

# Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache

*Dietmar Rösler, London*

## 1 Einleitung

Üben Sie erweiterte Partizipialattribute:

*Beispiel:* Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial

Und nun Sie:

Kommunikativ ...

Grammatisch ...

...

Eine „Übung“ wie diese und der Titel dieses Aufsatzes könnten den Verdacht aufkommen lassen, mit *interkulturell* sei nun eine neue Schublade – ein neuer Ansatz, eine neue Methode – geöffnet worden, für die DaFler in den nächsten Jahren ihre akademischen Diskussionen führen dürfen. Die Konzentration auf einen bestimmten Ansatz, durch die noch allzu häufig die Erfassung der Komplexität des Lehr- und Lernprozesses unnötig reduziert wird, war für die Lehrmaterialanalyse und -produktion durch die vorgebliche Dichotomie „grammatisch vs. kommunikativ“ hinderlich genug. Für eine interkulturelle Ausrichtung von Lehrmaterial jedoch, so möchte ich in diesem Aufsatz zeigen, führte eine vorschnelle Etikettierung bestimmter Aspekte des Materials als *interkulturell* in eine Sackgasse.

Ich werde deshalb im folgenden zuerst drei Herangehensweisen an eine interkulturelle Ausrichtung von DaF-Lehrmaterial, die m.E. Kurzschlüsse darstellen, diskutieren, danach beschreiben, was eine umfassend interkulturelle Ausrichtung von Lehrmaterial berücksichtigen muß, und schließlich anhand eines längeren Beispiels demonstrieren, wie ich mir die Umsetzung dieser umfassenden interkulturellen Ausrichtung vorstelle. Da es sich dabei um einen Materialausschnitt handelt, an dessen Erstellung ich beteiligt war, wird der Leser um besonders kritische Distanz gebeten.

## 2 Mögliche Kurzschlüsse

### 2.1 Interkulturell im Kontext Deutsch als Fremdsprache ist nicht gleich interkulturell im Kontext Deutsch als Zweitsprache

Arbeiten zum interkulturellen Fremdsprachenlernen mit überwiegend im Land der Ausgangssprache gesteuerten ablaufenden Lernvorgängen dürfen nicht aufgrund allgemeiner Ähnlichkeiten Konzepte und Forderungen einfach übernehmen, die in der Auseinandersetzung um interkulturelle Erziehung bzw. um eine *multicultural/anti-racist education* im Kontext des oft ungesteuerten oder gemischt gesteuert/ungesteuert ablaufenden Zweitspracherwerbs im Land der Zielsprache entwickelt worden sind. Auf der allgemeinen Ebene aufklärerischer Zielsetzungen ist eine Parallelsetzung möglich;<sup>1</sup> diese wird jedoch problematisch, wenn es an die Erarbeitung praktischer Konsequenzen geht. Interkulturelles Fremdsprachenlernen geht, auch bei evtl. gleichen oder ähnlichen allgemeinen politischen und bildenden Zielen, von anderen Voraussetzungen aus, – beim Fremdsprachenlernen im Land der Ausgangssprache kommt es nur in den seltensten Fällen zum Lernzeitpunkt zu einer existentiellen Funktion der Zielsprache – die in der Forschung entsprechend ihren Niederschlag finden müssen.

Auch die konkreten Vermittlungsschritte bei einem interkulturellen Herangehen an das Fremdsprachenlernen im Ausland müssen aufgrund der andersartigen Ausgangssituation anders sein als z.B. die, die in der *International Association for Intercultural Education (IAIE)* erarbeitet werden,<sup>2</sup> auch wenn hier auf der allgemeinen Ebene ebenfalls Übertragungen stattfinden können. Feststellungen wie die von Hegele/Pommerin (1983):

Ein ausschließliches Lernen in „Ernstfallsituationen“ hätte zwangsläufig einen Verlust an Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch zur Folge, der Heranwachsenden gegenüber grundsätzlich nicht zu verantworten ist. (ebd., S. 63)

und

Ausgangspunkt und Zielsetzung eines erfahrungsentfaltenden Sprachunterrichts sind konkrete Prozesse des sprachlichen Handelns in Lebenssituationen, die für die derzeitige und zukünftige Lebenspraxis der Heranwachsenden bedeutsam sind. (ebd., S. 98f.)

gelten für interkulturelles Lernen in beiden Bereichen; ihre Konkretisierungen werden jedoch jeweils sehr verschieden ausfallen.<sup>3</sup> Arbeiten zum interkulturellen Lernen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache können

voneinander profitieren, solange sie ihre unterschiedliche Ausgangslage nicht aus den Augen verlieren.

### 2.2 Interkulturelles Deutschlernen ist keine neue Methode

Die bisherige Methodendiskussion krankt daran, daß jeweils ein Faktor des Fremdsprachenlernens oder einige wenige Faktoren, die zum Diskussionszeitpunkt in der Theorie und/oder der Praxis vernachlässigt sind, hervorgehoben werden. Diese vernachlässigten Aspekte werden sodann nicht sinnvoll in das komplexe Gesamt des Fremdsprachenlernens integriert; vielmehr scheinen die neu entdeckten Faktoren verselbständigt zu werden, was dazu führt, daß andere Aspekte des Lernens vernachlässigt werden, die dann „wiederentdeckt“ werden müssen usw. Dies kann ich in diesem Aufsatz nur als Behauptung in den Raum stellen; in Rösler (1983) habe ich dieses Dichotomie-Spiel<sup>4</sup> am Beispiel der Kontroverse „grammatisch vs. kommunikativ“ ausführlich dokumentiert.

Solange sich die Diskussion um neue Ansätze und Methoden darauf beschränkt, bestimmte vereinzelte Aspekte aufzugreifen, ist es wenig sinnvoll, von einem interkulturellen Ansatz oder einer interkulturellen Methode zu sprechen: Eine *interkulturelle Ausrichtung* des Fremdsprachenlernens kann nicht einfach etwas bisher Vernachlässigtes hinzufügen und dafür anderes weglassen; sie muß versuchen, in den Kontexten, in denen sie angebracht ist, das Gesamt des Fremdsprachenlernens mit einer interkulturellen Perspektive zu überziehen, ohne dabei erreichte Entwicklungsstände aufzugeben, und sie muß dies so tun, daß dabei eine weitere Annäherung an die Kontrolle des Lernprozesses durch die konkret an ihm Beteiligten erfolgt.

### 2.3 Überlegungen zum interkulturellen Deutschlernen beschränken sich nicht auf die Bereiche Themenauswahl und Landeskunde

Schröder (1987) kommt bei seinem Versuch, „interkulturelle Beziehungen als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts“ einzuordnen, zu dem Schluß:

Akademisches Rasonieren über Landeskunde, transnationale Kommunikation und interkulturelle Beziehungen ist schön und gut. [...] Der Landeskundeunterricht der Schule steht und fällt mit der Lehrerpersönlichkeit. (ebd., S. 7)

So gut und schön dieser Schluß mit seinem Hinweis auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit auch ist, so basiert er doch auf einer verengten

Prämisse. Schröder nähert sich dem Stichwort *interkulturell* nur mit der Fragestellung, wie ein interkulturelles Vorgehen in die Landeskunde integriert werden könnte. Das Interkulturelle lediglich im Landeskunde-Teil aufzubewahren – oder ihm vielleicht noch via Hinweis auf das Verfremden einen luxuriösen Parkplatz bei den literarischen Texten zu gewähren – entspricht lediglich der Vorstellung von *interkulturell* als vorerster letzter didaktischer Welle. Es führt nicht nur zu Problemen bei Auswahl und Kontrastierung, wie Schröder sie aufzeigt, sondern auch dazu, daß in allen anderen Aspekten des DaF-Lernens, bei der Grammatikdarstellung etwa oder bei der Wahl der Arbeitsformen, die vorherrschende eurozentrische Vorgehensweise ungebrochen bestehen bleibt. Diese wird durch ein Etikett *interkulturell*, das nur in bezug auf die thematisch/landeskundlichen Elemente des Materials berechtigt wäre, sogar noch unangreifbar gemacht, da kaum jemand es als „dies ist ein normal eurozentrisches Lehrwerk mit einigen thematisch interkulturellen Einschüben“ lesen würde; meist würde dieses Etikett wohl unzulässigerweise als „das ganze Material ist interkulturell ausgerichtet“ interpretiert werden.<sup>5</sup>

### 3 Voraussetzungen für eine interkulturelle Ausrichtung von Lehrmaterial

Eigentlich müßte dieses Kapitel einige Bemerkungen zur Rolle von literarischen Texten im interkulturell ausgerichteten Lehrmaterial enthalten. Da es sich jedoch um einen Bereich handelt, der bisher in der interkulturellen DaF-Diskussion am ausführlichsten abgehandelt worden ist, lasse ich ihn hier weg und konzentriere mich auf drei Bereiche, die m.E. noch nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erhalten haben.

#### 3.1 Komplexere Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung anderer Nationen

Wenn eine generell interkulturelle Orientierung im DaF-Bereich dazu führen sollte, daß genauer über die Art und Weise der Wahrnehmung anderer Nationen nachgedacht wird, dann wird sich auch die weitverbreitete blauäugig-aufklärerische Maxime, rassistische und nationale Stereotype habe man einfach zu vermeiden und ihre Vorkommen zu bekämpfen, die so schön und so schön überzeugend ist, wenn man sie mit Beispielen wie „Türken stinken“, „Neger sind dumm“ usw. illustriert, nicht halten lassen.

In Anknüpfung an die Beschreibung der denkökonomischen Funktion von Stereotypen, auf die schon 1922 Walter Lippmann<sup>6</sup> hingewiesen hat, die aber in der Sozialpsychologie nach ihm zugunsten der politisch dringend notwendigen Auseinandersetzung mit verhetzenden Vorkommensweisen von Stereotypen weitgehend unbeachtet geblieben und erst vor kurzem in der kognitiven Sozialpsychologie erneut aufgegriffen worden ist,<sup>7</sup> und in Anlehnung an Gadamer (1972) Auseinandersetzung mit der erkenntnisrelevanten Seite des Vorurteils müßte es möglich sein, eine Einordnung und Nutzbarmachung der reduzierten Wahrnehmung von etwas so Komplexem wie einer anderen Nation zu beginnen, ohne in Fallen der Diskussion um die (Nicht-)Existenz von nationalen Eigenschaften und damit evtl. verbundenen völkischen Überlegenheitsgefühlen zu stolpern.

O'Sullivan (1987) hat auf der Grundlage einer Ermittlung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur gezeigt, wie verschieden nationale Stereotype von Autoren funktionalisiert werden können und Rezeptionsästhetik, Imagologie und Sozialpsychologie daraufhin überprüft, inwieweit diese auf die Funktion von notwendigerweise reduzierter Wahrnehmung von komplexen Entitäten, wie sie Nationen darstellen, eingehen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen vermuten, daß wir uns durch die fast ausschließliche Konzentration auf die Abwehr von negativen Stereotypen bisher nicht genug um den produktiven Umgang mit den Bildern vom anderen Land<sup>8</sup> gekümmert haben. Wer anfängt, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, hat ein bestimmtes Deutschlandbild im Kopf, ob einem das paßt oder nicht. An dieses gilt es anzuknüpfen, dieses gilt es aufzunehmen, als Vor-Urteil, nicht als Vorurteil.

Auch bei einem differenzierteren Umgang mit nationalen Stereotypen bleiben menschenverachtende Stereotype menschenverachtende Stereotype, die es zu bekämpfen gilt. Bei einem generellen Ziel „interkulturelle Völkerverständigung“ reicht es aber nicht, so O'Sullivan am Ende ihrer Untersuchung, ein internationalistisches Konzept von verständigen Leuten im Auge zu haben, die „gereinigt“ von nationalen Besonderheiten und von Wahrnehmungen der nationalen Besonderheiten anderer miteinander kommunizieren; zu diesem Ziel gehört es auch, die jeweiligen Besonderheiten und Wahrnehmungen der Besonderheiten anderer verständlich und tolerierbar zu machen.

3.2 Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial hat eine besondere Verpflichtung, auf die jeweiligen konkreten Sprachlernbiographien, Lehrende-Lernende-Interaktionen, Lernziele usw. vor Ort einzugehen und muß daher so weitgehend wie möglich Adaptionmöglichkeiten und Angebote zur Versprachlichung der eigenen Bedürfnisse, Umgebung usw. bereitstellen

Konsequent zu Ende gedacht ist das beste interkulturell ausgerichtete – und jedes andere – Lehrmaterial das, das für die jeweils konkrete Lernergruppe vor Ort, und möglichst sogar mit ihr, entwickelt und genau auf ihren Sprachlernhintergrund, ihre Lernziele, ihren Erfahrungsbereich usw. hin geschrieben worden ist, und dabei all die materialinternen Forderungen wie Vielfalt von Textsorten, Übungstypen und Kommunikationssituationen, adäquate Wortschatz- und Grammatikprogression, Integration im Material von thematischen, intentionalen, grammatischen und textsortenspezifischen Anforderungen in einer Weise, daß diese zu ästhetischen und didaktisch akzeptablen Einheiten zusammenwachsen, usw. erfüllt. Diesen generellen Satz, der keinen real existierenden Umgang mit Lehrmaterial beschreibt, sondern idealisiert einen optimalen skizziert, ab und zu festzuhalten, ist aus mehreren Gründen wichtig:

- a) Er entzieht der Dichotomie „konventionelles Lehrmaterial vs. Ersetzung von Materialien durch die Produkte alternativen Lernens“ die Grundlage.
- b) Er nimmt der Kontroverse „Regionalisierte vs. weltweit verbreitete Lehrmaterialien“ die Schärfe.
- c) Er unterminiert Versuche, mit bestimmten Methoden verbundene Lehrmaterialien als „beste“ zu verkaufen.
- d) Er verweist immer wieder darauf, daß es „beste“ Materialien nicht gibt, sondern daß Materialien nur in bezug auf die Faktorenkombinationen in einer speziellen Lernsituation beurteilt werden können, daß sie mit größter Wahrscheinlichkeit immer an die Situationen vor Ort angepaßt werden müssen und daß es daher zu den zentralen Bestandteilen der Lehrerbildung gehören muß, bei den Lehrenden Lehrwerkgläubigkeit abzubauen, ihnen eine souverän distanzierte Einschätzung der Leistungen und Grenzen konventionellen Lehrmaterials zu geben und sie mit der Fähigkeit und den Fertigkeiten zur Adaption von Material an die Situation vor Ort auszustatten.

Unter a) müßte die Frage nach interkulturell relevantem Lehrmaterial also nicht lauten „Bringt uns ein Freire-orientiertes Vorgehen interkulturell relevantes Lehrmaterial oder verwenden wir konventionelle, sich interkulturell

gebende Materialien“, sondern „wie weitgehend können wir in unserer jeweiligen konkreten Situation erfahrungsbezogene Materialien selbst erstellen, ohne daß wir aufgrund von mangelnder Materialerstellungspraxis, fehlender Zeit usw. evtl. Elemente des Materials vernachlässigen und dadurch das Gesamt des Lernprozesses beeinträchtigen, und wie weitgehend können wir wohlkonstruierte und auf die Integration aller für das Funktionieren von Lehrmaterial wichtigen Faktoren bedachte konventionelle Materialien mit interkultureller Ausrichtung so adaptieren, daß wir sie für den lernerrelevanten Erfahrungs- und Lernzielbereich nutzen können?“

Die Kontroverse (b) „regionalisiert vs. weltweit“ verliert an Schärfe, wenn man erst einmal grundsätzlich festhält, daß auch eine kulturspezifische Regionalisierung von Lehrmaterial keine Lösung der Materialproblematik, sondern im besten Falle eine *Annäherung* an das vor Ort notwendige Material darstellt. Sind alle andere Materialfaktoren gleichwertig behandelt, so stellt natürlich eine Integration von Ausgangssprache und -kultur eine Verbesserung dar; sind diese Faktoren nicht gleich, so ist der Regionalisierungsfaktor einer neben vielen anderen, der zur Beantwortung der Frage, welches Lehrmaterial zu einer gegebenen Situation am besten paßt bzw. für sie am wenigsten ungeeignet ist, beiträgt. Besteht die Regionalisierung dann lediglich in der Auswechslung von Namen und Schauplätzen in einem ansonsten unpassenden Material, dann wird die Bedeutung des Faktors „regionalisiert“ gegen Null gehen; zeigt er sich in einem Eingehen auf die Sprachlerngewohnheiten, kulturellen Thematiken usw. der Ausgangssprache, so wird sich sein Einfluß erhöhen.

Die unter c) angesprochene Methodenfrage wird durch unser generelles Statement ebenfalls relativiert, da nach ihm natürlich auch Aussagen über den Wert bestimmter Vermittlungsweisen auf Faktoren wie Lernziele, Lehrer- und Lernerpersönlichkeit usw. bezogen werden müssen. Besonders die Bedeutung bisher gemachter Sprachlernerfahrungen oder in der Ausgangskultur vorherrschender Umgangsweisen mit Sprache wurde dabei bisher weitgehend zugunsten von exportierbaren, scheinbar allgemeingültigen Methoden ignoriert. Krumm (1987, S. 276) kritisiert:

Nicht nur bei den Lehrbuchinhalten, auch bei den Lehr- und Lernformen werden spezifisch westlich-industrielle, kognitive Operationen im Fremdsprachenunterricht erwartet und als überlegen angesehen, so etwa die Versprachlichung von Diagrammen und Tabellen, die Arbeit mit ironischen Texten, ein explizit „kommunikatives“ Vorgehen, das vom Schüler viel spontane Sprechbereitschaft verlangt, während andere Sprachleistungen wie gutes Reproduzieren auch längerer Texte, das phantasievolle Erzählen von Geschichten, aber

auch ein sehr strukturorientiertes oder memorisierendes Lernen zum Beispiel nicht honoriert werden.

Interkulturell ausgerichtetes DaF-Lehrmaterial, soweit es weltweit vertrieben wird, muß in diesem Bereich eine heikle Balance anstreben, die so viel Raum für die Entfaltung ausgangskulturspezifischer Umgangsweisen mit Sprache läßt, daß diese als Teil der kulturellen Identität der Lerner auch in der neu gelernten Sprache transportiert werden können, ohne diese jedoch so einseitig zu fördern, daß die zielkulturspezifischen Umgangsweisen mit Sprache nicht mehr angemessen berücksichtigt werden.

Ad d): Diese Balance, die nicht nur bei methodischen Erwägungen, sondern natürlich auch für alle anderen Aspekte der Materialgestaltung notwendig ist, kann von weltweit vertriebenen Lehrmaterialien nur zu einem geringen Teil erarbeitet werden; erst eine Lehreraus- und fortbildung, die souveränen Umgang mit Lehrmaterial und dessen Adaption an die Situation vor Ort zum Alltag werden läßt, wird hier Erfolge bringen.<sup>9</sup> Konventionelle Materialien müssen jedoch die Voraussetzungen in sich dafür anlegen, daß Adaptionen und in bezug auf Ausgangs- und Zielkultur relevante interkulturelle Interaktionen möglich sind.

### 3.3 Die interkulturelle Ausrichtung bezieht sich auf alle Aspekte des Lehrmaterials

Die interkulturelle Ausrichtung von DaF-Lehrmaterial ist, wie wir gesehen haben, nicht auf Themenauswahl und landeskundliche Information reduzierbar; man braucht daher mit ihr auch nicht zu warten, bis der Sprachstand so weit fortgeschritten ist, daß man interkulturelle Themen „ernsthaft“ diskutieren kann. Die interkulturelle Ausrichtung von Lehrmaterial muß vielmehr mit der ersten Lektion beginnen und soweit wie möglich alle Materialaspekte umfassen. In Rösler (1987) habe ich gezeigt, was das für

- die Entwicklung der Hör- und Leseverständnisfertigkeiten,
- den Einbau von Projekten in das Material, die noch am ehesten ein relativ freies Eingehen auf die Situation vor Ort innerhalb von lehrwerkgesteuertem Unterricht ermöglichen,
- die Entwicklung von Arbeitstechniken,
- die Rolle der Muttersprache,
- den Aufbau einer durchgehenden Fremdperspektive für Lehrwerke, die im weiter entfernten Ausland zum Einsatz kommen sollen,
- die Einbeziehung von metakommunikativen Elementen ins Lehrmate-

rial, die über die übliche Versprachlichung der direkten Unterrichtskommunikation hinausgehen, und

- die Auswahl der im Lehrwerk inszenierten Kontaktsituationen mit Deutschen und Deutsch und die Zeichnung von Stellvertretern für die Lernenden im Lehrwerk bedeutet.

## 4 Zur Integration des interkulturellen Aspekts in das Lehrmaterial



<p>LL: Familie Klingler? Herzlich willkommen in Lilaland! Mein Name ist Lara Lenzi. Ich bin Ihre örtliche Reiseleiterin.</p> <p>HK: Guten Tag, Fräulein Lenzi, äh - Frau Lenzi?</p> <p>LL: Bei uns macht man in der Anrede keinen Unterschied. Sagen Sie ruhig „Frau“.</p> <p>HK: Ach so.</p> <p>LL: Wie war die Reise?</p> <p>HK: Gut, aber sehr anstrengend.</p> <p>LL: Das glaube ich gern. Ich bringe Sie jetzt zu Ihrem Hotel. Unterwegs kann ich Ihnen gleich das Tourismusbüro zeigen. Da bekommen Sie dann alle weiteren Informationen.</p> <p>HK: Das ist sehr nett von Ihnen. Vielen Dank!</p>	<p><b>Willkommen in Lilaland!</b> F1</p> <p></p>
<p>Herr/Frau/Fräulein ...? Willkommen in ...! Mein Name ist ... Ich bin ... (Sekretärin des Sprachinstituts/der Firma; Direktor/Direktorin der Firma; Leiter/Leiterin des Kongreßbüros/Messebüros; ...).</p> <p>● Guten Tag, Herr/Frau/Fräulein ...</p> <p>○ Wie war die Reise?</p> <p>● Danke, gut.</p> <p>○ Ich bringe Sie jetzt ... (zum Sprachinstitut/Kongreßzentrum/Tourismusbüro/Stadion; zur Firma/Messe; zu Frau .../Herrm ...).</p> <p>Unterwegs kann ich Ihnen gleich Ihr Hotel/... zeigen.</p> <p>● Das ist sehr nett von Ihnen. Vielen Dank!</p>	<p><b>Variationen F2</b></p> <p>Spielen Sie bitte!</p> <p></p> <p><b>W</b></p>

Abbildung 1

Abb. 1 aus Mebus et al. (1987, S. 85–88) stellt ein Beispiel für einen Versuch dar, eine Reihe verschiedener Materialelemente (Präsentationstext, aktive Variation des Textes, Zuordnungsübung, Grammatiktablette und passende Übung, Leseverständnis) durchgehend interkulturell zu gestalten. Es handelt sich bei Mebus et al. (1987) um ein weltweit vertriebenes Lehrmaterial, das aufgrund seiner Konzeption zwangsläufig nicht auf eine konkrete Ausgangskultur eingehen kann. Die Abfolge der Lernschritte in Abbildung 1 zeigt gleichzeitig die Schwachstellen einer derartigen ausgangskulturlosen Konzeption auf und verdeutlicht, wie weit auch in einem nicht ausgangskulturbezogenen Lehrwerk eine interkulturelle Aus-

richtung möglich ist, wenn nur konsequent ein fremdperspektivischer Zugriff durchgehalten wird.

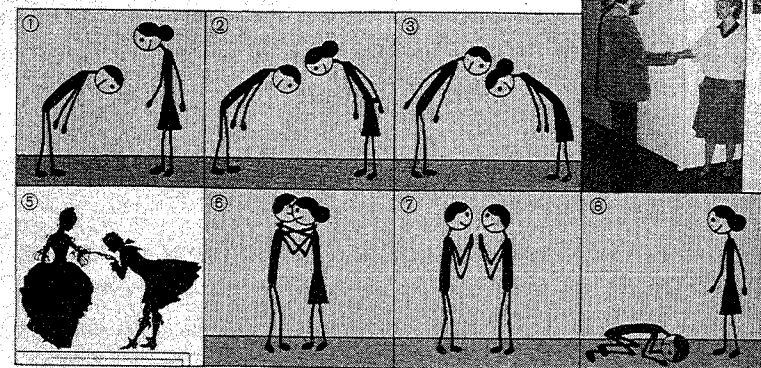
F1 repräsentiert ein Gespräch, eine mögliche Sprachkontaktsituation im nicht-deutschsprachigen Raum. Eine deutsche Familie wird in *Lilaland* von einer ihr unbekanntem Bewohnerin dieses Landes am Flughafen begrüßt und abgeholt. *Lilaland* ist ein Vehikel, dessen Zustandekommen aus dem Zusammentreffen zweier scheinbar antagonistischer Anforderungen an das Lehrwerk zu erklären ist: die interkulturelle Ausrichtung verlangt ein reales Gegenüber; die nicht auf einen bestimmten kulturellen Raum festgelegte Zielgruppengestaltung scheint dieses reale Gegenüber unmöglich zu machen.

*Lilaland* als Ausweg ist real-fiktiv; es enthält Elemente realer „nicht-deutscher“ Länder (ist also kein Phantasien-, keine Märchen- oder SF-Welt), aber es ist nicht ein konkreter Ort; es bietet also den Lernenden keine direkten Stellvertreter-Figuren, wie z.B. ein für in Irland Deutsch Lernende geschriebenes Buch sie bieten könnte. Die Konstruktion *Lilaland* ermöglicht es jedoch, daß konsequent die Perspektive des von außen auf Deutsches Blickenden beibehalten werden kann, unabhängig davon, wie nah oder fern *Lilaland* zu den Sitten, sprachlichen Eigenschaften usw. des jeweiligen konkreten Auslandes ist.

Nach der Präsentation von Begrüßung und Kontaktaufnahme auf deutsch im fiktiven *Lilaland* erfolgt als nächster Schritt F2 sofort der Transfer auf das konkrete Lerner-Ausland. Geübt werden vordergründig in einem stark geleiteten Rollenspiel die Elemente der deutschen Sprache, die man zu diesem Zweck braucht. Gleichzeitig wird jedoch auch immer ein erster Transfer von Eigenkulturellem stattfinden – immer dann, wenn die präsentierten deutschen Kontaktaufnahme-/Begrüßungsformen weit von den ausgangskulturellen abweichen, wird das Nachspielen zu ersten Kontrasten und Konflikten führen. Das Wörterbuchzeichen am Seitenrand ermuntert, in beschränktem Maße (man ist schließlich erst in Lektion 6) eigene Wege zu gehen und die eigenen Anforderungen an eine adäquate Abholzene in Sprache umzusetzen.

Es folgt eine Zuordnungsaufgabe, bei der acht mögliche Begrüßungsformen und deren Beschreibungen aufeinander bezogen werden müssen (F3). Die einzige konkret situierte Begrüßungsszene (Bild 4) ist eine, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt unter Vertretern des deutschen Kulturraums so abspielen könnte. In ihrem ersten Durchgang ist dies eine sprachliche Übung – etwas visuell Erfassbares muß der Versprachlichung zugeordnet werden. Aber natürlich führt die dafür notwendige intensive

### F3 Begrüßungsformen So begrüßt man sich in Deutschland. →



Welches Bild paßt zu welchem Text?

- a) Er verbeugt sich. Sie nickt mit dem Kopf.
- 4 b) Sie geben sich die Hand, d. h. sie gibt ihm die Hand, und er gibt ihr die Hand.
- c) Sie verbeugen sich. Aber die Dame verbeugt sich nicht so tief wie der Herr.
- d) Sie verbeugen sich. Aber der Herr verbeugt sich nicht so tief wie die Dame.
- e) Sie umarmen sich und küssen sich; d. h. sie umarmt ihn, er umarmt sie; sie küßt ihn und er küßt sie.
- f) Sie legen die Hände zusammen und verbeugen sich leicht.
- g) Er küßt ihr die Hand. Sie nickt mit dem Kopf.
- h) Er wirft sich auf den Boden.

#### Reflexive Verben

ich	verbeuge	mich	
du	verbeugst	dich	
er/es/sie	verbeugt	sich	
wir	verbeugen	uns	
ihr	verbeugt	euch	
sie	verbeugen	sich	
Infinitiv	sich verbeugen		

#### Reziproke Verben

Sg.	3. Pers.	man begrüßt sich
Pl.	3. Pers.	sie begrüßen sich
Infinitiv		begrüßen
		umarmen
		küssen

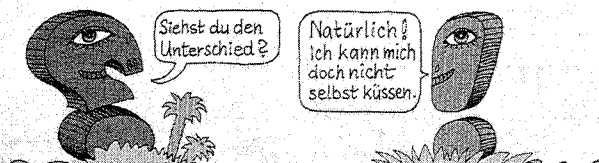


Abbildung 2

Auseinandersetzung mit Bild und Wort auch dazu, daß die Kursteilnehmer sich und die Kursleiter fragen, welche der stilisierten Begrüßungsformen wo üblich sind und ob und gegebenenfalls wo die eigenen Sitten ihren Ausdruck finden.

### Begrüßungstheater F4

Familie Klinger spielt „Begrüßung international“. Herr Klinger erklärt die Regeln:

- Ergänzen Sie bitte **dich, dich, dir, euch, mich, mir, sich, sich, sich, uns, uns**.
- Spielen Sie bitte Begrüßungstheater!

„Zuerst verbeugen wir \_\_\_\_\_ alle. Peter, du spielst jetzt den Europäer. Du verbeugst \_\_\_\_\_ tiefer als die Dame. Ich spiele einen Lilaländer. Ich verbeuge \_\_\_\_\_ nicht so tief wie Beate. Jetzt küssen wir \_\_\_\_\_.“ Peter und Gerda umarmen \_\_\_\_\_ und küssen \_\_\_\_\_ „Beate, ich küsse die Hand. Komm, du mußt \_\_\_\_\_ deine Hand geben.“ „Peter und Beate, jetzt begrüßt ihr \_\_\_\_\_ wie in alten Zeiten. Peter, du wirfst \_\_\_\_\_ auf den Boden, und Beate nickt nur leicht.“ Da sagt Peter: „Das mache ich nicht mit. So begrüßt man \_\_\_\_\_ heute nicht mehr.“

### Begrüßung international F5

- Wo begrüßt man sich so wie auf Bild 1-8 von F3?

Beispiele:

Bild 4: So begrüßt man sich in Deutschland.

Bild 2: Ich glaube, so begrüßt man sich in ...

- Wie begrüßt man sich bei Ihnen?



### Begrüßung in Deutschland F6

#### Aufgaben

- Tragen Sie bitte die Prozentzahlen ein!
- Wie finden die Deutschen das Händeschütteln?

Gegner: unangenehm, ...  
Befürworter: ...

Händeschütteln	1984			1973
	insgesamt	Frauen	Männer	insgesamt
dafür	55%			
dagegen				
keine Meinung				

#### Händeschütteln kommt aus der Mode

Eine Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1984: Nur noch 55% der Bundesbürger sind für das Händeschütteln bei der Begrüßung, 42% sind

dagegen, 3% haben keine Meinung. 60% der Männer begrüßen sich mit der Hand, aber nur 50% der Frauen. 1973 waren noch 68% der Bundesbürger für das

Händeschütteln. Die Gegner des Händeschüttelns finden diese Begrüßungsform unangenehm, unhygienisch und überflüssig. Die Befürworter finden Händeschütteln menschlich, freundlich und herzlich.

Abbildung 3

Als Präsentation von Grammatik wird ein Beispiel aus dem angesprochenen Themenkreis konjugiert; wichtiger als dies ist jedoch die Tatsache, daß die daran anschließende Übung<sup>10</sup> so konstruiert ist, daß das Üben des Grammatikstoffes in einem spielerischen Begrüßungskontext erfolgt (F4).

Falls bei F3 von seiten der Kursteilnehmer her eine Spekulation darüber, wer sich wo so wie auf den Bildern begrüßt, noch nicht aufgekommen ist, so wird sie jetzt anhand eines authentischen deutschen Textes, einer Anzeige, in der verschiedene Begrüßungsformen in konkreten nicht-deutschsprachigen Ländern dargestellt werden (F5), erneut angeregt. F3 und F5 zusammen laden zum Spekulieren über verschiedene Begrüßungsformen in der Welt, evtl. zur Relativierung der eigenen usw. ein. Das Lehrwerk stellt auf der Ebene des Sprachstands von Lektion 6 (beschränkte) sprachliche Mittel bereit, mit denen die Kursteilnehmer auf einer elementaren Ebene Vermutungen äußern und auf die vorgestellten Begrüßungsmöglichkeiten bewertend reagieren können (F7).

### F7 Begrüßung

Wie finden Sie die Begrüßungsformen in F3?  
Machen Sie bitte eine Tabelle und kreuzen Sie an!

Bild	schön	freundlich	herzlich	komisch	unangenehm	unhygienisch	...
1							
2							

Abbildung 4

Je weitergehend das Begrüßungsthema für die Kursteilnehmer brisant ist, desto weiter wird sich die Diskussionsbereitschaft der Kursteilnehmer von der unechten Sprachlerndiskussion hin zu einer echten Diskussion des Themas und seiner Implikationen für einen selbst bewegen. Auf der Ebene von L6 wird eine echte Diskussion, ganz egal, wie stark sich Lehrende und Lernende bemühen, sie auf deutsch zu führen, irgendwann in die Ausgangssprache oder eine lingua franca übergehen. Was „direkt“ arbeitenden Lehrenden dabei als Manko erscheinen mag, ist integraler Bestandteil eines interkulturell ausgerichteten Vorgehens; thematisch relevante Diskussionen können und dürfen nicht auf die Mittelstufe verschoben werden, wenn man es mit der Gleichzeitigkeit des Erwerbs von sprachlichen Fertigkeiten und der Auseinandersetzung mit der Zielsprache und -kultur ernst meint. Das Akzeptieren von ausgangssprachlichen Diskussionen ist nur problematisch, wenn man dogmatisch in methodologischen Bahnen à la „direkt vs. übersetzungsorientiert“ denkt; im Unterricht können sie ohne Schwierigkeiten Teil eines Vorgehens sein, das ausführlich und so weit wie überhaupt nur möglich Kommunikation in der Zielsprache voranbringt.

Nach der Versprachlichung des Begrüßens und der eigenen Begrüßungsformen wird in einer Leseverständnisübung (F6) die in F3 als Norm gegebene (so begrüßt man sich in Deutschland) Form der Begrüßung dadurch relativiert, daß in einem Zeitungsausschnitt die verschiedenen Einstellungen zu dieser Norm innerhalb der Bundesrepublik Deutschland dokumentiert werden. Die Landeskunde-Information in *Deutschland schüttelt man sich die Hände* wird also einmal dadurch in einen größeren Rahmen gestellt, daß sie andersartigen realen Begrüßungssitten gegenübergestellt wird, und zum anderen innerhalb eines Bereiches, in dem diese Norm angeblich gilt, relativiert.

Wenn man diese Schritte F1 bis F7 durchgearbeitet hat, hat man

- einen dialogischen Text zu einer Sprachkontaktsituation im Ausland erarbeitet,
- Mini-Dialoge durchgespielt,
- Text und Bild einander zugeordnet,
- ein nicht ganz einfaches Grammatikkapitel verstanden und geübt,
- eine Leseverständnisübung absolviert und
- versucht, etwas zu beschreiben und zu bewerten.

All diese normalen Sprachlernaktivitäten sind für die jeweilige Lernergruppe dann und nur dann sinnvoll, wenn sie für diese Lernergruppe, für die Sprachlernbiographien der Kursteilnehmer, für die Lernziele usw. angemessen sind. Eine interkulturelle Ausrichtung<sup>11</sup> von Lehrmaterial ändert aber nichts daran, daß im Lehrmaterial die für die jeweilige Lernergruppe angemessene Vielfalt von Übungen, Textsorten, Redeanlässen usw. vorhanden sein muß. Wenn man der Meinung ist, daß ein fremdperspektivischer Blick auf die Zielsprache und -kultur für die jeweilige Lernergruppe sinnvoll ist, dann fügt man dem Material nicht einfach einen Baustein hinzu – nach dem Motto *im C-Teil sind wir interkulturell* –, sondern integriert diesen Blick von außen in das Material, indem Texte, Sprachkontaktsituationen, Übungskontexte usw. nach interkulturellen Gesichtspunkten gestaltet werden.

Das Beispiel aus Abb. 1 zeigt, wie die Integration des interkulturellen Aspekts bei Material möglich ist, das nicht einmal auf eine konkrete Ausgangskultur Bezug nimmt. Es sollte von daher klar sein, daß ausgangskulturbezogenes Material, wenn es konsequent interkulturell ausgerichtet ist, sei es eine Adaption oder für die Situation vor Ort direkt geschrieben, dies noch in einem viel weitergehenden Maße erreichen kann. Dieses Beispiel zeigt jedoch auch, daß die Durchdringung des gesamten Lehr-

materials wichtig ist, um die Perspektive des im Ausland Deutsch Lernenden wirklich durchzuhalten, und daß Regionalisierungen, falls sie sich auf die Hinzufügung von Lokalkolorit beschränken, nur auf den ersten Blick der Forderung nach interkultureller Ausrichtung entsprechen.

## Anmerkungen

- 1 So wird ein interkultureller DaF-ler mit den in Batelaan (1983, S. 17) angeführten Kriterien oder auch mit Essingers (1984, S. 245) Hinweis auf die Notwendigkeit von Veränderungen bei Majorität und Minorität einverstanden sein können.
- 2 Vgl. z.B. Council of Europe 1986 und 1987.
- 3 Zur Illustrierung dieser These braucht man nur einige Tagesabläufe ausländischer Kinder, wie sie in Essinger/Hellmich/Hoff 1981 dokumentiert sind, zu lesen, um sich vor Augen zu führen, wie andersartig die interkulturellen Kontaktsituationen von Zweit- und Fremdsprachenlernern sind. Daß auch die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrmaterialien noch weit davon entfernt sind, die tatsächlich relevanten Erfahrungsbereiche ihrer Klientel angemessen abzudecken, hat die Detailanalyse gängiger DaZ-Materialien in Rösler/Skiba 1987 gezeigt.
- 4 Nun ist es wohl unvermeidlich, daß bei einer Beschäftigung mit einem komplexen Sachverhalt zu bestimmten Zeiten in bestimmten zeitgeistlichen Kontexten bestimmte Aspekte besondere Beachtung finden, und daß es zu einer Zeit wie heute, in der die Oberflächendifferenzierung von Produkten auf dem generellen und das Identifiziertwerden mit einer gängigen Richtung auf dem akademischen Markt notwendig zu sein scheint, um Verkauf- und Karriereerfolge zu erzielen, zwangsläufig zur mehr oder weniger aggressiven „Vermarktung“ von Methoden und zur Präsentation von Pseudo-Dichotomien wie „grammatisch vs. kommunikativ“, „autonom vs. lehrmaterialfixiert“ kommen muß; dies trägt jedoch nicht gerade dazu bei, das Fremdsprachenlernen durch Forschung, Materialentwicklung und -analyse und Lehrerbildung so fortzuentwickeln, daß immer stärker die Erfordernisse der jeweiligen konkreten Lehr- und Lernkonstellation Art und Weise des Lernens und/oder Unterrichtens bestimmen, ohne daß durch diese Dominanz der Situation vor Ort das Ineinander der Vielzahl der Faktoren, die zum Gelingen des Lernens beitragen, aufgegeben wird zugunsten eines zwar partiell lernerzentrierten, bestimmte Faktoren erfolgreich angehenden, jedoch insgesamt nicht integrierten Vorgehens.
- 5 Auch wenn man akzeptiert, daß eine interkulturelle Ausrichtung alle Aspekte des Materials umfaßt, so ist damit das spezielle Problem, wie diese generelle Ausrichtung dann konkret bei der Themenauswahl und bei besonderen landeskundlichen Problemstellungen zu berücksichtigen ist, noch nicht gelöst.

- Pauldrach 1988 versucht am Beispiel von *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987) zu zeigen, welche Implikationen für die Landeskunde diese generelle interkulturelle Ausrichtung hat.
- 6 Vgl. dt. Lippmann 1964.
  - 7 Vgl. als Überblick Six 1987.
  - 8 Vgl. O'Sullivan 1987a.
  - 9 Vgl. dazu Rösler 1984.
  - 10 In Mebus et al. 1987 findet sich im Lehrbuch selten mehr als eine Übung. Das weitergehende Übungsmaterial wird im einsprachigen und – für unser Thema wichtiger – in den kultur- und sprachkontrastiven Arbeitsbüchern bereitgestellt, in denen je nach Schwierigkeitsgrad des grammatischen Phänomens verschieden ausführliche Übungen enthalten sind, die zudem inhaltlich genauer auf die Ausgangskultur bezogen kontrastiv vorgehen können.
  - 11 In vielen Lernsituationen im Ausland wird mit dieser interkulturellen Ausrichtung eine Erhöhung des Anteils an expliziter Grammatik und an längeren Lesetexten mit speziellen Leseverständnisübungen einhergehen, da die interkulturelle Ausrichtung ein *Reden über*, ein verstärktes Wahrnehmen und Thematisieren von sprachlichen und kulturellen Eigenarten von Zielsprache und -kultur mit sich bringt.

### Verzeichnis der angeführten Literatur

- Batelaan, P.: *The Practice of Intercultural Education*. London 1983.
- Council of Europe: *Intercultural Education. Concept, Context, Curriculum Practice*. Straßburg 1986.
- Council of Europe: *Arts Education in a Multicultural Society*. Straßburg 1987.
- Essinger, H.: *Pädagogische Ausbildung*. In: G. Auernheimer (Hg.), *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim/Basel 1984, S. 244–247.
- Essinger, H. / Hellmich, A. / Hoff, G.: *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Ts. 1981.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Geschichte einer philosophischen Hermeneutik*. 3. erweiterte Auflage. Tübingen 1972.
- Hégele, I. / Pommerin, G.: *Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern*. Heidelberg 1983.
- Krumm, H.-J.: *Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache-Unterrichts?* In: A. Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München 1987, S. 267–281.
- Lippmann, W.: *Die öffentliche Meinung*. München 1964 (Original 1922).
- Mebus, G. et al.: *Sprachbrücke*. Stuttgart 1987.
- O'Sullivan, E.: *Das ästhetische Potential von nationalen Stereotypen in literarischen Texten. Auf der Grundlage einer Untersuchung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960*. Berlin: Freie Universität Dissertation 1987.

- ders.: *Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 40, 4. 1987, S. 217–221.
- Pauldrach, A.: *Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von DaF-Lehrwerken*. In: *Zielsprache Deutsch* 1, 1987, H. 4, S. 30–42.
- Rösler, D.: *Endstation: Integrierter FU*. In: J. Appel/J. Schumann/D. Rösler, *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg 1983, S. 117–172.
- ders.: *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg 1984.
- ders.: *Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache Lehrmaterial der Grundstufe*. In: *Zielsprache Deutsch*, 1, 1987, S. 23–29.
- ders./Skiba, R.: *Datenbank für den Sprachunterricht. Ein vernetzter Lehrmaterial-Steinbruch für Deutsch als Zweitsprache*. Mainz 1987.
- Schröder, K.: *Interkulturelle Beziehungen als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Der fremdsprachige Unterricht* 21, 1987, S. 5–7.
- Six, B.: *Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung*. In: G. Blaicher (Hg.), *Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen 1987, S. 41–54.