

GLOTTO  
GLOTTODIDACTICA  
DIDACTICA

VOL. XXXV (2009)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM





GLOTTODIDACTICA  
An International Journal of Applied Linguistics  
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 35

Herausgeber / Publisher  
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law  
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head  
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support  
Dr. Luiza Ciepiewska-Kaczmarek, Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board  
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,  
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,  
Prof. Dr. Stanisław Puppel, Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz,  
Prof. Dr. Weronika Wilczyńska, Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board  
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),  
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),  
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),  
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),  
Prof. Dr. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),  
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),  
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),  
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# GLOTTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

VOLUME XXXV



POZNAŃ 2009

UNIVERSITÄT IM ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM  
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198  
61-485 Poznań, Poland  
tel. +48 61 829 29 25, tel./fax +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek [barbaras@amu.edu.pl](mailto:barbaras@amu.edu.pl)  
Assistants to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska-Kaczmarek [luizac@poczta.fm](mailto:luizac@poczta.fm)  
Dr Monika Kowalonek-Janczarek [monika.kowalonek@wp.pl](mailto:monika.kowalonek@wp.pl)

Weryfikacja językowa tekstów  
prof. dr hab. Anna Cieślicka  
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez  
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM



© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

425821 II / Vol 35:  
2009

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska  
Redaktor prowadzący: Anna Rąbalska  
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2083-1  
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA  
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl) [www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)  
Ark. wyd. 17,00. Ark. druk. 15,50

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM  
2009 EO/868

# CONTENTS

## I. ARTICLES

### *Basic and Referential Disciplines*

#### **Grundlagen- und Referenzwissenschaften**

MARIAN SZCZODROWSKI, <i>Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung</i> . . .	9
GRAŻYNA LEWICKA, <i>Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik</i> . . . . .	25
REINHOLD UTRI, <i>Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht</i> . . . . .	35
ANNA URBAN, <i>Phraseologismen als Textualisierungsmittel</i> . . . . .	49
NATASCHA JOURDY, <i>Нарративная структура художественного текста: свободно-косвенный дискурс как категория лингвистики и нарратологии</i> . . . . .	59

### *Methodology in Glottodidactics*

#### **Fremdsprachenmethodik**

ZOFIA CHŁOPEK, <i>The relationship between language learning experience, motivation and some other individual variables of mature foreign language learners</i> . . . . .	69
MAŁGORZATA CZARNECKA, <i>Die Entwicklung interner grammatischer Regeln im gesteuerten Fremdsprachenunterricht</i> . . . . .	81
BRIGITA KOSEVSKI PULJIĆ, <i>Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen</i> . . . . .	91
AGNIESZKA MAC, <i>Einige Überlegungen zur Wortbildungslehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht</i> . . . . .	103
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, ANTIJE STORK, <i>Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse</i> . . . . .	117
MARIUSZ WALORCZYK, <i>Optimierung der ZD-Prüfungsvorbereitung in Bezug auf die Aufgabenformen</i> . . . . .	129

### *Language Policy and Intercultural Studies*

#### **Sprachenpolitik und Interkulturelle Studien**

MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, <i>Die Nachbarsprache Polnisch aus einer sprachpolitischen und soziolinguistischen Perspektive im Kontext der Mehrsprachigkeit in Europa</i> . . . . .	139
NINO LOLADZE, <i>Interkulturelles Lernen als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung im Kontext des Deutschunterrichts in Georgien</i> . . . . .	151

## II. RESEARCH REPORTS

DANUTA WIŚNIEWSKA, <i>EFL Teachers' Perception and Practice of Action Research</i> . . . . .	163
KATARZYNA PAPAJA, <i>Insights from a CLIL classroom</i> . . . . .	179
MAGDALENA KOPER, MAGDALENA DUDZIŃSKA, <i>Europäisierung der Sprachenpolitik im Bereich des Kulturtourismus nach dem EU-Beitritt Polens am Beispiel der Stadt Gdańsk</i> . . . . .	189

## III. BOOK REVIEWS

BARBARA SKOWRONEK, Marian Szczodrowski: <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2009, 225 S. . . . .	195
JOANNA KIC-DRGAS, Sambor Grucza: <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> . Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 256 S. . . . .	197
ANNA PIECZYŃSKA-SULIK, Hans-Jörg Schwenk: <i>Prüfung im Polnischen und ihre Entsprechung im Deutschen. Zu Theorie von und lexikographischem Umgang mit Aspekt und Aktionsart</i> . Reihe: Języki – Kultury – Teksty – Wiedza. Band 8, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 301 S. . . . .	199
BARBARA SKOWRONEK, Magdalena Olpińska: <i>Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 247 S. . . . .	203
REINHOLD UTRI, Marc Bielefeld: <i>We spe@k Deutsch... aber verstehen nur Bahnhof. Unterwegs im Dschungel unserer Sprache</i> . Wilhelm Heyne Verlag, München, 2008, 286 S. . . . .	206
GABRIELA GORAÇA, Sambor Grucza: <i>Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 218 S. . . . .	207
KATARZYNA KONSEK, Jörg Roche: <i>Handbuch Mediendidaktik</i> . Hueber Verlag, Ismaning 2008, 176 S. . . . .	210
ANNA URBAN, Christiane Hümmel: <i>Synonyme bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, 357 S. . . . .	213
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek, Władysław Zabrocki (red.): <i>Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 499 S. . . . .	215
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Boris Blahak, Clemens Piber (Hg.): <i>Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen</i> . Ekonóm, Bratislava 2008, 322 S. . . . .	219
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Sambor Grucza (Hg.): <i>W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, 367 S. . . . .	221
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, <i>Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać / Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren</i> . Pod redakcją / Herausgegeben von Anna Jarszewska, Marta Torenc. Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, Warszawa 2008, 433 S. . . . .	223
BEATA MIKOŁAJCZYK, Konrad Ehlich, Dorothee Heller (Hg.): <i>Die Wissenschaft und ihre Sprachen</i> . 2006. Peter Lang Verlag, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt a.M. / New York / Oxford / Wien. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, Volume 52), 323 S. . . . .	226

## IV. REPORTS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Lesen und Leseverstehen in der DaF-Didaktik . . . . .	233
MAGDALENA JUREWICZ, PAWEŁ RYBSZLEGER, Bericht über die Internationale wissenschaftliche Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten (VPG) . . . . .	235
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, Bericht über die internationale Konferenz <i>Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik</i> . . . . .	237
GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS, Das linguistisch-hochschuldidaktische Kolloquium „Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium“ . . . . .	239
List of authors . . . . .	243

## Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung

### The Essence, Types and Effects of Foreign Language Control Systems

**Abstract:** Every foreign activity involving linguistic and then linguistic communication involves people. It always connects with a type of control system to that activity. In an international communication, when there happens a parallel control system, which ensures the optimal transfer of information to the receiver or receiver. The following article deals with the essence of the process of control, its course on the inter-individual and intra-individual level of communication between cultures, and types of control and their possible effects.

**Keywords:** Linguistic and extra-linguistic devices within control and self-control systems, coding/decoding signals and control/coding information, sending or transmission and decoding of information systems, the course of verbal communicative processes, the elements of communicative systems, interculture and interculturalism of communication.

„Für jede (zwischen-Interaktionale Handlung) fast immer ein bestimmtes Ziel zu erreichen hat, müssen dementsprechend zwei grundlegende Faktoren erfüllt werden: es ist einerseits das Wesen der Handlung selbst, d.h. das Besondere, das der Sender-Tätigkeit zugrunde liegt und in einer konkreten Form dem Empfänger mitgeteilt oder überliefert wird. Die Übertragungsform der Handlungswesen kann entweder sprachlich oder außersprachlich realisiert werden. Beide Übertragungsarten bedürfen genauer und effektiver Steuerungsmaßnahmen, die es ermöglichen – und noch besser es garantieren –, das Besondere der Handlung an den Empfänger so zu adressieren, damit er es erfolgreich aufnehmen, verstehen und sich nach erforderlicher lexikalisch-grammatischer und syntagmatisch-syntaktischer Verarbeitung



NINO LOLADZE

Saarbrücken

## **Interkulturelles Lernen als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung im Kontext des Deutschunterrichts in Georgien**

Intercultural learning as a key qualification  
in the age of globalisation in the context  
of German lessons in Georgia

**ABSTRACT.** In the age of globalisation, foreign language classes play an especially important part. Considering the inextricable link between the study of language and of culture, in foreign language classes not only aim language structure, but also aim language culture must be taught. The need for intercultural learning must be recognised also in the German as a foreign language classes in Georgia and this approach must show up in the formation of teachers as well as in the new books on German as a foreign language in Georgia.

**Keywords:** culture, interculturality, German as a foreign language.

### **1. ZUM BEGRIFF ‚KULTUR‘**

Der Begriff ‚Interkulturalität‘ wird in zahlreichen Kontexten verwendet, taucht täglich in Medien auf und ist nahezu zu einem Modewort geworden. Er sorgt jedoch heute noch für lebhaft Diskussionen. Es gibt sehr viele Definitionsversuche des Begriffs, aber wenn man über Interkulturalität spricht, muss klar sein, auf welchen Kulturbegriff man sich bezieht. Die Entwicklung des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik hat die Notwendigkeit der Neubestimmung des Kulturbegriffes deutlich gemacht. Die Sentenz von Korff (1978: 17), es sei keineswegs unumstritten, was unter dem

Kulturbegriff zu verstehen ist, hat ihre Geltung auch heute nicht verloren. Auch Götze (1993: 52) spricht dieses Problem an:

Wann jemals hat es über ein Phänomen wie Kultur je Konsens gegeben, wann jemals herrschte Einigkeit darüber, was Sinn und Weite von Kultur ausmache?

Das Wort ‚Kultur‘ tritt in immer mehr Disziplinen und Kontexten auf, wie z.B. der Ethik, der Geschichte, der Anthropologie, der Ethnologie, der Politik, der Psychologie, der Soziologie, der Sprachwissenschaft oder der Fremdsprachendidaktik, um einige zu nennen, und es wird ihm viel Aufmerksamkeit geschenkt. Um die Aktualität und das große Interesse an Kultur zu unterstreichen, spricht man von der in den achtziger Jahren vom Kulturbegriff durchgemachten ‚Bindestrich-Karriere‘, als er von A wie Alterskultur bis Z wie Zivilkultur mit allen möglichen Begriffen in Verbindung gebracht wurde. Je nach Benutzer, Kontext und Interesse variieren die Bedeutung und Definitionsversuche (Maletzke 1996). Es gibt hunderte Definitionen von Kultur. Die Zahl der Begriffe, in denen ‚Kultur‘ mittlerweile als Metapher fungiert, steigt täglich an und es wird immer schwieriger, den Weg in diesem ‚semantischen Dickicht‘ zu finden.

### 1.1. Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache

An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Kulturbegriffs verzichtet. Es muss aber gesagt werden, dass die Diskussion fächerübergreifend abgelaufen ist bzw. abläuft, und dementsprechend entspringt die neue kulturtheoretische Perspektive, die eine Transformation der Kulturdefinition mit sich bringt, verschiedenen Disziplinen, wie dem Strukturalismus, der Semiotik, der Sprachphilosophie u.a.

Die Eigentümlichkeit des Deutschen als Fremdsprache besteht unter anderem darin, dass es sich durch Inter- bzw. Transdisziplinarität auszeichnet (vgl. Götze/Helbig 2001: 12ff.). Diese fächerübergreifende Diskussion um den Kulturbegriff hat auch Deutsch als Fremdsprache nicht unberührt gelassen.

Im Gegensatz zu Ansätzen, die die Suche nach der Definition des Kulturbegriffs als ‚illusionär‘ betrachten (vgl. Jahoda 1996: 33), scheint – trotz einer bestimmten Unschärfe bei der Definition des Kulturbegriffes – die Lage in der Fachdiskussion des Deutschen als Fremdsprache nicht so unbefriedigend zu sein.

Man unterscheidet zwischen einem ‚engen‘ und einem ‚erweiterten‘ Kulturbegriff. Der traditionelle, d.h. der enge Kulturbegriff ist nach Kretzenbacher (1992) und nach Bolten (1997) durch folgende drei Gegensätzlichkeiten bestimmt: Hochkultur versus Massenkultur, Kultur versus Natur und Kultur

versus Zivilisation. Dementsprechend ist der enge Kulturbegriff eine isolierte und im Gegensatz zum Alltag stehende Entität. Im Unterschied zu früher aber sind heute, bedingt durch die allmähliche Entwicklung und Erweiterung des Kulturbegriffs, Alltag und Kultur keine Gegensätze mehr. Zur Veranschaulichung der Erweiterung des Kulturverständnisses wird ein Zitat von House angeführt, wo Kultur verstanden wird als

**Way of life** einer Gemeinschaft, als das das Alltagsleben prägende System von Werten, Einstellungen, Traditionen und erlernten Mustern von Verhaltensweisen, die alle für monokulturelle Menschen so „normal“, natürlich und selbstverständlich sind, daß sie meist unbewußt bleiben (House 1994: 86).

Schon auf den ersten Blick wird aus diesem Zitat deutlich, dass sich in der Wissenschaft eine Öffnung des Begriffs vollzog, so dass unter Kultur heute kein geschlossenes Phänomen mehr verstanden wird, sondern, von dem ‚engen‘ Kulturbegriff Abschied nehmend, sich die Kulturwissenschaften auf das ‚erweiterte‘ Verständnis der Kultur beziehen. Darunter versteht man, dass das Alltägliche als ein Ganzes betrachtet wird. Der diesem erweiterten Verständnis der Kultur zugrunde liegende Begriff ist der der ‚Alltagskultur‘. Dadurch gerät der aktuelle Kulturbegriff aus der für ihn in der Vergangenheit zugewiesenen Enge.

Spezifisch aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache ist das Kulturverständnis interessant, das uns Götze (2005) liefert. Er vertritt die Auffassung, dass das Kulturkonzept, das den modernen Anforderungen genügen soll, ohne Normativität und Werteorientierung nicht erfolgreich sein kann. Götze spricht zu Recht von der Notwendigkeit der Versöhnung von normativen und deskriptiven Konzepten in einem Kulturbegriff (Götze 2005: 128). Darüber hinaus ist an seinem Kulturbegriff die Anknüpfung dieses Begriffs am Katalog universal gültiger Menschenrechte interessant. Näher zum Verhältnis zwischen Kultur und Menschenrechten äußert sich Götze (1993: 53 ff.) in seinem früheren Beitrag:

Wer wo auch immer gegen sie [Menschenrechte – N.L.] verstößt, verletzt Kultur... Das Insistieren auf der Durchsetzung der Menschenrechte ist also ein verlässlicher Ratgeber in Sachen Kultur.

Götze stellt fest: „die Verletzung der Menschenrechte ist, wo immer sie auch stattfindet, Unkultur“ (2005: 128).

Es ist sehr progressiv und begrüßenswert, wenn Menschenrechte mit Kultur in Beziehung gebracht werden und sie als Werte betrachtet werden, deren Vermittlung und Wahrung als Teil der Kultur nicht zuletzt zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gehören.

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass der ‚erweiterte‘ Kulturbegriff, der sich einerseits auf den Alltag bezieht, andererseits aber auch ‚Hochkultur‘ nicht außer Acht lässt, einen Fortschritt darstellt, die Kultur von der unnötigen und ungerechten Einengung rettet und sie zum „Angebot an alle“ macht. Kultur darf nicht als ‚tote Anhäufung von Werten und Gebräuchen‘ gesehen werden, sondern als ein wandelbares Phänomen, eine dynamische Entität, die das ‚Verhalten, Denken, Werten und Fühlen von Menschen‘ prägt, den Trägern dieser Kultur eine gewisse Gemeinsamkeit verleiht, die sie von den Vertretern anderer Kulturen unterscheidet. Ihre Existenz konstatieren wir vor allem durch kulturelle Unterschiede. Diese Unterschiede bilden die Basis für die Identitätsbildung, für das Zugehörigkeitsgefühl. Kultur hat großen Einfluss auf das Handeln von Menschen und spielt eine zentrale Rolle bei der Formung eines Individuums. Deswegen ist es auch unentbehrlich, dass das Individuum im betreffenden kulturellen Kontext verstanden wird. Es darf nicht übersehen werden, dass im Zeitalter der Globalisierung auch Kulturen immer wachsende Globalisierungstendenzen aufweisen, die in Betracht gezogen werden sollten.

Deutsch als Fremdsprache leistet einen wichtigen Beitrag bei der Wahrung, Aufrechterhaltung und Vermittlung der Kultur, die im Zeitalter der Globalisierung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Nur ein so weit verstandener Begriff der Kultur wird den modernen Tendenzen in Zeiten der Globalisierung gerecht und ist für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht tauglich.

## **2. DIE AUFGABEN EINES INTERKULTURELL ORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IM ZEITALTER DER GLOBALISIERUNG**

Es ist mittlerweile unumstritten, dass Globalisierung keineswegs nur ein ökonomisches, politisches, ethisches, ökologisches Phänomen ist, sondern nicht zuletzt auch ein kulturelles. Davon zeugen Arbeiten von Giddens (1995), Waters (1995), Wagner (2002) u. a., die Globalisierung vor allem als kulturelles Phänomen auffassen, das das Alltagsleben der Menschen durch ständigen Kontakt mit anderen Kulturen auf Grund offener Grenzen nachhaltig beeinflusst.

Für viele Menschen ist dieses allgemein festgestellte ‚Zusammenrücken‘ und der Verlust der Distanz zwischen den Staaten zum Grund der Angst vor Überschwemmung, Angst vor kultureller ‚Überfremdung‘ geworden und führt zur Ablehnung des Neuen und Nichtvertrauten. Die Schwierigkeiten sind nicht zuletzt auf das fehlende Bewusstsein für Akzeptanz des Fremden, auf fehlende Toleranz und Empathiefähigkeit zurückzuführen,

deren Herausbildung zu den wichtigsten Aufgaben eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts gehört.

Eine zentrale Rolle kommt also in diesem Prozess der kulturellen Bildung zu, die beim Aufbau erfolgreicher Kommunikation ihren Beitrag leisten muss. Kulturelle Bildung im weitesten Sinne soll durch die Hervorhebung der kulturellen Kompetenz als Schlüsselkompetenz deutlich machen, dass die kulturelle Vielfalt ein Reichtum ist, der gepflegt werden muss. Es muss klar werden, dass kultureller Austausch nicht mit Verlust an Identität verbunden ist. Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht soll Wege aufzeigen, die die Lerner befähigen, einerseits dem Fremden offen gegenüberzustehen, ihn in seiner Andersartigkeit zu akzeptieren, dabei aber zum Reflektieren über eigene Kultur anzuregen, ohne sie aufgeben zu müssen. Das Ziel ist also, Vielfalt als Chance und nicht als Bedrohung zu sehen. In einer solchen Welt der Toleranz und Verständigung sollte für alle Raum gefunden werden, sich nach ihren Werten (unter Wahrung von Menschenrechten), nach ihrer Kultur, nach ihren Lebensweisen zu entwickeln und aufzutreten.

### 3. KULTURELLE WENDE

Mit dem Vollzug der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und durch die starke Einbeziehung des Alltags und der Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht hat, wie wir oben gesehen haben, der erweiterte Kulturbegriff für das Fach Deutsch als Fremdsprache besonders an Bedeutung gewonnen. Die vom Soziologen Krappmann (1969) formulierten pädagogischen Aspekte, wie: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Identitätsbewusstsein und -darstellung, wurden in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts aufgenommen. Hinzu kam, dass die Lehrerperspektive um die Lernerperspektive erweitert wurde. Zunehmend an Bedeutung gewannen Sensibilisierung, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse sowie verstärkte Thematisierung von Klischees, Stereotypen, Vorurteilen, Selbst- und Fremdbildern.

Die ‚kulturelle Wende‘ und somit das große Interesse an der (inter-)kulturellen Problematik ließ eine neue Methode in der Deutsch als Fremdsprache-Didaktik entstehen, die ihrerseits in der Entwicklung einer neuen Lehrwerkgeneration (vgl. Götze 1994: 29 ff.) ihren Niederschlag fand.

Das Fremde wird immer durch die durch ‚eigene soziokulturelle Erfahrungen beeinflusste Brille‘, durch ‚eigene Interpretationsfilter‘ wahrgenommen. Im Kulturdialog wird eigene Alltagserfahrung und Kultur mit anderen Alltagskontexten konfrontiert. Dies wirft die Frage der Gültigkeit und Eig-

nung der eigenkulturellen Normen für das Handeln in der Zielkultur auf. Die Existenzberechtigung des Interkulturellen Ansatzes liegt in der Einbeziehung der außersprachlichen Faktoren in den Fremdsprachenunterricht und vor allem in der Betonung der Reflexion über eigene Kultur mit dem Ziel des besseren Verständnisses der Zielkultur begründet, indem Wahrnehmungs-, Verstehens- und Handlungsstrategien der kulturellen Phänomene trainiert werden.

Interkulturelles Lernen macht deutlich, dass die Bedeutung einer sprachlichen Äußerung nicht mit der Summe einzelner Worte gleichzusetzen ist, sondern einer Deutung vor dem Hintergrund der betreffenden Kultur bedarf, dass das Verstehen der Fremd- und Eigenkultur ein sukzessiver Prozess ist und dass sie sich gegenseitig bedingen.

Eine falsche grammatische Konstruktion oder die Benutzung eines falschen Wortes wird dem fremdkulturellen Gesprächspartner leichter verziehen, als unadäquates kulturelles Verhalten. Und daraus folgt auch, dass die Erwartung desto größer ist, je besser man die Sprache auf grammatisch-lexikalischer Ebene beherrscht, oder es beinahe vorausgesetzt wird, dass man sich kulturell angemessen verhält. Aber in der Realität ist es viel schwieriger, sich kulturell korrekt zu verhalten, als sprachlich korrekt zu handeln. Kulturelle Fehler sind darüber hinaus schwerwiegender als sprachliche Fehler. Das Eintreten dieser Fehler im Kulturdialog kann im schwersten Fall zum Abbruch der Kommunikation führen.

Um dies zu vermeiden, wird die Herausbildung der interkulturellen Kompetenz als notwendig erachtet. Die Erreichung der interkulturellen Kompetenz wird für Deutsch als Fremdsprache in der Entwicklung der metakognitiven Kompetenzen in Verbindung mit sprachlichen Mitteln zur Bewältigung interkultureller Situationen gesehen. Dabei kommt es weniger auf die Vollständigkeit und Repräsentanz des Lerngegenstandes an, sondern auf das Potential zur Vermittlung der Strategien des Umgangs mit Fremden (vgl. Müller-Jacquier 2001: 1231). Das wichtigste Ziel ist die Sensibilisierung des Lerners für das Fremde (vgl. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, 1990) und die Entwicklung entsprechender Schlüsselqualifikationen, wie Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Identitätsbewusstsein und -darstellung. Dabei geht es um die Gewinnung einer neuen Perspektive. Von daher hat die Humboldt'sche These:

die Erlernung einer Sprache sollte [...] die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn (zitiert nach Meyn 2003: 45).

ihre Aktualität auch heute nicht verloren. Gerade die andere, von unserer eigenen unterschiedliche Denk- und Ausdrucksweise eröffnet uns die Mög-

lichkeit der Wahrnehmung und (An-) Erkennung des Anderen in seiner Andersartigkeit. Damit aber diese Wahrnehmungs- und (An-) Erkennungsprozesse mit möglichst wenigen Dissonanzen und erfolgreich verlaufen, muss der interkulturell orientierte Fremdsprachenunterricht die dafür notwendige Grundlage anbieten.

#### 4. DEUTSCHUNTERRICHT IN GEORGIEN

Leider wird aber die Notwendigkeit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz durch und im Fremdsprachenunterricht nicht überall mit gleichem Nachdruck gesehen und gestellt. Der Deutschunterricht in Georgien gehört zu dieser Ländergruppe. Dies hat natürlich seine gesellschaftlich-politischen Ursachen.

Zu Zeiten der Sowjetunion hat man auf das Erlernen fremder Sprachen wenig Wert gelegt. Man konnte die erlernte Sprache, angesichts geschlossener Grenzen und mangelnder technischer Mittel, nicht im direkten Kontakt mit Muttersprachlern benutzen. Es kam fast nie zu einer echten interkulturellen Kommunikation und zu einem Kulturdialog.

Die Sowjetunion existiert seit fast zwei Jahrzehnten nicht mehr, die Grenzen sind offen, die technischen Möglichkeiten haben sich enorm weiterentwickelt und bieten gerade im Bereich des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht unzählige Möglichkeiten an. Tatsache ist aber, dass interkulturelles Lernen im schulischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Georgien weiterhin vernachlässigt bleibt.

Leider ist der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Georgien auch heute dem kognitiven Ansatz verpflichtet. Die nach georgischen Lehrbüchern unterrichteten DeutschlehrerInnen verfügen über Kenntnisse der Lebensläufe und teilweise auch Werke der deutschsprachigen (meistens deutschen) Schriftsteller und Komponisten (keine zeitgenössischen Künstler, sondern Klassiker wie Goethe, Schiller, Beethoven u. a) und über die geographischen und demographischen Daten der Großstädte in Deutschland (wobei diese Daten auch nicht aktuell sind, weil die Lehrbücher typischerweise ein paar Jahrzehnte alt sind und die inzwischen eingetretenen demographischen Wandlungen nicht berücksichtigen), aber wissen sehr wenig oder fast nichts vom Alltagsleben und der Kultur im deutschsprachigen Raum. Dass ein solcher Unterricht sehr trocken ausfällt und nicht die Gefühle und Wahrnehmungen der Lerner anspricht, ist nicht diskutabel. Aber vor allem erfüllt er nicht das Ziel, das in der Befähigung der Schüler, in der Zielsprache und -kultur erfolgreich kommunizieren zu können, bestehen sollte. Kommt man nach ein paar

Jahren Deutschunterricht mit Muttersprachlern in Kontakt, so funktioniert die Kommunikation nicht reibungslos – einerseits, weil die Sprache nicht der des Lehrbuches entspricht, andererseits, weil man mit Klischees und Vorurteilen belastet ist (die über verschiedene Wege verbreitet werden, wie z.B. Fernseher, Filme u.a.), die im Fremdsprachenunterricht nie thematisiert, geschweige denn relativiert und abgebaut wurden. Die Angst vor der Andersartigkeit des Anderen und die Fremdheit, für die man im Fremdsprachenunterricht genauso wenig sensibilisiert wurde, wie für andere alltagsrelevante Themen, lösen Panik aus oder verursachen einen Kulturschock, was wiederum im Sich-Zurückziehen oder in Aggression seinen Niederschlag findet.

Die Tatsache, dass die alten Lehrprogramme und Lehrbücher für Deutsch in Georgien inhaltlich und methodisch-didaktisch nicht mehr akzeptabel sind, wurde vom georgischen Bildungsministerium erst sehr spät erkannt. Bis vor kurzem wurde (und wird teilweise immer noch) in den Schulen Deutsch mit Lehrbüchern unterrichtet, die in den 80er Jahren erschienen sind und nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion nur ‚kosmetisch‘ überarbeitet wurden (d.h. Wörter wie DDR oder Sowjetunion ersetzt wurden). Diese Lehrbücher stellten ihrerseits eine Wiederholung der in den 60er Jahren entwickelten Lehrmaterialien dar (vgl. Schawerdaschwili 2000) und bezogen sich auf die Grammatik-Übersetzungsmethode, waren an Frontalunterricht orientiert und beraubten den Lehrer der Möglichkeit der individuellen Gestaltung des Unterrichts. Von daher ist es klar, dass sie weder den Interessen der Lerner noch denen der Lehrer gerecht werden, noch sie motivieren und zur Herausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen konnten.

Es ist bedauerlich, dass der Mangel der oben genannten Lehrbücher auch nicht durch die neuen, nach der Bildungsreform 2004 erschienen Lehrmaterialien behoben werden konnte. Auch diese Lehrbücher werden, trotz ihres Anspruches auf die Orientierung an der modernen Didaktik, den Anforderungen des heutigen Deutsch als Fremdsprache- Unterrichts nicht gerecht.

Durch den Verzicht auf die kommunikative Ausrichtung der Lehrwerke wird auch automatisch auf interkulturelles Lernen verzichtet. In diesen Lehrbüchern wird die Tatsache ignoriert, dass die Orientierung an der Kommunikativität auch gleichzeitig die Orientierung an der Interkulturalität bedeutet und dass Interkulturalität, genauso wie andere Fähigkeiten, erlernt werden kann (dass das Ziel der Sprachvermittlung nicht nur der Erwerb einzelner Fertigkeiten, wie Lesen oder Schreiben, ist), sein Fehlen aber im Kulturdialog bzw. in kulturellen Überschneidungssituationen zu kulturellen Missverständnissen oder gar zu Kommunikationsstörungen bis hin zum Kommunikationsabbruch führt.

Da den Lehrwerken die wichtigste Rolle als Vermittler zwischen Kulturen zukommt, ist es unentbehrlich, dass die darin angebotenen Informationen authentisch sind, damit georgische Lerner das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum kennen lernen. Diese Voraussetzung erfüllen zwar die im deutschen Sprachraum erschienenen Materialien, aber diese Lehrwerke können sich viele Schulen wegen knapper finanzieller Möglichkeiten nicht leisten. Andererseits können sie auch nicht als ‚Allheilmittel‘ betrachtet werden, da sie keine maßgeschneiderte Lösung für die georgische Wirklichkeit darstellen, die gesellschaftlich-politische und kulturelle Eigenart Georgiens nicht berücksichtigen und daher nicht zum wirklichen interkulturellen Lernen führen, weil sie wegen der Nichtberücksichtigung der Ausgangskultur nicht zur Reflexion über eigene Kultur anregen. Deswegen ist es wichtig, regionalspezifische Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke für Georgien zu entwickeln. Es ist klar, dass die Entwicklung von neuen Lehrwerken mit einem großen Aufwand sowohl in finanzieller als auch in fachspezifischer Hinsicht verbunden ist, aber die Notwendigkeit der Konzipierung neuer regional ausgerichteter Lehrwerke, die maßgeblich zum interkulturellen Lernen beitragen, muss als dringend erforderlich angesehen werden. Dabei ist es wichtig, dass DeutschlehrerInnen entsprechend ausgebildet werden, dass mehr Wert auf freie und individuelle Gestaltung des Unterrichts, auf die Auswahl von für LernerInnen interessanten Alltagsthemen, auf die Einführung verschiedener Sozialformen, wie Gruppen- und Partnerarbeit, auf Spiele und kreative Aufgaben, auf den Einsatz neuer Medien und die Herausbildung entsprechender Kompetenzen sowohl bei LehrerInnen als auch bei LernerInnen gelegt wird.

Bei der nach dem Zusammenfall der Sowjetunion durchgeführten Bildungsreform in Georgien wird es als wichtig erachtet, dass mit der Vermittlung der Zielsprache auch die Vermittlung der Zielkultur einhergehen sollte, aber das Problem besteht darin, dass diese theoretischen Überlegungen in der Praxis noch nicht umgesetzt wurden.

Deswegen wird an dieser Stelle die Notwendigkeit der unverzüglichen Etablierung des interkulturellen Ansatzes in den schulischen Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken in Georgien gesehen, damit der Fremdsprachenunterricht den Interessen der georgischen Lernenden angepasst wird und den heutigen Anforderungen entspricht. Es muss die Realität berücksichtigt werden, dass im Unterschied zu früher offene Grenzen heutzutage vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes einer Fremdsprache bieten. Dementsprechend ist in der globalisierten Welt die Gefahr sehr groß, dass, wenn Kulturen aufeinander treffen und man auf Kulturunterschiede nicht vorbereitet ist, also über keine interkulturelle Kompetenz verfügt, das Ganze im Extremfall zu einem ‚Kampf der Kulturen‘ werden kann. Als Präventionsmöglichkeit

ist die Beschäftigung mit dem Interkulturellen Lernen in einem möglichst frühen Alter im schulischen Unterricht und vor allem im Fremdsprachenunterricht zu betrachten, weil der Fremdsprachenunterricht den ‚bestgeeigneten Platz‘ für ein solches Lernen darstellt.

In der Anfangsphase soll es um eine Art ‚Schnupperangebot‘ als Einstieg gehen, das das Gefühl und die Atmosphäre des interkulturellen Lernens vermittelt, um auf das später eintretende intensivere interkulturelle Lernen vorzubereiten. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, den Lernenden eine objektive Wirklichkeit in ihrer Gänze zu vermitteln, sondern sie werden vielmehr auf das Zurechtkommen mit der Wirklichkeit vorbereitet, allgemein für interkulturelle Kontakte sensibilisiert, Schlüsselqualifikationen wie Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Identitätsbewusstsein und -darstellung werden herausgebildet. Es muss also zur Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Kommunikationssituationen hingeführt werden.

## 5. SCHLUSS

Es darf nicht vergessen werden, dass das Ziel immer ist, fremder Kultur gegenüber offen zu stehen, dabei über eigene Kultur nachzudenken, ohne sie aufgeben zu müssen. Es ist eine Gratwanderung, aber gerade die Wege dieser Gratwanderung erfolgreich aufzuzeigen und zu ebnen, ist die Aufgabe eines interkulturell orientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts.

Zur Erreichung dieses Zieles sollte der Deutsch als Fremdspracheunterricht in Georgien eigenen Beitrag leisten.

## LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990): In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3, 60–61.
- Bolten, D., 1997. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Walter, R. (Hrsg.), *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn [u.a.], 469–497.
- Giddens, A., 1995. *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Götze, L., 1993. Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik, In: *Zielsprache Deutsch* 24/1, 52–56.
- Götze, L., 1994. Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 29–30.
- Götze, L./Helbig, G. 2001. Linguistischer Ansatz. In: Helbig, G./Götze, L./Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter, 12–30.
- Götze, L. 2005. Zum Kulturbegriff. In: Guaffo, A. (Hrsg.): *Mont Cameroun N2*. Cameroun: Dschang, 125–141.

- House, J. 1994. Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr. 85–93.
- Jahoda, G. 1996. Ansichten über Psychologie und die „Kultur“. In: Thomas, A.: *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 33–42.
- Krappman, L. 1969. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Coetta.
- Kretzenbacher, H.-L. 1992. Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 170–196.
- Korff, G. 1978. Kultur. In: Bausinger, H., u. a. (Hrsg.), *Grundzüge der Volkskunde*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 17–80.
- Maletzke, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, M.-A. 2003. Erziehungswissenschaft. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke, 43–49.
- Müller-Jacquier, B.-D. 2001. Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, G./Götze, L./Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1230–1234.
- Schawerdaschwili, E. 2000. *Deutsch als Fremdsprache. Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. Münster/LIT.
- Wagner, B. 2002. Kulturelle Globalisierung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B12, 10–19.
- Waters, M. 1995. *Globalization*. London, New York: Routledge.

## 1. INTRODUCTION: ACTION RESEARCH IN ELT

The education and professional development of foreign language teachers determine the success and effectiveness of teaching and learning languages. The teachers not only need to be equipped with subject matter knowledge and be familiar with up to date teaching methods and master skills necessary to perform in the classroom, they also need to be made aware of the necessity and, even more importantly, prepared for lifelong learning of teaching and for coping with situations in which their former knowledge or abilities fail. Taking advantage of the developments within general education, especially those concerning reflective teaching and teacher research, it has been suggested that action research, as one of the possible ways of conducting teacher research, may be one, among others, an efficient tool for foreign language teacher training and professional development.

The idea of the teacher as action researcher has been gradually gaining popularity within the field of English language teaching and learning which has been manifest in several publications (Nunan 1989, Allwright and Bailey

