'association inverse, « fleur » -> « tige », a une fréquence inférieure à 4 sur 100. »

Ein Beispiel der quasi selben Assoziation ist zwischen „Stängel“ und „Blume“. Die direkte Assoziation „Stängel“ -> „Blume“ hat eine Häufigkeit von 33 auf 100, dagegen hat die gegenläufige „Blume“ -> „Stängel“ eine Häufigkeit von 4 auf 100.

Das sind nur einige erwähnte Beispiele auf die sich Rosenzweig bezieht, um seine Ergebnisse zu analysieren und mit denen von Jenkins und Russel zu vergleichen. Rosenzweig ist zu diesem Ergebnis gekommen. Im Allgemeinen stimmen unsere Studien mit den erzielten Ergebnissen in englischer Sprache überein. Die Antworten sind häufig äquivalent in den beiden Sprachen. Die Fälle in denen die Antworten unterschiedlich sind, kann man in zwei Kategorien ordnen:

1. Die primäre französische Antwort besteht nicht in der amerikanischen Kultur. Hier einige Beispiele:

Stimulus	Réponse primaire
32. Citoyen	Français
55. Pain	et vin
79. Ville	de Paris
96. Rue	de Rivoli
98. Fromage	de gruyère

Das sind fast die einzigen Antworten, die einen kulturellen Unterschied verweisen und diese Unterschiede sind so zu sagen nicht aufschlaggebend.

2. Der französische Stimulus war nicht genau mit dem englischen Stimulus identisch:

Englisch		Französisch	
Stimulus	primäre Antwort	Stimulus	primäre Antwort
19. Command	Order	Ordre	Desordre
21. Sweet	Sour	Doux	Dur
42. Working	Hard	Travail	Repos
45. Trouble	Bad	Difficulté	Facilité

Rosenzweig ist davon überzeugt, dass seine empirischen Ergebnisse mit denen des Englischen übereinstimmen (*Siehe Anhang S.2/3*). Die assoziativen Gewohnheiten sind nicht nur ziemlich identisch, sondern sie haben auch die gleichen Einflüsse auf die Erinnerung¹⁶⁹. Er vertritt die Auffassung, dass diese Ergebnisse, die neuerdings eingeführten Resultate zur Rolle der Assoziation auf das verbale Verhalten bestätigen. Die kulturkontrastiven Untersuchungen von Lambert und Moore bezüglich der

¹⁶⁹ Mark R. Rosenzweig, Laboratoire de Psychologie expérimentale et comparée de la Sorbonne (École pratique des Hautes Études) ÉTUDES SUR L'ASSOCIATION DES MOTS S.31V „Dans l'ensemble, les résultats de nos études en français sont d'accord avec les résultats obtenus en anglaisNous pouvons donc conclure non seulement que les habitudes associatives sont assez semblables dans les deux langues, mais qu'elles ont les mêmes influences sur le rappel. Le fait que ces effets se trouvent aussi bien en français qu'en anglais vient d'étayer des conclusions étendues formées récemment sur le rôle de l'association sur le comportement verbal.

Wortassoziationen zeigen aber, dass es Kulturunterschiede zwischen den Franzosen und den Amerikanern gibt. Jörg Roche hat eine andere Meinung und erläutert es in seinem Beitrag „Die Autoren verglichen anhand freier Wortassoziationen die Reaktionen von französischen und amerikanischen sowie insgesamt vier mono- und bilingualen anglo- und frankokanadischen Gruppen von Versuchspersonen. Dabei ergab sich ein Reaktionskontinuum von vergleichsweise hoher Uniformität der assoziierten Begriffe (Lambert und Moore sprechen hier von „stereotyp“) bei den anglophonen US-Amerikanern auf der einen Seite und einer geringen Homogenität bei den französischen Versuchspersonen am anderen Ende des Spektrums. Das heißt, die französischen Sprecher differenzierten die Begriffsfelder am stärksten (Lambert & Moore, 1966, S. 315). Es zeigte sich weiterhin, dass die übrigen anglophonen und (englisch-)bilingualen Versuchsgruppen semantisch stärker zu den US-Amerikanern tendieren, aber dennoch deutlich von ihnen abweichen, während die (französisch-bilingualen) und die monolingualen Frankokanadier (Quebecois) stärker zu der französischen Referenzgruppe tendieren, aber sich qualitativ auch von dieser deutlich unterscheiden. Die frankokanadischen Sprecher können damit semantisch zwischen dem Angloamerikanischen/ Anglokanadischen und dem Französischen positioniert werden.“¹⁷⁰ Die Ergebnisse von Lambert und Moore widersprechen also den Thesen von Rosenzweig. Aus dieser kontrastiven Perspektive wollen wir auch eine Wortassoziationsanalyse hierzulande durchführen und die Funde unserer Analyse mit denen der oben erwähnten Assoziationsanalysen komparieren.

1.3. Wortassoziationstest von Mohcine Ait Ramdane.

Für die vorliegende Dissertation sind die Wortassoziationstests von Mohcine Ait Ramdane relevant, weil er auch eine kontrastive kulturvergleichende Studie zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen durchgeführt hat.

Mohcine Ait Ramdane hat sich auch mit Wortassoziationstests auseinandergesetzt. Er hat eine Wortassoziationsanalyse in Marokko mit marokkanischen Versuchspersonen durchgeführt und hat die Ergebnisse seiner Studie in¹⁷¹ der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht veröffentlicht. Der Forscher hat mittels eines Wortassoziationsexperiments einen Versuch unternommen, die konzeptuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen, Arabischen und dem Französischen aufzuzeigen. Die Untersuchung wurde mit 165 Arabisch-Deutsch-und-

¹⁷⁰ Jörg Roche, zum überfälligen Paradigmenwandel in der Fremdsprachendidaktik, S.35,36 Beitrag für Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, hrsg. Von Ulrike Reeg, Claus Erhardt und Ulrike A. Kautzner, Maxmann Verlag, 2012.S.

¹⁷¹ Mohcine Ait Ramdane, Wortassoziationen :Ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen, ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

Französisch-Muttersprachlern durchgeführt. Mit dieser Wortassoziationsanalyse wollte Mohcine Ait Ramdane die Verschiedenartigkeit der Begriffskonzeptualisierung beim Spracherwerb betonen. Er geht davon aus, dass Begriffe in der arabischen, in der französischen und in der deutschen Sprache konzeptuell unterschiedlich sind. Die Probanden sollten ihre Erstreaktionen auf drei Stimuli-Kategorien zeigen. Er hat 30 Begriffe der Wortliste von Rosanoff verwendet, 11 Konkreta, 10 Abstrakta und 9 Adjektive und die Ergebnisse der Untersuchungen verglichen. Das Experiment dient der Darstellung und Erörterung der Befunde in Bezug auf die kulturell-kontrastive Ebene der drei Sprachen, nämlich das Deutsche, das Französische und das Arabische. Insgesamt wurden 165 Probanden (55 Deutsche, 55 Marokkaner und 55 Franzosen) befragt. Die Befragten leben in Deutschland, Frankreich und Marokko.

M. Ait Ramdane dazu „ Vor dem Experiment wurden die Teilnehmer darüber informiert, dass es sich um einen Kulturvergleich handelt. Allerdings wurde ihnen nicht mitgeteilt, um welche anderen Sprachen es sich bei der Untersuchung handelt. Per E-Mail wurde ein Fragebogen an die Probanden als Link zum Online-Programm www.soscisurvey.de gesendet. Sie sollten ihre erstassoziativen freien Reaktionen zu 30 Stimuli angeben. Die Aufgabe wurde im Arabischen, im Französischen sowie im Deutschen wie folgt gestellt:

In diesem Fragebogen schreiben Sie für jeden der 30 Begriffe das erste Wort, das Ihnen zu dem jeweiligen Begriff spontan einfällt. Respektieren Sie dabei die Reihenfolge und überspringen Sie bitte keine Wörter.“¹⁷²

Die Probanden sollten auch ihr Geschlecht, Alter sowie auch ihre Mutter- und Zweitsprache eintragen. Die Untersuchung von Mohcine Ait Ramdane hat als Ziel, die kulturellen Unterschiede in den Begriffsfeldern der Versuchspersonen aufzuzeigen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Sprachen darzustellen.

„Für das Experiment wurden zunächst 13 Stimuli aus der Kent-Rosanoff-Liste ausgewählt. Diese wurden aus der deutschen Stimuli-Liste von Roche & Roussy-Parent (2006) ins Arabische übersetzt, damit sie bedeutungsnah am Deutschen und am Französischen bleiben. Wie in früheren Studien gehören die Stimuli zwei grammatischen Kategorien an: Substantive und Adjektive als Kontrollgruppe. Adjektive eignen sich zur Aufdeckung eines breiten Spektrums an prototypischen Konzepten und damit zur Ermöglichung einer kontrastiven Darstellung zwischen den untersuchten Sprachen als Kontrollgruppe, da sie Eigenschaften von Substantiven direkt beschreiben (vgl. Dorn 1998: 64). Um eine kulturspezifische Differenzierung zu ermöglichen, wurden die 13 Stimuli mit zusätzlichen Begriffen aus der Studie von

¹⁷² Ebd.

Roche & Roussy-Parent (2006) erweitert (siehe Tabelle 1). Hinzugefügt wurde das Adjektiv ناعم (*nā'im*)/sanft/doux und die konkreten Substantive شمس (*šams*)/Sonne/soleil , قرية (*qarya*)/Dorf/village und غرفة (*gurfa*)/Zimmer/chambre, um eine begriffliche Abgrenzung von den Begriffen حلو (*huluw*)/süß/sucre, قمر (*qamar*)/Mond/lune, بيت (*bayt*)/Haus/maison und مدينة (*madīna*)/Stadt/ville zu ermöglichen. Desweiteren wurden die Begriffe جرد (*ḡurd*)/Ratte/rat und ضفدع (*difda'*)/Frosch/grenouille hinzugefügt, um den starken Kontrast zum hochgeschätzten نسر (*nasr*)/Adler/aigle darzustellen. Drei weitere abstrakte Begriffe فخر (*fahr*)/Stolz/fierte, حظ (*ḥazz*)/Glück/bonheur und غيرة (*ḡira*)/Eifersucht/jalousie wurden in die Liste aufgenommen. Außerdem wurde die Palette konkreter Begriffe mit dem Konkretum الكحول (*alkohol*)/Alkohol/alcool erweitert, das auf den ersten Blick eine differenzierte kulturelle Wertung aufweist.

Um dem Anliegen der vorliegenden Untersuchung gerecht zu werden, wurden die bereits genannten Stimuli mit hochfrequenten korpusbasierten Begriffen aktualisiert. Diese sind Begriffe, die durch die Tagesthemen der Zeitungen und Nachrichtendienste im täglichen Sprachgebrauch verwendet werden. Ausgesucht wurden diese Begriffe nach Frequenz aus dem Wortschatz-Korpus „Der deutsche Wortschatz“ der Universität Leipzig. Die Textkorpora, aus denen Wortschatz-Frequenzlisten extrahiert wurden, bestehen hauptsächlich aus Texten verschiedener Zeitungen und zu einem geringeren Teil auch aus Fachtexten oder speziellen Wortlisten. Für die französische und die arabische Sprache wurde in diesem Projekt bei der Beschaffung des Korpus ebenso vorgegangen. Aus den Frequenzlisten der drei Sprachen, in denen die Wörter nach Häufigkeit angeordnet sind, wurden für diese Studie die abstrakten Begriffe سلطة (*sulta*)/Macht/pouvoir, الاندماج (*indimāj*)/Integration/integration, حرية (*hurriyya*)/Freiheit/liberté, سلام (*salām*)/Frieden/Paix und der konkrete Begriff شركة (*šarika*)/Betrieb/entreprise ausgesucht.

Bei der Auswahl der Stimuli wurde darauf geachtet, dass sie einen symbolischen Wert aufweisen und in den drei Sprachen aktiv benutzt werden. Die Stimuli wurden so genau wie möglich ins Arabische und ins Französische übersetzt. Bei der exakten Entsprechung des Adjektivs *laut* im Arabischen hat sich das Problem der Homonymie gestellt, denn das Wort عال (*ālī*) steht im Arabischen sowohl schriftlich als auch lautlich für die zwei Begriffe *hoch* und *laut*. Hier wurde im Fragebogen mit dem Wort صوت (*šawt*), das so viel wie *Stimme* oder *Geräusch* bedeutet, darauf hingewiesen, um welchen Begriff es sich hier handelt.¹⁷³

Tabelle 1 : Wortliste von Mohcine Ait Ramdane
Die drei Stimuli-Kategorien: Konkreta, Adjektive und Abstrakta

Konkreta	Adjektive	Abstrakta
الكحول (alkohol)/Alkohol/alcool ضفدع (difda')/Frosch/grenouille شمس (šams)/Sonne/soleil	(taqīl/schwer/lourd رُم (murr)/bitter/amer بارد (bārid)/kalt/froid	حظ (ḥazz)/Glück/ bonheur غيرة (ḡira)/Eifersucht/jalousie راحة (rāḥa)/Bequemlichkeit/confort

¹⁷³ Ebd.

قرية (qarya)/Dorf/village مدينة (madīna)/Stadt/ville قمر (qamar)/Mond/lune نسر (nasr)/Adler/aigle جرذ (ḡurd)/Ratte/rat بيت (bayt)/Haus/maison غرفة (gurfa)/Zimmer/chambre شركة (šarika)/Betrieb/entreprise	حامض (hāmīd)/sauer/acide ناعم (nā'im)/sanft/doux لعا (‘ālī)/laut/broyant نلي (layyin)/weich/mou سقا (qāsi)/hart/dure حلو (ḥuluw)/süß/sucré	فخر (faḥr)/Stolz/fierté سلام (salām)/Frieden/paix حرية (ḥurriyya)/Freiheit/liberté قلق (qalaq)/Sorge/trouble غضب (ḡaḍab)/Wut/colère اندماج (indimāj)/Integration/integration السلطة (sulta) Macht/pouvoir
---	---	---

Mohcine Ait Ramdane wertet seine Ergebnisse aufgrund der von Dorn und Roche&Roussy-Parent dargestellten Studien. Er kommt zu dieser Schlussfolgerung: Zwischen dem Arabischen und dem Deutschen herrschen eindeutige Divergenzen.

Tabelle 2: Übereinstimmungswerte des Vergleichs zwischen der deutschen und der französischen Gruppe und zwischen der deutschen und der marokkanischen Gruppe.

	STIMULI	Mittelwert Deutsch/Arabisch	Mittelwert Deutsch/Französisch	
Konkreta	مدينة (madīna)/Stadt/ville	0	0,17	
	قرية (qarya)/Dorf/village	0,15	0,42	
	مس (šams)/Sonne/soleil	0,38	0,4	
	ضفدع (difda)/Frosch/grenouille	0,3	0,44	
	الكحول (alkohol)/Alkohol/alcool	0,12	0,32	
	قمر (qamar)/Mond/lune	0,23	0,6	
	نسر (nasr)/Adler/aigle	0,21	0,41	
	رد (ḡurd)/Ratte/rat	0,53	0,55	
	شركة (šarika)/Betrieb/entreprise	0,16	0,25	
	بيت (bayt)/Haus/maison	0,13	0,26	
	غرفة (gurfa)/Zimmer/chambre	0,1	0,15	
	Adjektive	ارد (bārid)/kalt/froid	0,24	0,63
		مر (murr)/bitter/amer	0,32	0,32
حامض (hāmīd)/sauer/acide		0,06	0,36	
حلو (ḥuluw)/süß/sucré		0,11	0,13	
ناعم (nā'im)/sanft/doux		0,17	0,12	
لعا (‘ālī)/laut/broyant		0,08	0,14	
نلي (layyin)/weich/mou		0,08	0,08	
سقا (qāsi)/hart/dure		0,13	0,48	
ثقيل (taqīl)/schwer/lourd		0,21	0,34	
Abstrakta		السلطة (sulta)/Macht/pouvoir	0,21	0,26
	اندماج (indimāj)/Integration/intégration	0,04	0,11	
	غضب (ḡaḍab)/Wut/colère	0,08	0,04	
	قلق (qalaq)/Sorge/trouble	0,13	0,08	
	راحة (rāḥa)/Bequemlichkeit/confort	0,02	0,36	

	لام (salām)/Frieden/Paix	0,18	0,3
	فخر (fāh)r/Stolz/fierté	0,14	0,32
	حظ (ḥazz)/Glück/bonheur	0,11	0,26
	غيرة (ġīra)/Eifersucht/jalousie	0,25	0,29
	حرية (hurriyya)/Freiheit/liberté	0,22	0,25
	Mittelwert aller Stimuli	0,169	0,294
	Median	0,140	0,29

Die Ergebnisse der Tabelle zeigen eine hochgradige Übereinstimmung der Reaktionen der deutschen und französischen Probanden. Bemerkenswert ist auch die dominante Übereinstimmung der Konkreta im Vergleich zu den Abstrakta.

Tabelle 3: Die mittleren Übereinstimmungskoeffizienten der Adjektive, Konkreta und Abstrakta Deutsch/Arabisch und Deutsch/Französisch.

		Mittelwert	Median
Konkreta	Deutsch/Arabisch	0,210	0,16
	Deutsch/Französisch	0,36	0,4
Adjektive	Deutsch/Arabisch	0,155	0,13
	Deutsch/Französisch	0,32	0,28
Abstrakta	Deutsch/Arabisch	0,138	0,12
	Deutsch/Französisch	0,22	0,26

Mohcine Ait Ramdane über die Ergebnisse seiner Studie “

Die oben festgestellten Unterschiede im Grad der Einheitlichkeit der Assoziationsreaktionen auf die Stimuli kommen mit den Mittelwerten und den Medianen der einzelnen Stimuli-Kategorien (Abstrakta, Adjektive, Konkreta) aus Tabelle 3 deutlicher zum Vorschein. Die mittleren Übereinstimmungskoeffizienten der einzelnen Stimuli-Kategorien auf der Vergleichsebene Deutsch/Arabisch zeigen, wie niedrig die Einheitlichkeit der Reaktionen bei den Adjektiven (0,155) und bei den Abstrakta (0,138) ist. Die Konkreta (0,210) zeigen hingegen einen tendenziellen Unterschied gegenüber den genannten beiden Stimuli-Kategorien. Obwohl die Mediane der Abstrakta (0,12) und der Adjektive (0,13) sowie auch der Konkreta (0,16) keine signifikanten Unterschiede suggerieren, zeigt sich dadurch, dass die Assoziationen der Konkreta im Vergleich mit denen der Abstrakta und der Adjektive am meisten übereinstimmen.“¹⁷⁴ Man kann also daraus folgen, dass Assoziationen bestimmten Regeln zugrunde liegen. Die Menschen assoziieren verschiedene Bedeutungen zu den gleichen Konzepten, weil sie im Laufe ihres Lebens auch aufgrund ihrer jeweiligen kulturellen Gegebenheiten, anderes die Dinge und die wahre

¹⁷⁴ Ebd. S.48

Wirklichkeit wahrnehmen. Hartmut Blum definiert die Assoziation wie folgt „Hierbei vertreten wir die Auffassung, dass Assoziationen auch Handlungen sind, die uns Formulierungen dieser Art bringen können]...[Assoziieren ist eine Fähigkeit, Bedeutungszusammenhänge herzustellen]...[Assoziation ist ein zusätzliches Handeln mit der Sprache, das einen individuellen Bereich im Sprachspiegel anzeigt]...[mit der Häufigkeit, mit der Assoziate verschiedener Sprecher übereinstimmen, kann man auf die zunehmende Ähnlichkeit der Lebensformen dieser Sprecher schließen, ihre Bereiche im Sprachspiegel überschneiden sich.“¹⁷⁵ In Anlehnung an diese Auffassung kann man folgendes sagen: Hinter der denotativen Bedeutung der Wörter (Menschen assoziieren Referenten zu Wörtern und das kann man als lexikalisches Weltwissen bezeichnen) verbirgt sich die kulturelle Bedeutung (die Bedeutung, die durch eigene Werte und Kultur geprägt wird und, die man als eigenes lexikalisches Wissen bezeichnen kann. Daher sind wir der Meinung, dass interkulturelle Kommunikation erfolgreich sein kann, nur wenn die Rezipienten diese beiden Bedeutungen oder diese beiden Aspekte der Bedeutung in interkulturellen Situationen berücksichtigen. Nach Krumm,“ Erstens sollte man Landeskunde als Leutekunde wahrnehmen, denn die Vorstellungen, die sich die Lernenden über das fremde Land machen, sind grundsätzlich keine abstrakten der Geografie, Geschichte, Politik etc. direkt entnommenen Regelungen, sondern ihre konkreten Auswirkungen auf die Menschen. Zweitens findet man den Zugang über die Sprache zur Kultur durch das Hinterfragen der kulturellen Bedeutungsebene der Wörter.“¹⁷⁶ Und das korreliert mit unserer Annahme, dass die Bedeutung als Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse nachzuvollziehen. Das heißt mit anderen Worten: Die Werte, die Einstellungen und die Kultur haben einen großen Einfluss auf die Vorstellungen und die Assoziationen, die die Individuen mit bestimmten Begriffen verbinden. Diese gesellschaftlichen Verhältnisse reflektieren sich durch die Sprache in konkreten Kommunikationssituationen und können oft zu Missdeutungen und Fehlinterpretationen führen. Interkulturelles Lernen kann daher eine gewichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, indem zum Beispiel die Aufmerksamkeit der Lerner und Studenten auf die Wichtigkeit des interkulturellen Hintergrunds im Fremdunterricht gelenkt werden soll.

In Bezug auf die herrschenden Theorien sind drei Richtungen zu unterscheiden. Auf der einen Seite steht Jackendoff (1983.1990). Er betont den Zusammenhang zwischen dem semantischen und dem konzeptuellen Wissen, die eine gemeinsame Ebene bilden, auf der die Bedeutungsrepräsentationen sprachlicher Einheiten abgebildet werden. Auf

¹⁷⁵ Blum, Hartmut, Bedeutung und Assoziation. Eine Untersuchung zu assoziativen Relationen und zum Sprachgebrauch, Dissertation, 1983. S.107

¹⁷⁶ Krumm, Hans-Jürgen, Bilder im Kopf, interkulturelles Lernen und Landeskunde, 1992, in: Fremdsprache Deutsch S.16

der anderen Seite differenzieren Bierwisch (1979) und Schwarz (2008) zwischen konzeptuellem und semantischem Wissen. Blank (2001) versucht in einem neuerlichen Ansatz die gegensätzlichen Meinungen in der kognitiven Semantik zu integrieren. In seinem Drei-Ebenen-Semantik-Modell stellt das semantische Wissen (das einzelsprachlich semantische Wissen) eine Schnittstelle zwischen dem konzeptuellem (dem außersprachlich enzyklopädischen Wissen) und dem lexikalischen Wissen (dem einzelsprachlich lexikalischen Wissen) dar. Er veranschaulicht seine Theorie durch die Abbildung 26.

Wie bereits oben erwähnt wurde, werden in der modernen Linguistik zwei zentrale Begriffe verwendet, um die Relation zwischen Lautform und Bedeutung zu erörtern, nämlich die Bedeutungsextension und die Bedeutungsintention. Elisabeth Knipf-Komlosi, Roberta V. Rada und Csilla Bernath versuchen anhand dieser Begriffe die Relation zwischen Ausdruck und Referent zu erklären.

„Gerade aus den Mängeln der erörterten Theorien wurden in der modernen Linguistik zwei zentrale Begriffe abgeleitet, die die Relation zwischen dem sprachlichen Ausdruck und der Welt exakter beleuchten und gleichzeitig imstande sind, die Wortbedeutung zu modellieren. Daher pflegt man zwischen der Bedeutungsextension (= Bedeutungsumfang) einerseits und Bedeutungsintension (= Bedeutungsinhalt) andererseits zu unterscheiden. Unter Bedeutungsextension/Bedeutungsumfang versteht man die Menge der außersprachlichen Objekte in der realen Welt, auf die ein Zeichen verweist“.¹⁷⁷ Das erwähnte Beispiel von Nobelpreisträger illustriert bildhaft diesen Zusammenhang. Ein Algerier würde vielleicht an Pasteur denken, da es keine algerischen Nobelpreisträger gibt. Daher sind die Wortassoziationsanalysen von großer Bedeutung, um eben diese Zusammenhänge, Relationen und Vernetzung der Wörter im mentalen Lexikon zu analysieren und zu verstehen.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Ergebnisse der Assoziationsanalyse von Mohcine Ait Ramdane klar die hohe und die niedrige Einheitlichkeit der Assoziationsreaktionen der Probanden zwischen Deutsch und Französisch und zwischen Deutsch und Arabisch darstellen. Zwischen Deutsch und Französisch stellt man, den Ergebnissen zufolge, eine hohe einheitliche Assoziationsreaktion der untersuchten Personen fest, hingegen weisen die Befunde auf eine niedrige Einheitlichkeit der Assoziationsreaktionen zwischen Deutsch und Arabisch. Das erklärt sich durch die kulturelle Angehörigkeit. Die Franzosen und die Deutschen haben eine andere Kulturprägung als die Marokkaner.

¹⁷⁷ Elisabeth Knipf-Komlosi, Roberta V. Rada, Csilla Bernath, Aspekte des Wortschatzes, Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil, Bölcsesz Konzorcium, 2006, S.125

Tabelle 4 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Integration* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Integration		Integration		اندماج (indimāj)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
immigration (Einwanderung)	15	Ausländer	9	مجتمع (Gesellschaft)	8
amis (Freunde)	4	Migration	6	Heirat (زواج)	5
étrangers (Ausländer)	3	Wichtig	4	Mischung (اختلاط)	2
sociale (sozial/gesellschaftlich)	3	Türkei	2	تعاون (Zusammenarbeit)	3
ensemble (miteinander)	1	Muslime	2	Mensch (إنسان)	2
		Eingliederung	2	انسجام (Harmonie)	3
		Schwierig	2		
Voyage, question, banlieue, communication, acceptation, rejet, échange, beuverie, étape, apprentissage, désintégration, adaptation, mathématique, groupe, mélange, adaptation, soirée, assimilation, entreprise, société, dehors, mixité, compréhension, langue, vie facile, communauté, volonté, affection, melting pot	1	Helfer, Menschen Kultur, miteinander , Kontinent, Probleme, Sarrazin, Prüfungsthema, Dauerthema, Asyl, neu, Islam, Notwendigkeit, Politik, Worthülse, Verhandlung, Einwanderung , politisch, Inklusion, Internationalismus, Multi-kulti, Schule, Vielfalt, Fremde	1	, اللين , اقراص , وحدة , حب , فريق , سكر , فشل , نخوة , سعادة , قوة ليل , قدرة , تكيف , الجمعية , اتحاد , توافق , استهلاك , جميل , شعوب , خروج , تماهي , تطابق , مجموعة , الأوروبي الاتحاد , اللغة , العفوية , بيداغوجيا , خجل , التلصاق , معايشرة , ذوبان	1

Die Reaktionen der Probanden auf den Wort-Stimuli Integration zeigen deutlich die Unterschiedlichkeit der abendländischen und der morgenländischen Kultur. Die Marokkaner denken beispielsweise an die Heirat und Mischung beim Begriff Integration, weil sie im Ausland oft heiraten, damit sie ihre Papiere kriegen. Heirat wird weder bei den Franzosen noch bei den Deutschen erwähnt.

Tabelle 5: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Sorge* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Trouble		Sorge		قلق (qalaq)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
eau (Wasser)	10	Kummer	14	Problem (مشاكل)	8
Psychiatrique (psychiatrisch)	5	Angst	8	Arbeit (عمل)	5
flou (Unklarheit)	5	Falten	4	Nervosität (توتر)	4
clair (klar)	3	Seelsorge	3	Zukunft (المستقبل)	3
probleme (Problem)	3	Mutter	3	إمتحانات (Prüfungen)	3
vision (Vision)	3	Familie	2	Schlaflosigkeit (أرق)	2
brouillard (Nebel)	2	Zukunft		trauri (حزين)	2
				Kummer (اكتئاب)	3
Personnalité, émoi, vague,	1	1 Gedanken, Geld,		المرض , تعامل , غليان	1

perdu, digestif, inquiétude, accident, pastis, sommeil, bipolaire, limpide, stress, fête, confus, dyslexie, émotion, ennui, opaque, guerre, tête, peur, mental, malade		ich, Freude, Leid, Trauer , Arbeitsplatz , Krankheit , Wärme, Oma, Kopfschmerzen , Isyan, Beklemmung, keine, Beileid, Problem , Verantwortung, fliegen, Bauch	حيرة, تعب, ربما, أزمة, فرح, الأب, إنسان, مزاج, متشائم, غضب, سعادة, المجتمع, لا, هم غضب, بحر, حياة, ظلم, ضجيج, خوف, ستريس	
--	--	--	--	--

Die Ergebnisse zeigen die Übereinstimmigkeit der marokkanischen und deutschen Versuchspersonen, da die Franzosen mit dem Begriff Sorge die Trübheit des Wassers verbinden, während die Deutschen und die Marokkaner mit demselben Begriff Angst und Kummer verbinden.

Tabelle 6 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Bequemlichkeit* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Confort		Bequemlichkeit		راحة (rāḥa)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
lit (Bett)	13	Couch/Sofa	19	Schlaf (نوم)	13
canapé/fauteuil (Sofa, Couch)	13	Faulheit	15	Bewusstsein (ضمير)	5
agréable (wunderbar)	3	Gemütlich	4	Ferien (عطلة)	7
luxue (Luxus)	3	Auto fahren	3	Haus (البيت)	4
maison (Haus)	2	Bett	2	Erholung (استجمام)	2
chambre (Zimmer)	3			Tod (موت)	2
cocon (Gespinst)	2			Traum (حلم)	2
voiture (Auto)	2			Wohlbefinden (هناء)	2
douillet (anheimelnd)	2			Sicherheit (طمأنينة)	2
				Ruhe (هدوء)	2
occident, pauvreté, modernité, sous, plaisir, coton, sécurité, smart, nourriture, chaleur, cosy, bien être	1	Sonntag, Wohnung, Feierabend, Aktivität, angenehm, Laster, Trainingshose, Langeweile, langsam, Übergewicht, dagegen, Ruhe	1	نوي, استلقاء, الطبيعة, فرحة, إسترخاء, الأسرة, الله طاعة, استقرار, زوجة, تامة, بادية, شاطئ, المحاضرة, جنة	1

Auf den Begriff *Bequemlichkeit* sind die Reaktionen der Probanden fast übereinstimmig und weisen nicht auf nennenswerte Unterschiede der drei Sprachen.

Tabelle 7: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Stolz* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Fierté		Stolz		فخر (fahr)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
orgueil (Hochmut)	7	Vorurteil	13	Stolz (اعتزاز)	8
ego (Ego)	4	Hochmut	5	Erfolg (نجاح)	6
honneur (Ehre)	4	Ehre	4	Leistung (انجاز)	4
réussite (Erfolg)	4	Erfolg	2	Vater (ابي)	3
parents (Eltern)	2	Vater	2	Mutter (ام)	2
gloire (Sieg)	4	Nationalismus	2	Religion (دين)	3
prétention (Vorurteil)	2	Überheblichkeit	2	Kraft (لقوة)	3
famille (Familie)	2	Eitelkeit	2	Sieg (نصر)	2
arrogance (Arroganz)	2				
joie (Freude)	2				
drapeau, patrie , faiblesse, laurier, accomplir , tête haute , pays, confiance, sud, estime, bonheur, satisfaction, masculin, lâcheté, pardon, grand, lucidité, présomp-tueux , dignité , futur, cou-rage, travail	1	Adel, rechtsradikal, Kälte, Gold, Rose, Leistung , Tradition, Würde , Herkunft , Krone, Liebe, schlecht, Arroganz , Freude, Held, Heimat , Hass, hochnäsigt , aufrecht, Freunde, auf Holz, Pferd, Dumm-heit	1	سماء , غرور , الشرف وسام , الذات احترام , فلسطين , شعور , عمل , رفيع مقام , علم , ادماج , تكبر , سمو , الاصل , القمة , اسد , العرب , اسلام , وطن , المبتغى إلى وصول , عائلة , الصحابة , غنى , قدوة , نشوة	1

Mit dem Adjektiv stolz verbinden die Marokkaner Religion, weil unserer Meinung nach die Religion in den islamischen Ländern eine relevante Rolle im täglichen Leben spielt. Außer den Marokkanern haben die anderen Probanden nicht das Wort Religion erwähnt. Religion wird auch mehrmals im Laufe dieses Assoziationstests zitiert. Alle Probanden haben hingegen mit dem Adjektiv Eltern, Vater, Mutter assoziiert. Das belegt, dass alle Menschen aus unterschiedlichen Kulturen dieses Gefühl empfinden, wenn die Kinder erfolgreich ihr Studium absolvieren oder im beruflichen Leben zurechtkommen.

Tabelle 8: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Wut* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Colère		Wut		badag(غضب)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
rouge (rot)	14	Rot	13	Erregung (إفعال)	3
rage (Rage)	6	Ärger	6	Nerven (أعصاب)	4
joie (Freude)	4	Hass	6	Ungerechtigkeit (الظلم)	3
énervement (Erregung)	4	Angst	5	Schrei (يصرخ)	3

violence (Gewalt)	3	Zorn	3	حزن) traurig	2
tristesse (Trauer)	2	Sauer	2	ضعف) Schwäche	2
noire (schwarz)	2	Trauer	2	قلق) Sorge	2
haine (Hass)	2			نار) Feuer)	2
jalousie (Eifersucht)	2				
fureur (Furor)	2				
foudre, ride, cri, franchise, dieux, mal-être, pas content, souffrance, douleur, merde, raisins, agression, peur, raison	1	Mitmensch, Ohnmacht, Ignoranz, Enttäuschung , brüllen, Gefühl, böse, Schmerzen , wütend, zahm, kochen, toben, Streit , Frust		غياب , عنف , حال , انتحار , بركان , قلق , خسارة , الرجل , هلاك , سخط , شيطان , شر , أنا , مشكل , ازعاج , ثورة , الوعي , شديد , مسرحية , الطقس , شيطان , اسد , الكذب , نفاق , صمت , خصام , تعبير , طلاق , احمر , ابي , ضرب , توتر , فعل رد , الدريات ,	1

Der abstrakte Begriff „Wut“, ruft bei den französischen und deutschen Probanden die Farbe „Rot“ hervor und das weist auf die Bildmetapher der Errötung des Gesichtes in einem wütenden Zustand hin. Nur ein Marokkaner hat den Begriff mit dieser Farbe assoziiert. Die marokkanischen Probanden verfügen anscheinend über andere Bildmetaphern wie zum Beispiel „Feuer, Vulkan und Nerven“.

Tabelle 9: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Eifersucht* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

Jalousie		Eifersucht		غيرة (gīra)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
amour (Liebe)	7	Liebe	16	حُب) Liebe	17
envie (Neid)	4	Drama	3	مرأة (Frau	6
femme (Frau)	3	Gelb	3	حسد) Neid	5
couple (Paar)	2	Freundin	2	وطن) Heimat	3
amitié (Freundschaft)	2	Partnerschaft	2	احساس) Gefühl	3
confiance (Vertrauen)	2	Beziehung	2	ضعف) Schwäche	3
méchanceté (Bosheit)	2	Grün	2	ضرورية) wichtig	2
défaut (Fehler)	2	Gefühl	2	فتاة) Mädchen	3
homme (Mann)	2	Böse	1	الثقة عدم Unvertrauen	2
rouge (rot)	2	Vertrauen	2		
dangereux (gefährlich)	2	Neid	2		
		Männlich	2		
Copain, tristesse, humain, mal, excès, vert, copine , dispute, entrave, insupportable, ex, meurtre, fierté, possessivité, orgueil, raison, compliqué, soeur, bêtise, cri, réussite, sentiment , flippe, store, tromper	1	gefährlich , Stacheln, Zorn, Apfel, Streit, Hass, Angst, Obsession, abstellen, Problem, begehren, bitter, Eifer, Schlange, jealous, schrecklich	1	الصديق , حدود في , فراق , ماء , بطولة , ملل , نار , فطرية , الزوجة , غباء , تملك	1

Alle drei Probandengruppen verbinden mit dem Wort „Eifersucht“ Assoziationen wie „Liebe, Frau, Mädchen, Paar“, was aber bemerkenswert ist, ist die unterschiedlichen Farben, die mit diesem Konzept verbunden werden. Für die Franzosen ist die Farbe „Rot“ ein Assoziat von Eifersucht, während den Deutschen die Farben „Grün“ und „Gelb“ einfallen. Die Marokkaner assoziieren keine Farbe mit demselben Begriff.

Tabelle 10 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Frieden* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

Paix		Frieden		سلام (salam)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
guerre (Krieg)	11	Taube/weiße Taube	13	امن (Sicherheit)	9
amour (Liebe)	5	Freiheit	7	الإسلام (Islam)	5
calme (Stille)	4	Ruhe	4	سلام (Gruß)	4
blanc (weiß)	3	Krieg	3	فلسطين (Palästina)	4
tranquilité (Ruhe)	4	Freude	3	حمامة (Taube)	3
colombe (Taube)	3	Welt	3	السعادة (Freude)	2
liberté (Freiheit)	2	Peace	2	حب (Liebe)	2
utopie (Utopie)	2				
fraternité (Brüderlichkeit)	2				
Sérénité, drapeau , harmonie, weed, amis, Kant, islam, rêve , vie, jamais, Syrie, repos, victoire , amitié, apaisé, prospérité, monde , espoir, étoile	1	Kerze, Traum , Liebe , Dayton, Hoffnung, alles außer USA, kein Krieg , Ziel, zufrieden, grün, ungefährlich, unerreichbar, Utopia , Stille , weiß , Erde, Sieg , küssen, Sterne , erstrebenswert	1	راحة , حلم , مبدأ , بعيد , راية , مستحيل , حياة , قبول , نصر , نوم , سكينة , قليل , الصدق , الله , حريه , ود , المسجد , انسان , رمزي , الحرب ضد , حياة , حار	1

Noch einmal fällt den marokkanischen Versuchspersonen zum „Begriff“ Frieden das Wort „Islam“ und betont die Wichtigkeit der Religion im Weltbild und in der Wahrnehmung der wirklichen Welt bei den Marokkanern. Sie verbinden religiöse Begriffe wie Islam, Gott, Religion. Marokkaner zitieren auch Palästina, weil das die herrschende politische Situation in Marokko beziehungsweise die politische Position der Politiker in diesem Land reflektiert.

Tabelle 11 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Freiheit* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen

Liberté		Freiheit		حرية (hurriyya)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
égalité (Gleichheit)	12	Reisen	4	حياة (Leben)	6
fraternité	4	Glück	5	حق (Recht)	4

(Brüderlichkeit)					
voyage (Reise)	4	Luft	3	طير (Vogel)	2
colombe (Taube)	3	Leben	2	استقلال (Unabhängigkeit)	2
choix (Wahl)	2	Recht	2	Glück (سعادة)	2
bonheur (Glück)	2	Frieden	2	سباحة (schwimmen)	2
voler (fliegen)	2	Weite	2	فلسطين (Palästina)	2
statue (statue)	2				
Merveille, peuple , rêve , Mariane, essentiel, plaine, bien-être, conscience, re-trouvée, pureté, élire, na-ture, vacance, musique, illusion , mer , oiseau , bien être, ailes, possibilité, im-portant, normal, vie, paix	1	Wille, Westernhagen, Mensch, segeln, Verfas- sung, Revolution, denken, Statue , Felder, Gefan-genschaft, Gefängnis , Einigkeit, Wind , Aus-land, Selbstbestimmung, Urlaub, freedom , sorglos, nichts zu verlieren, Münchner, genießen, Möglichkeiten, Gleich-heit , blau, Illusion , fra-gen, Liebe, fliegen , Brü-derlichkeit , Fahrrad, Schwindel, Gerechtigkeit, Weite, Vogel , Amerika	1	النعيم, رياح, كرامة, سرور, حلم, عطلة, تعبير, السلام, رأفة شعب, ليبر, حرم, ديمقراطية, الله, مقيدة, زخرفة, بلد, تطبيق, الكلام, الإنسانية, حرية, هواء, إسرائيل, الشعب, السجن من خروج, ثمن, ما اقل, معدومة, حرية, مسؤولية, الوسع, بحر, موت, اريد ابداع	1

Beim Stimulus Freiheit werden in den drei Sprachen Wörter wie Leben, Glück und Frieden erwähnt. Die Probanden der drei Gruppen haben auch mit dem Wort Freiheit Fliegen oder Vogel assoziiert. Zwei Marokkaner haben noch das Wort Palästina zitiert. Freiheit weist also auf Übereinstimmung der Assoziationen in den drei Sprachen.

Tabelle 12 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Glück* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

Bonheur		Glück		حظ (ḥazz)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
joie (Freude)	17	Kleebblatt	10	Freude (سعادة)	7
malheur (Pech)	5	Freude	5	قدر (Schicksal)	6
sourire (Lächel)	5	Liebe	5	لا يوجد (existiert nicht)	4
la vie (Leben)	4	Zufriedenheit	3	Rose (الزهر)	4
amour (Liebe)	4	Schwein	3	Anteil (نصيب)	3
heureux (glücklich)	4	Lachen	2	Einkommen (كسب)	2
rire (Lachen)	2	Pech	2	Chance (فرص)	4
sexe (Sexe)	2	Gefühl	2	Erfolg (نجاح)	2
				Glücksspiel (قمار)	2
Chaleur, recherche, Nirvana, paradis, ganja, provisoire, passé, ami , maintenant, gaieté, rêve,	1	Glücklich , reisen, Kind- heit, unverzichtbar, ver- liebt sein, Sorge, Sommer, Hans, Freizeit,	1	قسمة, تفاعل, سفر, مستحيل, الزواج, حظ, النوع, نادر, ممکن, إيمان, يدوم لا, ضرورة, لوطو, اجتهاد, لعب, سيء	1

happy		Harmonie, gefestigt, Freunde , Tho-mas, frei, Weitblick, Geld, Pilz, Spiel , lucky, gewin-nen, Leben , grün, Sonne		غير , محظوظ , قرعة , سويرتي مسابقة , مضمون 1	
-------	--	---	--	--	--

Der Begriff „Glück“ ruft diskrepante Assoziationen bei den drei Probandengruppen. Die Deutschen nennen beispielsweise „Schwein“ und das bestätigt die Bedeutung des Ausdrucks „Schwein haben“ im Gedicht von El Hadjaz. Die Franzosen assoziieren mit diesem Wort „Freude, Liebe und Sex, Was zum Beispiel bei den Marokkanern nicht möglich ist, da Sex zu Tabuthemen in den arabischen Ländern gehört. Marokkaner zitieren „Freude und Schicksal, wobei das letzte Wort auch religiös geprägt ist.

Tabelle 13 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Macht* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

Pouvoir		Macht		سلطة (sulta)	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
argent (Geld)	8	Politik	9	Polizei (الشرطة)	5
president (Präsident)	6	Geld	8	König (ملك)	4
politique (Politik)	4	König	5	(Unterdrückung) (القمع)	3
puissance (Kraft)	3	Herrschaft	4	الحكو (Regierung)	3
responsabilité (Verantwortung)	3	Krieg	2	Autorität (الاستبداد)	2
influence (Einfluss)	2	Gewalt	2	Herrschaft (نفوذ)	2
règne (Herrschaft)	2	Diktator	2	الدول (Staat)	2
savoir (wissen)	2				
devoir (Aufgabe)	2				
Or, force , capitalisme, vouloir, suprême, rébellion, danger , orgueil, état, exécutif, autorité, vice, dictateur , dirigeant, mé-chant, entreprise, direction, trône, arabe, pourquoi?, peur, roi , petit 1 Ungut, Star Wars, Habitus, Wissen, USA,	1	Ungut, Star Wars, Habitus, Wissen, USA, Verantwortung , Kro-ne, Kraft , grau, Machthaber, Boss, kalt, hungrig, ausnut-zen, Ohnmacht, regie-ren , Gier, Miss- brauch , groß, machen, Konzerne, Power, gefährlich , Pharao	1	, احصاء , الامن , التحكم , الجاه , الشرف , العبودية , الله , الأب كان , التقدير , الشعب , شلاضة , القيادة , فقط للحكام , ضرورة قضاء , الخبيثة , القوة , ممكن , , الظلم , خضر , المسؤولية , , طازج , الشعب , العنف , تهكم , الشطط , المسؤولية , الصيف , الأسد , الأكل , الضياع القانون	1

Der Begriff „Macht“ weist eine Disparität der Reaktionen sowohl innerhalb der untersuchten Sprachen als auch zwischen den Sprachen auf. Marokkaner erwähnen Polizei und Unterdrückung. Das spiegelt die Politische Situation im Lande und die Einstellung der Probanden zur Macht wider. Bei den Deutschen traten auch negative

Reaktionen auf wie „Krieg Gewalt, ungut“. Die Franzosen zeigen nicht viele negative Einstellungen zum Wort „Pouvoir“ im Vergleich zu den anderen Versuchspersonen.

1.4. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Wortassoziationsanalyse von Mohcine Ait Ramdane zeigen, dass die Begriffsfelder der Stimuli in den drei Sprachen unterschiedlich und die Begriffserschließung und die Einheitlichkeit der Vorstellungen instabil sind. Diese Instabilität und Divergenz kann durch die unterschiedliche kulturelle Prägung der jeweiligen Versuchspersonen erklärt werden. Die Befunde der wissenschaftlichen Studie zeigen auch, dass es eine Diskrepanz bei den Konkreten Begriffen besteht im Vergleich zu den Abstrakta.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse kann auch behauptet werden, dass die Bildhaftigkeit der Konkreta und Adjektive bei den Probanden eine einheitliche Reaktion innerhalb der drei Sprachen auslöst, aber diese Reaktionen sind unterschiedlich geprägt. Abstrakta weisen im Vergleich zu den Konkreta und Adjektiven Divergenzen und heterogene Assoziationen innerhalb der untersuchten Sprachen auf, weil die Konkreta in Bezug auf die Begriffskonzeptualisierung kulturbedingt sind. Diese Kulturbedingtheit erweist sich von großer Bedeutung beim Abruf der Assoziationen innerhalb der untersuchten Sprachen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auch, dass die Assoziationen der Marokkaner von den anderen Sprachen abweichen und die Reaktionen der Franzosen und Deutschen in den meisten Fällen korrelieren. Das kann natürlich dadurch erklärt werden, dass sie zum selben Kulturraum gehören.

1.5. Wortassoziationstest von Bejaia

Unsere Wortassoziationsanalyse wurde an der Universität von Bejaia an der Abteilung für berberische Sprache am 17.03.2016 durchgeführt. Der Didaktiklehrer Herr Meksem wurde von uns beauftragt diesen Assoziationstest an der Uni durchzuführen. 100 Studenten der Abteilung für berberische Sprache sollten ihre ersten Assoziationen spontan zu den ausgewählten Begriffen in den Fragebogen eintragen. Wir haben auch die gleichen 30 Begriffe von Hocine Ait Ramdane ins Berberische übersetzt und haben nur 55 Fragebögen analysiert, damit die Übereinstimmungswerte mit denen der Ergebnisse von Mohcine Ait Ramdane verglichen werden können. Die Frage lautet: im Rahmen unserer Forschungsarbeit zum Thema „interkulturelle Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an algerischen Gymnasien“, bitten wir Sie neben jeden Wort-Stimulus das erste Wort, das Ihnen auffällt in Berberisch in den Fragebogen

einzutragen. Überspringen Sie bitte keine Wörter und schreiben Sie am Ende des Tests Ihr Alter, Ihr Geschlecht und Ihre Muttersprache.

Konkrete		Abstrakta		Adjektive	
Lalkul	Alkohol	Tumert/lferh	Glück	Azayan	schwer
Amqerqur	Forsch	Tismin	Eifersucht	Arzagan	bitter
Itij	Sonne	Lutu	Bequemlichkeit	Asemmad	kalt
Taddart	Dorf	Zzux	Stolz	Assemam	sauer
Tamdint	Stadt	Talwit	Frieden	Alegyan	sanft
Ayyur	Mond	Tilelli	Freiheit	Bu ihess	laut
Ijider	Adler	Tuluyt	Sorge	Aredban/alwayan	
Ayerda	Rate	Urrif	Wut	Aquran	hart
Axxam	Haus	Asidef	Integration	Azidan	süss
Taxxamt	Zimmer	Adabu	Macht		
Takebbanit	Betrieb				

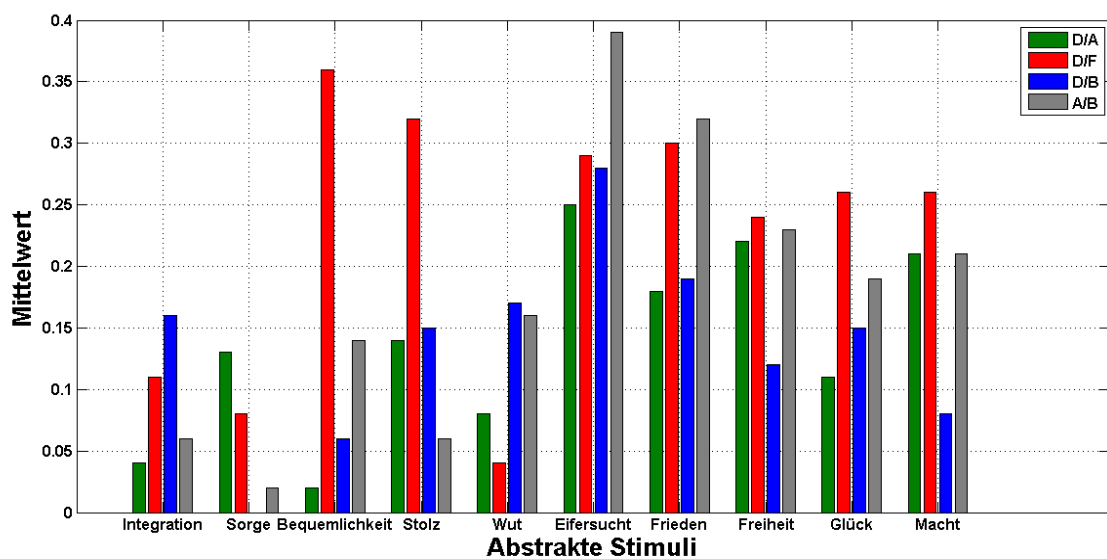
Tabelle 14 :Die Liste der Wörter auf Berberisch

Stimuli (Abstrakta)	Mittelwert D/A	Mittelwert D/F	Mittelwert D/B	Mittelwert A/B
Asidef/Integration/Integration	0.04	0.11	0.16	0.06
Tuluyt/Sorge/Trouble	0.13	0.08	0	0.02
Lutu/ Bequemlichkeit/Confort	0.02	0.36	0.06	0.14
Zzux/Stolz/Fierte	0.14	0.32	0.15	0.06
Urrif/Wut/Colere	0.08	0.04	0.17	0.16
Tismin/Eifersucht/Jalousie	0.25	0.29	0.28	0.39
Talwit/frieden/Paix	0.18	0.3	0.19	0.32
Tileli/Freiheit/Liberté	0.22	0.24	0.12	0.23
Tumert/Glück/ Bonheur/	0.11	0.26	0.15	0.19
Adabu :Macht/Pouvoir	0.21	0.26	0.08	0.21

Tabelle 15: Übereinstimmungswerte des Vergleichs zwischen der deutschen und der arabischen Gruppe(D/A), der deutschen und der französischen Gruppe(D/F), der deutschen und der berberischen Gruppe (D/B) und der arabischen mir der berberischen Gruppe (A/B).

Wir haben uns nur mit Abstrakta auseinandergesetzt, weil sie große Kulturunterschiede verweisen, und haben zehn Wörter analysiert.

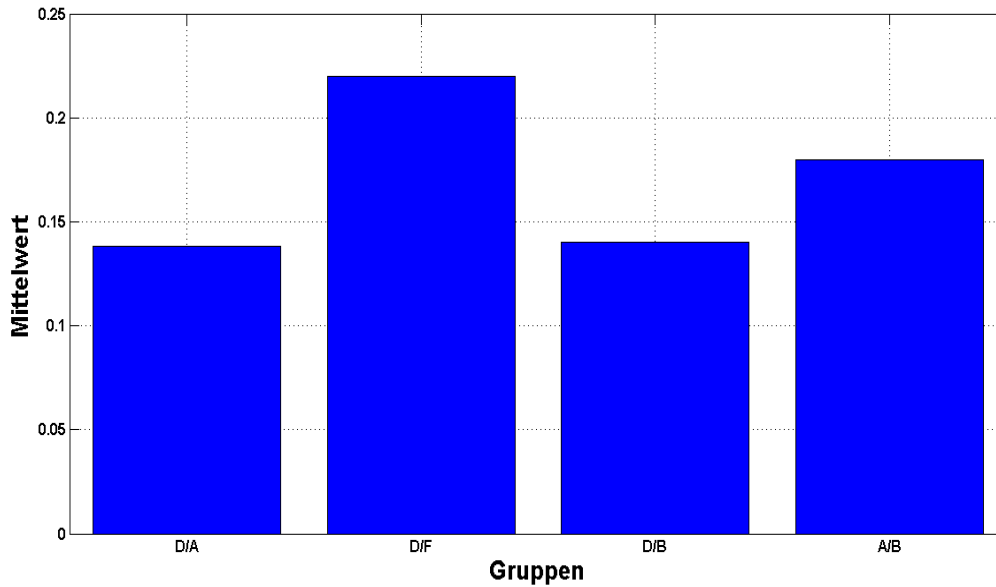
Die obige Tabelle zeigt, dass die Übereinstimmungswerte zwischen der arabischen und der berberischen Probandengruppen korrelieren, weil sie durch gleiche Lebenserfahrungen, Werte und Kulturmerkmale geprägt worden sind. Die französische und deutsche Probandengruppen weisen gleiche Übereinstimmungswerte, weil sie dem gleichen Kulturraum angehören. Folgende Diagramme bestätigen unsere Annahmen und Hypothesen:



Digramm1: graphische Darstellung der Übereinstimmungswerte für abstrakte Stimuli

Abstrakta	Mittelwert	Median
Deutsch/Arabisch	0.138	0.12
Deutsch/Französisch	0.22	0.26
Deutsch/berberisch	0.14	0.16
Arabisch/Berberisch	0.18	0.19

Tabelle 3: Die mittleren Übereinstimmungskoeffizienten der Abstrakta Deutsch/Arabisch, Deutsch/Französisch, Deutsch/Berberisch und Arabisch/Berberisch



Digramm2: graphische Darstellung der Mittelwerte für abstrakte Stimuli der vier Probandengruppen

Integration		اندماج		Asidef	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Ausländer	9	مجتمع/Gesellschaft	8	Tanoumi/ Gewohnheit	4
Migration	6	زواج / Heirat	5	Timetti/Leben	4
Wichtig	4	اختلاط/ Mischung	2	Akcam /Eingliederung	3
Türkei	2	تعاون/Zusammenarbeit	3	Inig /Einwanderung	4
Muslime	2	إنسان / Mensch	2	Ithless/ Kultur	3
Eingliederung	2	انسجام / Harmonie	3	Anadi/Forschung	2
Schwierig	2			Axedam/Arbeiter	2
				Lgherba (Ausland)	2
				Atkeber	2
				Zwadj/Heirat	2
				Franca/Frankreich	2
				Tidukla (miteinander)	2
				Aminig/Einwanderer	2
Helfer,Menschen ,Kultur,miteinan	1	, اللين , اقراص , وحدة , , حب , فريق , سكر , فشل ,	1	Amsefhem, tarbya, tamousni, abeddel,	1

der, Kontinent, Probleme, Sarrazin, Prüfungsthema, Dauerthema, Asyl, neu, Islam, Notwendigkeit, Politik, Worthülse, Verhandlung, Einwanderung, politisch, Inklusion, Internationalismus, Multi-kulti, Schule, Vielfalt, Fremde		نخوة , قوة ليل , قدرة , تكيف , سعادة الجمعية , اتحاد , توافق , استهلاك , جميل , شعوب , خروج , تماهي , تطابق , مجموعة , الأوروبي الاتحاد , اللغة , العفوية , بيداغوجيا , خجل , التصاق , معايشة , ذوبان		anezgoum, leqraya, suede, tazwart, islam, filastin, marican, irij, ahetem, l3erc, inevgui, tahafoud, tusna, l3ic, asclcd, anejma3, icveh	
--	--	--	--	---	--

Tabelle 16: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Integration bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern.

Berber assoziieren mit dem Begriff „Integration“ wie Marokkaner Wörter wie Einwanderung, Heirat. Bei den Berbern kommt auch das Wort „Frankreich“, denn viele Berber sind nach dem Befreiungskrieg nach Frankreich ausgewandert, um arbeiten zu können. Auffallend ist auch die Assoziation „Islam“ bei den Berbern und Deutschen. Wir vertreten die Meinung, dass Religion sehr wichtig bei der Integration ist.

Sorge		قلق		Tulugh	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Kummer	14	مشاكل / Problem	8	Aman	21
Angst	8	عمل / Arbeit	5	ImseX	7
Falten	4	توتر / Nervosität	4	Assif	7
Seelsorge	3	المستقبل / Zukunft	3	Lfouha	3
Mutter	3	إمتحانات / Prüfungen	3	Yerwi	3
Familie	2	أرق / Schlaflosigkeit	2	Amalus	4
Zukunft	2	حزين / traurig	2	Alud	2
		اكتئاب / Kummer	3	Tamda	2
Gedanken, Geld, ich, Freude, Leid, Trauer, Arbeitsplatz, Krankheit, Wärme, Oma, Kopfschmerzen, Isyan, Beklemmung, keine,	1	حيرة المرض , تعامل , غليان , تعب , ربما , ازمة , فرح , إنسان , مزاج , متشائم, الأب سعادة , المجتمع , لا , غضب , حياة , ظلم , هم غضب , ستريس , ضجيج , بحر	1	Tebrek, reku, amdoun, timetti, ighzer, tayri	1

Beileid, Verantwortung, Bauch	Problem, fliegen,		خوف ,			
-------------------------------------	----------------------	--	-------	--	--	--

Tabelle 17: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Sorge bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern

Berber haben das Wort „Sorge“ mit einem anderen Wort verwechselt. Daher ist der Mittelwert für dieses Wort mit anderen Probandengruppen bei null „0“

Bequemlichkeit		راحة		Lutu	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Couch/Sofa	19	نوم / Schlaf	13	Tazalit	9
Faulheit	15	ضمير/Bewusstsein	5	Rbeh	8
Gemütlich	4	عطلة /Ferien	7	Talwit/ Wohlbefinden	8
Auto fahren	3	البيت / Haus	4	Raha/ Ruhe	4
Bett	2	استجمام/ Erholung	2	L3alit	4
		موت / Tod	2	Lekmar	3
		حلم / Traum	2	Ithrimen	3
		هناء/Wohlbefinden	2	Zwaj/Heirat	2
		طمأنينة/ Sicherheit	2	Axam/ Wohnung	2
		هدوء/Ruhe	2	Lemhathra	2
				Tam3ict	2
Sonntag, Wohnung , Feierabend, Aktivität, angenehm, Laster, Trainingshose, Lan- geweile, langsam, Übergewicht, dage- gen, Ruhe	1	نوي, استقبال, الطبيعية, فرحة , الأسرة, الله طاعة, استرخاء, استقرار, زوجة, تامة, شاطئ, المحاضرة, جنة بادية	1	Ramtan, lexedma, asselmeth, urfan, dunith, assalou, zher, axemmem	1

Tabelle 18: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Bequemlichkeit bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern.

Berber verbinden mit dem Begriff „Bequemlichkeit“ Wohlbefinden, Ruhe, Heirat und Wohnung und das korreliert mit den Assoziationen der Marokkaner. Beide Probandengruppen erwähnen das Wort „Heirat“, weil Araber und Berber, wie schon oben erwähnt wurde, oft im Ausland heiraten, um ihre Situation zu regeln.

Stolz		فخر		Zzux	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Vorurteil	13	اعتزاز /Stolz	8	Tiqcicin	7
Hochmut	5	نجاح / Erfolg	6	Lewhama/(Hochmut)	7
Ehre	4	انجاز / Leistung	4	Lxalat	5
Erfolg	2	ابي / Vater	3	Cvaha	4
Vater	2	ام / Mutter	2	Assemgher (Überheblichkeit)	4
Nationalismus	2	دين / Religion	3	Tislit	4
Überheblichkeit	2	لقوة / Kraft	3	S3aya	3
Eitelkeit	2	نصر / Sieg	2	Ithrimen	3
				A zux zux	2
				A froux taous	2

				Yir tbi3a	2
				Chnfa	2
				Ssifa	2
				Amarkanti	2
Adel, rechtsradikal, Kälte, Gold, Rose, Leistung , Tradition, Würde, Herkunft , Krone, Liebe, schlecht, Arroganz , Freude, Held, Heimat , Hass , hochnäsig , aufrecht, Freunde, auf Holz, Pferd, Dummheit	1	غرور , الشرف وسام , فلسطين , شعور , سماء , ادماج , الذات احترام , عمل , رفيع مقام , علم , سمو , الاصل , القمة , اسلام , وطن , تكبر , عائلة , اسد , العرب نشوة , المبتغى إلى وصول , الصحابة , غنى , قدوة ,	1	Lutu, el 3id, el hetta, timouhbel, imtkeber, nefxa, tamdint, amdan, tahuski, neqs, tazizourt, thirougza, I3uf	1

Tabelle 19 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Stolz bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern.

Beim Wort „Stolz“ sind die assoziativen Vorstellungen der Deutschen und Araber übereinstimmig. Die Berber haben andere Assoziationen im Vergleich zu den anderen Probandengruppen und das kann dadurch erklärt werden, weil das Wort „Stolz“ auf Berberisch zwei Bedeutungen hat, nämlich „Stolz“ und „angeberisch“.

Wut		غضب		Urrif	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Rot	13	إنفعل / Erregung	3	Z3af (Zorn)	9
Ärger	6	أعصاب / Nerven	4	Lehzen (Trauer)	7
Hass	6	الظلم / Ungerechtigkeit	3	Lefqa3ath (Sauer)	6
Angst	5	يصرخ / Schrei	3	Aghbel	5
Zorn	3	حزن / traurig	2	el mehna	4
Sauer	2	ضعف / Schwäche	2	El hif	3
Trauer	2	قلق / Sorge	2	Imenghi (Streit)	3
		نار / Feuer	2	Uggour	2
				Iminig	2
				El hem/Problem	2
				Lehlak	2
Mitmensch, Rage, Ohnmacht, Wolf, Ignoranz, Ausbruch, Enttäuschung, Beziehung, brüllen, Gefühl, böse , Schmerzen, wütend, zahm, kochen, toben, Streit , Frust		عنف , حال , انتحار , خسارة , الرجل , غياب , شر , أنا , بركان , قلق , هلاك , سخط , شيطان , ازعاج , ثورة , الوعي , الطقس , شيطان , مشكل , صمت , شديد , مسرحية , اسد , الكذب , نفاق , تعبير , طلاق , احمر , ابي , رد , الدريات , خصام , ضرب , توتر , فعل	1	Stti, vava , tamghart, le3tab, xe3a , tawacult, axemem, aghilif, azayan, ameghboun	1

Tabelle 20: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Wut bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern.

Der Begriff „Wut“ ruft bei den Berbern Assoziationen wie Zorn, Trauer, Streit, Problem und das korreliert sowohl mit der arabischen als auch mit der deutschen Probandengruppen. Berber assoziieren auch nicht die Farbe „rot“ mit diesem Begriff. Sie haben anscheinend andere Metapher, um den Wutzustand zu äußern.

Eifersucht		غيرة		Tismin	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Liebe	16	حب / Liebe	17	Tayri(liebe)	10
Drama	3	مرأة / Frau	6	Tulawin/ Frau	8
Gelb	3	حسد / Neid	5	Lehlak	6
Freundin	2	وطن / Heimat	3	Lehsed/ Neid	5
Partnerschaft	2	احساس / Gefühl	3	L kerh/ Hass	5
Beziehung	2	ضعف / Schwäche	3	Tbi3a	3
Grün	2	ضرورية / wichtig	2	A3daw	2
Gefühl	2	فتاة / Mädchen	3	Awragh	2
Böse	1	الثقة / Unvertrauen	2	Lehqed	2
Vertrauen	2			Chvaha	2
Neid	2			Massinissa	2
Männlich	2				
gefährlich, Stacheln, Zorn, Apfel, Streit, Hass, Angst , Obsession, abstellen, Problem, begehren, bitter, Eifer, Schlange, jealous, schrecklich	1	حدود في , فراق , ماء , نار , فطرية , الصديق , الزوجة , بطولة , ملل , غباء , تملك	1	Tamgharth, t3afa , chwal , amdan, iqveh , lehnana, lexde3, dghel	1

Tabelle 21 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Eifersucht bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern.

Alle drei Probandengruppen assoziieren fast das Gleiche mit dem Stimulus „Eifersucht“. Deutsche, Araber sowie Berber denken an Liebe, Frauen, Neid, Gefühl. Berber wie Marokkaner verbinden keine Farben mit dem Wort „Eifersucht“ im Vergleich zu den Deutschen. Den Deutschen fällt die Farbe „grün“ ein.

Frieden		سلام		Talwith	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Taube/weiße Taube	13	أمن / Sicherheit	9	Lahna/ Sicherheit	30
Freiheit	7	الإسلام / Islam	5	Tileli/ Freiheit	3
Ruhe	4	Gruß (سلام)	4	Lferh/ Freude	2
Krieg	3	فلسطين (Palästina)	4	Assirem/ Hoffnung ,	2
Freude	3	حمامة) Taube	3	Yema	2
Welt	3	السعادة) Freude	2		
Peace	2	حب) Liebe	2		
Kerze, Traum, Liebe , Dayton, Hoffnung , alles außer USA, kein Krieg , Ziel, zufrieden, grün, ungefährlich, unerreichbar, Utopia ,	1	مبدأ , بعيد , راية , نصر , راحة , حلم , حياة , قبول , الصدق , مستحيل , نوم , سكينه , قليل , المسجد , انسان ,	1	Rbeh, rehma, tudert , igueni, ithess , l'europa, tirga , lvaqt, lharc, lehmalra , raha , agerez, tamedourt, shala, amsefhem, vgayeth	1

Stille, weiß, Erde, Sieg, küssen, Sterne, erstrebenswert		الله , حرية , ود , الحرب ضد , حياة حار, رمزي			
--	--	--	--	--	--

Tabelle 22 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Frieden bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern

Die Reaktionen auf den Begriff „Frieden“ sind im Allgemeinen bei den drei Gruppen übereinstimmig. Alle Probanden zitieren Wörter wie „ Sicherheit“, „ Freiheit“, „Freude“, „Hoffnung“: „Liebe“.

Freiheit		حرية		Tilelli	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Reisen	4	حياة / Leben	6	Imazighen	9
Glück	5	حق (Recht	4	Lahna (Frieden)	9
Luft	3	طير /Vogel	2	Dounith(Leben)	4
Leben	2	استقلال/Unabhängigkeit	2	Tawil	3
Recht	2	سعادة / Glück	2	Takciat	3
Frieden	2	سباحة (schwimmen	2	Timounent/ Unabhängigkeit	3
Weite	2	فلسطين (Palästina	2	Lferh/ Glück	3
				Tafath	2
				Tamourth	2
				Tahmam (Vogel)	2
				Ilha	2
				Tumert	2
				Thahouri	2
				Tamazight	2
Wille, Westernhagen, Mensch, segeln, Verfassung, Revolution, denken, Statue, Felder, Gefangenschaft, Gefängnis , Einigkeit, Wind , Ausland, Selbstbestimmung, Urlaub, freedom , sorglos, nichts zu verlieren, Münchner, genießen, Möglichkeiten, Gleichheit, blau, Illusion , fragen, Liebe, fliegen, Brüderlichkeit, Fahrrad, Schwindel, Gerechtigkeit, Weite, Vogel , Amerika	1	رياح , كرامة , سرور , تعبیر , السلام, النعيم , حلم , عظمة , رائعة شعب , ليبر , حرم , الله , مقيدة , زخرفة , ديمقراطية , طليق , الكلام , الإنسانية , إسرائيل , الشعب , بلد , خروج , ثمن , حرية , هواء , حرية , مسؤولية , السجن من موت , اريد ما اقل , معدومة ابداع , الوسع , بحر ,	1	Izerfan, lehness , rbeh, agdid, inigi, tadssa,levghi, zhou, liser, 1962, toudert, leqvayel, lewsa3, adjudjeg, le3lam, lfleh	1

Tabelle 23 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Freiheit bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern

Die Reaktionen der Berber und der Marokkaner sind fast ähnlich. Sie denken an die Unabhängigkeit, weil unserer Meinung nach, Algerien und Marokko lange Zeit unter

französischer Herrschaft waren, und ihre Unabhängigkeit erst in den sechziger Jahren errungen haben. Wir denken auch, dass Geschichte die Kultur, Werte und Denkweise prägt. Auffallend ist auch das „Wort“ Vogel. Es wird von den drei Gruppen erwähnt.

Glück		حظ		Tumert	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Kleeblatt	10	سعادة / Freude	7	Tameghra	22
Freude	5	قدر / Schicksal	6	Lahna	7
Liebe	5	موجود غير / existiert nicht	4	Tadssa/ Lachen	6
Zufriedenheit	3	الزهر / Rose	4	Zhou/ Freude	4
Schwein	3	نصيب / Anteil	3	Zwadj/Hochzeit	3
Lachen	2	كسب / Einkommen	2	Yendgeh/ Erfolg	3
Pech	2	فرص / Chance	4		
Gefühl	2	نجاح / Erfolg	2		
		قمار / Glücksspiel	2		
Glücklich, reisen, Kindheit, unverzichtbar, verliebt sein, Sorge, Sommer, Hans, Freizeit, Harmonie, gefestigt, Freunde, Thomas, frei, Weitblick, Geld, Pils, Spiel, lucky, gewin-nen, Leben, grün, Sonne	1	تفاؤل, سفر, مستحيل, حظ, النوع, نادر, قسمة, يدوم لا, ضرورة, الزواج, ممكن, إيمان, اجتهاد, لعب, سيء, قرعة, سوبرتي, لوطو, مضمون غير, محظوظ, مسابقة 1	1	Dunith, S3aya, ahulfu, thafaress, tagnit, BAC, JSK, zher, el mouth	1

Tabelle 24 : Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Glück bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern

Der Begriff „Glück“ weist sowohl homogene Assoziationen zwischen der arabischen und berberischen Gruppe (Freude, Erfolg, Einkommen, Hochzeit etc..) als auch zwischen der berberischen und deutschen Gruppe (Freude, Lachen, Leben, Geld)

Macht		سلطة		Adabu	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Politik	9	الشرطة/ Polizei	5	Lehkoum(Regierung)	17
Geld	8	ملك / König	4	Lhqer(Unterdrückung)	4
König	5	القمع /Unterdrückung	3	Thimountent (UnabhängigkeitS)	4
Herrschaft	4	الحكو/Regierung	3	Amesvatli(Autorität)	3
Krieg	2	الاستبداد / Autorität	2	Bouteflika	3
Gewalt	2	نفوذ / Herrschaft	2	Toukertha	3
Diktator	2	الدول/ Staat	2	Le kwanen/	3
				Lequwa(Kraft)	2
				El djayer	2
				El hevs	2
				L3erch	2
Ungut, Star Wars, Habitus, Wissen, USA,	1	احصاء, الامن, التحكم, الجاه, العبودية, الله, الأب, الشعب, شلاضة, الشرف	1	Amhaz, isti3mar, tilelli, dictature, le3wedj, lexde3, izerfan, aqqarou,	1

Verantwortung, Kro-ne, Kraft , grau, Machthaber, Boss, kalt, hungrig, ausnut-zen, Ohnmacht, regie- ren , Gier, Miss- brauch, groß, machen, Konzerne, Power, gefährlich, Pharao		كان , التقدير , فقط للحكماء , ضرورة , القوة , ممكن , القيادة , المسؤولية , قضاء , الخبيثة , الظلم , خضر , طازج , الشعب , العنف , تهكم , الشطط , المسؤولية , الصيف , الأسد , الأكل , الضياع القانون		aglid ,tagartit	
---	--	---	--	------------------------	--

Tabelle 25: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Macht bei den Deutschen, den Marokkanern, den Franzosen und den Berbern

Berber und Marokkaner zeigen negative Einstellungen zum Begriff „Macht“. Beide Probandengruppen verbinden mit diesem Begriff Wörter wie: Unterdrückung, Autorität, Regierung, König etc.) und das reflektiert die Vorstellungen, die Marokkaner und Algerier zur Macht haben.

1.6. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Wortassoziationsanalyse an der berberischen Abteilung an der Universität von Bejaia zeigen, dass die Assoziationen der Berber und der Marokkaner in den meisten Fällen übereinstimmig sind und das bestätigt unsere Annahme, dass die Konzeptualisierung der Begriffe kulturbedingt ist. An vielen Beispielen der Wortassoziationsanalysen verbinden Berber und Marokkaner gleiche Assoziationen mit gleichen Stimuli und das erklärt sich dadurch, dass die Wortvernetzung im mentalen Lexikon und die Kategorisierung der Welt ist von einer Kultur zu einer anderen unterschiedlich. Geschichte, Geografie, Religion, Traditionen, Sprache und Werte beeinflussen das Denken, das Weltbild und die Weltanschauung der Menschen und das überträgt sich auf ihr Benehmen und Verhalten im Alltag. Wir gehen davon aus, dass Menschen im Laufe ihres Lebens bestimmte Werte und gewisse Einstellungen erwerben. Aufgrund dieser Werte und Einstellungen kategorisieren sie ihre Welt und bewerten sie andere fremde Leute und deren Verhalten in interkulturellen Begegnungen. Die Ergebnisse der Wortassoziationsanalysen im Diagramm auf Seite 147 zeigen, dass die Assoziationen der Franzosen und Deutschen den höchsten Übereinstimmungswert haben. Assoziationen der Araber und Berber korrelieren in den meisten Fällen und das ist ein Beweis dafür, dass wie schon im theoretischen Teil erwähnt wurde, der unsichtbare Teil des Eisbergs, nämlich Religion, Werte Traditionen, Einstellungen den sichtbaren Teil (Denken, Essen, Kleidung, Verhalten) tief beeinflusst und einprägt.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen die großen Unterschiede zwischen der abendländischen und morgenländischen Kultur und bestätigen damit die Ergebnisse der Wortassoziationsanalyse von Mohcine Ait ramdane.

2. Kapitel: Analyse von Lehrwerken. Erstellung und Analyse von Korpus

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit, werden empirisch und methodisch anhand von zwei didaktischen Einheiten folgende algerische und deutsche Lehrwerke analysiert: Vorwärts mit Deutsch 2e AS und Sprachbrücke, Deutsch als Fremdsprache.

2.1. zum Analysewerk: Vorwärts mit Deutsch 2eme AS

Die Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik räumt der Lehrwerkanalyse eine bedeutende Rolle ein, weil das Lehrwerk ein unentbehrliches Lehrmittel im Daf-Unterricht ist. Man kann heute, trotz der raschen Entwicklung der Medien, auf das Lehrwerk im Unterricht in allen Fächern nicht verzichten. Es besteht kein Zweifel daran, dass Lehrwerke noch heute neben anderen Unterrichtsmaterialien ein grundlegendes Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht sind.

Das Lehrwerk spielt eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenunterricht in Algerien, weil die Gymnasiallehrer, das im Lehrbuch enthaltene Programm am Ende des Schuljahrs fertig unterrichten müssen. Die Lehrkräfte haben nicht genug Zeit, um andere literarische authentische Texte aus anderen Lehrwerken im Unterricht einzusetzen. Sie stehen oft unter Zeitdruck, weil sie verpflichtet sind, das Lehrprogramm zu beenden. Die erste Auflage des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ wurde 2006/2007 und die zweite Auflage 2007/2008 veröffentlicht. In diesem Lehrwerk werden vor allem die interkulturelle Wortschatzarbeit, der Umfang der Wortschatzarbeit, die Wortschatzübungen und die Stelle der Landeskunde analysiert.

Die vorliegende Lehrwerkanalyse hat als Ziel die Auseinandersetzung mit den Auswahlkriterien der LE im Daf-Unterricht und deren Einbettung und Umsetzung in den Deutschunterricht an den algerischen Gymnasien. Darüber hinaus wollen wir ebenso die interkulturelle Perspektive der Wortschatzarbeit im DU analysieren und mit dem deutschen Lehrwerk „Sprachbrücke“ vergleichen. Um ein Lehrwerk zu analysieren, muss man Bezug auf einen Kriterienkatalog nehmen.

2.2. Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse

Bei einer Lehrwerkanalyse aus einer bestimmten Perspektive, muss man bestimmte Kriterien berücksichtigen. In der vorliegenden Analyse beziehen wir uns auf den Kriterienkatalog von Kast und Neuner¹⁷⁸ (1991) gemäß der landeskundlichen interkulturellen Kriterien des Mannheimer Gutachtens. (Lehrwerke für Deutsch als

¹⁷⁸ Bernd Kast, Gerhard Neuner, Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht, Langenscheidt, 1994

Fremdsprache kann man nach dem bekanntesten Kriterienkatalog „Mannheimer Gutachten“¹⁷⁹ von Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans Jürgen Krumm etc... bewerten) Die in zwei Bänden in Heidelberg erschienenen Bücher 1977 und 1979 konzentrieren sich auf drei Aspekte bei der Lehrwerkanalyse, nämlich, Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Deutschlandkunde. Das Mannheimer Gutachten definiert die Kriterien und Raster auf denen Lehrwerke analysiert und bewertet werden. Dieser Lehrwerkanalyse liegen die Prinzipien des Mannheimer Kriterienkatalogs zugrunde.

Wir haben uns also auf diesem Kriterienkatalog gestützt und haben ihn bearbeitet, um unsere Analyse auf den interkulturellen Aspekt der Wortschatzarbeit zu fokussieren.

Auswahlkriterien:

- Die Texte der Lehrwerke sollen in einem Bezug zu landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder stehen, um einen möglichen Aufenthalt in Deutschland vorzubereiten.
- Die Inhalte der Lehrbücher dürfen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Lehrbuchs nicht veraltet sein
- Die Lehrbücher sollen bildliche Informationen enthalten, um so die Semantisierung unbekannter Wörter zu erleichtern.
- Die Verfasser des Lehrbuchs sollen aus einem Team aus deutschen und algerischen Autoren bestehen, um so einerseits die zielsprachliche Authentizität, andererseits die Nähe zu der Denkweise der Lerner weitgehend zu gewährleisten.
- Die Inhalte sollen sowohl die Zielkultur als auch den soziokulturellen Kontext der Lerner in Betracht nehmen.
- Wie werden die deutschen Ausdrücke semantisiert? (zweisprachig, Übersetzung, fremdsprachige Glossare oder durch Visualisierungen, durch Umschreibung bzw. Definition: kontextuell.
- Ist der Wortschatz enthalten, der die Lerner in die Lage versetzt, interkulturelle Kommunikationsbefähigung zu erlangen?
- Wird auf die Ausgangssprache der Lernenden Bezug genommen?
- Werden strukturelle Übereinstimmungen/Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache behandelt?
- Werden Angaben über Zusammenhänge von Sprach- und Kulturvermittlung gemacht?

¹⁷⁹ Engel Ulrich, Wolfgang Halm, Hans Jürgen Krumm, Wolf Dieter Ortman, Robert Picht, Dietrich Rall, Walter Schmidt, Gerhard Sticke, Klaus Vorderwülbecke, Alois Wierlacher, Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, Band 1, 5. Auflage, Heidelberg, 1977,

- Werden hier die Ausgangskultur und die deutsche Zielkultur verglichen?
- Werden kulturgeografische Gegebenheiten sachlich dargestellt?
- Gibt es Bezugnahme auf die Ausgangskultur der Adressaten?
- Welche Übungsformen werden im Lehrwerk angeboten?
- Dienen die Übungen der Wiederholung des Wortschatzes?
- Gibt es zu dem Lehrwerk irgendwelche Zusatzmaterialien und Medien zur Entwicklung landeskundlicher Alltagskenntnisse (z. B. Video, DVD, CD)?

Aufgrund dieser Auswahlkriterien werden wir das an den algerischen Gymnasien verwendete Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch“ analysieren und bewerten. Die Analyse zielt auf den Wortschatz und dessen Einbettung und die interkulturelle Perspektive der lexikalischen Einheiten im DaF-Unterricht an algerischen Gymnasien.

2.3. Zum Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch“

Das Lehrwerk Vorwärts mit Deutsch 2eme AS besteht aus neun didaktischen Einheiten: das wird mittels eines Inhaltsverzeichnisses verdeutlicht.

1. Lektion: Persönliches Leben.
2. Lektion: Familie und Haus.
3. Schule und Unterricht.
4. Zeit und Wetter.
5. Freizeit.
6. Mensch und Gesundheit.
7. Essen und Trinken.
8. Familienkreis.
9. Leben in der Stadt und auf dem Land.

Das Lehrwerk ist für Schüler am Gymnasium bedacht, die als Muttersprache Arabisch, oder Berberisch¹⁸⁰ haben. Das sind also sechzehn und siebzehnjährige junge Leute, die für die meisten von ihnen niemals im Ausland waren. Ihre Kenntnisse über Deutschland und die anderen deutschsprachigen Ländern deren Kultur, Wertsystem, und Lebensgewohnheiten werden durch Medien, Zeitungen, Radio und Fernsehen vermittelt und oft wird ein falsches getrübbtes Bild übertragen. Sie lernen Deutsch als dritte Fremdsprache nach dem Französischen und dem Englischen. Deutsch wird nach den Lehrplänen des Erziehungsministeriums ab dem zweiten Schuljahr am Gymnasium neben dem Spanischen im Fremdsprachenunterricht angeboten. In Algier zum Beispiel beschwerten sich die Gymnasiallehrer, weil sich die Schüler oft für

¹⁸⁰ Muttersprache von rund 25% der Algerier. Die meisten von ihnen leben in Tizi Ouzou und Bejaia.

Spanisch entscheiden. Dieses Problem taucht nicht an den Gymnasien in Bejaia, weil man den Schülern nur eine Fremdsprache anbietet, entweder Deutsch oder Spanisch.

Es wird im Vorwort des Lehr- und Arbeitsbuches darauf hingewiesen, dass die Veröffentlichung des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“, Band 1, nach reiflicher Überlegung über die Stelle der deutschen Sprache an algerischen Gymnasien erfolgt und sich in erster Linie an Schüler mit dem Alter von 17/18 Jahren wendet. Der Verfasser (Ahmed El Hacene) betont ebenso im Vorwort, dass sich die behandelten Themen einerseits auf Tatsachen beziehen, wofür sich unsere Schüler interessieren und andererseits die Kultur und die Lebensweise der Bürger in den deutschsprachigen Ländern darstellen. Das bietet den Schülern die Möglichkeit, eigenkultur- und fremdkulturbezogen die deutsche Sprache zu erwerben. Wir erfahren auch im Vorwort, dass Frau Dr. Albrecht aus München zur Entstehung des Lehrwerks durch Hinweise und Empfehlungen beigetragen hat. Das Lehrwerk enthält einen Bildquellennachweis und einen Textquellennachweis, die die Bilder- und Textquellen nachweisen. Das Lehrbuch wurde 2006/2007 von Ahmed Elhacene, Mohamed Djairène und Hocine Djeghdjough konzipiert und vom Verlag ONPS gedruckt.

2.4. Zum Lehrhandbuch.

In der Präambel des Lehrhandbuchs wird auf die Wichtigkeit des Fremdsprachenerwerbs und die Rolle der Fremdsprachen im heutigen modernen Leben darauf hingewiesen. Aufgrund der modernen Entwicklung in allen Bereichen des Lebens, wird das Fremdsprachenlernen in Algerien sowohl an den Gymnasien als auch an den Universitäten gefördert, damit unsere Lernenden und Studierenden ihre Sprach- und Kulturkenntnisse vertiefen und ihre Horizonte erweitern. Der Fremdsprachenerwerb sichert einen permanenten Austausch mit anderen Kulturen und Zivilisationen. In diesem Rahmen streben die neuen Lehrpläne danach, die deutsche Sprache als Mittel zu verwenden, um die Lerner zu befähigen, kritisch und verantwortlich zu handeln.¹⁸¹

¹⁸¹ Programme d'allemand, 2ème année secondaire, République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, Préambule „ Le citoyen de demain est appelé à vivre dans un grand ensemble civilisationnel basé sur des moyens de communication ultramodernes. L'Algérien des prochaines décennies ne pourra pas vivre en marge de la culture universelle. La mondialisation qui s'impose à notre société implique nécessairement l'apprentissage des langues étrangères qui permettront au futur élève algérien de mieux percevoir sa propre personnalité, sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle. L'accès à la globalisation à travers les langues étrangères signifie aller vers un élargissement des horizons culturels par la découverte d'autres sociétés, d'autres façons de penser et d'agir. L'apprentissage des langues étrangères assure un échange solide et permanent avec les autres cultures. L'interculturalité y trouvera ainsi son sens. L'apprenant sera en mesure de recevoir des messages de différentes natures, de les comprendre, mais aussi de les interroger, de les juger et d'en envoyer à son tour. Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage de l'Allemand comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.

Im Lehrerhandbuch, vorwärts mit Deutsch 2eme AS, Deutsch als dritte Fremdsprache in Algerien, werden praktische Hinweise gegeben und musterhafte Unterrichtsentwürfe in Bezug auf Lexik und Grammatik vorgeschlagen. Es beinhaltet ebenso die Lernziele, den theoretischen Rahmen, die Inhalte, die Themen, die Lernfertigkeiten und die Bewertung des DaF-Unterrichts an den algerischen Gymnasien¹⁸² (*Siehe Anhang Seiten 4/5*).

Im Lehrerhandbuch sind auch einige Beispiele zu den Lernfertigkeiten wie zum Beispiel das Hörverständnis, die Sprachfähigkeit und die Schreibfähigkeit.

Jede didaktische Einheit besteht aus Haupttext oder Dialog, Zusatztext, Lexik, Grammatik, Phonetik und Übungen. Das Lehrwerk beinhaltet auch am Ende jeder didaktischen Einheit eine Wiederholung zu den vier Lernfertigkeiten, nämlich, zum Sprechen, zum Lesen, zum Hören und zum Schreiben. Dazu kommt ein kleiner landeskundlicher Text mit Bildern zu jedem Thema, um ein Bild über das Leben und die Menschen in verschiedenen Situationen in Deutschland zu geben. Das Lehrwerk ist leider nicht mit audiovisuellen Mitteln versehen, um das Hörverstehen unserer Schüler und Schülerinnen zu entwickeln. Und das kann den ersten kommunikativen Kontakt mit Muttersprachlern erschweren, weil sie nicht daran gewöhnt sind, Kassetten, CDs und DVDs im Deutschunterricht zu verwenden.

2.5. Analyse der 7. Didaktischen Einheit

Werfen wir einen Blick in die didaktische Einheit Nummer 7. Diese Einheit wird nicht zufällig, sondern mit Absicht ausgewählt, denn das Essen ist wie bereits in den vorigen Kapiteln erwähnt wird, kulturbedingt. Essgewohnheiten sind von einer Kultur zu einer anderen unterschiedlich. Alle Menschen auf der ganzen Welt essen, aber was sie essen, wie sie essen, wann sie essen, wo sie essen und mit wem sie essen ist von einem Kulturraum zu einem anderen verschieden. In Algerien wird zum Beispiel mittags Brot gegessen, aber in Deutschland essen die Deutschen kaum Brot zu Mittagessen. Die Deutschen essen Schweinefleisch und trinken Alkoholgetränke. Bei uns sind solche Speisen und Getränke verboten. Die Deutschen essen abends kalte Speisen und früh, hingegen essen Algerier warm und nicht früh. Das sind nur einige Unterschiede zwischen beiden Kulturen, die aber eine wichtige Rolle bei einer interkulturellen Begegnungssituation zwischen Algeriern und Deutschen spielen. Daher muss man im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht die Aufmerksamkeit der Lernenden und Studierenden auf diese kulturellen Unterschiede lenken. Beim Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht muss man sowohl die Ausgangs- als auch die Zielkultur

¹⁸² Programme d' allemand, 2eme année secondaire, République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Education Nationale, 2008, tableau synoptique.

berücksichtigen, um dem Lerner interkulturelles Lernen beizubringen. Interkulturelles Lernen benötigt interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten, die Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen müssen.

Wenn man die Lektion 7 im Lehrwerk gut analysiert, kann man zu dieser Schlussfolgerung kommen: Das erste Bild auf Seite 151¹⁸³ zeigt eine deutsche und eine algerische Familie beim Frühstück (*siehe Anhang Seite 6*). Das Bild ist leider nicht attraktiv und veranschaulicht nicht die Situation. Bilder müssen attraktiv und veranschaulichend sein, um die Lerner zu locken.

Das Bild nimmt aber Bezug auf den interkulturellen Kontext der Ausgangs- und Zielkultur und veranschaulicht es durch das Lesen der Zeitung zum Frühstück. Das wurde auch im vorigen Unterkapitel 5.7 dieser Dissertation erwähnt. Das Bild zeigt auch, dass in Deutschland das Frühstück eine richtige Mahlzeit ist, weil die Deutschen viel essen (Brötchen, Butter, Marmelade, Eier, Käse, Wurst, Schinken, Joghurt, Saft etc...) In Algerien wird hingegen zum Frühstück wenig gegessen. (Brot mit Butter und Marmelade, Kuchen)

Der Text „Die Mahlzeiten in Deutschland“ beschreibt die drei Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen) in Deutschland und zieht einen parallelen Vergleich zu den Mahlzeiten in Algerien (*siehe Anhang S.7*). Der Verfasser lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner auf den Unterschied zwischen deutscher und algerischer Küche, er zitiert leider nicht Wörter wie Schweinefleisch und Alkoholgetränke, nämlich Bier, Wein etc...Wenn man den Text liest, hat man den Eindruck, dass die Deutschen kein Schweinefleisch essen und keine Alkoholgetränke trinken. Das kann, unserer Meinung nach, dazu führen, dass bei unsren Schülern ein falsches Deutschlandbild entsteht. Das Wort „Wein“ wird erst im zweiten Dialog „Seite 160“¹⁸⁴ erwähnt. (*siehe Anhang S.8*)

2.6. Einbettung des Wortschatzes

Im Text „Die Mahlzeiten in Deutschland“ werden die Schlüsselwörter mit der roten Farbe unterstrichen, um die neuen Vokabeln(Frühstuck, Mittagessen, Kaffeetrinkern, Abendessen) einzuführen. Das bewerten wir als positiv, weil es den Schülern beim ersten Kontakt mit dem Text auffällig ist und kann zu Speicherung und Memorieren der neuen Wörter im mentalen Lexikon der Lerner beitragen. Auf der Seite 152 des Lehrbuchs sind Bilder von Lebensmitteln, Obst und Gemüse. Das kleine Format des Buchs erlaubt leider nicht größere Bilder darzubieten (*siehe Anhang S.9*). Der Wortschatz im Deutschunterricht an den Gymnasien in Algerien sollte die Lernenden auf die alltägliche Kommunikation in einer fremden Welt mit Fremden aus den

¹⁸³ Livre d'allemand Vorwärts mit Deutsch 2eme AS, MS 1220/06, 2006-2007, Druck ONPS, Verlag: INRE .S.151

¹⁸⁴ Livre d'allemand Vorwärts mit Deutsch 2eme AS, MS 1220/06, 2006-2007, Druck ONPS, Verlag: INRE. S.160

deutschsprachigen Ländern vorbereiten, in dem neue Wörter in Bezug auf den eigenkulturellen und fremdkulturellen Kontext dargestellt werden. Diese Aufgabe wird im Lehrbuch leider nicht ganz erfüllt, obwohl einige Texte authentisch sind und aus Willkommen/Nathan genommen wurden. Es gibt beispielsweise keine authentische Speisekarte mit authentischen Bildern und Preisen von Vorspeisen, Hauptgerichten und Getränken. Eine authentische Speisekarte kann eine alltägliche Situation in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz, nämlich das Bestellen eines Essens im Restaurant, realitätsnah präsentieren. Die Schüler erfahren durch die Speisekarte, was die Deutschen wirklich essen, welche Speisen sie bevorzugen und welche Getränke sie mögen. Der Wortschatz und sein Umfang entsprechen unserer Meinung nach dem Unterrichtsniveau der Anfänger und dem Europäischen Referenzrahmen A1/2. Die Mehrzahl der Wörter bilden Inhaltswörter. Die Bedeutung der Wörter wird nicht in einem Glossar erklärt, möge es ein-zwei-oder dreisprachig sein und es gibt bedauerlicherweise keine alphabetische Wortschatzliste am Ende der Einheit. Die Schüler sollen die Bedeutungen der jeweiligen Vokabeln entweder im Kontext oder durch Bilder und Nachschlagen im Wörterbuch verstehen.

Der Wortschatz im Lehrbuch wurde sorgfältig ausgewählt und viele Wörter sind in der Alltagskommunikation brauchbar wie zum Beispiel: essen, trinken, bestellen, mögen oder Speise, Obst, Gemüse etc...

Schlüsselwörter werden in der Einführungsphase vom Lehrer durch Assoziogramme, Bilder, Dias, Beispiele erklärt. In der Darbietungsphase werden verschiedene Strategien vom Lehrer im DaF-Unterricht umgesetzt, um den Wortschatz zum Thema Essen und Mahlzeiten zu erläutern. Wir gehen davon aus, dass Lehrer verschiedene Typen assoziativer Verbindungen bei der Wortbedeutungserklärung verwenden, wie zum Beispiel: Koordinationen, Kollokationen, Subordinationen, Synonyme, Antonyme etc... (*Schema 1 Siehe Anhang S.10*), weil das Lehrwerk solche Übungstypologie nicht enthält. Der Wortschatz im Lehrbuch ist unserer Meinung nach der Grammatik untergeordnet. Es werden Wörter durch die Grammatiklektion eingebettet wie man das auf Seite 155¹⁸⁵ des Lehrwerks merken kann. (*siehe Anhang S 11.*)

Beispiel 1

Peter: Isst du gerne Fleisch?

Ryad: Nein, ich mag kein Fleisch. Ich esse lieber Fisch. Und du?

Peter: Ich mag keinen Fisch. Ich esse lieber Fleisch mit Gemüse.

Beispiel 2

Frau Müller: Na, wie schmeckt die Suppe?

Herr Müller: Nicht gut. Sie ist salzig.

¹⁸⁵ Livre d'allemand Vorwärts mit Deutsch 2eme AS, MS 1220/06, 2006-2007, Druck ONPS, Verlag: INRE.S.154

Beispiel 3

Schreibt Komposita und übt zu zweit wie in Beispiel

Nimmst du eine Suppe?

Ja, lieber eine Tomatensuppe,

Nein, lieber eine Tomatenpizza,
einen Tomatensalat

Beispiel 4

Wo kann man Milchprodukte kaufen?

Auf dem Supermarkt.

Wo kann man Fleisch kaufen?

In der Metzgerei.

Die vier Beispiele zeigen deutlich, dass der Grammatik in diesem Lehrwerk eine bedeutende Rolle eingeräumt wird.

Wortschatzlernen ist ein komplexer Lehr- und Lernprozess, denn Wörter lernen heißt nicht nur semantische Bedeutungen anschließen, sondern auch die Auseinandersetzung mit Grammatik, Syntax, Morphologie, phonetische Aussprache und darüber hinaus muss man die Verwendungsmöglichkeiten der gelernten Wörter erfassen können. Franz Joseph Hausmann erläutert es deutlich in seinem Beitrag „Wortschatz und Fremdsprachenerwerb“ „Beim Wortschatzerwerb gewinnt man den Eindruck: Wörter sind Schildchen, die man auf die Dinge klebt, und wenn man die Sprache wechselt, muss man halt neue Schildchen besorgen.“¹⁸⁶

Beim Fremdsprachenlernen ist es noch komplizierter, weil der gewohnte eigenkulturelle Erfahrungs- und Wissenskontext der Lerner nicht vorhanden ist und das erschwert die Wörteraneignung im Fremdsprachenunterricht. Franz Joseph noch dazu „Ich vertrete einen anderen Standpunkt. Ich sage nicht: in der Fremdsprache sind die Wörter anders. Ich sage: in der Fremdsprache ist alles anders, jeder Wortschatz ist ja eine andere Weltordnung, ein anderes Weltbild.“¹⁸⁷

Wie kann man trotz der Schwierigkeiten Wörter der deutschen Sprache aus einem anderen fremden Kulturkontext den Schülern und Studierenden in Algerien beibringen? Denn es geht nicht um eine bloße Übertragung der Wörter in die Muttersprache, sondern um „das Verstehen der darin aufgerufenen Lebenswelt im

¹⁸⁶ Franz Joseph Hausmann, was ist eigentlich Wortschatz, in: Wolfgang Börner und Klaus Vogel, Wortschatz und Fremdsprachenerwerb, (Hrsg.), 1993, S. 2

¹⁸⁷ Ebd. S.3

Zielsprachenland“¹⁸⁸ Der Lernende muss also beim Wortschatzlernen die Wörter erkennen, verstehen, speichern, abrufen und korrekt verwenden und das kann durch kognitive Verarbeitungsprozesse wie Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, Klassifizieren und Summieren erreicht werden. (Siehe Anhang Schema S.12)

2.7 Zusammenfassung:

Das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ ist unserer Meinung nach für einen frontalen Unterricht geeignet, da es keine Einfälle für den Projektunterricht gibt. Projektunterricht fördert das autonome und selbständige Lernen im Fremdsprachenunterricht, weil der Lernende oder Studierende an dem Unterricht aktiv beteiligt ist. Diese Lernstrategie überwiegt heute in der Fremdsprachendidaktik, denn sie erlaubt dem Schüler, seine Lernautonomie zu entwickeln und das Lernen über die Unterrichtsinstitution hinaus fortzusetzen. Das Lehrbuch enthält auch wenige authentische und keine literarischen Texte wie zum Beispiel Märchen oder Lieder aus der deutschen Kultur. Das bewerten wir als negativ, weil literarische Texte einen Einblick in die deutsche Kultur geben. Es fehlt auch an didaktischen Begleitmaterialien wie CDs, DVDs, Kassetten etc... Die Wortschatzübungen sind überwiegend Ergänzungs- und Systematisierungsübungen.

Positiv bewerten wir die enthaltenen landeskundlichen Informationen im Text am Ende jeder didaktischen Einheit. Es wäre aber interessanter, wenn die Texte auch landeskundliche Informationen zu den anderen deutschsprachigen Ländern enthielten. Zum Beispiel wie sich die Menschen in Österreich und in der Schweiz begrüßen und verabschieden?

Im Fremdsprachenunterricht wird nicht nur Sprache, sondern auch Kultur im Hinblick auf die sozialen Handlungsformen und Weltorientierungen des Anderen vermittelt. Eine Fremdsprache erlernen impliziert eine Auseinandersetzung mit Vokabeln, Grammatik, Phonetik durch die vier Lehr- und Lernfertigkeiten nämlich Schreiben, Hören, Lesen und Sprechen. Darüber hinaus muss auch das fremde kulturelle mentale Orientierungssystem der Zielkultur miterworben werden. Der Fremdsprachenunterricht soll unter anderem die Lerner auf interkulturelle Begegnung mittels Vermittlung von sowohl Sprachkenntnissen als auch Informationen über andere Lebenswirklichkeiten vorbereiten. Das Lehrwerk soll diesen Prozess lenken und verwirklichen.

¹⁸⁸ Luchtenberg, Sigrid: »Interkulturelle Wortschatzarbeit«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms, 2000 (Studien zu Deutsch als Fremdsprache, V). S.227

In Bezug auf die oben erwähnten Auswahlkriterien zur Analyse des Lehrwerks, kann man zu dieser Schlussfolgerung kommen:

- Die Texte im Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ sind in einem Bezug zu landeskundlichen Informationen vor allem zu Deutschland. Andere deutschsprachige Länder wie Österreich und die Schweiz werden im Lehrbuch leider vernachlässigt.
- Die Inhalte des Lehrbuchs entsprechen den Themen der universellen Erfahrungsbereiche wie: Wohnen, Arbeit, Freizeit, Erziehung, Gesundheit, Reisen und Familie und sind aktuell zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Lehrbuchs.
- Die Bilder im Lehrbuch sind klein und veranschaulichen nicht genau die gegebene Kommunikationssituation. Das Lehrbuch enthält einige bildliche Informationen zu den behandelten Themen, die zur Semantisierung des Wortschatzes dienen.
- Die Verfasser des Lehrbuchs sind alle Algerier. Man erfährt aber im Vorwort, dass Frau Dr. Albrecht aus München einen Beitrag zur Entstehung des Buches geleistet hat.
- Die Inhalte berücksichtigen überwiegend die Ausgangskultur der Lerner und nehmen weniger Bezug auf die Zielkultur und das ist ganz normal, weil die Verfasser alle Algerier sind. Es wäre erwünscht, dass in der Zukunft ein Team aus algerischen und deutschen Fachleuten ein Lehrwerk konzipiert, das einerseits die zielsprachliche Authentizität und andererseits die Ausgangskultur der Lerner in Betracht nimmt.
- Die deutschen Ausdrücke werden zum größten Teil durch Bilder oder in Kontexten semantisiert. Es gibt leider keine Glossare und keine anderen Visualisierungen.
- Der enthaltene Wortschatz befähigt nicht die Schüler zu einer interkulturellen Kommunikation und bereitet sie nicht auf eine interkulturelle Begegnung mit Muttersprachlern.
- Die Ausgangskultur und die Zielkultur werden nur selten verglichen, obwohl der Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden ein Schwerpunkt der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist.
- Das Buch nimmt oft Bezug auf die Ausgangskultur der Adressaten
- Im Lehrbuch sind vor allem Ergänzungs- und Semantisierungsübungen und dienen der Wiederholung des gelernten Wortschatzes.
- Das Lehrwerk ist leider nicht mit Zusatzmaterialien und Medien zur Entwicklung landeskundlicher Alltagskenntnisse versehen.

2.8. Zum Lehrwerk Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache

Das Lehrbuch beinhaltet 15 didaktische Einheiten, die durch ein Inhaltsverzeichnis präsentiert werden

Lektion 1: Namen-Anredeformen, Begrüßung, Vorstellung und Verabschiedung.

Lektion 2: Das Sprachinstitut Lila.

Lektion 3: Veranstaltungen am Sprach-und Kulturinstitut Lila.

Lektion 4: Familie und Wirtschaft.

Lektion 5: Sprachen in Deutschland, Sprachen in der Welt.

Lektion 6: Vorurteile gegenüber Fremden.

Lektion 7: Tourismus.

Lektion 8: Arbeitszeit und Freizeit.

Lektion 9: Mahlzeiten, Essen und Trinken.

Lektion 10: Fehlermachen beim Deutschlernen.

Lektion 11: Stipendium für einen Ferienkurs in Deutschland.

Lektion 12: Landwirtschaft in Deutschland.

Lektion 13: Freizeitaktivitäten.

Lektion 14: Höflichkeit, Konventionen, Tabus, Probleme beim Umgang mit anderen Menschen.

Lektion 15: zwischen zwei Kulturen.

Das Lehrbuch wird von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler in Zusammenarbeit mit Heinke Behal-Thomson, Jürgen Genuneit konzipiert und im Jahre 1987 bei Klett Verlag veröffentlicht.

Es ist für angehende Fremdsprachenlerner gedacht, die sich mit der deutschen Sprache als Zweit-oder Fremdsprache beschäftigen. Es gibt auch in jeder didaktischen Einheit eine oder mehrere Grammatiklektionen, Phonetik und Wortschatzübungen.

Das Lehrbuch enthält auch auf Seite 6 eine Erklärung der Symbole wie zum Beispiel Einsatz der Tonkassette, Rollenspiel, Einsatz eines Wörterbuchs, Projekt usw....

Es enthält auch einen Anhang, in dem Grammatikregister, eine Liste der unregelmäßigen Verben, eine alphabetische Wortliste und einen Quellennachweis eingetragen werden.

2.9. Analyse der 9. didaktischen Einheit

Die Lektion 9 des Lehrbuchs „Sprachbrücke“ befasst sich auch mit dem Essen und Trinken in Deutschland. Die Seite 119¹⁸⁹ veranschaulicht die Thematik des Essens und Trinkens durch Bilder wie zum Beispiel das Besteck, Bier und Kochbücher aus Indien,

¹⁸⁹ Sprachbrücke, Deutsch als Fremdsprache, von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler in Zusammenarbeit mit Heinke-Thomson, Jürgen Genuneit, Ernst Klett Verlag 1987, S.119

Mexiko, China und Italien. Es gibt auch zwei Sprichwörter zum Thema Essen „Hunger ist der beste Koch“, Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen“

Der Hauptdialog auf Seite 120 heißt „Eine Einladung und viele Fragen“. Herr Tossu lädt eine deutsche Familie zur Geburtstagsfeier seiner Tochter. Die Familie Klinger ist unsicher und ratlos, weil sie aus einer anderen Kultur stammt. Die deutsche Familie kennt nicht gut den soziokulturellen Kontext der Familie Tossu und stellt sich folgende Fragen: ¹⁹⁰

Hans Klinger: Was meinst du, Gerda, soll ich meinen dunklen Anzug anziehen?

Gerda Klinger: Denkst du denn, dass es so formell ist?

HK: Ich bleibe aber in Jeans!

GK: Übrigens, was sollen wir denn mitbringen?

HK: Na, wie üblich: Blumen für die Dame und Schokolade für die Kinder.

GK: meinst du?

HK: Ja, oder lieber eine Flasche Wein?

PK: Hier darf man doch keinen Alkohol trinken.

HK: Also, mir ist alles ziemlich unklar. Sollen wir pünktlich um 18 Uhr da sein oder erst etwas später kommen?

PK: Und gibt's was zu essen oder müssen wir vorher im Restaurant essen?

HK: Oje, was man alles beachten muss! Was meint ihr, soll ich Herrn Tossu noch mal anrufen, oder ist das unhöflich?

Diese Fragen zeigen wie unterschiedlich die Bräuche, Traditionen und Essgewohnheiten der Menschen aus verschiedenen Kulturprägungen sind. Man ist oft unsicher und ratlos, wenn man in einer interkulturellen Begegnungssituation ist. Man weiß nicht, was formell oder informell ist, wie der Fremde wahrnimmt, wie er agiert und reagiert, daher sind Kulturwissen und Kulturkompetenz in solchen Situationen behilflich, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden.

Der Dialog illustriert deutlich die Begegnung zwischen zwei Familien aus unterschiedlichen Kulturräumen und wirft wesentliche Fragen in Bezug auf die fremde Kultur. Denn oft bei einer Begegnung von zwei Kulturen, tendieren die Menschen

¹⁹⁰ Ebd. S.120

doch den Fremden aufgrund ihrer Werte und Einstellungen zu bewerten. Und das kann a priori das Verstehen des Fremden beeinträchtigen. Der Dialog ist unserer Meinung nach, insofern interkulturell, indem er solche Fragen stellt, die auf den kulturellen Hintergrund des Fremden Bezug nehmen.

Das Lehrbuch führt auf Seite 121 eine Grammatiklektion, nämlich die Modalverben „Sollen“, „dürfen“ und „müssen“. Die Verfasser haben aber diese Grammatiklektion mit landeskundlichen Informationen zur deutschen Kultur verbunden. Und das finden wir interessant für Fremdsprachenlerner, weil sie vieles über die deutschen Werte, Einstellungen, Traditionen und Kultur erfahren.

Was man bei einer deutschen Einladung beachten muss: Einige Verhaltensregeln ¹⁹¹

- a) Pünktlich kommen: Man muss pünktlich kommen.
- b) Nicht zu spät kommen: Man darf nicht zu spät kommen.
- c) Ohne besondere Einladung keine Kinder, keine Freunde mitbringen.
- d) Auf korrekte Kleidung achten.
- e) Wenn man Blumen bringt: die Blumen immer der Dame geben.
- f) Es ist erlaubt, dass man eine Flasche Wein mitbringt
- g) Nicht zu früh kommen
- h) Wenn man zu spät kommt, sich entschuldigen
- i) Bei einer Einladung am Nachmittag: es ist nicht erlaubt, dass man bis zum Abendessen bleibt.
- j) Bei einer Einladung am Abend: vor 24 Uhr gehen.

Die Familie Klinger schreibt auch Postkarten an Bekannte und Kollegen in Deutschland und erzählt von dem Leben, den Menschen und den Traditionen im Ausland.

Die Klingers schreiben nach Deutschland:¹⁹²

Liebe Frau Krüger!

Wie geht es Ihnen? Mir geht es gut. Hier ist alles ganz anderes als bei uns. Auch das Essen. Die Leute essen ohne Besteck! Das fand ich am Anfang ganz komisch. Aber es gefällt mir. Am besten schmeckt mir hier das Gemüse.

Herzliche Grüße

¹⁹¹ Ebd. S.121

¹⁹² Ebd. S.122

Liebe Kollegen,

viele Grüße aus einer anderen Welt! Hier spielt Zeit keine Rolle. Neulich hatten wir eine Einladung zum Essen. Pünktlich um 18 Uhr waren wir da, wie es sich gehört. Aber das Essen gab es erst drei Stunden später. Langsam verliere ich hier das Zeitgefühl. Es gefällt mir, dass man nicht immer auf die Uhr gucken muss. Ich hoffe aber, dass Sie mich nach der Reise erkennen.

H. Klinger.

Diese Beispiele erläutern, wie Menschen in der fremden Welt, alles vor dem eigenen kulturellen Hintergrund wahrnehmen und bewerten. Die Menschen erwerben im Laufe ihres Sozialisationsprozesses und ihrer Enkulturation bestimmte Werte, Einstellungen und Denkmuster, die zu Selbstverständlichkeiten werden und alles, was diesen Denkmustern und Kulturschemata nicht entspricht, wird im allgemeinen abgelehnt und zurückgewiesen. Aber der Vergleich zwischen dem Eigenen und dem fremden kann das Interesse an der fremden Kultur und deren Menschen wecken und die Motivation beim Fremdsprachenerwerb erhöhen. Die Landeskunde spielt dabei eine wesentliche Rolle, weil sie Vermittlerin von sowohl sprachlichen als auch kulturellen Kenntnissen ist.

2.10 Einbettung des Wortschatzes

Der Wortschatz in diesem Lehrbuch wird durch Dialoge, Texte und Bilder dargeboten. Es wird auf die deutsche und fremde Kultur Bezug genommen.

Auf Seite 123 bietet der Text „Hauptmahlzeiten in Deutschland“ einen Blick auf die Speisen und Getränke, die in Deutschland bevorzugt werden.¹⁹³

Frühstück (kalt)

Brot/Brötchen

Butter/Margarine/Marmelade

Ei/Käse/Wurst

Müsli/Corn-flakes

Getränke: Kaffee/Tee/Milch/Kakao

Mittagessen (warm)

Suppe

Salat

Kartoffeln/Reis/Nudeln

Gemüse: Erbsen/Bohnen/Kohl/

¹⁹³ Ebd. S.123

Fleisch: Schweine-, Rinder-, oder Kalbsbraten mit Soße/Schnitzel

Fisch: gekocht/gebraten

Nachtisch: Obst: Äpfel, Birnen, Bananen/Eis/Pudding

Getränke: meistens keine, auch kein Wasser; sonntags oder bei Festen: Wein

Abendessen (kalt)

Brot

Butter/Margarine

Wurst/Schinken/Käse

Getränke: Bier/Mineralwasser/Tee/Saft

Der Lernende kann also Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu seinen Lebenserfahrungen feststellen. Er vergleicht die Essgewohnheiten der Deutschen mit den eigenen. Der Lehrer kann zum Beispiel folgende Fragen stellen: Wie essen die Leute in Ihrer Heimat? Was essen sie? Wann essen sie? Essen sie mit Besteck? Mit Stäbchen? Mit der Hand? Essen sie warm oder kalt?

Der Text kontrastiert mit dem Vorurteil, dass die Deutschen nur Sauerkraut essen. Der Lerner kann durch den Vergleich zu seinen Essgewohnheiten Interesse an der fremden Kultur zeigen. Motivation und Neugier werden bei ihm ausgelöst, in dem er zunächst die fremde Welt mit anderen Augen sieht und dann seine eigene Weltsicht und Weltanschauung ändert.

Was den Wortschatz in diesem Lehrwerk betrifft, bewerten wir als positiv, weil er sich immer auf den Haupttext bezieht. Die Schüler haben die Möglichkeit die neuen Vokabeln sinnvoll und in Bezug auf authentische Situationen zu üben. Die Texte sind authentisch und bereiten den Lerner auf alltägliche Kommunikation vor. Das Lehrbuch beinhaltet viele Phraseologismen wie idiomatische Redewendungen, Idiome und Sprichwörter wie zum Beispiel „Hunger ist der beste Koch“ oder „Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen“. Diese Ausdrücke weisen auf den interkulturellen Hintergrund der Zielsprache daraufhin und sind sinnvoll für die Wortschatzerschließung aus der interkulturellen Perspektive.

Die Lexik wird in diesem Lehrbuch auch durch eine Grammatiklektion eingeführt. Auf Seite 125 kann man das feststellen.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Ebd.S.124/125

Fragen und antworten Sie bitte!

Beispiele:

Schmeckt	dir	der Tee	nicht?
	Euch	das Brot	
	Ihnen	die Suppe	
Schmecken		die Erbsen	

Gefällt	dir	der Schrank	nicht?
	euch	das Bild	
	Ihnen	die Musik	
Gefallen		die Leute	

Magst du	Kaffee mit Milch?	Ja, sehr gern
Mögt ihr	Käsekuchen?	Nein, überhaupt nicht.
Mögen Sie	warmes Bier	
	Beethoven	

Der Wortschatz entspricht dem Unterricht der Anfänger, er ist aber unserer Meinung nach anspruchsvoller im Vergleich zu dem Wortschatz im algerischen Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“.

Der Wortschatz ist auch in diesem Lehrwerk der Grammatik untergeordnet, obwohl es nach der Wortschatzwende erschienen ist (1987).

Das Lehrwerk ist mit einer Hörkassette versehen, um das Hörverstehen der Lerner durch authentische Dialoge und alltägliche Kommunikationssituationen zu entwickeln.

2.11. Zusammenfassung

Das Lehrbuch „Sprachbrücke, Deutsch als Fremdsprache“ ist unserer Meinung einem Projektunterricht geeignet und interkulturell ausgerichtet, weil es über vielfältige landeskundliche und literarische Texte verfügt. Diese Informationen werden als kulturelles Wissen dem Lerner vermittelt, um seine effektive Teilnahme zu fördern. Das autonome und selbständige Lernen wird durch die aktive Teilnahme der Lerner ausgelöst. Es werden aber im Lehrwerk viele und verschiedene landeskundliche Informationen geliefert, und das kann unserer Meinung nach die Aufnahmefähigkeit der Lerner überfordern und folglich Abwehr anstatt Interesse und Motivation auszulösen. Es

ist heute wissenschaftlich belegt, dass Schüler, die aktiv an dem Wortschatzlernen teilnehmen, besser die Wörter speichern, abrufen und verwenden. Die Lernstrategien befürworten in der heutigen Fremdsprachendidaktik eine aktive Teilnahme und Interaktion der Lernenden im Fremdsprachenunterricht.

Was den Wortschatz in diesem Lehrbuch angeht, kann man folgendes sagen:

Die Vokabeln beziehen sich immer auf einen Haupttext oder einen Dialog. Die Texte und Dialoge beschreiben authentische Kommunikationssituationen und nehmen Bezug auf die deutsche und fremde Kultur. Das finden wir positiv und motivierend für die Erschließung einer Fremdsprache. Das Buch veranschaulicht auch diese Kommunikationssituationen durch Bilder und Fotos aus dem Alltag. Es beinhaltet auch literarische Texte, viele Idioms, Sprichwörter und Redewendungen, die einen Einblick in die deutsche Kultur geben. Wir finden auch im Lehrwerk vielfältige Ergänzungs-, Wiederholungs- und Systematisierungsübungen, die dem Wortschatztraining dienen. Es gibt auch auf Seite 230 eine alphabetische Wortliste mit Artikel und Pluralform der gelernten Vokabeln.

Den Auswahlkriterien der Werkanalyse bezüglich, kann man dieses Lehrwerk folgendes bewerten:

- Die Texte im Lehrbuch stehen in einem Bezug zu landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder. Auf Seite 129 ist beispielsweise ein Text zum Wiener Kaffeehaus in Österreich. Der Text deutet auf die Wichtigkeit eines Kaffeehauses in Wien.
- Die Inhalte des Lehrbuchs sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung gegenwärtig,
- die Themen sind aktuell und entsprechen den universellen menschlichen Bereichen wie zum Beispiel: Wohnen, Arbeit, Freizeit, Versorgung, Ernährung, Gesundheit, Reisen, Familie etc...(Siehe Anhang S12.)
- Das Lehrbuch bietet bildliche Informationen, die die Semantisierung unbekannter Wörter erleichtern.
- Die Verfasser sind alle Deutsche. Sie haben versucht, sowohl den fremden Kontext der deutschen Zielkultur als auch die Nähe der Denkweise der Lerner zu berücksichtigen.
- Die deutschen Ausdrücke werden durch eine einsprachige Wortliste auf Seite 230 semantisiert. Die alphabetische Wortliste dokumentiert den Wortschatz aller Texte, zu denen es im Lehrwerk Aufgaben gibt, den Wortschatz der Übungsanweisungen und den Wortschatz der Grammatik. Es gibt auch viele Illustrationen und Visualisierungen, die die Wörter in bestimmten Situationen semantisieren.
- Der enthaltene Wortschatz im Lehrbuch versetzt den Lerner in einen Perspektivenwechsel und erlaubt ihm interkulturelle Kommunikationsbefähigung zu erlangen.

- Im Lehrbuch werden strukturelle Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur behandelt. Ein Beispiel dazu diese Postkarte von den Klingern an ihre Freunde in Deutschland auf Seite 122¹⁹⁵
- An vielen Orten werden die Ausgangs- und die Zielkultur verglichen.
- In einigen Texten gibt es auch Bezugnahme auf die Ausgangskultur der Adressaten.
- „Sprachbrücke“ enthält Ergänzungs-, Systematisierungs- und Semantisierungsübungen, die der Wiederholung des gelernten Wortschatzes dienen. Außerdem kann man seine landeskundlichen Alltagskenntnisse zur Zielkultur durch ein mediales Begleitmaterial erweitern und vertiefen.

Eines der großen Verdienste von „Sprachbrücke“ sind sicher die interkulturellen Themen, die sich für eine Behandlung der interkulturellen Kommunikation eignen. Die Texte und Übungen sind im Allgemeinen auf die Zielsprache ausgerichtet, enthalten also wenige Bezüge auf die Ausgangskultur der Lerner. Sprachbrücke ist für eine weltweite Verwendung konzipiert.

¹⁹⁵ Ebd. S.122.

3. KAPITEL . HINWEISE UND VORSCHLÄGE ZUM DAF-UNTERRICHT

3.1. Praktische Hinweise zur interkulturellen Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht

Die interkulturelle Wortschatzarbeit spielt in der heutigen Fremdsprachendidaktik eine zentrale Rolle Im DaF-Unterricht und daher wird ihr einen gewichtigen Teil im Fremdsprachenerwerb eingeräumt. Wörter lernen heißt auch idiomatische Redewendungen, Ausdrücke und verschiedene Verwendungsmöglichkeiten dieser Wörter erschließen. Wörter können nicht losgelöst von Kontexten und Kommunikationssituationen erworben werden. Sie müssen, wie schon oben erwähnt wurde, einerseits in soziokulturellen Kontexten der Lernenden und Studierenden gelernt werden, und andererseits müssen auch Wörter zielkulturbezogen erschlossen werden. Bernd Dietrich Müller weist in seinem Beitrag zum Studium DF-Sprachdidaktik darauf hin „ Interkulturelle Kommunikationssituationen sollen nicht nur unter linguistischen Gesichtspunkten als Soziolekte auf spezifische Regeln einer Textsorte hin untersucht werden; eher stehen Inhalte und Sprechintentionen zur Diskussion, die Ausdruck einer kulturspezifisch-gesellschaftlichen Form von Arbeit sind, die sich also in den Bedeutungen von Gegenständen, Denk- und Ausdrucksformen ausdrücken und von daher besondere Aufmerksamkeit erhalten müssen, um verstehbar zu werden. – Interkulturelle Situationen werden also insbesondere daraufhin untersucht werden, inwieweit Sprecher in dem, was sie sagen,

- a) Kulturspezifische Inhalte zum Ausdruck bringen bzw. als gegeben voraussetzen,
- b) Fremdkulturelle Perspektiven einbeziehen, das heißt, Redehalt und Redeintention in Relation zu dem, was sie von anderen als Repräsentanten einer fremden Kultur wissen, koordinieren und
- c) Signale benutzen, anhand derer man schon sprachlich erkennt , dass möglicherweise kognitiv/emotional bewirkte interkulturelle „Missverständnisse“ zugrunde liegen „¹⁹⁶

Die interkulturelle Wortschatzarbeit soll folglich im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, um eben unsere Schüler und Studenten an Kulturvergleich und Empathie zu gewöhnen. Diese Lehr-und Lernstrategie kann bei den Lernern eine

¹⁹⁶ Bernd Dietrich Müller,interkulturelle Verstehensstrategien-Vergleich und Empathie, in : Studium DF-Sprachdidaktik, Kulturkontraste im DaF-Unterricht,hg : Gerhard Neuner, iudicium Verlag GmbH, München 1986, S.33/34

Neugier für die fremde Sprache beziehungsweise für die fremde Kultur auslösen und das Interesse an der fremden Welt (Zielkultur) wecken.

Gerhard Neuner deutet mit recht auf die Effizienz dieser Lernstrategie“ Für einen Studenten –gleichgültig welchem Kulturkreis er angehört- ist es banal, im Deutschlehrwerk zu erfahren, dass auf dem Kopf Haare sind. Was ihn aber betroffen machen könnte, und deshalb interessieren wird, ist etwa die Erkenntnis, dass die Art, wie man Haare schneiden lässt und trägt, in der fremden Welt Ausdruck von kollektivem oder individuellem Lebensgefühl, von Zugehörigkeit oder Protest sein kann. Unausweichlich wird er in dem Lernprozess, der dadurch initiiert wird, seine eigenkulturell geprägten Konzepte von Weltwissen und Weltbewertung, von individueller Lebenserfahrung an dem messen, was er aus der fremden Welt als Botschaft empfängt. Vertrautes wird auf diese Weise im Lernprozess fraglich, das heißt, es wird fremd (Rollendistanz), Unterschiede werden bewusst, eine Spannung des partiellen Nichtverstehens entsteht, die die Motivation für Mehr-wissen-wollen-über-die-fremde-Welt auslöst. Die Spannung im Lernprozess löst sich erst, wenn eine sinnvolle Brücke, eine Balance zwischen fremder Erfahrung und eigener Erfahrung hergestellt wird.“¹⁹⁷ Eine Art Verfremdungseffekt entsteht beim Lernenden, der ihn dazu führt auch seine eigene Lebenserfahrung aus einer anderen Perspektive und mit einer anderen Brille betrachtet. Er erkennt, dass neben seiner eigenen Kultur eine andere fremde Kultur besteht, die die eigene Lebensperspektive, den eigenen Horizont verändert und seine Kulturkenntnisse zum Fremden erweitert und vertieft. Wir schließen uns auch der Annahme an, dass dadurch beim Lerner Neugier und Motivation ausgelöst wird.

3.2. Beispiele interkultureller Wortschatzarbeit

Interkulturelle Wortschatzarbeit soll im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden

a) Anreden und Begrüßungen

Anreden sind im Deutschen durch eine große Vielfalt charakterisierbar, aber in ihrem Gebrauch weitaus weniger eine Barriere interkultureller Kommunikation auslösen. Zum Anredewortschatz gehören die Personalpronomen „du“ und „Sie“ und die entsprechenden Possessivpronomen „dein“ „Ihr“, die Begleitwörter wie etwa Herr/Frau, Titel, Berufsbezeichnungen und Eigennamen. Aus diesen verschiedenen Funktionen der Begrüßungsformeln können sich für Deutschlernende einige Probleme ergeben, zum Beispiel, wenn sie verschieden im Vergleich zur Ausgangskultur ablaufen.

¹⁹⁷ Gerhard Neuner, Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrungen, in : Studium DF-Sprachdidaktik, Kulturkontraste im DaF-Unterricht, hg : Gerhard Neuner, iudicium Verlag GmbH, München 1986, S.24/25

Der Lehrer soll die Aufmerksamkeit der Schüler und Studenten auf diese Vielfalt der Anreden und Begrüßungen lenken und Wert auf deren richtigen Gebrauch legen, um beispielsweise den Wechselgebrauch von „du“ und „Sie“ zu vermeiden.

Sigrid Luchtenberg erläutert diese Vielfalt von Anredewortschatz und Begrüßungsformen in seinem Beitrag ¹⁹⁸

„Es gibt eine Du- und eine Sie-Anrede

Die Du-Anrede ist mit informelleren Begrüßungsformen verbunden.

Die Du-Anrede korrespondiert mit der Anrede mit dem Vornamen, die Sie-Anrede mit der Anrede Herr/Frau

Die Du/Sie-Anrede wird oft mit dem Alter der Sprecher korreliert (Du=Jung)

Händegeben ist wesentlicher Bestandteil von Begrüßungen und Verabschiedungen.

Wird Handgeben mit Umarmungen kontrastiert, erscheint Handgeben eher als formell und Umarmen eher als informell.

Es gibt ein relativ großes Spektrum an Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln.

Guten Tag / Auf Wiedersehen gehört zur Sie-Anrede, Hallo, Tschüss ebenso wie Tag zur Du-Anrede.“

Die falsche Verwendung dieser Formen kann nicht nur zu großen Kommunikationsproblemen führen, sondern auch Kommunikationskonflikte auslösen.

B. Thema: Schule

Herr Seddiki hat in seiner Dissertation das Beispiel von Festtagen herangezogen, nämlich Weihnachten in Deutschland und Opferfest in Algerien „Geleitet von der Auffassung, dass durch den Vergleich von Eigenem und Fremdem dem Lerner der Zugang zur Zielkultur erleichtert wird und ausgehen von Notwendigmachen eines eigenkulturellen und fremdkulturellen WS durch die Themenauswahl in einem ALB für Algerien habe ich mich beim Lektionsmuster für das Thema „Feste und Feiertage“ entschieden. Besondere Anregungen für die Wahl dieses Themenbereiches kamen einerseits vom in den analysierten LB festgestellten Wortschatzdefizits bezüglich des auch landeskundlich wichtigen Themas und andererseits von der starken Vernachlässigung entsprechender LE der Ausgangskultur zur interkulturellen Bewältigung dieses Themas durch algerische bzw. muslimische Adressaten.“ ¹⁹⁹

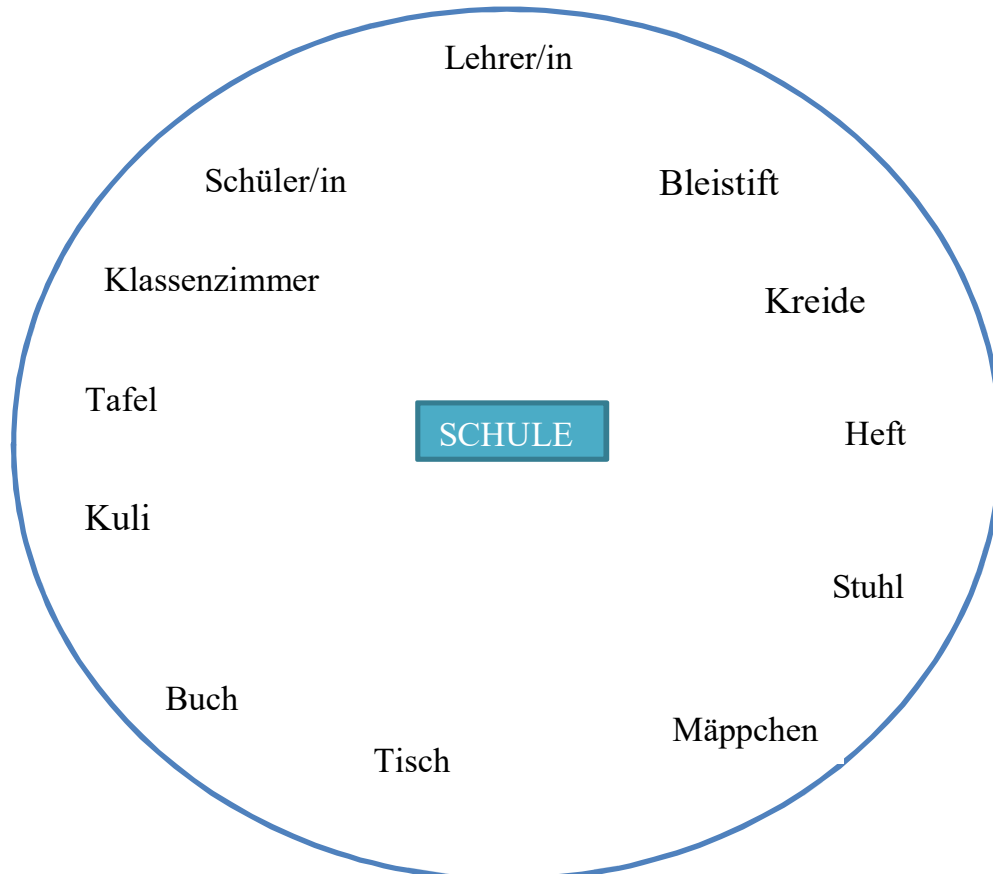
Wir wollen auch in dieser Arbeit einen Vergleich zwischen den beiden Schulsystemen (algerischem und deutschem) einführen, um diese interkulturelle kontrastive Begegnung beim Vergleich zwischen Eigenem und Fremdem aufzuzeigen.

¹⁹⁸ Luchtenberg, Sigrid: »Interkulturelle Wortschatzarbeit «. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms, 2000 (Studien zu Deutsch als Fremdsprache, V). S.235/236

¹⁹⁹ Seddiki, Aoussine (1992) : Aufbereitung und Verarbeitung des Wortschatzes unter interkulturellem Aspekt in einem Deutschlehrbuch für Algerien auf der Anfangsstufe – Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Erarbeitung von Lehr- und Lernmitteln. – Diss., Universität Leipzig.S.69

Das Thema Schule wird in den meisten Deutschkursen behandelt, weil die Schüler und Studenten selber eigene Erfahrungen mit diesem Thema haben. Daher bietet das Thema „Schule“, eine Palette von Wortschatzarbeit und Wortschatzübungen mit den Schülern. Wir gehen davon aus, dass der Vergleich zwischen dem algerischen und dem deutschen Schulsystem unsere Schüler und Studenten zum Wortschatzlernen anregt und die Motivation und Interesse bei den Lernern zum eigenen und zum fremden Schulsystem auslöst. Um den Wortschatz zum Thema „Schule“ für eine interkulturelle Arbeit anzubieten, empfiehlt sich eine Wortvernetzung durch beispielsweise ein Assoziogramm zu bauen.

Beispiel: Was fehlt Ihnen ein, wenn Sie das Wort „Schule“ hören?



Wie heißen diese Wörter auf Arabisch bzw. auf Berberisch?

Der Lehrer:

Der Schüler:

Das Klassenzimmer:

Der Tisch:

Der Stuhl:
Die Kreide:
Das Heft:
Das Buch:
Das Mäppchen:

Ordnen Sie die Wörter den Bildern zu und kreuzen Sie an.

Der Spitzer
Der Radiergummi
Das Lineal
Der Bleistift
Der Kugelschreiber
Der Klebstoff
Das Fenster
Die Tür
Das Klassenzimmer
Die Tür

Man kann natürlich auch die Fächer erwähnen, die an algerischen und deutschen Schulen unterrichtet sind und einen Vergleich machen.

Im fortgeschrittenen DaF-Unterricht kann zum Beispiel die Einheitlichkeit und die Uneinheitlichkeit der beiden Systeme durch Bilder diskutiert werden. (*siehe Anhang Seite 13*)

Beispiel:

Wie ist das deutsche Schulsystem aufgebaut? Gibt es Ähnlichkeiten und Unterschiede mit dem algerischen?

Welche Ähnlichkeiten sehen Sie?

Und welche Unterschiede gibt es?

Der Vergleich des eigenen Schulsystems mit dem fremden ist insoweit für interkulturelle Wortschatzarbeit interessant, dass die Auseinandersetzung mit den beiden Schulsystemen in Anknüpfung an die eigenen Lebenserfahrungen bessere Ergebnisse ergibt als die Wissensvermittlung zum deutschen Schulsystem. Was unsere Schüler und Studenten interessieren würde, wäre nicht, dass deutsche Schüler in der Kantine und deutsche Studenten in der Mensa essen, aber etwa, was sie zum Mittagessen nehmen. Oder wo und wie wohnen deutsche Studenten? (Einzelzimmer mit Küche und Badezimmer in Studentenwohnheimen). Das würde bei ihnen durch den Vergleich mit eigenen Erfahrungen

das Interesse an der fremden Kultur und deren Traditionen und Essgewohnheiten auslösen. Diese Lehr- und Lernstrategie kann unserer Meinung nach, einerseits zum selbständigen und autonomen Lernen führen und andererseits, nicht nur Wörter lernen, aber auch ihre Verwendungsmöglichkeiten in unterschiedlichen interkulturellen Kommunikationssituationen. Die Erschließung kulturspezifischer Bedeutungen und ihre Verwendungsweisen sind von großer Bedeutung in einem algerischen DaF-Unterricht, weil der Lerner auf eine interkulturelle Begegnung mit Muttersprachlern vorbereitet wird. Sigrid Luchtenberg deutet auf die Wichtigkeit dieser kulturspezifischen Wortschließung: „Es ist zu überlegen, wie ein Vorgang wie *sitzen bleiben* inhaltlich und sprachlich vermittelt werden kann. Dies entspricht in vielen Teilen auch einer landeskundlich orientierten Wortschatzarbeit in Deutsch als Fremdsprache. Um den Lernenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den bisherigen Erfahrungen und dem Deutschen nahezubringen, müssen sowohl die systembedingten Bezüge schulischer Themen berücksichtigt werden wie auch ihre Interdependenz.“²⁰⁰

C. Phraseologismen

Unter Phraseologismen versteht man Wortverbindungen, Routineformeln, Idiome und Sprichwörter. Wortbedeutung ist nur in einem bestimmten soziokulturellen kommunikativen Kontext gut zu erfassen. „Phraseologismen gehören nach Luchtenberg zur jeweiligen inhaltlich bestimmten Wortschatzvermittlung im Rahmen einer interkulturellen Wortschatzarbeit, die eingebettet ist in einem kommunikativen Kontext.“²⁰¹ Die Beschäftigung mit Redensarten und Sprichwörtern ist ein interessantes Gebiet für interkulturelle Wortschatzarbeit. Das bietet den Lernenden und Studierenden die Möglichkeit sich mit Wortschatz und dessen Verwendungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, darüber hinaus können auch deutsche Redensarten und Sprichwörter mit den eigenen arabischen und berberischen verglichen werden. Hier möchten wir das Beispiel von Edith Cresson nochmal erwähnen, weil in der Fremdsprache nicht nur Wörter anders sind, aber auch die Wahrnehmung, die Weltanschauung und das Weltbild unterschiedlich sind. Hausmann erörtert dies durch das Beispiel von Cresson „Gewiss finden wir hie und ha in der Fremdsprache auch Bekanntes wieder. Aber das ist Zufall. Grundsätzlich ist alles anderes. Es fängt ja schon bei der Biene an. Französische Bienen sind nämlich gar nicht fleißig. Fleißig sind in Frankreich die Ameisen, les fourmis. Jeder Franzose kennt La Fontaines Gegenüberstellung von der fleißigen Ameise und der sorglosen Grille: La cigale et la fourmi. Deshalb hat man auch Edith Cressons Vergleich der Japaner mit den Ameisen weltweit missverstanden. Er war natürlich anerkennend

²⁰⁰ Luchtenberg, Sigrid: »Interkulturelle Wortschatzarbeit«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms, 2000 (Studien zu Deutsch als Fremdsprache, V). S.240

²⁰¹ Ebd. S.241

gemeint. So wie Volkswagen 1990 den Polo in Frankreich als fourmi vorstellte.²⁰² Dieses Beispiel verdeutlicht durchaus die unterschiedliche interkulturelle Wortbedeutung in der Fremdsprache. Das sollte bei unseren Lernenden und Studierenden betont werden, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erzielen und eventuelle Missverständnisse und gravierende Konflikte (critical incidents) zu vermeiden.

Beispiele von Phraseologismen.

Einen Nagel einschlagen (planter un clou.)

Auf jemanden böse sein (être fâché contre quelqu'un.)

Wer anderen eine Grube gräbt (fällt selbst hinein, tomber dans son propre piège.)

So still, dass man eine Stecknadel zu Boden fallen hören könnte (on entendrait une mouche.)

Jemanden im Stich lassen. (Abandonner quelqu'un.)

Ein Haar in der Suppe (un cheveu dans la soupe.)

Ein Sturm im Wasserglas (une tempête dans un verre d'eau.)

Die Katze im Sack kaufen.

Das Eisen schmieden (solange es heiß ist, battre le fer tant qu'il est chaud.)

Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (courir plusieurs lièvres à la fois.)

Zwischen zwei Stühlen sitzen.

Schwein haben (avoir de la chance.)

Dieser letzte Ausdruck hat nach Daniels zu einem Konflikt zwischen einem deutschen und ausländischen Arbeiter geführt, weil der Ausländer die Bedeutung des Wortes „Schwein“ in Bezug auf seine Lebenserfahrung wahrnimmt und versteht. „folgendes Beispiel macht deutlich, wie schnell im Allgemeinen abweichende Normen und Deutungsmuster zum interkulturellen Missverständnis werden können: Zwischen einem deutschen und einem ausländischen Arbeiter kam es fast zu einer Prügelei, weil

²⁰² Franz Joseph Hausmann, was ist eigentlich Wortschatz, in: Wolfgang Börner und Klaus Vogel, Wortschatz und Fremdsprachenerwerb, (Hrsg.), 1993, S.2

letzterer die Redensart **Da hast du Schwein gehabt** nicht richtig verstanden und als Beschimpfung aufgefasst.“²⁰³

Das Missverständnis kann man dadurch erklären, dass der Ausländer die idiomatische Wendung „Schwein haben“ nicht kennt und mit dem Wort „Schwein“ etwas Negatives verbindet. In seiner eigenen Kultur ruft das Lexem „Schwein“ vermutlich eine negative Bezeichnung, im Deutschen hingegen hat das gleiche Lexem in bestimmten Kontexten eine positive Komponente.

Wörter können auch verschiedene Bedeutungen in verschiedenen Sprachrealisierungen haben. Das französische Beispiel „peau“ illustriert die Verwendungsmöglichkeiten dieses Wortes.²⁰⁴

- Faire peau neuve.
- Vendre la peau de l'ours.
- Vendre cher sa peau.
- Peau d'âne.
- Avoir quelqu'un dans la peau.
- Coller à la peau.
- Avoir la peau dure.
- Coûter la peau des fesses.
- Laisser la peau des fesses.
- N'avoir que la peau sur les os.
- Avoir une peau de pêche.
- Se sentir bien dans sa peau.
- Craindre pour sa peau.
- Défendre sa peau.
- Ne pas donner cher de sa peau.
- Faire la peau à quelqu'un.
- Y laisser sa peau.
- Risquer sa peau.
- Sauver sa peau.
- Vouloir la peau.
- Entre dans la peau d'un personnage.
- Se faire une seconde peau.

²⁰³ Daniels, Karlheinz (1985): idiomatische Kompetenz in der Zielsprache in: Wirkendes Wort 35, S. 145-157

²⁰⁴ Franz Joseph Hausmann, was ist eigentlich Wortschatz, in: Wolfgang Börner und Klaus Vogel, Wortschatz und Fremdsprachenerwerb, (Hrsg.), 1993. S10:11

- Se rétrécir comme peau de chagrin.

In den deutschen Wörterbüchern wie Duden oder Wahrig gibt es viele Beispiele für die zahlreiche Wortverwendung. Das Wort „Hand“ im Wörterbuch²⁰⁵ Wahrig hat beispielsweise verschiedene Verwendungsmöglichkeiten. Wir haben nur einige von ihnen erwähnt:

- Die Sache hat Hand und Fuß.
- Mir ist die Hand ausgerutscht.
- Mir sind die Hände gebunden.
- Jemandem die Hand drücken.
- Sich die Hände reiben.
- Sich die Hände waschen.
- Eine Hand wäscht die andere.
- Blutige Hände haben.
- Keine Hand frei haben.
- Eine glückliche Hand beweisen, haben.
- Er hat zwei linke Hände.
- Eine offene Hand haben.
- Hand an sich legen.
- Das liegt auf der Hand.
- Gib mir die Hand darauf.
- Aus zweiter Hand kaufen.
- Die Hand fürs Leben reichen.
- Hand in Hand arbeiten.
- Für ihn lege ich die Hand ins Feuer.
- Mit leeren Händen kommen.
- Von der Hand in den Mund leben.

Das sind nur die Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes und eine Fremdsprache erlernen heißt auch die Auseinandersetzung mit tausenden Wörtern, also mit Millionen Sprachrealisierungen. Die Phraseologismen gehören zu den Artefakten einer Kultur und helfen implizierte und explizierte Bedeutungen besser zu verstehen.

Die Wahrnehmung der Welt und ihre sprachliche Realisierung sind von einer Kultur zu einer anderen unterschiedlich. Jede Kultur hat ihre eigenen Denkmuster,

²⁰⁵ Gerhard Wahrig, Deutsches Wörterbuch, Neu herausgegeben von DR. Renate Wahrig-Burfeind, Bertelsmann Lexikon Verlag, 1994

Wertorientierungen, Einstellungen und Sichtweisen und das überträgt sich überwiegend sowohl auf die Konzeptualisierung als auch auf die Sprachrealisierung.

Folgendes Beispiel einer Titelseite des Magazins der Süddeutschen Zeitung zeigt deutlich diese unterschiedliche Sprachrealisierung anhand von Metaphern für das Nichtverstehen bei unterschiedlichen Kulturen.²⁰⁶

„Ich verstehe nur Bahnhof. (Deutsch)

Die Trommel ist in Harasta (Stadt), aber die Hochzeit in Duma. (Arabisch)

Ich höre ein Buch aus dem Himmel. (Chinesisch)

Das kommt mir vor wie doppelt Holländisch. (Englisch)

Ich verstehe nur Steinplatte (J'y comprends que dalle). (Französisch)

Ich habe keine getrocknete Feige verstanden. (Italienisch)

Das klingt wie Chinesisch für mich. (Spanisch)

Wenn ich was verstanden habe, dann sei ich ein Araber. (Türkisch)“

Das sind nur einige Beispiele für die unterschiedliche Versprachlichung vom Nichtverstehen in verschiedenen Sprachen und Kulturen. Jede Kultur benutzt bestimmte Symbole und Metapher, um das gleiche zum Ausdruck zu bringen, nämlich das Nichtverstehen. Dieser Unterschied bei der Sprachrealisierung anhand von Metaphern und Phraseologismen kann oft eine Quelle von Missverständnissen und Konflikten sein. Nicht nur Phraseologismen können zum interkulturellen Missverstehen führen, sondern auch soziales Benehmen und Handeln. In Algerien, wenn jemand seinen Freund zum Kaffeetrinkern oder zum Essen einlädt, bedeutet das, dass er die Rechnung auch zahlt. In Deutschland ist es anderes. Man kann Freunde zum Essen einladen, ohne die ganze Rechnung zu bezahlen. Nehmen wir an, ein Deutscher lädt einen Algerier in Frankfurt zum Essen im Restaurant ein. Das Bezahlen der Rechnung kann zu einem Konflikt führen. Und das kann man nur auf das Nichtkennen des kulturellen Hintergrunds des Fremden zurückführen. In der Fremde herrschen und gelten andere Werte, Weltorientierungen und Einstellungen, und wenn man mit einer fremden Welt konfrontiert ist, muss man mit Takt und Verständnis handeln, sich in eine andere Perspektive versetzen, um eventuelle Konflikte zu vermeiden. Nadjim Haddad²⁰⁷ hat eine kontrastive Analyse am Beispiel

²⁰⁶ Roche Jörg, Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, A. Franke Verlag, Tübingen und Basel, 2005, S. 222/223

²⁰⁷ Haddad, Nadjim, Kultur und Sprache, Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1987

des Deutschen und Arabischen durchgeführt, um den Unterschied des Sprechaktes „Einladung“ bei Arabern und Deutschen aufzuzeigen. Er hat hundert deutschen und hundert arabischen Versuchspersonen folgende Frage gestellt: Sie sind mit einem Freund oder Bekannten in der Stadt. Er sagt zu Ihnen: „komm, wir gehen zusammen essen“. Betrachten Sie das als eine Einladung? Die Antworten sind explizit unterschiedlich.

Die deutsche Interpretation des Sprechaktes: „ komm, wir gehen zusammen essen.“

„Stilebene: Umgangssprachlich

Voraussetzung: Freundschaft oder Bekanntschaft zwischen zwei Personen.

Situation: Auf der Straße, in der Stadt, am Arbeitsplatz usw. Die Partner (oder wenigstens einer von ihnen) hat Hunger.

Gespeicherte Intention: Der Sprecher drückt damit aus, dass er sich ein Essen leisten kann und hofft, dass der Hörer sich in derselben Lage befindet, um gemeinsam und nicht allein essen zu müssen. Der Hörer nimmt diese Aufforderung wahr und merkt, dass der Sprecher gern mit ihm essen will. Er überlegt es sich schnell und entscheidet sich im Endeffekt entsprechend seiner momentanen Situation. Eine solche Aufforderung abzusagen hängt primär davon ab, ob er das Bedürfnis hat zu essen und ob er sich ein Essen leisten kann. Er hat u.a. die Möglichkeit, dem Sprecher nur Gesellschaft zu leisten, indem er mit ihm am Tisch sitzt und nicht isst oder trinkt.

Kristallisierte Intention: Aufforderung zum geselligen Begleiten bzw. zum gemeinsamen Essen.

Wir stellen fest, dass dieser Sprechakt keine Einladung an den Hörer richtet und nur als einen Vorschlag zu betrachten ist. Geht der Hörer auf diesen Vorschlag ein, so muss er sein Essen selbst bezahlen.

Die arabische Interpretation


Für einen Araber ist dieser Handlungsakt nicht nur eine Aufforderung, sondern auch explizit eine Einladung zum Essen. Er muss dabei nicht bezahlen. In dieser Situation gilt die allgemeine Konvention: wer zuerst zum Essen auffordert, lädt ein und bezahlt. Implizit heißt das, dass der Sprecher finanziell in der Lage ist, ein gemeinsames Essen zu bezahlen. Normalerweise gilt die Regel: wer finanziell besser steht, der fordert zuerst auf bzw. lädt in solchen Situationen ein. Der Adressat nimmt normalerweise dieses Angebot an. Er versucht ein anderes Mal, diese Einladung durch eine Gegeneinladung auszugleichen.

Ausgehend von dieser Analyse vermute ich, dass Araber im Gegensatz zu Deutschen die Aufforderung in dem untersuchten Sprechakt als eine Einladung zum Essen betrachten. die folgende Tabelle gibt die Antworten meiner Befragten wieder.“²⁰⁸

	Deutsche	Araber
Ja	10	54
Nein	90	46
Keine Angaben	-	-
Insgesamt	100	100

Quelle: Tabelle Nr. 15 komm, wir gehen zusammen essen²⁰⁹

Man kann also dieser Tabelle zufolge daraus schließen, dass Araber und Deutsche den untersuchten Sprechakt unterschiedlich wahrnehmen. Und das bestätigt unsere Annahme, dass Menschen aufgrund ihrer soziokulturellen Lebenserfahrungen und Lebensgewohnheiten wahrnehmen, erfassen, agieren und reagieren. Daher müssen algerische Lernende und Studierende einerseits auf deutsche Essgewohnheiten und -handlungen, andererseits auf ihre soziokulturellen Gegebenheiten im DaF-Unterricht vorbereitet werden. Das heißt, mit anderen Worten, Deutschlehrer sollen die Aufmerksamkeit der Lerner, nicht nur auf die Wortbedeutung, sondern auch auf den soziokulturellen Hintergrund des Sprachgebrauchs lenken, um eventuell Ambivalenz und Empathie beim Lerner auszulösen und folglich Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Wörter können nicht losgelöst von ihren soziokulturellen Bedeutungen vermittelt werden. Daher ist die interkulturelle Wortschatzarbeit beim Fremdsprachenerwerb durch interkulturelles und interaktives Lernen mittels landeskundlicher Materialien und mithilfe medialen Einsatzes eine geeignete Lehr- und Lernmethode im DaF-Unterricht.

Die nonverbale Kommunikation ist oft auch eine Quelle von Missverständnissen und Fehlinterpretationen, weil die Menschen die Gestik und Mimik aufgrund ihrer jeweiligen Lebenserfahrungen und kulturellen Gegebenheiten interpretieren. Dieses Handzeichen  bedeutet „ausgezeichnet“, „perfekt“ in europäischen Ländern, es ist aber negativ in arabischen Kulturen. Sowohl die verbale als auch die nonverbale interkulturelle Kommunikation bereiten Schwierigkeiten in interkulturellen Kommunikationssituationen vor, auch wenn die Kommunikationspartner über hohe Sprachfähigkeiten verfügen.

²⁰⁸ Haddad, Nadjim, Kultur und Sprache, Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1987. S.65/66

²⁰⁹ Haddad, Nadjim, Kultur und Sprache, Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1987. S.67

Das interkulturelle Lernen ist in der heutigen Fremdsprachendidaktik ein Schwerpunkt im Fremdsprachenerwerb, weil eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation einer Sprach- und Kulturkompetenz bedarf. Die gegenwärtige Forschung im Bereich der interkulturellen Wortschatzarbeit legt seit den achtziger Jahren Wert auf die konfrontative und kontrastive Semantik

Man kann also die Aufgaben und die Ziele der interkulturellen Wortschatzarbeit folgendermaßen resümieren:

Aufgaben:

Die Lernenden bewusst machen, dass durch Sprache auch eine andere Kultur zu erwerben ist.

Verstehen und Verständigung werden durch Vergleich des Eigenen mit dem Fremden sowie durch den Perspektivenwechsel erlangt.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen bewusst wahrgenommen werden.

Ziele:

Neugierde und Motivation beim Lerner für Sprach- und Kulturvielfalt wecken.

Interessen an der fremden Welt und deren kulturelle Werte, Einstellungen, Wahrnehmungen und Weltorientierungen auslösen.

Sprachfähigkeiten der Lernenden durch vergleichende Sprachanalyse des eigenen und des fremden Sprachsystems und dessen Gebrauch stärken.

Sprachliches Handeln im jeweiligen soziokulturellen Kontext bewusst machen.

3.3. Erprobung von literarischen Texten im DaF-Unterricht

Literarische Texte wie Märchen, Fabeln, Gedichte oder Prosatexte eignen sich für interkulturelle Wortschatzarbeit, weil Literatur Trägerin von Werten, Symbolen, Einstellungen und Weltorientierungen einer Kulturgemeinschaft ist. Eva Neuland deutet auf die Wichtigkeit der Märchen im DaF-Unterricht „ Auch Märchen werden häufig für eine Kombination von sprachlichem und kulturellem Lernen herangezogen. Viele Märchenmotive lassen sich nationenübergreifend in den verschiedenen Sprachen wiederfinden, einzelne Figuren oder Handlungsstränge erfahren aber kulturspezifische Ausprägungen. Auch die typische Märchensprache, die in der Regel Elemente wie Reime oder Sprüche enthält, bietet sich für einen Vergleich an.“²¹⁰ Wir

²¹⁰ Eva Neuland, Corinna Peschel, Einführung in die Sprachdidaktik, Verlag J.B. Metzler Stuttgart, 2013, S. 236

stimmen Eva Neuland zu, denn das Wissen über Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes, das Wissen über Menschen, über ihre Denkmuster, Verhaltensweisen kann nicht nur über landeskundliche Sachtexte, sondern auch über literarische Texte erzielt werden.

3.4. Modellierung einer Fabel für einen DaF-Unterricht

Der Rabe und der Fuchs, nach Lafontaine in Deutsch Aktiv

Auf einem Baum sitzt ein Rabe.

In seinem Schnabel hält er ein Stück

Käse. Der Fuchs riecht den Käse.

„ich muss den Käse haben“, denkt

Er und läuft zum Raben

„Ah, Herr Rabe, guten Tag! Wie

Wunderbar sind deine Augen. Und

wie herrlich ist dein Fell! Und

dein Schnabel ist so hübsch. Wie

schön du bist! Ist deine Stimme

auch so schön? Dann bist du der

König hier im Wald.“

Die Fabel ist bestimmt bei den algerischen Schülern bekannt und daher fällt ihnen das Verstehen leichter. Diese Fabel ist ihnen in ihrer Muttersprache bekannt und das bietet den Schülern die Möglichkeit an, entweder sie in ihre Muttersprache zu übersetzen oder einen Vergleich zu machen. Dieses interkulturelle Lernen im Deutschunterricht ist durch literarische Texte möglich, denn zum einen nehmen die Metapher Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Menschen und zum anderen weisen sie nicht immer auf das Gleiche hin. Es gibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Verstehen der Metapher und das sollen unsere Lerner verstehen. Der Rabe steht zum Beispiel nicht in allen Kulturen für ein dummes Tier. Wenn ein Deutscher jemandem sagt „du bist ein Affe“ das heißt, er guckt sich ständig im Spiegel. Dieser gleiche Ausdruck hat bestimm andere Bedeutungen in anderen Sprachen und Kulturen. Daher ist Kulturwissen neben Sprachwissen von großer Bedeutung im Fremdsprachenerwerb.

Als Übung können die Schüler zum Beispiel die Geschichte weiter erzählen: Der Rabe ist sehr stolz. Was macht er? Bitte erzählen Sie die Geschichte weiter. Die Schüler können selbstverständlich die Fabel auf Deutsch oder in ihrer Muttersprache weiter erzählen. Man kann auch die Schüler nach anderen Fabeln oder Märchen fragen, die sie in ihrer Muttersprache kennen und einen Vergleich mit der Zielsprache und Zielkultur ziehen. Wir gehen davon aus, dass dieses interkulturelle Lernen im DaF-Unterricht bei den Schülern Interesse und Neugier auslöst und sie dazu befähigt andere Geschichten über die Schulinstitution hinaus zu lesen. Es ist also möglich einen literarischen Text auch bei Anfängern im DaF-Unterricht zu behandeln. Man kann natürlich durch diese Fabel sprachliche, phonetische, grammatische und kulturelle Kenntnisse vermitteln. In Grammatik kann man beispielsweise den Akkusativ und Dativ lernen: Beispiel:

Auf einem Baum sitzt ein Rabe

In seinem Schnabel hält er ein Stück Käse.

Der Fuchs riecht den Käse.

„Ich muss den Käse haben“, denkt er

Und läuft zum Raben.

Für den DaF-Unterricht bieten literarische Texte, Märchen, Fabeln und Lieder viele Möglichkeiten, unsere Schüler zu motivieren und anzuregen. Die Lehrer können also diese Möglichkeiten ausnutzen, um das Interesse und die Motivation unserer Lerner zu erhöhen. Durch Fremdsprachlernen entdeckt man eine andere Zielkultur, also Kunst, Literatur bzw. eine andere Weltsicht und das impliziert auch die Welt aus einer anderen Perspektive zu schauen. Dieses Lernen durch Perspektivenwechsel ermöglicht unseren Schülern, ihre eigene Welt auch anderes wahrzunehmen.

3.5. Erprobung von Texten aus dem Alltag

Essen in Deutschland aus Plus Punkt 1²¹¹

Familie Schmidt. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

07.00 Familie Schmidt frühstückt. Herr Schmidt isst ein Brot mit Käse oder Wurst. Frau Schmid mag Toast mit Marmelade und Honig. Sie trinken Kaffee. Daniel isst Cornflakes und trinkt Kakao. Seine Schwester Claudia isst Müsli mit Obst und trinkt Tee.

²¹¹ Pluspunkt Deutsch, von Friederike Joachim Schote, 1. Auflage, 5. Druck 2013, Cornelsen Verlag Berlin

13.00 Frau Schmidt kocht das Mittagessen. Nach der Schule haben die Kinder großen Hunger. Sie essen gern Spaghetti mit Tomatensauce oder Hähnchen mit Reis und Gemüse. Es gibt Salat und zum Nachtisch einen Joghurt. Herr Schmidt isst mittags in der Kantine oder eine Kleinigkeit in einem Imbiss.

19.00 Zum Abendessen gibt es Brot, Käse und Wurst, Tomaten und Gurken, manchmal auch eine Dose Fisch. Herr Schmidt trinkt gern ein Bier, seine Frau Früchtetee ohne Zucker und die Kinder Apfelsaft und Mineralwasser.

1. Was isst und trinkt die Familie zum Frühstück?
2. Was mögen die Kinder zum Mittagessen?
3. Was gibt es zum Abendessen?

Was essen Sie? Was isst man in ihrem Heimatland?

Wortschatz:

Hören Sie und notieren Sie die Preise.

1.....3.....5.....7.....

2.....4.....6.....8.....

Wie heißen die Lebensmittel? Notieren Sie mit Artikel.

ERIS AKEEF ESKÄ ÄNHHNECH ETE

Der Reis

TAALS OTBR CHFSI ERBI GUKIMMUA

.....

Was essen und trinken Sie gern oder nicht gern? Schreiben Sie Sätze mit den Lebensmitteln aus Aufgabe 5.

Ich trinke gern Kaffee. Aber ich trinke nicht gern Tee.

Texte aus dem Alltag vermitteln Informationen über das Leben der Menschen im Zielsprachenland. Sie sollen die Lerner auf eine bestimmte alltägliche Kommunikationssituation vorbereiten. Diese Texte liefern auch Wissen über die Zielkultur und deren Menschen. Sie zeigen die Menschen in verschiedenen Kommunikationssituationen im Alltag und weisen auf ihr Verhalten, Wahrnehmen, Denkweise und Weltanschauung daraufhin. Der Text „ Essen in Deutschland“

beschreibt eine deutsche Familie beim Essen. Der Text nimmt Bezug auf eine alltägliche Situation in Deutschland und gibt uns sowohl sprachliches als auch kulturelles Wissen zum Zielsprachenland. Der Schüler lernt Wortschatz zum Thema „Essen und Trinken“ und erfährt gleichzeitig, wann die Deutschen essen? Was sie essen? Wo sie essen? Der Schüler wird auch durch die Fragen dazu angeregt, einen Vergleich mit dem Essen und Trinken in seiner Heimat zu machen. Der Wortschatz enthält auch Wörter wie „Cornflakes, Müsli, Kakao“, die heute in Deutschland verwendet werden. Das Lehrbuch „Punkt Plus1“ enthält eine Rubrik Wortschatz, was die oben analysierten Lehrwerke nicht anbieten.

3.6. Erprobung von Liedertexten : das Lied von Christina Stürmer

Das Lied eignet sich für Schüler des dritten Schuljahrs am Gymnasium. Man kann beispielsweise den Lebenslauf der Sängerin mit unseren Gymnasiasten machen und dann das Lied „Mama Ana Habak“ von Christina Stürmer behandeln.

Lebenslauf von Christina Stürmer:

Name: Christina Stürmer „Christi“

Geburtstag: 09.06.1982

Geburtsort: Altenberg bei Linz. (Oberösterreich)

Eltern: Ludwig und Edeltraud Stürmer.

Geschwister: Andreas und Magdalena.

Wohnort: Wien.

Sternzeichen: Zwilling.

Haarfarbe: braun.

Augenfarbe : braun.

Größe: 1.74 cm.

Gewicht: 54.

Schulen: 4 Jahre Volksschule (Altenberg), 4 Jahre Hauptschule (Altenberg), 2 Jahre BORG/Musik (Linz).

Beruf: Abgeschlossene Lehre für Buch-,Kunst-und Musikalienhandel.

Lieblingsspeise: Schweinsbraten und Mamas Fleischstrudel.

Lieblingsgetränk: Red Bull.

Interessen: Musik, Kinder, Schule.

Hobbys: Singen, Snowboarden, Essen, Einkaufen.

Lieblingssong: „Nobody’s Wife“ von Anouk.

Vorbilder: Janis Joplin und Melissa Etheridge.

Besonderheiten: Tätowierung und Piercing.

Lebensmotto: Man soll keinen Tag mit den Scherben von gestern beginnen!

Die Schüler haben die Möglichkeit aus diesen Stichpunkten den Lebenslauf von Christina Stürmer zu schreiben und dann sich mit ihrem Lied auseinanderzusetzen.

Das Lied:

Mama, sag mir was du meinst?

Sag mir warum es hier so dunkel ist?

Mama, sag warum du weinst?

Sind das Sternschnuppen da oben?

Was ist dort vorbei geflogen?

Warum friere ich so sehr?

Warum schlägt dein Herz so schnell?

Wieso wird es dort hinten hell?

Wo kommt dieser Donner her?

Refrain

Mama Ana Ahabak

Mama ich liebe dich

Mama Ana Ahabak

Komm doch und beschütze mich!

Mama, wohin sollen wir gehen?

Ich will nach Hause
Es ist schon so spät
Mama, warum niederknien?
Was sagst du, ist das nicht dein Gebet?
Ziehe nicht so an meiner Hand!
Wieso drückst du mich an die Wand?
Und warum gehen die Lichter aus?
Ich kann kaum noch etwas sehen
Sag wieso müssen wir hier stehen?
Und warum gehen wir nicht nach Hause?

Refrain

Mama Ana Ahabak
Mama ich liebe dich
Mama Ana Ahabak
Komm doch und beschütze mich!
Mama Ana Ahabak
Ich sehe die Sterne nicht
Mama Ana Ahabak
Ich sehe nur dein Gesicht
Kannst du mir sagen, wo wir sind?
Wo laufen diese Leute hin?
Sag mir ist unser Weg noch weit?
Warum sagst du denn nichts mehr?
Wieso sind deine Augen leer?
Sag bin ich schuld, es tut mir leid!

Refrain

Mama Ana Ahabak

Mama ich liebe dich

Mama Ana Ahabak

Komm doch und beschütze mich!

Mama Ana Ahabak

Denn wenn die Nacht anbricht

Mama Ana Ahabak

Sehe ich die Sterne nicht!

Ich sehe die Sterne nicht

Verlass mich bitte nicht!

Es geht um ein friedliches Lied, das 2005 erschienen ist, und das viel Erfolg beim Publikum hatte. Sechs Wochenlang war es in den Hits der besten Lieder. Das Kind aus einem arabischsprachigen Land stellt seiner Mutter eine Menge Fragen, weil es der Situation nicht bewusst ist. Es geht tatsächlich um Krieg in einem arabischen Land und das Kind ist zu klein, um das zu verstehen. Seine Mutter versucht es umsonst zu beschützen. Das Kind versteht nicht, warum die Leute fliehen und warum es kein Licht gibt?

Der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht ist unserer Meinung nach sehr wichtig, weil sie landeskundliche Informationen vermitteln. Sie ermöglichen einen kreativen und motivierenden Umgang mit der deutschen Sprache und erlauben die kommunikativen und emotionalen Kompetenzen der Lernenden und Studierenden zu erhöhen. Lieder können auch die Motivation und das Interesse der Schüler auslösen, weil Musik ein Bestandteil der Kultur einer Sprache ist. Aus Erfahrung kann man sagen, dass Lieder im Deutschunterricht Spaß beim Lernen machen und können die Unterrichtsmonotonie aufbrechen.

3.7. Vermittlung von landeskundlichen Informationen zum kulturspezifischen Wortschatz

Landeskundliche Informationen zum kulturspezifischen Wortschatz, kann man durch Sachtexte vermitteln, die Fakten zum Zielsprachenland und zur Zielsprachenkultur enthalten. Man kann sie aber im Landeskundeunterricht auf diese Weise darstellen.

Die Schüler werden dazu angeregt, kulturelle Gegebenheiten zu lernen, in dem sie sich nach den verschiedenen Bundesländern Deutschlands informieren. Anstatt den Schülern Fakten und Daten über die Bundesländer Deutschlands unmittelbar zu vermitteln, kann man wie beim Lehrwerk Tangram 1B die Schüler zum autonomen Wortschatzlernen durch folgende Frage motivieren:

Welche Texte passen? Vergleichen Sie mit der Karte und ergänzen sie die Namen der Bundesländer.

Die Bundesrepublik Deutschland liegt im Herzen Europas. Sie hat neun direkte Nachbarn: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz und Österreich im Süden und die Tschechische Republik und Polen im Osten. Deutschland hat rund 80 Millionen Einwohner und besteht seit dem 3. Oktober 1990 aus 16 Bundesländern.

Nordrhein-Westfalen Bevölkerungsreichstes Bundesland und größtes Ballungsgebiet Europas: Rund die Hälfte der Menschen ist in Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern zu Hause. Das Ruhrgebiet ist Europas größtes Industriegebiet (Kohle, Stahl, Motorenbau, Brauereien), kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und Köln, Geburtsort des bekannten Schriftstellers Heinrich Böll(1919-1985) und berühmt für seinen gotischen Dom und den Karneval.

.....“Deutschlands grünes Herz“: Landeshauptstadt ist die „Gartenstadt“ Erfurt mit sehr schöner Altstadt. In Weimar lebten für längere Zeit die beiden deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtige Wirtschaftszweige: Werkzeugmaschinen und optische Geräte- die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind weltbekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.

.....Deutschlands alte und neue Hauptstadt, ein europäisches Kulturzentrum, aber eine grüne Stadt mit Parks, Wäldern und Seen. Wahrzeichen: das Brandenburger Tor. Wichtiger Industriestandort (Siemens AG und AEG). Neben Hamburg und Bremen einer der drei „Stadtstaaten“.

.....Ein landschaftlich reizvolles Bundesland: beliebte Ausflugs- und Urlaubsziele sind der Schwarzwald, der Bodensee und Heidelberg (Schloss). Beliebtes Souvenir: die traditionellen Schwarzwälder Kuckucksuhren. Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum ist die Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Weltfirmen wie Daimler-Benz (Mercedes), Bosch oder Porsche haben hier ihre Zentrale.

Die Schüler sollen anhand von landeskundlichen Angaben die richtigen Bundesländer den jeweiligen Texten zuordnen. Hier kann der Schüler viele deutsche Vokabeln lernen, die sich auf kulturelle Gegebenheiten des Zielsprachenlandes referieren wie zum Beispiel Wahrzeichen, kulinarische Spezialitäten und landschaftliche Gebiete der Bundesländer. Der Schüler kann also dadurch kulturelle Zusammenhänge zwischen seiner eigenen und der fremden Kultur herstellen. Um dieses Ziel zu erreichen, empfiehlt es sich die Übung mit eigenen Städten und eigenen kulturellen Gegebenheiten zu machen.

Man kann zum Beispiel den Schülern durch Angabe von landeskundlichen Informationen zu bestimmten Wilayate die Möglichkeit anbieten, ihre Städte mit ihren Spezialitäten und Traditionen zu entdecken.

..... Die größte und bevölkerungsreichste Stadt Algeriens. Wahrzeichen: die Kasbah, die von den Osmanen im 15. Jahrhundert erbaut wurde. Eine Metropole mit Hafen und vielen Kulturzentren. Lieblingsmusik der Einwohner: Chaabi.

3.8. Ausfertigung von Wortschatzübungen und ihr Einsatz im Unterricht

Die Wortschatzarbeit und die Bedeutungsvermittlung allein reichen nicht, damit sich der Lerner die Bedeutung eines Wortes merkt, memoriert, abrufen und wieder verwendet. Der Wortschatz muss geübt und wiederholt werden. Der neu gelernte Wortschatz muss durch unterschiedliche Übungsformen geübt und angewendet werden. Die richtige Verwendung der Vokabeln von den Schülern in Beispielen und Übungen ist für Lehrer die Krönung im Fremdspracherwerb. Die Schüler lernen Wörter im DaF-Unterricht und müssen diese gelernten Vokabeln auch in geschriebenen Texten oder in gehörten Gesprächen erkennen, verstehen und anwenden. Die Schüler müssen auch mit den zahlreichen Verwendungsmöglichkeiten der Wörter umgehen. Nur regelmäßige Wortschatzübungen können den Wortschatz im Gedächtnis durch Üben und Wiederholung festigen. Martin Löschmann²¹² unterscheidet zwischen konfrontativen, interkulturellen Übungen und systematisierungs- und Differenzierungsübungen. Wir fokussieren unsere Arbeit auf interkulturelle Übungen. Löschmann definiert interkulturelle Wortschatzübungen wie folgt „interkulturelle Wortschatzübungen stehen in engem Zusammenhang mit konfrontativen. Wie diese sind sie auf das Erfassen von Äquivalenzbeziehungen gerichtet. Sie verlassen aber die linguistische Begrenzung und sind in die Prozesse

²¹² Martin, Löschmann, Effiziente Wortschatzarbeit, Alte und neue Wege, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 1993. S.113

interkultureller Kommunikation eingebettet. Da im Wortschatz einer Sprache Kulturspezifisches und damit Fremdes manifest wird, muss es Anliegen entsprechender Übungen sein, fremdkulturelle Verstehens- und Generierungsprozesse zu befördern. Dabei sind jedoch seltener Einzelwörter Träger fremdkultureller Bedeutungen, sondern zumeist Texte. Sie tragen dazu bei, Lerner für kulturelle Spezifika, für fremdkulturelle Verhaltens-, Denk- und Redeweisen zu sensibilisieren und ihn anzuregen, das Eigene, das ihm Vertraute zum Fremden in Beziehung zu setzen. Erst das interkulturelle Verstehen ermöglicht, angemessen zu reagieren und zu agieren, als Mittler zwischen zwei Kulturen aufzutreten und sich dabei selbst darzustellen.“²¹³

Wir schließen uns dieser Meinung an, weil interkulturelle Wortschatzübungen den Lernern die Möglichkeit anbieten, ihre eigene Weltsicht mit der fremden zu vergleichen und folglich die Lebenswirklichkeit anderes zu sehen. Das kann doch beim Lerner Motivation auslösen, die dazu beiträgt, die Horizonte des Lerners zu erweitern und seine Kenntnisse zu vertiefen. Durch interkulturelle Wortschatzübungen erfährt der Fremdsprachenlerner vieles über die Menschen und deren Verhaltensweisen und Kultur. Er lernt auch durch diese Übungen, das Fremde zu verstehen, Vorurteile abzubauen, sich angemessen zu verhalten, um eben Konflikte und Missverständnisse zu vermeiden. Das sind das Anliegen und das Ziel der heutigen Fremdsprachendidaktik, nämlich Wortschatz eigenkultur- und fremdenkulturbezogen zu erschließen.

Interkulturelle Wortschatzübungen sind oft durch den Vergleich geprägt. Der Lernende vergleicht fremdes Verhalten, fremde Sichtweise und Weltanschauung in Bezug auf seine eigenen Lebenserfahrungen, Verhaltens- und Denkweisen. Es werden auch dabei Ausgangs- und Zielsprache, gesellschaftliche Erscheinungen, und Konventionen der Ausgangs- und Zielkultur verglichen. Diese interkulturelle Wortschatzarbeit neben den interkulturellen Übungen kann allmählich das Verständnis für eine andere kulturelle Realität im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht aufbauen. Vielfältige interkulturelle Übungen wie zum Beispiel Vergleich, Perspektivenwechsel oder ²¹⁴ Language Awareness-Methoden sollen für erfolgreiche Wortschatzarbeit und Wortschatzverwendung sorgen. Luchtenberg weist auf die Wichtigkeit der interkulturellen Wortschatzarbeit in seinem Beitrag in „Wortschatzarbeit in der Diskussion“ „ Kulturbezogene Bedeutungsvermittlung sollte fremdkulturelle Inhalte im Wortschatz verdeutlichen, landeskundliche Bezüge

²¹³ Ebd. S.133

²¹⁴ Language Awareness-Methoden: Neugierde auf und Interesse an Sprache, Sprachen, sprachlichen Phänomenen, Sprachen und Kulturvielfalt zu wecken, sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen,

herstellen und Fehlinterpretationen und Missverständnissen in der Kommunikation vorbeugen.²¹⁵

Um eben Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden, muss der Wortschatz durch kulturorientierte und kulturbezogene Bedeutungsvermittlung erfolgt werden. Man kann unseren Schülern durch alltägliche Kommunikationssituationen nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch einen landeskundlich-kulturellen Hintergrund beibringen. Das folgende Beispiel erläutert die unterschiedlichen Begrüßungsformen der Menschen aus verschiedenen Kulturen, die eine Quelle von Missverständnissen und Konflikten sein können, weil bestimmte Gesten als höflich oder freundlich in einer Kultur gelten, Während sie als unhöflich oder sogar obszön in einer anderen aufgefasst werden.

Beispiel 1 : Begrüßungsformen

Wo begrüßt man sich wie auf Bild?

1. Wo begrüßt man sich so wie auf Bild 1-8 von F 3?

Beispiele:

Bild 4: So begrüßt man sich in Deutschland.

Bild 2: Ich glaube, so begrüßt man sich in ...

2. Wie begrüßt man sich bei Ihnen?



Abbildung 27 Sprachbrücke : Begrüßung international (interkulturelle Sprachdidaktik , Jörg Roche S.158)

Wie begrüßt man sich in Ihrer Heimat?

Welche Unterschiede stellen Sie fest?

Welche Begrüßungsformen erscheinen Ihnen höflich?

Gibt es Völker, die besonders höflich sind?

²¹⁵ Luchtenberg Siegrid, interkulturelle Wortschatzarbeit. In : Kühn, Peter (Hrsg) Wortschatzarbeit in der Diskussion (Germanistische Linguistik),200. S.155/156

Gibt es Unterschiede zu Ihrem Heimatland?

Wie würden Sie (Frau) reagieren, wenn ein Deutscher Sie durch Händeschütteln begrüßen möchte?

Wie würden Sie reagieren, wenn eine junge Frau Ihnen erklärt, dass sie nicht mit „Fräulein“ angesprochen werden möchte?

Wie würden Sie reagieren, wenn Ihnen ein Deutscher ein Bier anbieten würde?

Wie würden Sie reagieren, wenn ausländische Touristen in Ihrer Heimat im Fastenmonat in einem Restaurant äßen?

Diese Übung erlaubt dem Lehrer nicht nur Sprach- und Kulturkenntnisse zu vermitteln, sondern auch den Konjunktiv II zu üben

Solche Übungen und Fragen durch interaktives Lernen im DaF-Unterricht sollen die Neugier der Lerner für die fremde Kultur fördern und das Interesse an den Menschen im Zielsprachenland erhöhen. Der Lehrer soll die interkulturellen Übungen variieren, um dieses Ziel zu erreichen. Unsere Schüler sollen verstehen, dass Menschen im Hintergrund ihrer kulturellen Gegebenheiten denken, wahrnehmen und in Bezug auf ihre Werte und Einstellungen handeln und agieren. Wenn die Lernenden das gut erfassen und nachvollziehen, können sie dann Verständnis und Toleranz gegenüber den Fremden haben.

Beispiel 2: Das Frühstück in Algerien und in Deutschland

In Algerien	in Deutschland
Brot	Brötchen - Kaffee
Butter	Käse- Milch
Marmelade	Salami- Saft
Milch	Wurst- Joghurt
Kaffee	Butter Obst
Kuchen	Marmelade

Und du was isst und trinkst du zum Frühstück? Vervollständige die rechte Spalte mit Hilfe der folgenden Wörter:

Orangensaft, Tee, Michkaffe, Glas Milch, Kaffee, Cornflakes, Croissant, Brot mit Butter und Marmelade, Joghurt, Obst

Zum frühstück nimmt Wolfgang

Ich nehme zum Frühstück.....

Was mögt ihr beide gemeinsam zum Frühstück?

Beide mögen wir

Beispiel 3 : Das Mittagessen in Algerien und in Deutschland

Algerien	Deutschland
Brot	Gemüse
Gemüse	Fisch
Rindfleisch	Schweinefleisch
Hühnchen	Rindfleisch
Lammfleisch	Fisch
Reis	Nudeln
Nudeln	Reis
Cola	Wein
Mineralwasser	Saft
Saft	Mineralwasser
Obst	Obst

Was essen Algerier und Deutsche zum Mittagessen? Machen Sie einen Vergleich.

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellen Sie fest?

Das interkulturelle Lernen ist heute im DaF-Unterricht unabdingbar und Anliegen jeden interkulturellen Lernens ist es kulturelle Vielfalt wahrzunehmen und Unterschiede erkennen, ohne das Fremde von vornherein abzulehnen. Deutschunterricht ist hierfür ideal, denn er verbindet mit dem Erlernen der Zielsprache auch das Entdecken der Zielkultur. Der Deutschunterricht eröffnet den Schülern und Schülerinnen somit die Möglichkeit, im Vergleich der fremden Kulturen mit den Gegebenheiten des eigenen Lebens ein interkulturelles Lernen zu vollziehen und ihre Bildung weit über den Erwerb der Sprachkompetenzen hinaus zu erweitern. Die Fremdsprache wird hierbei als Mittlerin kultureller Informationen genutzt und führt die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Auseinandersetzung mit eigenen und fremden kulturellen Gegebenheiten. Durch die Beschäftigung mit deutschsprachigen Ländern und den Lebenswelten ihrer Einwohner wird die Möglichkeit dafür geschaffen, Offenheit und Verständnis für fremde Kulturen zu entwickeln und Missverständnisse im Miteinander der Kulturen zu vermeiden. Aufgabe jeden modernen Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lernenden für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren, nicht nur in Lebensbereichen, wie Essen, Kleidung, Wohnen,

Freizeit etc., aber auch die Aufmerksamkeit unserer Lerner auf die Unterschiede der Verhaltens- Wahrnehmungs- und Denkweisen der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen lenken. Unsere Lernenden sollen im Deutschunterricht dazu befähigt werden, fremde Sichtweisen und Weltorientierungen zu verstehen, in dem sie erfassen, dass ihre eigene kulturgeprägte Sicht auf die Welt weder die einzige noch die einzig richtige ist. Nur wenn die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts für Lerner affektiv erfahrbar wird, können Stereotypen und Vorurteile abgebaut werden und Brücken zwischen der eigenen und fremden Kultur aufgebaut werden.

3.9. Ausfertigung von Lernmaterialien im DaF-Unterricht

Lernmaterialien sind Lehrbücher, Wörterbücher, Arbeitsblätter, Landkarten, Karteien, Bildraster, CDs, DVDs und Lernspiele. Sie können analog oder digital sein und haben eine große Auswirkung auf den Lehr- und Lernvorgang im Fremdsprachenunterricht. Sie spielen auch eine bedeutende Rolle für interkulturelle Wortschatzarbeit und -übungen, weil sie einen Einblick in die fremde Welt geben. Vor allem sind elektronische Medien ein interessantes landeskundliches Begleitematerial, weil sie umfangreiche interkulturelle Wortschatzübungen anbieten. Durch die weltweite Verbreitung des Internets ist heute der mediale Einsatz im Fremdsprachenunterricht eine Realität geworden und trägt beträchtlich zum erfolgreichen Projektunterricht bei. Durch das vielfältige Angebot an landeskundlichen Materialien, kann man heute den Deutschunterricht an den algerischen Gymnasien und Universitäten interkulturell ausrichten. Viele Links im Internet bieten Texte, Gedichte, Märchen und Lieder, die für eine interkulturelle Wortschatzarbeit geeignet sind. Als Beispiel erwähnen wir diese Links: www.land-der-woerter.de/lernen, www.goethe.de, www.hueber.de, www.cornelsen.de/daf, www.dw.de / Alltagsdeutsch. Der Text und die Videodatei „gute Manieren“ aus (www.dw.de), wie begrüßt und verabschiedet man sich in Deutschland? Wie verhält man sich im Restaurant? Beahlt der Mann oder die Frau? Manche Formen des Benehmens sind geblieben, andere haben sich im Laufe der Zeit geändert“, sind für einen fortgeschrittenen interkulturell ausgerichteten Unterricht geeignet und ermöglichen dem Lehrer die verschiedenen Begrüßungsformen, Umgangsformen, Konventionen und bestimmte Regeln der Deutschen zu erklären und eventuell mit den eigenen zu vergleichen. (*Siehe Anhang S. 14-17*). Der Text legt auch Wert auf diese Regeln und Konventionen, wie zum Beispiel Pünktlichkeit, Tischsitten, gutes Benehmen und gute Manieren, die in Deutschland sehr wichtig sind, die aber auch heutzutage bei der jungen Generation nicht so streng wie früher gehalten werden. Der landeskundliche Text enthält viele kulturelle Informationen zu Deutschland. Er gibt einen Einblick in die deutsche Kultur und deren Menschen und illustriert durch Beispiele vom Alltag die Einstellung der Menschen in Deutschland zu der Zeit und zu dem Raum. Er weist auf die Denk- und Verhaltensweise der Deutschen in

verschiedenen Situationen im Alltag daraufhin. Zum Beispiel, wie sich die Deutschen begrüßen (Handsclag, Umarmen, Schulterklopfen oder Küssen auf Wange etc.), wie sie sich im Restaurant benehmen und mit Frauen umgehen. Diese Regeln und Konventionen im alltäglichen Leben im Zielsprachenland sollen unsere Schüler und Studenten lernen und erfassen, damit sie sich richtig und korrekt in interkulturellen Situationen benehmen und eventuelle Verstöße gegen die guten Sitten vermeiden. Ein Vergleich mit den Sitten, Regeln und Normen im eigenen Land wäre sinnvoll, um das interkulturelle Lernen durch den Perspektivenwechsel zu fördern. Unsere Schüler sollen erkennen, wie kulturelle Unterschiede Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen beeinflussen. Sie sollen auch für Wahrnehmungsunterschiede sensibilisiert werden, um Kommunikationskonflikte zu vermeiden. Das interkulturelle Lernen soll ihre interkulturelle Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verbessern.

Wortkarteien und Bildraster gelten auch als didaktisches Material für den DaF-Unterricht. Man kann beispielsweise eine deutsche Wortliste von Lebensmitteln, Schulsachen und Körperteilen ausfertigen und sie an die Wand im Klassenzimmer hängen (*Siehe Anhang S.18*). Eine deutsche und eine algerische Landkarten sollen an der Wand jedes Klassenzimmers hängen. Wir befürworten auch zum interkulturellen Wortschatzlernen Wortschatzrätsel im Deutschunterricht aus www.land-der-woerter.de/lernen (*Siehe Anhang S.19*)

Man kann auch landeskundliches Material zu den deutschsprachigen Ländern wie Österreich und der Schweiz ausfertigen. Viele Links im Internet und Lehrwerke bieten didaktische Arbeitsblätter zur deutschen, österreichischen und schweizerischen Kultur an. Die Lerner erfahren durch solche Wortschatzübungen wie unterschiedlich die deutsche Sprache in den sogenannten DACH-Ländern ist. In Österreich begrüßt man sich auch zum Beispiel mit „Grüß Gott“, man sagt nicht Hühnchen, sondern Hendl, Kartoffeln werden Erdäpfel benannt etc. (*Siehe Anhang S. 20/21 aus Pluspunkt Deutsch*)

Der Link www.cornelsen.de/daf bietet landeskundliches Material zu den vier Sprachen in der Schweiz. Der Text ist für das Niveau B1 geeignet und setzt sich mit den vier offiziellen Sprachen in der Schweiz auseinander, nämlich, Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Der Text gibt zudem Einblick in die schweizerische Gesellschaft und Kultur. Man erfährt z.B., dass schweizerdeutscher Dialekt im Alltag gesprochen wird und nicht von allen verstanden wird. (*Siehe Anhang S.22-24*)

Zum Thema Essen und Trinken kann man auch den Text und die Grafik vom Lehrwerk „Studio 21“ (*Siehe Anhang S.25-26*) im Unterricht verwenden. Der Text eignet sich für einen interkulturellen ausgerichteten Unterricht, weil man die

Essgewohnheiten der Deutschen und die der Algerier vergleichen kann, um die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zu bestimmen und nachzuvollziehen.

Schlussfolgerung und Ausblick

In Bezug auf die Ergebnisse vieler Wissenschaften wie Sprachwissenschaft, Psychologie, Anthropologie und Kommunikation, aufgrund der gegenwärtigen Theorien wie Pragmatik, Sprechakttheorie, kontrastiven Semantik und kognitiven Psychologie kann man zusammenfassend sagen: Sprache und Kultur sind untrennbar und eng verwoben. Wer eine Fremdsprache erlernt muss sich auch implizit mit einer fremden Kultur auseinandersetzen. Diese wechselseitige Wirkung von Sprache und Kultur ist heute nicht mehr zu beweisen. Die interkulturelle kommunikative Methode rückt das autonome, interaktive und interkulturelle Lernen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Heute ist das autonome interkulturelle Lernen im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, weil Kulturwissen auch ein Teil des landeskundlichen, interkulturellen, ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ist. Der Deutschlehrer soll heutzutage nicht nur Sprachkenntnisse, aber auch Kulturkenntnisse im DaF-Unterricht vermitteln. Er soll durch landeskundliche interaktive Materialien wie Bilder, Videos und Ähnliches Wortschatz, Grammatik, Phonetik (Sprachkenntnisse) und Sichtweisen, Wertsystem und Einstellungen (Kulturhintergrund) liefern.

Der interkulturellen Wortschatzarbeit steht die kontrastive Semantik zugrunde, das heißt, dass seit den achtziger Jahren (Aufkommen der kommunikativen interkulturellen Methode) die Wortschatzarbeit auf der kontrastiven Semantik beruht.

Wortschatzarbeit galt lange Zeit als randständig in der Fremdsprachendidaktik, so dass Vokabellernen nicht als ein Schwerpunkt im DaF-Unterricht war. Wortschatzlernen war von kulturellen Aspekten und Kommunikation unabhängig. Die Forscher im Bereich der Fremdsprachendidaktik gingen davon aus, dass die Lerner für Gegenstände in ihrer Umgebung (Heimat) deutsche Begriffe vom Zielsprachenland lernen müssen, um sich mit anderen auf Deutsch verständigen zu können. Pragmatische Aspekte und kulturelle Unterschiede spielten bei dieser Form von Wortschatzvermittlung keine Rolle. Erst die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation Ende der Siebziger Jahre gab der Wortschatzarbeit neue Impulse und trug zur Entstehung einer interkulturellen Wortschatzarbeit (Wortschatzwende) in der Fremdsprachendidaktik bei.

Die gegenwärtige Forschung in der Fremdsprachendidaktik räumt der interkulturellen Wortschatzarbeit eine relevante Rolle ein, weil Wortbedeutungen auch spezifische gesellschaftliche Erfahrungen enthalten. Wörter sind nicht nur Bedeutungsträger, sie haben auch einen kulturspezifischen und pragmatischen Aspekt. Diese pragmatisch-kulturelle Komponente der Wortschatzerschließung soll im DaF-Unterricht betont werden, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zwischen Menschen

unterschiedlicher Kulturherkunft zu erzielen. Denken, Sprechen und Verhalten sind unserer Meinung nach voneinander abhängig und interdependent. Sprache beeinflusst das Denken und das Verhalten der Menschen und das Denken seinerseits prägt Sprache und Verhalten. Dieser wechselseitige Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Verhalten ist heute das Forschungsgebiet verschiedener Wissenschaften wie zum Beispiel Pragmatik, Pragmalinguistik, Sprachakttheorie, konfrontative Semantik und interkulturelle Kommunikation. Die interkulturelle Wortschatzarbeit hat im Lichte der Ergebnisse dieser Wissenschaftsforschungen an Bedeutung gewonnen. Die Entwicklung der konfrontativen Semantik (Müller 1981)²¹⁶ fördert die Vermittlung der Wortschatzarbeit aus der interkulturellen Perspektive. Der interkulturelle Ansatz beim Fremdsprachenerwerb legt Wert auf interkulturelle Unterschiede und hebt die Relevanz der eigen- und fremdkulturbezogenen Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung hervor. Bernd Dietrich Müller hat eine wesentliche Rolle zur Entstehung der kontrastiven Semantik gespielt und folglich eine Auswirkung auf die Vorgehensweise mit Wortschatzlernen. Diese Gegenüberstellung von fremdkulturellen Inhalten und eigenkulturellen Unterschieden ist ein bedeutender Schritt für die Herausbildung einer neuen Richtung im Bereich der Wortschatzarbeit. Müller spricht demzufolge von einer „landeskundlichen orientierten Wortschatzdidaktik“, deren Inhalt es ist „Bedeutungsunterschiede transparent zu machen. Darüber hinaus sollen den Lernenden Strategien aufgezeigt werden, wie sie beim Lernen und im direkten Kontakt mit Deutschen unterschiedliche Konzepte erkennen, begründen und konstruktiv mit ihnen umgehen können“²¹⁷. Die Entwicklung der Wortschatzdidaktik wurde wesentlich von der interkulturellen Kommunikation und der modernen Landeskunde beeinflusst. Der Wortschatzerwerb wird also nicht nur durch Berücksichtigung von Text und Kontext erleichtert, sondern auch durch pragmatische Aspekte und interkulturelle Informationen.

Die in der vorliegenden Dissertation erwähnten Wortassoziationsanalysen haben alle aufgezeigt, dass Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen mit gleichen Konzepten vor allem Abstrakta verbinden. Menschen, denken, nehmen wahr und handeln aufgrund ihrer im Laufe des Sozialisationsprozesses und der Enkulturation erworbenen Orientierungssysteme, Einstellungen und Werte. Diese kulturellen Gegebenheiten und Lebenserfahrungen prägen und beeinflussen die Individuen, so dass sie fremde Verhaltens- und Denkweisen, die mit ihren eigenen nicht übereinstimmig sind, negativ bewerten und zurückweisen. (je näher die Kultur ist, desto positiver ist sie) Der kulturelle und

²¹⁶ Bernd-Dietrich Müller (Hrsg) : Konfrontative Semantik. Weil der Stadt: Lexikon Verlag.

²¹⁷ Bernd-Dietrich Müller, Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Berlin u a: Langenscheidt, Fernstudieneinheit 8, S.25

pragmatische Aspekt beeinflusst nicht nur die Wortschatzerschließung und- vernetzung im mentalen Lexikon, er prägt darüber hinaus das Denken, Wahrnehmen und Verhalten der Menschen aus einer bestimmten Kulturgemeinschaft.

Wortschatz lernen ist also, nicht nur bloße Wortbedeutungen der Fremdsprache lernen, aber auch die dahinter versteckten gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse erschließen und nachvollziehen. Um dieses Ziel zu verwirklichen, muss der DaF- Unterricht interkulturell und landeskundlich orientiert werden. Unsere Lerner sollen nicht nur das Gesagte, sondern auch das Gemeinte verstehen und diesbezüglich können sie dann in interkulturellen Kommunikationssituationen interaktiv agieren und handeln.

Die Deutschlehrer sollen ihrerseits moderne geeignete Lehr- und Lernstrategien im DaF-Unterricht einsetzen, um unseren Schülern und Studenten kulturspezifische Wortbedeutungen der Zielsprache und Vorstellungen und Denkformen deren Menschen beizubringen, weil eben das Gelingen oder das Misslingen der interkulturellen Kommunikation und Verständigung von den Lehr- und Lernstrategien abhängen. Eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation bedarf sowohl Sprach- als auch Kulturbeherrschung. Wir sind davon überzeugt, dass das interkulturelle landeskundliche Lernen eine geeignete Lehr- und Lernstrategie beim Fremdsprachenerwerb ist, um das interkulturelle Sprachlernen zu fördern und die Motivation beim Lerner auszulösen. Wir sind auch der Überzeugung, dass interkulturelles Lernen durch Vergleich des Eigenen mit dem Fremden (Perspektivenwechsel) den Lernern ermöglicht, seine eigenen Weltansicht und Weltbild aus einer anderen Perspektive zu betrachten und besser zu verstehen. Dieses interkulturelle Lernen beschert ihnen auch die Fähigkeit, sich in andere fremde Welten zu versetzen (Empathie) und aus dieser fremden Welt und fremden Kultur die Welt anderes zu sehen.

Wir können also unsere Fragestellungen und gestellten Hypothesen in der Einführung der vorliegenden Dissertation folgendermaßen beantworten und erläutern:

Im Lichte der im praktischen Teil unserer Untersuchungen (Wortassoziationsanalysen) und in Anlehnung an die Ergebnisse und Theorien im Bereich der Wortschatzvermittlung und-aneignung unter kulturellem Aspekt, kann man folgendes sagen:

Die moderne Fremdsprachendidaktik befürwortet heute einen kulturbezogenen und landeskundlich-orientierten DaF-Unterricht. Diese Lernstrategie fördert das autonome Lernen insoweit, dass die Lernenden durch den Vergleich des Eigenen mit dem Fremden sowohl ihre Sprach- als auch Kulturkenntnisse erweitern. Die interkulturelle

Wortschatzarbeit ist ein Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts und hat einen großen Einfluss auf die Lerneffizienz der Lerner. Die Lern- und Lehreffizienz sind von verschiedenen Faktoren abhängig. Dabei spielen u.a. die Rahmenbedingungen, die Lehrwerke und ihre Beschaffenheit, die Methoden, die medialen Begleitematerialien eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus sind die Einstellung der Lerner zur Fremdsprache, ihre persönlichen Interessen, ihre Motivation und Lernbereitschaft von großer Bedeutung für einen erfolgreichen landeskundlich-orientierten Fremdsprachenunterricht. Die Rahmenbedingungen, unter denen unsere Schüler an Gymnasien und Studenten an den Universitäten die deutsche Sprache erlernen und anschließen, sind leider nicht optimal und eignen sich nicht einem modernen konstruktivistischen lernerorientierten Ansatz. Daher muss der Staat noch viel Geld investieren, um die Lern- und Lehrvoraussetzungen an den Gymnasien sowie an den Universitäten zu verbessern. Der Ausbildung der Lehrkräfte muss man auch große Aufmerksamkeit schenken. Das letzte in Oran stattfindende DAAD-Seminar hat den Wert auf die Ausbildung der Deutschlerner und die Verbesserung der Rahmenbedingungen gelegt, um qualitative pädagogische Ergebnisse im DaF-Unterricht zu verwirklichen.

Wie kann man trotz der oben erwähnten Schwierigkeiten Wörter einer fremden Sprache, das heißt Wörter aus einem andern Kulturkontext, hier dem fernen deutschen beziehungsweise österreichischen und schweizerischen Kulturkontext den Lernern erklären, wobei es sich nicht nur um eine Übertragung der Wörter in die Muttersprache handelt, sondern es geht auch um die Lebenswelt des Zielsprachenlandes, die Werte, die Lebens- und Denkweise, die Lebenserfahrungen und Orientierungen der deutschen Kulturträger. Einen allgemeinen eindeutigen Konsens gibt es leider nicht, wie Lernende eine Fremdsprache lernen. Die Forschungsergebnisse im Bereich des Fremdsprachenerwerbs bieten keine bestimmte Methode an, sie geben nur Hinweise, Orientierungen und Wegzeiger, um einen kulturbezogenen DaF-Unterricht zu erzielen. Die Methoden hängen von Lernzielen, Lerngruppen, Lehrwerken, landeskundlichen Materialien, Medien und Rahmenbedingungen ab.

Beim Wortschatzlernen wird das muttersprachliche Wissen aktiviert und dient als Model oder Schablone für die Aufnahme fremder Wortbedeutungen. Daher sind der Vergleich und das Assoziieren bei der Wortschatzaneignung ein Schwerpunkt im DaF-Unterricht. Das heißt durch den Vergleich werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wortbedeutung zwischen Muttersprache und Fremdsprache erkannt und bewusst. Dieses Lern- und Lehrverfahren fördert das interkulturelle Lernen, indem die Wörter nach ihren interkulturellen Merkmalen im Sprachgedächtnis gespeichert werden. Es sind vor allem sensorische Merkmale wie das Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken (*Siehe Anhang S.27*) (erlebte Landeskunde), aber auch Handlungs- und

Verhaltensmerkmale (wie sich die Leute im Zielsprachenland verhalten, handeln, agieren und reagieren). Aufgrund dieser typischen Merkmale werden Vorstellungen von den gelernten Wortbedeutungen ausgebildet und im mentalen Lexikon verankert. (Siehe Anhang S.12). Dabei spielen wie schon oben erwähnt wurde kognitive Lernprozesse wie Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, klassifizieren und Summieren eine wichtige Rolle. Für Wörter, die in der Muttersprache keine Äquivalente oder andere Bedeutungsvorstellungen haben, müssen effiziente Lehrstrategien eingesetzt werden, um den Lernern diese spezifische kulturelle Wortbedeutung beizubringen. (das muttersprachliche, das fremdsprachliche Sprach- und Weltwissen des Lerners und die spezifische kulturelle Wortbedeutung müssen zusammen geführt werden).

Wie können unsere Lerner unter den oben genannten Bedingungen fremdsprachliche Wörter aus dem interkulturellen Aspekt am besten lernen? Ziel der Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht ist: Der Lerner muss den gelernten Wortschatz erkennen, verstehen, speichern, abrufen und richtig verwenden. Das mentale Lexikon ist ein komplexes Netzwerk (Balck Box) mit verschiedenen Wortverbindungen und Wortassoziationen der Muttersprache. Dazu kommen noch Wörter der Fremdsprache. Die Wortverbindungen werden durch Koordinationen, Kollokationen, Subordinationen, Synonyme und Antonyme aufgenommen und gespeichert (siehe Anhang S 10.). Die Wortschatzverankerung im Langzeitgedächtnis hängt von der Präsentation des Wortmaterials, von der Übungstypologie und von Lehr- und Lernstrategien. Das Erlernen, Verstehen und Memorieren der Wörter können nach den bisherigen Forschungsergebnissen der Lernforschung unter folgenden Bedingungen optimiert werden: Wörter müssen in sinnvollen Zusammenhängen und soziokulturellen Kontexten gelernt werden (Text, Bild, Tondokument, Video etc.). Wörter müssen also mehrkanalig erworben werden. Wörter müssen in organisierter strukturierter Form gelernt werden (Koordination, Klassifikation etc.) Wortschatz muss affektiv und emotional erlernt werden. Wortschatz muss aktiv schriftlich und mündlich geübt und gebraucht werden.

Die Lerner der deutschen Fremdsprache in Algerien sind überwiegend Jugendliche mit verschiedenen Lerninteressen, Lernbereitschaft und Lernmotivation. Die meisten von ihnen werden durch eine gemeinsame Sozialisation und Enkulturation geprägt wie es die Ergebnisse der Wortassoziationsanalyse aufzeigen. Ihre Kenntnisse über Deutschland, Österreich und die Schweiz werden vor allem durch algerische und französische Medien wie Radio, Fernsehen, Zeitungen und Filme übermittelt. Direkte persönliche Kontakte und Erfahrungen mit dem Zielsprachenland sind selten und quasi inexistent.

Zum Verwirklichen der interkulturellen Lehr- und Lernziele der Wortschatzarbeit bietet die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik zwei fremdsprachendidaktische Ansätze, nämlich den sogenannten traditionellen instruktivistischen Ansatz und den modernen konstruktivistischen Ansatz an.

Der erste Ansatz ist lehrerorientiert das heißt, der Lehrer ist der Allerwissende, er ist der Planer, Steurer und Wissensvermittler. Die Lerner sind in so einer Unterrichtsarbeit reaktiv und rezeptiv. Der zweite Ansatz geht davon aus, dass Lernen nicht nur von außen vermittelt werden kann, sondern es kann auch autonom, individuell und interaktiv aufgebaut werden. Die Lerner stehen im Mittelpunkt des Unterrichts und sind aktiv am Unterricht beteiligt. Elektronische Medien wie PC und Internet, Gruppenarbeit und Gruppenaktivitäten spielen dabei eine relevante Rolle. Der Lehrer ist nur Begleiter und Berater. Beide didaktische Ansätze haben vorteilhafte und nachteilige Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, wobei der zweite Ansatz viele pädagogische landeskundliche Hilfsmittel und adäquate Rahmenbedingungen benötigt. Wir empfehlen sowohl unseren Gymnasiallehrern als auch Dozenten an der Universität eine Kombination der beiden Ansätze, d.h. „so viel Lernerorientierung wie möglich und so viel Lehrersteuerung wie nötig“,²¹⁸ weil nach bisherigen Erkenntnissen die Lernerorientierung positiv auf Motivation und Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht auswirkt. Diese Methode berücksichtigt die Interessen der Lerner und fördert die Methodenvielfalt sowie die Gruppenarbeit.

Die Semantisierung der interkulturellen Wortschatzarbeit kann durch verschiedene didaktische Verfahren erzielt werden. Man kann zum Beispiel nichtsprachliche Verfahren wie Bilder, Pantomime und Gestik/Mimik einsetzen oder sprachliche Verfahren wie Worterklärungen, Sprachvergleich, Wortbildung, Definitionen, Paraphrase, Übersetzung und Nachschlagen im Wörterbuch durchführen. Zur Automatisierung der interkulturellen Wortschatzarbeit stehen den Lehrenden und Lernenden folgende Übungstypen zur Verfügung:

1. Ordnungs- und Zuordnungsübungen wie Synonym/Antonym, Kollokation, Klassifikation, Koordination, Wortbildung, Wortfamilie.
2. Bezeichnungsübungen (Verbinden von Wörtern mit Bildern)
3. Erklärungsübungen(Verbinden von Wörtern mit Definitionen)
4. Wiedererkennungübungen
5. Ergänzungsübungen
6. Vergleichsübungen (Erkennen von semantischen Unterschieden)
7. Erschließungsübungen(Verstehen von Wörtern aus dem Kontext)

²¹⁸ Rinder, Ann: »Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien«, *Info DaF* 30 (2003), 17

Darüber hinaus können die Lehrer und Lerner Wortkarteien erstellen, Erinnerungszettel an die Wand heften, deutschsprachige Massenmedien nutzen, auf Deutsch lesen, Kontakte mit Muttersprachlern knüpfen und Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern vereinbaren. (DAAD – Goethe-Institut etc.)

Zum Schluss kann man folgendes sagen: es gibt keine Rezept-Methode für den DaF-Unterricht und der erfolgreiche Ansatz beim Fremdsprachenerwerb ist der Ansatz, der die oben zitierten Kriterien berücksichtigt und umsetzt.

Forschungsperspektiven:

In Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation ergeben sich folgende Forschungsperspektiven:

1. Man kann an einem interkulturell-landeskundlichen Lehrwerk arbeiten, das sowohl den eigenen soziokulturellen Kontext des algerischen Lernenden als auch die fremdkulturellen Gegebenheiten des Zielsprachenlandes berücksichtigt.
2. Idiomatische Redewendungen können eine Quelle sein für einen interkulturellen Vergleich zwischen dem Deutschen, Französischen, Arabischen und Berberischen
3. Optimierung der Lern-und Lehrmethoden im Hinblick auf den interkulturellen Aspekt der Wortschatzaneignung im DaF-Unterricht

LITERATURVERZEICHNIS

1. **Abdallah-Preteille M.** La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle'. (the perception of the other: Pivotal point of the intercultural approach). *Francais dans le Monde*, 181:40-44, 1983.
2. **Abdallah-Preteille Martine, Porcher Louis,** *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996, p. 138.
3. **ABOU. S.,** 1995, *L'identité culturelle*, Paris : Hachette.S.33
4. **Ait Ramdan Mohcine.** Wortassoziationen: Ein interkultureller Vergleich zwischen dem deutschen, dem arabischen und dem französischen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 2013.
5. **Bastova Simona :** Wortschatz und Wortschatzarbeit zum Thema Gesundheit und Krankheit, Magisterdiplom, Masarkoya Universität,2013, S.30
6. **Biechele Markus** und Alicia Pados (2003) : *Didaktik der Landeskunde*. Druckhaus Langenscheidt, Berlin S.28
7. **Biechele Markus und Alicia Pados,** *Didaktik der Landeskunde*, (2003), Langenscheidt S. 47
8. **Bischof, Monika** (1995) : Konfliktsituationen. In: Goethe Institut(hrsg.):*Handbuch für Spracharbeit*, Teil 5: „erlebte Landeskunde“, Kapitel 2, Baustein 5.
9. **Bischof, Monika** Viola Kessling, Rüdiger Krechel, *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Langenscheidt, Berlin-München-Wien-Zürich-New York,1999 Goethe Institut , München, S.16. 17.
10. **Blum, Hartmut** (1983), *Bedeutung und Assoziation. Eine Untersuchung zu assoziativen Relationen und zum Sprachgebrauch*. Tübingen: Stuwe.
11. **Bolten Jürgen** (1997) : *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. In : Walter, Rolf (Hg.) *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S.474.
12. **Bolten, Jürgen** (2007) : *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt : Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. S.87
13. **Bourdien, Pierre** (1980) : *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit. S.88/89
14. **Broszinsky-Schwabe Edith,** *interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse- Verständigung*, VS Verlag,2011, S. 75:76
15. **Buttjes, Dieter (1989)** :*Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*, S.16
16. **D'Andrade, Roy** (1981) *The cultural Part of cognition*. *Cognitive Science*,S.192
17. **Doser Susanne:** *In 30 Minuten wissen Sie mehr interkulturelle Kompetenz*, 2006, Gabal Verlag S.11
18. **Engel Ulrich,** Wolfgang Halm, Hans Jürgen Krumm, Wolf Dieter Ortmann, Robert Picht, Dietrich Rall, Walter Schmidt, Gerhard Sticke, Klaus Vorderwülbecke, Alois Wierlacher, *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, 5. Auflage, Heidelberg, 1977
19. **Eril Astrid,** Marion Gymnich,(2007) : *interkulturelle Kompetenzen, erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen, Klettlertraining*, S.77/78

20. **Esterl Ursula.** Jürgen Struger, Wort.Schatz-Wörter.schätzen, Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht. Wissenschaft und Schule, 2011.
21. **Fechner. J. ABCD-Thesen** zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts, Leipzig 1990
22. **Feigs, Wolfgang :** „Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde“ in: DaF, 2/1993 (78-79)
23. **GALISSON Robert, 1991,** *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE international.S.119
24. **Geertz, Clifford (2002),** *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt a.M.: Suhr-kamp.
25. **Groux Gerard.** Abdallah-pretceille (martine), porcher (louis)|_éducation et communication interculturelle. Revue française de pédagogie, 123(1):153{154, 1998
26. **Habermas. Jürgen.:** Theorie des kommunikativen Handelns, zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, volume i+ ii. Suhrkamp, Frankfurt, 1981.
27. **Hack Wolfgang** l. Landeskundliches Lernen. Klett, 1998.
28. **Haddad Najim .** Kultur und Sprache: eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des deutschen und arabischen. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache;18, 1987.
29. **Hasselhorn Marcus** and Dietmar Grube. Erstassoziationen von Kindern und Erwachsenen
30. zu 53 konkreten Substantiven [primary associations of children and adults for 53 concrete nouns]. Handbuch deutschsprachiger Wortnormen [Handbook of Germanlanguage word norms], pages 59{64, 1994.
31. **Hausmann Franz Josef .** Was ist eigentlich Wortschatz. Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hgg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb, pages 2{21, 1993.
32. **Hiller Gundula Gwenn .** „was machen sie denn da eigentlich?“ {oder: Faq1{10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen, pages 35{56. Springer, 2010.
33. **Hofstede Geert.** Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen{Organisationen{Zusammenarbeit, 1993.
34. **Hofstede Geert ,** Gert Jan Hofstede, and Michael Minkov. Cultures and organizations: Software of the mind, volume 2. Citeseer, 1991.
35. **Hofstede Geert H** and Geert Hofstede. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Sage, 2001.
36. **Huneke Hans-Werner** and Wolfgang Steinig. Landeskunde. DaF, Berlin, 1997.
37. **Hunfeld Hans** and Gerhard Neuner. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.
38. Klett (Ernst) Verlag, Stut, 1993.
39. **Huntington Samuel P .** Kampf der Kulturen: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. 2015
40. **Jankova V** and M MICHAELS-MC GOVERN. Methodik und Didaktik des Unterrichtes Deutsch als Fremdsprache im Überblick. mu brno (2002) 97 s. Technical report, ISBN 80-210-2344-9.
41. **Kessler Hermann .** Deutsch für Ausländer, Volume 3. Verlag für Sprachmethodik,1963.

42. **Kiel Ewald**. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Interne Arbeitspapiere, 3, 1996
43. **Kluckhohn Clyde** and William Henderson Kelly. The concept of culture. 1944
44. **Knipf-Komlosi Erzsebet** , Roberta Rada, and Csilla Bernath. Aspekte des deutschen Wortschatzes: ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Bolcsesz Konzorcium, 2006.
45. **Krumm Hans-Jürgen** . Bilder im Kopf. interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch, 6:16{19, 1992.
46. **Krumm Hans-Jürgen** . Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 20(1994):13 {36, 1994.
47. **Lambert Wallace E and Nancy Moore**. Word-association responses: Comparisons of american and french monolinguals with canadian monolinguals and bilinguals. Journal of Personality and Social Psychology, 3(3):313, 1966.
48. **Löschmann Martin** . Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt/M.: Lang, 1993.
49. **Luchtenberg Sigrid** . Interkulturelle Wortschatzarbeit. Germanistische Linguistik, pages 155 {156, 2000.
50. **Maletzke Gerhard** . Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Springer-Verlag, 2013.
51. **Moehle Linda** -Vieregge, Bernd Kast, and Gerhard Neuner. Zur analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht, 1995
52. **Moosmüller**. Mind, self, and society. Universite of Chicago Press, 1996.
53. **Müller Bernd-Dietrich** . Konfrontative Semantik. Tübingen, Gunter Narr, 1981.
54. **Müller Bernd-Dietrich** . Interkulturelle Verstehensstrategien {vergleich und Empathie. Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, pages 85 {96, 1986.
55. **Müller Bernd-Dietrich** . Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Langenscheidt Berlin et al., 1994
56. **Neuland Eva** . asiatische Germanistentreffen.
57. **Neuland Eva** and Corinna Peschel. Einführung in die Sprachdidaktik. Metzler, 2013.
58. **Neuner Gerhard** . Fremdsprachlicher text und universelle Lebenserfahrungen Aspekte einer themenorientierten fremdsprachlichen Textdidaktik. Dilbilim, pages 51 {72, 1987.
59. **Neuner Gerhard** . Die deutschen in ihrer Welt. Langenscheidt Verlag, 1994.
60. **Neuner Gerhard** and Gesamthochschule Kassel. Fremde Welt und eigene Wahrnehmung: Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht; eine Tagungsdokumentation. 1994.
61. **Patzke Thilo** . Bedeutungserklärung im Daf-Unterricht. 2006.
62. **Plieger Petra** . Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons: Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit, Volume 3. LIT Verlag Münster, 2006.
63. **Porcher Louis** . Le français langue _étrangère, émergence et enseignement d'une discipline.[
64. Enjeux du système _éducatif]. Paris: Hachette Education, 1995.
65. **Porter Richard E** and Larry A Samovar. Communicating interculturallly. Intercultural communication: A reader, 2:1 {18, 1976.

66. **Postman Leo and Georey Keppel.** Norms of word association. Academic Press, 2014.
67. **Rathje Stefanie.** Interkulturelle kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(3), 2006.
68. **Reimer Annett et al.** Die Bedeutung der Kulturtheorie von geert hofstede für das internationale Management. Technical report, Hochschule Wismar, Wismar Business School, 2005.
69. **Rickert Heinrich.** Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft: ein Vortrag. JCB Mohr, 1899.
70. **Rinder Ann.** Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. Deutsch als Fremdsprache, 2003
71. **Roche, Jörg:** Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag GmbH. 2005.
72. **Roche Jörg.** Zum überfälligen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Münster: Waxmann, pages 33{52, 2012.
73. **Roche Jörg** and Melody Roussy-Parent. Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. Fremdsprachen lehren und lernen, pages 228{250, 2006.
74. **Rosenzweig M-R.** Etudes sur l'association des mots. L'ann_ee psychologique, 57(1):23{32, 1957.
75. **Rosenzweig Mark R.** International kent-rosanoff_ word association norms, emphasizing those of french male and female students and french workmen. Norms of word association, pages 95{176, 1970.
76. **Saxer Robert.** Kinder und Länder. Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich, 1995
77. **Schröder Ulrike.** Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung: eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, Volume 539. BoD{Books on Demand, 2012.
78. **SCHWARZ Monika** and Jeanette CHUR. 32000, Semantik{ein Arbeitsbuch, 1993.
79. **Sebastian Löbner.** Semantik, eine Einführung, 2003.
80. **Seddiki Aoussine.** Beitrag für die Revue akdaf.
81. **Seddiki Aoussine.** Aufbereitung und Verarbeitung des Wortschatzes unter interkulturellem Aspekt in einem Deutschlehrbuch für Algerien auf der Anfangsstufe: ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Erarbeitung von Lehr-und Lernmitteln. 1992.
82. **Shore. Bradd** Culture in mind: Cognition, culture, and the problem of meaning. Oxford University Press on Demand, 1996.
83. **Sifianou Maria.** Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective. OUP Oxford, 1999.
84. **Stolze Radegundis.** Hermeneutik und Translation, Volume 467. Gunter Narr Verlag, 2003.
85. **Straub Jürgen.** Lerntheoretische Grundlagen. na, 2010.
86. **Sumner W.G..** Zitiert von Maletzke interkulturelle Kommunikation. zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.
87. **Szarska-Wieruszewska Joanna.** Lernerstrategien als Grundlage der lerner typischen Fehlerbehandlungen.(Forschungsstudien am Beispiel der deutsch lernenden, polnischen Studenten). 2005.

88. **Sziksaine Irma Nagy.** Leiro magyar szovegtan [descriptive text linguistics]. Budapest: Osiris Kiado, 1999.
89. **Osiris Kiado,** 1999.
90. **Thomas Alexander.** Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. 1993.
91. **Thomas Alexander.** Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. na, 2003.
92. **Thomas Alexander.** Grundlagen der interkulturellen Psychologie. Traugott Bautz, 2005.
93. **Von Thun Friedemann Schulz.** Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Volume 1. 2013
94. **Wahrig Gerhard.** Deutsches Wörterbuch. neu herausgegeben von Dr. Renate - Burfeind, 1994
95. **Weidemann Arne,** Jürgen Straub, and Steffi Nothnagel. Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Transkript Verlag, 2015.
96. **Wieringa Edwin** and Poppy Siahaan. Metaphorische Konzepte im deutschen und im indonesischen; Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand.[european university studies, series xxi, linguistics, vol. 315], 2009.
97. **Zeuner U.** Ahmed rafik trad: Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. ein Beitrag zur Landeskundendidaktik im DaF-Studium. Deutsch als Fremdsprache, 40(3):189, 2003.
98. **Zinser Hartmut.** Geertz, clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum verstehen kultureller Systeme. übersetzt von B. Luchesi und R. Bindemann, fr. Psyche, 40(2):189{190, 1986.

Internetquellen

www.hueber.de,
www.land-der-woerter.de/lernen,
www.goethe.de
www.dw.de
www.land-der-woerter.de/lernen
www.cornelsen.de/daf
<https://de.wikipedia.org/wiki/Wortschatz>

ANHANG

1. *Technique des mots-ressorts de Kent et Rosanoff*

La liste dite de Kentt & Rosanoff n'était pas destinée à devenir une technique de créativité. A l'origine, elle est un des résultats d'une étude en psychologie (publiée en 1910 - "American Journal of Insanity") au cours de laquelle deux chercheurs américains, Kentt et Rosanoff, ont mené certaines expériences notamment sur les séquences d'idées déclenchées par certains **mots à fort pouvoir associatif**.

Les 100 mots de la liste devant être considérés comme des **mots-ressorts**, chacun peut jouer le rôle de stimulus pour former des associations inattendues et, on l'espère, originales.

Liste des mots de KENT & ROSANOFF							
1	table	26	souhait	51	tige	76	amer
2	foncé	27	rivière	52	lampe	77	marteau
3	musique	28	blanc	53	rêve	78	assoiffé
4	maladie	29	beau	54	jaune	79	cité
5	homme	30	fenêtre	55	pain	80	carré
6	profond	31	rude	56	justice	81	beurre
7	doux	32	citoyen	57	garçon	82	docteur
8	nourriture	33	pied	58	lumière	83	bryant
9	montagne	34	araignée	59	santé	84	voleur
10	maison	35	aiguille	60	bible	85	lion
11	noir	36	rouge	61	mémoire	86	joie
12	mouton	37	sommeil	62	brebis	87	lit
13	confort	38	colère	63	bain	88	lourd
14	main	39	tapis	64	chaumière	89	tabac
15	court	40	filie	65	rapide	90	bébé
16	fruit	41	eau	66	bleu	91	lune
17	papillon	42	laborieux	67	affamé	92	ciseaux
18	lisse	43	sûr	68	prêtre	93	tranquille
19	commande	44	terre	69	océan	94	vert
20	chair	45	trouble	70	tête	95	sel
21	tendre	46	soldat	71	poêle	96	rue
22	sifflet	47	choux	72	long	97	roi
23	femme	48	dur	73	religion	98	fromage
24	froid	49	aigle	74	whisky	99	bouton
25	lent	50	estomac	75	enfant	100	effrayé

Figur1 : Liste der Wörter von Kent und Rosanoff

TABEAU 1

Les stimuli du test d'association, leurs réponses primaires et le pourcentage des sujets donnant ces réponses

Stimulus	Réponse	Pourcentage	Stimulus	Réponse	Pourcentage
1. Table	chaise.	53,4	50. Estomac .	digestion.	7,9
2. Sombre . .	clair (e).	45,2	51. Tige	fleur (s).	32,6
3. Musique . .	note (s).	16,3	52. Lampe . . .	lumière.	35,4
4. Maladie . .	santé.	10,4	53. Rêve	sommeil.	17,1
5. Homme . . .	femme.	65,7	54. Jaune	vert.	10,9
6. Profond . .	creux.	12,2	55. Pain	(et) vin.	10,7
7. Mou	dur (e).	38,9	56. Justice . . .	juge (s).	8,5
8. Manger . .	boire.	38,8	57. Garçon . . .	fille.	42,1
9. Montagne .	plaine.	12,5	58. Clair	obscur.	31,3
10. Maison . .	toit.	14,0	59. Santé	maladie.	19,0
11. Noir	blanc.	40,5	60. Evangile . .	Dieu.	10,9
12. Mouton . .	laine.	24,8	61. Mémoire . .	souvenir (s).	18,0
13. Confort . .	fauteuil.	18,5	62. Agneau . . .	brebis.	14,5
14. Main	pied (s).	24,8	63. Bain	(de) mer.	16,0
15. Petit	grand.	47,5	64. Villa	maison.	15,6
16. Fruit	pomme (s).	20,0	65. Rapide . . .	train.	35,1
17. Papillon . .	fleur (s).	10,8	66. Bleu	ciel.	30,7
18. Lisse	rugueux.	17,7	67. Faim	soif.	23,6
19. Ordre . . .	désordre.	23,5	68. Prêtre	noir (e).	12,6
20. Chaise . . .	table.	23,8	69. Océan	mer.	23,7
21. Doux	dur (e).	10,5	70. Tête	cheveu (x).	10,6
22. Sifflet . . .	train.	11,3	71. Fourneau . .	(de) cuisine.	19,2
23. Femme . . .	homme.	26,0	72. Long	court.	23,5
24. Froid	chaud.	34,5	73. Religion . .	prêtre (s).	8,6
25. Lent	rapide.	27,0	74. Cognac . . .	alcool.	13,0
26. Désirer . .	vouloir.	16,6	75. Enfant . . .	petit.	11,6
27. Fleuve . . .	rivière.	15,3	76. Amer	doux (douce).	14,9
28. Blanc	noir.	33,9	77. Marteau . . .	pilon.	21,4
29. Belle	femme.	17,7	78. Soif	faim.	25,5
30. Fenêtre . .	porte.	13,9	79. Ville	(de) Paris.	17,9
31. Rugueux . .	lisse.	16,4	80. Carré	rond.	29,6
32. Citoyen . .	français.	7,3	81. Beurre	mou.	11,2
33. Pied	chaussure.	13,4	82. Docteur . . .	maladie.	21,5
34. Araignée .	toile (d'araignée).	37,5	83. Bruyant . . .	enfant (s).	10,5
35. Aiguille . .	(de) fil (s).	24,8	84. Voleur . . .	(de) bicyclette.	8,8
36. Rouge . . .	(et le) noir (e).	17,9	85. Lion	tigre.	11,1
37. Sommeil . .	lit.	13,9	86. Joie	tristesse.	8,4
38. Colère . . .	rouge.	13,2	87. Lit	repos.	12,8
39. Tapis	moelleux.	9,9	88. Lourd	léger.	25,7
40. Fille	garçon.	33,3	89. Tabac	fumée.	24,3
41. Haut	bas.	45,6	90. Bébé	enfant.	9,2
42. Travail . .	repos.	7,4	91. Lune	soleil.	11,8
43. Aigre	doux.	30,7	92. Ciseaux . . .	couper.	22,4
44. Terre	mer.	11,2	93. Tranquille .	calme (s).	18,3
45. Difficulté .	facilité	14,2	94. Vert	pré (s).	13,0
46. Soldat . . .	guerre.	23,7	95. Sel	mer.	19,9
47. Chou	(chou)-fleur . . / (choux-fleurs) .	32,3	96. Rue	(de) Rivoli.	5,9
48. Dur	mou (s).	29,6	97. Roi	reine.	21,8
49. Aigle	(l')oiseau.	16,1	98. Fromage . .	(de) gruyère.	10,6
			99. Fleur	rose.	11,8
			100. Effrayé . . .	peur.	38,1

TABLEAU 2

Liste des mots présentés pour l'expérience de groupement dans le rappel

1. Garçon (33)	17. Haut (23)	33. Fille
2. Carré (19)	18. Clair	34. Lourd (6)
3. Sombre (18)	19. Rond	35. Chaise
4. Pied	20. Grand	36. Aigre (16)
5. Froid (13)	21. Fruit (10)	37. Lumière
6. Léger	22. Noir (42)	38. Fleur
7. Table (35)	23. Bas	39. Long (41)
8. Femme	24. Fil	40. Lisse
9. Ciseaux (26)	25. Petit (20)	41. Court
10. Pomme	26. Couper	42. Blanc
11. Main (4)	27. Aiguille (24)	43. Boire
12. Araignée (30)	28. Chou (38)	44. Ciel
13. Chaud	29. Lent (14)	45. Pilon
14. Rapide	30. Toile	46. Lampe (37)
15. Homme (8)	31. Rugueux (40)	47. Marteau (45)
16. Doux	32. Bleu (44)	48. Manger (43)

TABLEAU 3

Moyennes de mots rappelés et de mots groupés dans le rappel, par sujet

	Hommes (N = 24)	Femmes (N = 40)
a) Mots rappelés correctement..	19,4	22,2
b) Total de mots rappelés.....	21,6	25,2
c) Pourcentage correct $\left(100 \times \frac{a}{b}\right)$	90,0	87,7
d) Groupements associatifs :		
1) Dans l'ordre direct ...	1,4	2,3
2) Dans l'ordre inverse ..	0,5	1,0
3) Autres paires	2,0	2,3
e) Total de mots groupés.....	7,9	11,0
f) Pourcentage du rappel groupé $\left(100 \times \frac{e}{a}\right)$	40,8	49,5

Compétences	Objectifs	Niveaux de compétence	Thèmes	Contenus
Compétence de l'oral (Compréhension et expression)	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaître et identifier des structures phonétiques - comprendre des phrases courtes -articuler correctement les phonèmes, les mots et les phrases -répéter les mots et les phrases -réagir à des questions et des ordres -formuler des questions et sollicitations simples -mener des entretiens simples 	<ul style="list-style-type: none"> -se présenter et présenter d'autres personnes -demander après quelqu'un - demander l'origine, la nationalité, le lieu de résidence, la situation géographique d'un pays -présenter son pays -demander l'âge, la date de naissance de quelqu'un - s'enquérir de la santé de quelqu'un -remercier -s'excuser -signaler qu'on n'a pas compris quelque chose -demander de l'aide pour comprendre ou parler demander la parole 	<p>Vie personnelle -(Nom, âge, domicile, habits, achats)</p> <p>Ecole et enseignement -(Elève et professeur, cours, emploi du temps, affaires scolaires)</p> <p>Vie de famille - (Composition de la famille, maison et habitation)</p> <p>Horaires, temps et climat - (l'heure, les jours, les mois, les saisons)</p> <p>Loisirs et distractions - Sport, la lecture, les voyages etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms interrogatifs - L'interrogation directe et indirecte -La forme de politesse -Les pronoms personnels -conjugaison des verbes au présent de l'indicatif -Les pronoms possessifs -Substantifs à l'accusatif - Les interrogatifs en W -Les nombres cardinaux et ordinaux - Les pronoms interrogatifs -Le datif -La négation (kein/nicht) - Les chiffres et les nombres -Le passé composé des verbes réguliers (dits faibles) -Les pronoms démonstratifs -Le comparatif -Weil, denn - Les adverbes de lieu -Les adverbes de temps -La coordination -La subordonnée relative au nominatif et à l'accusatif
		<ul style="list-style-type: none"> prendre congé -exprimer la présence ou l'absence -demander l'âge, la mesure -demander le prix, acheter, payer -expression de l'intérêt, de l'indifférence -expression de la sympathie, de ses goûts, de ses préférences -expression du regret 	<p>La santé et le corps humain -(corps humain, chez le médecin, chez le dentiste)</p> <p>L'art culinaire -(repas, recettes, au restaurant)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, au prétérit et au passé composé -Le génitif des substantifs -La subordonnée de temps introduite par wenn et als - La déclinaison mixte de l'adjectif -Les pronoms personnels à l'accusatif -La subordonnée de

		<ul style="list-style-type: none"> -exprimer un accord, un désaccord -indiquer une provenance, situer dans l'espace -demander l'heure, la date, le jour, situer un évènement dans le temps -exprimer la notion de possession -expression de l'opposition -localiser les douleurs -dénommer les différentes parties du corps -exprimer les rapports de possession - décrire quelque chose -décrire des personnes d'après leur apparence et leur caractère -comparer des personnes, des objets -exprimer des rapports temporels 	<p>La vie urbaine et la vie rurale</p> <p>- (Moyens de transport, avantages et inconvénients de la vie urbaine, animaux domestiques, à la ferme, avantages et inconvénients de la vie urbaine)</p>	<p>temps introduite par bevor et nachdem</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les prépositions qui gouvernent le datif et celles qui gouvernent l'accusatif -Les auxiliaires de mode wollen, können, mögen, dürfen, sollen et müssen. -La déclinaison faible de l'adjectif.
		<ul style="list-style-type: none"> exprimer une action antérieure et une action postérieure -exprimer des rapports locaux -dénommer les produits alimentaires -commander quelque chose -désirer quelque chose -exprimer la possibilité et la volonté -payer quelque chose - dénommer les institutions et les services publics de la ville - demander le chemin -décrire le chemin -indiquer la direction -exprimer l'obligation, le devoir moral -demander la permission 		

Lektion 7

Essen und trinken



Frühstück in Deutschland



Frühstück in Algerien

Die Mahlzeiten in Deutschland

Die Deutschen essen nicht wie die Algerier. Es beginnt schon beim **Frühstück**. Es ist für die Deutschen eine richtige Mahlzeit : Es gibt Kaffee, Tee, Brötchen mit Butter, Marmelade, Honig, Käse, Schinken und Wurst. Dazu kommt manchmal ein weich gekochtes Ei.

Das **Mittagessen** ist eine warme Mahlzeit mit Gemüse, Fleisch oder Fisch oder Würstchen und Kartoffeln. Man trinkt wenig dazu. Brot isst man nicht viel. Auch Nachtsch gibt es nicht immer. (Obst isst man zwischen den Mahlzeiten)

Zum **Kaffeetrinken** am Nachmittag gibt es Kuchen mit oder ohne Schlagsahne. Besonders sonntags, wenn alle zu Hause sind, sitzt man am Kaffeetisch und diskutiert lange.

Das **Abendessen** (oder Abendbrot) ist meistens um 18 Uhr 30. Es ist eine kalte

Mahlzeit. Man braucht nichts zu kochen. Es gibt Schwarzbrot, Schinken, Wurst, Käse, Salat, Tee, Saft oder andere Getränke. Bevor die Deutschen anfangen zu essen, sagen sie oft : Guten Appetit !



2. Fragen.

- a- Essen die Deutschen wie die Algerier ?
- b- Wie heißen die Mahlzeiten ?
- c- Was gibt es zum Frühstück ?
- d- Was isst man mittags am meisten ?
- e- Warum braucht man zum Abendessen nichts zu kochen ? Was gibt es zu dieser Mahlzeit ?
- f- Wie oft isst man warmes Essen ?

Und was möchten Sie essen und trinken ?

1. Schau dir die Speisekarte an. Was kostet was ? Übt zu zweit wie im Beispiel.

- Was kostet Kebab aus Hammelfleisch ?
- Moment... Kebab aus Hammelfleisch kostet sieben Euro zwanzig.

Gasthaus MARHABA Speisekarte					
Kalte Gerichte Vorspeisen		Hauptgerichte		Suppen	
Käseteller mit Weißbrot	3,80	Kebab aus Hammelfleisch	7,20	Gemüsesuppe	2,80
Fischplatte mit Toastbrot	6,20	Kebab aus Kalbfleisch	6,30	Tomatensuppe	1,80
Wurst mit Schwarzbrot Butter und Gurken	4,80	Rindersteak mit Pommes frites	11,60	Rindfleischsuppe	2,40
		Kotelett mit Bratkartoffeln	7,20		
		1/4 Brathähnchen mit Gemüse	5,80		
Dessert und Kuchen		Getränke			
Obstsalat	2,20	Cola	1,20		
Obstkuchen	1,40	Sprite	1,20		
Eis mit Sahne	1,90	Fanta	1,20		
Eis mit Früchten u. Schlagsahne	2,40	Limonade	1,40		
		Orangensaft	1,60		
		Traubensaft	1,60		

2. Schau dir noch einmal die Speisekarte an, hör den Dialog und beantworte dann die Fragen.

Ober : Guten Tag ! Was möchten Sie bitte ?

Herr Müller : Guten Tag ! Ich nehme Kotelett mit Bratkartoffeln und Käse mit Weißbrot.

Ober : Und was möchten Sie trinken ?

Herr Müller : Einen Traubensaft.

Ober : Und Sie ? Was wünschen Sie bitte ?

Herr Wagner : Ein Rindersteak mit Pommes frites und vorher bitte eine Gemüsesuppe.

Ober : Und was möchten Sie trinken ?

Herr Wagner : Einen Orangensaft.

Wie essen die Deutschen ?

1- Schau dir die Bilder an und dann lies den Text.



 <p>1 2 3</p>		
1- der Teller(-) 3- das Messer(-) 2- die Gabel(n) 4- der Löffel(-)	die Banane(n)	die Butter
		
die Limonade(n)	der Kaffee	die Cola(s)
		
das Brot(e)	das Brötchen(-)	das Ei(er)
		
der Apfel(-)	der Salat(e)	der Tee

Lektion 7

152
hundertzweifundfünfzig

Lektion 7

5 Typen assoziativer Verbindungen zwischen Wörtern im Gedächtnis

1. Koordinationen	 <p>Salz Pfeffer Senf</p>
2. Kollokationen	Salz <i>streuen</i>
3. Subordinationen	 <p>Vogel Spatz Ente Adler Eule</p>
4. Synonyme	berichtigen = korrigieren
5. Antonyme	gut <-> böse

Ich mag keinen Orangensaft.

1. Wer mag was ? Übt zu zweit wie im Beispiel und benutzt die Wörter aus dem Kasten.



Peter

Ich trinke
gern Orangensaft.
Und was magst du ?



Ryad

Ich mag keinen
Orangensaft. Ich trinke
lieber Mineralwasser.

Getränke
Orangensaft • Mineralwasser • Cola • Apfelsaft • Traubensaft • Kamillientee • Kaffee • Limonade • Milch • Fanta • Zitronensaft • Pfefferminztee • Schwarzen Tee • Milchkaffee

Modalverb mögen	
ich	mag
du	mag st
es/sie/es	mag
wir	mög ^{en}
ihr	mög ^t
sie	mög ^{en}

2. Übt zu zweit wie im Beispiel.

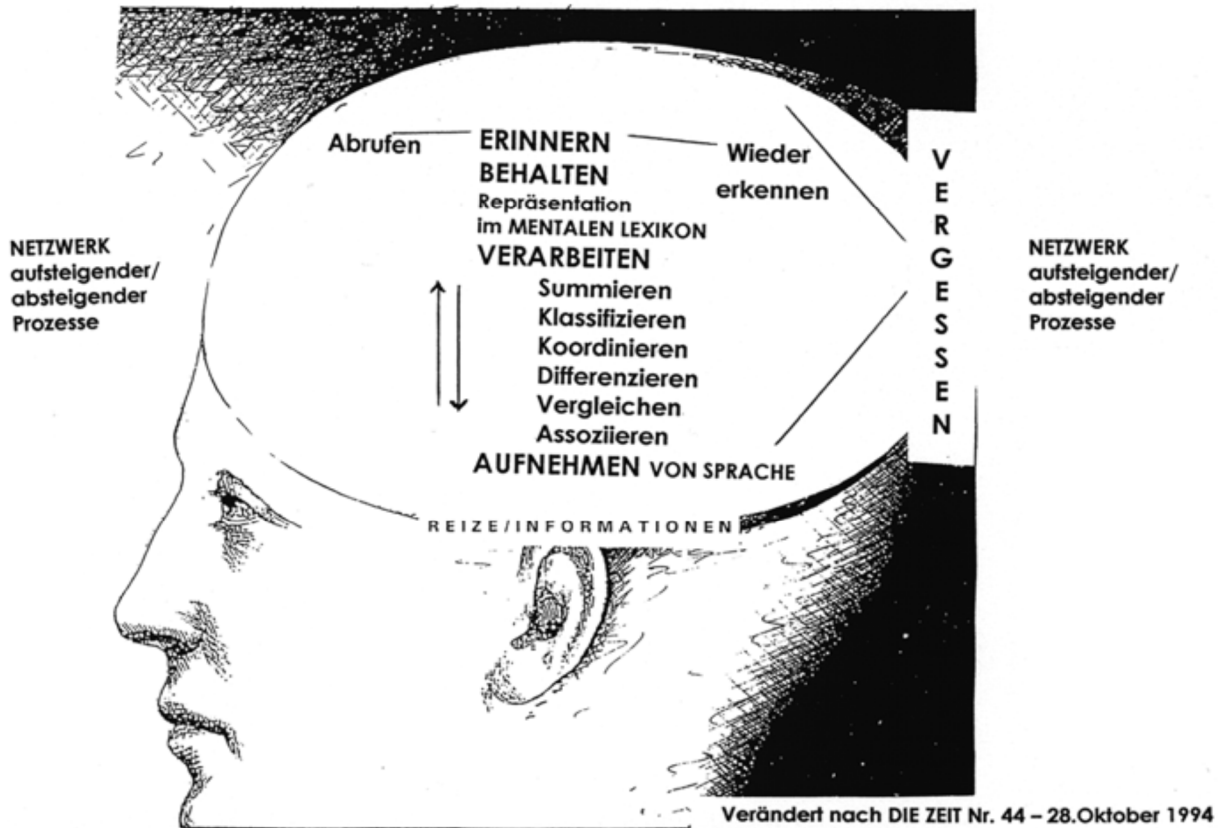
Peter : Isst du gerne Fleisch ?

Ryad : Nein, ich mag kein Fleisch. Ich esse lieber Fisch. Und du ?

Peter : Ich mag keinen Fisch. Ich esse lieber Fleisch mit Gemüse.

	Peter	Ryad	Karl	Kamel	Amel
🤔	Fisch	Fleisch	Suppe	Gemüse	Kuchen
👍	Fleisch mit Gemüse	Fisch	Pommes frites	Hammelfleisch	Obst

ANNAHMEN ÜBER PROZESSE DER SPRACHVERARBEITUNG IM GEDÄCHTNIS



Info DaF Dezember 2006

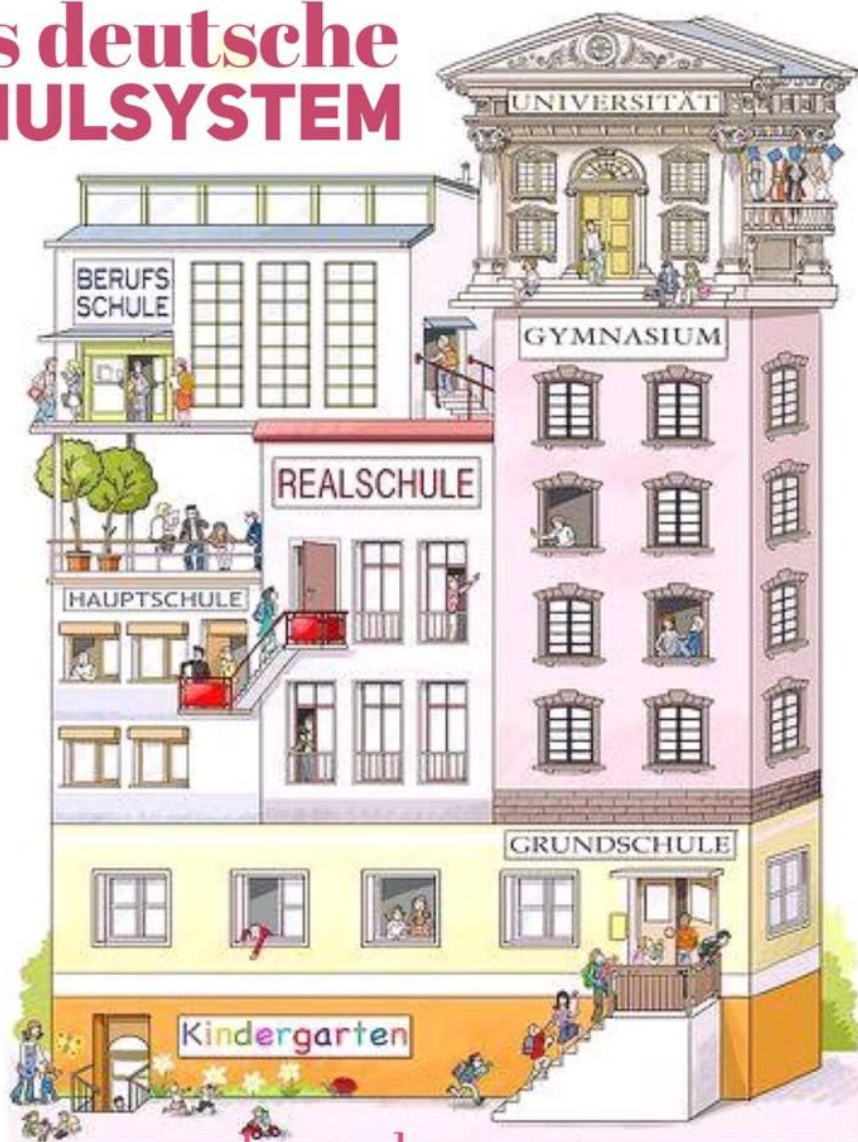
Universelle menschliche Erfahrungsbereiche

- Wohnen
- Arbeiten
- Freizeit
- Erziehung
- Versorgung/Ernährung
- Hygiene
- Gesundheit/Krankheit
- Reisen/Mobilität (Raum-Erfahrungen)
- Zeit-Erfahrungen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
- Beziehungserfahrungen (Familie, Partner, Gemeinde, Staat)
- Ich-Identität
- Normen und Werte
- Psychische Dimensionen (Selbstreflektion; Phantasie; Erinnerung; Emotionen)

USW.

[Nach: Gerhard Neuner: "Mit dem Wortschatz arbeiten". In: *Fremdsprache Deutsch* 3/1990, S. 6]

Das deutsche SCHULSYSTEM



www.deutscheszentrum.es

Gute Manieren

Wie begrüßt und wie verabschiedet man sich in Deutschland? Wie verhält man sich im Restaurant? Beahlt der Mann oder die Frau? Manche Formen des Benehmens sind geblieben, andere haben sich im Laufe der Zeit geändert.

O-Töne:

„Guten Tag.’ / ,Guten Tag.’ / Ja, ,Guten Tag.’ / ,Guten Tag!’ / ,Hi!’ / ,Hi!’ / ,Hallo...!’ / ,Hallo.’ / ,Guten Morgen’, ,Guten Tag’, ,Guten Abend’, Hallo!“

Sprecher:

So unterschiedlich wird man in Deutschland begrüßt. Und begrüßt wird bei uns täglich und überall: je nach Situation mal per Handschlag, mal mit Winken, Umarmen, Schulterklopfen oder Küssen auf Wange, Mund und Stirn. Die Begrüßung ist der Beginn des förmlichen Umgangs miteinander. Zu diesem Umgang gehört vor allem gutes Benehmen oder wie manche sagen „die feine Art“, „der gute“ Ton. Wie aber sieht das konkret aus? Um diese Frage zu beantworten, steht uns eine Expertin zur Seite: die Vorsitzende des Arbeitskreises Umgangsformen, Inge Wolff. Sie erklärt zunächst, wofür Formen des Verhaltens überhaupt wichtig sind.

Inge Wolff:

„Irgendwelche Spielregeln, um miteinander umzugehen, brauchen die Menschen nun mal. Wenn schon ein Spiel nicht funktioniert ohne Regeln, wie soll unser Zusammenleben ohne funktionieren. Und deshalb brauchen wir einfach Umgangsformen, die allerdings modern sein sollen, denn **alte Zöpfe** können wir in unserer Zeit nicht mehr gebrauchen.“

Sprecher:

Wie beispielsweise im Sport braucht man auch im menschlichen Umgang Regeln. Allerdings haben sich diese Spielregeln, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind, im Lauf der Jahrhunderte geändert. Manche **alte Zöpfe** wurden **abgeschnitten**. So nennt man alte Sitten und Gebräuche, die nicht mehr zeitgemäß sind. War das, was als gutes Benehmen galt, früher in Deutschland oft sehr strengen Regeln unterworfen, wird es heutzutage lockerer gesehen. Was aber ist noch zeitgemäß und was überholt? Die Meinungen gehen da besonders bei älteren und jüngeren Menschen auseinander.

O-Töne:

„Dass man sich dankbar erweist und dass man auch anderen mal ’nen Gefallen tut, dass man [den] anderen auch mal vorgehen lässt und nicht nur **sein eigenes ‚Ich‘** durchsetzt. / Ja, dass man so zum Beispiel die Autotür geöffnet kriegt. Ja, also ich freu’ mich darüber, wenn mein Mann das macht. / Man lebt ja immer in **Extremen**: Was damals zu streng war, ist heute leicht zu **lasch**. So **ein Mittelmaß finden**, ne. Dass man sich einfach nicht so benimmt, als wenn man zu Hause alleine wäre. / Ich steig’ ein in die Straßenbahn, aber der junge Mann hat wenigstens noch lachend reagiert. Ich sag’: ,Brauchen Ihre Füße extra eine Bank?’ / **Manieren?** Hab ich wohl keine. / Die haben wir bestimmt.“

Sprecher:

Gutes Benehmen bedeutet für manchen der Befragten höflich zu sein, auf andere zu achten, nicht nur egoistisch zu sein, **sein eigenes „Ich“** durchzusetzen und sich so zu verhalten, wie man es zu Hause tut, wenn man alleine ist. Die älteren der Befragten sind zudem der Meinung, dass die Jugendlichen kein gutes Benehmen, keine guten **Manieren**, haben. Zurückgeführt wird das auf die lockere, **lasche**, Erziehung der Eltern. Es wäre besser, **ein gesundes Mittelmaß zu finden**, einen Weg zwischen den **Extremen** einer zu strengen und einer zu lockeren Erziehung. Dazu gehört für die eine der Befragten zum Beispiel, dass man in der Straßenbahn

seine Füße nicht auf eine freie Sitzbank legt. Und wie verhält man sich, wenn man einen Geschäftstermin, eine Einladung oder eine Verabredung hat?

Inge Wolff:

„Die Pünktlichkeit spielt in unserem Land eine relativ große Rolle. Unpünktlichkeit, noch dazu unentschuldigte, wird als ziemlich grobe Unhöflichkeit betrachtet. Wobei natürlich gut, dieses ‚fünf Minuten‘, da kann man sich immer noch gut entschuldigen. Und je nach Situation gibt's ja auch das sogenannte **akademische Viertel**. Das heißt: Eine Viertelstunde später reicht auch noch. Aber ansonsten bei Geschäftsbesprechungen, besonders im Privatleben, wenn man zum Essen eingeladen ist, sollte man schon sehr pünktlich sein. Denn die arme Hausfrau **in tausend Nöte**, wenn das liebevoll zubereitete Essen auf dem Herd **verbrutzelt**, weil ein oder zwei Gäste 'ne halbe Stunde zu spät kommen.“

Sprecher:

Die Deutschen sind weltweit bekannt für ihre Pünktlichkeit. Bei manchen Gelegenheiten wird aber das sogenannte **akademische Viertel** noch abgewartet. Der Begriff stammt aus der Hochschulsprache und bedeutet, dass man fünfzehn Minuten später kommen kann.

Früher wurde in der ersten Viertelstunde der Stoff des Seminars oder der Vorlesung wiederholt, so dass Studenten später kommen konnten. Pünktlichkeit ist besonders bei Essenseinladungen nach Meinung von Inge Wolff sehr wichtig. Ansonsten käme die Gastgeberin oder der Gastgeber in Schwierigkeiten, **in tausend Nöte**, wenn alles eigentlich schon fertig sei, aber noch Gäste fehlten. Wie sie es umgangssprachlich ausdrückt verbrennt, **verbrutzelt**, das Essen auf dem Herd und schmeckt dann nicht mehr. Vor allem im Restaurant sieht sich mancher mit der Frage konfrontiert, in welcher Reihenfolge das Besteck benutzt werden muss.

Inge Wolff:

„Da gibt's aber eine ganz einfache Grundregel: nämlich immer außen anfangen und sich **nach innen durchessen**. Denn die Gastronomie hat von sich alleine aus richtig **eingedeckt**. Da braucht der Gast sich keine Gedanken drüber zu machen. Es gibt aber andere Sachen. Zum Beispiel ist es nicht sehr freundlich, durchs ganze Lokal zu brüllen: ‚Hey, Ober – zahlen!‘ Oder was in Deutschland inzwischen total unbeliebt geworden ist, ist die Bezeichnung für die Restaurantfachfrauen, nämlich sie mit ‚**Fräulein**‘ zu rufen.“

Sprecher:

Als Gast macht man alles richtig, wenn man mit dem außen liegenden Besteckteil beginnt und mit dem abschließt, das direkt neben dem Teller liegt, oder wie Inge Wolff es formuliert, man **isst sich von außen nach innen durch**. In Restaurants liege das Besteck schon in der richtigen Reihenfolge auf dem Tisch. Es sei so **eingedeckt**. Kein gutes Benehmen sei, so Inge Wolff, laut nach dem Kellner, dem **Ober**, zu rufen, statt ihm ein Handzeichen zu geben. Oder die weibliche Bedienung mit dem altertümlichen Begriff „**Fräulein**“ anzusprechen, der früher für unverheiratete Frauen verwendet wurde. Auch der Umgang von Männern und Frauen bei einem Restaurantbesuch ist nicht mehr so wie früher:

Inge Wolff:

„Eins der grundlegendsten Dinge, die sich im Restaurant geändert haben, sind die Regeln, die früher die Frau betrafen. Denn sie durfte weder als erste reingehen, noch den Wein probieren, noch mit dem Ober reden und schon überhaupt nicht für einen Mann bezahlen. Das ist natürlich in einer Zeit, wo berufstätige Frauen auch männlichen Geschäftsbesuch ins Restaurant einladen, überhaupt **nicht mehr haltbar**. Die Frau kann ja nicht ihrem Gast hinterher **klammheimlich** unterm Tisch das **Portemonnaie** zuschieben und sagen: ‚Nun bezahlen Sie mal bitte für uns beide‘.“

Sprecher:

Heutzutage ist es laut Inge Wolff möglich, dass eine Frau auch einen Mann ins Restaurant einladen und das Essen bezahlen kann. Früher gehörte es zu den gesellschaftlichen Regeln, dass nur der Mann zahlte. Das sei **nicht mehr haltbar**, unüblich. Sehr seltsam sähe es zudem aus, wenn die Frau ihre Geldbörse, das **Portemonnaie**, dem Mann unbemerkt, **klammheimlich**, gebe, damit er die Rechnung begleiche. Was sich auch geändert habe, so Inge Wolff, sei die Akzeptanz des sogenannten Kavalierverhaltens, dass ein Mann der Frau zum Beispiel die Tür öffnet oder in den Mantel hilft.

Inge Wolff:

„Ja, dieses typische – ich sage jetzt mal ganz böse – **Emanzengehab**e, **schnippisch über die Schulter zu werfen**: ‚Das kann ich auch alleine!‘, beobachtet man schon ab und zu in Deutschland. Aber wenn es um den Grundsatz geht, die Grenzen eines anderen Menschen zu wahren, dann ist das ja gerade für den, der helfen möchte, eine **Grenzübertretung**. Denn der fühlt sich **brüskiert** und abgewiesen.“

Sprecher:

Emanzipation wird im Duden definiert als „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit“, als „Selbstständigkeit“ und als „rechtliche und gesellschaftliche Gleichstellung der Frau mit dem Mann“. Oft allerdings werden durch falsch verstandene Emanzipation, durch ein – wie Inge Wolff es ausdrückt – **Emanzengehab**e, hilfsbereite Menschen unhöflich behandelt, **brüskiert**. Mit entsprechenden respektlosen, **schnippischen**, Aussagen, wird ihnen klargemacht, dass man auf fremde Hilfe nicht angewiesen ist. Inge Wolff überträgt das Bild einer locker **über die Schulter geworfenen** Jacke auf die Art und Weise, wie geantwortet wird. Die abweisende Antwort führt zu einem schlechten Gefühl bei demjenigen, der seine Hilfe angeboten hat, zu einem Gefühl, dass eine persönliche **Grenze**

überschritten wurde. Und was empfiehlt die Etikette-Trainerin in peinlichen Situationen?

Inge Wolff:

„Erstens mal ehrlich zu bleiben, keine **Ausflüchte zu suchen**, nicht irgendeine **hergezauberte Geschichte** zu erfinden, sondern **schlicht und ergreifend** zu sagen: Aus dem und dem Grunde ist mir das und das passiert. ‚Es tut mir sehr leid‘ oder ‚Es ist mir sehr peinlich‘ – je nachdem –, die eigenen Gefühle zum Ausdruck bringen und dann sagen: ‚Entschuldigung. Ich hoffe, Sie **nehmen** es mir nicht **übel**.‘“

Sprecher:

Inge Wolff meint, dass man ganz einfach, **schlicht und ergreifend**, sagt, warum etwas geschehen ist. Man sollte nicht – wie ein Zauberer Dinge **herbeizaubert** – **Geschichten** erfinden, die mit der Wahrheit nichts zu tun haben. Man sollte keine zweifelhaften Begründungen geben, keine **Ausflüchte suchen**. Dann habe man am ehesten die Chance, dass niemand verärgert sei, dass einem Dinge nicht **übelgenommen** würden. Und wie verabschiedet man sich richtig? Mit bestimmten Ausnahmen kann jeder das so machen, so Inge Wolff, wie sie oder er möchte, **nach Lust und Laune**.

Inge Wolff:

„Ob da jemand ‚Ciao‘ oder ‚Tschüss‘ oder ‚Tschau‘ oder ‚Tschautschau‘ oder sonst was sagt, ist unter Jugendlichen völlig egal. Jeder **nach Lust und Laune**. Nur, moderne Umgangsformen müssen situationsgerecht betrachtet werden: Das heißt, ob nun gerade ein Jugendlicher, der sich von seiner alten Tante im Altersheim verabschiedet, das mit einem locker über die Schulter geworfenen ‚Ciao‘ tun sollte. Da wär's bestimmt der alten Tante recht, wenn er sagt: ‚Auf Wiedersehen, Tante Mienchen‘.“

Fragen zum Text

Legt jemand während eines Gesprächs die Füße auf den Tisch, ...

1. findet sie/er ein Mittelmaß.
2. hält sie/er sich an gesellschaftliche Normen.
3. verstößt sie/er gegen gesellschaftliche Spielregeln.

Wer das akademische Viertel einhält, kommt ...

1. um Dreiviertel zur vollen Stunde.
2. eine Viertelstunde zu früh.
3. fünfzehn Minuten später.

Wer Kindern keine Grenzen setzt und ihnen alle Freiheiten lässt, ...

1. hat keine guten Manieren.
2. ist emanzipiert.
3. erzieht sie lasch.

Arbeitsauftrag

Setze die passenden Verben ein. Achte auf die jeweiligen Vorsilben. Bilde anschließend

eigene Sätze nach diesem Muster.

abdecken – abschneiden – einladen – eindecken – anschneiden – umladen

1. Der Tisch war für die Gäste sehr schön mit Geschirr, Gläsern, Kerzen und Blumen

_____.

2. Nach dem Essen sind alle Gäste zufrieden nach Hause gegangen. Die Gastgeber fingen

dann an, zunächst den Tisch _____.

3. Hans hat jede Menge Kartons in seinem Auto. Er will sie in das Auto seiner Freundin

_____.

4. Meine Tochter hat mehr als 100 Freunde. Sie will sie alle _____.

5. Katharina will ihre langen Haare _____.

6. Fritz hat einen leckeren Kuchen für den Geburtstag seiner Frau gebacken. Sie ist die

erste, die ihn _____ darf.

Autor: Ralph Erdenberger

Redaktion: Beatrice Warken

Schulsachen Ordnen Sie Die Wörter den Bildern zu

der Bleistift, e; der Spitzer, -; der Zettel, -; der Radiergummi, s; der Füller, -; der Kugelschreiber, -; der Taschenrechner, -; der Klebestift, e; der Buntstift, e; der Filzstift, e; das Heft, e; das Lineal, -; das Federmäppchen, -; das Buch, -er; die Schere, n; das Tipp-ex; das Klebeband, -er; der Ordner, -; die Schultasche, n; das Geodreieck, e; der Terminkalender, -; der Notizblock, -e; der Zirkel, -; der Winkelmesser,

 1	 2	 3	 4
 5	 6	 7	 8
 9	 10	 11	 12
 13	 14	 15	 16
 17	 18	 19	 20
 21	 22	 23	 24

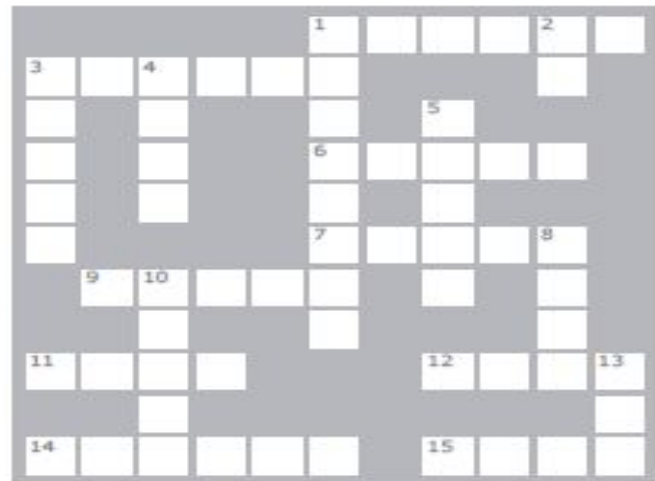
Frühstück ist fertig!

In diesem Kreuzworträtsel findet ihr Dinge, die man zum Frühstück isst und trinkt, oder die man auf dem Frühstückstisch vorfindet.

Viel Vergnügen!

Waagrecht (→)

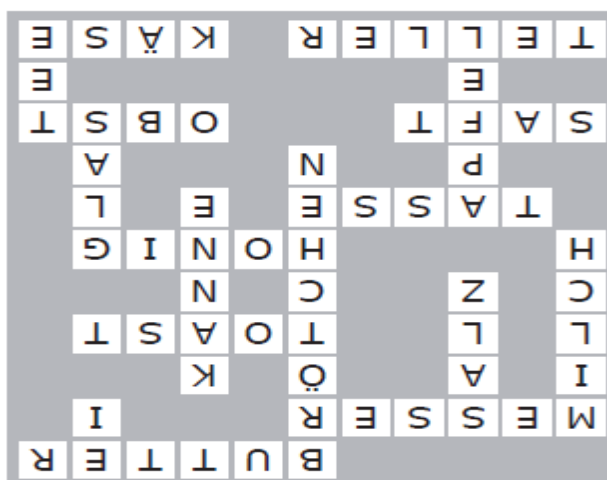
- 1 Fett, aber lecker: Ein knusprig frisches Brötchen mit ♦ und Marmelade. Oder mit ♦ und 7 →!
- 3 Mit einem ♦ streicht man die Marmelade auf's Brötchen.
- 6 Brot, frisch geröstet. Ein englisches Wort (und eine englische Erfindung), aber wir essen in Deutschland auch gerne ♦.
- 7 Süß und gesund, jedenfalls gesünder als Marmelade. Aber er läuft gern vom Brötchen runter, und er klebt an den Fingern. Die Bienen produzieren ihn.
- 9 Für den Tee oder den Kaffee stellt man kein Glas, sondern eine ♦ auf den Frühstückstisch.
- 11 Ein Glas Apfel- oder Orangen♦ gehört zu jedem ordentlichen Frühstück.
- 12 Ebenso braucht man für ein gesundes Frühstück einen Apfel oder eine Banane, oder vielleicht eine Birne oder ein paar Weintrauben... jedenfalls ein wenig ♦.
- 14 Das Brot oder das Brötchen legt man nicht direkt auf den Tisch, sondern auf einen ♦.
- 15 Wurst schon zum Frühstück, das mag nicht jeder. Ein Stückchen ♦ schon eher.



Senkrecht (↓)

- 1 Es gibt sie beim Bäcker jeden Morgen frisch in vielen Varianten und mit vielen verschiedenen Namen, man kann Butter, Wurst, Käse, Marmelade, Honig und zwanzig andere Sachen drauf tun. Hauptsache, sie sind frisch und knusprig!
- 2 Das Weiße muss fest sein und das Gelbe noch weich: Das perfekte 4-Minuten-Frühstücks-♦.
- 3 Käse, Joghurt und Butter sind alle aus ♦ gemacht.
- 4 Gib mir doch mal bitte das ♦ rüber, für mein Ei.
- 5 Kaffee oder Tee stellt man in einer ♦ auf den Tisch, und jeder kann sich selbst einschenken.
- 8 Daraus trinkt man Wasser, Milch oder Saft.
- 10 Bei »Obst« denken wohl die meisten Leute in Deutschland zuerst an einen ♦.
- 13 Wer keinen Kaffee mag, trinkt zum Frühstück meistens ♦ oder Kakao.

Lösung



Figur.... :

© Monika Beck

Wortschatz-Rätsel zum
Deutschlernen

www.land-der-woerter.de/lernen

Mahlzeit! Guten Appetit!

1 Was kaufen Sie wo? Ordnen Sie zu.

im Supermarkt	auf dem Markt	in der Bäckerei	in der Fleischhauerei



1 kg Reis



6 Eier



1 kg Bananen



20 dag Käse



2 Becher Schlag



2 kg Erdäpfel



½ kg Paradeiser



ein Hendl



10 Semmeln



½ kg Zwiebeln



40 dag Faschiertes



2 Topfenkolatschen



3 Weckerln



1 Paar Frankfurter Würstel

100 g = 10 dag

In Österreich sagt man nicht „100 Gramm“, man sagt „10 Deku“.

½ kg = ein halbes Kilo

In Österreich sagt man nicht „1 Pfund“. Man sagt „ein halbes Kilo“.

2b Die Kinder kaufen ein. Was und wie viel kaufen sie? Ergänzen Sie.

SUPERMARKT Wiener Straße 129 Wiener Neustadt			
Nudeln		0,79 €	
	x 3		2,37 €
Milch		0,99€/l	
	4l		3,96 €
Schlag	250ml	0,89€	
	x 4		4,45 €
Käse	10dag	4,89 €	
	20dag		0,78 €
SUMME			20,56 €
Öffnungszeiten: Mo-Fr 7:30-19:00 Sa 7:30-17:30			

2kg Äpfel	2,90 €
2kg Tomaten	1,58 €

Fleischhauerei HÜTTER Franziskanergasse 7 Wiener Neustadt	
1/2 Hendl	
70dag	2,65 €
SUMME	2,65 €
Danke für Ihren Einkauf!	

Bäckerei Nörger Hauptplatz 4 Wiener Neustadt www.baeckerei-noerger.at		
Semmeln /Stück	0,29 €	
	X 10	2,90 €
Aktion	%	- 1,40 €
GESAMT		1,50 €
SUMME		1,50 €
Aktion!!!! 10 Semmeln nur 1,50 Euro!!!!		

1. Nina und Tanja kaufen _____ Packungen Nudeln, _____ Milch, _____ Becher Schlag und _____ Käse im Supermarkt. Auf dem Markt kaufen sie _____ Äpfel und _____ Tomaten.

2. Markus holt _____ Hendl in der Fleischhauerei und er kauft _____ Semmeln in der Bäckerei.

Lösungen

1

Beispiel

im Supermarkt	auf dem Markt	in der Bäckerei	in der Fleischhauerei
2 kg Erdäpfel	6 Eier	3 Weckerln	40 dag Faschirtes
20 dag Käse	½ kg Zwiebeln	2 Topfenkolatschen	ein Hendl
1 kg Bananen	1 kg Bananen	10 Semmeln	2 Paar Frankfurter Würstel
1 kg Reis	½ kg Paradeiser		
2 Becher Schlag			

2a

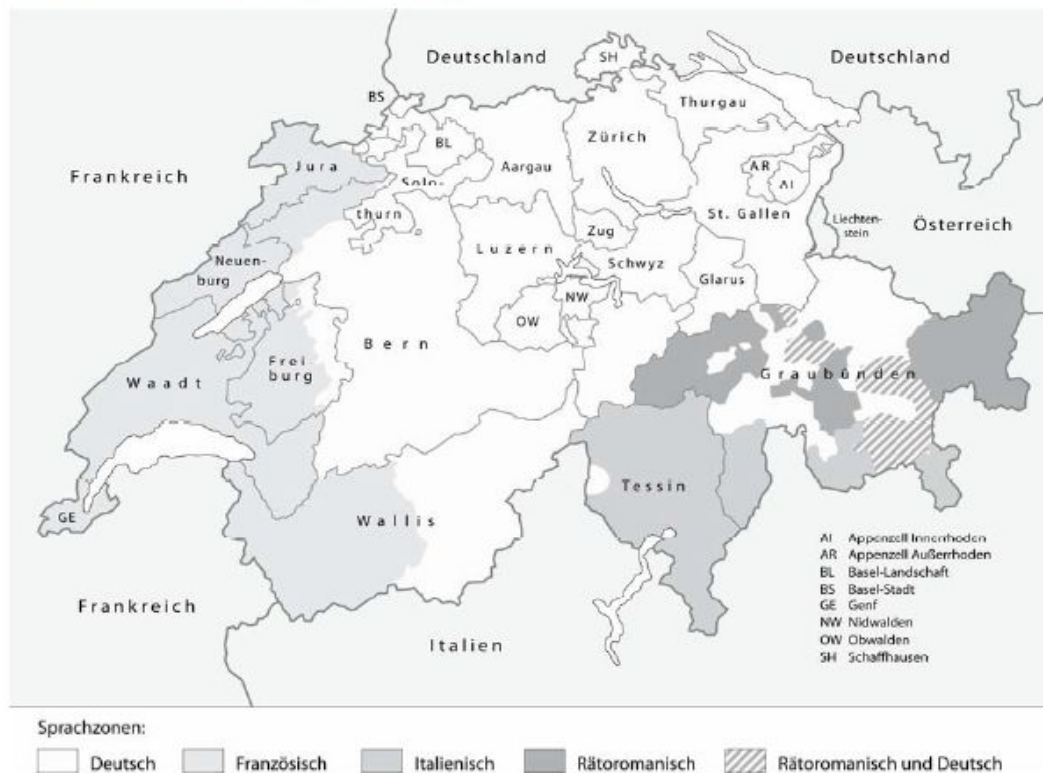
- geht – Kauft – nehmt – Vergesst
- hol – kauf

2b

- 3 – 4 l (Liter) – 4 – 20 dag – 3 kg – 2 kg
- ½ (ein halbes) – 10

Niveau B1

Die Schweiz – Ein Land mit vier Sprachen



Die Schweiz, ein Land mit über sieben Millionen Einwohnern und einer Fläche von 41.285 km², hat vier Landessprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

Die Mehrheit der Bevölkerung spricht Deutsch (64%), oder genauer gesagt Schweizerdeutsch, und zwar in 18 von 26 Kantonen. In vier Kantonen im Westen des Landes spricht man Französisch (ca. 20% der Bevölkerung): in GenÈve, Jura, Neuenburg und Waadt. In drei Kantonen spricht man Deutsch und Französisch: in Bern, Freiburg und im Wallis. Im Kanton Tessin und im südlichen Teil des Kantons Graubünden spricht man Italienisch. Das sind etwa 7 % der schweizerischen Bevölkerung.

Rätoromanisch, eine Sprache mit lateinischen Wurzeln, ist seit 1938 die offizielle vierte Landessprache im Kanton Graubünden. Die Rätoromanen sind mit 0,5% der Bevölkerung die kleinste Schweizer Sprachgruppe, das sind rund 35.000 Schweizerinnen und Schweizer. Im Kanton Graubünden wird Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen.

Sprachen in der Schweiz	
Deutsch	63.7%
Französisch	20.4%
Italienisch	6.5%
Rätoromanisch	0.5%
Andere	9 %

Zwar gibt es die vier offiziellen Landessprachen, aber das heißt nicht, dass jede Schweizerin und jeder Schweizer viersprachig ist. Jeder Kanton bestimmt selber, welche Fremdsprachen unterrichtet werden. Inzwischen ist teilweise Englisch die erste Fremdsprache. Dies hat zur Folge, dass die Kenntnisse in den Landessprachen abnehmen. In den meisten Fällen spricht man seine Muttersprache und Englisch und versteht eine zweite Landessprache.

Ein weiteres Problem ist, dass in der Deutschschweiz meist Dialekt gesprochen wird. Man lernt in der Schule Hochdeutsch, das eigentlich nur geschrieben wird, und im Alltag spricht man einen schweizerdeutschen Dialekt. Auch im Radio und im Fernsehen wird in der Deutschschweiz häufig Schweizerdeutsch gesprochen. Das erschwert das Verständnis für Angehörige der französisch- und italienischsprachigen Bevölkerung, die in der Schule nicht Dialekt, sondern Hochdeutsch gelernt haben, z.B. wenn sie in der Deutschschweiz arbeiten oder studieren.

Bei Geschäftsbeziehungen oder bei Konferenzen mit Personen aus verschiedenen Sprachgebieten müssten eigentlich alle die Muttersprache der anderen sprechen oder auf jeden Fall verstehen. In der Realität ist es aber oft so, dass italienisch- oder rätoromanischsprachige Schweizer Französisch oder Deutsch sprechen und sich den anderen anpassen. Immer häufiger wird inzwischen auch Englisch als gemeinsame Sprache verwendet.

nach: <http://www.swissworld.org> und Schweizer Brevier

1. Bitte lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Informationen zu den Landessprachen in die Tabelle.

Landessprachen in der Schweiz

Deutsch <ul style="list-style-type: none"> • 64% • Schweizerdeutsch • 	Französisch <ul style="list-style-type: none"> • • • In vier Kantonen
Italienisch <ul style="list-style-type: none"> • • • 	Rätoromanisch <ul style="list-style-type: none"> • • •

2. Bitte kreuzen Sie an. Richtig oder Falsch?

- | | richtig | falsch |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung spricht alle vier Landessprachen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeder Kanton bestimmt selbst, welche Fremdsprachen unterrichtet werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. In den Kantonen Bern, Freiburg und Wallis spricht man Französisch und Deutsch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. In der Deutschschweiz spricht man Hochdeutsch und Dialekt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Die Schulen dürfen nicht Englisch als erste Fremdsprache anbieten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Markieren Sie auf der Landkarte mit vier verschiedenen Farbstiften

- a) die Regionen, in denen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen wird,
- b) die Kantone, in denen zwei bzw. drei Sprachen gesprochen werden.
- c) Vergleichen Sie Ihre Lösungen mit Ihrem Lernpartner/ Ihrer Lernpartnerin und versuchen Sie zu erklären, warum gerade diese Gebiete zwei- oder dreisprachig sind.

Lösungsschlüssel

Aufgabe 1:

Deutsch: 64%; Schweizerdeutsch; in 18 von 26 Kantonen

Französisch: 20%; in 7 Kantonen, davon 3 zweisprachig

Italienisch: 7%, im Tessin und im südlichen Teil von Graubünden

Rätoromanisch: 0,5%; im Kanton Graubünden; kleinste Sprachgruppe (ca. 35.000)

Aufgabe 2:

1f, 2r, 3r, 4f, 5f

Aufgabe 4:

Äxgüsi: Verzeihung / Entschuldigung

Büürli: Semmel / Brötchen

Chnobl: Knoblauch

Chrüsümüsi: durcheinander

Dääfeli: Bonbon

En Guete mettenand: Guten Appetit

es birebitzeli: ein bisschen

fahr ab!: geh weg!

gaasch?: gehst du?

Jännär: Januar

Kafi: Kaffee

Landjäger: Polizist

Maitli: Mädchen

öpä: ungefähr

Rüäbli: Karotte

schnurz egal: gleichgültig

Schwaab: Deutscher

umä: zurück

Velo: Fahrrad

zämä: zusammen

Essen und trinken

1 Was ist den Deutschen beim Essen sehr wichtig? Was glauben Sie? Ordnen Sie zu und vergleichen Sie dann mit der Grafik auf Seite 2.

Das Essen muss schnell gehen.	1	a	5 Prozent
Das Essen muss gesund sein.	2	b	6 Prozent
Das Essen muss lecker sein.	3	c	9 Prozent
Das Essen darf nicht viele Kalorien haben.	4	d	35 Prozent
Das Essen darf nicht viel kosten.	5	e	45 Prozent

2 Kochen die Deutschen gern und viel selbst? Warum (nicht)? Lesen Sie und unterstreichen Sie die Antworten im Text.

„Iss was, Deutschland?“ – Eine Studie der Techniker Krankenkasse

Wie essen die Deutschen? Was ist den Deutschen beim Essen wichtig? Das hat eine Studie der Techniker Krankenkasse untersucht. Hier sind einige Ergebnisse:



In nur 50 Prozent der Haushalte in Deutschland kochen die Menschen jeden Tag selbst. In jedem dritten Haushalt kochen die Menschen nur drei- bis fünfmal pro Woche. Warum? Keine Zeit, sagen viele. Andere kochen nicht gern. Oder sie denken: Das ist zu viel Arbeit. In vielen Familien gibt es ein- bis zweimal pro Woche Fertiggerichte wie Tiefkühlpizza (siehe Foto), Tütensuppe oder Konserven.

Essen ist Nebensache. Bei jedem Dritten läuft beim Essen der Fernseher oder der Computer. Besonders junge Menschen haben nicht viel Zeit – oder wollen sich keine Zeit nehmen. Beim Essen sehen 40 Prozent der Menschen unter 25 Jahren fern oder sie surfen im Internet. Ist Essen allein langweilig?

Fast 60 Prozent der jungen Menschen sagen: Essen muss lecker sein. Sie essen oft Fertiggerichte und Fastfood: 60 Prozent essen mindestens einmal pro Woche ein Fertiggericht. 33 Prozent essen mindestens dreimal pro Woche im Schnellimbiss – Burger, Pommes oder Currywurst. 90 Prozent der Menschen unter 25 Jahren sagen: „Wir essen nicht sehr gesund.“

3 Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

- | | |
|---|---|
| 1. Jeder dritte Deutsche ... | 2. 33 Prozent der Menschen unter 25 Jahren ... |
| <input type="checkbox"/> a) isst gern. | <input type="checkbox"/> a) kochen selbst. |
| <input type="checkbox"/> b) findet Essen wichtig. | <input type="checkbox"/> b) gehen dreimal pro Woche zum Imbiss. |
| <input type="checkbox"/> c) sieht beim Essen fern oder surft im Internet. | <input type="checkbox"/> c) sagen: Essen muss gesund sein. |
| 3. Mehr als 50 Prozent der jungen Menschen ... | 4. 90 Prozent der Menschen unter 25 Jahren ... |
| <input type="checkbox"/> a) meinen: Essen muss lecker sein. | <input type="checkbox"/> a) glauben: Fastfood ist gesund. |
| <input type="checkbox"/> b) sagen: Essen ist langweilig. | <input type="checkbox"/> b) wissen: Wir essen nicht gesund. |
| <input type="checkbox"/> c) finden: Gesund sein ist wichtig. | <input type="checkbox"/> c) sagen: Kochen macht Spaß. |

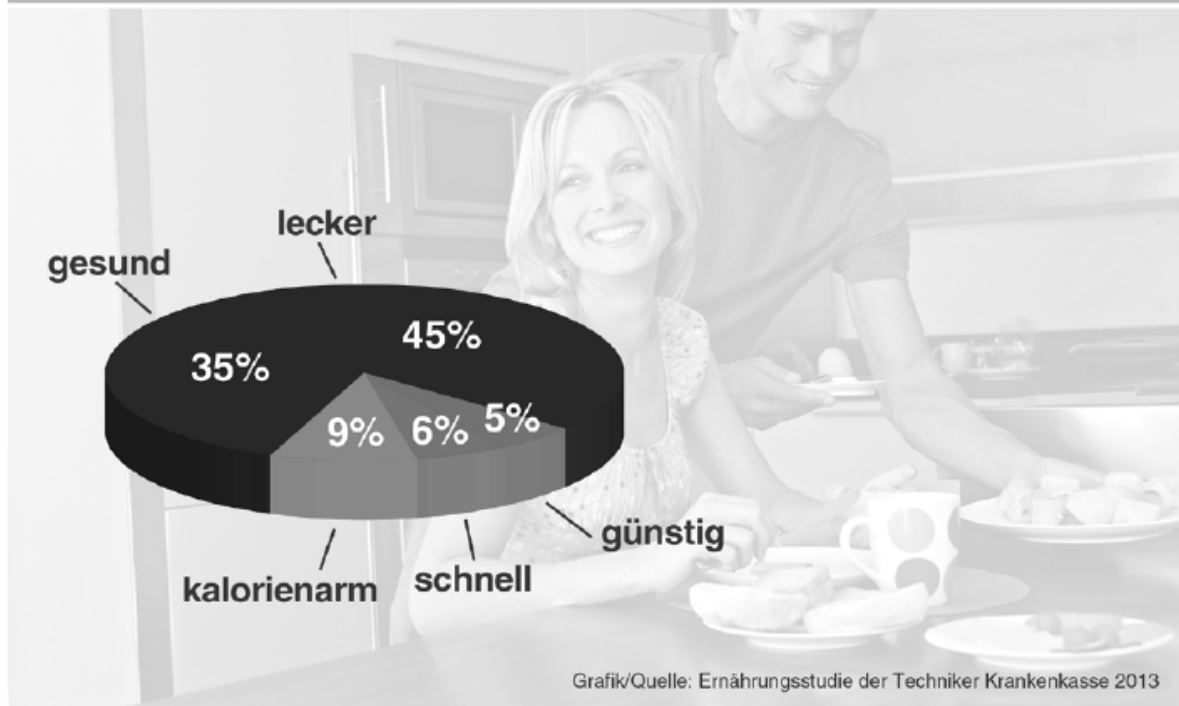
Lösungen

1b

1b; 2d; 3e; 4c; 5a

Hauptsache lecker!

Das ist den Menschen in Deutschland bei ihrer Ernährung am wichtigsten



2

Nein, die Deutschen kochen nicht gern und viel.

In nur 50 Prozent der Haushalte in Deutschland kochen die Menschen jeden Tag selbst. In jedem dritten Haushalt kochen die Menschen nur drei- bis fünfmal pro Woche. Warum? Keine Zeit, sagen viele. Andere kochen nicht gern. Oder sie denken: Das ist zu viel Arbeit.

3

1. c; 2. b; 3. a; 4. b

MERKMALE
zur Bestimmung und Einordnung
fremdsprachlicher Wörter
ins mentale Lexikon

1. Sensorische Merkmale

Sehen (!)
Hören
Fühlen
Riechen
Schmecken

2. Beziehungsmerkmale

Einbettung in eine typische Situation (Ort; Zeit;
Handlungsträger und -objekt) oder
Eingliederung in ein Ordnungsschema (z. B. Ober-
und Unterbegriffe)

3. Verhaltens- und Handlungsmerkmale

Typische Tätigkeiten

4. Emotionale/affektive Merkmale

Typische Erlebnisse

5. Sprachliche Merkmale

Ungewöhnliche Laut- oder Buchstabenfolgen

[Nach: Gerhard Neuner: „Mit dem Wortschatz arbeiten“. In: *Fremdsprache Deutsch* 3/1990, S. 6/7]

ملخص

إن التأثير الثقافي على السلوك الاجتماعي ما هو إلا نتيجة حتمية للتصور المعرفي. فالإنسان يولد في بيئة ما وأول ما يتعلمه هو لغة الأم فأشياء أخرى من خلال التنشئة الاجتماعية فمن هنا يكون منظومة قيمه في الحياة مما يسمح له الاطلاع الواسع على العالم فيكتسب طريقته الخاصة في التعامل مع الغير .
فالفرد يتأثر بالثقافة التي ينشأ بها فيأخذ منها ويكون شخصيته ويحدد هويته فتكون له سلوكياته الخاصة مدى الحياة .

Résumé :

L'influence culturelle sur le comportement social et la perception cognitive de l'Homme. L'être humain apprend pendant le processus de socialisation une langue maternelle et un certain nombre de choses comme un système de valeurs, une façon de voir le monde et de se comporter. L'individu s'imprègne de la culture dans laquelle il grandit et cette culture va déterminer au cours de sa vie son comportement, sa façon de voir et de percevoir les choses voire son identité et sa personnalité.