

<https://doi.org/10.32914/i.54.3-4.2>

INTER-, TRANS-, MULTI-, PLURI-, SUPRA-, CROSS-, KATAKULTURELL: INNOVATIVE KONZEPTE ODER „ALTER WEIN IN NEUEN SCHLÄUCHEN“? EINIGE ÜBERLEGUNGEN AUS DER DAF-PERSPEKTIVE

INTER-, TRANS-, MULTI, PLUR-, SUPRA-, KROS-: INOVATIVNI POJMOVI ILI STARI SADRŽAJ U NOVOM PAKIRANJU? RAZMATRANJA IZ DAF-ove PERSPEKTIVE

Olivera Durbaba

Philologische Fakultät, Universität Belgrad, Belgrad, Serbia

Filozofski fakultet, Sveučilište u Beogradu, Beograd, Srbija

Zusammenfassung

Im DaF-Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht schlechthin spielte die Vermittlung kulturbezogener Inhalte seit immer eine wichtige Rolle, und zwar zunächst in Form der sog. faktografisch orientierten Landeskunde, deren Ziel ein reiner Informationstransfer war. Mit der Kulturwende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Fokus erstmals auf die pragmatisch-kommunikative Ebene, danach aber auch auf die interkulturell konzipierten Fremdsprachenlehr- und -lernmodelle verlagert, deren Ziele Sensibilisierung und Bewusstmachung von Unterschieden und Andersartigkeiten waren. Neben diesem Konzept entfalten sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten auch weitere neue Modelle, die Unzulänglichkeiten und Defizite des interkulturellen Ansatzes zu überwinden versuchen: transkulturelle, multikulturelle, plurikulturelle, suprakulturell, crosskulturelle, katakulturelle. Die Realität der Unterrichtsprozesse sowie konzeptuelle Einschränkungen der Lehrmaterialien stellen jedoch Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung aller angeführten Konzepte unmissverständlich in Frage. Der Unterricht bleibt mehr oder weniger der Idee von Kultur als einem essentialistischen, homogenen und statischen Konstrukt treu. Daher scheint das

Sažetak

U nastavi stranih jezika, a time i njemačkog kao stranog jezika, usvajanje sadržaja povezanih s kulturom ciljnog jezika uvijek je imalo svoje mesto, izvorno u vidu faktografske *Landeskunde*, koja je imala za cilj informiranje o kulturnim činjenicama. Kulturni zaokret u drugoj polovici XX. stoljeća pomaknuo je fokus na pragmatično-komunikacijske situacije, a zatim i na interkulturalno koncipiranu glotodidaktiku, čiji je cilj senzibilizacija i svjesnost za drugo i drugačije. Pored ovog koncepta, posljednjih godina i desetljeća formirani su neki novi modeli koji pokušavaju prevladati nedostatke interkulturalnog pristupa: transkulturalni, multikulturalni, plurikulturalni, suprakulturalni, kroskulturalni, katakulturalni. Međutim, stvarnost nastavnog procesa i udžbeničkog materijala dovodi u pitanje mogućnost operacionaliziranja ovih konceptata u okviru nastavnog procesa, koji i dalje ostaje značajno vezan za ideju kulture kao esencijalistički, homogeno i statički shvaćenog konstrukta. Stoga se čini opravdanim zalagati se za postuliranje kulturološki zasnovane *Landeskunde* kao referentne znanstvene discipline koja bi se bavila operacionaliziranjem teorijskih modela i istraživačkih rezultata za potrebe nastavnog procesa. Na osnovi poznatih modela čiji su autori Jean-Claude Beacco i Claus Altmayer na kraju ovog članka prikazan je

Plädieren für eine kulturwissenschaftliche Landeskunde als Bezugsdisziplin berechtigt, die sich um Operationalisierungen von Theoriemodellen und Forschungsergebnissen zu möglichst differenzierten Unterrichtszwecken bemühen würde. Aufgrund von zwei mittlerweile bekannt gewordenen Konzepten (von Jean-Claude Beacco und Claus Altmayer) wird hier abschließend ein eigener Didaktisierungsvorschlag zur Thematisierung von Kulturinhalten unterbreitet.

1. Einleitung

Die im Titel des vorliegenden Beitrags angeführten Termini werden sowohl in wissenschaftlicher Literatur als auch im öffentlichen Diskurs im unterschiedlichen Umfang, d. h. mit unterschiedlicher Frequenz gebraucht. Wenn man heutzutage versucht, begriffliche Unstimmigkeiten festzustellen, zu erklären oder eben zu beseitigen, insbesondere wenn man dabei einen sich langsam abzeichnenden Paradigmenwechsel aufzuspüren glaubt, kommt man nicht umhin, zuerst die Anzahl einzelner Einträge im Internet zu ermitteln, um auf Grund deren Häufigkeit auf die mögliche Bedeutung und/oder Brauchbarkeit dieser Begriffe für die jeweilige Sprachgemeinschaft zu schließen. Dieser Idee folgend wird auch hier zuerst dargelegt, was für quantitative Daten hinsichtlich der oben angegebenen begrifflichen Bestimmungen die Internetquellen liefern /1/. Erwartungsgemäß werden die meisten Ergebnisse (1.960.000) beim Begriff *multikulturell* festgestellt, denn das Wort steht für ein seinerzeit vielversprechendes, von vielen relevanten international handelnden politischen Akteuren inzwischen als unbefriedigend und verfehlt zurückgewiesenes Gesellschaftskonzept. Der Begriff *interkulturell*, der mit unterschiedlichsten Aspekten der globalen Kommunikation in Verbindung gebracht wird, steht mit 1.320.000 Einträgen ebenfalls hoch im Kurs. Verhältnismäßig häufig kommt auch *transkulturell* vor (351.000). Deutlich weniger Ergebnisse werde bei *crosskulturell* (2.370), *plurikulturell* (1.650), *suprakulturell* (532) und *katakulturell* (nur 97) ermittelt.

Egal wie aufschlussreich solche statistischen Einsichten auf den ersten Blick scheinen

vlastiti prijedlog za tematiziranje kulturnih sadržaja u nastavi.

mögen, darf man daraus doch keine übereilten oder generalisierenden Schlüsse ziehen, mindestens nicht in einem sehr breit verstandenen geisteswissenschaftlichen Kontext, wo quantitative Daten manchmal eine untergeordnete Rolle spielen. Die Vielfalt an Termini zeugt hier vielmehr von inhaltlichen und konzeptuellen Schwierigkeiten, in die man unumgänglich bei jeglichem Versuch gerät, die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungen, Begegnungen und Interaktionen, aber auch gegenseitige Konflikte, Zerwürfnisse und Verfeindungen zu hinterfragen und begrifflich zu erfassen, zumal (radikal) konstruktivistische und postmoderne Auffassungen kultureller Prozesse und Phänomene zur terminologischen Vereinheitlichung und Vereinfachung bisher nicht ausreichend beigetragen haben. Die im vorliegenden Artikel besprochenen begrifflichen Ausführungen beruhen auf einigen in Durbaba (2016) /2/ angeführten Daten und Überlegungen, wo zu diesen und manchen anderen terminologischen Aspekten etwas detaillierter geschrieben wurde. Hier wird daher in aller Kürze der Versuch unternommen, den Stellenwert all dieser Begriffe im DaF-Unterricht aus inhaltlicher Perspektive zu ermessen, soviel das auf dem aktuellen Standpunkt überhaupt (noch) möglich ist.

Um es gleich vorwegzunehmen, meine Einsichten gleichzeitig auf die mir bekannten Sachverhalte und Gegebenheiten im serbischen Schul- und Hochschulwesen beschränkend, ohne den Anspruch auf wissenschaftliche Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit zu erheben: Die angegebenen Begriffe scheinen wohl im Fremdsprachenunterricht (FSU) nur in Ermangelung besserer und präziserer Bezeichnungen verwendet zu werden, zu einem dauerhaft

gesicherten, theoretisch fundierten Paradigmenwechsel, der auch zu grundlegenden Veränderungen in praktisch orientierten methodisch-didaktischen Konzepten führen würde, haben sie bis dato allerdings nur begrenzt beigetragen. Von einigen durchaus würdigen aber nicht gerade weit verbreiteten und unterrichtstechnisch brauchbar gemachten Modellen abgesehen, die uns unter den Kennwörtern wie *Erlebte Landeskunde*, *Erinnerungsorte*, *Diskursive Landeskunde*, *Linguistic Landscapes*, *Textnetze* etc. bekannt geworden sind, überwiegen nach wie vor sowohl in den Lehrmaterialien als auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen und vor allen Dingen im Bewusstsein der meisten einheimischen Lehrkräfte bzw. in deren eigenen „Lehrphilosophien“ ältere Zugangsweisen, die nur von einer fehlenden nachhaltigen Rückkopplung von kulturbezogenen Theorien auf empirische Forschung und umgekehrt, sowie vom mangelhaften Reflektieren bei der Anwendung unterschiedlicher interkultureller Ansätze/ Positionen/ Modelle/ Handlungsspielräume etc. in der Unterrichtspraxis zeugen.

2. Begriffliche Bestimmungen

Bevor die im Titel angegebenen Begriffe umrissen werden, sei noch kurz und in groben Zügen an die lange Tradition des „additiven“ sprachlich-kulturellen Lernens erinnert, sowie an aktuelle Versuche, kulturelle Pluralität und Dynamik als neue Realität zu postulieren, und damit zusammenhängend auch auf die Notwendigkeit einer Umwandlung im Sinne kulturorientierter Fremdsprachenlehr- und -lernforschung hingewiesen. Die Beschäftigung mit kulturellen Gegebenheiten und Spezifika der ziel-sprachlichen Gemeinschaften ist seit jeher – wenn auch im unterschiedlichen Maße – im FSU verankert. Ältere Konzepte umfassten faktografisch orientierte, d. h. auf Elemente der sog. Hochkultur gerichtete Vermittlungsansätze, die unter dem Begriff *Landeskunde* bzw. *Landeswissenschaft* fungierten. Dieser Begriff wurde bereits 1873 zum ersten Mal verwendet. Man bezeichnete damit einen Komplex von Kenntnissen über ein Land bzw. über eine Gesellschaft /3/.

Im 20. Jahrhundert war die Landeskunde im FSU konstant und überwiegend aufs Herausfinden und Hervorheben nationaler Unterschiede ausgerichtet. So erwähnt beispielsweise Lüsebrink /4/ einen Lehrbuchtext aus 1927, in dem die Deutschen als mit „*Naturgefühl und Arbeitsamkeit*“ versehen beschrieben werden, im Unterschied zu den Franzosen, die „*geometrische(n) Geist und Galanterie*“ aufweisen. In traditionellen Curricula umfasste die kulturelle Kompetenz daher ein möglichst umfangreiches Wissen rund um „*life and institutions*“ /5/. Mit der kulturellen Wende in den 1970er Jahren kamen auch diverse Neuansätze und Interpretationsmuster auf, die Kultur nicht mehr als Ausdruck und Ergebnis hoch geschätzter Produkte des menschlichen Geistes ansahen. Wohl dem Zeitgeist folgend, entfaltete sich in der ersten Phase der kommunikativen Fremdsprachendidaktik das Interesse an der populären Alltagskultur, der sog. Massenkultur. Aphoristisch beschrieb Volkmann diese Schwerpunktverlagerung als Dichotomie zwischen Shakespeares King Lear einerseits und der „drag queen“ Amanda Lear andererseits /6/. In der Unterrichtspraxis spiegelte sich dieses veränderte Interesse im Einüben und Erlernen kommunikativ-pragmatischer Muster wider, die erfolgreiche Interaktionen im Alltag ermöglichten (im Geschäft oder beim Arzt, im Restaurant oder beim Vorstellungsgespräch, auf dem Wochenmarkt oder auf dem Land, am Bahnhofsschalter oder an einer der vielen administrativen Meldestellen).

Veranlasst durch immer intensivere internationale Kontakte sowie durch veränderte Umstände im Zeitalter der Globalisierung entfaltet sich spätestens seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts der sog. interkulturelle Ansatz, in dem Sprache und Kultur in einem gemeinsamen, dynamischen und facettenreichen Gefüge aufkommen sollten. Exemplarisch für diesen Ansatz sei hier auf ein Statement im Vorwort von Byram, Morgan and Colleagues /7/ verwiesen: „The hyphenation of 'language-and-culture' in our title is at one an indication of the recent surge of interest in the cultural learning dimension in language learning, and a reminder that this interest should not lead to a

separation, either in theoretical discussion or in classroom practice, of cultural studies from language learning." Um eine andere Kultur verstehen sowie Toleranz und Einfühlungsvermögen entwickeln zu können, werden die Lernenden für Unterschiede in Normen, Werten, sozialen Interaktionsformen, Kommunikationskonventionen etc. sensibilisiert. Im Unterricht werden dabei das Eigene und das Andere verglichen, mögliche Problemfelder in der Kommunikation thematisiert, ethnisch verursachte Stereotype bewusst gemacht etc. Die Thematisierung solcher Inhalte zielt auf die Vorbereitung der Lernenden auf Interaktionen mit Kommunikationspartnern unterschiedlicher kultureller Provenienzen ab /8/ /9/.

Im DaF-Kontext der letzten Jahrzehnte wird der Fokus auf die Kulturstudien oder die Kulturwissenschaften verlagert, im Versuch, einen äußerst komplexen Untersuchungsgegenstand sowohl theoretisch als auch praktisch möglichst breit zu erfassen. Programmatisch für diesen Ansatz steht das von Claus Altmayer konzipierte Modell der kulturellen Deutungsmuster /10/, nach dem Lernende kulturelle Inhalte unfiltriert reflektieren sollen, die unterschiedlichsten Texten und Diskursen einer sprachlichen Gemeinschaft zugrunde liegen: „(...) dass vielmehr auch landeskundliches und ‚interkulturelles‘ Lernen sich bevorzugt in der Auseinandersetzung mit zielsprachlichen Texten vollzieht, wird durch die Praxis in vielfältiger Weise belegt“.

In der anglophonen Fremdsprachenforschung entstanden in etwa zeitgleich mit der beschriebenen Entwicklung im DaF-Bereich mehrere Modelle zum Einsatz von Kulturinhalten im FSU oder im Unterricht von Englisch als Fremd- bzw. Globalsprache, von denen zwei besonders einflussreich wurden und sprachübergreifend Anwendung fanden. Es handelt sich vom 5-Savoirs-Modell von Micheal Byram („Model of Intercultural Communicative Competence“, ICC) /11/ /12/ /13/ und vom Modell der interkulturellen Verständigung von Claire Kramsch /14/. In der neueren frankophonen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wird

der Begriff *champ culturel* (Kulturfeld) benutzt, der im Rahmen der Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu entstand und von Louis Porcher didaktisch aufbereitet wurde. Das Kulturfeld wird als soziale Struktur definiert, die folgende Elemente beinhaltet: (a) personalisierte Faktoren (Individuen und Kollektive); (b) Institutionen; (c) Gegenstände und Produkte; (d) Inhalte und Aktivitäten /15/. Ein weiterer nennenswerter Entwurf zur Beschäftigung mit kulturellen Inhalten im FSU stammt von Jean-Claude Beacco /16/, der alle Kulturinhalte einer Gesellschaft in zweifacher Art und Weise kategorisiert: einerseits nach dem ihnen zugrundeliegenden gemeinsamen Wissensbestand einer (Sprach-)Gemeinschaft und andererseits nach ihren sprachlichen Realisierungen bzw. Diskursen. Dafür hat er ein vierstufiges Schema entworfen, das Erscheinungsformen der Kulturinhalte und Arbeitsmaterialien für den Unterricht enthält. Als ein kleiner Exkurs zum thematischen Focus des vorliegenden Artikels und ein bescheidener Beitrag zu Debatten über die Reichweiten und Einschränkungen aller bisher als interkulturell bezeichneten Lehr- und Lernmodelle in Fremdsprachendidaktik und -methodik wird im abschließenden Kapitel ein Unterrichtsentwurf dargelegt, der auf einer von mir eigenständig umgesetzten Verzahnung der Modelle von Beacco und Altmayer beruht /17/.

Allen bisher genannten Ansätzen ist die Verwendung des Terminus *interkulturell* gemeinsam, der anscheinend auf eine zweigleisige Kommunikation hinweisen sollte, bei der daher der Austausch in zwei Richtungen stattfindet: von der Ausgangskultur zur Zielkultur hin und umgekehrt. Das liegt auch dem lateinischen Präfix „*inter*“ in seiner Bedeutung „zwischen“ zugrunde, was im Rahmen der interkulturellen Kommunikation deutlich zum Ausdruck kommt: Eduard Hall, der als Gründervater dieser Disziplin gilt, war für seine Methode „*Participatory training*“ bekannt, bei der unterschiedlichste Situationen zwischen „Vertretern“ zweier Kulturen als eine Art Vorbereitung angehender US-Diplomaten auf mögliche Missverständnisse im Ausland simuliert werden /18/ /19/. Im schulischen FSU jedoch dürfte von

einem echten „Austausch“ kaum die Rede sein – die fremde Kultur, die Kultur des anderen, wird meistens durch die eigene „Brille“ betrachtet und bewertet, daher ist sie im Lernprozess eher als ein kaleidoskopisches Inventar einzelner, mehr oder weniger isolierter Elemente und Sachverhalte präsent, die den Lernenden nur in einer mehrfach gefilterten Form vorgelegt werden: Die Vermittlung von „Kultur“ erfolgt nämlich durch die Lehrkräfte mit deren persönlichen Erlebnissen, Einstellungen, Überzeugungen und sogar Vorurteilen, durch die Lehrmaterialien, deren Autoren Inhalte nach eigenen Vorlieben und Verlagsinteressen auswählen und didaktisch aufbereiten, und letztendlich durch die Curricula, die bildungspolitische Vorgaben erfüllen müssen und unter *Interkulturalität* nicht selten wiederum nur traditionalistisch additive und essentialistische Faktenkomplexe der zielsprachigen Kulturräume verstehen /20/.

Um die festgestellten Unzulänglichkeiten des interkulturellen Ansatzes zu beseitigen, formulierte der deutsche Philosoph Wolfgang Welsch sein Konzept der *Transkulturalität* /21/ /22/ /23/ /24/, das, dem lateinischen Wort „trans“ im Sinne von „jenseits von“ entsprechend, einen Versuch darstellt, die immer noch vorherrschende Idee von homogenen und homogenisierenden, national-ethnisch abgegrenzten Kulturräumen zu überwinden, die Verflechtungen und Durchdringungen mit anderen Identitäten nicht zulassen. Welsch betont dabei, dass er unter Kultur nicht nur Konsumgüter wie Coca-Cola oder McDonald's versteht, „sondern sämtliche kulturelle Dimensionen (...) von den täglichen Routinen bis hin zur Hochkultur“ /25/. Erwähnt wurden dabei auch Transkulturationen in der Medizin, wo Welsch von gegenseitigen Einflüssen der chinesischen und der traditionellen Medizin spricht, sowie im Sport und in der Popkultur insgesamt. Die Beispiele, die er als Veranschaulichung anführt, scheinen jedoch gerade von Einflüssen der profitorientierten globalen Märkte nicht befreit zu sein. Wenn Welsch nämlich die Spieler einiger deutscher Fußballvereine aufzählt, die Dejagah, Castro, Boateng, Aogo, Khetira, Özil oder Marin heißen, hat er mit seiner Behauptung, die deutsche

Gesellschaft sei im ethnischen Sinne buntgemischt geworden, durchaus Recht. Die genannten Fußballer spielen jedoch in der Bundesliga nicht, weil durch ihre spielerischen Talente um die Idee der Transkulturalität geworben wird, sondern nur deshalb, weil sie als hochwertige Spieler dem Erfolg ihrer Vereine beitragen und das Profit der Besitzer dieser Vereine vermehren. Die Dimensionen der Kommerzialisierung und Globalisierung kommen auch in weiteren Beispielen, die Welsch als Illustration der Transkulturalität erwähnt, deutlich zum Vorschein (z. B. anglophone Sänger, die weltweit berühmt werden und viele Nachahmer finden: „Die Spice Girls wurden in Deutschland nicht weniger frenetisch gefeiert als in Großbritannien, und nachdem David Bowie oder Michael Jackson berühmt geworden waren, konnte man ihren Zwillingen überall auf der Welt begegnen“ /26/).

Ob die weltweite Verbreitung gleicher Markenprodukte oder die bisher noch nie erlebte Mobilität des modernen Menschen, oder eben das, was Claire Kramsch als „our fast-paced era of global 24/7 media, information glut and constant change“, bezeichnet /27/, uns tatsächlich ermöglichen, von einer immer stärker zusammenwachsenden *transkulturellen* Weltgemeinschaft und damit zusammenhängend von einer neuen nationalübergreifenden *condition humaine* zu reden, stellt dieses Konzept nicht gerade unter Beweis. Auch die zweite Säule dieses proklamierten neuen Paradigmas, nämlich die transkulturelle Pädagogik, unterscheidet sich auf den ersten Blick kaum von einer breit humanistisch orientierten Erziehung. Einen echten Durchbruch scheint die Transkulturalität nach Welschs Vorstellungen jedoch in einem anderen Bereich erzielt zu haben, und zwar in Bezug auf ein Neuverständnis komplexer Identitäten der modernen Menschen. Einzelne Identitäten sind in unserem Zeitalter zu äußerst dynamischen, prozessuellen und polymorphen Konstrukten geworden, die als Amalgam einer ganzen Reihe der durch mehrfache Sozialisierungen erworbenen und durch unterschiedliche Lebensumstände geänderten „Mikroidentitäten“ entstehen. Daher scheint der monokulturelle Habitus heutzutage vor äußerst

differenzierten hybriden Identitäten zurückzuweichen: „Wir sind kulturelle Mischlinge. Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine Patchwork-Identität“ /28/. Eine konsequentere Umsetzung dieses Konzeptes im FSU, die bis auf wenige Ausnahmen /29/ bisher eigentlich ausblieb /30/, könnte zukünftig möglicherweise zur Reduktion des Konfliktpotenzials und diskriminatorischer Machtverhältnisse führen.

Plurikulturalität und Multikulturalität sind als Begriffe ebenfalls aus dem Lateinischen übernommen, im Sinne von *viel*, *vielfältig* (= *multi*) bzw. *mehr* (lat. *plus*, *pluris*). Als ideologisches Konzept und politische Praxis bezieht sich Multikulturalität auf ein paralleles Dasein mehrerer Kulturgruppen, die ihre eigenen kulturellen Besonderheiten beibehalten und ein friedliches, konfliktloses Beisammensein mit anderen Gruppen zu pflegen versuchen, ohne aufeinander zuzugehen, miteinander zu interagieren und eine echte Gemeinsamkeit erzielen zu wollen. Im europäischen Kontext gilt das politische Konzept der Multi- und Plurikulturalität mittlerweile als mehr oder weniger gescheitert /31/, bzw. es wird lediglich auf den sog. „*boutique multiculturalism*“ zurückgeführt, der sich wiederum im oberflächlichen Umgang mit kulturellen Unterschieden widerspiegelt. Paradebeispiele dafür wären z. B. sog. Multikulti-Straßenfeste, aber auch die wachsende Popularität internationaler Restaurants /32/. Beim Konzept der Plurikulturalität, wie es beispielsweise in CEFR 2018 verstanden wird, erfolgt das Vermischen von Kulturen auf der individuellen Ebene, wobei ein Individuum ein eigenes kulturelles Muster entfaltet, das viele unterschiedlich erworbene Kulturkomponenten umfasst, unter anderem auch jene, die durchs Lernen von Fremdsprachen entstanden sind. Im Idealfall sollten sich daher bei einem plurilingualen Individuum gleichzeitig auch plurikulturellen Fähigkeiten ausbilden: „*One of the reasons for promoting the development of plurilingualism and pluriculturalism is that experience of them (...) by its nature refines knowledge of how to learn and the capacity to enter into relations with others and new situations. It may, therefore, to some degree accelerate subsequent*

learning in the linguistic and cultural areas.“ /33/, /34/.

Dem Begriff „*suprakulturell*“ liegt der lateinische Begriff „*supra*“ im Sinne von „*oberhalb*“ zugrunde. Damit werden alle Aktivitäten charakterisiert, die keinen Bezug auf eine konkrete Kultur aufweisen, sondern als der ganzen Menschheit immanent gelten bzw. in allen Kulturen vorhanden sind und auf allgemeinen ethischen und humanistischen Werten beruhen /35/. Als *suprakulturell* können auch Individuen bezeichnet werden, die ihre nationalen Identitäten bewusst leugnen oder bestreiten /36/.

Ausgehend von der englischen Bedeutung des Begriffs *cross* als „*Kreuz/Kreuzung*“ geht es beim neueren Konzept der „*Crosskulturalität*“ um eine bewusste Hervorhebung kultureller Unterschiede, aus denen Synergien entstehen (sollen) /37/, /38/. Im engeren Sinne bezieht sich dieser Begriff auf Forscher, Autoren, Schriftsteller und andere Künstler, die in zwei Kulturen aktiv sind oder ihre Werke in zwei Sprachen verfassen, indem sie dabei ihre Herkunftskultur mit ihrer Zielkultur „kreuzen“ und die beiden dadurch zu einem hybridisierten Komplex verschmelzen lassen.

Als Gegenreaktion auf Entwicklungen, die deutlich auf die Abschaffung einzelner (d. h. in erster Linie nationaler oder ethnischer) Identitäten abzielen, entstand ein bisher noch wenig bekanntes, als „*katakulturell*“ bezeichnetes Phänomen, das „*eine neue Ausdifferenzierung der eigenen kulturellen Identität*“ anstrebt /39/. Insbesondere bei Migranten, aber auch bei Menschen mit monokulturellem Habitus kann man ein gewisses „*Revival*“ alter Volkstraditionen und Rituale beobachten – als Beispiele seien hier Volkstrachten, Bücher mit alten Rezepten, Retrodesign von Alltagsgegenständen etc. erwähnt. Dieses Verhalten steht im krassen Gegensatz zum Prinzip der Transkulturalität und ist wohl eine Reaktion auf zahlreiche Versuche kultureller Vereinheitlichung oder Unifizierung ohne Rücksicht auf tradierte kulturelle Werte und Normen /40/.

3. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Welche konzeptuellen Überlappungen oder Überschneidungen der eingangs erwähnten begrifflichen Vielfalt auch immer zugrunde liegen mögen, so ist es doch bezeichnend, dass konkrete didaktisch-methodische Anweisungen und Empfehlungen, die auf das Thematisieren kultureller Gegebenheiten im fremdsprachlichen Unterricht abzielen, davon bisher nicht viel oder mindestens nicht überall profitieren konnten. Viele Lehrkräfte, die in ihrer täglichen Arbeit mit zielkulturellen Phänomenen, aber auch mit unzähligen weiteren Bildungs- und Erziehungsanforderungen konfrontiert werden, zeigen sich diesem begrifflichen Wirrwarr nicht gewachsen, oder spüren sogar eine gewisse „Kulturermüdung“: In Gesprächen, die bei Fortbildungsseminaren mit ihnen geführt werden, beschwerten sie sich beispielsweise darüber, dass sie von Jahr zu Jahr bei einer auch sonst äußerst knapp gemessenen Stundenzahl immer mehr Inhalte zu vermitteln hätten. Darüber hinaus fühlten sie sich in ihrer Lehrerprofessionalität und -kompetenz gefährdet, wenn sie kulturelle Gegebenheiten didaktisieren müssen, ohne vorher eine Ausbildung zu Kulturvermittlern absolviert oder eigene Erfahrungen im zielsprachigen Kulturraum gesammelt zu haben. Dazu kommen noch alle Anforderungen, die der IKT-Unterricht von ihnen abverlangt sogar voraussetzt, was nicht für alle Lehrkräfte selbstverständlich ist und mit großem Unbehagen und Stress verbunden wird /41/. Solche und ähnliche Bedenken untermauern Kritiken an Unzulänglichkeiten des inter- oder transkulturellen Ansatzes, die auch in der Forschung laut werden /42-52/.

Abschließend und zusammenfassend sei hier noch auf einige weitere unterrichtspraktische Probleme hingewiesen, die weder der interkulturelle noch der transkulturelle Ansatz bisher lösen konnte:

- Kulturwissenschaftliche Forschung ist der Unterrichtspraxis noch weit überlegen, theoretische Postulate lassen sich nicht immer und nicht ganz einfach operationalisieren.
- Das kulturelle Lernen wird immer noch allzu häufig auf die sog. Leitkultur

zurückgeführt, wobei die Pluralität kultureller Erscheinungsformen vernachlässigt wird. Kulturelle Inhalte werden einfachheitshalber nach deren Häufigkeit, Durchschnittlichkeit oder sogar sog. „Normalität“ selektiert. Im Unterricht wird folglich ein „statistischer kultureller Mittelwert“ präsentiert.

- Überregionale Lehrwerke, die von großen Verlagen herausgegeben werden, sind oft von potenziell konfliktbeladenen (inter-)kulturellen Inhalten „befreit“, um auf möglichst vielen Märkten verkauft zu werden. In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass in überregionalen Lehrwerken unterschiedliche kulturbezogene Lernziele im DaF- bzw. im DaZ-Unterricht häufig unberücksichtigt werden.
- (Inter-)kulturelles Lernen beschränkt sich nicht nur auf den FSU, es müsste cross curricular und fächerübergreifend stattfinden, damit als Teilkompetenz auch *critical cultural awareness* entwickelt werden kann.

Da sich die terminologischen Ausdifferenzierungen wie inter-, trans-, multikulturell etc. für die Unterrichtspraxis bisher als nicht besonders gewinnbringend erweisen konnten, würde ich abschließend dafür plädieren, dass man zur Überbrückung der Kluft zwischen Wissenschaft und Unterrichtsalltag, zwischen fundierter empirischer Forschung einerseits und praktischen Lehr- und Lernaktivitäten andererseits von terminologischen Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten abstrahiert, und in Anlehnung an Altmayer /53/, /54/ die Disziplin, von der hier die Rede ist, einfach als kulturwissenschaftliche Landeskunde im weitesten Sinne und deren Elemente im FSU als Kulturinhalte erfasst, ohne sie auf wage und verwässerte gemeinsame Nenner zurückzuführen zu versuchen. Vielmehr soll es hier darum gehen, operationalisierbare und bei der Unterrichtsplanung, -gestaltung, -durchführung und -reflektierung nachhaltig umsetzbare Modelle zu entwickeln, die jedem/jeder Lernenden ein kontinuierliches Auseinandersetzen mit komplexen, expliziten und impliziten kulturellen Gegebenheiten ermöglichen würden, ohne dabei in

übliche Vereinfachungen, Reduktionen oder sogar Fälschungen zurückzufallen.

4. Anstatt einer Zusammenfassung: Ein methodischer Versuch

Als ein geringer Beitrag zur möglichen didaktischen Umsetzung und Operationalisierung der kulturwissenschaftlich orientierten Modelle wird hier abschließend und exemplarisch eine DaF-Unterrichtseinheit skizziert, die das Kulturphänomen *Abitur* in der deutschen

diskursiven Praxis thematisiert. Der vorliegende Unterrichtsentwurf wird in Anlehnung an einen früheren im Unterricht von Französisch als Fremdsprache unternommenen Versuch dargelegt, *kulturelle Deutungsmuster* nach Altmayer, die sich in Texten offenbaren, mit Erscheinungsformen von *Kulturinhalten* nach Beaccos Muster in Verbindung zu bringen und zu einem einheitlichen Unterrichtsmodell zu kombinieren /55/, /56/.

Tabellarische Übersicht über Beaccos didaktisches Modell /57/:

| Erscheinungsformen der Kulturinhalte | Arbeitsmaterialien |
|--|---|
| 1) Nonverbale und nichttextuelle Elemente | <ul style="list-style-type: none">- „rohes“ Material, das nur in visueller Form vorkommt und eine vorsichtige Deutung ermöglicht: Straßen, Landschaften, Gebäude (in Realität oder auf Medienträgern dargestellt);- „serielle“ Deutung erforderlich (Material „in Folgen“);- „arme“ Quellen, kulturelle Bedeutungen für uneingeweihte Betrachter nur eingeschränkt möglich; |
| 2) Beschreibende und informierende Textquellen | <ul style="list-style-type: none">- Ergebnisse systematisierter Analysen (meistens in Fachtexten, didaktisierten Texten, Statistiken, amtlichen Bekanntmachungen etc.), die Verknüpfungen von Sachverhalten ermöglichen. |
| 3) Interpretative Textquellen | <ul style="list-style-type: none">- Global verstandene Kulturinhalte werden mit vereinzelt, isolierten Statements verbunden, die Verständnis von Ursachen und Folgen oder Chronologien ermöglichen (in individuellen Berichten, persönlichen Erlebnissen, dekontextualisierten Details). |
| 4) Implizite und explizite semantische Inhalte | <ul style="list-style-type: none">- Wortspiele, Anspielungen, intertextuelle Verknüpfungen, kreative Wortschöpfungen etc.- sprachliche Elemente, die auf hypothetisch geteiltem Kulturwissen beruhen. |

Didaktisierungsvorschlag:

1. Schritt: Die Lernenden betrachten eine Reihe von Fotos, auf denen Motivationsbetttücher zur Abiturprüfung abgebildet sind und versuchen, Hypothesen darüber zu bilden, was sie darstellen, wohin sie gehängt werden, was damit bezweckt wird etc. Die Lehrkraft

steuert das Unterrichtsgeschehen mit gezielten Fragen, Ratespielen, Aufmerksamkeitslenkung auf unauffällige Details, soll aber keine subjektiven (d.h. potentiell auch irreführenden) Erklärungen geben. Dank Verständnislücken bleibt die Lernmotivation für weitere Unterrichtsschritte erhalten /58/.



2. Schritt:

Den Lernenden werden unterschiedliche informierende Texte zur Verfügung gestellt, die konkrete und sachliche Informationen über gesetzliche Vorgaben und bundeslandspezifische Regelungen in Bezug auf die Abiturprüfung sowie über aktuelle oder vergleichende statistische Daten und Testsformate liefern (z. B. zum Prüfungsverlauf, zur Prüfungsstruktur und -bewertung oder zu Prüfungsanforderungen in verschiedenen Unterrichtsfächern).

3. Schritt:

Die Lernenden beschäftigen sich mit Texten, die von individuell geprägten, ganz persönlichen Erfahrungen mit dem Abitur berichten. Dabei werden auch heikle, umstrittene oder provokante Fragestellungen thematisiert, die in Bezug auf Prüfungsabläufe, Begleitumstände, soziale Implikationen und Konsequenzen etc. aufkommen können. Unterrichtsmethodisch lässt sich diese Phase auch als sog. *Lernen an Stationen* durchführen, was sich insbesondere bei größeren Gruppen als eine effiziente, lern(er)autonomie- und binnendifferenzierungsfördernde Technik erweist. Die Arbeitsmaterialien werden dabei nach ausgewählten Themenbereichen bereitgestellt und mit unterschiedlichen, u. U. auch nach den Kompetenzniveaus variierten Arbeitsaufträgen versehen. Die Lernenden können sich je nach Wunsch,

Bedürfnis und Motivation auf die Fragestellungen fokussieren, die für jede(n) einzelne(n) von besonderem Interesse sind: (a) Bewertung von Abiturleistungen; (b) Betrugsversuche und Sicherheitsrisiken im Abitur; (c) Scheitern in der Reifeprüfung; (d) Ratschläge für erfolgreiches Bestehen der Prüfung; (e) individuelle Lern- oder Berufsziele, die ein gutes Abiturzeugnis ermöglicht, bzw. die ein schlechtes oder fehlendes vereitelt; (f) persönliche Erlebnisse und besondere Vorkommnisse in der Abiturprüfung; (g) generations- und gesellschaftsbedingte Trends und weitere mögliche Entwicklungen. Hier werden exemplarisch einige im Internet verfügbare Textquellen angeführt:

- a) Zeitschrift-Reportage über Abiturergebnisse (226 mal Traumnote 1,0: Ist das Abi in Brandenburg zu leicht?): <https://www.maz-online.de/Brandenburg/226-Brandenburger-erhalten-Abitur-mit-der-Traumnote-1-0>
- b) Internetforum *Schummeln im Abitur*: <https://www.gutefrage.net/frage/schummeln-im-abitur>
- c) Internetblog *Abi nicht bestanden – was nun?*: <https://www.nach-dem-abitur.de/abitur-nicht-bestanden>
- d) Internetblog *5 Tipps für ein gutes Abiturzeugnis*: <https://www.rock-dein-abi.de/mehrpunkte-beim-abi-5-tipps-fuer-ein-gutes-abiturzeugnis/>

e) Prominente ohne gymnasialen Schulabschluss:

https://rp-online.de/panorama/leute/stars-und-promis-ohne-schulabschluss-und-abitur_bid-9099043#1

f) Videomitschnitt und Zeitungsbericht über den ältesten Prüfungsteilnehmer am Abi 2015 (Wiesbadener macht Abi mit 73:

<https://www.youtube.com/watch?v=4-AaIfGHX3E>);

<https://www.bild.de/regional/frankfurt/rentner/das-ist-deutschlands-aeltester-abiturient-41547174.bild.html>).

g) Karikaturen zum Thema *Einstellungen und Verhalten von Abiturienten im modernen Zeitalter:*



Online unter: <https://www.flickr.com/photos/wiedenroth/10172048243/>



Online unter: https://www.peter-baldus.eu/index.php?sid=peter-baldus-927f5744985d34475cea5c29f23458b5&subid=3,83,83,9&img=Bravo__sw_90.JPG&size=view&border=0

4. Schritt: Die Lernenden diskutieren über synonyme Lemmata *Abitur* und *Matura*, spüren ihre lateinischen Wurzeln auf und finden anhand von Wörterbüchern und Lexika etymologische und geschichtliche Entwicklungen der Begriffe heraus. Anhand von unterschiedlichen lexikalischen Übungen zum Wortfeld *Abitur/Matura* erfahren sie einiges über weitere Umstände, die im Zusammenhang mit der Reifeprüfung stehen (*Abiturient*; *Abizeugnis*, *Abitur-Klausur*; *Not-Abi*; *Abiball*; *Abijahrgang*; *Abibuch*; *Abizeitung*; *Abireise/Abifahrt*, *Abistreich*...).

Notes

/1/ Dabei kann man von der Annahme ausgehen, dass die adjektivale Grundform „-kulturell“, die

hier als Bezugs- und Vergleichsgröße benutzt wurde, dank ihrer typischen Schreibweise (mit „k“ und „ll“) in erster Linie in deutschsprachigen Quellen vorkommt (Der Stand wurde Ende August 2019 ermittelt).

/2/ Durbaba, O. (2016), *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.

/3/ Lüsebrink, H.-J. (2003), Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 60-66, S. 60 f.

/4/ Lüsebrink (2003), op. cit.

/5/ Corbett, J. (2003), *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 31.

- /6/ Volkmann, L. (2010), *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, S. 39.
- /7/ Byram, M. / Morgan, C. and Colleagues (1994), *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters No. 100.
- /8/ Byram, M. / Gribkova, B. / Starkey, H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, S. 10.
- /9/ Apfelbaum, B. (2007), Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 154-163.
- /10/ Altmayer, C. (2002), Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(3) [Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561> (Zugriff am 14.8.2019)], S. 1.
- /11/ Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- /12/ Byram, M. / Morgan, C. op. cit.
- /13/ Byram, M. / Zarate, G. (1997), The social and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe
- /14/ Kramsch, C. (2013), Culture in foreign language teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, 57-78 [Verfügbar unter: http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf, (Zugriff am 13.8.2019)].
- /15/ Porcher, L. (1987), *Champs de signes, les états du français langue étrangère*. Paris: CREDIF-Didier.
- /16/ Beacco, J.-C. (2004), Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. In: Beacco, J.-C. / Bouquet, S. / Porquier R. (eds.): *Referentiels pour les langues nationales et regionales. Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant independant)*. Textes et references. Division des Politiques linguistiques Strasbourg: Didier.
- /17/ Anhand der bibliographischen Daten in den mir bekannten Veröffentlichungen der beiden Autoren (Altmayer und Beacco) konnte kein gegenseitiges Referieren ermittelt werden.
- /18/ Hall, E. T. (1990) [1966], *The Hidden Dimension*. New York/Toronto: Anchor Books.
- /19/ Hall, E. T. (1989) [1976], *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- /20/ Durbaba, O. op. cit. 99ff.
- /21/ Welsch, W. (1994), Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: *VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20 [Verfügbar unter: http://via-regia-kulturstrasse.org/biblio-thek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Zugriff am 20.7.2019)].
- /22/ Welsch, W. (1995), Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.), *Migration und Kultureller Wandel*, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45/1. [Verfügbar unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Zugriff am 22. 10. 2015)].
- /23/ Velš, V. (2001), Transkulturalnost – forma današnjih kultra koja se menja. In: *Часопис за теорију и социологију културе и културну политику*, 70-89.
- /24/ Welsch, W. (2010), Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L. / Machold, C. (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript.
- /25/ Welsch (2010), op. cit. 42.
- /26/ Welsch (2010), op. cit. 4.
- /27/ Kramsch, C. (2014), The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 11, No. 2, pp. 249-254, S. 250.
- /28/ Welsch (2010), op. cit. 5.
- /29/ Bachtsevanidis, V. (2012), Was liest du aus dem Bild? – Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 113-128 [Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/bei-trag/Bachtsevanidis.pdf> (Zugriff am 18.7.2019)].
- /30/ Reimann, D. (2015), Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. In: *proDaZ* [Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf (Zugriff am 3.9.2019)].
- /31/ Einige der führenden europäischen Politiker*innen mussten das schon längst vor der Migrantenkrise im Jahr 2015 zugeben: „Der Ansatz für Multikulti (...) ist gescheitert, absolut gescheitert.“ (Angela Merkel 2010); „State multiculturalism has failed.“ (David Cameron, 2011); „Le multiculturalisme (...) est un echec.“ (Nicolas Sarkozy 2011). Der für seine mangelnde politische Korrektheit bekannte amerikanische Autor Jim Goad hat seine Bedenken noch drastischer ausgedrückt: „Multiculturalism is Dead, So Where Do We Bury the Body?“ [Online unter: https://www.takimag.com/article/multiculturalism_is_dead_so_where_do_we_bury_the_body_2/ (16.4.2019)]

- /32/ Fish, S. (1997), Boutique Multiculturalism, or Why Liberals Are Incapable of Thinking about Hate Speech. In: *Critical Inquiry* Vol. 23, No. 2, 378-395.
- /33/ CEFR (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, 28ff.
- /34/ Zur Rolle der Interkulturalität in CEFR (bzw. GER(R) in seiner deutschen Fassung: Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) und zur Problematik des Ausbleibens der interkulturellen kommunikativen Kompetenz s. Jazbec, S. / Kacjan, B. (2019): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lücken und Herausforderungen. *Aussiger Beiträge*. 13, 181-203, 302. [Verfügbar unter: http://old.ff.u-jep.cz/ab/files/13_2019/volltext.pdf. (Zugriff am 8.12.2019)].
- /35/ Hewitt, R. (1998), Ethnizität in der Jugendkultur. In: I. Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. / Meyer, M. A. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13-23, S. 15ff.
- /36/ Durbaba (2016), S. 105.
- /37/ Cortazzi, M. (1996), Cross Cultural Communication. A Foreign Language Perspective. In: *The Fountain Magazine* 15 [Verfügbar unter: <http://www.fountainmagazine.com/Issue/detail/Cross-Cultural-Communication-A-Foreign-Language-Perspective> (Zugriff am 15.8.2019)].
- /38/ Woesler, M. (2009), *A new model of cross-cultural communication – critically reviewing, combining and further developing the basic models of Permutter, Yoshikawa, Hall, Hofstede, Thomas, Hallpike, and the social-constructivism*. Berlin: Europäischer Universitätsverlag.
- /39/ Bauer, Ulrich (2015), Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können. In: Drumbl, H. / Hornung, A. (Hrsg.): *IDT 2013, Hauptvorträge*, Band 1. Bozen-Bolzano: University Press, 173-218, S. 208 ff.
- /40/ Durbaba (2016), op. cit., S. 109f.
- /41/ Jazbec, S. (2019), "Die intrusive Kraft in Klassenräumen": eine qualitative Untersuchung zu mobilen Endgeräten im (fremdsprachlichen) Unterricht am Beispiel Sloweniens = "Intruzivna snaga u učionicama": kvalitativno istraživanje o mobilnim uređajima u nastavi stranog jezika na primjeru Slovenije. *Informatologia*, vol. 52, no. 3/4, 136-147 [Verfügbar unter: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=341332 (Zugriff am 15.1.2020)].
- /42/ Altmayer, C. (2010), Konzepte von 'Kultur' im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: ISSN 1330-0067
- Krumm, H.-J. et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.
- /43/ Byram (1997), op. cit.
- /44/ Gohard-Radenkovic, A. (2015), 'Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère' de Louis Porcher ou l'histoire d'une rupture paradigmatique dans le domaine des langues et cultures étrangères, *Repères DoRiF n. 7 – Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher* [Verfügbar unter: http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=226 (Zugriff am 2. 11. 2015)].
- /45/ De Florio-Hansen, I. (1994), Wider die „interkulturelle“ Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41, 303-307.
- /46/ Edmondson, W. / House, J. (1998), Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(2), 161-188.
- /47/ Giacomuzzi, Peter (1998), Das Eigene und das Fremde – ein (interkulturelles) Paradoxon. In: *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Kulturen in Bewegung, Band 2, Wien: Edition Volkshochschule, 251-260 [Verfügbar unter: <http://www.petergiacomuzzi.com/wissenschaftl-ich-es/das-eigene-und-das-fremde-ein-interkulturelles-paradoxon/> (Zugriff am 8.8.2019)].
- /48/ Kramersch, Claire (2011), The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching*, 44/3, 354-367.
- /49/ Kramersch, C. (2013), Culture in foreign language teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78 [Verfügbar unter: http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20453_707cf14e180f24ca190f3f34a236e3e.pdf (Zugriff am 3. 6. 2019)].
- /50/ Maijala, Minna (2008), Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1 [Verfügbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Maijala1.pdf> (Zugriff am 5.7.2019)].
- /51/ House, J. (1996), Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 21 pp. [Online unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm (Zugriff am 2.9.2019)].
- /52/ Hu, Adelheid (2010b), Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Berndt, A. / Kleppin, K. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie*. Coden: IORME7

- Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 61-71
- /53/ Altmayer, C. (2007), op. cit.
- /54/ Altmayer, C. (2010), Konzepte von 'Kultur' im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1402-1413.
- /55/ Nach dem hier geschilderten didaktischen Modell wurde im SS 2019 im Prüfungszentrum TestDaF an der Universität Beograd eine Unterrichtseinheit im TestDaF-Vorbereitungskurs mit sieben Kursteilnehmenden abgehalten.
- /56/ Durbaba (2016), op. cit: 306-315.
- /57/ Beacco (2004), op. cit.
- /58/ Aus technischen und urheberrechtlichen Gründen werden im Text nur verkleinerte Ausschnitte abgebildet. Unter den angeführten Quellen (von links nach rechts und von oben nach unten durchnummeriert) können vollständige Vorlagen abgerufen werden:
- 1) https://www.swp.de/imgs/07/4/2/5/9/6/2/2/8/tok_9075c7bab8b325877d42d111250523fd/w1176_h662_x750_y533_82973b66fa2648d2.jpeg
 - 2) <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcR0OmUqIV-gqALarROXcg7VzRNANeWV7DHn9Ew&usqp=CAU>
 - 3) <https://twitter.com/verdachtsmoment/status/843518734081949697/photo/1>
 - 4) http://www.claus-von-stauffenberg-schule.de/wp-content/uploads/2016/03/IMG_1297.jpg
- Literatur*
1. Altmayer, C. (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(3) [<https://tjournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561> (Zugriffsdatum 14.8.2019)].
 2. Altmayer, C. (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 65, 7-21.
 3. Altmayer, C. (2010): Konzepte von 'Kultur' im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.
 4. Apfelbaum, B. (2007): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 154-163.
 5. Bachtsevanidis, V. (2012): Was liest du aus dem Bild? – Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 113-128 [<http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf> (Zugriffsdatum 18.7. 2019)].
 6. Bauer, Ulrich (2015): Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können. In: Drumbli, H. / Hornung, A. (Hrsg.): *IDT 2013, Hauptvorträge*, Band 1. Bozen-Bolzano: University Press, 173-218.
 7. Beacco, J.-C. (2004): Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. In: Beacco, J.-C. / Bouquet, S. / Porquier R. (eds.): *Référentiels pour les langues nationales et régionales. Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*. Division des Politiques linguistiques Strasbourg: Didier.
 8. Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
 9. Byram, M. / Morgan, C. and Colleagues (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters No. 100.
 10. Byram, M. / Zarate, G. (1997): The social and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe.
 11. Byram, M. / Gribkova, B. / Starkey, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
 12. CEFR (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
 13. Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
 14. Cortazzi, M. (1996): Cross Cultural Communication. A Foreign Language Perspective. In: *The Fountain Magazine* 15 [<http://www.fountainmagazine.com/Issue/detail/Cross-Cultural-Communication-A-Foreign-Language-Perspective> (Zugriffsdatum 15.8.2019)].
 15. De Florio-Hansen, I. (1994): Wider die „interkulturelle“ Euphorie. Fragen zum interkulturellen

- Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41, 303-307.
16. Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistikku*. Beograd: Filološki fakultet.
 17. Edmondson, W. / House, J. (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(2), 161-188.
 18. Fish, S. (1997): Boutique Multiculturalism, or Why Liberals Are Incapable of Thinking about Hate Speech. In: *Critical Inquiry* Vol. 23, No. 2, 378-395.
 19. Giacomuzzi, Peter (1998): Das Eigene und das Fremde – ein (interkulturelles) Paradoxon. In: *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Kulturen in Bewegung, Band 2, Wien: Edition Volkshochschule, 251-260 [http://www.petergiacomuzzi.com/wissenschaftl-ich-es/das-eigene-und-das-fremde-ein-interkulturelles-paradoxon/ (Zugriffsdatum 8.8.2019)].
 20. Gohard-Radenkovic, A. (2015): 'Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère' de Louis Porcher ou l'histoire d'une rupture paradigmatique dans le domaine des langues et cultures étrangères, *Repères DoRiF n. 7 – Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher* [http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=226 (Zugriffsdatum 2.9.2019)].
 21. Hall, E. T. (1990) [1966]: *The Hidden Dimension*. New York/Toronto: Anchor Books.
 22. Hall, E. T. (1989) [1976]: *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
 23. Hewitt, R. (1998): Ethnizität in der Jugendkultur. In: I. Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. / Meyer, M. A. (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13-23.
 24. House, J. (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 21 pp. [Online unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm (Zugriff am 2.9.2019)].
 25. Hu, Adelheid (2010b): Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Berndt, A. / Kleppin, K. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 61-71
 26. Jazbec, S. (2019): "Die intrusive Kraft in Klassenräumen" : eine qualitative Untersuchung zu mobilen Endgeräten im (fremdsprachlichen) Unterricht am Beispiel Sloweniens = "Intruzivna snaga u učionicama" : kvalitativno istraživanje o mobilnim uređajima u nastavi stranog jezika na primjeru Slovenije. *Informatologia*, vol. 52, no. 3/4, 136-147 [Verfügbar unter: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=341332 (Zugriff am 15.1.2020)].
 27. Jazbec, S. / Kacjan, B. (2019): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lücken und Herausforderungen. *Aussiger Beiträge*. 13, 181-203, 302. [Verfügbar unter: http://old.ff.u-jep.cz/ab/files/13_2019/volltext.pdf. (Zugriff am 8.12.2019)].
 28. Lüsebrink, H.-J. (2003): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 60-66.
 29. Kramsch, Claire (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching*, 44/3, 354-367.
 30. Kramsch, C. (2013): Culture in foreign language teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, 57-78 [Verfügbar unter: http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf (Zugriff am 13.8.2019)].
 31. Kramsch, C. (2014) The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 11, No. 2, pp. 249–254.
 32. Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1 [Verfügbar unter: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Maijala1.pdf (Zugriff am 5.7.2019)].
 33. Porcher, L. (1987): *Champs de signes, les états du français langue étrangère*. Paris: CREDIF-Didier.
 34. Reimann, D. (2015): Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. In: *proDaZ* [Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf (Zugriff am 3.9.2019)].
 35. Volkmann, L. (2010): *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
 36. Welsch, W. (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: *VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20 [Verfügbar unter: http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Zugriff am 20.7. 2019)].

-
37. Welsch, W. (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.), *Migration und Kultureller Wandel*, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45/1. [Verfügbar unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Zugriff am 22. 7. 2019)].
 38. Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L. / Machold, C. (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript.
 39. Velš, V. (2001): Transkulturalnost – forma današnjih kultra koja se menja. In: *Часопис за теорију и социологију културе и културну политику*, 70-89.
 40. Woesler, M. (2009): *A new model of cross-cultural communication – critically reviewing, combining and further developing the basic models of Permuter, Yoshikawa, Hall, Hofstede, Thomas, Hallpike, and the social-constructivism*. Berlin: Europäischer Universitätsverlag.