

Izvorni naučni rad
UDK 81'243(497.5)

Sandra LUKŠIĆ (Split)
Filozofski fakultet u Splitu
sluksic@ffst.hr

WAHRNEHMUNG UND PERSPEKTIVEN INTERKULTURELLER PRAGMATIK IM FREMDSPRACHEN-/DAF-UNTERRICHT: EIN GOOD-PRACTICE-BEISPIEL AUS KROATIEN

Diese Forschung gliedert sich in zwei Teile: 1) Der erste Teil stellt die Ergebnisse einer Online-Umfrage aus dem Jahr 2022 zur Wahrnehmung der Integration interkultureller Elemente in den Fremdsprachenunterricht vor während (2) der zweite Teil die Möglichkeiten der Implementierung dieser Elemente gemäß dem weiterentwickelten Byram-Modell vorstellt. Ziel der Forschung ist es, die Möglichkeiten und Bedeutung der Integration interkultureller Bildung in die Lehrpläne verschiedener, überwiegend linguistischer Fremdsprachenkurse aufzuzeigen. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, wie 69 Teilnehmer (alle mit Doppelstudium in mindestens einer Fremdsprache an der Philosophischen Fakultät in Split, Kroatien) die Rolle und Bedeutung der Integration (inter)kultureller Elemente und Lehrkräfte als Kulturvermittler einschätzen. Die Befragten erkennen die Bedeutung der „kulturellen Komponente“, insbesondere aber in Bezug auf die Kultur der Zielsprache und des gewählten Sprachraums. Daher wird eine Fremdsprache meist so gelehrt, als wäre sie ausschließlich für die Gemeinschaft der Muttersprachler gedacht, wobei der kulturelle Hintergrund des Fremdsprachenlerner und der multikulturelle Hintergrund der Zielsprachengemeinschaft außer Acht gelassen werden. Die Untersuchung ergab, dass die Befragten die Bedeutung der Rolle von Fremdsprachenlehrern als Kulturvermittler anerkennen, dies scheint jedoch im Zeitalter globaler Migrationen und geopolitischer Unruhen unzureichend zu sein. Daher verwendet die vorliegende Studie Byrams *Fünf-Savoirs*-Modell, um die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels und einer Neudefinition der Rolle der Fremdsprachenlehrer hervorzuheben und zu veranschaulichen, wie sie zwischen verschiedenen Kulturen vermitteln und Fremdsprac-

henlernenden helfen können, ihre eigene und die Kultur anderer, nicht nur Muttersprachler, noch besser zu verstehen.

Schlüsselwörter: *Fremdsprachenunterricht, interkulturell, Sprachlehrer, Kulturvermittler*

1. Einleitung: Zur Bedeutung interkulturell-pragmatischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht

Aus der eigenen Erfahrung und Praxis beim Erlernen und Lehren von Fremdsprachen im Laufe der Jahre geht hervor, dass die Tradition des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in Kroatien, nicht nur auf niedrigeren Bildungsebenen, sondern auch an Universitäten zu einer engen Sichtweise auf die *kommunikative Kompetenz* von Lernenden geführt hat. Diese enge Perspektive betrifft zunächst die ausschließliche Fokussierung auf die „Zielsprachenkultur“ (engl. *target language culture*) und die Position zum Konzept der idealisierten, rein sprachlichen Kompetenz als theoretische Grundlage der Methodik des (Fremd-)Sprachenlernens, -lehrens und -tests (vgl. Bagarić/ Mihaljević Djigunović 2007: 95)¹.

Der erste Paradigmenwechsel erfolgte 1972, als Hymes den Begriff „kommunikative Kompetenz“ nicht nur als inhärente grammatikalische Kompetenz definierte, sondern auch als die Fähigkeit, grammatikalische Kompetenz in einer Vielzahl von Kommunikationssituationen einzusetzen. Dabei übertrug er die *soziolinguistische Perspektive* (zusammen mit Canale und Swain später in den 1980er Jahren) in eine rein sprachliche Kompetenzauffassung (vgl. Bagarić/Mihaljević Djigunović 2007: 95). Diese Auffassung impliziert *pragmatisches Wissen* über Sprache und Gesellschaft, das sowohl funktionales (sprachliche Metafunktionen, kulturelle Bezüge) als auch soziolinguistisches Hintergrundwissen (Dialekte und Varietäten, Register, idiomatische Ausdrücke) umfasst (vgl. Bachman/Palmer 1996: 68).

Der zweite Paradigmenwechsel erfolgte 1997, als Byram erkannte, dass die Fremdsprache so gelehrt wurde, als ob sie sich an die Gemeinschaft der Muttersprachler richtete, während der kulturelle Hintergrund der Lernenden ignoriert wurde. Byram (1997) glaubt, dass Fremdsprachenlernende eine Reihe von Fähigkeiten benötigen, um ihre eigene und andere Kulturen zu ver-

¹ Nach einem Zwei-Fächer-Studium Deutsch und Englisch an der Universität Zagreb war ich mehr als 20 Jahre lang als Fremdsprachenlehrerin an Grund- und weiterführenden Schulen und Universitäten in Kroatien tätig. Solche engen Sichtweisen auf die kommunikative Kompetenz von Fremdsprachenlernenden lassen sich auch in einigen anderen europäischen Ländern beobachten, beispielsweise in Polen und Spanien (vgl. Strzalka 2019; Canga Alonso/Cifone Ponte 2015).

stehen, wie zum Beispiel Entdeckungsfähigkeiten, angemessenes Verstehen und Verhalten (engl. *Byrams Savoirs*). Grundsätzlich reicht Sprachkompetenz allein nicht aus, um eine Sprache zu beherrschen: Fremdsprachler müssen sich der kulturell angemessenen Art und Weise bewusst sein, Menschen (nicht nur Muttersprachler) anzusprechen, Dankbarkeit auszudrücken, Bitten zu stellen und mit jemandem (nicht) einer Meinung zu sein. Beispielsweise können Verhaltens- und Betonungsmuster, die in der eigenen Sprachgemeinschaft angemessen sind, von Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft in der Zielsprache unterschiedlich wahrgenommen werden. Es sollte daher klar sein, dass der Sprachgebrauch mit anderen kulturell angemessenen Verhaltensweisen einhergehen muss, damit die Kommunikation erfolgreich ist.

2. Theoretischer Hintergrund: Byrams *Fünf Savoirs* interkultureller Kommunikationskompetenz

Wie bereits erwähnt, entwickelte Byram 1997 sein Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (*ICC*) und überarbeitete es im Jahr 2020, indem er die *Fünf Savoirs* von *ICC* identifizierte (Byram 2020). Das französische Wort *savoir*, dessen Definition „Wissen“ und „Know-how“ umfasst, wurde zur Beschreibung von fünf voneinander abhängigen Faktoren interkultureller Kompetenz (*IKK*) verwendet. „Einstellungen“ (franz. *savoir être*) und „Wissen“ (*savoirs*) sind Voraussetzungen für interkulturelle Kommunikation, während die „Fähigkeiten des Interpretierens/Beziehens“ (*savoir comprendre*) und des „Entdeckens/Interagierens“ (*savoir apprendre/faire*) den Prozess der interkulturellen Kommunikation durch die Fähigkeiten der Vermittlung und Aushandlung interkultureller Missverständnisse prägen. Die Fähigkeiten können durch Erfahrung und Reflexion auch ohne Lehrer erworben werden, ihr Erwerb im Bildungsumfeld kann aber auch die Entwicklung eines kritischen Kulturbewusstseins (franz. *savoir s'engager*) „in Bezug auf das eigene Land und andere“ anregen (Byram 2020: 33). Byram argumentiert, dass der Fremdsprachenunterricht (*FU*) auf die Entwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenz (*IKK*) abzielen sollte, da die Beherrschung der Zielsprache den Sprechern komplexere Möglichkeiten bieten kann, die nicht mehr so homogene Gastkultur zu verstehen und sich an sie anzupassen. Byram's Position lässt sich als „interaktionistische Perspektive“ zusammenfassen: Fremdsprachenunterricht sollte ein Versuch sein, Lernende darauf vorzubereiten, sich ihrer eigenen Kultur bewusst zu werden. Er sollte sie dazu anleiten, ihre eigene Kultur zu dezentrieren und zu kritisieren und sie aus der Perspektive anderer Kulturen anders zu betrachten. Nur wenn Lernende wissen, wie sie ihre eigene Kultur und die Kultur des Gastlandes kritisch analysieren können, können sie

beide herausfordern, unter anderem indem sie ihre Werte kritisieren und ihre Aufmerksamkeit wieder auf ihre eigenen Praktiken, Überzeugungen und sozialen Identitäten in der Heimatkultur richten (vgl. ebd.: 27).

Laut Byram besteht das umfassendere Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Wesentlichen darin, den Lernenden dabei zu helfen, „interkulturelle Staatsbürgerschaft“ zu entwickeln. Daher wird der FU als ein Prozess zur Anleitung und Entwicklung der Fähigkeiten und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen der Lernenden betrachtet. Lernende können sich die Mittel aneignen, sich auf unbekannte Situationen einzulassen und mit ihnen umzugehen, und so zu dem werden, was Byram den „interkulturellen Sprecher“ nennt. Sein „interkultureller Sprecher“ (eng. *intercultural speaker*) ist eher ein Vermittler zwischen Kulturen, der in beiden Kulturen (ver)handeln kann, aber über eine individuelle Einheit verfügt, die flexibel in der Lage ist, Aspekte mehrerer Kulturen in der Aufführung zu vereinen (vgl. Spitzberg/Changnon 2009: 6).

Die Anwendbarkeit des überarbeiteten pädagogischen Modells von Byram wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Sprachpragmatische Theorien im interkulturellen FU* anerkannt, die erstmals im Wintersemester 2022/2023 im zweiten Jahr des Masterstudiengangs stattfand. Das Modell eignet sich zur Erforschung von Möglichkeiten der Vermittlung von Deutsch als internationale und interkulturelle Sprache. Zu diesem Zweck wurde eine Online-Umfrage unter Fremdsprachenstudierenden der Philosophischen Fakultät in Split durchgeführt, mehr dazu im nächsten Kapitel zur *Methodik*.

3. Methodik

Schritt 1: Im Zeitraum vom 3. bis 21. Oktober 2022 wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Sprachpragmatische Theorien im interkulturellen FU* eine Online-Umfrage zum Thema „Wahrnehmung der Studierenden zur Bedeutung eines interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt. Ziel der Umfrage war es, deskriptive Daten über die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Bedeutung eines interkulturellen Ansatzes beim Erlernen einer Fremdsprache zu sammeln. An der Befragung beteiligten sich 69 Studierende verschiedener Studienjahrgänge, die mindestens eine Fremdsprache erlernen. Die Umfrage war anonym und die Forschungsergebnisse wurden für die Zwecke dieser Arbeit verwendet. Der Fragebogen bestand aus 25 offenen und geschlossenen Fragen auf Kroatisch, da in den Fragebogen Studierende verschiedener Studiengänge einbezogen wurden. Die empfohlene Zeit zum Ausfüllen des Online-Fragebogens betrug 15 Minuten. Die Daten wurden statistisch aufbereitet, um relevante Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Antworten der Befragten hinsichtlich Studienjahr, Geschlecht,

erbrachten Leistungen und Studiengruppe zu ermitteln. Die Ergebnisse der Befragung dienen als Beitrag zur Erstellung verschiedener Aktivitäten zur Förderung und Verbesserung des interkulturellen Ansatzes im FU, die die Studierenden im Rahmen der genannten Lehrveranstaltung zu gestalten hatten.

Schritt 2: Da sich das bloße Bewusstsein für interkulturelle Kommunikationsthemen im FU und die Entwicklung von IKK nicht zwangsläufig in Kompetenzen umsetzen lässt, wurde eine Reihe von Kommunikations- und Lernstrategien entwickelt, um Studierende zu motivieren und einen Klassenraum zu schaffen, in dem gegenseitige Kommunikation zu einem „Nachahmungsspiel“ wird. Da sich viele Fremdsprachenlehrer zudem häufig darüber beschweren, dass im Rahmen eines überfüllten Sprachlehrplans kaum Zeit bleibt, über Kultur oder interkulturelle Themen zu sprechen, wurde versucht, die Möglichkeiten der Einbindung interkultureller Inhalte in den Deutschunterricht zu untersuchen in einem auf interkultureller Pragmatik basierenden Kurs zu prüfen. Im Rahmen von Byrams *Fünf-Savoirs*-Modell wurden Rollenspiele, Debattenprojekte, aufgabenbasierte Projekte und Präsentationen entwickelt, um die interne Vielfalt und Heterogenität verschiedener Kulturen (im Kontakt mit der deutschen Kultur) zu analysieren und zu verstehen.

4. Analyse der relevantesten Umfragedaten und deren Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Antworten auf die zehn ausgewählten, für diesen Artikel relevanten Fragen analysiert und diskutiert.

1) An der Befragung beteiligten sich 79,7% der weiblichen und 18,8% der männlichen Studierenden. Der Großteil der Befragten (73%) studiert Deutsch in Kombination mit einer anderen (Fremd-)Sprache (Englisch 16%, Kroatisch 14% und Italienisch 13%). Andere Kombinationen umfassen Pädagogik, Philosophie, Geschichte und Kunstgeschichte. Die anderen 35% studieren weitere Fremdsprachen, darunter Englisch und Italienisch in Kombination mit Kroatisch, Geschichte und Pädagogik.

2) Für die Studie relevant ist auch die Verteilung der Befragten nach Studienjahr: Am stärksten vertreten sind Studierende im 2. und 1. Studienjahr eines Bachelorstudiums, gefolgt von Studierenden des 3. Studienjahrs eines Bachelorstudiums und des 2. Studienjahrs eines Masterstudiums. Ihr Anteil ist gleich, allerdings sind sie etwas schwächer vertreten als Studierende im 1. Jahr eines Masterstudiums, wie die folgende Grafik zeigt²:

² Abbildung 1: 34,8% (2. Bachelorjahr); 20,3% (1. Jahr des Bachelorstudiums); 14,5% (3. Jahr des Bachelorstudiums, 2. Jahr des Masterstudiums); 15,9% (1. Jahr des Masterstudiums).



Abb. 1: Die Verteilung der Befragten nach Studienjahr

3) Bei der Beurteilung ihrer bisherigen Studienerfolge bewerteten 70% der Befragten ihre Erfolge mit „gut“ oder „sehr gut“, während 16% ihre Erfolge mit „ausgezeichnet“ bewerteten. 13% kennen die Antwort auf die Frage nicht und nur 1% bewerteten den erzielten Erfolg als „zufriedenstellend“.

4) Von den 74% der Befragten, die die Frage beantworteten, was sie zum Erlernen einer Fremdsprache motiviert, glauben 42%, dass das „Lernen über Kulturen und die Liebe zu Fremdsprachen“ die Hauptmotive sind. Zu den weiteren Motiven zählen „bessere Berufsaussichten“ (18%), „die Liebe zur Literatur“ (10%) und schließlich die „Motivation durch einen Fremdsprachenlehrer während der Schulzeit“ (4%).

5) Die Frage nach *interkultureller Kompetenz* und was IKK für sie bedeutet, beantworteten 94% der Befragten, 11% von ihnen konnten den Begriff nicht definieren. 66% der Befragten definieren IKK als die „Fähigkeit/Möglichkeit, eine andere Kultur zu verstehen“, einschließlich „erfolgreicher Kommunikation, Anpassung und Anwendung des erworbenen Wissens“. Nur 11% definieren den Begriff als den „Respekt vor Vielfalt“, die „Förderung von Offenheit“ und die „Annäherung an Angehörige anderer Kulturen“. Einige Befragte (18%) definieren den Begriff völlig anders – als „Lernen über und Vergleichen von Kulturen“, eine „interaktive, durchdringende Beziehung“, in der Einfluss auf Angehörige einer anderen Kultur ausgeübt werden kann.

67,6 % glauben, dass interkulturelle Aspekte im FU eine wichtige oder eher wichtige Rolle spielen, aber fast die Hälfte (48,5 %) glaubt nicht, dass diese Aspekte wichtiger sind als rein sprachliche und grammatikalische Aspekte. Dennoch zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass rein sprachliche Kompetenzen und interkulturelle Aspekte eng miteinander verknüpft sind: Die Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass die Toleranz gegenüber der

Unkenntnis kultureller Aspekte umso größer ist, je geringer die Sprachkenntnisse des Sprechers sind³:

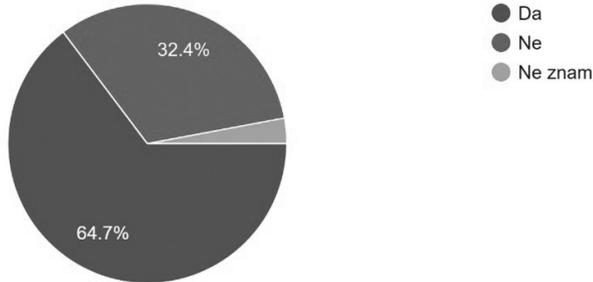


Abb. 2: Zusammenhang zwischen geringen Sprachkenntnissen und niedriger IKK

Eine noch größere Mehrheit ist der Meinung, dass die Erwartungen an den Erwerb interkultureller Kompetenz umso höher sind, je größer die Sprachkenntnisse des Sprechers sind⁴:

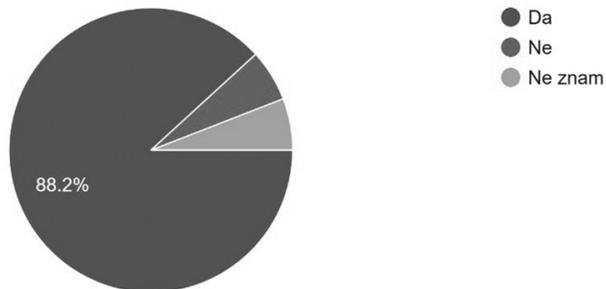


Abb. 3: Zusammenhang zwischen höher Sprachkompetenz und größerer IKK

³ Abbildung 2: Je geringer die Sprachkenntnisse des Sprechers sind, desto größer ist die Toleranz gegenüber Unkenntnis kultureller Aspekte (64,7% „Ja“; 32,4% „Nein“; 2,9% „Ich weiß nicht“).

⁴ Abbildung 3: Je höher die Sprachkenntnisse des Sprechers sind, desto höher sind die Erwartungen an den Erwerb interkultureller Kompetenz (88,2% „Ja“; 11,8% „Nein“; „Ich weiß nicht“).

Auf die Frage, ob ein interkultureller Ansatz beim Erlernen einer Fremdsprache fester Bestandteil des universitären Lehrplans sein sollte, ist ein gleicher Prozentsatz der Befragten der Meinung, dass dies sowohl im Bachelor- (47,1%) als auch im Masterstudium (47,1%) der Fall sein sollte.

6) Knapp 70% der Befragten (69,49 %) sind der Meinung, dass die Einstellung der Studierenden zur Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen im Fremdsprachenstudium positiv oder überwiegend positiv ist, während die restlichen 31% der Meinung sind, dass interkulturelle Themen weniger wichtig sind (unter anderem, weil sie nicht ausreichend informiert sind, um sich mit solchen Themen auseinanderzusetzen).

7) Mehr als 60% der Befragten glauben, dass interkulturelle Inhalte im FU, einschließlich Sprachübungen, innerhalb sprachwissenschaftlicher Kurse den größten Stellenwert haben, was mit der Auffassung übereinstimmt, dass die größte Rolle bei der Vermittlung interkultureller Inhalte der Lehrkräfte zukommt, die sprachwissenschaftliche Fächer unterrichten, wie die folgende Grafik zeigt⁵:

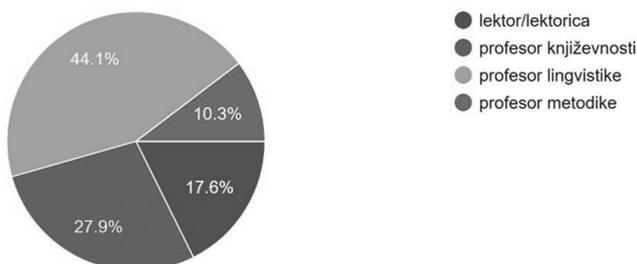


Abb. 4: Fremdsprachenlehrkräfte als wichtigste Kulturvermittler

8) Dementsprechend stimmt die Mehrheit der Befragten (64,7%) der Aussage zu, dass der Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Förderung interkultureller Inhalte zukommt, während 13,2% dies nicht beurteilen können. Dennoch sind 61,2% der Meinung, dass Lehrkräfte solche Inhalte nur gelegentlich nutzen oder fördern, während 69% der Meinung sind, dass die verwendeten Lehrbücher nicht genügend interkulturelle Elemente vermitteln.

9) Die Studierenden wurden gebeten, interkulturelle Kompetenzen in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit zu ordnen, von am wichtigsten (1, blaue

⁵ Abbildung 4: Fremdsprachenlehrer als Kulturvermittler (44,1% „Lehrer für Sprachwissenschaft“; 27,9% „Literaturprofessor“; 17,6% „Lektor/Lektorin“; 10,3% „Professor für Fremdsprachenmethodik“).

Skala) über weniger wichtig (2, rote Skala) bis hin zu am wenigsten wichtig (3, orange Skala), und dabei den Grad der Wichtigkeit für jede Bewertungsvariable anzugeben⁶:

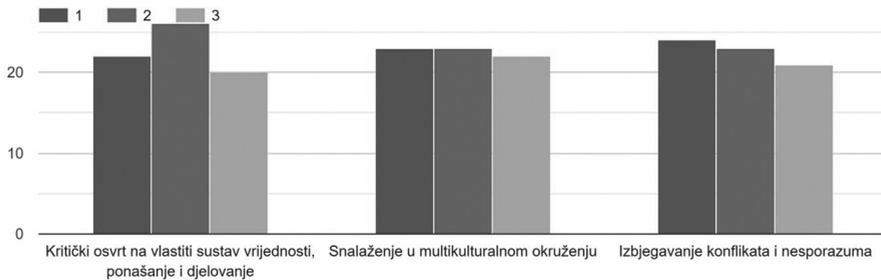


Abb. 5: Drei Variablen der IKK und der Grad ihrer Wichtigkeit

10) Abschließend wurden die Befragten gebeten, kurze Vorschläge zur Verbesserung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu machen, um das Bewusstsein für dieses Thema zu schärfen. Basierend auf den Antworten können mindestens vier Antwortgruppen erstellt werden, die sich auf unterschiedliche Möglichkeiten der Integration interkultureller Elemente in den Fremdsprachenunterricht beziehen:

A) Mehr Kontakt zu Muttersprachlern (Kennenlernen, Kommunikation, Besuche und Vorträge).

B) Der Einsatz verschiedener Medien zur Bearbeitung von Themen im Bereich *Interkulturalität* (Dokumentationen, Zeitungsartikel, Interviews, verschiedene Texte mit aktuellen interkulturellen Themen).

C) Einführung neuer Kurse oder Erhöhung der Stundenanzahl bestehender Kurse zu interkulturellen Themen, einschließlich größerer Freiheiten für Fremdsprachenlehrer bei der Bearbeitung interkultureller Themen, die über den vorgeschriebenen Kursstoff hinausgehen.

D) Förderung und Stärkung des kritischen Denkens über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in allen Bereichen des soziokulturellen Lebens von Sprachgemeinschaften, Entwicklung von ERASMUS-Programmen und -Projekten (Annäherung an den Begriff „Interkulturalität“ ab dem 1.

⁶ Abbildung 5: Die Variablen der IKK nach dem Grad ihrer Wichtigkeit: *Eine kritische Überprüfung des eigenen Wertesystems, Verhaltens und Handelns* („Kritički osvrt na vlastiti sustav vrijednosti, ponašanje i djelovanje“); *Zurechtkommen in einem multikulturellen Umfeld* („Snalaženje u multikulturalnom okruženju“) und *Vermeidung von Konflikten und Missverständnissen* („Izbjegavanje konflikata i nesporazuma“).

Studienjahr, Auseinandersetzung mit Alltagsbeispielen in realen Lebenssituationen).

Anhand der analysierten Ergebnisse wird deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden unabhängig vom Studienjahr mit dem Konzept der *Interkulturalität* und *interkulturellen Kompetenz* vertraut ist. Die Studierenden bewerten ihre bisherigen Studienerfolge in der Regel mit „gut“ oder „sehr gut“: Dies bedeutet, dass sie bei der Einschätzung der eigenen (Sprach-)Kompetenzen eine souveräne Haltung einnehmen. Ihre Grundmotive für das Erlernen einer Fremdsprache resultieren aus Vorlieben und hängen mit der Liebe zu einer bestimmten Fremdsprache und dem Wunsch zusammen, andere Kulturen kennenzulernen. Eines der Motive ist die Ermutigung des Lehrers zum Erlernen einer Fremdsprache während des Bildungsprozesses. Die Ergebnisse der Beantwortung der Frage nach der Definition interkultureller Kompetenz und deren Analyse zeigen ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Definition des Begriffs. Die meisten Befragten definieren den Begriff auf die gleiche Weise: Im weiteren Sinne des Wortes als „Fähigkeit zu verstehen und zu kommunizieren“. Eine geringere Zahl der Befragten definiert die IKK im engeren Sinne des Wortes: Als „Respekt vor Vielfalt“, „Förderung von Offenheit“ und als „interaktive Beziehung“, in der es möglich ist, Angehörige anderer Kulturen zu beeinflussen. Die meisten Befragten glauben, dass interkulturelle Aspekte beim Erlernen einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen, fast die Hälfte ist jedoch der Meinung, dass rein sprachliche und grammatikalische Aspekte entscheidend für die Beurteilung der Sprachkompetenz sind. Die überwiegende Mehrheit ist jedoch der Meinung, dass ein hohes Maß an rein sprachlicher und grammatikalischer Kompetenz eng mit einem höheren Maß an Kenntnis kulturspezifischer pragmatischer Merkmale verbunden ist. Daraus lässt sich schließen, dass die Mehrheit der Befragten nach wie vor der Meinung ist, dass sprachliche und grammatikalische Kompetenz allein nicht ausreicht, um Fremdsprachenlerner kompetent in der jeweiligen Sprache zu machen. Nach Angaben der überwiegenden Mehrheit der Befragten ist die Einstellung zur kulturellen Bildung überwiegend positiv, obwohl ein kleinerer Prozentsatz der Meinung ist, dass die Studierenden kein übermäßiges Interesse daran haben, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass sie nicht über ausreichende Kenntnisse verfügen, um sich mit interkulturellen Themen auseinanderzusetzen. Dies impliziert, dass interkulturelle Elemente nicht als integraler Bestandteil jedes Fremdsprachenstudiums angesehen werden und der Sprachgebrauch und damit erfolgreiche Kommunikation nicht mit kulturell angemessenem Sprachverhalten korrelieren. Die meisten Studierenden schätzen, dass ein Lektor oder Lehrer für Sprachwissenschaft eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung interkultureller Inhalte spielt und so zum Lehrer

einer fremden Kultur wird. Von den drei Variablen der IKK steht die „kritische Überprüfung des eigenen Wertesystems, Verhaltens und Handelns“ als relativ wichtig an der Spitze der Wichtigkeitsskala.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Studierende trotz der oft widersprüchlichen Antworten und Einstellungen der Rolle und Bedeutung der Berücksichtigung von Unterschieden in ihrer eigenen Kultur und Lernkultur bewusst sind, deren Vernachlässigung zu Frustration und Fehlern im Sprachgebrauch führen kann. Abschließend erkennen die Befragten unterschiedliche Möglichkeiten zur Integration kultureller Inhalte in den FU, um das kulturelle Bewusstsein zu fördern und Wissen über die Zielkultur zu vermitteln.

Das nächste Kapitel ist der Frage gewidmet, wie Kultur als fünfte Sprachkompetenz (neben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) vermittelt werden kann (vgl. Tomalin 2008)⁷. Ziel ist es, den Lernenden die Denkweise und Techniken zu vermitteln, mit denen sie ihren Gebrauch der Fremdsprache (Deutsch) anpassen können, um Werte und Praktiken (die sich von ihren eigenen unterscheiden können) zu verstehen und wertzuschätzen. Die Möglichkeiten der Integration interkultureller Inhalte in den FU werden anhand vielfältiger Aufgaben, Projekte und Aktivitäten nach Byrams Modell erkundet, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf interkultureller Pragmatik und Unterrichtspraktiken liegt, die diesem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts stärker Rechnung tragen.

5. Vorschläge zur Integration interkultureller Inhalte in den FU anhand von Byrams *Fünf Savoirs* der IKK

Die durch eine Online-Befragung gewonnenen Stimmen der Studierenden sind die Grundlage, um die Entwicklung von IKK durch gezieltes Lernen und interaktive Kommunikation im Unterricht im Rahmen der Lehrveranstaltung *Sprachpragmatische Theorien im interkulturellen FU* zu fördern. Die nach Byrams Modell erstellten Aufgaben sollen den Lernenden helfen, sich auf die Kommunikation einzulassen und unbekannte Situationen erfolgreich zu bewältigen. Das Modell, das bisher vor allem für die Lehrplanentwicklung im FU eingesetzt wird, soll klären, welche Aspekte der IKK im Unterricht vermittelt/bearbeitet werden können, um die interkulturelle Entwicklung der Studierenden besser zu steuern.

⁷ Die fünfte Sprachkompetenz *Kultur* befähigt den Lernenden in der Zielsprachengesellschaft, sich mit den Überzeugungen, Werten und Normen der Menschen auseinanderzusetzen. Mit anderen Worten: Um in soziokulturellen Kontexten (Halliday 1975) und in realen Situationen erfolgreich zu funktionieren, sollten Lernende soziale Regeln des Sprachgebrauchs anwenden, die ein Bewusstsein für den sozialen Kontext der Zielsprache erfordern.

Studierende im 2. Studienjahr des Masterstudiums haben die Möglichkeit, bei der Erstellung von Aufgaben und der Umsetzung von Projekten zu zeigen, was ihnen persönlich wichtig ist, um Elemente des interkulturellen Lehrens und Lernens in den FU zu integrieren. Dabei ist das für die IKK wichtige HOTSPOTS-Konzept von Michael Agar (1994) zu berücksichtigen: Begrüßungsformeln, Anrede- und Höflichkeitsformen, Körper- und Blickkontakt, Händeschütteln usw., die nicht nur verschiedene Kommunikationsprobleme auslösen, sondern auch eine Chance zur Steigerung des sprachlichen und kulturellen Bewusstseins darstellen. Eng verbunden mit diesem Konzept ist einer der wichtigen Aspekte des Lehrens und Lernens interkultureller Kommunikation: Das Konzept der „kulturellen Eisberge“⁸. Die Kultur einer Nation besteht aus mehreren Schichten bzw. sichtbaren und unsichtbaren Komponenten: Der sichtbare Teil der Kultur ist die Art und Weise, wie wir leben und miteinander umgehen, unsere Traditionen, unser Essen und unsere Kleidung. Der andere Teil umfasst kulturelle Aspekte, die nur schwer in der Tiefe zu verstehen sind: Unsere Vorlieben, Meinungen, Werte, Überzeugungen und Wertesysteme. So wie ein Großteil eines Eisbergs unter Wasser verborgen bleibt, bleibt auch ein Großteil der Kultur und des Verhaltens verborgen, kann aber nicht ignoriert werden. Daher ist es wichtig, dass die Studierenden die Schlüsselaspekte der kulturellen Eisbergtheorie lernen und verstehen.

Im ersten Schritt wird ein „Kulturbriefing“ durchgeführt: Studierende wählen ein Land (Deutschland, Türkei, Italien, Kroatien, Bosnien und Herzegowina⁹ usw.) und müssen der restlichen Klasse Präsentationen über die Lebensweise der Menschen in dem von ihnen recherchierten Land halten. Der Fokus ihrer Vorträge liegt auf sichtbaren/unsichtbaren kulturellen Praktiken und Verhaltensmustern: Kleidungsstile, Essgewohnheiten, Lebensstile, die Art und Weise, wie Menschen sich gegenseitig begrüßen, Arbeitskultur und

⁸ Der Anthropologe Edward T. Hall entwickelte in den 1970er Jahren das *Cultural Iceberg Model* als Analogie zu den in jeder Gesellschaft vorherrschenden kulturellen Codes. Der Begriff „Eisbergmodell der Kultur“ ist von den Eisbergen im Polarmeer inspiriert. Ein Eisberg hat sichtbare Teile auf der Wasseroberfläche und unsichtbare Teile unter Wasser. Bis zu 90 % der tatsächlichen Oberfläche eines Eisbergs bleiben oft unter Wasser verborgen. <https://harappa.education/harappa-diaries/iceberg-model-of-culture-and-behavior/> (Abgerufen: 2.8.2023).

⁹ Als Gastland wurde Deutschland gewählt, da die Studierenden DaF studieren. Laut Demografieportal aus dem Jahr 2021 liegt die Türkei (2.750.000 Einwohner) auf Platz eins der Länder mit dem größten Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Deutschland. Italien und die Länder des ehemaligen Jugoslawiens, darunter Kroatien und Bosnien und Herzegowina, gehören zu den Top Ten im Ranking der Länder mit dem größten Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Deutschland. <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/bevoelkerung-migrationshintergrund.html> (Abgerufen: 2.8.2023).

mentale Modelle usw. Neben den genannten Ländern werden auch Kulturbriefings zu anderen außereuropäischen Kulturen wie Japan, China, Südkorea¹⁰ und den USA durchgeführt, um einen umfassenden Überblick über die Unterschiede in den kulturellen Praktiken in Ost und West zu erhalten.

Ziel ist es, kulturelle Unterschiede zu beobachten und etwas über die lokale Kultur zu lernen, damit eine bestimmte Umgebung interpretiert und verstanden werden kann. Man kann beispielsweise die kulturellen Standards¹¹ Deutschlands als westeuropäischer Industrienation mit den kulturellen Standards eines ostasiatischen Hochindustrielandes wie Südkorea vergleichen: Nach Hofstede (2001) weist Deutschland einen Machtdistanzindex auf, der um fast die Hälfte niedriger ist als der Südkoreas. Für die deutsche Kultur werden folgende kulturelle Standards definiert: Interpersonale Distanz, Direktheit der interpersonalen Kommunikation, Regelorientierung, Autoritätsdenken, Organisationsbedürfnis usw. (Markovsky/Thomas 1995: 68). In Südkorea gelten jedoch folgende kulturelle Standards: Familie/Arbeitsgemeinschaft, Beziehungsgeflecht, Gesichtswahrung, soziale Harmonie usw. Durch kontrastive Methoden lernt man fremde kulturelle Standards kennen. Dieses Wissen und seine handlungssteuernde Wirkung tragen dazu dabei, manchen Missverständnissen in interkulturellen Begegnungen vorzubeugen (vgl. Thomas 1996).

5.1. Wissen und Einstellungen

Im ersten *Savoir* geht es darum, Wissen über die eigene Kultur, die Zielkultur und transkulturelles Wissen zu erlangen: Einige transkulturelle Entwicklungen, wie zum Beispiel „Crossing“¹² (kreative Kombination von Elementen verschiedener Herkunftskulturen), untergraben homogene Kulturen oder kulturelle Standards. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist es sinnvoll, Studierende mit dem *Kiezdeutsch*-Korpus (den Grundlagen des Begriffs *Kiezdeutsch* [engl. 'hood German', Rehbein/Schalowski/Wiese 2014: 3927]¹³, sei-

¹⁰ Besonderes Interesse der Studierenden erregten Kulturbriefings zu fernöstlichen Ländern wie China, Japan und Südkorea [Anm.d.A.].

¹¹ Thomas (1996: 112) definiert *kulturelle Standards* als Wahrnehmungs-, Denk-, Wertschätzungs- und Handlungsweisen, die von der Mehrheit der Angehörigen einer bestimmten Kultur als normal, typisch und verbindlich für sich selbst und andere angesehen werden. Basierend auf diesem kulturellen Standard wird unser eigenes Verhalten und das Verhalten anderer gesteuert, reguliert und bewertet.

¹² *Kiezdeutsch*, *Kiezsprache* (oder *Kanak Sprach*), ursprünglich eine Mischung aus Deutsch und Türkisch, hat sich seit Mitte der 1990er Jahre als multiethnische Jugendsprache etabliert (Anm.d.A.).

¹³ http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/1081_Paper.pdf (Abgerufen: 3.8.2023).

ner Einordnung als Ethnolekt und sprachvergleichenden Aspekten zum Standarddeutsch) vertraut zu machen, um Sprachbewusstsein anzuregen:

KD: Wieso warst e heute nisch Schule?
Warum warst du heute nicht in der Schule?

KD: Warum sollt isch?
Warum sollte ich?

KD: Isch frag do nur.
Ich frage doch nur.
KD: Wir wollten zusammen chillen.
Wir wollten gemeinsam entspannen.

Als urbaner Dialekt bietet *Kiezdeutsch* einen besonderen Zugang zu aktuellen Tendenzen der Sprachentwicklung und des Sprachwandels im zeitgenössischen Deutsch. Aufgrund seiner lexikalischen und grammatischen Merkmale eignet es sich für sprachwissenschaftliche Untersuchungen auf phonologisch-phonetischer (z. B. die Koronalisierung von /ç/ zu [ʃ] in „Licht“ /liçt/ → /liʃt/) und lexikalisch-grammatischer Ebene (die Integration neuer Lehnwörter aus anderen Sprachen, z. B. *chillen* und nichtkanonische Flexionsformen). *Kiezdeutsch* kann daher als wertvolles interkulturelles Element angesehen werden, das in die Lehre der Soziolinguistik, Morphologie und Lexikologie integriert werden kann.

Im Rahmen des „Kulturbriefings“ können diejenigen Faktoren identifiziert werden, die Studierende für ihre interkulturelle Entwicklung als wichtig erachten. Es können vielfältige Themen angesprochen werden: Interaktionskonventionen, Kommunikationspraktiken, soziales Leben, Lebensstil usw. Die Studierenden gehen davon aus, dass die Kommunikation einfacher wird, wenn ihnen die Bedeutung einiger Praktiken als tief verwurzelter Wert in der Zielkultur bewusst wird. Dies bringt uns zu der *Savoir-être*-Komponente von Byrams Modell, die die grundlegendste ist oder zumindest höchstwahrscheinlich eine Voraussetzung für die anderen zu sein scheint: Einstellungen.

Byram (2020) behauptet, dass zwischen dem ersten und dem zweiten *Savoir* (Wissen und Einstellungen) eine Wechselbeziehung besteht: Ein größeres Wissen über die Praktiken, Überzeugungen und Werte einer anderen Kultur erleichtert den Umgang mit dem Unbekannten. Es macht den Studierenden auch leichter, zu hinterfragen, was ihr eigener Sozialisationsprozess als „normal“ und „unveränderlich“ ansieht (vgl. Byram 2020: 45). Als Beispiel für die Hinterfragung des Prozesses der Sozialisation arbeiten Studieren-

de in Kleingruppen an einem Projekt, in dem sie pronominale und nicht-pronominale Anredeformen in verschiedenen Sprachen vergleichen: Von Deutsch und Englisch über verwandte skandinavische Sprachen bis hin zu Japanisch, Koreanisch und Chinesisch. Beispielsweise untersucht eine Gruppe das Phänomen des „Todes“ von Siezen in deutschen multinationalen Unternehmen (Volkswagen, Siemens usw.), wo es in der Unternehmenspolitik üblich ist, die Verwendung von Vornamen „vorschreiben“. Dadurch verschwindet die traditionelle Anrede *Sie* aus dem Geschäftsleben in Deutschland und dieses Phänomen wurde aus anderen Ländern oder Sprachen übernommen, in denen es keine Höflichkeitsformen gibt (hauptsächlich aus dem Englischen oder aus dem Schwedischen). Eine andere Gruppe untersucht ein weiteres Phänomen der Auflockerung des distanzierten Siezens durch die Verwendung des indefiniten „du“, das unbewusst die Verwendung des englischen *you* für das deutsche Indefinitpronomen „man“ nachahmen soll:

Sobald **du** [*man*] auf der Bühne **stehst**, ist **dein** Lampenfieber verschwunden.

As soon as **you** [*one*] **are** on stage, **your** stage fright is gone.

Neben pronominalen Anredeformen gibt es auch nicht-pronominale Formen, etwa Respektbekundungen, die innerhalb der Weltsprachen sehr unterschiedlich sind und mitunter eine negative Funktion haben können. Die dritte Gruppe untersucht die sogenannte „Schattenseite“ der Höflichkeit in asiatischen Sprachen im Gegensatz zum Deutschen. Im Japanischen werden solche Ausdrücke in einer Kommunikationssituation je nach Gesprächspartner und Sprechsituation auf der Grundlage gegenseitigen Respekts gewählt. Der Sprecher wählt *Keigo*-Ausdrücke¹⁴ mit Respekt vor der Persönlichkeit des Partners und in der Kunden-Verkäufer-Beziehung ist *Keigo* nicht nur normal, sondern unerlässlich. Wenn *Keigo* jedoch aggressiv oder übertrieben verwendet wird, kann dies als Ironie oder sogar Verachtung empfunden werden (vergleichbar mit der Anrede eines Kunden in einem Geschäft mit „Eure Hochheit“¹⁵).

Im Hinblick auf die Situationen, die Studierende für ihre interkulturelle Entwicklung als wichtig erachten, wird das Wissen über Essgewohnheiten und ihre Rolle in der Gesellschaft, Kultur und nationalen Identität eines Landes ermittelt¹⁶. Studierende untersuchen Lehnwörter in der Gastronomie

¹⁴ „Keigo“, das komplexe System der Höflichkeitsformen im Japanischen. <https://www.djw.de/de/infopool/infopool/japanische-sprache-schwere-sprache> (Abgerufen: 5.8.2023).

¹⁵ https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31089/1/Berger_Caterina.pdf (Abgerufen: 5.8.2023).

¹⁶ Zum Beispiel der Wert hausgemachter Produkte, Ernährungstraditionen, sozioökonomisc-

als soziokulturelles Phänomen, z. B. anhand der Geschichte eines relativ jungen Fremdworts türkischen Ursprungs im Deutschen „Döner“ (Kurzform für „Döner Kebab“ vom türkischen *dönmek* = 'sich drehendes Grillfleisch'), das in den 1970er Jahren Eingang in die deutsche Sprache fand. Die Entlehnung von Wörtern und Ausdrücken aus dem Bereich der Gastronomie und deren historischer Hintergrund können als Elemente der Interkulturalität in die Morphologie, Lexikologie und historische Grammatik des Deutschen als Fremdsprache integriert werden.

Darüber hinaus simulieren Studierende in einem Rollenspiel das Anstehen im Supermarkt und Lebensmitteleinkauf, indem sie Trends im Einkaufsverhalten in Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern¹⁷ (z. B. ist das Verpacken von Lebensmitteln in Deutschland schnell, effizient und stressig¹⁸ und wie wirkt sich das auf die soziale Interaktion aus?) mit Einkaufsgewohnheiten in China, Japan und Südkorea vergleichen (wo die soziale Interaktion maßgeblich vom Grad des technologischen Fortschritts bestimmt wird und im Allgemeinen nicht erforderlich ist). Durch den Vergleich und Austausch des gesammelten Wissens über Konsumgewohnheiten in Europa und Asien¹⁹ werden Studierende auf unterschiedliche Praktiken und Überzeugungen aufmerksam, beispielsweise auf die Unterschiede im sozialen Umfeld in Asien im Vergleich zum Westen. Ziel des Wissensvergleichs und -austauschs ist es, dass Studierende die Herangehensweise ihres Heimatlandes an die gleichen Aspekte hinterfragen.

Dies steht im Einklang mit den nächsten Komponenten von IKK, die oft als Einstellungen der Offenheit und Neugier gegenüber anderen Kulturen bezeichnet werden und sich auf die Bereitschaft einer Person beziehen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen oder sich zu dezentrieren. Dies führt dann zu einer Transformation durch die Erweiterung des eigenen Weltverständnisses. Einige Themen in diesem Bereich beziehen sich möglicherweise auf das Verlassen der eigenen Komfortzone, persönliches Wachstum, Unabhängigkeit, Anpassungsfähigkeit und Perspektivenwechsel. Beispielsweise können Variationen von Sprechakten von Kultur zu Kultur nach ihrem Vorkommen und ihrer Umsetzungsform verglichen werden:

he Dimension bestimmter Lebensmittel usw.

¹⁷ <https://de.statista.com/themen/2212/trends-im-einkaufsverhalten-in-deutschland/#topicOverview> (Abgerufen: 9.8.2023).

¹⁸ https://www.reddit.com/r/germany/comments/ibzyfq/grocery_shopping_struggles/?utm_source=share&utm_medium=web3x&utm_name=web3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button (Abgerufen: 2.8.2023).

¹⁹ <https://www.deutschlandfunk.de/konsumgewohnheiten-in-europa-und-asien-100.html> (Abgerufen: 9.8.2023).

- In der japanischen Kultur erwartet man als Reaktion auf einen Gefallen normalerweise, dass man sich für die Mühe, die man der anderen Person bereitet hat, entschuldigt, statt sich zu bedanken, wie es im westlichen Kontext üblich ist.
- Im Deutschen werden alltägliche Aufforderungen meist mit formal direkteren sprachlichen Mitteln (Imperative) formuliert, die mit Modalpartikeln wie *doch*, *mal*, *eben*, *gerade* usw. abgetönt werden können:

Gib mir **mal eben** dein Bleistift.

Im Englischen, das außer *just* keine Modalpartikeln kennt, ist die normale Form einer alltäglichen Aufforderung die Frage – ein Unterschied, der die Deutschen auf die Briten direkt oder sogar unhöflich wirken lässt.

Can you give me your pen?

- Kontrastiv-pragmatische Analysen können verdeutlichen, dass deutsche Muttersprachler eher auf Gambit-Typen zurückgreifen, die sowohl *ich-* als auch inhaltsbezogen sind: z. B. Einleitungspartikel (*ja*, *ja also*, *ja so denn*), die der Einleitung des eigenen Gesprächsbeitrags dienen oder „Hervorhebungen“, die die Wichtigkeit dessen hervorheben, was mitgeteilt werden soll:

Also mein Hauptpunkt hier ist folgender ...

Was ich **eigentlich** sagen will ist, ...

- Gleiches gilt für Präferenzstrukturen in Sprechaktsequenzen: Während es in westlichen Kontexten durchaus üblich ist, ein Kompliment dankbar anzunehmen, wäre es beispielsweise für Japaner unangemessen und ein Zeichen von Arroganz, es nicht abzulehnen und die eigenen Leistungen nicht herunterzuspielen.

Zudem können Studierende kulturelle Unterschiede in der Arbeitsethik in Deutschland und asiatischen Ländern (z. B. Japan) vergleichen, die sich auf das Verhalten am Arbeitsplatz auswirken. Eine Kommunikations- und Lernstrategie kann darin bestehen, Rollenspiele zu spielen und die Sitzordnung im Klassenzimmer so zu gestalten, dass sie die Kommunikation zwischen einem deutschen CEO und asiatischen (deutschsprachigen) Kollegen in der Niederlassung eines japanischen Unternehmens in Deutschland nachahmt.

Interkulturelle Missverständnisse, die zwischen japanischen und deutschen Geschäftsleuten auftreten können, sind nicht nur auf kulturelle Unterschiede in der institutionellen Organisation von Kommunikationsformen und -gattungen zurückzuführen. Studierende simulieren eine reale Situation, in der der deutsche CEO seine asiatischen Kollegen/Mitarbeiter zu besseren Leistungen motivieren möchte: Er verspricht dem besten Mitarbeiter eine Reise durch Europa. Zu seiner Überraschung löste die Idee bei den Japanern jedoch wenig Begeisterung aus. Andere Studierende, die nicht am Rollenspiel teilnehmen, müssen herausfinden, was die Ursachen für das Missverständnis sind. In diesem Beispiel geht es um Unterschiede im Wissen über die für soziale Interaktion relevante Kultur – hier sowohl auf der Ebene des Faktenwissens als auch auf der Ebene von Werten wie Individualismus und Kollektivismus. Obwohl Japaner gerne reisen, verreisen sie nicht gerne alleine, und wenn sie unter ihren Kollegen eine Person als die Beste hervorheben, ist es für die Beteiligten oft unangenehm. In einer kollektivistischen Gesellschaft wie der japanischen wäre es besser gewesen, die Belohnung dem gesamten Team anzubieten.

Ziel eines solchen Vergleichs der Arbeitsethik in Deutschland und asiatischen Ländern ist es, einen Perspektivenwechsel bei Studierenden herbeizuführen. Sie fühlen sich aufgeschlossener, haben gegenüber Asiaten keine negative Einstellung und empfinden sie nicht mehr als fremdartig. Studierende beginnen darüber nachzudenken, warum Asiaten so sind, wie sie sind, und dies ist ein Übergang von der Bezeichnung der Arbeitsethik einer anderen Kultur als seltsam zum Nachdenken darüber, warum das so ist. Diese Aufgabe ist ein repräsentatives Beispiel dafür, was Byram die Bereitschaft nennt, den Unglauben an andere Kulturen und den Glauben nur an die eigene aufzuheben (2020: 62).

Gruppenrollenspiele sind für den Werterwerb unerlässlich: Studierenden können verschiedene Rollen zugewiesen werden, um eine reale Situation (z. B. eine Bestellung in einem Restaurant) nachzuspielen. Einer der Studierenden muss sich in die Rolle eines Nicht-Muttersprachlers versetzen, dessen Kommunikation mit einem muttersprachlichen Kommunikationspartner nicht durch Sprachkenntnisse, sondern durch Sprachverhalten eingeschränkt wird. Ein anschauliches Beispiel für eine solche Situation kann das Folgende sein: In einem imaginären Restaurant kommt es zu einem Gespräch zwischen einem deutschen Besitzer und einem Gast aus Japan, der Deutsch spricht, doch es kommt zu einem Missverständnis in der Kommunikation:

Der deutsche Gastgeber:
<i>Möchten Sie Tee oder Kaffee?</i>
Der japanische Gast:
<i>Ja, bitte.</i>
Der deutsche Gastgeber:
<i>Möchten Sie Tee oder Kaffee?</i>
Der japanische Gast:
<i>Wie Sie möchten.</i>

Andere Studierende müssen raten, was zu dem Missverständnis geführt hat. Die Antwort auf die Frage hängt mit relevanten Wissensunterschieden über Kulturen zusammen und muss auf der Werteebene gesucht werden. Der Ausgangspunkt sollte sein zu wissen, was in der japanischen Gastfreundschaft vom Gastgeber erwartet wird und wie sich diese Erwartungen von denen im Westen unterscheiden. In Japan beispielsweise ist es die ultimative Form der Rücksichtslosigkeit, einem Gast, der mit dem Lokal nicht vertraut ist, zu erlauben, „sich selbst zu bedienen“ (wie in „Bitte bedienen Sie sich selbst“).

Ziel dieser und ähnlicher Aufgaben ist es, darauf hinzuweisen, dass interkulturelle Missverständnisse auch auf der Ebene von Wertesystemen möglich sind und wenn wir sie erkennen, können wir den daraus entstehenden Konflikten vorbeugen. Die oben genannten interkulturellen Inhalte/Themen können in der Lehre verschiedener Lehrveranstaltungen eingesetzt werden – von der Pragmatik über die Soziolinguistik bis hin zu Sprach- und Konversationsübungen.

5.2. Die Fähigkeiten des Entdeckens/Interagierens und Interpretierens/Beziehens

Alle Fähigkeiten (*Savoirs*) in Byrams Paradigma sind voneinander abhängig. Entdeckungs-/Interaktionsfähigkeiten haben einen integrativen Aspekt und sind komplexe Fähigkeiten. Um erfolgreich sozial mit einer Person aus einer anderen Kultur zu interagieren, muss der Lernende auf vorhandenes Wissen zurückgreifen, Einstellungen haben, die Sensibilität gegenüber anderen bewahren, und die Fähigkeiten des Entdeckens und der Interpretation beherrschen (Byram 2020: 49). Ein Lernender wird sich in einem sozialen Kontext nicht angemessen verhalten können, wenn er oder sie nicht über ein Mindestmaß an Fachwissen (*savoir apprendre/faire*) verfügt. Dies bezieht sich oft auf die Übernahme lokaler Gewohnheiten und die Änderung persönlicher Verhaltensweisen, sobald wir in einem fremden Land sind.

Doch was können wir im Unterricht tun? Sprachkompetenz spielt eine hilfreiche Rolle, wenn ein Fremdsprachenlernender sozial mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert. Wie bereits erwähnt und in den Umfrageergebnissen gezeigt, können schlechte Sprachkenntnisse die hohe interkulturelle Kompetenz des Lernenden beeinträchtigen (vgl. Sercu 2010: 19). Umgekehrt ist es auch möglich, die Sprache fließend zu beherrschen, die Kultur jedoch nicht zu kennen (vgl. Zaharna 2009: 190). Durch die Kenntnis idiomatischer Ausdrücke kann sich der Lernende wohl und zuversichtlich fühlen und stolz darauf sein, dass seine Sprachkenntnisse ihm bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben oder bei den geführten Verhandlungen helfen können. Phraseologismen im engeren Sinne (solche, die die Eigenschaft der *Idiomatizität* besitzen, vgl. Fleischer 1997: 30; Burger 2003: 15) stellen den Prüfstein für pragmatische Kompetenz in interkulturellen Situationen dar. Phraseologismen spiegeln kulturelle Werte, soziale Erwartungen und Sprechereinstellungen wider, verarbeiten (negative) Emotionen und Verhaltensweisen usw.

Studierende vergleichen Phraseologiesysteme zweier verschiedener Sprachen (z. B. Deutsch und Englisch), um im Vergleichsprozess sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in den Redewendungen zu erkennen. Da es für Nicht-Muttersprachler oft schwierig ist, die Bedeutung von Phraseologismen, die im übertragenen Sinne verstanden werden sollen, zu verstehen, sollte im FU ein wichtiger Aspekt ausführlich behandelt werden: Es gibt viele Phraseologismen, die sich leicht von einer Sprache in eine andere übertragen lassen. Studierende werden gebeten, in zwei oder mehr Sprachen nach gleichen oder ähnlichen Redewendungen zu suchen und eine Liste davon zu erstellen:

dt. Auge um Auge, Zahn um Zahn.
engl. An eye for an eye, a tooth for a tooth.
kroat. Oklo za oko, zub za zub.
türk. Göze göz, dişe diş.
ital. Occhio per occhio, dente per dente.

Ziel dieses Miniprojekts ist es, das anfängliche Gefühl der Unsicherheit und Fremdheit der Lernenden beim Erlernen der Phraseologie zu vermeiden. Dies ist besonders wichtig angesichts der Erkenntnis, dass Nicht-Muttersprachler dazu neigen, Phraseologie zu meiden, möglicherweise weil sie Schwierigkeiten haben, die Flexibilität einzelner Ausdrücke aus syntaktischer und semantischer Perspektive einzuschätzen. Studierende sollen in der Lage sein, die Ähnlichkeiten zwischen Phraseologiesystemen in einen spezifischen Kontext einzuordnen, beispielsweise im Kontext sprachlicher Entlehnung, Inter-

nationalisierung oder kollektiven Wissens²⁰. Solche aufgabenbasierte Projekte finden ihre Anwendung in der Phraseologie, historischen Grammatik, Morphologie usw. und spiegeln Byrams Überzeugung wider, dass die Beherrschung einer Fremdsprache es Lernenden ermöglicht, sich auf Lebensstilpraktiken einzuleassen (Byram 2020: 57).

Die Fähigkeiten des Interpretierens/Beziehens ermöglichen es, kulturelle Produkte, Perspektiven und Praktiken einer anderen Kultur zu interpretieren, zu erklären und mit denen der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen. Sie bauen auf vorhandenem Wissen aus dem Unterricht auf und können sich auf die Interpretation/Übersetzung von Texten und andere Unterrichtsaktivitäten beziehen, die zwar begrenzt sind, aber durch unterschiedliche Aufgaben für die Lernenden erweitert werden können. Im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik können Studierende die Ursachen für Missverständnisse ethnischer Minderheiten im Umgang mit Angehörigen der Mehrheitskultur und die Gründe für unterschiedliche kulturelle Praktiken erkennen und mit der eigenen Kultur vergleichen (bei Vorstellungsgesprächen oder vor Gericht). In Deutschland gibt es viele Angehörige von Minderheiten, die perfekt Deutsch sprechen (perfekter Wortschatz und perfekte Grammatik), es kann jedoch auf mehreren Ebenen (verbal, nonverbal, paraverbal²¹) zu Missverständnissen kommen. Um mögliche interkulturelle Missverständnisse, die auf mehreren Ebenen auftreten, zu veranschaulichen, zu identifizieren und zu interpretieren, schauen sich Studierende verschiedene Podcasts und Videomaterialien zu diesem Thema an²².

Diese und andere Beispiele, mit denen sich Studierende auseinandersetzen, zeigen, dass es zu interkulturellen Missverständnissen kommen kann, wenn die Regeln einer Kultur den Normalitätserwartungen der anderen Kultur widersprechen. Hier betreten wir den Bereich der Tabus, denen in der IKK eine besondere Bedeutung zukommt. Die durch Tabuverletzungen verursachten

²⁰ Unter sogenannten *phraseologischen Internationalismen* versteht man vor allem Redewendungen, die ihren Ursprung in religiösen Büchern, mythologischen Überlieferungen oder bekannten Werken der Weltliteratur haben. Viele haben ihren Ursprung im „korrespondierenden kollektiven Wissen [...]“ (vgl. Földes 1996: 98).

²¹ Hierzu wird auf das bekannte Beispiel von Gumperz aus dem Jahr 1979 verwiesen, der feststellte, dass es in Großbritannien paralinguistische und nonverbale Verhaltensweisen von Einwanderern gab, die zu Beschwerden von Arbeitgebern führten (unangemessene Intonation im Englischen oder Verhalten, bei dem direkter Augenkontakt vermieden wird). www.lib.berkeley.edu/ANTH/emeritus/gumperz/gumtalk.html (Abgerufen: 10.10.2023).

²² Vier Episoden typischer Perspektiven auf das Fremde und Unbekannte, die im Rahmen des Deutsch-Medienkurses für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene im Oktober/November 2017 entstanden sind. https://youtu.be/vNg3GkXSe_w?si=zcbqZqqYk_py7kt9 (Abgerufen: 25.9.2023).

Missverständnisse sind schwerwiegend und irreparabel, da Tabus nicht thematisiert werden: Die IKK ist grundsätzlich gefährdet, wenn diejenigen, die einer Kultur nicht angehören, nicht sensibel mit Tabus umgehen (vgl. dazu Schröder 1997: 94f). Tabus in verschiedenen Kulturen werden in diesem Beitrag im Kontext von Byrams *savoir s'engager* (kritisches Kulturbewusstsein) untersucht, obwohl es, wie Schröder anmerkte, bisher keine Hinweise darauf gibt, dass Tabus in Lernmaterialien ausführlich diskutiert oder thematisiert wurden.

5.3. Die Entwicklung eines kritischen Kulturbewusstseins

Für Byram (2020: 16) ist dies ein wesentlicher Bestandteil, die zentrale Zieldimension interkulturellen Lernens - die Entwicklung der Fähigkeit zu verantwortungsvollem Handeln. Zum kritischen Kulturbewusstsein gehören Selbstreflexion, Urteils- und Kritikfähigkeit, Autonomie und Reife (ebd.: 58). Dieses *Savoir* konzentriert sich auf die Themen Bewusstsein und Wertschätzung für Unterschiede im Lebensstil, Vergleich grundlegender Werte im Zusammenhang mit Unterschieden in der *Work-Life*-Balance, Respekt gegenüber älteren Menschen, Geschlechtergleichheit, Gemeinschaft vor dem Einzelnen und vieles mehr. Byrams dezentrierter interkultureller Sprecher ist in der Lage, die Prozesse, Werte, Bedeutungen und Überzeugungen von mindestens zwei bis drei Kulturen zu vergleichen und gegenüberzustellen. Damit sind Tabus in einer bestimmten Kultur eng verknüpft, wobei der Eindruck entsteht, dass es in modernen (explizit westlich orientierten) Gesellschaften keine Tabus mehr gibt. Denn in den Printmedien, im Radio und im Fernsehen gibt es Hinweise darauf, dass jedes Thema diskutiert werden kann und darf. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass dies nicht ganz der Fall ist.

Basierend auf der von Schröder (1997: 100) vorgeschlagenen Methode schlüpfen Studierende in die Rolle von Vertretern unterschiedlicher Kulturen, die über ihre eigenen kulturellen Tabus und Tabu-Erfahrungen in einer fremden Kultur berichten, Tabubereiche im Deutschen, Kroatischen und anderen Sprachen identifizieren und die dazugehörigen Fragen beantworten:

- | |
|---|
| 1. Gibt es Tabus in der alltäglichen Kommunikation oder in den Medien unterschiedlicher Kulturen bzw. Sprachen? |
| 2. Wie lassen sich Tabus in bestimmten Kulturen oder Sprachen einteilen? |
| 3. Werden die in einer Kultur (Sprache) erwähnten Tabus auch in anderen Kulturen als Tabus angesehen? |

Ausgangspunkt ist die Einteilung der Tabus in der deutschen Mediensprache nach Wagner (1995) in fünf Gruppen: Sexualität, Krankheit, Gewalt, Tod und Politik. Als Vertreter bestimmter Kulturen diskutieren Studierende über verschiedene Tabuthemen und finden heraus, welche der genannten Tabus in welcher Kultur verbreitet sind und von welchen Variablen dieses Wissen abhängt (z. B. Alter, Geschlecht, zwischenmenschliche Beziehungen, Erziehung usw.). Aus den Gesprächen lässt sich schließen, dass einige Tabus, obwohl kulturspezifisch und nicht kodifiziert, geteilt werden (z. B. die Verwendung von Pronomen in asiatischen Sprachen – eine zu direkte Verwendung von „ich“ und „du“ kann als beleidigend angesehen werden und könnte ein besonders gefährliches Minenfeld für die IKK darstellen). Tabuverstöße können vom Kommunikationspartner nicht wahrgenommen werden, es entsteht also kein Scham- oder Schuldgefühl.

Als Teil von Byrams fünftem *Savoir* ist es für einen interkulturell orientierten FU wichtig:

a) Lernende für mögliche Tabu-Phänomene zu sensibilisieren und sie in die Lage zu versetzen, Tabus in der anderen Kultur zu erkennen und Kommunikationsbarrieren zu untersuchen;

b) die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, die Tabus in der fremden Kultur zu tolerieren und sie in die Lage zu versetzen, sich angemessen zu verhalten;

c) den Lernenden ein ausreichendes Repertoire an Euphemismen und anderen Ersatzmitteln für tabuisierte Diskurse zur Verfügung zu stellen, damit sie über tabuisierte Handlungen, Gegenstände, Fakten und Wörter kommunizieren können;

d) den Lernenden metakommunikative „Reparaturstrategien“ an die Hand zu geben, die bei unbeabsichtigten Tabuverletzungen einen Kommunikationsabbruch verhindern können.

Diese Forderung steht im Einklang mit Byrams kritischem Kulturbewusstsein - solche Vergleiche von Kultur zu Kultur im Hinblick auf Tabus machen den Lernenden zu einem gut informierten Weltbürger und können zu langfristigen Veränderungen in Weltanschauung, Einstellungen und Berufswahl führen. Da alle vorgeschlagenen Beispiele nicht aus der direkten Erfahrung der Studierenden in einem fremden Land stammen, sondern im Unterricht erstellt wurden und die Themenauswahl an zeitliche Gegebenheiten angepasst werden musste, sind wir uns aller Einschränkungen dieser Studie bewusst.

Allerdings finden wir Byrams Rahmenwerk hilfreich bei der Erstellung von Aufgaben, die bestimmte Aspekte von IKK beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen anregen können. Durch die Anwendung dieses Rahmenwerks

legen wir Wert auf die Gestaltung von Aufgaben, die interkulturelle Elemente in den FU integrieren, in der Hoffnung, den Grundstein für eine globale Perspektive im Fremdsprachenunterricht zu legen, die das Interesse der Studierenden am kulturellen Lernen stärken kann.

6. Abschließende Bemerkungen

Im Kontext der interkulturellen Pragmatik versucht diese Studie anhand einer Online-Umfrage und der Veranstaltung *Sprachpragmatische Theorien im interkulturellen FU* die wichtige Rolle der Kultur im Sprachunterricht hervorzuheben. Angesichts der wachsenden Zahl mehrsprachiger Sprecher auf der Welt ist der Bedarf an interkultureller Pragmatik, einem neueren Forschungsbereich auf dem Gebiet der kontrastiven Analyse von Sprachsystemen, offensichtlich. Da sich ihre Forschung als Zusammenspiel von Pragmatik, individueller und sozialer Mehrsprachigkeit, interkultureller Kompetenz und Kommunikation zusammenfassen lässt, basiert die interkulturelle Pragmatik nicht nur auf rein sprachlicher Handlungsfähigkeit. Ihre Anwendung im FU zielt in erster Linie darauf ab, die Vermittlung fremdsprachlicher kultureller Kenntnisse, kultureller Werte, Verhaltensweisen und Fähigkeiten hervorzuheben.

Daher haben wir in der Forschung zunächst von der Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Integration interkultureller Elemente in den FU ausgegangen. Anhand ihrer Antworten auf die Umfrage wird deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden, unabhängig vom Studienjahr, die Konzepte von *Interkulturalität*, *interkultureller Kompetenz* und *Kommunikation* kennt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Befragten häufig widersprüchliche Antworten und Einstellungen haben, wenn es um die kulturelle Weitergabe, ihre Rolle und Integration in den FU geht. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Befragten nicht unterschiedliche Möglichkeiten erkennen, kulturelle Inhalte in den FU zu integrieren, um das kulturelle Bewusstsein und ihre Einblicke in die Zielkultur zu fördern.

In diesem Beitrag werden Kultur und die Integration interkultureller Inhalte und Elemente im FU aus der Perspektive der fünften Sprachkompetenz betrachtet, die Lernende in der Gesellschaft der Zielsprache kompetent zum Umgang mit ihren Überzeugungen, Werten und Normen befähigt. Mit anderen Worten wird davon ausgegangen, dass Lernende die sozialen Regeln der Fremdsprache anwenden müssen, um in verschiedenen soziokulturellen Kontexten und realen Situationen erfolgreich zu sein, was ein Bewusstsein für den sozialen Kontext der Zielsprache erfordert. Aus diesen Gründen stützt sich die Studie auf das Modell interkultureller Kommunikationskompetenz von Byram, das fünf *Savoirs* bzw. voneinander abhängige Faktoren interkul-

tureller Kompetenz identifiziert. Das Modell dient als Rahmen für die Gestaltung verschiedener Lehrformen zur Integration interkultureller Elemente und Inhalte in den FU und wird anhand von fünf verschiedenen Aspekten interkultureller Kommunikationskompetenz dargestellt.

Daraus folgt, dass die Rolle und Aufgabe der Lehrkräfte bei der Vermittlung interkultureller Inhalte im FU neu definiert und aus einer viel umfassenderen Perspektive als bisher betrachtet werden muss. Zusätzlich zur traditionellen Vermittlung der Kultur der Zielsprache muss der Fremdsprachenlehrer das Fremdsprachenlernen über die Zielsprache hinaus erweitern, damit mehrere Kulturen unterrichtet werden und die Lernenden interkulturelle Sensibilität entwickeln. Dieser Perspektivenwechsel stellt sowohl für Studierende als auch für ihre Lehrkräfte eine Herausforderung dar, da es anspruchsvoll ist, sich ein derart breites Wissensspektrum anzueignen. Diese Studie versucht, einen Beitrag zu diesem Thema und dieser Fragestellung zu leisten, die im Fremdsprachenunterricht bisher möglicherweise nur unzureichend behandelt wurde.

Literaturverzeichnis:

- Agar, M. (1994). „The intercultural frame“. *International Journal of Intercultural Relations* 18(2), 221-237.
- Bachman, L. F.; Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Bagarić, V; Mihaljević Djigunović, J. (2007). „Defining Communicative Competence“. *Metodika*, Vol.8, br. 1, 94-103.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). „Evaluation and/or assessment of intercultural competence“, in: Hu, A. & Byram, M. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation* [Intercultural competence and foreign language learning: Models, empiricism, assessment]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 215-234.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing“. *Applied linguistics*, 1, 1-47.

- Canga Alonso, A.; Cifone Ponte, M. D. (2015). „An analysis of cultural vocabulary in ELT textbooks“. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, 16, 83-96.
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Földes, C. (1996). *Deutsche Phraseologie kontrastiv: Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Arnold.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Hymes, D. H. (1972). „On Communicative Competence“, in: Pride, J. B. & Holmes, J. (Hrsg.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books Ltd., 269-293.
- Markovsky, R.; Thomas, A. (1995). *Studienhalber in Deutschland – Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Markovsky, R.; Thomas, A. (1995). *Studienhalber in den USA - Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Rehbein, I.; Schalowski, S.; Wiese, H. (2014). „The KiezDeutsch Korpus (KiDKo) Release 1.0“, in: Calzolari, N. et al. (Hrsg.), *Proceedings of the Ninth International Conference Language Resources and Evaluation (LREC' 14)*. Reykjavik, Iceland: European Language Resource Association, 3927-3934.
- Schröder, H. (1997). „Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht“, in: Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 93-106.
- Sercu, L. (2010). „Assessing intercultural competence: More questions than answers“, in: Paran, A. & Sercu, L. (Hrsg.), *Testing the Untestable in Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17-34.
- Spitzberg, B. H.; Chagnon, G. (2009). „Conceptualizing Intercultural Competence“, in: Deardorff, D. K. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 2-52.
- Strzalka, A. A. (2019). „Intercultural Pragmatics as Part of Intercultural Education for Teachers“, in: Romanowski, P. & Bandura, E. (Hrsg.), *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*. Hershey, PA: IGI Global, 228-243.
- Thomas, A. (1996). „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards“, in: Thomas, A. (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 107-135.

- Tomalin, B. (2008). „Culture – The Fifth Language Skill“. Online verfügbar unter: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/inclusive-practices/articles/culture-fifth-language-skill> (6. 8. 2023).
- Wagner, H. (1995). *Tabus im Journalismus. Unterlagen zum Vortrag Tabus und Tabubrüche im Journalismus. Eine Materialsammlung*. Berlin: Journalisten-Weiterbildung an der Freien Universität Berlin, Vol. 46.
- Zaharna, R. S. (2009). „An Associative Approach to Intercultural Communication Competence in the Arab World“, in: Deardorff, D. K. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 179-195.

Internetquellen:

- <https://harappa.education/harappa-diaries/iceberg-model-of-culture-and-behavior/> (2.8.2023).
- <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/bevoelkerung-migrations-hintergrund.html> (2.8.2023.).
- http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/1081_Paper.pdf (3.8.2023).
- <https://www.djw.de/de/infopool/infopool/japanische-sprache-schwe-re-sprache> (5.8.2023).
- https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31089/1/Berger_Caterina.pdf (5.8.2023).
- <https://de.statista.com/themen/2212/trends-im-einkaufsverhalten-in-deutschland/#topicOverview> (9.8.2023).
- https://www.reddit.com/r/germany/comments/ibzyfq/grocery_shopping_struggles/?utm_source=share&utm_medium=web3x&utm_name=web3x-css&utm_term=1&utm_content=share_button (2.8.2023).
- <https://www.deutschlandfunk.de/konsumgewohnheiten-in-europa-und-asien-100.html> (9.8.2023).
- www.lib.berkeley.edu/ANTH/emeritus/gumperz/gumtalk.html (10.10.2023).
- https://youtu.be/vNg3GkXSe_w?si=zcbqZqqYk_py7kt9 (25.9.2023).

Sandra LUKŠIĆ

**PERCEPTION AND PERSPECTIVES OF
INTERCULTURAL PRAGMATICS IN FOREIGN
LANGUAGE/GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TEACHING: A GOOD PRACTICE
EXAMPLE FROM CROATIA**

This research is divided into two parts: 1) The first part presents the results of an online survey from 2022 on the perception of the integration of intercultural elements in foreign language teaching while (2) the second part presents the possibilities of implementing these elements according to the further developed Byram model. The aim of the research is to demonstrate the possibilities and importance of integrating intercultural education into the curricula of various, predominantly linguistic foreign language courses. The results of the survey show how 69 participants (all with a double major in at least one foreign language at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, Croatia) assess the role and importance of integrating (inter)cultural elements and teachers as cultural mediators. The respondents recognize the importance of the “cultural component”, but primarily with regard to the culture of the target language and the chosen language area. Therefore, a foreign language is usually taught as if it were intended exclusively for the community of native speakers, ignoring the cultural background of the foreign language learner and the multicultural background of the target language community. The research found that respondents recognize the importance of foreign language teachers' role as cultural mediators, but this appears to be insufficient in the era of global migrations and geopolitical unrest. Therefore, the present study uses *Byram's Five Savoirs model* to highlight the need for a change in perspective and a redefinition of the role of foreign language teachers and how they can mediate between different cultures to help foreign language learners understand their own and the culture of others, not just native speakers.

Key words: *foreign language teaching; intercultural; language teacher; cultural mediator.*