

Facetten von Höflichkeit im Interkulturellen Lernen

Daniela Lange (ehem. Ionescu-Bonanni)

ABSTRACT: In recent decades the cultural exchange is of burgeoning importance. Multi-, inter-, trans- and pluricultural approaches are being discussed intensively and become a major concern in different spheres of society. But how far is the path from discussion to implementation? What does inter- or pluricultural competence look like in terms of Foreign Language Teaching? How difficult is it to make concepts such as politeness and value judgements transparent in everyday communicative situations? How difficult is it to derive recommendations for action from them? As important as this task is for the field of linguistic integration, it is difficult to outline and actually implement. Based on numerous examples from textbooks for German as a second language, the difficulty of intercultural teaching and the importance of culturally sensitive teaching of the linguistic structures is demonstrated.

KEYWORDS: German as a foreign and second language – Intercultural learning – Analysis of textbooks – B2 level according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – Politeness

1. Theoretische Vorüberlegungen

Die komplexe Aufgabe der Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Interkulturelles Wissen und die dazugehörige Kompetenz zu vermitteln ist eine gleichermaßen weitreichende wie schwer definierbarer Aufgabe. Die Ansätze, dieser Aufgabe gerecht zu werden, kreisen in den letzten Jahrzehnten um zwei Grundpositionen. In der einen betrachtet man die Lehrenden als Kulturexpert:innen, deren Aufgabe es ist, auf das Deutschsprachige und die Deutschsprachigen vorzubereiten (vgl. dazu GÖHRING 2002: 113f.), somit die deutsche Kultur zum Lehr- und Lerngegenstand zu machen. Wie schwierig es allerdings ist, diesem Ansatz gerecht zu werden zeigt nicht nur die schier unendliche Fülle an Aspekten, die bei einem solchen Vorhaben abgedeckt werden müsste, sondern vor allem auch die sehr berechtigte Kritik, dass man die Zielkultur nicht als

geschlossenes Ganzes wahrnehmen kann (vgl. dazu CHRIST 1997: 4). Claus Altmayer und Uwe Koreik sprechen sogar von einem „homogenisierenden und essentialistischen Kulturbegriff“ (vgl. ALTMAYER und KOREIK 2010: 1380), dem sogar eine „unterkomplex und simplifizierende Vorstellung vom Eigenen und vom Fremden“ (ebd.) zugrunde liege.

Die zweite Grundposition hingegen basiert auf der Idee eines produktiven Verstehensprozesses, der gekennzeichnet ist von Empathie sowie auch kritischer Reflexion (vgl. HU 2010: 1394) im Bewusstsein, dass ein Verstehensprozess angebahnt wird, in dem der „Blick mit der jeweils doppelten Blickrichtung“ (CHRIST 1997: 6) Berücksichtigung findet. In einem solchen Prozess wird keine der Blickrichtung als angemessen, normal oder selbstverständlich erachtet, sondern lediglich als eine „angenommen kohärente Realität“ (CHRIST 1997: 4). In diesem Modell findet die interkulturelle Kommunikation immer dann statt, wenn sich „Gesprächspartner:innen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, streiten oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe verorten“ (HU 2010: 1396), was offensichtlich ein deutlich zielführenderer Ansatz ist, da er auch vermag zu erklären, wieso durchaus auch intrakulturelle sprich innerdeutsche Verortungsunterschiede vorkommen und zu unterschiedlichen Diskursen führen können. Die Wahl eines dieser Ansätze ist umso bedeutender, als dass sie offensichtlich eine gesellschaftspolitische Positionierung aufzeigt.

Dadurch kennzeichnet sich die Komplexität des Themas ab. Dieser Eindruck lässt sich im nächsten Schritt deutlich potenzieren, indem die interkulturelle Betrachtung mit einem Thema verbunden wird, was ebenso umfangreich wie schwierig zu definieren ist: die Höflichkeit.

2. Lernziele im interkulturellen Lernen

Der Frage, wie einfach oder schwierig es sich gestaltet, Höflichkeit im interkulturellen Vergleich zu thematisieren, werde ich mich am Beispiel der Aufgabe von Lehrenden in den sogenannten DeuFöV-Kursen, den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten Berufsbezogenen Deutschkurse nach der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung, widmen. Dieser Fokus ist aus meiner Perspektive wichtig, da die Vermittlung interkultureller Kompetenz für

eine gelungene Integration auf dem deutschen Arbeitsmarkt umso bedeutender ist. Zur Aufgabe der Lehrenden gehört es, neben sprachlicher Kompetenz auch interkulturelle Kompetenz zum Zweck der Integration auf dem Arbeitsmarkt zu vermitteln. Im *Kompetenz und Anforderungsprofil für Lehrkräfte in Berufssprachkursen* sind unter dem Punkt fachspezifisches Wissen folgende übergeordnete Ziele im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz am Arbeitsplatz festgehalten:

Die LK sind sich grundlegender kultureller Gegebenheiten im deutschen Arbeitsumfeld bewusst und verfügen über die Kompetenz, dieses Wissen regelmäßig weiterzuentwickeln und zu überprüfen. Die LK wissen um unterschiedliche Arbeitsplatzkulturen mit ihren sozialen Aspekten. Sie können die entsprechenden strategischen Kompetenzen und das außersprachliche Wissen aus dem Lernzielkatalog vermitteln. (BAMF 2020: 82)

Und weiter genauer zum Thema Höflichkeit: „Die LK wissen um die kulturelle Dimension von Höflichkeit und Tabus. Sie können die KTN für ein angemessenes Kommunikationsverhalten am Arbeitsplatz sensibilisieren.“ (ebd.) An der Oberfläche mag es einfach anmuten, doch beginnt man darüber nachzudenken mit welchen Inhalten man dieses füllen kann, zeigen sich unmittelbar erste Schwierigkeiten. Denn:

Obwohl Interkulturelle Kompetenz aktuell als Schlüsselqualifikation hervorgehoben wird, erscheint paradoxerweise die Entwicklung und Förderung gerade dieser Domäne sprachlich- kulturellen Lernens in einem standard- und kompetenzorientierten Unterricht insofern bedroht, als sie zu den wenig operationalisierten und schwer möglicherweise zum Teil gar nicht messbaren Bereichen gehört. Vorstellbar sind nun zwei Szenarien: Entweder hofft man darauf, dass neben den leichter testbaren Kompetenzen wie z. B. dem informationsentnehmenden Lese- oder Hörverstehen genügend Freiräume für interkulturelle, reflexive, ethische und ästhetische Aspekte sprachlichen Lernens bleiben, so dass diese noch einen ihnen gebührenden Raum behaupten können auch wenn sie sich nicht der Philosophie der Niveaustufung und Outputorientierung unterwerfen. Die andere Option besteht darin, auch die schwer messbaren Kompetenzen so weit zu operationalisieren, zu stufen und durch Aufgaben zu normieren, dass sie zumindest in einem gewissen Maße evaluierbar werden. (HU 2010: 1398)

Letzteres bleibt jedoch nach wie vor ein Desiderat und eine wirkliche zielführende Antwort auf die Frage, was nun genau die Vermittlung von interkulturellen Aspekten zum Thema Höflichkeit zu verstehen ist bleibt aus.

Eine weitere mögliche Quelle zur Verdeutlichung der Aufgabe der Lehrkräfte ist die Broschüre *Interkulturelle Sensibilität in der Berufsorientierung. Anregungen für die*

Praxis, herausgegeben von der Programmstelle Berufsorientierung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die pädagogischen Fachkräften als Unterstützung dienen soll, junge Migrant:innen und Geflüchtete in ihrer Berufswahl interkulturell sensibel zu begleiten. Hierin ist Folgendes zu lesen:

Was wird als gut oder böse betrachtet? Welches Verhalten gilt als richtig oder anständig? Wofür schämt man sich? Wie ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern, zwischen Alt und Jung, zwischen eigenen Interessen und denen anderer und vieles mehr. Bewusst werden uns unsere Vorstellungen und Werte häufig erst, wenn wir Menschen begegnen, die andere Antworten auf diese Fragen gelernt haben. (BIBB 2020: 5)

Weiter wird die Definition von Clifford Geertz aus den siebziger Jahren angeführt, nach der bekanntermaßen Kultur als Muster der Sinnggebung zu verstehen ist, also als Art und Weise, wie Menschen gemachte Erfahrungen interpretieren und entsprechend handeln. (GEERTZ 1973) Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage naheliegend, welchen Beitrag Lehrwerke dazu leisten können, wie diese Interpretationsprozesse thematisiert und trainiert werden können, um nicht nur einen Sprachgebrauch zu ermöglichen, sondern auch einen tatsächlich angemessenen Gebrauch von Sprache in interkulturellen Kommunikationssituationen. Die Frage ist demnach wie es Lehrwerke zu gewährleisten vermögen, was im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als pragmatische Kompetenz präsentiert und beispielsweise für das Niveau B2 folgendermaßen detailliert wird:

Kann Inhalt und Form seiner/ihrer Aussagen der Situation und dem der Kommunikationspartner/-in anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist.

Kann sich den in der Konversation üblichen Wechseln der Gesprächsrichtung, des Stils oder des Tons anpassen. (GER BEGLEITBAND 2020: 163)

3. Analysen von Lehrwerken

Ein interessantes Modell für eine diskursanalytische Betrachtung bestehender Lehrwerke für einen anderen Teil der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Kurse, der Integrationskurse, bietet ein Artikel von Anja Ucharim, in dem die Autorin von einem sozialen Konstruktivismus ausgehend stipuliert:

[...], dass Wirklichkeit nicht unmittelbar, sondern nur als gedeutete zugänglich ist und damit ein Konstrukt darstellt. ‚Sozial‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Individuum diesen Deutungs- und Konstruktionsprozess nicht autonom vollzieht, sondern unter Rückgriff auf gesellschaftlich verankertes, in der Sozialisation erworbenes und in Diskursen als bekannt vorausgesetztes Wissen: auf kulturelle Deutungsmuster, deren Gesamtheit die Kultur einer – nicht als national zu definierenden – Kommunikationsgemeinschaft bildet. Kultur kann demnach als kollektiver Wissensfundus verstanden werden, und es ist evident, dass ein solcher Fundus mehrere und auch einander widersprechende Muster für unterschiedliche Wirklichkeitsdeutungen enthält. (UCHARIM 2009: 150)

Die Autorin folgt mit dieser Betrachtung Claus Altmayer, der im Rahmen seines Konzeptes der diskursiven Landeskunde bemerkte, dass „Wirklichkeit sich aus kulturwissenschaftlicher Sicht in unzählige subjektive Perspektiven und diskursive Sinnzuschreibungen“ (ALTMAYER 2006: 53 und UCHARIM 2009: 150) auflöse. Schlussfolgernd ist nach Ucharim festzuhalten, dass auch die Lehrwerke im Hinblick des interkulturellen Lernens dieser Heterogenität und differenzierten Betrachtung der Wirklichkeit gerecht werden sollten (vgl. UCHARIM 2009: 150f.). Diesen Aspekt untersucht sie in den zugelassenen Lehrwerken für die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten Integrationskurse, um anschließend wichtige Konsequenzen für die Politik zu sehen, da die beobachteten Herangehensweisen Ansätze der gesellschaftspolitischen Ausrichtung erkennen lassen. So sieht die Autorin beispielsweise eine einseitig ausgerichtete Darstellung als Zeichen einer assimilierenden Integrationspolitik, während eine diskursiv orientierte Betrachtung eine auf aktive und bewusste Partizipation ausgerichtete Integration fördere (vgl. UCHARIM 2009: 151). Das Endergebnis der Analyse ist mir nicht bekannt, da die Dissertation meines Wissens bis dato nicht in Buchform publiziert wurde. Es stehen lediglich Teilergebnisse (UCHARIM 2010), beziehungsweise der Gesamttext seit 2011 elektronisch als Hochschulschrift zur Verfügung. Zu Letzterem hatte ich leider bisher noch keinen Zugang.

4. Facetten von Höflichkeit

In der Höflichkeitsforschung spricht man einerseits von alltagsweltlicher andererseits von linguistisch-theoretischer Konzeption von Höflichkeit, die sich teils ausschließen, teils ergänzen (vgl. dazu ANKENBRAND 2013: 27) In ihrer Dissertation *Höflichkeit im Wandel. Entwicklungen und Tendenzen in der Höflichkeitspraxis und dem laienlinguistischen*

Höflichkeitsverständnis der bundesdeutschen Sprachgemeinschaft innerhalb der letzten fünfzig Jahre schlägt Katrin Ankenbrand folgende Definition von Höflichkeit vor:

Höflichkeit hat zwei zentrale Aspekte. Sie ist zum einen die Kodierung soziokultureller Werte. Dieser Aspekt umfasst Fragen der Etikette, des Stil und der guten Manieren. Zum anderen ist sie Verständigungs- und Konfliktvermeidungstechnik. (ANKENBRAND 2013: 35)

Dieser Definition folgend untersuche ich im Folgenden einige Darstellungen des Aspekts Höflichkeit in gängigen Lehrwerken für die genannten berufsbezogenen Deutschkurse. Dabei konzentriert sich meine Analyse exemplarisch auf die Niveaustufen A2 und B2. Berücksichtigt werden hierbei folgende Aspekte der Höflichkeit: das Duzen und Siezen, der Umgang mit Zeit und Kommunikationsstandards. Vorab zur Analyse sei gesagt, dass die Thematisierung in den untersuchten Lehrwerken sowohl explizit als auch implizit erfolgt. Somit werden Stellen, in denen die interkulturellen Unterschiede explizit gemacht werden, als auch Stellen, in denen interkulturelle Unterschiede sichtbar sind, allerdings von den Lehrwerken nicht ausdrücklich aufgegriffen werden, gleichermaßen berücksichtigt.

5. Duzen und Siezen

Der erste und offensichtlichste Aspekt der Höflichkeit bezieht sich auf die Form des Adressatenbezuges. So ist beispielsweise im Lehrwerk *Linie 1 A2* im Kapitel 1 das explizite Lernziel, das du anbieten/ablehnen, angegeben. Die thematische Einbettung erfolgt im Kontext erster Arbeitstag. In einem Hörtext wird eine neue Mitarbeiterin den anderen Beschäftigten präsentiert. Bei dieser Gelegenheit stellt sich heraus, dass sie von allen mit „Sie“ angesprochen wird. Es gibt eine einzige Ausnahme – eine Kollegin, die die neue Mitarbeiterin bereits kennt und mit ihr befreundet ist. Daraufhin erfolgt ein explizites Du-Angebot seitens einer anderen Kollegin, wobei allerdings auch die Tatsache explizit erwähnt wird, dass sich in der Firma einige duzen und andere nicht. (DENGLER et. al 2017: 2f.) Die entsprechende Aufgabe im Arbeitsbuch bietet die Gelegenheit über angemessenes Verhalten zu sprechen und eventuell interkulturelle Unterschiede zu thematisieren. Bei den im Arbeitsbuch angebotenen Redemitteln handelt es sich sowohl um welche, um das du-Angebot anzunehmen, als auch um welche, die es höflich ablehnen. Allerdings ist es erwähnenswert, dass es sich ausschließlich um explizite Angebote handelt, die nicht dekodiert werden müssen. So bleibt es Aufgabe der Kursleitung weitere

interkulturell wichtige Aspekte anzuführen, wie implizite sprachliche du-Angebote nach dem Modell: „Übrigens: Ich bin [Vorname].“ oder dass die Ablehnung eines Du-Angebots des Vorgesetzten durchaus ein Statement darstellt, dass man Distanz wünscht, und nicht zwingend als rein kommunikativer Akt verstanden werden muss.

In der Kategorie der nicht expliziten Thematisierung des Aspektes Duzen und Siezen möchte ich ferner ein Beispiel aus dem Lehrwerk *Berliner Platz 4* auf Niveau B2 anführen. Das Thema wird nicht zentral in einem Kapitel präsentiert, sondern in der Raststätte 1 beim Thema „Menschen und Beziehungen“ (HARST et al. 2017a: 38). Es ist vorgesehen, dass Dialoge vorgespielt werden sollen. Dabei sind manche in du-, andere in Sie-Form. In den Kopiervorlagen (HARST et al. 2017b: 2f.) für den Anwendungsbezogenen Teil wird im Falle der Situation Fußballspiels vorgeschlagen, dass das Pronomen „Sie“ verwendet wird. Auch wenn man einem Bundesligaspiel noch nie live beigewohnt hat, erscheint es jedoch unrealistisch, dass man in einem solchen Setting das Sie so explizit verwenden würde.

Somit sind die indirekten Handlungsempfehlungen, die sich daraus ableiten ließen, nur zum Teil interkulturell relevant, was uns zurück zum Konzept der diskursiven Landeskunde führt, das eindeutige Lösungen relativiert und jeweilige Handlungsoptionen thematisiert. Interessant ist außerdem Frage danach, was als angemessen empfunden wird, wo meiner Ansicht nach die Lehrwerke teilweise diskutabile Hinweise anbieten.

Im Folgenden sollen einige andere Beispiele aus Lehrwerken angeführt werden, wobei es sich sowohl um gelungenerere Varianten als auch um solche handelt, die meines Erachtens leicht zu Verunsicherungen führen können:

Ein erstes Beispiel bezieht sich auf die Ansicht, dass das Duzen und Siezen branchenspezifisch reguliert sei. Es wird der Anschein erweckt, dass man je nach Beruf Handlungsempfehlungen aussprechen könnte – so die Aufgabe im Lehrwerk *Linie 1 A2* Haltestelle Übungen 1 c+d: „In welchem Beruf sagt man du oder sie?“ (DENGLER et al. 2017: 157)

Dieser Eindruck wurde dadurch verstärkt, dass mir eine Kursleitung, die sich gerade über dieses Thema Gedanken machte, berichtete, sich dazu veranlasst gesehen zu haben, eine Auflistung der eigenen Berufserfahrung und der Situationen des Duzens und des Siezens zu machen. Das Resultat war dem Bericht zufolge, dass

aus dieser Auflistung eindeutig hervorging, dass die Regeln im deutschen Berufsleben uneindeutig sind und sehr individuell gehandhabt werden und somit keine allgemein gültigen Tipps formuliert werden können.

Somit erscheint es problematisch mit Vereinfachungen zu operieren. Mehr noch, es können meines Erachtens Vorurteile genährt werden, wie im Lehrwerk *Berliner Platz 2 NEU*, wo sich in einem kurzen Text folgender sehr allgemeiner und undifferenzierter Hinweis befindet:

Prinzipiell gilt, dass man alle Erwachsenen zunächst mit „Sie“ und „Herr“ oder „Frau“ plus Nachname anredet. Anders als in vielen anderen Ländern ist die Anrede mit Sie auch bei Arbeitskollegen üblich, die man schon seit Jahren kennt. Nur unter Freunden sind die Deutschen weniger distanziert. Hier ist das Duzen normal. (LEMCKE u.a. 2013: 46)

Während im zuvor erwähnten Lehrwerk das Thema nur nebenbei und dazu noch problematisch thematisiert wird, sind im Lehrwerk *Einfach besser 500!* allein in den ersten Kapiteln gleich mehrfache Erwähnungen des Themas zu verzeichnen. Im Kapitel 7 werden diesem sogar mehrere Seiten gewidmet. (ANGIONI et al. 2021: 54ff.) Es werden wichtige Hinweise zur Orientierung angeboten, auch Tipps was im Falle von Unsicherheit ratsam sei. Nicht zuletzt wird auch auf der Metaebene darüber nachgedacht, welche Vor- und Nachteile Duzen und Siezen potenziell mit sich bringen und es wird angeregt, in einem Forum unterschiedliche Erfahrungen zu diesem Thema zum Ausdruck zu bringen. Im Arbeitsbuchteil (ANGIONI et al. 2021: 275f.) gibt es eine Übung zum Duzen und Siezen am Arbeitsplatz, in der darauf hingewiesen wird, dass in unterschiedlichen Betrieben unterschiedliche Regeln herrschen können. Über die Vermittlung hinaus, wird das verbale Anbieten auch in einem Szenario geübt (ANGIONI et al. 2021: 91). Nicht zuletzt werden diese Konventionen in der Lernzielkontrolle aufgenommen, wodurch die Bedeutung unterstrichen wird. (ANGIONI et al. 2021: 284)

Ähnlich ist es im Lehrwerk *Fokus Deutsch B2*, wo in verschiedener Art auf die Schwierigkeiten, eindeutige Regeln zu finden, angespielt wird. Die Thematisierungen enthalten interessante interkulturelle Informationen. So wird in einem Hörtext erläutert, dass es sich mit dem Duzen und Siezen in Dänemark verhalte, da die einzige Person, die gesiezt werde, die Königin sei, während in einer Lesesequenz mit dem Titel „Sie oder du? Ganz schön verzwickt...“ vier Personen darüber berichten, wie schwierig es manchmal sei, durchzublicken, welches Verhalten angemessen ist. (KLOTZ 2016: 24).

Zusammenfassend betrachtet kann man zum Thema Duzen und Siezen durch die angeführten Beispiele schlussfolgern, dass die in den Lehrwerken auf A2 und B2 Niveau angebotenen Thematisierungen, von gelungenen bis weniger gelungenen Darstellungen des Aspektes der Höflichkeit reichen. Trotz der teilweise gelungenen Beispiele bleibt es allerdings ein großes Manko aller analysierten Lehrwerke, dass nur explizite und keine impliziten Du-Angebote erwähnt werden.

6. Umgang mit Zeit

Beim Umgang mit der Zeit sind in der Regel zwei unterschiedliche Ausprägungen des Themas in den Lehrwerken zu bemerken: einerseits das Thema Zeitdruck, folglich Stress, andererseits das Thema Pünktlichkeit, von denen letzteres ein zentrales auch im Hinblick auf die Höflichkeit darstellt. Hier sind die bei der Analyse gefundenen Beispiele diesbezüglich:

Im Lehrwerk *Linie 1 A2* werden in der ersten Lektion Situationen dargestellt, in denen Zeitdruck aufgebaut wird, entweder durch Kunden oder unternehmensintern. Gleichzeitig werden auch Situationen dargestellt, in denen sich jemand verspätet, um in anschließenden Sequenzen das zu früh oder zu spät kommen zu thematisieren. (DENGLER et al. 2017: 6f.)

In Lektion 10 mündet ein wiederholtes zu spät kommen in sprachlichen Übungen zum Formulieren von höflichen Entschuldigungen (DENGLER et al. 2017: 147), was im Hinblick auf eine Konfliktvermeidung durchaus als zielorientiert zu betrachten ist. Erwähnenswert finde ich jedoch im Zusammenhang mit der Realisierung des Aspektes im Lehrwerk *Linie 1 A2* den Hörtext in Kapitel 5, in dem ein Mitarbeiter fast eine Stunde zu spät zur Arbeit kommt. Dies wird an der angegebenen Stelle nicht weiter thematisiert wird und erst im Kapitel 10 (!) wieder aufgegriffen unter dem Aspekt, dass Unpünktlichkeit in der Arbeit nicht einfach toleriert wird. Wie erwähnt werden dann an dem angegebenen Ort Redemittel zur Rechtfertigung und Entschuldigung eingeführt und geübt. Sinnvoll an dieser Stelle könnte sogar eine Steigerung der Darstellung sein, im Hinblick auf eine potenzielle Abmahnung wegen wiederholten Zuspätkommens, was eine schriftliche Stellungnahme erfordern könnte. Eine denkbare Möglichkeit, um diese Handlungsstränge zusammenzuführen, wäre ein Szenario. Das bietet das Lehrwerk allerdings nicht an und das Thema Zuspätkommen wird dadurch nicht zum zentralen Thema.

In einer etwas differenzierteren Betrachtung geht es im Lehrwerk *Fokus Deutsch B2*: Hier werden im Kapitel unterschiedliche Redewendungen und Sprichwörter präsentiert und diskutiert, unter anderen „Der frühe Vogel fängt den Wurm.“ (KLOTZ 2016: 132). Im Kapitel 10 geht es um eine Termintreue (KLOTZ 2016: 99), wobei wetterbedingten Verspätungen bereits davor im Kapitel 9 (KLOTZ 2016: 142ff.) eine gesonderte Rolle eingeräumt wird, indem in einem Expertentext erläutert wird, wie solche Situationen aus der Perspektive des Managements betrachtet werden könnten.

Insgesamt fällt bei der Analyse auf, dass zwar beide Lehrwerke den Aspekt Umgang mit Zeit thematisieren, allerdings im Hinblick auf die interkulturellen Unterschiede unterschiedlich herangegangen wird. Während es in *Linie 1 A2* der Lehrkraft obliegt, die Verbindungen herzustellen und zum Vergleich mit anderen bekannten Modellen anzuregen, übernimmt das Lehrwerk *Fokus Deutsch B2* diese Impulsfunktion und führt relevante Aufgaben an.

7. Kommunikationsstandards

Im Hinblick auf gängige Kommunikationsstandards reichen die Angaben in den Lehrwerken von solcher allgemeinen Natur, wie beispielsweise, dass man in Deutschland den akademischen Titel vor dem Nachnamen führt (MÜLLER et al. 2017: 26f.), über Tabuthemen (KLOTZ 2016: 23), bis hin zu sehr versteckten Angaben von unhöflichem Verhalten, auf die weiter unten in diesem Artikel noch eingegangen wird.

Zuerst sollen Beispiele analysiert werden, die einer expliziten Thematisierung von Kommunikationsstandards entsprechen: Aufgabensequenzen die einen formfokussierten Fokus auf höfliche Bitten aufzeigen. Die dazugehörigen grammatischen Strukturen (Konjunktiv II und indirekte Fragesätze) werden an verschiedenen Stellen angeführt. Als erstes Beispiel sei das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland A2* erwähnt, wo das Thema Höflichkeit und höfliche Bitten in der Lektion *Am Arbeitsplatz* thematisiert wird. Eingeleitet wird das Thema durch einen Bildimpuls gefolgt von einer Aufgabe zum Hörverstehen, die als Präsentation indirekter Fragesätze dient. Anhand dieser wird der Unterschied formell/informell bzw. höflich/weniger höflich herausgearbeitet. Anschließend erfolgt die Übungsphase, nach der die eingeübte und automatisierte Struktur

angewendet wird, wobei zwischen höflichen und unhöflichen Formen spielerisch gewechselt wird. (JIN et al. 2018: 56f.) Vor allem die letzten beiden Schritte geben die Möglichkeit sich mit der Wahrnehmung von Höflichkeit unterschiedlich auseinanderzusetzen und auch bei der eigenen Produktion den Höflichkeitsgrad bewusst zu variieren. Kein Hinweis erfolgt hingegen darauf, dass nicht nur die sprachlichen Strukturen allein, sondern auch non- und paraverbale Elemente zur Wahrnehmung von höflichem bzw. unhöflichem Verhalten beitragen (Gestik, Mimik, Stimmführung). Auch ist ein Austausch über interkulturelle Erfahrungswerte nicht vorgesehen, weswegen man allgemein sagen kann, dass der Formfokus dem inhaltlichen Fokus deutlich überwiegt. Auch ein minimaler Impuls zu sammeln, was man in anderen Ländern als angemessene Form der Höflichkeit in solchen Situationen empfinden würde, bleibt bedauerlicherweise aus.

Im Lehrwerk *Linie 1 A2*, werden die gleichen Strukturen eingeführt. Hier handelt es sich kontextuell um ein Gespräch, in dem man um Hilfe bitten bzw. etwas höflich abschlagen soll. Auch hier werden die Kommunikation und der Kontext nicht im interkulturellen Betrachten thematisiert, die Teilnehmenden werden vom Lehrwerk nicht explizit ermutigt über die eigenen Erfahrungen zu sprechen, sondern es obliegt der Lehrkraft diesen wichtigen Impuls zu ergänzen. (DENGLER et al. 2017: 147)

Ebenfalls in diesem Lehrwerk, im Kapitel 10 *Zusammen geht es besser*, werden die Kommunikationsstandards im Kontext der Zusammenarbeit und der Konfliktlösung am Arbeitsplatz bereits auf diesem Niveau thematisiert. Unterstützend wirkt dabei der Fokus auf die Redemittel, um sich zu entschuldigen und auf der entsprechenden Satzmelodie bei Entschuldigungen (DENGLER et al. 2017: 144)

Hingegen finden wir auf dem Niveau B2 im Lehrwerk *Linie 1 B2* Beispiele einer Fokussierung auf den Inhalt. Hier spielen nämlich weniger formbedingte Unterschiede eine Rolle, sondern vielmehr die Art der Gesprächsführung bzw. der Direktheit, Themen oder Probleme anzusprechen, beim Verhandeln (MORITZ et al. 2018: 82f.). Später im Kapitel *In der Gastronomie* (MORITZ et al. 2018: 139) wird das Thema erneut aufgegriffen. Hierbei geht es darum, erfahrene Benachteiligungen zu thematisieren, und zwar auf höfliche Art. Es eignet sich hervorragend, um interkulturelle Aspekte hervorzuheben und von der internationalen Expertise der Kursteilnehmenden zu profitieren.

Ebenso verhält es sich im Lehrwerk *Einfach weiter! Deutsch B2*, in dem ein ganzes Kapitel, Kapitel 8, dem Thema *Konflikte* gewidmet wird, und zwar sowohl aus der Perspektive der Formfokussierung, da der Konjunktiv II wiederholt wird, als auch aus der Perspektive der Inhaltsfokussierung – es werden Emotionen benannt und beschrieben, und es wird angeregt, das Kommunikationsverhalten im Hinblick auf Kritik und Anerkennung zu reflektieren. Auch wird hier Raum gegeben für den interkulturellen Vergleich. (FERNANDES et al. 2019: 77ff.)

Redemittel zum Erreichen dieses kommunikativen Ziels sind beispielsweise auch in *Sicher in Alltag und Beruf B2* in den Kapiteln 1 und 8 zu finden, wo sie gepaart mit höflichen Formulierungen im Konjunktiv II präsentiert werden. (SCHWALB, Susanne et al. 2019)

8. Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerung der Analyse in puncto Kommunikationsstandards ergibt, dass bereits auf dem A2 Niveau mit den höflichen Kommunikationsstandards in Gesprächen mit Vorgesetzten umgegangen werden kann und die nicht erst auf höheren Niveaus ein Beitrag zur Sprachförderung und damit zur Integration auf dem Arbeitsmarkt geleistet werden kann. Auch werden andere Aspekte der Kommunikationsstandards angesprochen. Dennoch bleibt auch hier die Darstellung meist bei der sprachlichen Realisierung und den entsprechenden Strukturen, ohne die wirklich schwierig zu thematisierenden Aspekte der Pragmatik, des angemessenen Verhaltens, genügend zu beleuchten. Aus den hier angeführten Beispielen geht hervor, dass nur wenige Aspekte der Höflichkeit explizite Thematisierungen in den Lehrwerken erfahren. Insbesondere der interkulturell sensible Blick, der es einerseits ermöglichen würde, die Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen, als auch innerdeutsche Unterschiede zu diskutieren, bzw. weniger explizite Handlungen zu verdeutlichen, ist unterrepräsentiert. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang wäre die Fähigkeit zur Mediation hervorzuheben, die laut Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die Fähigkeit von Sprechern darstellt:

Brücken [zu] bauen und dazu bei[zu]tragen, Bedeutung zu konstituieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zur anderen (sprachenübergreifende Mediation). (GER BEGLEITBAND 2020: 112)

Doch es ist leicht die Lehrwerke zu kritisieren, dass sie sich auf einige wenige Aspekte der Höflichkeit beschränken, ohne in Betracht zu ziehen, wie kurzlebig kulturelle Aspekte sein können. Schließlich gibt es zahlreiche Forschungen, die den Wandel der Höflichkeitsformeln thematisieren, so zum Beispiel die anfangs erwähnte Dissertation Katrin Ankenbrand, in der die soziokulturelle Sicht auf Höflichkeit folgendermaßen definiert wird:

In diesem Sinne wird Höflichkeit verstanden als ein Kodierungssystem kultureller Werte, das immer dann Veränderungen unterworfen ist, wenn sich die gesellschaftliche Ordnung, deren Werte es enkodiert, im Umbruch befindet. (ANKENBRAND 2013: 21) Einleuchtend wird dadurch, wie stark dieser Aspekt von Veränderungen betroffen sein kann, und wie dieses auch anhand banaler Beobachtungen, wie dem Thema Pünktlichkeit, welches anhand kritischer Beispiele aus der Wirklichkeit (Pünktlichkeit der Deutschen Bahn beispielsweise) durchaus als diskussionswürdig betrachtet werden können. Ein ähnliches Beispiel stellt die Relativierung des Händedrucks als obligatorischen Höflichkeitsstandard bei der Begrüßung dar, eine Gepflogenheit, die 2020 durch die COVID-19 Pandemie schlagartig eine radikale Veränderung durchmachte.

Demnach kann eine wichtige Schlussfolgerung dieser Analyse nur lauten: Lehrwerke können nur dann einer interkulturellen Kompetenz dienen und gleichzeitig aktuell bleiben, wenn Sie zumindest inhaltlich auf Handlungsempfehlungen verzichten und hingegen kritische Diskussions- und Diskursangebote machen, bei denen die Erfahrungen der Teilnehmenden einbezogen werden und zwar nicht aus der Perspektive Heimatland, denn auch diese Betrachtung wäre eine unsensible Vereinfachung, sondern vor allem im Hinblick auf die eigenen plurikulturellen Erfahrungen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- ANGIONI, Milena et al. 2021: Einfach besser 500! Deutsch für den Beruf B2. Kurs- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: telc gGmbH.
- DENGLER, Stefan et. al 2017: Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Arbeitsbuch A2 mit Video und Audio auf DVD-ROM. Stuttgart: Klett.
- FERNANDES, Nicole et al. 2019: Einfach weiter! Deutsch B2. Kurs- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: telc gGmbH.

- HARST, Eva et al. 2017: Berliner Platz 4 NEU. Deutsch in Alltag und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- JIN, Friedericke et al. 2018: Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland. A2. Berlin: Cornelsen.
- KLOTZ, Verena et al. 2016: Fokus Deutsch B2. Erfolgreich in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.
- LEMCKE, Christiane et al. 2017: Berliner Platz 2 NEU. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- MORITZ, Ulrike et al. 2018: Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch B1+/B2 mit Audios und Videos. Stuttgart: Klett.
- MÜLLER, Annette et al. 2017: Im Beruf Neu B1+/B2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kursbuch. München: Hueber.
- SCHWALB, Susanne et al. 2019: Sicher in Alltag und Beruf! Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. München: Hueber.

Sekundärliteratur

- ALTMAYER, Claus / KOREIK, Uwe 2010: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, 1378-1390.
- ALTMAYER, Claus 2006: „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, 44-59.
- ANKENBRAND, Katrin 2013: Höflichkeit im Wandel: Entwicklungen und Tendenzen in der Höflichkeitspraxis und dem laienlinguistischen Höflichkeitsverständnis der bundesdeutschen Sprachgemeinschaft innerhalb der letzten fünfzig Jahre. Heidelberg: Dissertation UB online.
- CHRIST, Helmut 1997: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1, 3-20.
- GEERTZ, Clifford 1973: The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.
- GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. 2020. Stuttgart: Klett. (im Text als GER BEGLEITBAND zitiert)
- GÖHRING, Heinz 2002: Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- HU, Adelheid 2010: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, 1391-1401.
- UCHARIM, Anja 2009: Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Peuschel, Kristina et al. (Hg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen: Universitätsverlag, 149-168.
- UCHARIM, Anja 2010: „In meiner Heimat war ich Jurist (...) und jetzt fahre ich Taxi.“ Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt in Lehrwerken für Integrationskurse. In: Chlosta, Christoph (Hg.) (2010): DaF integriert: Literatur, Medien, Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 81). Göttingen: Universitätsverlag, 335-350.

Internetquellen

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF) 2020: Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen. Konzeption mit einem Kompetenz- und Anforderungsprofil für Lehrkräfte. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-bsk-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=5, Zugriff: Mai 2022)

PROGRAMMSTELLE BERUFSORIENTIERUNG IM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) 2020: Interkulturelle Sensibilität in der Berufsorientierung. Anregungen für die Praxis. (<https://docplayer.org/189793194-Interkulturelle-sensibilitaet-in-der-berufsorientierung-anregungen-fuer-die-praxis.html>, Zugriff: Mai 2022) HARST, Eva et. al. 2017: Berliner Platz 4 NEU. Kopiervorlagen. (https://www.klett-sprachen.de/downloads/6642/Kopiervorlage_5Fzur_5FRastst_E4tte_5F1/pdf, Zugriff: Mai 2022)