

Vorschläge zu Lernzielen und zur Evaluierung interkulturellen Lernens im Kontext DaF?

ZUSAMMENFASSUNG: Trotz umfangreicher Literatur zum Thema interkulturelles Lernen fehlt immer noch die Übereinstimmung zu Inhalten, Lernzielen, Vermittlungsweisen, und Bewertungsformen dieses Lernens im Kontext des Fremdsprachenunterrichts.

Dieser Beitrag schlägt sieben Thesen vor, die dazu dienen sollen, eine Übereinstimmung zu erarbeiten, die die Rolle kulturellen Lernens als Teil des Sprachunterrichts anerkennt und die zur formellen Bewertung auf dem Gebiet interkulturellen Lernens aufrufen.

Fünf Lernziele werden vorgeschlagen, die den Lerner dazu veranlassen, Beobachtungen kultureller Produkte, Handlungsweisen und Perspektiven in der Eigen- sowohl als in der Fremdkultur zu dokumentieren, kritisch zu vergleichen und zu analysieren, mit dem Ziel, Einsichten in die Komplexität kultureller Phänomene zu gewinnen. Kulturelles Lernen wird als Entwicklungsprozess mit kognitiven, handlungsbezogenen und affektiven Komponenten gesehen und nicht als das Erlernen von konkreten Fakten.

Der Anhang des Beitrags enthält ein Beispiel eines Rahmenplanes für ein Kultur-Portfolio, welches von Lehrenden und Lernenden dazu verwendet werden kann, zu demonstrieren, dass die kulturellen Lernziele erreicht worden sind.

SUCHWÖRTER: kulturelles Lernen, interkulturelles Lernen, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Evaluierung.

ABSTRACT: In spite of a sizeable literature relating to the topic of intercultural learning, the profession still lacks agreement pertaining to the content objectives, teaching approaches, and forms of assessment that such learning entails in the context of foreign language teaching.

This contribution offers seven theses which invite agreement regarding the importance of intercultural learning as a formal part of language learning, and which point to the need for assessments of such learning. Five learning objectives are proposed which require students to document their observations of cultural prod-

Renate A. Schulz

Ph.D., Professor

Emerita, University of

Arizona.

Actualmente U.S.

Peace Corps Response

Volunteer, Universidad

Autónoma del Estado de

Hidalgo

ucts, practices and perspectives of both the home and target cultures, which require comparison, critical analyses, and provide insights into the complex nature of cross cultural phenomena. Cultural learning is seen as a learning process with cognitive, behavioral and affective components rather than learning a set of concrete facts.

The appendix to the paper offers an outline of a portfolio approach which can be used by teachers and learners to demonstrate that the learning objectives in the area of cross-cultural learning have been achieved.

KEYWORDS: cultural learning, intercultural learning, German as a foreign language, evaluation.

Fremdsprachenlehrer stimmen überein, dass Sprache und Kultur miteinander verbunden sind und dass kulturelles Lernen ein wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht ist, welches, wie auch die sprachlichen Lernziele, evaluiert werden sollte.¹ Besonders im gegenwärtigen U.S.-amerikanischen Bildungskontext spielen *assessment and accountability* – also Evaluierung und Verantwortung oder Rechenschaft gegenüber den Steuerzahlern, die schließlich für die Schulen und Universitäten bezahlen – eine wichtige Rolle. Lernziele, die nicht irgendwie messbar sind - und auch nicht gemessen werden –, werden nicht als wichtig anerkannt.

Trotz umfangreicher Fachliteratur zum Thema ‘Kultur im Fremdsprachenunterricht’ oder ‘interkulturelles Lernen’ (z.B. Altmayer,

2004; Bredella & Delanoy, 1999; Byram, 1997; DeCapua & Wintergerst, 2004; Heusinkveld, 1997; Kramsch, 1993; Paige, et al., 2003; *Standards for Foreign Language Learning*, 1999) fehlt immer noch die Übereinstimmung, was denn überhaupt die Inhalte, Vermittlungsweisen, Lernziele und Bewertungsformen dieses kulturellen Lernens im Kontext des Zweit- oder Fremdsprachenunterrichts sind.

Bis jetzt gibt es noch keine bindende Definition, was ‚Kultur‘ im Kontext des DaF- (Deutsch als Fremdsprache) Unterrichts bedeutet, und welche inhaltlichen Grenzen diesem Begriff gesetzt werden können oder müssen. Im Allgemeinen hat wohl Robert Lado’s Definition aus dem Jahre 1971 noch Gültigkeit: „Cultures are structured systems of patterned behavior ... [that] ... have form, meaning, and distribution“ (Heusinkveld, 1997: 40, 41). Diese Definition erkennt an, dass kulturelle Manifestationen gewisse systematische Strukturen (im Sprachbereich würde man sie Regeln nennen) aufweisen, die vielen Mitgliedern einer bestimmten kulturellen Gruppe gemein sind, dass diese Strukturen eine kulturspezifische

¹ Dieser Aufsatz basiert auf einem Beitrag, der unter dem Titel „Interkulturelle Kompetenz: Auf der Suche nach messbaren Zielen und Bewertungsformen“ in Renate A. Schulz und Erwin Tschirner, Herausgeber, *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (Iudicium Verlag, 2008) erschienen ist.

Bedeutung haben und sich je nach Kontext ändern können. Kontextuelle Faktoren schließen unter anderem Alter, Geschlecht, Rasse/Ethnizität, Bildung, Religion, sowie relative Machtpositionen der Interagierenden und andere soziale und geographische Faktoren ein, wie natürlich auch den Zeitraum der Interaktion oder Begebenheit. Letzteres bedeutet, dass Kulturen dynamisch sind und sich laufend ändern.

Manche bezweifeln, dass man heute überhaupt noch von nationalen Kulturen sprechen kann. Wenn es ihn je gegeben hat, gibt es heute wirklich noch den ‚typischen Deutschen‘, den ‚typischen Mexikaner‘ oder den ‚typischen Amerikaner‘? Es stimmt natürlich, dass man seit der industriellen Revolution kaum mehr von homogenen Nationalkulturen sprechen kann und dass kulturelle Hybridität, Transkulturalität (also das Ergebnis des Einflusses verschiedener Kulturen aufeinander) eine wachsende Rolle spielen. Ich behaupte aber, dass es trotz des weltweiten Phänomens einer wachsenden kulturellen Heterogenisierung noch Eigenkulturen gibt – also kulturspezifische Produkte, Handlungsweisen und Einstellungen –, die durch national-politische, geografisch-historische, sozial-religiöse oder wirtschaftliche Faktoren kulturspezifisch geprägt sind. Jeder Mexikaner, der Deutschland besucht und jeder Deutsche, der nach Mexiko reist, hat tagtäglich gewisse Eindrücke oder Erlebnisse, die auf oft schwer definierbare Unterschiede in der gewohnten Kultur und in der fremden Kultur hindeuten und die mit den

kulturellen Schemata der Heimkultur nicht erklärbar sind.

Die Frage aber ist, ob die allgemein gängigen Kulturbegriffe (z.B. die von Brooks, 1997; Goode, Sockalingam, Brown & Jones, 2003; Lado, 1971; Seelye, 1993, etc.) für den DaF-Unterricht angemessen und realisierbar sind und welche kulturgeprägten Produkte, Handlungsweisen und Perspektiven relevante Inhalte für den Sprachunterricht bieten.

Ich begrüße den Versuch von Jerry Lampe (2008), den Begriff von ‚Kultur‘ für den Sprachunterricht auf kommunikationsrelevante Faktoren zu begrenzen, wenn es sich um curriculare Ziele und deren Evaluation im Fremdsprachenunterricht handelt. Im Rahmen eines Entwurfs von “Culture Proficiency Guidelines” definiert Lampe den Begriff ‚Kultur‘ wie folgt:

[Culture in the context of the proposed “Culture Proficiency Guidelines” is defined as] the cultural knowledge, perspectives, values, practices, behaviors, and products that are reflected in or influence human communication (www.nflc.org).

Wenn es schwierig ist, einen gemeinsamen Begriff von ‚Kultur‘ zu erarbeiten, sollten wir als Deutschlehrer und Lehrerfortbilder wenigstens einen gemeinsamen Begriff von kulturellem Lernen haben. Hier schlage ich die Definition von Paige et al. (2003) vor. Die Autoren sehen kulturelles Lernen als

the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively (ebd. S. 177).

Bei kulturellem Lernen handelt es sich also weniger um konkrete Fakten als um einen dynamischen Entwicklungsprozess mit kognitiven, verhaltensprägenden und affektiven Komponenten.

Mit dieser Definition im Sinne möchte ich sieben Thesen aufstellen, mit denen die Leser hoffentlich übereinstimmen:

Thesen:

- I. Das DaF-Klassenzimmer ist ein Lernkontext, in dem nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenz entwickelt werden kann und soll. Interkulturelle Kompetenz, einschließlich interkulturellem Verständnis, ist ein wichtiges Lernziel des DaF-Unterrichts.
- II. Wenn interkulturelle Kompetenz Lernziel des DaF-Unterrichts ist, muss dieses Ziel irgendwie ‚messbar‘ sein und bewertet werden. Wenn man ein Ziel hat, muss man schließlich herausfinden können, ob man angekommen ist oder nicht.
- III. Lernziele können formativ und summativ gemessen und bewertet

werden. Bei formativer Bewertung handelt es sich hauptsächlich um die Steuerung des Lernprozesses durch *feedback*. Summative Bewertung gibt Aufschluss über das ‚Endresultat‘ des Lernens, wobei ‚Ende‘ sich auf ein Kapitel im Lehrbuch, auf ein Semester Unterricht, auf einen Ausbildungsabschluss usw. beziehen kann und darüber Auskunft gibt, ob die Lernziele erreicht worden sind.

- IV. Bei allen schulischen Messungen/ Bewertungen (und das gilt natürlich besonders für sog. *high stakes* - Evaluierung) spielt Validität und Reliabilität eine wichtige Rolle.
- V. Messungvalidität verlangt, dass sich Lehrmethoden und Evaluierungsmethoden ähnlich sind.
- VI. Eine komparative Kultur-Pädagogik (also der Vergleich der eigenen mit der/den Zielkultur/en) ist die vorteilhafteste und ergiebigste Vorgehensweise im Kulturunterricht und in der Entwicklung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht, um die relevanten Lernziele zu erreichen.
- VII. Lernziele, die die interkulturelle Kompetenz betreffen, fallen unter drei Kategorien:
 - 1) Wissen/Fakten über die eigene und die fremde Sprache und Kultur (kognitiver Bereich)
 - 2) Können/Fertigkeiten – einschließlich kritisches Denken und interaktiver Kompetenz. Zu letzterer Fertigkeit gehören natürlich auch *skills of relating and interpreting* (Byram, 1997)

- (praktischer/pragmatischer Bereich).
- 3) Einstellungen sich selbst (der eigenen Kultur) und anderen Menschen und Kulturen gegenüber (affektiver Bereich).

Die drei Bereiche der zuletzt genannten These sind allerdings nicht problemlos.

Probleme zu VII. 1, Lernzielbereich

– **Wissen/Fakten:** Kulturelles

Wissen ist am leichtesten objektiv zu evaluieren. Das kann mit traditionellen Prüfungsformen wie z.B. Fragen und Antworten, *multiple choice* - Aufgaben oder themengesteuerten Aufsätzen gemacht werden. Die Frage ist allerdings: Welches Wissen, d.h. welche Fakten bilden die Grundlage für interkulturelle Kompetenz? Gibt es überhaupt ein allgemeines Basiswissen über deutschsprachige Kulturen (oder über die eigene Kultur), welches inter-/transkulturelles Verständnis ermöglicht oder erleichtert und das DaF-Lernende im Unterrichtskontext erwerben sollten und erwerben können?

Ein weiteres Problem bezüglich des ‚Wissens‘ ist, dass es sich bei den Fakten immer nur um eine Auswahl handeln kann (also um *sampling*), dass die ‚Fakten‘ einer Kultur sich schnell ändern und oft nicht repräsentativ sind. Die Frage eines Basiswissens bleibt noch zu diskutieren und mögliche Inhalte eines solchen Wissens müssen noch erarbeitet werden. Hier können die Vorschläge von Byram (1997) als möglicher Ansatzpunkt dienen. Byram behauptet:

The intercultural speaker knows about events, significant individuals and diverse interpretations of events which have involved both countries and the traces left in the national memory; and about political and economic factors in the contemporary alliances of each country... The intercultural speaker knows the events and their emblems (myths, cultural products, sites of significance to the collective memory) which are markers of national identity in one's own country... (ebd. S. 59).

Nach Byram gehört zu diesem Wissen unter anderem auch das um regionale Identitäten, Dialekte und Sprachvarianten, Minoritätssprachen, Bildungssysteme, religiöse Institutionen, Ritualien und Traditionen, die bedeutende Lebensabschnitte markieren, wie auch öffentliche und private Institutionen, die das tägliche Leben beeinflussen.

In den Ländern, in denen es nur zeitlich sehr begrenzte DaF-Programme an Schulen und Universitäten gibt, erscheint diese Liste der Inhalte allerdings zu ambitiös. Eine zusätzliche Hürde bietet die Lehrerausbildung und die Lehrerqualifikation, wo selbst oft Lehrer nicht genügend Wissen haben, um Byrams Zielsetzung zu erfüllen.

Wie viele Lehrer wissen zum Beispiel, welche geografische, klimatische, demografische, politische, historische, wirtschaftliche, religiös-soziale Faktoren dabei helfen, eine Kultur zu prägen? Welche deutschsprachigen Europäer hatten (haben) einen Einfluss auf die

Lebensweise der Lernenden und über welche deutschsprachigen Europäer sollten unsere Lernenden etwas wissen? Welche Ereignisse prägten die Lebensweise, Einstellungen und Weltanschauungen der Menschen in deutschsprachigen Ländern? Welche historischen Ereignisse verbündeten deutschsprachige Menschen und Länder mit dem Heimatland der Lernenden? Welche trennten sie? Welche Produkte, Verhaltensweisen und Perspektiven sind ‚charakteristisch‘ für viele Menschen aus dem deutschsprachigen Raum oder aus dem Raum der Lernenden? Welche Perspektiven prägen eine deutsche, österreichische, schweizer Identität oder die Identität der Lernenden? Diese Fragen verlangen interdisziplinäre Explorationen. Sie sollten nicht als Aufruf zur Erstellung eines permanenten Kanons für kulturelles Wissen verstanden werden; Wissen ändert sich tagtäglich und kann nie vollständig sein. Jeder Lehrer und jede Lehrerin muss sich das relevante Wissen selbst erarbeiten, um eine Kultur verstehen und erklären zu können. Trotzdem kann der Wissenschaftsbereich DaF behilflich sein, Wissenskategorien zu erarbeiten, die Lehrende bei ihrer Suche nach erklärenden kulturellen Perspektiven behilflich sein können.

Probleme zu VII. 2, Lernzielbereich

– **Können/Fertigkeiten:** Welches Können, welche Fertigkeiten sind für die interkulturelle Kompetenz notwendig? Wie lässt sich demonstrieren, dass man interkulturell kompetent ist oder Fortschritte macht, die dazugehörigen

Fähigkeiten zu entwickeln? Welche der relevanten Fertigkeiten lassen sich im Klassenzimmer entwickeln? Ich habe anderswo behauptet, dass interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, mit Menschen aus anderen Kulturen „*meaningfully, appropriately and inoffensively*“ kommunizieren zu können² (Lafayette & Schulz, 1997). Dazu gehören natürlich sprachliches Können (grammatische, soziolinguistische, pragmatische und paralinguistische Kompetenz), aber auch das Wissen, die Erfahrung und das Einfühlungsvermögen, um zu entscheiden, was man wie, zu wem und unter welchen Umständen sagen kann oder wie man sich in einem bestimmten Kontext verhalten sollte.

Zu diesen notwendigen Fertigkeiten gehören natürlich auch das kritische Denken, einschließlich der Fähigkeit, Probleme zu lösen, Unterschiede und Similaritäten zu erkennen, Vergleiche zu machen, kritische Urteile zu bilden, und Überzeugungen und Verhaltensweisen für das eigene Leben zu wählen. Die Evaluierung dieser Fähigkeiten ist bedeutend schwieriger und subjektiver als die des Wissens, da es sich hier hauptsächlich um persönliche, kontextgebundene Eindrücke und Kommunikation handelt oder um Denkprozesse, die vielleicht nicht allgemeingültig sind. Trotzdem bieten

² Wohlgernekt kommunizieren auch Muttersprachler nicht immer *meaningfully, appropriately and inoffensively*, aber wenn das nicht der Fall ist, würde man hoffen, dass dies meistens absichtlich oder wenigstens mit Erkenntnis geschieht und nicht aus sprachlicher oder interkultureller Inkompetenz.

sich hier themengebundene Aufsätze, *problem solving tasks*, Simulationen und Rollenspiele oder Portfolios an, vorausgesetzt, dass klare Lernziele und valide Kriterien vorliegen, um diese Fertigkeiten relativ objektiv beurteilen zu können.

Probleme zu VII. 3, Lernzielbereich

– **Einstellungen:** Am problematischsten ist es wahrscheinlich, kulturelle Einstellungen zu messen, zu bewerten und zu benoten, da die Gefahr der Indoktrination besteht. Natürlich wünschen wir uns als Lehrer, dass unsere Schüler/innen oder Student/innen positive Einstellungen der Zielkultur gegenüber hegen. Und es ist bestimmt auch wichtig, dass wir als Lehrer nachforschen, ob unser Unterricht auf die Einstellungen der Lernenden einen Einfluss hat. Aber solche Messungen zur Benotung oder Klassifizierung der Lernenden zu benutzen, würde ich nicht raten. Ich behaupte also, dass im formellen Unterricht nur kulturspezifisches Wissen und Können bewertet (benotet) werden sollten.

Wissenschaftler wie Byram (1997), Lafayette und Schulz (1997), Nostrand und Nostrand (1970), Schulz (2007), Seelye (1993), und Upshur (1966) haben eine Reihe von Lernzielen für das kulturelle Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen (für eine kurze Übersicht siehe Schulz: 2007). Die folgenden Vorschläge zu Lernzielen und zur Evaluierung interkulturellen Verständnisses beziehen sich hauptsächlich auf die Lernzielkategorie ‚Können‘ im Sinne von

demonstrating cultural insights, critical thinking, and gaining awareness of cultural differences.

Hier ist *process evaluation* so wichtig wie *outcome evaluation*, also die Bewertung von Lernprozessen ist so wichtig wie die Bewertung der Lernresultate. Die vorgeschlagenen Lernziele haben Gültigkeit, zum Beispiel für den U.S.-amerikanischen Bildungskontext für DaF an *High Schools* und während der ersten zwei Jahre an Hochschulen (also für Lernende von ungefähr 14 bis 20 Jahren, für die der DaF-Unterricht noch zur Allgemeinbildung gehört).

Lernziele

Lernziel I: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass geografische, historische, wirtschaftliche, sozial-religiöse und politische Faktoren, sowohl als auch transkulturelle Faktoren (d.h. der Einfluss anderer Kulturen auf die Zielkultur) einen Einfluss auf Produkte, Handlungsweisen (einschließlich des Sprachgebrauchs und Kommunikationsstils) und Einstellungen einer kulturellen Gruppe haben.

Lernziel II: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass situative Variablen (z.B. kontext- und rollenverhältnisbezogene Erwartungen, einschließlich unterschiedlicher Machtverhältnisse und soziale Variablen wie u.a. Alter, Geschlecht, Bildung, soziale Klasse, Religion, Ethnizität und Wohnort), kommunikative Interaktion (verbal, nonverbal und paralinguistisch) sowie Verhaltensweisen auf entscheidende Weise prägen.

Lernziel III: Deutschlernende erkennen Stereotype und Verallgemeinerungen über die Heim- und Zielkultur/en und beurteilen diese in Bezug auf ‚Beweise‘, d.h. die Menge und Validität vorhandener Daten.

Lernziel IV: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass jede Sprache und Kultur kulturabhängige Symbole, Bilder und kulturspezifische Konnotationen zu manchen Wörtern, Sprichwörtern, idiomatischen Wendungen und Gesten hat.

Lernziel V: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein für mögliche Anlässe und Gründe (linguistische und nichtlinguistische), die zu interkulturellen Missverständnissen zwischen Mitgliedern verschiedener kulturellen Gruppen führen können.

Bewertungsformen

Wie können DaF-Lernende zeigen, dass sie die genannten Lernziele erfüllt haben? Welche Bewertungsformen eignen sich dazu, interkulturelles Wissen, interkulturelle Verhaltensformen oder interkulturelle Perspektiven zu erfassen und zu evaluieren? Denn wenn wir nicht imstande sind, die erhofften Lernziele irgendwie messbar zu erfassen, verlieren die Lernziele ihre Relevanz für die Lernenden.

Man findet in der Fachliteratur eine Anzahl von Vorschlägen zur Bewertung von interkulturellem Lernen. Bartz und Vermette (1996) listen z. B. 16 Prototypen von Aufgaben auf, die möglicherweise zur Bewertung von

konkretem kulturellem Wissen und von spezifischen kulturellen Verhaltensweisen dienen können. Die oben genannten Lernziele dokumentieren jedoch hauptsächlich Lernprozesse, die von traditionellen Testaufgaben wie *multiple-choice*, Fragen/Antworten, Beschreibungen/Berichten, Aufsätzen, literarischen Analysen, Simulationen/Rollenspielen oder ähnlichen Aufgaben kaum erfasst werden. Byram (1997), Lange (2003) Moore (1997) unter anderen empfehlen sog. ‚alternative‘ oder ‚authentische‘ Bewertungsformen zur Evaluierung von kulturellem Lernen, besonders Portfolio-Evaluationen.

Portfolio-Evaluation

Portfolios sind schon seit langem etablierte Unterlagen für die Bewertung von künstlerischem Schaffen. In den 1990er Jahren wurden in den USA Portfolios auch für weitreichende Evaluierungszwecke auf anderen Gebieten empfohlen, besonders in der Lehrerbildung, im muttersprachlichen Sprachunterricht (dem sog. *process writing*), aber auch für den Fremdsprachenunterricht. Die Erstellung von Lernportfolios kann zweifellos eine ergiebige Aufgabe für Lernende sein. Als Bewertungsmittel hat man in der Zwischenzeit allerdings die Schwächen dieser Datensammlung erkannt, besonders wenn es sich um summative anstatt um formative Bewertung handelt. Es gibt nicht nur Validitätsprobleme (z.B. *content validity*), da Lernende ja die Auswahl der Aufgaben selbst bestimmen, sondern auch Reliabilitätsprobleme, da es schwer ist, objektive Kriterien zur

Bewertung zu erstellen. Zusätzlich gibt es auch praktische Probleme, wie die Lagerung der Portfolios und besonders der Zeitaufwand der eine solche Bewertungsform sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden verlangt. Trotzdem gehören Lernportfolios zu den wenigen Alternativen, um Prozesse des interkulturellen Lernens zu bewerten und zu steuern. Wenig andere Aufgaben eignen sich dazu, Lernende, wie von Kramsch (1993) empfohlen, in reflektierende Beobachter und Forscher umzuwandeln.

Im Anhang stelle ich ein Beispiel einer solchen Portfolioaufgabe mit Kriterien zur Bewertung vor. Die Aufgaben basieren auf den fünf oben genannten Lernzielen und die Anweisungen sollten keine weiteren Erklärungen benötigen. Es muss betont werden, dass es sich in den Lernzielen und Aufgaben nicht um absolute Antworten handelt. Vielmehr geht es um Prozesse und Anregungen, die eigene und die fremde Welt zu beobachten und zu vergleichen. So erhofft man sich z.B. unter Lernziel 1 die Einsicht, dass die durchschnittliche Bevölkerungsdichte in Deutschland, verglichen mit der Bevölkerungsdichte des Heimatlandes möglicherweise andere Verhaltensweisen (z.B. andere Gesetze) bedingt; dass aber regional gesehen das Leben in Berlin verglichen mit dem Leben in der eigenen Hauptstadt in vielen Kontexten ähnlicher sein kann als das Leben in Berlin verglichen mit dem in Oberammergau oder das Leben in der eigenen Hauptstadt verglichen mit dörflichem Leben.

Ähnliche Portfolioaufgaben können als Komponente in schon existierenden Sprach-/Kulturkurse eingesetzt werden oder sie können als Grundlage für eigenständige Kurse oder Workshops in komparativen Kulturstudien dienen. Im Anfängerunterricht sollte man vielleicht erlauben, dass die Lernenden die Aufgaben in der Muttersprache erfüllen. Bei fortgeschritteneren Lernern kann man natürlich den exklusiven Gebrauch der Zielsprache erwarten. Und in sog. Konversationskursen können die im Portfolio angerissenen Themen zum Anlass für Forschung und Diskussion dienen.

Zweifellos verlangt die vorgeschlagene Arbeitsweise viel Zeit für individuelle und Gruppenarbeit, und für individuelle Besprechungen von Lehrpersonal und Lernenden. Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass die erwähnten Lernziele auf dem Gebiet des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz einfach dem traditionellen grammatikfokussierten Sprachunterricht angehängt werden können. Aber wenn wir es ernst meinen, dass Deutschlernende in unserem Unterricht nicht nur grammatische Kompetenz entwickeln, sondern auch die interpretative, datenbasierte Kompetenz, die zum interkulturellen Verständnis notwendig ist, müssen wir auch den Lernenden die Möglichkeit geben, solches Verständnis zu entwickeln und wir müssen natürlich dann auch bereit sein, zu bewerten, in wie weit unsere pädagogischen Intentionen erfolgreich waren.

Anhang

Kultur-Portfolio Rahmenplan für deutschlernende Studenten*

Wer sich in einer anderen Kultur angemessen verhalten will, benötigt interkulturelle Einsichten und Verständnis dafür, was man wie, zu wem und unter welchen Umständen sagen kann, und wie man sich in bestimmten Kontexten verhalten sollte. Intuitiv erwarten wir, dass andere Kulturen sich ähnlich wie die eigene verhalten. Es ist genau diese (fälschliche) Annahme, die oft zu interkulturellen Konflikten führt. Häufig ist es nicht allein ein Sprachproblem, das zu kulturellen Missverständnissen führt, sondern es sind auch Unterschiede in den kulturellen Erwartungen. So wird beispielsweise "I love you" häufig ins Deutsche mit „Ich liebe dich“ übersetzt. Wer jedoch und in welchen Kontexten ein Deutschsprachiger „ich liebe dich“ sagen wird, unterscheidet sich erheblich vom Gebrauch des Satzes "I love you" vieler Amerikaner? Viele kulturspezifische Produkte (wie z.B. Denkmäler oder Gebäude, traditionelle Speisen und Spezialitäten oder Kleidungsstücke) sind leicht zu erkennen. Ähnlich lassen sich auch bestimmte kulturspezifische Handlungsweisen (z. B. Begrüßungsverhalten, *Dating*-Konventionen junger Leute oder beliebte Freizeitaktivitäten) oder Sprechakte (z.B. Entschuldigungen, Komplimente oder Anweisungen) von einem aufmerksamen Beobachter

leicht bemerken. Es ist auf jeden Fall wichtig zu erkennen, dass diese Manifestationen Einstellungen reflektieren, die in kulturspezifischen Ereignissen, Einstellungen, Werten und Überzeugungen fußen. Letztere werden wiederum von Faktoren wie Geografie, historischen Entwicklungen, religiösen Überzeugungen, Bildungsniveau, finanziellen Ressourcen usw. beeinflusst und geformt.

Interkulturelle Sensibilität zu entwickeln bedeutet, sich der kulturspezifischen Manifestationen der eigenen Kultur bewusst zu sein. Man muss sich daher beispielsweise bewusst darüber werden, dass Mitglieder der Heimkultur andere Mittel der Respektsbezeugung gegenüber älterer Mitmenschen oder Vorgesetzten verwenden, als zum Beispiel Japaner oder, dass deutsche Muttersprachler häufig direktere sprachliche Ausdrucksweisen verwenden, um Meinungsverschiedenheiten oder Kritik auszudrücken, als es vielleicht Vertreter der eigenen Kultur tun. Man wird nicht notwendigerweise gewisse kulturspezifische Produkte, Handlungsweisen oder Perspektiven gutheißen oder wertschätzen, aber man sollte akzeptieren, gleich welche kulturelle Manifestationen man entdecken wird, dass diese für die Sprecher der Zielsprache in ihrem eigenen kulturellen Kontext sinnvoll sind (oder es wenigstens einmal waren).

Der Zweck dieser Portfolio-Aufgabe ist es, Anregung zu geben, einige dieser Unterschiede in kulturellen Manifestationen und Verhaltensweisen

und deren zu Grunde liegende Ansichten oder Perspektiven durch das Sammeln von unterstützenden Beweisen zu entdecken und zu untersuchen. Der/die Kursleiter/ in wird dabei Stellungnahme für die Gültigkeit der Folgerungen nehmen. Dabei ist es weniger wichtig, zu welchen Schlüssen oder Verallgemeinerungen sie kommen, solange diese auf genügend ‚Daten‘ basieren.

Vorgehen/Anleitung: In diesem Kurs werden Sie ein Portfolio erstellen, welches Ihr wachsendes Bewusstsein für das Phänomen ‚Kultur‘ und mögliche Hindernisse zum interkulturellen Verständnis zeigen soll. Zusätzlich sollen Sie auch Ihr Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Kultur (bzw. den Kulturen) des eigenen Landes und der/den Kultur/ en Deutsch sprechender Europäer demonstrieren, welche für mögliche Missverständnisse verantwortlich sein könnten. Bitte machen Sie sich mit den folgenden Aufgaben vertraut und behalten Sie diese im Kopf wenn Sie hilfreichen ‚Daten‘ innerhalb des Unterrichts, außerhalb in den Medien (Fernsehen, Filme, Zeitungen, Zeitschriften usw.) oder im Gespräch mit anderen Personen begegnen. Bitte dokumentieren Sie gewissenhaft alle verwendeten Quellen wie Kursunterlagen, Webseiten, Enzyklopädien, literarische oder journalistische Texte, Reiseberichte, Zitate von interviewten Personen usw. Sie können Deutsch und/oder die

Landessprache verwenden. Es wird jedoch vorgeschlagen, dass Sie so viele deutschsprachigen Quellen wie möglich verwenden.

Abgabetermine: Die Entwicklung Ihres Portfolios wird drei Mal während des Semesters überprüft: während der 5. und 9. Woche und am Ende des Semesters. Eine Rückmeldung sowie vorläufige Noten werden während der 5. und 9. Woche bereitgestellt, um Ihnen eine Einschätzung der Quantität und Qualität ihrer Leistung in diesem Kursprojekt zu geben.

Bewertungskriterien: Die Portfolios werden auf einer Skala von 1 (bedarf der Verbesserung) bis 5 (ausgezeichnet) anhand der folgenden fünf Kriterien bewertet werden:

- Aufgabenerfüllung (5 = alle gestellten oder mehr als die minimale Anzahl der Aufgaben wurden erfüllt; 3 = minimale Anzahl an Aufgaben wurde erfüllt; 1 = weniger als 50% der Aufgaben wurden erfüllt)
- Angemessenheit der zur Unterstützung der Rückschlüsse gesammelten Daten (5 = mit wenigen Ausnahmen sind die Daten angemessen; 3 = wenigstens die Hälfte der Daten sind angemessen; 1 = wenige der Datenquellen sind angemessen für kulturelle Verallgemeinerungen)
- Menge der zur Erfüllung der Aufgaben gesammelten Daten (5 = mehrere Quellen wurden verwendet und sowohl aus Kursmaterialien als auch externer Recherche bezogen;

3 = es wurden nur Kursmaterialien verwendet;

1 = unzureichende Menge an Materialien wurde verwendet)

- Quellenangabe (5 = alle benutzten Quellen wurden gut belegt; 3 = wenigstens 50% der Daten wurden gut belegt; 1 = nur wenige Quellen wurden belegt oder unvollständig belegt)
- Struktur und Präsentation (5 = Portfolio ist sehr gut strukturiert und präsentiert, vollkommen verständlich; 3 = Portfolio Organisation und Präsentation ist akzeptabel und verständlich; 1 = Portfolio ist schlecht strukturiert und präsentiert oder nur teilweise verständlich)

Gewichtung des Portfolio-Projekts:

Die Abschlussnote für Ihr Kultur-Portfolio wird mit 25% Ihrer gesamten Kursnote berechnet.

Lernziele/Aufgaben:

Lernziel I: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass geografische, historische, wirtschaftliche, sozial-religiöse, und politische Faktoren, sowohl als auch transkulturelle Faktoren (d.h., der Einfluss anderer Kulturen auf die Ziel- oder Heimkultur/en) einen Einfluss auf Produkte, Handlungsweisen -- einschließlich des Sprachgebrauchs und Kommunikationsstils -- und Einstellungen einer kulturellen Gruppe haben können.

Aufgabe I.1: Informationen herausfinden: Vergleichen Sie Ihr Heimatland mit Deutschland und/oder Österreich in mindestens 10 der folgenden Kategorien: Geografie, Klima, Bevölkerung, Bevölkerungsdichte, Bevölkerungszusammensetzung (Rasse/Ethnizität, Einwanderung, Alter usw.), gesprochene Sprache/n, Geburtenrate, politisches System, Lebenserwartung, Durchschnittseinkommen, Bruttosozialprodukt, Sozialversicherungssystem, Religion/en, Bildungssystem, wichtige historische Ereignisse, wichtige gemeinsame historische Ereignisse des eigenen Landes und der Zielkultur/en, Sexualität, Tabus, geschlechterspezifische Rollen, Verhalten gegenüber sozial Höher-/Niedriggestellten, wichtige Persönlichkeiten (z.B. Autor/innen, Künstler/innen, Politiker/innen, Gelehrte, Wissenschaftler/innen, Nobelpreisträger/innen, Schauspieler/innen, Musiker/innen, Erfinder/innen) usw.

Aufgabe I.2: Finden Sie in den zusammengetragenen Informationen zu Aufgabe I.1 mindestens fünf kulturelle Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten. Stellen Sie Vermutungen darüber an, welche Faktoren diese Unterschiede/Ähnlichkeiten beeinflusst haben könnten.

Beispiel: Überprüfen Sie die Bevölkerungsdichte des Heimatlandes und die von Deutschland oder Österreich. Was wären wohl einige der Auswirkungen, die eine hohe bzw.

weniger hohe Bevölkerungsdichte auf das Leben und die Einrichtungen (z. B. Produkte, Handlungsweisen und Ansichten) in den beiden Ländern haben?

Aufgabe I.3: Wählen Sie ein Minimum von fünf Produkten (z.B. musikalische Kompositionen, Kleidungsartikel, beliebte Speisen, architektonische Denkmäler, Ausschnitte aus literarischen Werken/Filmen, Witze, Sprichwörter usw.), und reflektieren Sie über mögliche Gründe (geografische, demografische, historische oder andere Kontextfaktoren einbeziehend) für die Beliebtheit (oder Unbeliebtheit) dieser Produkte.

Aufgabe I. 4: Interkultureller Kontakt führt oft zu transkulturellen Einflüssen, wenigstens in bestimmten Gruppen einer Kultur. Kulturen sind selten homogen. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Transkulturelle Einflüsse können in Sprache, Verhaltensweisen, Perspektiven, künstlerischem Schaffen, Kleidung, Ernährung, Freizeitaktivitäten, festlichen Traditionen usw. bemerkbar werden. Globalisierung bezieht sich also nicht nur auf Technik, Wissenschaft und Konsumgüter. Sie manifestiert sich auch in der Alltagskultur, in der Pop-Kultur, sowohl als auch in der Hochkultur (Literatur, Kunst, Musik usw.)

Nennen Sie je fünf Sprachbeispiele und Beispiele von Produkten, Verhaltensweisen und Perspektiven in der Heimkultur, die ursprünglich von deutschsprachigen Kulturen beeinflusst wurden (z.B. feiert man auch in vielen nicht-deutschsprachigen Orten das *Oktoberfest*).

Aufgabe I. 5. Nennen Sie je fünf Sprachbeispiele und Beispiele von Produkten, Verhaltensweisen und Perspektiven in der Kultur der deutschsprachigen Länder, die ursprünglich aus Ihrer Heimkultur (oder deren Subkulturen) stammen (z.B. wird das ursprünglich amerikanische *Haloween*-Feiern bei deutschen Kindern immer beliebter).

Lernziel II: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass situative Variablen (z.B. kontext- und rollenverhältnisbezogene Erwartungen, unterschiedliche Machtverhältnisse und soziale Variablen wie u.a. Alter, Geschlecht, Bildung, soziale Klasse, Religion, Ethnizität und Wohnort) die kommunikative Interaktion (verbal, nonverbal und paralinguistisch) sowie Verhaltensweisen auf entscheidende Weise prägen.

Aufgabe II.1: Beschreiben und erläutern Sie mindestens je drei Beispiele beobachteter Unterschiede im Sprachgebrauch von jüngeren und älteren Personen, männlichen und weiblichen Sprechern oder Sprechern anderer Dialekte Ihres Heimatlandes verglichen mit der Standard-Sprache Ihres Landes.

Aufgabe II. 2: Analysieren Sie die Texte im Unterrichtsmaterial oder Texte im Internet oder in Filmen, wie Sprecher des Deutschen sich gegenseitig anreden. Teilen Sie die Interaktionen nach Indikatoren wie formal/höflicher Sprachgebrauch; informell/vertrauter

Sprachgebrauch; kindlicher/erwachsener Sprachgebrauch; männlicher/weiblicher Sprachgebrauch; Sprachgebrauch von Vorgesetzten/Untergebenen oder nach sozialen Normen angemessener/unangemessener Sprachgebrauch ein. Unterstützen Sie ihre Einteilung mit relevanten Beispielen.

Aufgabe II. 3: Beschreiben und erläutern Sie mindestens je drei Sprechakte (z.B. Begrüßungen, Entschuldigungen, Komplimente) und Verhaltensweisen (z.B. Benehmen bei Tisch oder in anderen Kontexten.), die Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede in Erwartungshaltungen Ihrer Heimatkultur und der Zielkultur veranschaulichen.

Lernziel III: Deutschlernende erkennen Stereotype und Verallgemeinerungen über die Heim- und Zielkultur/en und beurteilen diese in Bezug auf die Menge vorhandener Beweise (also in Bezug auf vorhandene Observationen und Daten).

Aufgabe III. 1: Nennen Sie wenigstens drei Beispiele für Stereotype, die viele deutschsprachige Europäer gegenüber den Mitgliedern Ihrer Heimkultur und deren Lebensweise hegen. Welche deutsche kulturelle Blickwinkel oder welche Indizien haben möglicherweise zu diesen Stereotypen geführt? In wie weit sind Sie ein (stereo-)typischer Vertreter Ihrer Heimkultur?

Aufgabe III. 2: Nennen Sie wenigstens drei Beispiele für Stereotype, die Ihre Mitbürger gegenüber Deutschen, Österreichern oder anderen deutschsprachigen Europäern hegen.

Welche Blickwinkel oder welche Indizien haben möglicherweise diese Stereotype hervorgerufen?

Aufgabe III. 3: Führen Sie eine informelle Befragung unter Ihren Freunden und Verwandten durch, um Stereotype herauszufinden, die diese gegenüber deutschsprachigen Menschen haben. Formulieren Sie deren Äußerungen so um, dass die Aussagen weniger stereotypisch lauten.

Lernziel IV: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass jede Sprache und Kultur sowohl kulturabhängige Symbole als auch kulturspezifische Konnotationen zu einigen Wörtern, Sprichwörtern, idiomatischen Wendungen und Gesten hat.

Aufgabe IV. 1: Nennen und erklären Sie kulturspezifische Symbole und Konnotationen von Wörtern und Wortverbindungen oder Metaphern, auf die Sie im Deutschen und in Ihrer eigenen Landessprache gestoßen sind (mindestens fünf je für den deutschen und den eigenen Kulturbereich). Welche dieser Symbole sind historisch verankert? Welche in der Pop-Kultur? Welche sind heute noch als repräsentativ gültig?

Lernziel V: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein für mögliche Anlässe (linguistische und nichtlinguistische Gründe) die zu kulturellen Missverständnissen zwischen Mitgliedern verschiedener kulturellen Gruppen führen können.

Aufgabe V. 1: Vergleichen Sie anhand von Zeitungsartikeln, Werbung, Webseiten oder anderen Datenquellen, wie ein Ereignis, ein Produkt oder eine Verhaltensweise der Heimatkultur in der Zielkultur gesehen wird und versuchen Sie, die Gründe für diese Ansichten zu erklären.

Aufgabe V. 2: Identifizieren und interpretieren Sie wenigstens zwei Beispiele für implizite oder explizite Werte, die Sie in Texten (oder anderen Produkten) und Ereignissen in der Heimat- und der Zielkultur beobachten.

Aufgabe V. 3: Beschreiben und erklären Sie wenigstens drei der von der Kursleitung bereitgestellten Situationen, die interkulturelle Missverständnisse veranschaulichen, die aufgrund kulturell unterschiedlicher Erwartungen entstanden sind.

Aufgabe V.4: Benutzen Sie eine Skala von 1 (untypisch) bis 5 (völlig zutreffend) und kreuzen Sie auf dieser Skala an, welche Überzeugungen und Werte Sie für repräsentativ (zutreffend) für Teenager aus der Mittelklasse Ihrer eigenen Kultur halten, und welche Sie für repräsentativ für Teenager aus der Mittelklasse der deutschsprachigen Kultur/en halten. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen mit denen der anderen Kursteilnehmer. Gibt es große Unterschiede (z.B. von mehr als einem Punkt) bei den Bewertungen? Versuchen Sie Gründe für diese Unterschiede zu finden. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen mit denen Ihrer Eltern und anderer Erwachsener. Diskutieren Sie Beispiele, wie sich z. B. Patriotismus oder Tierliebe in der eigenen und in den deutschsprachigen Kulturen manifestieren.

Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Bartz, W., & Vermette, R. (1996). „Testing cultural competence“. A. J. Singerman (Ed.), *Acquiring cross-cultural competence: Four stages for students of French* (S. 75-84). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (Hrsg.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brooks, N. (1968). „Teaching culture in the foreign language classroom“. *Foreign Language Annals* 1.3, S. 204 – 217. (Nachgedruckt in Heusinkveld, 1997, S. 11-37.)
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DeCapua, A., & Wintergerst, A. C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M. & Jones, W. (28 October 2003). „A planner’s guide... infusing principles content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences“. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence. (www.georgetown.edu/research/gucdc/nccc/ncccplannersguide.html) (accessed October 2008)
- Heusinkveld, P. R. (Ed.) (1997). *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lado, R. (1971). „How to compare two cultures“. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (nachgedruckt in Heusinkveld, 1997)
- Lafayette, R. C., & Schulz, R. A. (1997). „Evaluating cultural learnings“. P. R. Heusinkveld (Ed.). *Pathways to culture* (S. 577 – 593). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Lampe, J. (2008). Paper presented at the Special Feature Session: Assessment challenges and solutions. American Council on the Teaching of Foreign Languages Annual Convention, Orlando, FL, November 22, 2008. Also available at www.nflc.org under “Culture Proficiency Guidelines.” (accessed 1/7/2009)
- Lange, D. L. (2003). „Future directions for culture teaching and learning: Implications of the new culture standards and theoretical frameworks for curriculum assessment, instruction, and research“. D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (S. 337 – 354). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Moore, Z. T. (1997). „The portfolio and testing culture“. In P. R.

- Heusinkveld (Ed.) *Pathways to culture* (S. 617 –644). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Nostrand, F. B., & Nostrand, H. L. (1970). „Testing understanding of the foreign culture“. H. N. Seelye (ed.). *Perspectives for teachers of Latin American culture*. Springfield, IL: Office of Public Instruction.
- Paige, R. M., Jorstad, H. L, Siaya, L., Klein, E., & Colby, J. (2003). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (S. 173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schulz, R. A. (2007). „The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction“. *Foreign Language Annals* 40,1, S. 9 – 26.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*, 3rd ed. Skokie, IL: National Textbook Co.
- Standards for foreign language learning in the 21st century* (1999). Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Upshur, J. A. (1966). „Cross-cultural testing: What to test“. *Language Learning* 16, 3, S. 183-196.