

HALINA BARCIKOWSKA

KULTURELLE INTERFERENZ UND KULTURELLER TRANSFER IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT

"Es ist nämlich unser Wesen, daß wir Europäer sind, die gerade in diesem und nicht einem anderen Moment leben" (BRZOZOWSKI, 1988, 259)

Die große politische, ökonomische und kulturelle Wende der letzten Jahre ermöglichte einen neuen Blick auf das bisherige Europa, auf das Fremde und auf das, was so lange undiskutierbar war. Die Wandlungen in Ost- und Westeuropa verlangen auch Reformen im Bildungswesen und so könnten wir als Fremdsprachenlehrer nach VIETOR nachdrücklich wiederholen: "Der Sprachunterricht muß umkehren" (nach Koczy 1984, 16)

Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden müssen den Spracherwerb als ein breites Betätigungsfeld verstehen, in dem die eigene und fremde Kultur als ihr Fundament eine wichtige Rolle spielen. Durch ein interkulturelles Verhalten muß sich die Einstellung zu einer Fremdsprache ändern. Bei der Analyse des Humors stellt Brzozowski (1988, 259) die These auf, daß wir in der fremden Kultur oft das sehen, was unserer eigenen fehlt, wir fühlen ihre Güte und keine äußeren Beschränkungen. Sie kommt uns als eine wohlgestaltete und vorgegebene Welt der Werte vor, in der unsere Psyche solche Töne findet, die unserem Leben notwendig sind.

Die fremde Kultur ist etwas Fertiges, wir beobachten nicht den Prozeß ihres Entstehens; sie

wird oft mit Abstand zum täglichen Leben angesehen und in einem ganz anderen Kontext als die eigene Kultur perzipiert.

Die Begegnung mit dem Fremden ermöglicht uns das Kennenlernen und das Verstehen der Kultur als Ganzes. Wir müssen dem Gedanken von Brzozowski (1988, 249) zustimmen, wenn er meint, daß unsere Erfahrungen mit einer fremden Kultur durch Erfahrungen der eigenen Arbeit korrigiert werden sollen.

Wenn wir aus einer fremden Welt zurückkehren, lernen wir besser und genauer, das Eigene als Ganzes verstehen.

Doch die Schüler und auch die Germanistikstudenten, wie es Klin (1993, 115) konstatiert: "messen die Informationen über die deutsche Kultur, Literatur oder Sprache in der Regel an ihrem eigenen Wissenstand, der hauptsächlich durch den polnischen Schulunterricht geprägt wurde".

Bewußt oder unbewußt kommt es zum Vergleich zweier Kulturen, die doch unterschiedlichen Traditionen entwachsen sind, obwohl sie demselben europäischen Kulturkreis angehören.

Das Problem der interkulturellen Germanistik steht im Mittelpunkt der Diskussion über die Studienpläne (Vgl. WIERLACHER 1987, KLIN 1993). Das sind nur einige, die diesem Problem seit Jahren ihre Aufmerksamkeit widmen. Wenn wir die Lehrer der Grund- und Oberschule als erste Vermittler einer

fremden Sprache und Kultur in unserer polnischen Schule sehen wollen, spielt die Vorbereitung der künftigen Didaktiker eine Rolle. Eine ebenso wichtige Funktion haben die Lehrmaterialien, die den Lehrern zur Verfügung stehen und aus dem großen Bücherangebot gewählt werden. All diese Probleme sind nichts Neues in der Glottodidaktik, es wird nur die Sphäre des Inhalts qualitativ und quantitativ bereichert, obwohl bestimmte Studiengebiete neue, wichtige Funktionen übernehmen müssen.

Das berühmte Bayreuter Modell von Wierlacher (Bader 1993,8) nennt 5 Studienteilgebiete für DaF im Rahmen der Interkulturellen Germanistik:

- a. "Deutsche Gegenwartssprache und fremdsprachlicher Deutschunterricht"
- b. "Deutsche als fremdkulturelle Literatur (Literaturforschung und Literaturlehrforschung)"
- c. "Deutsche Landeskunde: Deutschland als fremdes Land"
- d. "Fremdheitslehre" (Xenologie)
- e. "Vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft", wobei die Teilgebiete b-e m. E. voneinander unscharf getrennt sind.

Es sind zwar Studienteilgebiete des Hochschulwesens, aber einige Probleme sind für jeden FSU auf jedem Unterrichtsniveau wichtig.

Die Sprache ist ein integraler und integrativer Teil der Kultur, sagt Göhring, und darum spielt die eigene Kultur eine so wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerb.

"Die Zielsprache sowie die Zielkultur stehen im engen Wechselverhältnis zur eigenen Sprache und eigenen Kultur" (Göhning 1980, 70 ff).

Die Persönlichkeit der Schüler entwickelt sich unter dem Einfluß eigenkultureller Faktoren, ihre Vorstellungen und Werthierarchien sind durch das eigene Kulturmodell geprägt. Diese werden bewußt oder unbewußt im Unterricht in die Fremdsprache transferiert und im weiteren Lehr- und Lernprozeß verifiziert. Das betrifft das grammatische und lexikalische, sowie das soziokulturelle und pragmalinguistische Wissen (Kommunikationssituationsadäquatheit im Ausdruck, Routineformen, Sprichwörter, phraseologische Wendungen u. a.) (vgl. Günthner 1988, in Bader 1993, 10).

Äquivalente Formen werden am schnellsten angeeignet. Dabei kommt dem positiven Transfer eine besondere Rolle zu.

Probleme tauchen erst dann auf, wenn fremdsprachige Strukturen und kommunikatives Verhalten unterschiedlich sind. Alle Unterschiede, die aus der Spezifik des Sprachsystems resultieren, lassen sich relativ einfach einüben; aber alles, was die soziolinguistische Konvention bestimmt, ist oft den Schülern fremd, muß mühsam kontrastiv gelehrt werden und erfordert zunächst viel Toleranz für fremdkulturelles Verhalten. Oft führt dies zur Verfremdung auf außersprachlicher Ebene. Die gleiche Verfremdung beobachtet man bei der Aneignung von Informationen über das Land der

Zielsprache. Grundverschieden kann die Assoziationsbasis für den semantischen Wert der Lexik sein. Der Klang des Wortes ruft erste Assoziationen hervor. Wenn die Semantik nicht verstanden wird, kann beim Hörer ein differenziertes Gefühl entstehen.

KONWICKI (1991, 15 ff) schreibt in seinem letzten Roman "Abendlicht", daß die Wörter schön und häßlich sein können, umfangreich und eng, stimmhaft und stimmlos, duftend und stinkend, erhaben und bescheiden, lustig und traurig, dumm und voller Majestät. Es gibt auch Wörter, die nur flach sind; sie bringen nur Informationen und besitzen keine intellektuelle und emotionelle Färbung.

So bringt die Sprache neue Probleme, in denen der Transfer nicht zu unterschätzen ist. Unabhängig von rein linguistischen Aspekten möchten wir einige Beispiele aus dem Bereich der Semantik anführen. Das Bedeutungsfeld der lexikalischen Einheit ist so umfangreich, daß man den kulturellen Kontext kennenlernen muß, um z.B. eine Metapher richtig zu verstehen. Z.B. "Był tam jeszcze delikatniutki Obstfelder o duszy cichego i wytwornego spinetu z czasów Mozarta" (Przybyszewski 1926, 213). Deutsch: "Dann gab es noch den zarten Obstfelder mit der Seele eines leisen, feinen Spinetts aus Mozarts Zeiten" (Staemmler 1965, 243).

BACHTIN (1970, 279) meint, daß die neue Lexik, die in unsere Sprache eingeführt wird, dadurch unsere eigene Interpretation und Bewertung gewinnt. Wörter erhalten neue semantische Werte, die fremd

oder manchmal negativ empfunden werden, z.B. die Semantik des Wortes Preuße im Polnischen oder polnische Wirtschaft im Deutschen. Eine spezifische Betonung oder Intonation können die Semantik der Wörter völlig ändern.

Lexikalische Einheiten, die man im FSU lernt, sind keine wertneutralen Elemente der Sprache, sie sind nicht frei von Intention und Wertung. Neue Wörter werden manchmal mit allen Konnotationen aufgenommen, die durch Fremdsprachenlehrer vermittelt werden.

Der Transfer aus der Muttersprache ist eindeutig, die Interferenz dagegen kann bestimmte Äußerungen in einer Fremdsprache erschweren. So bleibt die Sprache der Lernenden arm, die Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt.

Den Übersetzern sind z.B. besondere Schwierigkeiten bekannt die polnische Diminutiva, z.B. bei PRZYBYSZEWSKI (1926, 27 ff) machen:

- równiuteńki jak stół
- maluśkiego osobowego ja
- tego malusieńkiego nieba.

Der Sinn dieser polnischen Sätze lautet in etwa:

- gleich wie ein Tisch
- ein sehr kleines persönliches ich
- dieses kleinen, kleinen Himmels.

Ähnliche Probleme bringt die Melodie der Sprache, deren Klang einerseits eine informative und andererseits eine emotionale Rolle spielen kann, vor allem dann, wenn sie in der Lyrik bei der Lautmalerei vorkommt. Die Phrasen geben dem Text einen bestimmten Rhythmus, der dem gesprochenen

oder geschriebenen Text zusätzliche Inhalte verleiht (Vgl. z.B. einige Romane von Przybyszewski "Moi współcześni" oder Zeromski "Popioły").

Die Schüler, die ihre Sprachsensibilität auf der Basis der eigenen Kultur entwickelt haben und es weiterhin tun, versuchen ihre bisherigen stilistischen Erfahrungen in eine fremde Sprache zu übertragen.

Sie denken in ihrer Muttersprache, benutzen eingeprägte Konventionen, die das Sprachverhalten steuern.

Der Prozeß des Fremdsprachenerwerbs wird indirekt durch die Entwicklung der Muttersprache geprägt. Der positive, aber auch der negative Transfer spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Sprachfertigkeiten aus der Muttersprache müssen durch den Fremdsprachenlehrer bewußt gemacht werden. Das betrifft z.B. die Einhaltung von Normen, Ausdrucksstärke und -variation, Sachlichkeit und Präzision im Ausdruck usw.

Der Anfang des FSU bedeutet wohl nicht tabula rasa, sondern einen fortlaufenden Bildungsprozeß, in dem alle Kenntnisse, Fähigkeiten und das Wissen in der eigenen Kultur ein Ausgangspunkt für die anzueignende Fremdsprache sein sollen. Das fordert von den Fremdsprachenlehrern eine Kenntnis des ganzen Ausbildungsprogramms.

Noch größere Probleme werden auftauchen, wenn man über die Literatur spricht. Auch wenn der Schüler mit der fremdsprachigen Literatur nur zufällige Kontakte hat, erlaubt es ihm einen Vergleich zweier verschiedener Kulturen zu realisieren. "Fremdes und

Eigenes kann neu durchdacht werden und friedliche Annäherung verschiedener Kulturen gefördert werden" (Blum 1993, 15).

Die ersten Kontakte mit einer anderen Kultur erleben die Lernenden im Bildungsprozeß, wie bereits erwähnt, in der Oberschule. Die erste Begegnung mit der fremden Kultur inspiriert der Lehrer der Muttersprache und er realisiert dies aus der Position der eigenen Kultur. Dieses Bild kann subjektiv und einseitig sein, weit von der lebendigen Wirklichkeit entfernt, in der es funktioniert. Diese Ausbildungslücke könnten andere Fächer ergänzen, z.B. Geschichte, Kulturkunde oder sogar eigene Erfahrungen, die der Schüler während der Reisen in deutschsprachigen Ländern sammelt.

Die neuen Curricula für den Muttersprachenunterricht (MEN 1990, 5 ff) könnten auch dem Deutschlehrer eine Hilfe sein. Parallel zum Fremdsprachenunterricht lernen die Schüler im Fach Muttersprache die europäische Kultur kennen. Jede Epoche bringt Namen großer Meister aus dem uns fremden Kulturkreis. In der ersten Klasse der Oberschule findet die Begegnung mit den Malern Dürer und Breugel, sowie den Musikern Bach, Mozart und Händel statt. Dem Lehrer stehen auch bestimmte Texte als (s.g.) Interpretationsstoffe zur Verfügung.

z.B. Kants Text: Was ist Aufklärung ?

Weiterhin werden auch Texte aus dem Bereich der Ästhetik von Schlegel und Schiller besprochen. In der dritten Klasse analysieren die Schüler der Oberschule sogar philosophische Texte von

Nietzsche, z.B. Fragmente aus "Jenseits vom Guten und Bösen".

Aus der Zeit der Reformation bekommen die Schüler Informationen über Luther, Melancton und den Bauernkrieg.

Das kulturelle Bild der Nachbarlandes wird vor allem durch Texte gestaltet. Die Liste der Dichter eröffnet Goethe mit "Faust" (Fragmente) und Schiller mit "Gedichten" und "Balladen". Besprochen werden auch Brechts "Mutter Courage" und "Der unaufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui", Erzählungen (nach der Wahl) von Th. Mann, auch sein Roman "Buddenbrooks", Dramen von F. Dürrenmatt "Die Phisiker", "Der Besuch der alten Dame", G. Grass "Katz und Maus", der Erzählung von H. Böll "Wo warst du, Adam?" sowie der berühmte "Prozeß" von F. Kafka.

Zwar müssen die Schüler nicht alle Werke lesen, aber die Wahl eines konkretes Textes hängt oft vom Integresse des Lehrers, und auch der Schüler ab.

So wie Werke der deutschsprachigen Literatur, werden die Schüler auch mit anderen europäischen Literaturen bekanntgemacht. Das interkulturelle Bildungsziel wird durch die Lehrpläne gesteuert. Die Realisierung dieses ehrgeizigen Programms wirft auch gleich die ersten Fragen auf und läßt zugleich Interferenzerscheinungen aufkommen, z.B. bei der Interpretation des Begriffs Romantik.

Die Schüler suchen in den deutschen Werken nach Phänomenen und Erscheinungen, die die polnische Tradition mit dem Begriff "Romantyzm" verbunden

werden. Eine vollständige Analyse dieses Problems finden wir bei KLIN (1977, 1993, 13). Ähnliche Interferenzerscheinungen beobachten wir bei der Analyse des Romans von Th. Mann "Buddenbrooks". Die Ursache: in der polnischen Literatur hat es kein positives Bild des Bürgertums als sozialer Klasse und ökonomischer Macht gegeben.

Die Literatur der Nachkriegszeit bringt weitere Beispiele für differente oder analoge Betrachtungsweisen der Geschichte, kulturpolitischer Werte und des Alltagslebens. Das Bild der Deutschen, der Schweizer und der Österreicher liegt tief im Bewußtsein der Lernenden: klischeehafte Bilder wurden über Geschichte wie auch Literatur eingeprägt, z.B. bei den Schülern der Grundschule durch Romane wie "Placówka" (Prus) oder "Krzyżacy" (Sienkiewicz).

Es würde interessant sein, wie weit der Deutschlehrer die Kenntnisse der Schüler ausnutzt, wie weit hierdurch die Aneignung von Wissen über eine fremde Kultur, eine fremde Sprache erleichtert wird. Man könnte fragen, ob Werke, die in polnischer Übersetzung gelesen wurden, dem Schüler in der Kontextualisierung der fremden Sprache behilflich sind, und die emotionale Färbung des Textes dekorieren helfen.

Auch die eigene Kultur sieht man in einem anderen Licht, mit Glanz und Schatten: man versteht mehr und nähert sich langsam dem vereinten Europa, ohne das kulturelle Erbe des eigenen Landes aufzugeben. Und so lernt man eine fremde Sprache über die

eigene: Ausgangspunkt bleibt immer das Eigene.

Die kulturelle Interferenz wird mit der Zeit von einem positiven Transfer begleitet. Das gegenseitige verstehen ermöglicht dann den Weg zu den Wurzeln der europäischen Kultur zu finden.

Da wir in diesem und nicht in einem anderen Moment leben, da wir Europäer sind, dürfen wir den FSU nicht nur als Lehre eines fremden Kodes betrachten, wo die normative Grammatik und die vier Fähigkeiten die einzigen Ziele unserer didaktischen Arbeit sind, sondern den FSU als Vermittlung einer Kulturkompetenz realisieren.

So muß der FSU von Anfang an als Aneignungsprozeß interkultureller Werte gesehen werden, indem der Zielsprache eine Vermittlungsfunktion höchster kultureller Werte zukommt.

LITERATUR

Bachtin M.: Problemy etyki Dostojewskiego, W-wa 1970.

Bader, A.: Positions- und Gegenstandsbestimmung des Faches Deutsch als Fremdsprache; in: Spezifika des Faches Deutsch als Fremdsprache und ihre Umsetzung in der Ausländerausbildung, Kolloquiumbeiträge, Bydgoszcz - Greifswald 1993, S.7-12

Blum, H.: Fremdsprachenunterricht und Landeskunde; in: Spezifika des Faches Deutsch als Fremdsprache und ihre Umsetzung in der Ausländerausbildung, Kolloquiumbeiträge, Bydgoszcz - Greifswald 1993, S.13-17

- Brzozowski S.: Polska krytyka literacka, W-wa 1988.
- Göhring, H.: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation; in: Fremdsprache Deutsch, Hrsgs A. Wierlacher, München 1980, S.70-90
- Klin, E.: Interkulturelle Germanistik im didaktischen und translatorischen Aspekt; in: Konfigurationen, Bydgoszcz 1993, 2, S.115-121
- Klin, E.: Die Begriffe der Romantik in der deutschen und polnischen Literatur, Toruń 1977.
- Koczy K., Grochowski L.: Metodyka nauczania języka niemieckiego, Warszawa 1984.
- Konwicki T.: Zorze wieczorne, W-wa 1991.
- Przybyszewski S.: Moi współcześni. Wśród obcych; W-wa 1926.
- Przybyszewski S.: Erinnerungen an das literarische Berlin; Übersetzt von K. Staemmler, München 1965.
- Język polski. Program Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Zawodowego i Technikum. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, W-wa 1990.