

## 2. Mehrsprachigkeit als Grundlage interkulturellen Denkens

Unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit wird im weitesten Sinne die Fähigkeit eines Menschen verstanden, mehrere Sprachen zu beherrschen.<sup>1</sup> Darunter zählt insbesondere die Verständigung durch aktives Sprechen und Ausdrücken, aber auch die Verständigung innerhalb der Sprachen durch Hören, Lesen und Schreiben. Mehrsprachigkeit bedeutet darüber hinaus, dass das Individuum mehrere Sprachen in verschiedenen Zusammenhängen nutzen kann, wobei die Sprachen nicht alle auf dem gleichen Niveau beherrscht werden müssen.<sup>2</sup> In der Sprachforschung wurde Mehrsprachigkeit lange unter der Bedingung verstanden, dass der Sprachenlerner mehrere Sprachen auf einem muttersprachlichen Niveau sprechen müsse, um als mehrsprachig zu gelten.<sup>3</sup> In der gegenwärtigen Sprachforschung wird vermehrt die Auffassung vertreten, dass der Grad der Beherrschung in der Regel von der gesellschaftlichen Struktur und den verschiedenen Lebenssituationen und Sprachverwendungen der Individuen abzuleiten sei.<sup>4</sup> Aus diesem Grund wird Mehrsprachigkeit nicht als ein statisches Konstrukt angesehen. Dialekte, Soziolekte, Schriftsprache, Umgangssprache und weitere Sprachenformen gehören kontextuell zum Begriff der Mehrsprachigkeit.

Das Thema der Mehrsprachigkeit hat die letzten Jahrzehnte, auch im Zuge der zahlreichen Einwanderungen durch Gastarbeiter mit ihren Familien, vermehrte Beachtung in der Sprachdidaktik gefunden. Seit Beginn der 70er Jahre hat es in den deutschen Schulen eine Entwicklung von der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ bis hin zu heutigen, aktuellen Ansätzen zur ‚Interkulturalität‘ gegeben.<sup>5</sup> Diese Tatsache gründet in der These, dass das Miteinander von verschiedenen Sprachen untrennbar mit dem Miteinander von verschiedenen Kulturen verbunden sei. Deshalb sind insbesondere der Klassenraum und damit verbunden auch die Schule als Institution, wesentliche Schauplätze von Sprachvarietäten. Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit wird deshalb auch oft über (inter-)kulturelle Themen und Fragen diskutiert.<sup>6</sup> Diese interkulturellen Themen fordern die Entwicklung von Kompetenzerwartungen, die an die SuS gestellt werden. Darunter fällt beispielsweise das Ausbilden einer Wahrnehmungsfähigkeit, einer Empathie Fähigkeit und weiterer kommunikative Kompetenzen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die genannten Kompetenzen in erster Linie auf eine Persönlichkeitsbildung anspielen, weshalb eine Hinzunahme interreligiöser Themen durch Methoden auf der Sprachebene förderlich erscheint. Dass solche Kompetenzerwartungen überhaupt ausformuliert werden, spiegelt eine steigende Entwicklung von interkulturellen Tendenzen wider. So ging die Sprachforschung in den 70er Jahren noch nicht im Wesentlichen auf eine sprachliche Integration der zugewanderten SuS in die Klassengemeinschaft ein, sondern hielt den Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen ab, die eine Einbindung der Lerngruppe in den Schulalltag nicht zum Ziel hatten.<sup>7</sup> Die steigenden interkulturellen Tendenzen reagieren auf die immer größer werdenden

---

<sup>1</sup> Vgl. Eva Neuland/ Corinna Peschel (Hg.): *Einführung in die Sprachdidaktik* (2013). S. 37.

<sup>2</sup> Vgl. Eva Neuland/ Corinna Peschel (Hg.): *Einführung in die Sprachdidaktik* (2013). S. 37.

<sup>3</sup> Vgl. Neuland (u.a.): *Einführung Sprachdidaktik*. S. 232.

<sup>4</sup> Vgl. Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. Neuland (u.a.): *Einführung Sprachdidaktik*. S.235.

<sup>6</sup> Vgl. Ebd.

<sup>7</sup> Vgl. Ebd.

Herausforderungen durch den Wandel zu einer multikulturellen Gesellschaft und erklären somit auch die Zunahme von Sprachkontakten und Mehrsprachigkeit in der Schule.<sup>8</sup>

Dennoch zeichnet sich ab, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule keinesfalls reibungslos funktioniert. Auch obwohl dem Gegenstandsbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ in der professionellen Lehrerbildung eine Bedeutung beigemessen wird, scheint sich die Einsicht, dass in der Mehrsprachigkeit mehr Chancen als Schwierigkeiten für den Deutschunterricht liegen könnten, bislang nicht zielorientiert durchgesetzt zu haben.<sup>9</sup> Nicht zuletzt deshalb scheint die Beschäftigung mit dieser soziokulturellen und interreligiösen Thematik eine besonders interessante Frage zu sein. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Ansätze zur Verwendung im Unterricht besonders geeignet sind und bei welchen sich ein bestmöglicher Erfolg in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung garantieren lässt. Welche Hypothesen es hierzu gibt, wird an späterer Stelle im Zusammenhang mit dem interkulturellen Ansatz thematisiert.

### 3. Landeskunde im Deutschunterricht

Die Frage nach der Landeskunde im Deutschunterricht inkludiert die Beschäftigung mit der Frage, was unter einer Landeskunde verstanden wird. In der Sprachdidaktik gibt es viele unterschiedliche Thesen und Definitionen zur Landeskunde, sodass es schwierig ist, die Landeskunde auf eine allgemein gültige Definition zu formulieren. Überein kommen die Definitionen in der Forderung, das Ziel der Landeskunde sei es, Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen des Zielsprachenlandes fundiert darzustellen.<sup>10</sup> Die Problematik um die inhaltlichen Differenzen der Definitionen hat Zeuner, ein Dozent der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften im Lehrbereich ‚Deutsch als Fremdsprache‘, an der technischen Universität Dresden, herausgestellt. In seiner Einführung *Landeskunde und interkulturelles Lernen* geht er auf viele verschiedene Definitionen ein und zieht in Hinblick auf den Umgang mit der Landeskunde einen, für die vorliegende Arbeit wesentlichen Schluss, wenn er sagt:

*Gerade diese dargestellten Schwierigkeiten aber machen Landeskunde auch so spannend und vielleicht zu einem der interessantesten Teile des Fremdsprachenunterrichts. Sie zeigen auch, dass es ‚die‘ Definition von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht nicht gibt. Was Landeskunde jeweils ist bzw. wie Landeskunde definiert wird, hängt von den Rahmenbedingungen dieses Faches und den jeweiligen didaktischen Konzepten ab.<sup>11</sup>*

Zeuner erklärt mit dieser Argumentation, dass sich die Themenschwerpunkte der Landeskunde in erster Linie an den gesellschaftlichen und politischen Umständen orientieren und eine Abhängigkeit zur aktuellen gesellschaftlichen Lage, in jedem Konzept des Fremdsprachenunterrichts besteht. Dabei bezieht er sich auch auf das Konzept der interkulturellen Landeskunde, das eine Reaktion auf die Veränderung der gesellschaftspolitischen Umstände ist, durch die Entwicklung der Gesellschaft zu einer multikulturellen Gesellschaft und das Näherücken von Kulturen durch neue

---

<sup>8</sup> Vgl. Ebd. S. 37.

<sup>9</sup> Vgl. Neuland (u.a.): *Einführung Sprachdidaktik*. S. 37.

<sup>10</sup> Vgl. Ulrich Zeuner: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung* (2009). S. 4.

<sup>11</sup> Zeuner: *Landeskunde*. S. 5.

Kommunikationsmöglichkeiten.<sup>12</sup> Aus der Sicht der Fachdidaktik verfolgt die Landeskunde unterschiedliche Konzepte. Im Zentrum des Fremdsprachenlernens steht immer das Formulieren von Lehrzielen, wie z.B. das Lehrziel zum Verhältnis von Sprachsystemen und sprachlichen Fertigkeiten und landeskundlichen Inhalten.<sup>13</sup> Dabei geht es auf der Seite der sprachlichen Fertigkeiten um das Beherrschen dieser und auf der Seite der landeskundlichen Inhalte um das Wissen über diese Inhalte. Die Landeskunde gliedert sich nach Zeuner in zwei wesentliche Bereiche, die in Kombination dann eine Landeswissenschaft ergeben.<sup>14</sup> Zum einen gliedert sich die Landeskunde in die sprachinhärente Landeskunde, bei der die Landeskunde als Teil des Spracherwerbs verstanden wird und dem Erwerb der Sprache folglich als zuträglich betrachtet wird. Des Weiteren gibt es nach Zeuner eine zweite Kategorie, nämlich die problemorientierte Landeskunde, die das Aushandeln um kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Form eines kulturellen Vergleichs, als ihren Schwerpunkt sieht. Dabei werden Themen aufgegriffen, die auf Entwicklungstendenzen des Zielsprachenlandes verweisen. Aufgabe dieses Schwerpunktes ist die Vermittlung einer transnationalen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.<sup>15</sup> Auf der Ebene der sprachinhärenten Landeskunde besteht die Aufgabe in der Vermittlung fertigkeitsorientierter Ziele, deren wichtigstes Lernziel eine kommunikative Kompetenz darstellt. Ein Bestandteil der sprachinhärenten Landeskunde kann die Sprech- und Sprachenfertigkeit, vor allem in Bezug auf wesentliche Alltagssituationen sein. Die Ausbildung dieser Fertigkeiten im Allgemeinen verdient viel Aufmerksamkeit, da von dem Gelingen oder Scheitern dieser Fertigkeitserziehung auch die Integration des Sprachenlerner in die Gesellschaft abhängig ist. Wenn die grundlegenden Problemstellen auf der sprachdidaktischen Ebene nicht beseitigt werden können, ist mit einer Bildung von Sprachbarrieren zu rechnen, die wiederum Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Gesellschafts- und Kulturkreis haben können. Im schlimmsten Fall kann eine Integration in die Gesellschaft des Zielsprachenlandes scheitern. An dieser Stelle wird die Relevanz der Landeswissenschaft deutlich, die ihre Aufgabe in der Übernahme von für den Kulturvergleich fördernde Daten, Themen und Methoden sieht.<sup>16</sup>

Die Vorstellungen zu einem gesellschaftsorientierten Landeskundeunterricht hat es aber nicht von Beginn an gegeben. Landeskunde hat sich vor allem in den Anfängen der Entwicklung von ‚Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache‘ sehr stark am Zielsprachenland Deutschland orientiert und eine Anpassung, ohne die Übernahme der eigenen kulturspezifischen Werte eingefordert.<sup>17</sup> Dies begründet sich zum einen in dem Fehlen ausreichender didaktischer Themen und Methoden und zum anderen in einem fast statischen Festhalten an der Landesbildtheorie. Diese Tatsache, so interpretiert Zeuner, verhindere das Schaffen einer „[...] lernorientierten Landeskunde, die den Lernenden, von seiner eigenen soziokulturellen Umwelt ausgehend, im Fremdsprachenunterricht die fremde Welt des Zielsprachenlandes entdecken lässt.“<sup>18</sup> Ins Zentrum der Landeskunde ist der Vergleich zwischen Herkunftsland und Zielsprachenland gerückt, bei dem das Herkunftsland durchaus als wertvolle

---

<sup>12</sup> Vgl. Ebd. S. 6.

<sup>13</sup> Vgl. Ebd. S. 7.

<sup>14</sup> Vgl. Zeuner: *Landeskunde*. S. 8

<sup>15</sup> Vgl. Ebd.

<sup>16</sup> Vgl. Ebd.

<sup>17</sup> Vgl. Ebd. S. 18.

<sup>18</sup> Ebd.

Ressource angesehen wird. Dabei bleibt es aber wichtig, den richtigen Zugang zu einem Vergleich zu finden. Wie dieser Zugang aussehen kann, sollen die folgenden Ansätze genauer erklären. Es handelt sich bei den Ansätzen um didaktische Grundkonzepte, die aus dem Landeskunde-Ansatz entspringen und sich mit der Vermittlung von Methode und Inhalt genauer beschäftigen. Zum Verständnis für die spätere Beschäftigung mit religionsbezogenen Themen sind diese Ansätze relevant, da sie als Grundgerüst fungieren, auf die sich spätere Ausführungen beziehen.

Diese Ansätze findet man im DaF/DaZ-Unterricht<sup>19</sup> auch häufiger in einer gemischten Form, in der die Ansätze miteinander kombiniert werden. Dennoch sollen die folgenden drei Ansätze zuerst getrennt voneinander erklärt werden.

### 3.1 Kognitiver Ansatz

Der kognitive Ansatz kann als Grundbaustein aufgefasst werden. Er beschäftigt sich mit Lerninhalten, die ein Bild der Gesellschaft des Zielsprachenlandes vermitteln sollen. Er greift dabei auf Themen wie Soziologie, Politik, Wirtschaft, Kultur und Geschichte zurück, die ein möglichst präzises Landesbild vermitteln sollen.<sup>20</sup> Dies geschieht durch die Beschäftigung mit Realien, Institutionen wie z. B. dem Deutschen Bundestag, aber auch mit der Kultur wie z. B. dem Besuch von Museen. Hierbei geht es allein um die Aneignung von daten- und faktenbezogenem Wissen, welches kontextunabhängig von der Herkunftskultur der Sprachenlerner beherrscht werden soll. Als Lernziel dieses Ansatzes wird die Vermittlung ‚deutscher Wirklichkeit‘ verstanden.<sup>21</sup> An diesem Punkt kann bereits vermutet werden, worin aus Sicht der Deutschdidaktik auch die Kritik des Ansatzes liegt. Er ist auf Grund seines enzyklopädischen Anspruches nicht unumstritten, da Landeskunde darin als eine Wissenschaft dargestellt wird, die in ihrer Wichtigkeit über allen anderen steht. Zutraglich zu dieser Problematik wird die Tatsache formuliert, dass auch dieser Ansatz einer regelmäßigen Überprüfung unterzogen werden muss, sodass es sich vielmehr um ein interdisziplinäres Projekt handeln müsse.<sup>22</sup> Dennoch geht auch aus dieser Kritik hervor, dass der kognitive Ansatz relevant zur Wissensvermittlung und zum Schaffen einer gemeinsamen Grundlage ist, von der aus weitere Erwerbsprozesse zu interkulturellen und sprachkulturellen Kompetenzen erfolgen können. Zum Umgang mit diesem Ansatz sollte daher berücksichtigt werden, dass er als Grundbaustein fungiert hat und zu Beginn der DaF/DaZ-Didaktik in den 1970er Jahren entwickelt wurde. Aus diesem Grund muss er auch in den zeitlichen Kontext eingebunden und daraus verstanden werden.

### 3.2 Kommunikativer Ansatz

Der kommunikative Ansatz verfolgt seine Lernziele in Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen, die zu alltäglichen Gesprächen dienlich sind und eine Alltagskultur der Sprachenlerner schaffen. Unter einer ‚Alltagskultur‘ werden in diesem Kontext Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden verstanden, durch die sie eine Brücke vom eigenen, kulturellen zum fremden, kulturellen Verstehen

---

<sup>19</sup> Der Einfachheit halber werden ‚Deutsch als Fremd-‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ nun im Folgenden mit DaF und DaZ abgekürzt.

<sup>20</sup> Vgl. Zeuner: *Landeskunde*. S. 9.

<sup>21</sup> Vgl. Ebd. S. 10.

<sup>22</sup> Vgl. Ebd.

aufbauen sollen.<sup>23</sup> Der kommunikative Ansatz ist in den frühen 1980er Jahren entstanden und nimmt Verbesserungen am kognitiven Ansatz vor, fügt neue Erkenntnisse hinzu und zeichnet weitere Tendenzen ab. Neu im kommunikativen Ansatz ist die Veränderung der Perspektive. Sind in früheren Ansätzen noch die Einstellungen und Handlungsformen des Lehrenden von hoher Relevanz, so rückt im kommunikativen Ansatz vor allem die Perspektive auf den Lernenden als Individuum in den Blickpunkt. Der kommunikative Ansatz beschäftigt sich dabei mit den universalen und grundlegenden Lebensbedürfnissen der Fremdsprachenlerner und nimmt die Grundbedürfnisse in den Blick, die von allgemeinem und kulturübergreifendem Interesse für die Integration sind.<sup>24</sup> Zeuner benennt diesen Perspektivwechsel in seinen Ausführungen aus diesem Grund auch eine Entwicklung zur „Leutekunde“.<sup>25</sup> Kenntnisse über den Alltag lassen sich, auf den Lerner und das jeweilige Alter des Lerners zentriert, vermitteln. Dabei stellen die eigenen Lebenserfahrungen das Grundgerüst dar, auf welches die neu gewonnenen Erkenntnisse innerhalb des neuen Sprachenlernens aufbauen.<sup>26</sup> Der kommunikative Ansatz verfolgt das Ziel, eine sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit zu fördern, die den Umgang mit der Zielsprache und der Zielsprachenkultur erleichtert. Im Mittelpunkt stehen die alltäglichen sprachlichen Handlungen und das Verstehen von alltäglichen Situationen im Umgang mit den Menschen aus dem Zielsprachenland. Die Arbeitsweise in Lerngruppen ist für diesen Ansatz wesentlich, wodurch die Kommunikationsfähigkeit gefördert wird und vermehrter Austausch stattfindet. Eine Besonderheit des kommunikativen Ansatzes ist eine zweifache Orientierung, die den Ansatz informations- und handlungsbezogen werden lässt.<sup>27</sup> Dabei werden kulturrelevante Inhalte unter Berücksichtigung von sprachlichen Phänomenen verbunden, sodass eine „adäquate Sprachverwendung“<sup>28</sup> als oberstes Ziel verfolgt wird. Eine große Stärke dieses Ansatzes ist die Konzentration auf den Sprachenlerner, woraus eine hohe Motivation des Lernenden resultieren kann. Diese Motivation kann dann zu einem besonders guten Gelingen des Sprachlernprozesses beitragen.

### 3.3 Interkultureller Ansatz

Der interkulturelle Ansatz versteht sich als eine Wissenschaft, die aus den Entwicklungen der späten 1980er Jahre resultiert und beobachtet dabei besonders die Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen. Die interkulturelle Sprachdidaktik ist die aus dem interkulturellen Ansatz resultierende Methodik, die:

*[...] die Landeskunde als komplexes sprachliches und außersprachliches Wissen in den Sprachunterricht integriert. Mit dieser Art von Landeskunde wird versucht, ein transkulturell und transdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren.<sup>29</sup>*

Die Sprachdidaktiker Roche und Wormer, denen das obige Zitat zugeschrieben wird, machen damit deutlich, dass die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen eine Erweiterung des Verständnisses von Landeskunde als eine Didaktik zur Folge hat, bei der die Begriffe ‚transkulturell‘

---

<sup>23</sup> Vgl. Ebd.

<sup>24</sup> Vgl. Zeuner: *Landeskunde*. S. 10.

<sup>25</sup> Vgl. Ebd.

<sup>26</sup> Vgl. Ebd. S.11.

<sup>27</sup> Vgl. Ebd.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Jörg Roche/ Jörg Wormer (Hg.): *Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog* (2007). S.31.

und ‚transdisziplinär‘ eine neue Bedeutung bekommen. Als Grund dafür wird das neue Verhältnis zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur gesehen, da es nicht wie im kommunikativen Ansatz ausschließlich um die erfolgreiche Übernahme von Sprach- und Handlungsmustern aus der Zielkultur geht, sondern die Vermittlung zwischen Ausgangs- und Zielkultur als wertvolle Maßnahme erachtet wird.<sup>30</sup> In der interkulturellen Sprachdidaktik findet also sowohl eine Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen des Sprachenlerner, als auch eine Berücksichtigung der Interessen des Sprachenlerner statt, die die Lerntraditionen und Methoden maßgeblich beeinflussen.<sup>31</sup> Es wird in dem Zusammenhang auch von einer Aufwertung des Landeskundeansatzes gesprochen, da ein Kulturverstehen und ein Fremdverstehen als gleichberechtigte Lernziele angesehen werden.<sup>32</sup> Darüber hinaus bleibt die Informationsvermittlung in Form von Wissen über eine fremde Kultur aber Bestandteil des Ansatzes, wie es auch der kommunikative und der kognitive Ansatz formuliert, dennoch ist das Ziel ein anderes. Der interkulturelle Ansatz nutzt die Wissensvermittlung, damit daraus eine Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Umgang mit anderen Gesellschaften und Kulturen entstehen kann.<sup>33</sup> Welche Fähigkeiten das sind, wurde bereits in der Einleitung genannt. Hinzu kommt ein wichtiges Merkmal, nämlich die Beurteilung der eigenen Lebenswelt vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt und umgekehrt. Dieses Merkmal erscheint sehr wichtig, da dadurch ethnozentrische Sichtweisen und Vorurteile abgebaut werden sollen.<sup>34</sup>

Ein weiterer Aspekt, der damit einhergeht, ist die Umsetzung der ‚Lernerbezogenheit‘, die bereits der kommunikative Ansatz anstrebte. Wesentlich ist dabei der Aspekt, dass der Lerner seine Fremdheit behalten darf und nicht zum „Klon der Zielkultur“<sup>35</sup> werden soll, wie Roche es betitelt, wodurch die Fremdheit und das Fremdverstehen eine signifikante Größe im Lernprozess werden.<sup>36</sup>

Dennoch erhebt auch der interkulturelle Ansatz als eigenständige und alleinstehende Größe im Sprachlernprozess keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In der Sprachdidaktik herrscht Konsens darüber, dass die drei genannten Ansätze in einem sich gegenseitig ergänzenden Verhältnis zueinander stehen und miteinander arbeiten.<sup>37</sup> Wie vielschichtig und umfassend interkulturelle Sprach- und Kulturvermittlung sei, so erklärt Roche, veranschauliche am besten das bekannte Eisbergschema, in dem die sichtbaren Teile des Eisbergs nur einen kleinen Teil von dem darstellt, was sich unter der Oberfläche befindet.<sup>38</sup> Interkulturelle Sprachdidaktik ist daher einem stetigen Wandel unterzogen, bei dem sich immer neue Tendenzen abbilden. Der interkulturelle Ansatz ist jedoch der jüngste Ansatz, mit dem in der Fremdsprachendidaktik am häufigsten gearbeitet wird. Unter Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes soll im Folgenden über wichtige Kompetenzen diskutiert werden.

---

<sup>30</sup> Vgl. Roche: *Transkulturalität*. S. 31.

<sup>31</sup> Vgl. Ebd.

<sup>32</sup> Vgl. Zeuner: *Landeskunde*. S. 11.

<sup>33</sup> Vgl. Ebd.

<sup>34</sup> Vgl. Ebd.

<sup>35</sup> Roche: *Transkulturalität*. S.34.

<sup>36</sup> Vgl. Ebd.

<sup>37</sup> Vgl. Zeuner: *Landeskunde*. S. 12.

<sup>38</sup> Vgl. Roche: *Transkulturalität*. S. 34.

## 4. Der interkulturelle Ansatz als Grundlage weiterer Ausführungen: Begriffe und Kompetenzen

Die Erfahrungen aus den Jahren 1970 bis in die heutige Zeit haben in der Sprachdidaktik herausgearbeitet, dass Sprache nie losgelöst von ihrem kulturellen Hintergrund verstanden und vermittelt werden kann.<sup>39</sup> Von dieser Grundlage ausgehend, beschäftigt sich der interkulturelle Ansatz mit dem genannten Perspektivwechsel und geht dabei auf die Bedürfnisse der Lerner ein. Der interkulturelle Ansatz versucht ebenfalls Kompetenzen zu vermitteln, die den Sprachenlerner als Individuum wahrnehmen und das Herausarbeiten von kulturell bedingten Faktoren fördern. Ferner geht der interkulturelle Ansatz davon aus, dass eine Kulturkontrastivität zum Lernen von DaF/DaZ zuträglich sei. Unter ‚kulturkontrastiv‘ wird die kontrastive Gegenüberstellung von sprachlichen Merkmalen zwischen einer Herkunfts- und einer Zielsprache verstanden.<sup>40</sup> Der Vorteil, den eine kontrastive Sprachdidaktik beinhaltet, ist das Erkennen und Kategorisieren von ganz typischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Sprachen. Des Weiteren geht es darum, das vorhandene Sprachbewusstsein einiger SuS für die gesamte Klasse greifbar zu machen, um ein Bewusstsein für sprachliche Erscheinungen zu entwickeln.<sup>41</sup> Kulturkontrastive Verfahrensweisen werden häufig bei ersten Begegnungen mit einer neuen Sprache verwendet. Im Kontext des interkulturellen Ansatzes dürfen die Sprachenlerner aber nicht auf der Ebene des Vergleichens stehen bleiben. Da die reine Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden nicht automatisch zum gegenseitigen Verstehen führt, müssen aus Sicht des interkulturellen Ansatzes Vermittlungsprozesse initiiert werden, durch die ein Fremdverstehen gefördert wird.<sup>42</sup>

Deshalb setzt der interkulturelle Ansatz auf die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, die zum Gelingen eines Sprachenlernens unter Bezugnahme des Fremd- und Eigenverständnisses beitragen. In der Diskussion um die Interkulturalität ist in jüngerer Zeit ein weiterer Begriff dazu gekommen. Viele Sprachdidaktiker halten die Formulierung einer ‚Transkulturalität‘ für zutreffender, wodurch sich die Frage nach dem Bedeutungsunterschied beider Begriffe stellt. Was genau unter den Begriffen ‚transkulturell‘ und ‚interkulturell‘ verstanden wird, versuchen die folgenden Absätze zu klären.

### 4.1 Interkulturalität und Transkulturalität

Grundsätzlich werden die beiden Begriffe im alltäglichen Gebrauch synonym verwendet und überschneiden sich in ihrer Bedeutung häufig. In der Sprachforschung hat sich eine Entwicklung abgezeichnet, bei der der interkulturelle Begriff in den moderneren Forschungslektüren ergänzt oder sogar durch den transkulturellen Begriff ausgetauscht wird. Beide Begriffe verbindet eine zugrundeliegende Gemeinsamkeit, denn beide beschäftigen sich mit der Fähigkeit zu Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Empathie, Ambiguitätstoleranz und dem respektvollen Umgang mit anderen Lebenswelten. Auch Eva Neuland und Corinna Peschel gehen auf die Begriffe ‚interkulturell‘ und ‚transkulturell‘ in ihrer *Einführung in die Sprachdidaktik* ein. Eine Schwachstelle des Begriffs der Interkulturalität sei die Tatsache, dass er die Kulturen der Herkunftsländer als homogene Gruppen

---

<sup>39</sup> Jörg Roche: *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte* (2016). S. 151.

<sup>40</sup> Vgl. Neuland (u.a.): *Einführung Sprachdidaktik*. S. 38.

<sup>41</sup> Vgl. Ebd.

<sup>42</sup> Vgl. Roche: *Deutschunterricht mit Flüchtlingen*. S. 151.

kategorisiere. Neuland und Peschel verweisen auf eine „Brüchigkeit des traditionellen [interkulturellen] Begriffs stabiler und homogener Einzelkulturen“<sup>43</sup>. Gemeint ist damit, dass der dynamische Wandel der Gesellschaft dazu führt, dass sich innerhalb verschiedener Kultur- und Gesellschaftskreise weitere Kulturen mischen und bilden, sodass eine sehr komplexe kulturelle Vielfalt entsteht. Diese ist dann Teil eines multikulturellen Systems. Besonders in der Schule kann dieses Phänomen auftreten, da die SuS nicht ausschließlich Identifikationsprozesse mit ihrer Herkunftskultur anstellen, sondern durch die Nutzung der neuen Medien so einen globalen Kulturtransfer in den Bereichen Mode, Musik und Freizeitgestaltung machen. Diese Erfahrungen und Kenntnisse können dann über die eigene Kultur- und Herkunftssprache hinausgehen.<sup>44</sup>

In dem Sammelband *Sprachen und Kulturen* wird ebenfalls der Frage nach der Trans- und Interkulturalität auf den Grund gegangen. Dazu hält Grit Alter fest, dass bei einer Transkulturalität der Aspekt von kultureller Komplexität und Vielfalt berücksichtigt werde und Kulturen daher als heterogene Gebilde verstanden würden.<sup>45</sup> Wesentlich für die Einordnung beider Begriffe ist die Annahme, dass beide einen ressourcenorientierten Umgang mit Diversität anstreben. Bei der Verwendung des interkulturellen Begriffs in aktueller Forschungsliteratur darf davon ausgegangen werden, dass von einem dynamischen Kulturbegriff die Rede ist, bei dem eine homogene Gesellschaftsstruktur keine Grundannahme ist.

## 4.2 Interkulturelle Kompetenz

Dennoch wird die Fähigkeit zur Entwicklung einer ‚interkulturellen‘ Kompetenz in unserer Gesellschaft als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikation angesehen. Mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz wird insbesondere die Voraussetzung und das Ergebnis pädagogischer Maßnahmen beschrieben, der Entwicklungsprozess dazwischen wird jedoch weniger in den Blick genommen und hängt sehr stark von den Ausgangsbedingungen und der Lernumgebung ab. Interkulturelle Kompetenz ist wichtig, da die Individuen der Gesellschaften sie benötigen, um zwischen politischen oder gesellschaftlichen Interessen und Perspektiven zu vermitteln. Auch wenn man einen interreligiösen Dialog führen möchte, ist die interkulturelle Kompetenz eine wichtige Fähigkeit, die durch Empathie ein Verstehen von Eigen- und Fremdwahrnehmung fördert.<sup>46</sup>

Bei dieser Beschäftigung stellt sich die Frage, wie man interkulturelle Kompetenzen vermittelt und durch welche Verfahren die Vermittlung gelingen kann. Dazu müssen sowohl Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprinzipien von der Sprache als auch Lerntraditionen, Lernstrategien und Methoden formuliert werden. Es müssen also Vermittlungsprozesse initiiert und gestaltet werden, die insbesondere auf die Veränderung eines ethnozentrischen Verhaltens abzielen.<sup>47</sup> Da der interkulturelle Ansatz gleichermaßen die Vermittlung der Sprache verfolgt, ist das Lernziel die Entwicklung von

---

<sup>43</sup> Neuland (u.a.): *Einführung Sprachdidaktik*. S. 39.

<sup>44</sup> Vgl. Ebd.

<sup>45</sup> Vgl. Grit Alter: „Transkulturelle Kompetenz durch Transkulturelle Literatur“ In: *Sprachen & Kulturen. Vermitteln und vernetzen* (2016). S. 51.

<sup>46</sup> Vgl. Roche: *Transkulturalität*. S. 27.

<sup>47</sup> Vgl. Roche: *Transkulturalität*. S. 35.



Perspektiven, die übereinstimmen oder auch kontrovers miteinander existieren können. Wichtig dabei ist, dass der Sprachenlerner in der Lage ist, zwischen den Kulturen zu vermitteln und auch aus einer Außenperspektive auf beide blicken zu können. Diese Kompetenz zu erlangen, erfordert allerdings die Überwindung mehrerer Problemstellen. Was sich in der Theorie sehr einfach formulieren lässt, kann den Sprachenlerner in der Praxis vor große Herausforderungen stellen, die zu Frustration und Lernstress führen könnten. Deshalb wird die genannte Vermittlungsfunktion oftmals als ein hermeneutisches Problem angesehen, welches sich an eine interkulturelle Didaktik hält, in deren Mittelpunkt die Annäherung an kulturbedingte Perspektiven steht.<sup>48</sup> Aus diesem Grund haben auch Stereotype, Skepsis und das Gefühl von Fremdheit einen berechtigten Platz in diesem Ansatz. Wesentlich sei, so sagt Jörg Roche, dass diese Faktoren durch die Interaktion mit dem Fremden nicht unberührt blieben, sondern in dem prozessbezogenen Vermitteln die Sicht vom Eigenen auf das Fremde änderten.<sup>49</sup>

### 4.3 Beiträge religionsunterrichtlicher Themen

Wenn man sich mit der Frage auseinandersetzt, weshalb es sinnvoll sein kann, Themen mit Religionsbezug in den DaF/DaZ-Unterricht einzubauen, so ist die Antwort in erster Linie, um eine Harmonisierung zwischen den verschiedenen Kulturkreisen zu bewirken, in der sie miteinander existieren können, ohne sich dabei aufzugeben oder nebeneinander zu existieren. Das Interesse, Potentiale der fremden Kultur zu erkennen, verfolgt nicht nur der interkulturelle Ansatz, sondern auch das Fach Religion in seinem Lehrgebiet des interreligiösen Lernens. Darüber hinaus sind sich interkulturelle Landeskunde und interreligiöses Lernen einig, dass das Ziel von Schule nicht das Assimilieren von Kulturen und die alleinige Anpassung der SuS an die Zielkultur sein kann und darf.<sup>50</sup> Stefanie Röhl und Britta Baumert haben zum Ziel von Schule Folgendes treffend formuliert, was auch in dieser Arbeit einen leitenden Gedanken darstellt:

*Ziel von Schule muss es vielmehr sein, einen Lehr- und Lebensraum zu gestalten, der das miteinander Leben und Lernen als bereichernde Vielfalt vermittelt. Dazu muss Vielfalt sichtbar gemacht und zugelassen werden und das Miteinander im Fokus stehen.<sup>51</sup>*

Während im Religionsunterricht die Religionspädagogik vor allem einen Beitrag zur Bildung einer interreligiösen Kompetenz leistet, kann auch die Bildung der interkulturellen Kompetenz davon profitieren, da vor dem Hintergrund der religiösen Pluralität in der Gesellschaft wichtige Impulse für die Arbeit an Schulen weitergegeben werden können.<sup>52</sup> Eine relevante Erkenntnis ist dabei, dass zu einer Kultur immer auch eine Religion gehört, die wiederum kulturell geprägt ist.<sup>53</sup> Aus diesem Grund kann auch der DaF/DaZ-Unterricht in der Schule nicht mehr davon ausgehen, dass ein kultureller Austausch ohne die Berücksichtigung der religiösen Haltungen gelingen kann. Deshalb muss sich mit der Frage beschäftigt werden, welche Bedeutung Religion für die in Deutschland lebenden Jugendlichen hat, auch

---

<sup>48</sup> Vgl. Ebd. S. 36.

<sup>49</sup> Vgl. Ebd.

<sup>50</sup> Vgl. Baumert (u.a.): *Interkulturelle Kompetenz*. S. 7.

<sup>51</sup> Baumert (u.a.): *Interkulturelle Kompetenz*. S.7.

<sup>52</sup> Vgl. Ebd.

<sup>53</sup> Vgl. Baumert (u.a.): *Interkulturelle Kompetenz*. S. 7.

wenn sie religiösen Minderheiten angehören. Weitergehend sollte sich damit beschäftigt werden, wie sie ihre eigene Religion erleben und wie sie die Religion in der Aufnahmegesellschaft empfinden. Insbesondere die daraus resultierenden Probleme und Konflikte sollten dabei beachtet werden.

Ein weiterer Gedanke zu diesem Thema ist die Tatsache, dass es in vielen Schulen einen konfessionellen Religionsunterricht gibt, bei dem die SuS jeweils getrennt voneinander in der jeweiligen Konfession, der sie angehören, unterrichtet werden. Hinzu kommt, dass der Religionsunterricht von vielen SuS nicht besucht wird, da diese die Fächer Ethik oder praktische Philosophie als Ersatz zum Religionsunterricht wählen. Dies kann insbesondere auf die immigrierten SuS zutreffen, die möglicherweise einer anderen Religion angehören, die unter Umständen nicht an der Schule unterrichtet wird. Ob und inwiefern diese SuS dann in Kontakt mit Religion kommen und ob es der Unterricht in der Schule schafft, Stereotype zu behandeln und aufzuheben, kann so nicht beantwortet werden. Allerdings wird die These aufgestellt, dass dies besser garantiert werden könnte, wenn sich der interkulturelle Ansatz im DaF/DaZ-Unterricht ebenfalls mit der Religiosität der SuS auseinandersetzen würde.

Eine große Stärke der interkulturellen Kompetenz ist, dass sie sich dadurch auszeichnet, dass sie interdisziplinär fungiert und im Rahmen der Schule als fächerübergreifend gilt.<sup>54</sup> Ein weiterer interessanter Ansatz in der Beschäftigung mit interkulturellen und interreligiösen Vergleichen, ist das Wahrnehmen von einer gemeinsamen Basis durch das Schaffen von Gemeinsamkeiten. Die Gemeinsamkeiten des Herkunfts- und Zielsprachenlandes der SuS werden als ein sogenannter „common ground“<sup>55</sup> bezeichnet, der durch einen Dialog eine gemeinsame Grundlage schaffen soll. Auf Basis der erarbeiteten Gemeinsamkeiten sollen ferner die Unterschiede herausgearbeitet werden, wobei der Begriff des Unterschiedes, durch den Begriff ‚Besonderheit‘ ersetzt werden soll, sodass eine negative Konnotation entfällt.<sup>56</sup>

Ein weiterer Anreiz für den Einbezug von religiösen Themen im Zusammenhang mit dem interkulturellen Ansatz wird durch das Verhältnis von Religion und Kultur geschaffen. Da Religionen und Konfessionen sich immer auch in Gestalt von Kultur repräsentieren, wird ein neuer Begriff eingeführt, die ‚konfessionskulturelle Kompetenz‘. Unter der konfessionskulturellen Kompetenz werden gesellschaftliche sowie konfessionsspezifische Kenntnisse und Wissensstände von der Eigenen und der fremden Religion und Konfession verstanden.<sup>57</sup> Diese Kompetenz verfolgt die gleichen Ziele wie die interkulturelle Kompetenz, nämlich konstruktiver Umgang mit Differenzen sowie Toleranz und Sensibilität. Diese konfessionskulturelle Kompetenz entsteht aus der Erkenntnis, dass zentrale Glaubensthemen, die zu einer Konfessionalisierung geführt haben, für die SuS im kulturellen und religiösen Vergleich gar nicht an erster Stelle stehen. Den SuS ginge es vielmehr um greifbare und erfahrbare Themen im Bereich der Liturgie, des Liedguts, der Gebete sowie verschiedener Texte und

---

<sup>54</sup> Vgl. Ebd. S. 8.

<sup>55</sup> Ebd. S.9.

<sup>56</sup> Vgl. Ebd.

<sup>57</sup> Vgl. Baumert (u.a.): *Interkulturelle Kompetenz*. S. 10.

Riten.<sup>58</sup> Diese Erkenntnis ist zur weiteren Bearbeitung wegweisend, da, von dieser Grundlage ausgehend, die Beschäftigung mit kulturellen und religiösen Themen aus dem Arbeitsbereich der Sprachdidaktik erfolgen kann.

Besonders wichtig beim methodischen Vorgehen, um das es im weiteren Verlauf gehen wird, ist der Sinn und Zweck des integrativen Sprachunterrichts. Ziel ist es, sprachliche Sachverhalte nicht isoliert und kontextunabhängig darzustellen, sondern diese an den situativen Kontext zu binden. Das meint, dass sprachliche Phänomene auf der Handlungs- und Inhaltsebene bearbeitet werden sollen.<sup>59</sup> Darunter zählt auch der Bezug von Sprache und Literatur, sowie Methoden zum Erlernen von sprachlichen und literarischen Phänomenen. Ein persönlicher Bezug zur Sprache kann beim Sprachlernprozess helfen, Inhalte zu verinnerlichen und diese erfolgreich ins eigene Sprachbewusstsein zu übernehmen.

---

<sup>58</sup> Vgl. Ebd.

<sup>59</sup> Vgl. Ebd. S. 36.