

Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe*

DIETMAR RÖSLER

Die verstärkte Aufmerksamkeit für Literatur und Kultur im Bereich Deutsch als Fremdsprache – so begrüßenswert sie ist und so sehr sie uns zeigt, welche Schätze bei einer zu starr alltagskommunikations- oder fertigkeitenorientierten Sprachvermittlung Gefährliches, nicht gehoben zu werden, – ist so ohne Tücken nicht. Nicht auszuschließen ist, daß hinter dem großen Wort von der interkulturellen Verständigung ein als Beliebigkeit mißverständener Kulturrelativismus lauert, und als Gefahr steht im Raum, daß die Hinwendung zu Literatur und Kulturvergleich zu einer Methode ‚verkommt‘, die, heruntertransportiert aufs fachdidaktische Repetitorium, in den Merkmalen gipfelt, literarisch sei ein fremdsprachendidaktischer Ansatz, wenn auf das Grammatikpensum eine Portion konkrete Poesie folge, und interkulturell er dann, wenn an eine Information sich die Frage anschließe, *und wie ist das in Ihrem Land?*¹

Der Integration des Literarischen und des Interkulturellen in das komplexe Gesamt des Fremdsprachenlehrens und -lernens wäre mit derartigen Verselbständigungen und Trivialisierungen nicht gedient. Da ich mich im folgenden der Frage zuwende, wie schon im Lehrmaterial der Grundstufe des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts im Ausland für Erwachsene eine interkulturelle Sichtweise verankert werden könnte, und da ich die Gefahr von Nebenwirkungen, die ein kurzgeschlossenes Propagieren eines interkulturellen Ansatzes oder einer interkulturellen Methode hat, sehe, möchte ich zwei Bemerkungen voranstellen, die einer Reduktion der Diskussion um das jeweils angemessenste Lehren und Lernen von fremden Sprachen für konkrete Zielgruppen auf die Frage nach der Dominanz bestimmter Ansätze und Methoden in den Weg treten sollen¹.

1. Interkulturell?

Hinter ‚interkulturell‘ steht im Gegensatz zu ‚ausländerbezogen‘ eine Konzeption, die Wechselsei-

tigkeit annimmt. ‚Interkulturelle Pädagogik‘, schreibt Helmut Essinger in einem unpassenderweise *Handwörterbuch Ausländerarbeit* genannten Nachschlagewerk, impliziert *gleichermaßen eine interkulturelle Erziehung für Angehörige der ethnischen und kulturellen Majorität wie der der Minorität*² (Essinger (1984, 245)). Man weiß, wie schwierig im Bereich Deutsch als Zweitsprache eine derartige Konzeption durchzusetzen ist. Im größten Teil des Deutsch als Fremdsprache-Lernens, zumal dann, wenn es im Sprach- und Kulturraum der Ausgangssprache angesiedelt ist, kann von Gleichberechtigung oder Wechselwirkung in diesem Sinne kaum gesprochen werden. Was auch immer die verschiedenen Lernziele, Sprachlernbiographien usw. sein mögen, nur in den selteneren Fällen wird es im Fremdsprachenunterricht zu einer derart existentiellen Auseinandersetzung mit Zielsprache und -kultur kommen wie in vielen Fällen beim Zweitspracherwerb. Wenn man also weiterhin von ‚interkulturell‘ im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sprechen will, so muß man sehr genau aufpassen, daß man nicht einfach Konzepte und Konzeptionen aus der Zweitspracherwerbsforschung oder der Sprachsoziologie verwendet, ohne sie auf ihre Angemessenheit für die fremdsprachlernende Zielgruppe zu überprüfen².

2. Eigenständiger Ansatz für die Lehrmaterialentwicklung?

Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial wäre kein Schritt voran, wenn es nicht die im Laufe der letzten Jahrzehnte mühsam und eher in der Form einer Springprozeption erworbene Einsicht, – im Lehrmaterial müssen die jeweils angemessenste Art der Grammatikvermittlung, Grammatik- und Wortschatzprogression, die größte Vielfalt von Kommunikationsformen, Übungstypen und Textsorten zusammengeführt und integriert werden, – aufnehmen und sie mit der bisher in der Lehrmaterialproduktion vernachlässigten Fremdperspektive zusam-

menführen würde. Es stellte einen Rückfall hinter den erreichten Stand der Diskussion dar, wenn man mit dem Auftauchen neuer, sich interkulturell ausweisender Lehrwerke die Diskussion um das beste Lehrwerk oder die beste Lehrwerkskonzeption wieder aufnähme, zur Abwechslung mal mit den Polen ‚interkulturell‘ vs. ‚kommunikativ‘. Bei allem, was als Lehrmaterial auf dem Markt ist oder auf den Markt kommt, kann man davon ausgehen, daß es, so, wie es ist, für die jeweilige konkrete Lernergruppe vor Ort meist nicht ideal sein wird und daß es der Adaption bedarf, so wie auch alle bisherigen Lehrwerke der Anpassung an die jeweiligen Lernenden bedurften, wenn sie deren Zielen, Sprachlernbiographien usw. gerecht werden wollten. Auch eine Hinwendung zu dem, was verkürzt als ‚interkultureller Ansatz‘ angesehen werden könnte, darf nicht vergessen machen, daß konventionelles Material jedem Lehrer zwar die Knochenarbeit abnimmt, ein Konzept zu produzieren, in dem Grammatik- und Wortschatzprogression, Themen-, Intentionen-, Textsorten- und Übungsvielfalt sorgfältig aufeinander bezogen sind, daß es sie oder ihn jedoch nicht von der Verpflichtung befreit, dieses für die speziellen Belange der Lernergruppe vor Ort zu adaptieren. Weiterhin gilt, daß kein wie auch immer gearteter Ansatz die Aus- und Fortbilder davon befreit, den Lehrern die Fähigkeiten und Fertigkeiten zukommen zu lassen, die sie souverän aus der Materialien- und Methodenvielfalt das für ihre Gruppe jeweils Angemessene herausfiltern läßt³.

3. Interkulturell ausgerichtetes Material auf der Grundstufe

Wenn wir bei den Zielgruppenbestimmungen, die in die Gestaltung von Lehrmaterialien eingehen, den Faktor ‚Deutscherwerb für Erwachsene erfolgt außerhalb des deutschsprachigen Raums‘ ernstnehmen und versuchen, den Blick von außen auf Deutsches und Deutsche zum leitenden Prinzip zu machen, so hat das Folgen für die Gestaltung des Materials in allen Bereichen. Das heißt, man kann nicht einfach irgendwo ein paar interkulturelle Bausteine in ein ansonsten grammatik-, kommunikations- oder wie auch immer orientiertes Lehrwerk einflechten, sondern muß diese Orientierung an der Fremdperspektive, also an der Perspektive des Ler-

nenden als Außenstehendem, als durchgehendes Prinzip einsetzen, das die vielen verschiedenen Bestandteile des Lehrmaterials in seinem Sinne beeinflusst, ohne sie auch nur im geringsten in ihrer sonstigen Funktion als Präsentationstext, Übung, bewußtmachendes Schema usw. zu beeinträchtigen. Dies soll im folgenden für die Bereiche Arbeitsformen und inhaltliche Gestaltung gezeigt werden.

3.1. Auswirkungen auf den Bereich Arbeitsformen

Da das Lehrwerk in der Auslandssituation viel stärker als in der Inlandssituation das Angebot an sprachlichem und kulturellem Material dominiert, muß es versuchen, diese Dominanz zu reduzieren, indem es ihr möglichst früh und möglichst weitgehend entgegenarbeitet, z.B. dadurch, daß konsequent Arbeits- und Sozialformen eingeführt werden, die selbständiges Arbeiten und eigenständige Informationsgewinnung fördern, und zwar so bedeutsam, daß sie auch bei Kursteilnehmern, die diese Formen nicht gewohnt sind, nicht zu Abwehrreaktionen führen. Dies kann geschehen, indem Hör- und Leseverständnistechiken und Techniken des selbständigen Umgangs mit Arbeitsmitteln kontinuierlich entwickelt werden und indem anhand von kleinen Projekten die Versprachlichung des Eigenen, ggf. auch gegen die Intentionen des Lehrwerks, initiiert wird.

3.1.1. Entwicklung des Hör- und Leseverständnisses

Dem konsequenten Auf- und Ausbau von Hör- und Leseverständnisfertigkeiten kommt bei einer Gestaltung von Lehrmaterial aus der Fremdperspektive besondere Bedeutung zu. Lehrwerksimmanent ist der Aufbau von vielfältigen Verständnisstrategien und von positiven Einstellungen dazu Voraussetzung dafür, daß die Schere zwischen der Erkenntnisfähigkeit der erwachsenen Lernenden und ihrer mangelnden Fremdsprachkompetenz so weitgehend wie möglich geschlossen gehalten werden kann, da in den Hör- und Leseverständnistexten komplexere Inhalte angesprochen werden können als in Präsentationstexten, Übungen usw., die sich bis auf das letzte Komma den Wortschatz- und Grammatikprogressionszwängen unterwerfen müssen.

Die zu behandelnden Texte, in Komplexität,

Schwierigkeitsgrad- und Umfang- jenseits der Ebene, die von der Wortschatz- oder Grammatikprogression her eigentlich ‚dran‘ wären, zerstören die – im Gegensatz zum Inland mit seiner Flut von ungesteuertem Material in der realen Welt – mögliche Idylle von der Existenz der fremden Sprache als Menge kleiner, inhaltlich meist nichtssagender Anhäufungen von Sätzen im Klassenraum. Das Unwohlsein oder gar die Angst, die die Konfrontation mit diesen scheinbar weniger gut aufbereiteten⁴ Vertretern der Zielsprache auslöst, muß aufgefangen werden durch eine systematische Vermittlung von Verhaltensweisen zu diesen ‚Sprachbrocken‘: Verhaltensweisen im Bereich Fertigkeitserwerb (Wie erschließe ich Kerninformationen? Wie wähle ich aus Informationen aus?) und in bezug auf emotionale Bewältigung (lernen, daß es ein natürlicher Vorgang ist, daß man aus einer gegebenen Menge Text in der Fremdsprache nur die wirklich benötigten Informationen herausucht; Aufbau von Selbstvertrauen, das einen die (Nicht-) Bewältigbarkeit bestimmter Texte innerhalb einer bestimmten Zeit einschätzen läßt usw.). Die Entwicklung einer entspannten oder gar positiven Einstellung zum Umgang mit Texten, die von der Lehrwerksprogression her eigentlich noch nicht ‚dran‘ sind, wiederum ist Voraussetzung dafür, daß die Lernenden (meist wohl im Verein mit den Lehrenden) in der Lage sind, Texte heranzuziehen, die die vom Lehrwerk präsentierte Welt sprengen, erweitern, kommentieren o.ä. können und mit denen eine Versprachlichung der eigenen Perspektive eher möglich ist. In Mebus et al. (demn.) beginnt deshalb ab Lektion 1 das Doppelspiel von Verunsicherung durch Hör- und Lesematerial, das nicht Wort für Wort verstanden werden kann, und Entwicklung von Eigenständigkeit durch Verständnisstrategien, die die Emanzipation von der Banalität der ersten Lektionen und ggf. auch von den Intentionen der Lehrwerksmacher ermöglichen. In Lektion 1 ist es das simple Herausfiltern und Zuordnen von Namen, in Lektion 10 ist es bereits eine recht komplexe Textauswertung anhand eines Auszugs aus Lea Fleischmanns *Dies ist nicht mein Land*, in dem sie schildert, wie gern sie mit den anderen Teilnehmern ihres Sprachkurses die politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, in die sie geraten ist, diskutieren möchte und doch laut Lehrplan bis zu diesem Zeitpunkt nur über

Lebensmittel reden kann. Das Thema ‚als Erwachsener die Kluft zwischen Intellekt, Themenwunsch und Ausdrucksvermögen in der fremden Sprache zu erleben‘ wird zu diesem Lernzeitpunkt auch der jeweiligen Gruppe sehr bewußt sein; über diese Kluft ggf. in der Muttersprache zu reden, bedeutet nicht nur Dampf ablassen, sondern führt vielleicht zum Bewußtsein darüber, daß so ein Zustand ein natürlicher Teil des Lernprozesses ist, der bewältigt werden muß.

Differenzierte Verständnisstrategien und entsprechende, erwachsenengerechte Inhalte sollen den Wunsch initiieren, auch andere Texte der Zielsprache außerhalb des Lehrwerks ‚knacken‘ zu wollen. Zum Aufbau von eigenständigen Hör- und Lesegewohnheiten gehört dabei auch die Hinführung zu einem souveränen Umgang mit langen Texten, wie sie z. B. in *Themen* mit ‚Die Gefährlichkeit der Rasensprenger‘ eingeführt werden (vgl. Aufderstraße et al. (1984)).

3.1.2. Projekte

Parallel zu den ersten Gehversuchen mit Hör- und Leseverständnisübungen bietet die Lektion 1 aus Mebus et al. auch das erste Projekt; ein ‚Projektchen‘, bei dem deutsche Namen aus eigenem Wissen oder vorhandenen Quellen gesucht werden sollen. Wichtig ist auch hier, daß es von Anfang an als selbstverständlich empfunden wird, daß man mit der geringen Kenntnis in der deutschen Sprache, die man hat, schon mehr machen kann, als die konjugierte Form des Verbs einzufügen. Wenn im Anschluß an das Namensuch-Projekt z. B. in einer Lernergruppe zufälligerweise eine Diskussion beginnt, warum denn in der Bundesrepublik nach einer Heirat nicht jeder seinen Namen weitertragen kann, im eigenen Land aber wohl – eine Diskussion, die in der Lektion 1 nur in der Ausgangssprache verlaufen könnte – dann hätte das Projekt schon auf dieser Ebene eine wünschenswerte inhaltliche Auseinandersetzung zwischen Ausgangs- und Zielkultur erreicht. Aber auch falls so etwas nicht passiert: Wichtig ist, daß eigenständiges Arbeiten von Anfang an bedeutsam als normale Tätigkeit beim Deutschlernen eingeführt und Schritt für Schritt aufgebaut wird.

Die Projekte bieten innerhalb der Konzeption eines

Lehrwerks den Raum, in dem die Lernenden noch am wenigsten gehindert ihre Auffassungen, ihren Blick auf Deutsches und Deutsche usw. formulieren und in dem sie ihr Bewußtsein darüber erweitern können, was in ihrer Umgebung an Kontakten mit und Einstellungen zu Deutschland vorhanden, was an Veränderungen zu ihrem Sprachlernen machbar ist⁵

3.1.3. Entwicklung von Arbeitstechniken

Zum Aufbau von Arbeitstechniken mag vielleicht

Abb. 1 als Beispiel genügen, in dem anhand einer Verwechslung von fallen, fällen, und ausfallen in den Kampf mit den Tücken von Wörterbüchern eingeführt wird. Ein Beispiel aus Lektion 3 aus Mebus et al.: Auch hier gilt wieder: die Hinführung zum selbständigen Arbeiten, die Voraussetzung dafür ist, daß man tatsächlich das, was man sagen/schreiben will, ausdrücken kann, selbst wenn das Lehrmaterial den entsprechenden Wortschatz noch nicht bietet, muß früh erfolgen, muß so früh wie möglich zur alltäglichen Handlung werden.

D 1 Wie findet man das im Wörterbuch?



Abb. 1 Frühzeitiges Thematisieren von Arbeitstechniken in Lektion 3 von Mebus et al. (demn.)

3.1.4. Rolle der Muttersprache

Ohne auch nur im geringsten die Diskussion um brisante Themen wie ‚dogmatisch direkt‘, ‚übersetzen‘ o. ä. aufnehmen zu wollen, – ein fremdperspektivisches Vorgehen in einem Lehrwerk für Erwachsene, das von der Notwendigkeit relevanter Inhalte für den Lernerfolg überzeugt ist, kommt in sprachhomogenen Ausgangsgruppen an der Verwendung der Ausgangssprache nicht vorbei. Die Diskussion anspruchsvoller, auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede eingehender Inhalte, wie sie in den Projekten und Hör- und Leseverständnistexten initiiert wird, ist nicht nur in den ersten Lektionen ohne Rückgriff auf die Ausgangssprache nicht möglich. Diesen nicht zu unterbinden, das evtl. aufkommende schlechte Gewissen der Lernenden (Verschwendung wir damit keine Zeit?) in das entsprechende Sprachlernbewußtsein umzuwandeln, nach der alten Common-sense-Regel ‚so viel wie nötig – so wenig wie möglich‘ zu verfahren und dabei gleichzeitig einen fallenden Anteil der Ausgangssprache anzusteuern –, das alles ist wohl nur dem berühmten Fingerspitzengefühl des mit der konkreten Situation vor Ort vertrauten Lehrers zu überlassen.

3.2. Perspektivenwechsel bei der Arbeit an den Inhalten

Ich habe diese relativ ausführliche Beschäftigung mit der veränderten Gewichtung der Arbeitsformen, die bestimmte Sozialformen mit sich bringen, in einer sich interkulturell verstehenden Lehrwerkskonzeption an den Anfang gestellt, um das Mißverständnis gar nicht erst aufkommen zu lassen, diese beinhalte lediglich eine veränderte Themenauswahl. Wenn mit einer interkulturellen Konzeption so etwas wie ein Fortschritt verbunden sein soll, dann muß sie alle Aspekte des komplexen Produkts Lehrmaterial beeinflussen, muß die Arbeitsformen, Textpräsentationen, Grammatikdarstellungen usw. so fächern, daß sie optimal zum Fertigkeitserwerb und zur fremdperspektivischen Auseinandersetzung mit Deutschen und Deutschem anleiten. Weiterhin darf sie nicht einfach nur scheinbar einleuchtende ‚interkulturelle Themen‘ präsentieren, sondern muß sie in einer Weise darbieten, die die Lernenden ihre Sicht der Dinge ausdrücken läßt.

3.2.1. Auswahl der Sprachkontaktsituationen

An die Stelle der in einem Lehrwerk wiedergegebenen Sprachkontaktsituation im Inland wie Hotel, Arbeitsplatz usw. können mögliche Auslandskontaktsituationen treten, deutschsprachige Geschäftspartner und Besucher, Austauschschüler, medial vermittelte Kontakte über Radio, in Zukunft verstärkt über Satellitenfernsehen, Zeitungen, Bücher, Briefe. Wenn man ein Zimmer bestellen will, dann nicht per Gespräch an der Rezeption, sondern per Brief oder Telex oder Ferngespräch. Gerade Projekte, die den größten Freiraum für vom Material nicht vorgeschriebene Aktivitäten bieten, ermöglichen es den Kursteilnehmern, sich auf realistisch zu erwartende Kontaktsituationen vorzubereiten und Deutsches im eigenen Land zu ermitteln, zu beschreiben und dazu Stellung zu nehmen. Weltweit vertriebene Lehrwerke werden gegenüber regionenspezifischen zumindest in diesem Punkt immer im Nachteil sein, wie auch immer sie sich bemühen, dieses Manko durch konkrete Vielfalt⁶ oder fiktive Bezugsländer auszugleichen. Auch die realistischste Auswahl von Sprachkontaktsituationen und Projekten jedoch wird nur ‚Anmacherfunktion‘ für selbständiges Arbeiten haben können, die Einstellungen produziert für selbstgesteuerte Lernaktivitäten, wie sie in Tandem-, Freinet- oder wie auch immer orientierten, weniger lehrer- oder lehrmaterialzentrierten Lernkonzepten Alltag sind.

3.2.2. Metakommunikation

Auch der Deutschkurs selbst und das Deutschlernen, ohne das im Inlandskurs mögliche Einfangen des Draußen stärker auf mediale Vermittlung angewiesen, können als Kontaktsituation dienen, und zwar nicht bei der Übung von Imperativen zur Öffnung von Buch, Tür und Fenster, sondern als Bezugspunkt für das Reden über Arbeitstechniken, Unterricht und darüber, was einem an der deutschen Sprache und ihrem Erlernen anders, komisch, schön oder dumm vorkommt. Ich habe in Rösler (1985) ausführlich dokumentiert, auf welchen verschiedenen Ebenen metakommunikative Elemente in Lehrwerke eingebaut werden können. Für die Zielgruppe Erwachsene im Ausland ist auch hier festzustellen, daß das Versprachlichen der eigenen Situation früh und als etwas zum Lernalltag Gehörendes eingeführt werden sollte.



Abb. 2 Aufwerfen der Anredeproblematik in Lektion 2 von Mebus et al. (demn.)

Abb. 2 zeigt ein Beispiel aus Lektion 2 aus Mebus et al., in dem die Unterrichtssituation, das Zusammenreffen von Lernenden und deutschem Sprachassistenten, dazu benutzt wird, mit knappsten Mitteln eine Unsicherheit und ein Lernproblem darzustellen. Natürlich wird man auf der Ebene von Lektion 2 nicht mit Kategorien von Distanz und Respekt, von Intimität und Herablassung das Anredesystem im Deutschen erklären können, aber das Zusammentreffen von zwei ca. Gleichaltrigen im Klassenraum, bei dem dem einen seine institutionell hervorgehobene Position nicht unbedingt sofort anzumerken ist, zeigt mit dem hilflosen äh ... Du ... Sie ..., daß eine Schwierigkeit vorliegt. Wie weitgehend sie an dieser Stelle behandelt werden muß, hängt von der aktuellen Situation ab, z. B. von der Frage, inwieweit Unklarheiten in der jeweiligen Unterrichtskonstellation vorhanden sind oder inwieweit der Kontrast zur Ausgangssprache sofort eine ausführliche Erklärung fordert.

4. Schluß

Natürlich gehört zu einem sich interkulturell verstehenden Lehrmaterial auch und vor allem das direkt thematische Interkulturelle, die Auseinandersetzung um die Nord-Süd-Problematik z. B., die Konfrontation von verschiedenen Höflichkeits-, Nähe-, und Distanzvorstellungen, die Beschäftigung mit dem Eigen- und Fremdbild, die Wahrnehmung der deutschen Geschichte aus der Perspektive des jeweiligen Landes usw. usw. Dazu gehört auch eine Neubewertung der Rolle literarischer Texte im Lehrwerk, die

in den verschiedensten Funktionen⁷ Lese- und Wahrnehmungsweisen verunsichern und Träger der Fremdperspektive sein können. Auch wenn diese thematische Ausrichtung oft den Schwerpunkt interkulturellen Agierens darstellt, so sollten wir nicht vergessen, daß die verschiedenartigen Arbeits- und Sozialformen und Wahrnehmungsweisen von Sprachlernen im Auge behalten und so entwickelt werden müssen, daß sie eine Emanzipation vom anleitenden Lehrmaterial erlauben, denn sonst gelangen wir zu dem Paradox, daß interkulturelles Lehrmaterial, das sich der ernsthaften Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hintergrund der Lernenden verpflichtet fühlt, inhaltlich so dominierend wird, daß es dem Ausdruck der eigenen Belange durch die Lernenden nicht die gebührende Beachtung schenkt.

Anmerkungen

* überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags gleichen Titels, der auf der VIII. IDV-Tagung in Bern gehalten wurde.

¹ Zur Kritik an der Methodengläubigkeit anhand des Auftauchens neuerer hermetischer Methoden vgl. Krumm (1983).

² Als skeptischen Überblick über die Versuche, das Konzept 'interkulturelle Kommunikation' für den DaF-Bereich handhabbar zu machen vgl. Pauldrach (1986). Versuche, sich dem Thema 'DaF und interkulturelle Kommunikation' auf der theoretischen Ebene zu nähern, finden sich in Gerighausen/Seel (1983).

³ Zur Problematik der Adaption von konventionellen Materialien an die konkrete Situation vor Ort und zur Notwendigkeit, die Ausbildung von entsprechenden

Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Aus- und Fortbildung von Lehrern zu integrieren vgl. Rösler (1984).

⁴ Die natürlich in Wirklichkeit besonders genau vorbereitet werden müssen, um eine Vielfalt von Strategien zu vermitteln und, vor allem, um die Texte jeweils genau so zu schreiben bzw. auszuwählen, daß sie auf der Basis der bis zu diesem Lernzeitpunkt vorhandenen Wortschatz- und Grammatikkenntnisse mithilfe der Auswertungsanleitung noch verstanden werden können.

⁵ Mir kommt es hier darauf an zu zeigen, daß ein Projekt etwas ist, was von Anfang an als sinnvolle eigenständige Tätigkeit eingeführt werden kann. Zur Verwendung von

Projekten im Fortgeschrittenunterricht vgl. z. B. *Sichtwechsel* und das dortige Verständnis von Projekten (Hog et al. 1984, 18).

⁶ Problematisch ist es, wenn die konkrete Vielfalt zu vorgeführten Deutschkursen mit internationalem Teilnehmerkreis führt, denn diese bilden eher einen Inlandskurs ab als eine Auslandssituation und vermitteln von daher die falsche Perspektive für die hier behandelte Zielgruppe.

⁷ In Rösler (1986) habe ich gezeigt, wie literarische Texte bisher im Deutsch-als-Fremdsprache-Material benutzt worden sind und wie vielfältige Funktionen sie im Lehrmaterial annehmen können.

Literatur

- Aufderstraße H. et al. 1984, *Themen*, Band 2, München.
 Essinger H. 1984, *Pädagogische Ausbildung*, in: Auernheimer, G. (Hg): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*, Weinheim-Basel, 244-246.
- Gerighausen J./Seel P. (Hg.) 1983, *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, München.
 Hog M. et al. 1984, *Sichtwechsel*, Handbuch für den Unterricht, Stuttgart.
 Mebus G. et al. (demn.), *Sprachbrücke*, Band 1, Stuttgart.
 Krumm H.-J. 1983, *Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden*, in: *Zielsprache Deutsch*, 4, 3-13.
- Pauldrach A. 1986, *Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von DaF-Lehrwerken*, Vortrag auf der VIII. IDV-Tagung in Bern, Manuskript.
- Rösler D. 1984, *Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg.
 Rösler D. 1985, *Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 11, 36-59.
- Rösler D. 1986, *Literarische Texte in Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien im Grundstufenbereich*, in: *Spracharbeit*, 2, 16-26.