

WIR SIND EIN VOLK VON DENKERN. WIR DENKEN IMMER, WAS
WOHL DIE ANDEREN VON UNS DENKEN...

KÄSTNER

Das interkulturelle Lernen im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache

Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the award of the
degree of
Master of Philosophy

TUSHAR CHAUDHURI
Centre of German Studies, SLL&CS
Jawaharlal Nehru University
New Delhi

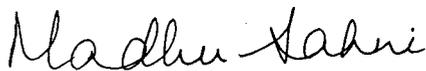


जवाहरलाल नेहरू विश्वविद्यालय
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI - 110 067

CERTIFICATE

This is to certify that the research work embodied in this dissertation entitled "Intercultural learning of German as a foreign Language at the beginners level" (Das interkulturelle Lernen im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache) submitted by Tushar Chaudhuri has been carried out at the Centre of German Studies, SLL&CS, JNU, New Delhi in partial fulfillment of the requirement for the award of the degree of Master of Philosophy.

This work is original and has not been submitted so far, in part or in full, for the award of any degree or diploma to any other university.



Dr. Madhu Sahni

Supervisor

CGS\SLL&CS\JNU



Dr. Rajendra Dengle

Chairperson

CGS\SLL&CS\JNU

CHAIRPERSON

Centre of German Studies

School of Languages

Jawaharlal Nehru University

New Delhi-110067

VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde 1999-2001 am Centre of German Studies, SLL&CS, JNU, Neu Delhi angefertigt. Während dieser Zeit wurde diese Arbeit von Dr. Madhu Sahni betreut, der mein aufrichtiger Dank gilt, denn ohne ihre ständige Hilfe und wertvollen Einsichten wäre diese Arbeit undenkbar gewesen.

Mein besonderer Dank gilt Dr. Dietmar Rösler der Justus-Liebig Universität, Giessen, dessen Unterstützung mich ständig ermutigt hat. Ich möchte auch meinen KollegInnen am Max Mueller Bhavan, Neu Delhi für ihre Hilfe und ihre Ermutigung meinen herzlichen Dank aussprechen.

Tushar Chaudhuri

INHALT

EINLEITUNG	1
<i>Sprache</i>	1
<i>Kultur</i>	1
<i>Der "einheimische" Deutschlehrer</i>	3
<i>Die Anfänge der Diskussion</i>	5
<i>(Fremd)verstehen als Grundlage interkulturellen Lernens</i>	6
<i>Organisatorisches</i>	10
I. DAS INTERKULTURELLE LERNEN	13
<i>1.1 Begriffsbestimmung: Drei Schritte zum interkulturellen Lernen</i>	13
<i>1.2 Interkulturelle Kompetenz</i>	21
<i>1.3 Ansätze der Kulturvermittlung</i>	23
<i>1.4 Unterrichtsprinzipien des sprachbezogenen Ansatzes</i>	25
II. DIE ROLLE DES LEHRWERKES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	45
<i>2.1 Ansprüche an interkulturell-orientierte Lehrwerke</i>	46
<i>2.2 Lehrwerke unter der Lupe der Interkulturalität: Moment Mal! und Sprachbrücke: eine Analyse</i>	51
<i>2.3 Ansprüche an ein regionales Lehrwerk für Indien: Bedingungen und Aussichten</i>	71
• <i>Exkurs: Das Phänomen der Mehrsprachigkeit und Language Planning in Indien</i>	73
SCHLUß	78
<i>Deutschlernen in Indien</i>	79
<i>Aussichten: Die Perspektivenwechsel</i>	81
BIBLIOGRAFIE	

Einleitung

Sprache

In der jetzt zum Sprichwort gewordenen Geschichte von Peter Bichsel "*Ein Tisch ist Tisch*" erzählt Bichsel von einem Mann, der eines Tages die Gegenstände in seiner Umgebung anders zu nennen anfängt und damit den Kontakt zu seinen Mitmenschen verliert. Am Ende der Geschichte geht der Mann zugrunde, weil die anderen ihn nicht mehr verstanden haben. Für die meisten Fremdsprachenlehrer ist das die wichtigste Aufgabe der Sprache, nämlich 'das Nennen der Dinge'. Damit hat man der Sprache eine funktionerfüllende Rolle zugeordnet, sie auf ein 'Bezeichnungsmittel' reduziert und es mit 'Kommunikation' gleichgesetzt.

'Kommunikation' kann sich aber nicht nur auf Wörter beschränken, denn man muss auch andere Mittel der Kommunikation wie Mimik, Gestik, Musik und Kunst auch dem Hauptbegriff „Sprache" zuordnen. Diese Meinung geht davon aus, dass die Sprache ein Bezeichnungssystem sei, die den Konzepten und Ideen, die das menschliche Gehirn produziert, ein Zeichen gibt, so dass sie weiter geleitet werden könnten und damit eine eigene Gestalt annehmen könnten, sei es in der Form einer Malerei, einer Skulptur, eines Musikstückes oder eines Wortes. Es ist dann äußerst wichtig, von einer logozentrischen Auffassung der Sprache wegzukommen, um alles, das die Verständigung zwischen zwei Menschen erleichtert in den Begriff, 'Sprache' einzuschließen.

Damit nimmt der Begriff 'Sprache' eine viel umfassendere Bedeutung als 'Kommunikationsmittel' an. Die Hauptaufgabe der Sprache liegt nicht darin, dass sie etwas mitteilt sondern vielmehr darin, dass sie etwas *vermittelt*, denn Sprache existiert nicht in einem kontextlosen Vakuum, sondern entwickelt sich nach den Bedürfnissen der Gesellschaft und trägt daher die Verantwortung, die Ereignisse und die Missfolge, die Wünsche und die Ziele der Gesellschaft, die sie vertritt, vermitteln zu können.

Kultur

Diese Auffassung der 'Sprache' bringt uns sehr nah an Tylor Burnetts Auffassung der Kultur, die in anthropologischen Diskursen als die originale Definition von Kultur bekannt ist:

Culture or civilization taken in its wide ethnographic sense is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.¹

Die oben zitierte Definition von Kultur betont die Rolle der Gesellschaft in der Herausbildung des Begriffes Kultur. Sei es der Historiker oder der Ethnograf oder der Anthropologe, hat jeder die Kultur als der Gemeingut der Gesellschaft erklärt. Nur das, was gemeinsam ist, mit dem die Gemeinschaft sich identifizieren kann, gehört zur Kultur. Aber das Gemeinsame kommt nicht an sich zustande. Ob etwas zur Kultur gehört oder nicht, wird ständig geprüft und erst dann angenommen oder abgelehnt. Diese Maßstäbe der Gesellschaft sind aber keineswegs vorgegeben sondern konstruiert:

But, of course, culture is arbitrary, which doesn't mean it is gratuitous, only that different events could have been recorded if other people had had the power to record them, different patterns could have been identified, these patterns, in turn could have been differently enunciated (...).

Hier tritt dann die Sprache wieder in den Vordergrund ein, denn es ist die Sprache, die die Kultur vom Konstrukt zu einem Diskurs verwandelt.

Language is not what enables culture to come into being; it rather serves to convert into discourse what has already been brought about through the work of 'cognition' and 'sociality'.²

¹ Jenks, Chris 1993 S.33

² Ingold, Tim 1996 S.150

Die Frage dann für uns wäre nicht, ob die Kultur ohne die Sprache existieren kann sondern wie abhängig die Kultur von der Sprache ist. Dafür muss man ein Beispiel aus der Physik vorführen: Eine Flüssigkeit wie z.B Wasser gewinnt konkrete Gestalt nur wenn man es in ein Gefäß gegossen hat. Erst dann lässt es sich sinnvoll verarbeiten. Wenn man Kultur als diese Flüssigkeit und die Sprache als das Gefäß versteht, hat man schon das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur verstanden. Das eine ohne das andere wäre sinnlos. Der Fremdsprachenlehrer kann daher, egal ob er Formalist, Realist, Pragmatist oder Moralist³ ist, seiner Verantwortung nicht los werden:

One of the major ways in which culture manifests itself is through language. Material culture is constantly mediated, interpreted, and recorded – among other things – through language. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher. (...) Language plays a crucial role not only in the construction of culture but also in the emergence of cultural change.⁴

Der Fremdsprachenlehrer soll daher seiner Aufgabe, seiner eigenen Gegebenheiten, seiner Grenzen und den Möglichkeiten diese Grenzen zu sprengen bewusst werden, damit er oder sie dieser Verantwortung Rechnung tragen kann.

Der "einheimische" Deutschlehrer

Der einheimische Deutschlehrer steht meistens vor der Aufgabe, "Einheimischen" die *fremde* Sprache Deutsch beizubringen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss er eine doppelte Rolle spielen: Die Rolle eines Einheimischen; des Indern, des Sinhaliesen oder des Pakistanern, denn das ist seine unvermeidliche Realität, in der er 'verhaftet' ist und jeder Versuch sinnvoll Deutsch unterrichten zu können, muss seine einheimische Prägung mitberücksichtigen. Die zweite Rolle, die ihm durch seine Ausbildung als Deutschlehrer zugeschrieben wird, ist die Rolle eines Boten. Er muss die deutsche Sprache und damit verbunden die 'deutsche' Kultur seinen Lernern näher bringen, aber indem er das macht, muss er dessen bewusst sein, dass er trotz seines

³ Kurtz, Gunde 1997. S.2

⁴ Kramsch, Claire 1996 S.3

Germanistikstudiums, seiner Deutschlandaufenthalte und seiner deutschen Freunde nicht zum deutschen Kulturkreis gehört. Er hat, um ihm gerecht zu werden, eine simplistische Ahnung von *einer* deutschen Kultur, kann aber nicht darauf Anspruch erheben, die Einsichten eines Deutschen zu haben. Fragen tauchen auf wie: Bin ich im Deutschunterricht stellvertretender Deutscher oder soll ich aus der Sicht eines Indern handeln und zusammen mit meinen Teilnehmern die 'deutsche' Sprache und Kultur wie ein Bild von Picasso von außen betrachten und erklären? Behaupte ich, dass ich als 'Inder' die 'Deutschen' besser verstehe als sie sich selbst? Ist eine gewisse Objektivität im Deutschunterricht anzustreben, wobei der Begriff Kultur möglichst wertneutral vorkommt? Und wenn die Antwort dazu nein sein sollte, wie bereit bin ich das eigene Verständnis der eigenen Kultur aufs Spiel zu setzen?

Die Spannung, die diese beiden Rollen verursachen, bleibt freilich nicht auf der Seite des Lehrers beschränkt, sondern wird durch seinen Unterricht auch dem Lernenden vermittelt, unter denen künftige Deutschlehrer, Geschäftspartner, Reiseleiter oder auch einige, die Freud im originalen lesen wollen, sitzen und die dann durch ihre Rollen eines Deutschlehrers, Geschäftspartners, Reiseleiters und Freudlesers in diese Spannung versetzt werden. Es geht dann um die bewusste, gesteuerte und methodische Vermittlung dieser Spannung und nicht deren Beseitigung. Es geht darum, den Deutschunterricht als Spannungsfeld anzusehen, diese Spannung, die in den meisten Fällen im Fremdsprachenunterricht die ersten Konturen annimmt, zu thematisieren.

Diese Spannung ist der Grund, anhand dieser Arbeit in die Diskussion um das interkulturelle Lernen einzutreten. Erneut an den Debatten und Theorien, die sich um den Begriff Interkulturalität drehen, aus der Sicht eines einheimischen Deutschlehrers, der auch in Indien Deutsch 'gelernt' und 'studiert' hat und in Indien Deutsch unterrichtet, teilzunehmen und möglichst dazu beizutragen.

Die Anfänge der Diskussion

Die Diskussion, in die ich jetzt eintrete, geht aber seit über zwanzig Jahren um die europäische Welt. Seit den 70er Jahren wird das Ausland als auch Ort des Deutschlernens wahrgenommen. Damals ging es um die Export der in Deutschland entwickelten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Ähnlich wie andere Made in Germany-Waren kam auch die Methodik-Didaktik zur 'dritten Welt'. Importiert wurden sie um den technisch- wissenschaftlichen Fortschritten und dem Lebensstil der westlichen Ländern anzunähern.⁵ Die Sprache wurde gemäß den herrschenden sprachwissenschaftlichen Auffassungen des Strukturalismus und Formalismus auf reines Kommunikationsmittel reduziert. Die Methoden kamen synchron wie sie in Europa je nach Bedarf entwickelt worden: von der GÜM bis hin zu der kommunikativen Didaktik fanden alle einen Platz unter der tropischen Sonne.

Die Wende kam Ende der siebziger Jahre, wenn es zum ersten Mal wahrgenommen wurde, dass die Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner in den Zielsprachenfernen Ländern unterschiedlich sind von den Migranten, die seit den letzten zwanzig Jahren die Hauptzielgruppe der Fremdsprachendidaktik ausmachten. So forderte das MANNHEIMER GUTACHTEN (Bd.2 1979, 10f.) "regionale, kulturspezifische und in einem weiten Sinne kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke", die sich stärker als bisher an den Lernenden und ihren Lernvoraussetzungen orientieren.⁶

Ausgelöst wurden seitdem viele Ansätze des interkulturellen Lernens. Durch wegweisende wissenschaftliche Beiträge wie Interkulturelle Kommunikation (Rehbein 1985); Der fremde Lerner und die fremde Sprache (Gerighausen und Seel, 1984); Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik (Wierlacher 1985); Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Müller, B-D. 1992) wurden Theorien des interkulturellen Ansatzes aufgestellt.

⁵ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen 1987 S.267

⁶ zit.nach ebenda S.270

Zwei Zweigen der Theorie könnte man seit Wierlachers Beitrag erkennen, die interkulturelle Germanistik, die das interkulturelle Lesen von deutscher Literatur in den Mittelpunkt interkulturellen Verfahrens stellte und das interkulturelle Deutsch als Fremdsprache, das über das Literarische hinaus die Sprache wieder Gegenstand der interkulturellen Forschung machte. Eins war aber in den beiden Zweigen gemeinsam. Der alte hermeneutische Begriff des Verstehens wurde (bes. durch die interkulturelle Germanistik) wieder in den Blick gerückt und in der Form des Fremdverstehens als die Grundlage des interkulturellen Lehrens und Lernens identifiziert. Aus der Theorie ergaben sich praxis-orientierte Versuche in Form von interkulturellen und regionalen Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* (1974), *Sichtwechsel* (1984) und *Sprachbrücke* (1987).

(Fremd)verstehen als Grundlage interkulturellen Lernens

Es muss nicht explizit gesagt werden, dass im Unterricht es um das Verstehen handelt. Der Lernende will verstehen; mathematische Formel oder chemische Versuche, die Bedeutung eines Wortes oder eine grammatische Regel. Aber im Fremdsprachenunterricht geht nicht nur um Verstehen, sondern Fremdverstehen, das üblich als das Verstehen des deutlichen Gegenübers⁷, das Verstehen im fremden Kontext⁸ oder wenn zwei Partner, die einander verstehen wollen, unterschiedliche kulturellbedingte Referenzrahmen haben⁹ definiert wird. In allen Definitionen ist ein 'Gegenüber' festzustellen, der als das Fremde aufgefasst wird und die Verstehensprozesse, die auf ihn zu oder von ihm weg laufen als die Wechselwirkungen des Fremdverstehens identifiziert werden.

In diesem Zusammenhang wirft Kallenbach die folgenden Fragen auf, die für das Konzept des Fremdverstehens grundlegend sind:

- Wodurch ist/wird etwas fremd – und fremd für wen?
- Was macht Menschen zu Fremden?
- Welche Rolle spielt dabei eine fremde Sprache?
- Wie ist es möglich sich zu verstehen?

⁷ Hunfeld, Hans 1990

⁸ Bredella et al (Hg) 2000 S.13

⁹ Christ, Herbert 1996

- Ist es überhaupt möglich, Fremde, Fremdes zu verstehen?
- Und was passiert dann? Ist dann weniger Fremdheit da oder gar keine mehr oder im schlimmsten Fall mehr als zuvor?¹⁰

Es besteht in der neuesten theoretischen Diskussionen über Interkulturalität Einigkeit darüber, dass es alles eine Frage der *Perspektive* ist (Bredella et al 2000, Christ 1996, Kallenbach 1996). Obwohl die Perspektive selbst unterschiedlich aufgefasst wird, die wiederum zu unterschiedlichen Ansätzen zur Annäherung an Fremdverstehen führen. Bei Christ ist es der 'sich kreuzende Blick'- der eigene und der fremde -, der Begegnung konstituiert, der Blick mit der jeweils doppelten Blickrichtung: mein Blick richtet sich auf den anderen/die andere *und* auf mich selbst zurück und der Blick der/des Anderen richtet sich auf mich *und* zugleich auf sich zurück.¹¹ Der Blick des anderen muss mit ins Kalkül genommen und bewusst aufgenommen werden, wenn Fremdverstehen erfolgen soll.¹² Es geht z.B. bei Bredella et al um eine fremdkulturelle Innenperspektive der Zielkultur und die eigenkulturelle Außenperspektive des Fremdsprachenlehrers und der Lernenden und das Fremdverstehen entsteht durch das Erhellen des Wechselverhältnisses zwischen diesen Perspektiven.¹³

Diese Auffassung der Außen- und Innenperspektive beleuchtet die Implikation der doppelten Blickrichtung: wir müssen die Dinge nicht nur von uns aus, der Außenperspektive, sondern aus der Innenperspektive betrachten, um fremdverstehen zu ermöglichen. Das bedeutet, dass man aus dem eigenen Kontext austritt und sich in einen anderen versetzt. Insofern bedeutet Fremdverstehen eine De-zentrierung.¹⁴ Im Gegensatz zu Bredella und Christ, fasst Kallenbach aber fremd nur als *einen* bestimmten Blickwinkel auf: Fremd kann nur etwas sein *für* jemanden- einen einzelnen oder eine Gruppe¹⁵ und Fremdverstehen geschieht durch einen Prozess der Annäherung¹⁶.

¹⁰ Kallenbach, Christiane 1996. S.1

¹¹ Christ, Herbert 1996 S.4

¹² vgl. ebenda

¹³ Bredella et al 2000 S. XVIII

¹⁴ vgl. ebenda

¹⁵ Kallenbach, Christiane 1996 S.1

¹⁶ vgl. ebenda

Dass Fremdverstehen nicht nur Prozess der Annäherung ist, wird durch Bredella et al in der Einleitung zu der Sammelband, 'Ist Fremdverstehen lehr- oder lernbar?' ausführlich behandelt. Fünf Formen des Verstehens werden dort ausgeführt:

1. *Die Beibehaltung der Außenperspektive*: Der Andere wird von außen beobachtet.
2. *Annäherung der Außenperspektive und Innenperspektive*: Durch das Einnehmen der Innenperspektive die Außenperspektive der Innenperspektive annähern.
3. *Der Dialog zwischen Außenperspektive und Innenperspektive*: Argumente werden anerkannt und gegenseitige Kritik geübt, um die Innen- und Außenperspektive vermitteln zu können.
4. *Fremdverstehen als Einnehmen einer Metaebene gegenüber Außen- und Innenperspektive*: Distanz (zu zwei unversöhnlichen Auffassungen) als Strategie zur Verständigung.
5. *Fremdverstehen als vermeintliches >Besserverstehen< des Anderen*: Man glaubt, dass man die Anderen besser versteht als sie sich selbst. Für das Fremdsprachenlernen- und lernen ist es wichtig, dass Lernende mit Situationen, in denen diese Problematik auftritt, konfrontiert werden.¹⁷

Aber die Berücksichtigung aller dieser fünf Formen des Verstehens im Fremdsprachenunterricht bedarf das Wahrnehmen noch einer Perspektive. Die Perspektive des *einheimischen* Deutschunterrichts in Ländern wie Indien, die in großer kultur-räumlichen und geografischen Distanz zu dem deutschsprachigen Gebiet liegen. Hier müssen zuerst die Innen- und Außenperspektive herausgebildet werden, die Blickwinkel entwickelt werden, bevor sie sich in eine bestimmte Richtung oder weg davon richten.

Der Blick von außen auf den Anderen oder die *Außenperspektive*, wenn auch als beschränkt beurteilt wird, muss man nicht die Tatsache außer Betracht lassen, dass in vielen Fällen 'der deutschsprachige Raum' überhaupt keine konkrete Gestalt in indischen Klassenzimmern hat. Dass man auch in Österreich Deutsch spricht, ist für viele eine

¹⁷ vgl. Bredella et al 2000 S. XXIII f

Tatsache, die man erst im Deutschunterricht erfährt. Die Außenperspektive ist also in diesem Fall äußerst wichtig, indem man sie dazu nützt, die vorhandene oder nicht vorhandene oder fehlerhafte (auf der faktischen Ebene) Vorstellung vom Zielraum zu thematisieren, um erst den Anderen zu konkretisieren, um den Blickwinkel eine Richtung zu geben.

Die *Innenperspektive* macht ein anderes Problemfeld im einheimischen Deutschunterricht aus, der überwiegend von Lehrkräften durchgeführt wird, die im Lande aufgewachsen und ausgebildet wurden. Das Problem ist natürlich die Quelle der Innenperspektive. Für die Lernenden der Grundstufe ist freilich der Lehrer, diese Quelle. Auch wenn ein anständiges Lehrwerk zur Verfügung steht, ist es der Lehrer, der für die Erklärungen verantwortlich ist. Die Innenperspektive ist daher auch durch die Außenperspektive des Lehrers bedingt. Daher ist das Ziel, durch das Einnehmen der Innenperspektive die Außenperspektive der Innenperspektive annähern, von dieser Dimension stark bedingt.

Da im einheimischen Deutschunterricht die Innenperspektive keine von der Außenperspektive unabhängigen Dimension ausmacht, muss auch der Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive darunter leiden, dass die Argumente der Innenperspektive nur gefärbt zum Ausdruck kommen. Die Gefahr besteht auch, dass in Ländern wie Indien die Innenperspektive dadurch benachteiligt wird, dass es als die überhebliche Perspektive eines hochentwickelten Landes angesehen wird und wieder Kolonialverhältnisse in den Blick rückt.

Die Einnahme einer Metaebene um diese Konflikte zu lösen, halte ich für utopisch, denn die Annahme, dass die Katholiken und die Protestanten einander dadurch verstehen würden, dass die beiden es einsehen, dass sie einfach ein anderes Gottesbild haben¹⁸, ist ein Idealfall.

¹⁸ vgl. Bredella et al S. XXVII

Es ist aber das Konzept der *Suspendierung*¹⁹; die viel wahrscheinlicher klingt als die Einnahme einer Metaebene. Aber Suspendierung nicht im Sinne, dass man sich eine Innenperspektive schafft, unabhängig von der eigenkulturellen Prägung, die als langfristiges Ziel des Fremdverstehens ebenso utopisch ist wie das Einnehmen einer Metaebene, sondern dass der Lehrer für eine kurze Zeit um der Argumentation wegen, die Rolle des Anderen annimmt. Die Rolle wird ihm das Lehrwerk definieren und für diese Zeit suspendiert er *seine* eigenkulturelle Bedingtheit. Der entscheidende Punkt hier ist, dass das Einnehmen der Innenperspektive in einheimischen Unterrichtskontexten nur über kurze Zeit geschehen kann, um den Dialog zu ermöglichen. Der Lernende nimmt an diesem Dialog von *seiner* Außen- und Innenperspektive aus teil. Das langfristige Ziel ist dann nicht das Einnehmen der Innenperspektive der Zielkultur, sondern das Kennenlernen und das Akzeptieren dieser Innenperspektive als eine gültige. Die Rolle des Lehrers dauert nur so lange, bis der Lerner dazu fähig wird auch unabhängig in Texten usw diese Innenperspektive wiederzuerkennen.

Organisatorisches

Von der oben geführten Diskussion über Fremdverstehen dürfte es klar sein, dass wenn Fremdverstehen als eine Frage der Perspektive aufgefasst wird, die Definierung das Eigenen von zentraler Bedeutung ist. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit bedeutet es die Definierung der Zielgruppe. Es ist vom Thema klar, dass es sich an Deutschlernende richtet, die mit dem Deutschlernen anfangen. Sie sind erwachsene Lernende mit unterschiedlichen Lernzielen, denen aber die Tatsache gemeinsam ist, dass sie alle in einem Land Deutsch lernen, das weit entfernt von dem deutschsprachigen Gebiet liegt, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, die durch diese Tatsache hervorgehoben werden und die daher berücksichtigt werden sollen.

Die Arbeit richtet sich aber auch an Deutschlehrende, die wie schon oben erwähnt vor der schwierigen Aufgabe stehen, die Theorien, die die Diskussion über das interkulturelle Lernen aufstellt, in die Praxis umzusetzen. Dabei müssen sie sich selber dessen bewusst

¹⁹ vgl. ebenda

werden, dass auch sie von den Besonderheiten des einheimischen Deutschunterrichts nicht befreit sind. Dass die Berücksichtigung der Perspektive nicht nur die Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden, sondern auch die Berücksichtigung der eigenen Perspektive, die Perspektive des Lehrenden einschließt.

Das Ziel ist, sich mit der bestehenden Diskussion über das interkulturelle Lernen auseinanderzusetzen, um wahrzunehmen, welche Ansätze die interkulturelle Bewegung auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht zurückzuführen sind und für dessen Ziele sinnvoll sind. Dabei wird auch versucht, auf die Besonderheiten des Deutschunterrichts im indischen Kontext aufmerksam zu machen.

Der Vorgehensweise ist an dieser Stelle auch ein Paar Worte zu spendieren. Wie schon oben angedeutet hat die Arbeit Deutschlernende der Anfängerstufen als Forschungsgegenstand, denn das ist der Ort, wo die Lernenden dem 'Fremden' nicht nur begegnen, sondern auch die Chance haben, diese Begegnung zu verarbeiten. Auf dieser Stufe ist es dann von äußerster Wichtigkeit, dass man die Praxis nicht aus den Augen verliert, denn es ist die Methodik, die zu dem unmittelbaren Ziel der Sprachvermittlung führt. Dementsprechend liegt dieser Arbeit die Praxis des Deutschunterrichts zugrunde. Die Einsatzbarkeit gilt als der Maßstab für die Theorien, die hier dargestellt werden und jede Dimension des Fremdsprachenunterrichts wird im einzelnen aufgenommen und dargelegt, denn Theorien dienen dazu, die Praxis zu ermöglichen.

Dem Aufbau der Arbeit liegt auch dieser Gedanke zugrunde. Direkt nach der Einleitung, wo die theoretischen Aspekte des Fremdverstehens im Fremdsprachenunterricht erläutert werden, befindet sich im ersten Kapitel eine Diskussion über das interkulturelle Lernen, die dazu dient den Rahmen der darauffolgenden Darlegung des interkulturellen Deutschunterrichts festzulegen. Erläutert werden in dieser Diskussion drei Schritte zum interkulturellen Lernen, die als Voraussetzung für eine praxisorientierte Theorie des interkulturellen Lernens führen, gelten. Die Darlegung des interkulturellen Deutschunterrichts beschäftigt sich mit Einzelaspekten des Fremdsprachenunterrichts und Einsatzbarkeit der interkulturellen Perspektive.

Dieser eher theoretische Teil der Arbeit geht im zweiten Kapitel zu Überlegungen über die Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht über, der Grundannahme folgend, dass das Lehrwerk zwischen Theorie und Praxis vermittelt. In diesem Teil werden 'interkulturelle' Lehrwerke ausgewertet um festzustellen, inwieweit und in welcher Weise interkulturelle Thesen in die Praxis umgesetzt werden. Ein besonderer Teil dieses Kapitels richtet der Blickwinkel auf Indien. Ansprüche an ein regionales Lehrwerk für Indien werden aufgestellt und im Rahmen eines Exkurses wird das Phänomen der Mehrsprachigkeit in Indien und was es für den interkulturellen Ansatz bedeutet dargestellt.

Der Schluß geht noch kurz auf die Merkmale des Deutschlernens in Indien und die Aussichten der Weiterentwicklung des interkulturellen Ansatzes.

I. Das interkulturelle Lernen

1.1 Begriffsbestimmung: Drei Schritte zum interkulturellen Lernen

Der Begriff "Interkulturelles Lernen" besteht aus drei Teilen: ein Substantiv *Lernen* und ein zweiteiliges zusammengesetztes Adjektiv *inter – kulturell*. Ich mache hier auf diese ziemlich banale Tatsache aufmerksam, denn jede dieser drei Dimensionen des Begriffs "Interkulturelles Lernen" bringt eine Reihe von Diskursen mit, die zum Verstehen und zum Klären des Begriffs eine bedeutende Rolle spielen. Sie tragen außerdem zur Abgrenzung und zur Erweiterung des Begriffs bei, denn wenn man heute vom interkulturellen Lernen spricht, dehnt es sich von einer Managementstrategie, bis hin zur Migrantenasimilation aus.

Interkulturell kann offensichtlich verwendet werden, um Altbewährtes oder Neues auf dem Markt anzupreisen. Es ist im akademischen Marketing angelangt. Man muss deshalb jeweils sehr genau nachfragen, was mit *interkulturell* gemeint ist, wenn man dem Begriff begegnet.²⁰

Es ist dann in dieser Hinsicht äußerst wichtig, sich zuerst mit diesen Dimensionen auseinanderzusetzen um zu klären, was die eigene Vorstellung vom interkulturellen Lernen sei und was es für das Fach Deutsch als Fremdsprache bedeutet.

Fangen wir dann rechts an. Mit dem Substantiv *Lernen*, das eigentlich eine Nominalisierung des Verbums *lernen* ist. Zwei Fragen haben hier das Wort: Wer lernt? Was lernt er/sie? Im Fach Deutsch als Fremdsprache werden die Antworten auf diese zwei Fragen die Zielgruppe und das Lernziel bestimmen. Ich verzichte aber an dieser Stelle auf den Fachwortschatz und beantworte die beiden Fragen auf eine einfache Ebene, nämlich, ich beantworte die erste Frage mit "Lerner". Ich mache es aus dem einfachen Grund, mich nicht von dem Wort "Gruppe" ablenken zu lassen. D.h., ich will nicht den individuellen Lerner vom Auge verlieren. Vom Lerner ausgehend ist die folgende Frage

²⁰ Rösler, Dietmar 1993 S. 92

für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht entscheidend: Was bringe ich als Lerner zum Deutschunterricht mit?

Als erstes bringe ich eine Lerntradition mit: Wie habe ich bis jetzt gelernt? Was für Lerngewohnheiten habe ich? Und nicht zuletzt: Wodurch werden diese Lerngewohnheiten bedingt? Als zweites bringe ich eine gewisse Haltung mit, eine Denkweise, die es bestimmt, wie ich im Unterricht auf gewisse Situationen, auf Aufforderungen des Fremdsprachenunterrichts reagiere. Und drittens bringe ich eine Erwartung mit: Was werde ich hier lernen? Wie werde ich es lernen? In meisten Fällen sitzen diese Erwartungen schon fest, indem der Lerner meint, dass er schon weiß, was er hier zu lernen hat und wie er es am besten schafft. Eine Tatsache, die eine bedeutende Rolle beim interkulturellen Lernen spielt. Was bedeutet dann alldies für einen interkulturell-orientierten Deutschunterricht? Es bestimmt den ersten Schritt in die Richtung interkulturell, nämlich *das Kennenlernen des individuellen Lerners*. Es gilt nicht, ihn in Stereotypen aufzuteilen, ihn als Teil eines Kollektivs oder als Beweis einer erfolgreichen Methodik anzusehen. Er muss als Individuum wahrgenommen werden.

Die zweite Frage, die ich im Zusammenhang mit Lernen gestellt hatte, war, was lernt er/sie? Und diese beantworte ich mit "Sprache", denn in der ganzen Diskussion über interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht vergisst man oft, dass man hier mit Sprachunterricht zu tun hat und dass der Erwerb der Sprache im Mittelpunkt stehen soll. Es ist wichtig, dass man das Ziel des Fremdspracherwerbs nicht mit sozialen Pflichten verwechselt, denn es ist nicht unsere Aufgabe, durch interkulturelles Lernen internationale Verständigung zu erleichtern, sondern den unvermeidlichen Kulturschock in den Dienst des Spracherwerbs zu stellen, damit der Sprachlernprozess auch entfremdet wird. Das größere Ziel muss in den Anfängerstufen nur als Nebenprodukt gelten. Es bedeutet mit anderen Worten einfach, dass das interkulturelle Lernen im Deutschunterricht der Anfängerstufen im Rahmen der Sprachdidaktik geschehen soll. Das heißt es muss eine interkulturelle Vermittlung der Grammatik geben, nicht nur das Trainieren der vier Fertigkeiten, sondern auch deren Einstufung soll interkulturell

geschehen, interkulturelle Arbeitsformen müssen entwickelt werden und nicht zuletzt müssen die Lernkontrollen oder Tests interkulturell gestaltet und ausgewertet werden.

Eng mit dem Lernen verbunden ist im Fremdsprachenunterricht der Lehrer, der mit allen diesen Fragen zu kämpfen hat. Vom Lehrer ausgehend sind die folgenden Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wichtig: Seine Lernergruppe, die die Unterrichtsdynamik bestimmen, seine Lehr-/Lernziele, die Teils durch die Lerner und Teils durch sein eigenes Verständnis seiner Aufgabe bedingt ist und die Methodik, die es ihm ermöglicht, seine Ziele zu erreichen. Im interkulturellorientierten Deutschunterricht ist die Stellung des Lehrers und seine Rolle äußerst wichtig. Denn es ist schließlich der Lehrperson überlassen, ob er oder sie überhaupt und wenn ja, dann in wie weit sich der interkulturellen Orientierung widmet. Er muss entscheiden, ob für seine Lerner der interkulturelle Ansatz überhaupt sinnvoll sei. Auch wenn er sich dafür entscheidet, muss er die Lerner davon überzeugen können. Hier könnte man einwenden, dass der Lerner wenig von Methodik versteht und ist daher nicht in der Lage sich darüber zu beschweren. Es ist eine Fehleinschätzung. Wie ich schon oben erwähnt habe, kommen die meisten Lerner mit einer festen Vorstellung davon, was sie im Fremdsprachenunterricht lernen bzw. machen wollen. Ein Beispiel: "ich möchte sprechen, wenn ich so viel lesen soll, lerne ich nicht sprechen"! Wenn der interkulturellorientierter Lehrer als Erklärung auf die vielen Diskussionen hinweist, die die Klasse geführt hat, ist der Einwand so formuliert, "ich möchte aber Dialoge vorbereiten, die in Deutschland im Alltag wichtig sind." Es ist dann hier die Stelle, wo der Lehrer fragen muss, wann und für wie lange der Lerner nach Deutschland fahren würde. In den meisten Fällen ist die Antwort, "ich weiß nicht".

Das Beispiel ist exemplarisch für einen indischen Lerner, der wenige Aussichten hat, nach Deutschland zu fahren, ist aber schon von dem Vorteil der bestehenden Meinung, dass Einkaufsgespräche das A und O des Fremdsprachenlernens ausmachen, fest überzeugt. Es ist dann mit dieser Meinung, die durch Institute, die "Conversation Courses" anbieten, verbreitet wird, dass die Lehrperson zu kämpfen hat. Das ist dann nach dem Kennenlernen des Lerners der zweite Schritt zum interkulturellen Lernen,

nämlich ggf. *dem Lerner bewusst zu machen, wie er vom Fremdsprachenunterricht, in dem er eine Menge Zeit und Geld investiert hat, am meisten profitieren kann.* Impliziert ist hier eine Art Meta-Diskussion, eine Phase des Nachdenkens über das Fremdsprachenlernen, eine Neudefinierung der Lernziele. Diese Phase ist nicht nur deswegen von Bedeutung, dass es dem Fremdsprachenunterricht neue Ziele setzen kann, sondern auch darum, dass es zu einer Phase der Selbstreflexion führen kann, wo der Lerner sich mit der eigenen Lerntradition auseinandersetzen kann. Er kann selbst entscheiden, ob es möglich ist, durch seine eigenen Lerngewohnheiten, seine neuen Ziele zu erreichen. Es liefert also die notwendige Motivation, sich neue Arbeitsformen anzunähern ohne dass die Lehrperson es zwingt.

Eine Implikation dieses zweiten Schrittes ist, dass der interkulturelle Ansatz kein in sich geschlossenes, von anderen Methoden unabhängiges System sein darf, sondern eine offene und flexible Vorgehensweise aufweisen soll.

Die Dimension Kultur befindet sich strategisch in der Mitte des Begriffs, Interkulturelles Lernen und ist auch das Schlüsselwort, um das die ganze Diskussion über interkulturelles Lernen sich bewegt. Obwohl es sowohl in der interkulturellen Germanistik als auch im Fach Deutsch als Fremdsprache keine Zweifel mehr darüber besteht, dass die Vermittlung einer Fremdsprache auch gleich die Beschäftigung mit dem Begriff Kultur bedeutet, gibt es über die Art und Weise dieser Beschäftigung keine klaren, eindeutigen Richtlinien, die die Stellung der Kultur im Fremdsprachenunterricht definieren könnten. Es ist nicht eindeutig, denn selbst der Begriff Kultur ist nicht eindeutig. Ich werde mich hier mit zwei von diesen Deutungen von Kultur beschäftigen, die maßgebend für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht sind. Die Dimension *Inter* wird notwendigerweise Teil dieser Ausführungen sein und wird später nicht eigenständig wiederaufgenommen.

Auf der einen Seite ist das von der interkulturellen Germanistik vertretene Verständnis von Kultur als etwas Repräsentatives, von einem Kollektiv geteilten Satz von Normen, die die Haltungen und Einstellungen dieses Kollektivs beeinflussen, abgegrenzt von einem anderen Kollektiv. Diese zwei Kollektive heißen dann in der interkulturellen

Germanistik (Wierlacher) das Eigene und das Fremde. Und das Interkulturelle besteht darin, einen Dialog der Kulturen statt finden zu lassen. Darüber hinaus aber soll der je spezifische Blick auf die 'fremde Kultur' die 'eigene Kultur' verfremden, bewusst machen und dadurch in ihrer unbefragten Geltung erschüttern und in Frage stellen.²¹ Diesem relativ geschlossenen Verständnis von Kultur folgend, wird in der interkulturellen Germanistik die Meinung vertreten, dass es eine 'kulturbedingte' Leseart gibt, was an sich ein berechtigtes Argument ist, bis dahin, wo man behauptet, dass es eine indische, eine türkische, eine japanische oder sogar eine islamische oder hinduistische Leseart gibt, die es dazu führen würde, dass man zu einer indischen oder türkischen Entschlüsselung eines Textes kommt. Warum scheidet so ein Verständnis von Kultur erklärt uns Claus Altmayer anhand von einem Versuch, der Wierlacher selbst gemeinsam mit Hubert Eicheim unternommen hat. Es geht um Gottfried Kellers Novelle *Pankraz der Schmoller*:

Tatsächlich ist in kaum einem der in diesem Rahmen entstandenen Beiträge tatsächlich eine kulturspezifische Leseart des Textes erkennbar, im Gegenteil: Ein auf empirischen Untersuchungen von Leseprotokollen beruhender Vergleich zwischen Deutschen und Türkischen Lesearten des *Pankraz* zeigt, dass in beiden Fällen die historische Distanz zum Text eine größere Rolle spielt als die Kulturelle Nähe bzw. Distanz und dass darüber hinaus individuelle und etwa auch geschlechtsspezifische Unterschiede bei weitem wichtiger sind als kulturelle.²²

Hierin liegt dann auch der Ansatz zum zweiten Kulturbegriff, der Kultur von einem Kollektiv zurück zum Individuum führt:

Gerade im Hinblick auf Lern- und Unterrichtsprozesse, wie sie im Zentrum des Faches Deutsch als Fremdsprache stehen, muß der Kulturbegriff so gefaßt werden, daß er auch den Individuen in ihrer Subjektivität und Emotionalität gerecht wird und nicht, wie dies

²¹ Altmayer, Claus 1997 S.4

²² ebenda

der deterministische oder objektivistische Begriff tut, Individuen sozusagen von außen auf bestimmte kollektive Muster festlegt.²³

Die Auffassung von Kultur als Kollektiv hat auch sprachdidaktische Folgen. Die überproportionale Wertlegung auf literarische Texte als Unterrichtsgegenstand schließt diesen von Wierlacher vertretenen Ansatz als eine mögliche 'interkulturelle' Lösung für Deutsch als Fremdsprache in den Anfängerstufen aus, denn wie schon vorher erwähnt, kann ein Sprachunterricht auf den Anfängerstufen nicht nur auf literarische Texte basieren. Aber auch wenn man sich nicht ausschließlich mit Literatur beschäftigt, sondern versucht ein kulturspezifisches Lernverhalten festzustellen, scheitert der Versuch wie in der folgenden Studie von Adelheid Hu, die deutsche und taiwanische Jugendliche nach ihren Schwerpunkten beim Fremdsprachenlernen befragt hat:

Durch biographische Umstände, Auslandsaufenthalte, persönliche Vorlieben, die familiäre Erziehung etc. entwickelt jede Person ihr Konzept von "Fremdsprachenlernen", das unverwechselbar und in der Zusammenstimmung aller zur Sprache gekommenen Facetten der jeweiligen subjektiven Konzepte einzigartig ist. Die empirische Untersuchung zeigt: Spricht man über das Fremdsprachenlernen in Taiwan bzw. in der Bundesrepublik, nivelliert man außerordentlich die eigentlich vorhandene Vielfalt und Differenz innerhalb bestehender Lernkonzepte.²⁴

Hu macht auch auf die Gefahr aufmerksam, die das interkulturelle Fremdsprachen lernen läuft wenn es in einem monolingualen Habitus befangen bleibt: Bleibt der Fremdsprachenunterricht einem "monolingualen Habitus" (Ingrid Gogolin) verhaftet, ergibt sich nach meiner Beobachtung folgende ausgesprochen groteske Situation: In allen Fächern findet zunehmend interkulturelles Lernen statt, nur im Fremdsprachenunterricht werden monolinguale und monokulturelle Prämissen perpetuiert, also dort, wo gerade die Fachleute für diese Problembereiche finden müßten.²⁵

²³ ebenda

²⁴ Hu, Adelheid 1996 S.7

²⁵ ebenda S.12

Hu macht in diesem Beitrag anhand von dem obengenannten Beispiel auf einen weiteren sehr wichtigen Punkt aufmerksam, der gerade für Indien und indische Lerner von großer Bedeutung ist. Sie macht nämlich darauf aufmerksam, dass die in ihrer Studie befragten Schüler aus einer relativ "homogänen" Gesellschaft stammten, indem sie über keine anderen Sprachen als die Mutter- und Fremdsprache verfügten und keine anderen 'Herkunftskulturen' mitbrachten. Sie fragt dann nach den Konsequenzen eines kulturspezifischerorientierten interkulturellen Verfahrens da, wo es explizit verschiedene Herkunftssprachen und Kulturen gibt. Sie weist auf multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaften hin:

Wenn bereits bei dieser tendenziell "homogenen" Schülergruppe die Heterogenität beachtlich ist, welches Maß erreicht sie dann bei multilingualen, multikulturellen Schülerpopulationen? Waren schon hier die (Sprachlern)biographien durchaus unterschiedlich, wie kann man dann beispielsweise bei Kölner, Berliner oder Hamburger Klassenverbänden von "kultureller Homogenität" sprechen? Inwieweit wird in einem "Interkulturellen Fremdsprachenunterricht", der von dem Konzept "Eigenkultur" und "Fremdkultur" ausgeht, ein Zustand vorausgesetzt, der—wie die Studie gezeigt hat—im Grunde nie so existiert hat, aber in den zunehmend multilingualer und -kultureller werdenden Gesellschaften noch viel weniger existiert?²⁶

Hu's Hinweis auf multilinguale multikulturelle Gesellschaften und die Implikationen für einen interkulturellorientierten Deutschunterricht kann ich mit einem persönlichen Beispiel erläutern, wo es tatsächlich zu sehen ist, woran die Probleme einer deterministischen Vorstellung von Kultur im Fremdsprachenunterricht liegen. Bei einem Lehrerausbildungsprogramm am Goethe Institut, München an dem ich teilgenommen hatte, wurde oft im Zusammenhang mit Sitten und Bräuchen die Frage gestellt, wie ist es in Indien? Da in dieser internationalen Gruppe sechs Inder aus verschiedenen Bundesländern Indiens saßen unter denen auch ich, der aus Ostindien stamme aber in Nordindien geboren und aufgewachsen wurde, waren die Antworten kaum zu einem Schluß zu bringen. Jedesmal mussten wir die Seminarleiter darauf aufmerksam machen,

²⁶ Hu a.a.O

dass es eine indische Antwort nicht geben kann und der Rest der Gruppe musste darunter leiden, dass jeder der sechs Inder seine eigene Meinung vertreten hat. Damit hat man aber auch eingesehen, dass auch die *eigene* Vorstellung der eigenen Kultur zusammenbrach, alsbald es sechs andere 'Eigenen' zur Geltung kamen. Wichtig hier ist nicht, dass sechs Inder sich nicht einigen könnten, denn sechs Deutschen hätten vielleicht auch so verfahren, sondern dass 'Kultur' ihre Determiniertheit verlor. In einem einheimischen Kontext würden Herkunft, Bildungsniveau, Multilingualismus und Geschlecht zu dieser Zusammenbruch führen.

Aber dieses Zurgeltungkommen des Eigenen ist meist nicht ohne Probleme. Solche Äußerungen des Eigenen sind oft inkohärent, undurchdacht und vielmals als Gegenargument für die Äußerung eines anderen Eigenen. Um diese Äußerungen eine gerechte Stellung im DaF-Unterricht zu geben, ohne dass sie ihre subjektiven Charakter verlieren, stellt Christiane Kallenbach das Konzept von *subjektiven Theorien* vor:

Zusammenfassend läßt sich eine subjektive Theorie damit definieren als komplexes Konstrukt, das in der individuellen Erfahrung und dem subjektiven Wissen verankert ist. Subjektive Theorien sind explizit. Das Wissen, das ihnen zugrunde liegt, bezieht sich auf einen bestimmten Lebensbereich, ohne dabei jedoch andere Zusammenhänge auszublenden, denn die subjektive Theorie zentriert sich in der Person und ihrer unmittelbaren Betroffenheit. Subjektive Theorien sind Rekonstruktionen, in denen Wissen jenseits von Handlungsbezügen zur Sprache gebracht wird und in dieser rückblickenden Perspektive sehr viel stärker in Zusammenhängen dargestellt werden kann, als es im Alltag möglich oder überhaupt nötig wäre.²⁷

Konkret für den Deutschunterricht schlägt Kallenbach eine didaktisierte Vorgehensweise vor, nach der der individuelle Lerner oder in einer Partnerschaft seine eigenen subjektiven Theorien kohärent zur Sprache bringen kann, damit es ein geltender Beitrag zur Diskussion wird. Vorgeschlagen wird ein diskreter Fragen- oder Punktenkatalog oder

²⁷ Kallenbach a.a.O S. 6

ein Kategoriensystem, in das die SchülerInnen ihre persönlichen Aussagen strukturierend einordnen können.²⁸

Das wäre dann der dritte Schritt zum interkulturellen Lernen, nämlich, dass *die verschiedenen 'Kulturen', die im Klassenzimmer vertreten sind, alle zur kohärenten Geltung kommen*. Das gilt aber sowohl für die Ausgangssprach(en) und Kultur(en), als auch für die Ziel- sprach(en) und Kultur(en), hier die Deutschen. Dieser Punkt ist maßgebend bei der Auswahl des Materials. Das Material soll die Pluralität, die Vielschichtigkeit, die verschiedenen Vorstellungen von der deutschen Kultur anbieten. Das bedeutet dann auch, dass neben dem Inter muss das Intra sowohl bei Ausgangs- als auch bei Zielkultur(en) berücksichtigt werden.

1.2 Interkulturelle Kompetenz

Auf einen anderen Aspekt der Rolle der Kultur im Fremdsprachenunterricht weist Julianna House, die von dem Erwerb interkultureller *Kompetenz* im DaF - Unterricht spricht. Sie sucht nach besonderen Elementen in der Sprache besonders auf der pragmatischen Ebene, die einer kulturellen Gemeinschaft eigen sind und die in Kontaktsituationen zwischen zwei verschiedenen Sprach-/Kulturgemeinschaften zu Missverständnissen führen könnten. Mit Erwerb interkultureller Kompetenz meint sie schlechthin das Einebnen von erwarteten und absehbaren Spannungen. Das ist eindeutig, indem sie die Erstellung von Datenkorpora vorschlägt, die sprachenpaarspezifisch vorgehen soll:

Es ist daher wichtig, Datenkorpora zu sammeln und empirische Forschungen durchzuführen, um herauszufinden, was sprachlich und kulturell bedeutsam ist z.B. für DaF-Lerner, damit nach Mustern in der Muttersprache der Lerner und im Deutschen gesucht werden kann, die für den Erwerb kommunikativer (interkultureller) Kompetenz wesentlich sind. In solchen Arbeiten ist ein kontrastives sprachenpaarspezifisches Vorgehen wichtig, wobei z.B. versucht wird, auf den Ebenen der Pragmatik und des

²⁸ ebenda S. 7

TH 10066

Diskurses bestimmte abweichende Strukturen aufzudecken, welche für das DaF-Lernen bedeutsam sind.²⁹

Diese Vorgehensweise wird in manchen Kontexten des DaF-Unterrichts sehr von Vorteil sein. Z.B. bei der Vorbereitung einer Gruppe von indischen Ingenieure oder Managers auf eine Geschäftsreise nach Deutschland. Meine Frage: Welche Sprachenpaare sollten hier ausgewählt werden? Deutsch-Hindi, Deutsch-Bangla, Deutsch-Tamil oder Deutsch-Englisch? Im Idealfall alle 1647 indische Sprachen, die als 'Muttersprachen' gelten. Eigentlich braucht man hier gar nicht von einem Deutschunterricht zu sprechen. Ein Kompendium von 'Dos and Donts' zum Mitnehmen würde die Sache mit gleichem Erfolg und mit weniger Mühe bewältigen. Ein erfolgreicher interkulturellorientierter DaF-Unterricht verlangt natürlich viel mehr auch wenn er vom Erwerb *interkultureller Kompetenz* spricht, denn interkulturelle Kompetenz erzielt viel mehr über das Vermeiden von sprach-/kulturellen Missverständnissen hinaus. Interkulturelle Kompetenz rüstet dem Lerner mit der Fähigkeit aus, sich und der andere auf der gleichen Ebene gelten zu lassen. In diesem Sinne ist es von der kommunikativen Kompetenz zu unterscheiden, die nach der Auffassung von Dell Hyme dem Sprachenlerner mit allen Aspekten der Sprache ausrüsten will, damit die Kommunikation nicht wegen einer mangelnden Sprachkenntnis scheitert. Eine Unterscheidung, die House in ihrem Beitrag nicht macht und versucht daher Kultur auf der Ebene einer Anhäufung von sprachlichen Phänomenen zu reduzieren. Wenn man diese bewältigt hat, hat man interkulturelles Lernen bewältigt.

Es geht von unserer Diskussion hervor, daß im Unterrichtsprozeß der Begriff 'Kultur' selbst einer kritischen Untersuchung bedarf. Wenn 'Kultur' als "characteristic patterns of thought", kognitive Prozesse widerspiegelt, bedeutet das Nachdenken über Kultur (anhand des Vergleichs von Ausgangs- und Zielkultur), die Erwartungen und Meinungen der Lernenden (und der Lehrerschaft) in ihrer Prozeßhaftigkeit bewußt zu machen und somit auch den Prozeß ihrer Entstehung unter die Lupe zu nehmen. Unter anderem heißt

²⁹ House, Julianne 1996 S.5

das auch, die intrakulturelle Diversität zu erkunden und dabei, Spannungen weder zu ignorieren noch einzuebnen.³⁰

1.3 Ansätze der Kulturvermittlung

Es ist von den oben ausgeführten Vorstellungen von 'Kultur' und deren Konsequenzen für den interkulturellorientierten DaF-Unterricht den Schluß zu ziehen, dass das jeweilige Verständnis von Kultur, auch das Verständnis vom interkulturellen Deutschunterricht bestimmt. Mit dieser Schlußfolgerung als Ausgangspunkt, könnte man die folgenden Ansätzen in der Kulturvermittlung in der Fremdsprachendidaktik erkennen:

- I. Der hermeneutische Ansatz
- II. Der kulturkontrastive/ vergleichende Ansatz
- III. Der kulturvermittelnde Ansatz
- IV. Der sprachbezogene Ansatz

Es wäre hier nicht Fehl am Platz diese noch einmal unter die Lupe zu nehmen, damit der Rutsch in den nächsten Teil dieser Arbeit etwas erleichtert wird.

Der hermeneutische Ansatz a la Wierlacher ist das Leitmodell der interkulturellen Germanistik, die die Kultur als eine normative, definitive Ganzheit auffasst. Darauf basiert, wird in der interkulturellen Germanistik das Fremde und das Eigene definiert. Unterrichtsgegenstand sind literarische Texte, die perspektivisch gelesen bzw. behandelt werden sollen. Es wird versucht durch 'Anerkennung' des Fremden das Eigene wieder zu finden und zu definieren. Bei diesem Ansatz spielt auch die rezeptionsästhetische Einsicht eine bedeutende Rolle: Dadurch kommt den 'Leerstellen' bzw. 'Unbestimmtheitsstellen' eines literarischen Textes besondere Relevanz insofern zu, als diese das Herantragen eigener, d.h. 'eigenkulturell' geprägter 'Referenzrahmen' (Steinmetz) an den 'fremdkulturellen' Text nicht nur ermöglichen, sondern geradezu erzwingen. Je nach kultureller Herkunft des Lesers kann, ja muß es daher zu

³⁰ Thomas, Christian 1998 S.18

unterschiedlichen, nämlich 'kulturspezifischen' bzw. 'kulturdifferenten' Lesarten desselben Textes kommen.³¹

Dieser Ansatz leidet m.E. unter zwei Schwächen. Erstens die schon viel kritisierte Annahme einer Kulturspezifität beim Lesen literarischer Texte, die nicht in der Praxis beweisbar ist und zweitens die Unmöglichkeit der Verankerung eines solchen Ansatzes in einer multilingualen, multikulturellen Gesellschaft, die auch im DaF-Klassenzimmer in Indien vertreten ist.

Der kulturkontrastive/vergleichende Ansatz unterscheidet sich in ihrer Auffassung von Kultur nicht viel von dem hermeneutischen Ansatz. Hier geht man auch von dem Konzept des Eigenen und des Fremden aus, indem man nach spezifischen Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur sucht, die beleuchtet und im Unterricht behandelt etwa nach dem Motto: "Die Indianer machen es so aber die Deutschen (auch) so". Oder etwas offener: "In Deutschland ist es so und wie ist es in Indien?"

Der kulturkontrastive/vergleichende Ansatz ist daher nur ein reduzierender, auf positivistische Datensammlung basierender Ansatz, dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht nur ein unvollständiges Verständnis des Konzepts vom interkulturellen Lernen aufweisen würde. Er lässt keinen Freiraum für das im Unterricht sitzende Individuum um seine 'Eigene' zu entfalten und zu vertreten gleichzeitig aber auch schließt er andere Aspekte von Kultur im Fremdsprachenunterricht völlig aus.

Der kulturvermittelnde Ansatz ist ein Extremfall in Sachen Kulturabgrenzungen. Nicht nur wird Kultur von Sprache abgegrenzt, sondern das Vorhandensein des Anderen wird völlig negiert. Ähnlich wie ein einsprachiger Deutschunterricht bevorzugt dieser Ansatz eine einkulturelle Vorgehensweise. Die Vermittlung von Kultur wird nur als die Vermittlung von Landeskunde verstanden und auch so vermittelt; als Kompendium von landeskundlichen Fakten abgegrenzt von anderen Aktivitäten des Unterrichts nämlich

³¹ Altmayer a.a.O. S.7

Grammatikvermittlung oder das Trainieren von Fertigkeiten. Themenauswahl folgt diesem Prinzip, indem Themen wie Frauen in der BRD, Wohnkultur in den 80er Jahren oder was feiert der Deutsche? werden anhand von Sachtexten behandelt. Sie werden gelesen und die Fakten gepaukt und in der Prüfung reproduziert.

Der sprachbezogene Ansatz fokussiert den Blickwinkel der interkulturellen Sprachdidaktik wieder auf die Sprache. Er schließt alle Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts ein, ohne dabei die verschiedenen Auffassungen der Dimension Kultur außer Acht zu lassen. Damit ist der sprachbezogene Ansatz m.E. derzeit der umfassendste Ansatz, der in die interkulturelle Sprachdidaktik eingegangen ist.

1.4 Unterrichtsprinzipien des sprachbezogenen Ansatzes

Als Methode sieht der sprachbezogene Ansatz ein, dass ein erfolgreicher interkultureller Unterricht alle drei obengenannten Ansätze miteinbeziehen soll, denn jeder dieser Ansätze einen Aspekt der Kulturarbeit im Fremdsprachenunterricht ausführlich behandelt, wie der hermeneutische die Erschließung von Texten, der kontrastiv/vergleichende die Vermeidung von kulturellen Missverständnissen und der vermittelnde die Landeskunde. Die sind zwar an sich nicht genug um den Punkt interkulturelles Lernen abzuhacken, können aber zusammen mit dem sprachbezogenen Ansatz, der die Sprachvermittlung wieder in den Mittelpunkt stellt, die Richtlinien liefern, nach denen der interkulturellorientierte Fremdsprachenlehrer seinen Unterricht gestalten kann. An dieser Stelle bietet es sich an, die Unterrichtsprinzipien des sprachbezogenen Ansatzes zu erkunden, um festzustellen ob er den Ansprüchen des interkulturellen Lernens Rechnung tragen kann.

Aber Unterrichtsprinzipien müssen auf klare Lehr/- Lernziele basieren, die wiederum durch die Klassenzusammensetzung bestimmt werden. Es gibt in diesem Zusammenhang zahlreiche empirische Arbeiten, die die Wechselwirkung zwischen Teilnehmern und deren Zielen untersucht haben. Eine solche auf indische erwachsene Teilnehmer basierte Studie ist dem regionalen Lehrplan der Goethe Institute der Region Südasien zugrundeliegende Lernzielbestimmung, die auch für die Ziele dieser Arbeit wichtige

Anhaltspunkte liefern kann. Diesem Lehrplan gemäß könnten die vielfältigen Lernziele unter die folgenden fünf Oberbegriffe eingeordnet werden:

1. Deutsch im Beruf
2. Touristik
3. Fachsprache
4. Hobby und Allgemeinbildung
5. Deutsch im Studium und Leben³²

Wenn man diese Lernziele noch genauer untersucht, kann man leicht feststellen, dass außer der letzten Gruppe, ein Teil deren Deutschkenntnisse in Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland erwirbt (der andere Teil 'lernt' an der Universität Deutsch, um die Voraussetzungen eines Germanistikstudiums im eigenen Land zu erfüllen), brauchen die anderen keine Vorbereitung auf einen Aufenthalt in Deutschland. Andere Untersuchungen zeigen tatsächlich, dass die meisten Teilnehmer dieser Region, die an einem Deutschkurs teilnehmen, kaum Zugang zu der Sprache in einem natürlichen Kontext haben. Genauso wenig ist die Möglichkeit, sich mit einem Muttersprachler unterhalten zu können.

Aber der DaF-Unterricht hat seit den letzten zwanzig Jahren genau das Umgekehrte gemacht, nämlich er hat die Fremdsprachenlerner auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorbereitet. Die sogenannte kommunikative Methode hat dafür gesorgt, dass der Lerner sich in Situationen wie im Restaurant oder auf der Post oder auf dem Markt zurecht finden könnte.

Damit ist aber nicht gemeint, dass die kommunikative Didaktik aufzugeben ist und stattdessen eine neue interkulturelle Didaktik einzuführen ist, sondern, dass der kommunikativen Didaktik eine neue Wende zu geben ist, indem den verschiedenen sprachdidaktischen Aspekten, die die kommunikative Didaktik hervorgebracht hat, neue Werte beigegeben werden. Es handelt sich um die folgenden Gesichtspunkten:

³² Regionaler Lehrplan Südasien, Goethe Institut, Neu Delhi; 1998, S.18

- ◆ Der Erwerb der Fertigkeiten
 - Lesen
 - Hören
 - Schreiben
 - Sprechen
 - (Sehen)
- ◆ Grammatikvermittlung
- ◆ Landeskundeunterricht
- ◆ Arbeitsformen
- ◆ Evaluationsformen
- ◆ Lehrmaterial (bzw. Lehrwerk)

1.4.1 Die Fertigkeiten:

Die kommunikative Didaktik schreibt der Sprechfertigkeit den höchsten Wert im DaF-Unterricht zu. Darauf folgen die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben. Die Fertigkeit Sehen ist noch nicht wissenschaftlich als die fünfte Fertigkeit anerkannt. Diese hierarchische Auflistung muss aber unter interkulturellen Gesichtspunkten auf den Kopf gestellt werden, denn wie schon vorher gezeigt, ist die Sprechfertigkeit für Deutschlernende in Indien von geringstem Wert. Mit wem soll der indische Lerner auf Deutsch sprechen? Und zu welchem Zweck? Es sei denn, dass er den 'Anderen' im eigenen Land als Verkäufer, Geschäftspartner, Kollege oder Freund empfängt und da ist er gerade nicht gezwungen, sich auf Deutsch zu äußern.

Dagegen wird in dem interkulturellen Ansatz auf die Lese Fertigkeit besonderen Wert gelegt. Denn es ist die natürlichste Aktivität, die man einem Lerner wie dem indischen zumuten kann. Außerdem erfüllt es andere Rollen im Fremdsprachenunterricht besser als alle anderen wie die situative Einbettung von Grammatik oder die Auseinandersetzung mit der Landeskunde. Das Lesen liefert auch die notwendige Grundlage für andere daraufaufbauende Arbeitsformen wie Diskussionen oder Projektarbeiten. Zwei Aspekte des Lesens werden im Rahmen interkulturellen Fremdsprachenlernens besonders wichtig:

- Die Art des Lesens
- Themenauswahl

Die Art des Lesens

Die kommunikative Didaktik unterscheidet zwischen drei Arten des Lesens, nämlich globales Lesen, wobei es um die Frage handelt, was ist das Thema des Textes? Die weitere Art ist die Art des selektiven Lesens, wobei der Leser nach bestimmten Informationen im Text sucht. Die letzte Art ist jedoch die des Detailverstehens, die die Erschließung des Textes in allen seinen Einzelheiten als Ziel setzt. Dieser für die Ziele der kommunikativen Didaktik sehr ergiebiger Ansatz muss aber erweitert und ergänzt werden, wenn es für den interkulturellen Ansatz nützlich sein soll, denn erstens in der kommunikativen Didaktik geht es hauptsächlich um Sachtexte und zweitens bleibt der Text ein fremder Instanz, indem die Themen, die in solchen Texten auftauchen oft den Leser nicht ansprechen. Ziel ist erfolgreiche Bewältigung der Multiple-Choice-Aufgaben. Im interkulturellen Ansatz muss aber dem Text eine viel umfassendere Rolle zugeschrieben werden.

Rösler in seinem Beitrag *Zur Rolle von Leseaktivitäten in interkulturellorientiertem Deutsch als Fremdsprache Unterricht für Erwachsene auf der Grundstufe* (Zielsprache Deutsch 1989) unterscheidet zwischen zwei Arten von Lesen, die für die interkulturelle Orientierung nützlich sein sollten.

A: Lernlesen

B: interessegeleitetes Lesen³³

Während das Lernlesen das detaillierte Verständnis des Textes auf der sprachlichen Ebene nämlich Grammatik und Wortschatz erzielt, soll das interessegeleitete Lesen auf andere Aspekte wie ästhetische Qualität, bestimmte Informationen oder der Schluß einer interessanten Geschichte den Blickwinkel richten. In seinem Beitrag richtet sich Rösler eher gegen das Lernlesen, das den Leser in Grammatik und Wortschatz fesselt und hindert ihn daran, über diese Grammatik und Wortschatz hinaus den Text auswerten zu können. Ich habe hier zweierlei einzuwenden.

³³ Rösler, Dietmar 1987 S.4

Erstens. Die neue Terminologie vom Lern- und interessegeleiteten Lesen scheint mir überflüssig zu sein, denn die oben aufgeführten Terminologie des globalen, selektiven und detaillierten Verstehens könnte auch für interkulturelle Zwecke übernommen werden. Ich sehe nämlich keinen Unterschied zwischen 'interessegeleitetem Lesen' und 'selektivem Lesen'. In beiden Fällen ist der Leser/ Lerner dazu aufgefordert, bestimmte für ihn interessante Informationen herauszuholen. Bloß die Terminologie ändert nichts daran, ob diese Aufforderung vom Leser/ Lerner selbst kommt oder durch die Lehrperson gesteuert ist. Außerdem ist das Interesse im gesteuerten Fremdsprachenunterricht auch immer gesteuert, wenn nicht unmittelbar bei der Phase, wo die Leseübung unternommen wird, dann in vorigen Phasen, als das Thema überhaupt aufgenommen wurde. Es kommt also nicht auf die Wortwahl, sondern auf die Stelle und Art der Steuerung der Leseaktivität. Eine möglichst große Auswertungsvielfalt schlägt Rösler vor. Was bedeutet eine große Auswertungsvielfalt? In erster Linie die Befreiung von MC-Aufgaben zugunsten eines offenen Systems, das dem Lerner ermöglicht, dass er zum Text seine 'subjektiven Theorien' als erstes aufstellen kann. Dabei hilft das globale Lesen, das das WER?, WAS?, WO?, WANN?, WIE? eines Textes entschlüsselt, was auch nützlich ist, um das Kategorienraster einer subjektiven Theorie auszufüllen, besonders wenn der sprachliche Stand des Textes dem sprachlichen Niveau des Lernalters voraus ist. Eine solche selbstbezogene statt textbezogene Herangehensweise ist die notwendige erste Phase. Weitere Phasen können auf die Ergebnisse dieser ersten Phase basieren und je nach Klassen oder Gruppenziel gestaltet werden. Bei allen Phasen bleibt aber als der rote Faden das interkulturelle Ziel der möglichst großen Vielfalt an Perspektiven und der eventuell autonomen, vom Text unabhängigen Auseinandersetzung mit den im Text aufgetauchten Themen.

Zweitens. Die Art des Lernlesens ist überhaupt nicht zu verachten. Vielleicht stört hier der Terminus 'Lernlesen' vielmehr, als was es tatsächlich in der Praxis bedeutet. Dieser Art des Lesens kommt besonders Bedeutung zu in der fall indischer Lerner, nicht nur weil sie sich weit entfernt von Deutschland befinden, sondern auch weil die eigene schulische Ausbildung sie in dieser Art des Lesens trainiert hat und daher fühlen sie sich

am Wohlsten, wenn sie einen Text Wort für Wort lesen 'dürfen', es Zeile für Zeile erklärt 'bekommen'.

Die Vorteile einer solchen Vorgehensweise liegen auf der Hand. In einer Umgebung, wo das Erweitern von Wissen in der Fremdsprache vom Lehrer abhängt, der ja nur zum Teil zur Verfügung steht, bleibt der Text die einzige Quelle, neuer Wortschatz, weiterer Beispiele gelernter Grammatik, neuer Strukturen, die der Leser regenerieren kann und die er als Werkzeug zur weiteren Generierungen benutzen kann.

Der Text ist in diesem Sinne nicht nur eine Informationsquelle, sondern eine Sprachübung, ein Kontrollinstanz an sich. Es bietet auch die Möglichkeit, Arbeitstechniken wie Umgang mit Wörterbüchern, kontextuelle Bedeutungserschließungen, logischer Aufbau der Meinungen, das auch beim Schreiben sehr nützlich sein könnte, zu trainieren. Außerdem kann der Text zum Zwecken der Aussprache und Intonation benutzt werden.

Natürlich ist damit nicht gemeint das ein Text zu allen Zwecken durchgekaut werden soll. Das Schlüsselwort ist hier das Liefern von Techniken und Arbeitsweisen anhand von verschiedenen dem jeweiligen Zweck passenden Texten, damit der Lerner selbst entscheiden kann, was für ihn oder sie der beste Weg sein könnte. Es ist wichtig als Lehrperson, sich entscheiden zu können, an welcher Stelle welche Leseart eingeführt werden soll. Es muss beachtet werden, dass in den ersten Wochen des Deutschlernens alle drei Phasen global – selektiv – detail durchgeführt werden um die Lerner damit vertraut zu machen und den Lerner möglichst schnell dazu befähigen auch Texte, die sprachlich noch 'fremd' sind, anzueignen.

Aber die Art des Lesens kann allein nicht zu interkulturellen Leseaktivitäten führen. Entscheidend ist auch, was man liest: Zu den Faktoren 'Art des Lesens' und 'Auswertungsvielfalt' müssen unter interkulturellen Gesichtspunkten die Faktoren 'Themenauswahl' und 'Lernerperspektive' hinzutreten.³⁴

³⁴ ebenda S.5

Die Themenauswahl

Bis jetzt ist in der kommunikativen Didaktik der deutsche Alltag bei der Themenauswahl der Anfängerstufen DaF der entscheidende Instanz geblieben. Solche Themen könnten aber demotivierend wirken³⁵. Die interkulturelle Position könnte aber die Beschäftigung mit ausgangskulturspezifischen Themen vertreten. In anderen Worten statt Studentenleben in Deutschland wird ein Text über die ethischen Aspekte der indischen Version der Fernsehsendung "Wer wird Millionär?" gelesen.³⁶ Rösler hat hier folgendes einzuwenden:

Nicht die kulturspezifische Auswahl der Themen ist entscheidend, denn schließlich lernt man nicht nur die deutsche Sprache, sondern setzt sich, ob man das groß ankündigt oder nicht, auch mit der deutschen Kultur auseinander, sondern eine Herangehensweise, die Perspektive der Ausgangskultur zu einem deutschen Thema versprachlicht und die Vermittlung von Elementen der Ausgangskultur der Lerner an potentielle deutsche Gesprächspartner ermöglicht.³⁷

Eine Perspektivenwechsel bei der Themenplanung in den Anfängerstufen des DaF-Unterrichts im Ausland ist nicht nur in Bezug auf Kontaktsituationen erforderlich, sondern sie ist auch in den 'universalen' Themenkreisen anzustreben, mit denen die Fremdsprachendidaktik schon seit einigen Jahren arbeitet:

Persönliche Eigenschaften, Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Staat, Freundschaft, Haus Liebe, Umwelt und Natur, Arbeit und Berufswelt, Erziehung, Nahrung, Kleidung, Verkehr, Freizeit, Kunst, Medien, Gesundheit, Kindheit u.a.³⁸

Diese universalen Themenkreise bieten die Möglichkeit an, alle interkulturelle Ansätze sinnvoll aufeinanderzubeziehen. Da diese Themenkreise den Lernern auch außerhalb des Unterrichts als Individuen bewegen, ist eine Wissensgrundlage schon vorhanden. Die

³⁵ ebenda

³⁶ vgl. Rösler

³⁷ ebenda

³⁸ vgl. Hunfeld, Neuner 1993 S.113

Neugierde auf das 'Fremde' wird zur Motivation, ohne dass die Fremdheit des Themas zur Frustration führt, denn das Thema spricht sie an, regt sie zur Auseinandersetzung auf, nicht nur *inter* sondern auch *intrakulturell*.

Aber der Vorteil solcher Themen liegt an ihrer Flexibilität. Diese Themenliste kann vorort u.U. auch durch die Schüler aufgestellt werden. Sie kann und soll je nach Bedürfnis und Interesse variiert werden. Sie bietet auch die Möglichkeit an, Handlungsorientiert und Projektorientiert zu arbeiten, denn sie sind vom eigenen Alltag, vom eigenen Leben abgeleitet und daher ist in der unmittelbaren Umgebung Bezugspunkte zu finden, darauf zu reagieren und darüber nachzudenken keine schwere Aufgabe.

Das Lesen aber kann keineswegs die einzige Fertigkeit sein, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden muss. Es ist tatsächlich ein schwieriges Thema, denn es sitzen im Fremdsprachenunterricht immer wenige Teilnehmer, die in der Tat lesen wollen. Außerdem wäre es eine sehr einseitige Behandlung des Phänomens 'Sprache'. Neben dem Lesen leistet das Hören vieles im Rahmen eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Wo das Lesen aufhört, fängt das Hören an. Aber eine Perspektivenwechsel ist auch hier erforderlich. Das Hören nicht um vorzubereiten, d.h. nicht Ansagen am Bahnhof hören und verstehen, sondern um in der Lage zu sein, Texte heranzuziehen, die präsentierte Welt zu sprengen, zu erweitern, zu kommentieren um schließlich zur Versprachlichung der eigenen Perspektive zu gelangen.

Das Besondere an das Hören, ist dass die Hindernisse der sprachlichen Elementen im Hörtext durch gezielte Aufgabenstellungen beseitigt werden können, damit die anderen Aspekte des Textes freigestellt werden. Dabei wird die Frustration, die oft bei Lesetexten vorkommt vermieden, dass auch nach der Bewältigung der Aufgaben mir der Text fremd bleibt, denn ich finde hier eine Menge Wörter, Sätze, Ausdrücke, die ich nicht verstehe: eine Unzufriedenheit, die zu beseitigen nicht sehr leicht ist.

Das Schreiben ist die authentische kommunikative Fertigkeit im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Auch wenn es in Form einer Briefwechsel mit einem imaginären Brieffreund aus Deutschland ist, bleibt es als persönlicher Ausdruck der im Fremdsprachenunterricht erworbenen Perspektiven. Das interessante daran ist, dass es nicht imaginär bleiben muss, indem Emailpartnerschaften den imaginären ins Klassen-/Arbeitszimmer reinbringen. Wichtig hier ist zu merken, dass dieser reale Austausch nicht nur zwischen Deutschen und Indern, sondern auch beliebig zwischen Indern und Brasilianern oder Griechen erfolgen kann, was den Begriff interkulturelles Lernen echter Bedeutung verleihen würde.

Dem Sprechen muss auch im interkulturellen Fremdsprachenunterricht neue Perspektive zugeschrieben werden. In zwei Formen könnte das Sprechen interkulturell trainiert werden. Anstatt Gesprächssituationen, die im Zielland statt finden, müssen Situationen gefunden werden, wo der indische Lerner sich in Indien befindet und sich mit dem deutschen Gesprächspartner von seiner Perspektive als Gastgeber, Kollege, Reiseleiter oder Freund unterhält. Die zweite Möglichkeit das Sprechen zu trainieren ist durch am Anfang strukturierte aber immer freier werdende Diskussionen und Meinungsäußerungen.

Auf die fünfte Fertigkeit Sehen lege ich besonderen Wert, denn in einem Land, wo für die Mehrheit der Bevölkerung eine Auslandsreise immer noch ein großes Ereignis ist, ist es von besonderem Vorteil, dass das Ausland selbst durch Filme ins Klassenzimmer kommt. Aufregender könnte ein interkultureller Austausch nicht werden, als wenn die Teilnehmer sich spontan zu den bewegenden Bildern vor sich reagieren. Es ist auch die Stelle, wo die gesprochene Sprache zurücktritt, um Bilder sprechen zu lassen. Es ist aber bedauerlich, dass es nur wenige Filme oder Bilderserien, die sinnvoll in den Anfängerunterricht eingesetzt werden können, auf dem DaF Materialien Markt zur Verfügung stehen.

Die fünf Fertigkeiten zusammen können zum Erwerb einer interkulturellen Kompetenz führen. Die sind nicht voneinander getrennt zu halten, sondern sollen sich gegenseitig

ergänzen und erweitern. Dabei könnte man die Erfahrungen der kommunikativen Didaktik zur Kenntnis nehmen, damit man einen erfolgreichen interkulturellen Deutschunterricht gestalten kann.

1.4.2 Die Grammatikvermittlung

Ein Problembereich des Sprachenlernens sowohl für die Lerner als auch für die Lehrer ist die Grammatik, die den Alptraum des Auswendiglernens von Regeln und Verbtabelle und deren Anwendung bei Satzanalysen und Satzergänzungen auch für Erwachsene, die vielleicht nach einem langen Abstand vom schulischen Lernen sich in einem Fremdsprachenklassenzimmer befinden, wieder ins Leben beruft. Auf der anderen Seite wird kein Fremdsprachenlehrer (hier Deutschlehrer) die Nervosität vor und bei der Einführung von Einheiten wie der Akkusativ- oder Dativergänzung oder Präpositionen und Relativsätze verleugnen können.

Das Problem vergrößert sich, wenn man einen Blick auf die verschiedenen Grammatiken, die in der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik existieren, und auf die verschiedenen auf diese Grammatiken basierenden Methoden der Grammatikvermittlung wirft. Die neueste unter diesen ist die interkulturelle Vermittlung von Grammatik. Die Frage stellt sich, ob eine 'interkulturelle' Vermittlung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht tatsächlich realisierbar ist. Wie ist der Reflexiv interkulturell zu vermitteln? Ist es nicht etwas, das dem Deutschen eigen ist? Aber bevor man sich mit diesen Fragen beschäftigt, muss an dieser Stelle eine kleine Denkpause eingelegt werden, um über die Stellung und Bedeutung von der Grammatik für den eigenen Fremdsprachenunterricht vor Ort nachzudenken. Die Pause soll sich den folgenden Fragen widmen:

- Ist das Erlernen einer Grammatik für meine Lernergruppe überhaupt nötig?
- Wozu ist es nötig? / Was ist das Ziel bei der Grammatikvermittlung?
- Welche Stellung soll die Grammatik in meinem Unterricht haben?
- Welche 'Grammatik' ist zu vermitteln?

- Welche Vorteile bzw. Nachteile kann die herkömmliche Vermittlung der Grammatik für meinen Unterricht haben?

Die Antworten auf diese Fragen sind entscheidend für die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene im Ausland. Die 'Direkte Methode' hat schon früh in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik den Weg zur Sprache ohne Grammatik gezeigt. Das Fremdsprachenlernen sollte ähnlich wie das Erwerben von der Muttersprache verlaufen.³⁹ Zugrunde liegt der Gedanke, dass das Sprechen immer vor dem Schreiben kommt. Aber wir haben es schon festgestellt, dass für den interkulturellen Ansatz das Sprechen nicht den Vorrang nehmen kann und wenn es dran kommt, ist es kein papageierartiges Äußern von auswendiggelernten Strukturen, sondern eher eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem 'Fremden'. Außerdem machen fehlerhafte Geschäftsbriefe keinen guten Eindruck.

Für einen interkulturellorientierten Deutschunterricht im Ausland ist die Grammatik daher von Bedeutung. Vor allem weil das Ziel darin liegt, dass der Lerner das äußern kann (mündlich oder schriftlich), was er wirklich will und nicht das, wofür er 'programmiert' wurde. Denn die Grammatik ist das Fundament, darauf weiter gebaut werden kann, wie der Lerner bauen will. Es ist wichtig auch, weil wir hier vom gesteuerten Fremdsprachenunterricht sprechen, wo es keine andere Möglichkeit außerhalb des Klassenzimmers gibt, die Sprache 'richtig' und 'formal' lernen und verwenden zu können. Und darin liegt der grundlegende Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Man irrt sich grundsätzlich wenn man behauptet, dass bei dem Erwerb der Muttersprache die Grammatik keine Rolle spielt. Die Grammatik wird durch einen konsequenten und sich wiederholenden Prozess der Fehlerkorrektur erworben. Dem Fremdsprachenlernen ähnlich gibt es beim Muttersprachenlernen auch eine Progression, die vom Lebensalter abhängt. Es handelt sich hier außerdem um Erwachsenenlernen, das auf Analyse und Logik basiert, die nur die Grammatik liefern kann. Es ist auch grundsätzlich falsch, die Grammatik der Mutter-/Zweitsprache, die man im schulischen

³⁹ ebenda S.35

Grammatikunterricht lernt, mit der Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu vergleichen. Es handelt sich hier um zwei verschiedene Funktionen der Grammatik:

Grammatikunterricht hat in diesem Kontext (muttersprachlichen Unterricht) also fast ausschließlich die Funktion, die Standardvariante einer Sprache zu vermitteln. (...) Hier (Fremdsprachenunterricht) repräsentiert die Grammatik in erster Linie das System, das 'Wie' des Funktionierens.⁴⁰

So harmlos wie es sich hier anhört, ist diese Unterscheidung von weitgehender Bedeutung. Der Kontakt mit der ersten bestimmt das Konzept des Lerner von Grammatik per se,⁴¹ was Auswirkungen hat auf sein Verhalten im Fremdsprachenunterricht. Die zweite bestimmt die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Sie bestimmt den Umfang und die Progression und die Art der Präsentation.

Wenn die Grammatik das 'Wie' des Funktionierens repräsentieren soll, heißt es, dass sie im Fremdsprachenunterricht eine helfende Rolle spielt. Sie ist nicht Ziel und Zweck an sich, sondern nur der Gerüst, der nicht unabhängig vom Gebäude existieren kann. Sie soll den Lerner nicht in irgendwelchen Regeln fesseln, sondern ihm dazu befähigen selbstständig die Sprache auf seiner Art zu generieren. Sie soll mit ihrer Regelmäßigkeit und dem Systematisieren ihrer Unregelmäßigkeit den Lerner auffangen können, wenn er Zweifeln hat und ihm das Bewusstsein geben können, das er dem Muttersprachler gegenüber nicht als der stereotypische Ausländer erscheint, der zwar die Sprache benutzt, ist aber aufgrund seines Ausländerseins nicht in der Lage ist, sie in allen Kontexten formal oder fehlerfrei zu verwenden: *"Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch"*⁴²

Dieser Rolle der Grammatik soll eine deskriptive Grammatik zugrunde liegen. D.h. die Grammatik soll in der Lage sein, die Sprache so wie sie ist, so wie sie in der schriftlichen

⁴⁰ Harden, Theo 1987 S.226

⁴¹ ebenda

⁴² Kind, Uwe: Eine Kleine Deutschmusik. München, 1983. S.10

und mündlichen Form verwendet wird, beschreiben zu können. Dies hat für den Sprachunterricht im Allgemeinen und besonders für die interkulturelle Orientierung wichtige Vorteile: Erstens lässt sie sich nach den Ansprüchen des jeweiligen Unterrichts adaptieren d.h. sie kann auf Regeln verzichten, die für den unmittelbaren Sprachgebrauch nicht wichtig sind. Zweitens lässt sie sich nach einer pragmatischen Progression einordnen d.h. wann und an welcher Stelle eine bestimmte grammatische Einheit eingeführt soll, kann frei vor Ort des Unterrichts je nach den Zielen entschieden werden.

Drittens und m.E. der wichtigste Vorteil einer deskriptiven Grammatik liegt darin, dass sie das Hinterfragen der Regel nicht freigibt d.h. der Fremdsprachenlerner kann nicht fragen: Warum? "Warum bleibt das Genitivrelativpronomen nicht *des* bzw. *der*, statt *dessen* und *deren* zu werden?" Diese Behauptung scheint auf dem ersten Blick gegen die Prinzipien der Offenheit und der Überschaubarkeit zu wirken, ist aber in der Tat nicht so. Im Gegenteil erfüllt es eine ganz wichtige Funktion der Interkulturalität. Nämlich, die Anerkennung und das *Akzeptieren* des Fremden. An keiner anderen Stelle des Fremdsprachenunterrichts ist diese Fähigkeit des Akzeptierenkönnens, des Offenseinkönnens gegenüber Phänomenen, deren Erklärungen nicht immer auf der Hand liegen, besser zu trainieren, als bei der Grammatik:

Das 'Wie' des Funktionierens der Fremdsprache ist meines Erachtens das Fremde schlechthin, das eben nicht als überwindbar gesehen werden darf und das aus diesem Grund auch die motivierende Neugier wachhalten kann.⁴³

Diese Unüberwindbarkeit grammatischer Phänomene in der Fremdsprache bahnt zugleich den Weg zur muttersprachlichen Grammatik an. Versuche die fremden Phänomene auf die Muttersprache zu übertragen und das Scheitern oder das Erfolgen derselben führt zu einer Anerkennung der Tatsache dass eben eine Fremdsprache die Realität anders

⁴³ Harden. Theo 1987 S.227

strukturiert als die Muttersprache, dass diese Art und Weise in der Muttersprache nicht (oder doch) vollziehbar ist.⁴⁴

Die Muttersprache hat im Kontext des interkulturellen Sprachunterrichts also eine wichtige Rolle zu spielen. Durch das Vergleichen von in der Muttersprache vorhandenen ähnlichen Phänomenen wie z. B. Adjektivendungen (im Hindi sind auch ähnlich wie im Deutschen die Adjektivendungen Kasus und Genus bedingt) wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Erlernen von Grammatik nicht etwas dem Deutschlernen eigen ist und gemacht werden muss, sondern man hat das auch in der Muttersprache immer zu berücksichtigen. Außerdem wird der Lernprozess erleichtert, indem einen positiven Transfer gefordert wird. Das Vergleichen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Strukturen gewährleistet auch, dass der Lerner die Muttersprache als auch eine legitime Kontrollinstanz nehmen kann. Als eine Art *Sounding Board*, der einerseits die Begegnung mit dem Fremden abfedert, andererseits aber dem Lerner zu einer Perspektivenwechsel zwingt:

Unterscheidungen werden getroffen, die in der gewohnten Ordnung nicht vorhanden sind, und andererseits fehlen Möglichkeiten, gewohnte Unterscheidungen zu treffen. Das heißt, das Individuum trifft auf sich selbst als jemanden, der die Welt aus einer anderen Perspektive sieht oder sehen muss. Er muss dazu die Regeln lernen, die diese Perspektive strukturieren.⁴⁵

Es ist diese Perspektivenwechsel, die in erster Linie in einer interkulturellen Grammatikvermittlung angestrebt werden soll. Es geht nicht darum, dem Fremden die Fremdheit zu entziehen, sondern darum das der Fremde erhalten bleibt⁴⁶: "Was in meiner Muttersprache nicht möglich ist, ist in der Fremdsprache möglich oder vice versa."

⁴⁴ vgl. Harden, Theo S.231

⁴⁵ ebenda S. 227

⁴⁶ ebenda

Die Diskussion über die Rolle der muttersprachlichen Grammatik ist nicht komplett ohne auf die herkömmliche Grammatikvermittlung Bezug zu nehmen. Es wurde schon oben angedeutet, dass das Erlernen von der muttersprachlichen Grammatik über zwei Phasen geschieht: eine ungesteuerte Phase, die mit der Geburt beginnt und durch die Umgebung erfolgt. In dieser Phase wird die Grammatik nicht als 'Grammatik' gelernt, sondern als vereinzelte selbstformulierte Regeln aufgenommen, die die Richtigkeit oder die Falschheit einzelner Äußerungen bestimmen. Diese Regeln sammeln sich an und werden noch unbewusst benutzt. Die Grammatik hat noch keine Gestalt an sich und wird nicht getrennt von der Sprache angesehen. Es ist ein Idealfall des induktiven Lernens.

Die zweite Phase beginnt in der Schule, wo erst durch die Bezeichnung Grammatik und die Grammatikstunde, 'Grammatik' Gestalt annimmt. Das ist die gesteuerte Phase. Hier wird zum ersten mal die Grammatik anerkannt, indem sie getrennt von der Sprache als ein unabhängiges System der Regeln und Tabellen gelehrt und gelernt wird. Damit liefern die Schulen den Todesstoß für weitere Sprachenlernen überhaupt. Eins für allemal wird die Grammatik von der Sprache zertrennt; eine Lücke, die nie wieder überbrückt werden kann, denn es geschieht während der Lernphase des Heranwachsens, in der das Gelernte lebenslang fest sitzt und das weitere Lernen nur darauf aufbaut. Für den erwachsenen Fremdsprachenunterricht hat es die folgende Konsequenz, dass auch hier die Grammatik als ein in sich geschlossenes System angesehen wird, als ein getrenntes 'Fach' neben Leseverstehen und Hörverstehen, das wie Wortschatz gelernt werden soll. Darin liegt auch der Grund, warum in textartigen Schreibübungen oder in spontanen unvorbereiteten Äußerungen die gelernte Grammatik oft nicht zu spüren ist. Eine Tatsache, die den Lehrer oft zur Bezweiflung führt.

Um diese Bezweiflung zu vermeiden ist es hier wichtig auf den kindischen Erwerb von Strukturen (Grammatik) Bezug zu nehmen. Nochmals zu versuchen, den Lernern bewusstmachen, dass die Grammatik der Sprache unterliegt und nicht Selbstzweck ist. Dies ist zweierlei zu erreichen. Erstens durch die Art der Präsentation der Grammatik und zweitens durch Evaluationsformen, die nicht auf Abtesten der Grammatik zielen sollen, sondern auf die erfolgreiche Produktion der Sprache als solche.

Die Präsentation

Das Umgehen mit der Grammatik im Fremdsprachenunterricht muss interkulturell orientiert sein. In erster Linie bedeutet das die Einbeziehung der Muttersprache. Die Bewusstmachung von der Tatsache, dass die Grammatik selbst entdeckt werden soll, selbst formuliert und selbst bewertet werden soll. Die Bewusstmachung der Tatsache, dass dies keine neue Vorgehensweise ist, die die *Fremdsprache* auf sie auferlegt, sondern eine, die man schon bei der Muttersprache verwendet hat. Es muss aber auch das implizite Ziel haben, die Vorurteile und die Misskonzeptionen, die der schulische Grammatikunterricht verursacht hat, abzubauen.

Das pragmatisch-funktionale Konzept des Fremdsprachenunterrichts liefert uns das Werkzeug dieser Vorgehensweise. Das Systematisieren vom induktiven Lernen. Es ist aber hier nicht der Ort die Vorteile des induktiven Lerner ausführlich zu behandeln. Aber auf bestimmte Aspekte muss aufmerksam gemacht werden, die für die interkulturelle Orientierung von Bedeutung sind.

Es geht hauptsächlich um Arbeitstechniken. Außer der Tatsache, dass auch bei der Grammatikvermittlung das Lesen Vorrang haben muss, denn ein Text fliegt nicht vorbei, sondern steht immer zur Verfügung, nicht nur als Behälter grammatischer Einheiten, sondern auch als Kontrollinstanz und Nachschlagewerk, das auch bei selbstständiger Sprachproduktion von großer Hilfe sein kann, muss es auch berücksichtigt werden, dass *eine* Art der Grammatikpräsentation die Wege zu anderen Arten besonders von den Lernern selbst gefundenen, nicht ausschließt. Es darf nicht vergessen werden, dass z.B. in Indien ein vierzehnjähriges autoritäres Schulsystem einiges in den indischen Teilnehmern versteinert hat und es könnten durchaus Lerner geben, die durch dieses System auch Erfolg gefunden haben. Diese müssen sich nicht vernachlässigt oder benachteiligt fühlen. Für eine Vielfalt der Methoden ist hier zu plädieren mindestens in den Anfängerstufen, damit die Lerner selbst für das eine oder das andere entscheiden können. Dabei könnte auch von den Nachteilen und den Vorteilen der Methoden bewusstgemacht werden, ohne dass der Lehrer der entscheidende Faktor wird.

1.4.3 Der Landeskundeunterricht

Ein wesentlicher Lernbereich besonders im ausländischen Fremdsprachenunterricht ist der Landeskundeunterricht. Obwohl es niemand bestreitet, dass es ein unentbehrlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, ist es Gegenstand vieler sozio-kultureller, pädagogischer und sprachdidaktischer Debatten. Die Frage stellt sich, ob die Landeskunde getrennt vom Sprachunterricht vermittelt werden soll, oder soll sie Textimmanent als Teil der Spracharbeit kognitiv erworben werden?

Aus unserer Diskussionen geht hervor, dass im interkulturellen Fremdsprachenunterricht die Landeskunde im Sinne von Zielkultur(en) schon in der 'Spracharbeit' vorhanden ist. Aber in einem Land wie Indien wird auch eine andere Art von Landeskunde, nämlich die faktische, sehr wichtig, die auch getrennt behandelt werden soll. Es geht um reine Wissensvermittlung, die außerhalb des Deutschunterrichts nicht erworben werden kann. Es handelt sich um Fragen wie: Wie viele Bundesländer hat Deutschland? Wer ist der Kanzler von Deutschland? Ist Bonn oder Berlin die Hauptstadt? Dieses Wissen wird wichtig wegen der räumlichen Distanz zwischen Indien und Deutschland und hat wenig mit soziokultureller Distanz bzw. Nähe zu tun. Deswegen ist die vierte These der ABCD-Thesen⁴⁷ für unsere Situation nur vorsichtig zu lesen:

These 4

"Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen."⁴⁸

Die Information muss vermittelt werden, aber dabei müssen zwei Aspekte beachtet werden. Eine Wissensvermittlung bedeutet nicht eine stark Lehrer- oder

⁴⁷ Die Thesen, die beim Treffen der Vertreter aus der vier damaligen deutschsprachigen Staaten: Österreich(A), BRD(B), Schweiz(C), DDR(D), in dem um DaF ging, konzipiert worden, werden immer wieder als ABCD Thesen zitiert

⁴⁸ Fremdsprache Deutsch H.18 1/1998 S.7

Lehrwerkzentrierte Vermittlung von Daten, sondern eine Handlungs- und projektorientiertes Vorgehen von der Seite der Lerner. Es ist eine gute Gelegenheit, die Bibliothek kennen zu lernen, außerdem gibt es keine bessere Möglichkeit, die Lerner zum autonomen Lernen anzuregen.

Der zweite Aspekt ist die Art der landeskundlichen Fakten. Es muss nicht vergessen werden, dass Deutschlernen nicht nur Deutschland kennen lernen bedeutet, sondern auch Österreich und die Schweiz, es bedeutet nicht nur Berlin oder München kennen lernen, sondern auch kleinere Städte. Es ist nicht nur Hochdeutsch, sondern auch Schwiizerdütsch in den Sprachunterricht miteinzubeziehen, eine Tatsache, die zunehmend von den neueren Lehrwerken beachtet wird. Mit anderen Worten gilt auch hier das interkulturelle Prinzip der vielfältigen Perspektive.

1.4.4 Arbeitsformen

In der oben ausgeführten Diskussion kam der Hinweis auf projektorientiertes und handlungsorientiertes Lernen als geeignete Arbeitsformen für interkulturelles Lernen relativ oft vor. Die Vorteile solcher Arbeitsformen sind leicht einzusehen und ich fasse sie folgendermaßen zusammen:

- Anregung zum autonomen Lernen
- Teamarbeit
- Das Erwecken von Motivation und Neugierde
- Lernerzentrierter Unterricht
- Erwerb von Arbeitstechniken
- Offene Aufgaben
- Anregung zum inter und intrakulturellen Austausch

Aber für indische Teilnehmer z.B. braucht es eine Phase der Sensibilisierung und des Kennenlernens bis er/sie sich an diese Sozial- und Arbeitsformen gewöhnen und sie akzeptieren, denn das indische Schulsystem strebt eine starke Individualität an. Lernen ist mit Konkurrieren verbunden und Leistung als Ausdruck persönliches Erfolgs oder

Misserfolgs verstanden. Daher ist Partner-/Gruppenarbeit etwas Fremdes, und etwas das der "Deutschlehrer" als Autoritätsfigur wünscht und daher gemacht werden muss. Ausserdem ist im schulischen System 'den Partner fragen' Taboo. Aber daher freut sich der Lerner wenn im Deutschunterricht der Lehrer nichts dagegen hat, den Partner zu fragen. Bei schwierigen Aufgaben macht der indische Teilnehmer Partnerarbeit unbewusst glaubt aber dass er die Aufgabe selber gelöst habe und spürt dabei ein *persönliches* Erfolgsgefühl, das für indische Teilnehmer sehr wichtig ist.

1.4.4 Evaluation

Ein Aspekt des Fremdsprachenlernens, der oft in verschiedenen Diskussionen vernachlässigt wird, aber ein untrennbarer Teil jedes Lernprozesses ist, ist der Apekt der Evaluation. Auch im interkulturellen Ansatz muss Evaluation einen Platz geräumt werden, sonst würde dieser Ansatz den Anspruch auf Vollständigkeit verlieren. Die Evaluationssysteme müssen sich also der interkulturellen Arbeitsformen widmen, indem es Multiple Choice Tests nicht mehr gelten werden. Abschlußprüfungen werden auch nicht gelten, denn es geht nicht um erworbenes Wissen zu pauken und zu reproduzieren, sondern darum dass der Kursteilnehmer die Entwicklung seiner sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten über die Zeit des Lernens in einer evaluierbaren Weise aufweisen kann. Eine solche Evaluationsform schlagen Hans, Lackner, Simon-Pelanda in ihrem Beitrag Landeskundliches Lernen vor:

Hierbei sollten möglichst konkrete, das heißt, auf den Lernprozess bezogene Formen, gewählt werden: Die Präsentation eines Produkts, die Diskussion über Produkt und Prozess zwischen den Projektgruppen usw. Schon im "Projektplan" sollten Lehrende und Lernende gemeinsam Kriterien für zu erreichende Ziele festlegen, die bei der Ausführung mit Hilfe eines Arbeitsplanes fortlaufend nach "Soll" und "Haben" bilanziert werden. Die hierbei zugestandene Verantwortung und Teilhabe am Beurteilen des Lernfortschritts muss sich in den abschließenden Evaluationsformen niederschlagen.⁴⁹

⁴⁹ FSD H.18 1/1998 S.11

Es sind hohe Ansprüche, die hier an Evaluationsformen vertreten werden, besonders in Indien, wo die Abschlußprüfung oft als das Ziel des Lernprozesses angesehen wird und alles Lernen auf dieses Ziel richtet. Aber wenn das interkulturelle Lernen im Unterricht Erfolg gehabt hat, hat auch die notwendige Sensibilisierung für solche Evaluationsformen erfolgt, denn die Evaluation ist nicht vom Lernprozess getrennt zu sehen. Es soll im Lernprozess eingebettet sein, als das Lernens vor sich gehen.

Der Aspekt Lehrmaterial bzw. Lehrwerk ist m. E. in der ganzen Diskussion um interkulturelles Lernen der Wichtigste, denn in Zielsprachenentfernten Ländern wird das Lehrwerk zur maßgebenden Instanz bei der Auswahl der Methode des Fremdsprachenunterrichts. Warum und in wie fern es möglich ist interkulturelle Lehrwerke zu erstellen wird das Thema des nächsten Kapitels dieser Arbeit sein.

II. Die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht

Es wird oft behauptet, besonders in den Zielsprachenfernen Ländern wie Indien, dass man auch ohne ein Lehrwerk ein Fremdsprachenlernprogramm gestalten und es zu einem erfolgreichen Schluß bringen könne. Es wäre sogar eine bessere Lösung als irgendwelche importierte Lehrwerke, die wenn nicht Deutschlandzentriert, dann höchstens mit ihrer Eurozentriertheit auf Interkulturalität Anspruch erheben. Das mag sein, aber die Freude eines Fremdsprachenlehrers der einem Lehrwerk begegnet, das er ohne Weiteres oder bis zu einem großen Teil in seinen Unterricht einsetzen kann und das seinen Ansprüchen und der Motivation seiner Schüler entgegenkommt, ist allzu bekannt. Bekannt ist auch die Suche nach einem solchen Lehrwerk, das die Lehrkräfte entlastet und die Schüler anspricht. Allzuoft endet diese Suche mit einem Kompromiss, der zwischen Ansprüchen und Gegebenheiten geschlossen werden muss. Die Frage taucht also auf, welche Rolle Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht spielen, die sie unentbehrlich macht und warum die Vorstellung eines Lernprogramms *sans Livres* in meisten Fällen nur als utopisch abgehackt wird.

Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht:

- In der Umsetzung des Lehrplans legt es die Ziele des Unterrichts fest.
- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs (Themen/ Inhalte; Fertigkeiten; Sprachsysteme etc.).
- Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, Unterrichtsphasen, die Sozialformen des Unterrichts, das Verhalten von Lehrern und Schülern. Das kann so weit gehen, dass das Lehrwerk auch begrifflich mit der Unterrichtsmethode gleichgesetzt wird.
- Es regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien (etwa: Cassetten; Tafeln; Folien; Glossare; Arbeitsbücher etc.).
- Es gibt an, welche Lehrziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden.⁵⁰

⁵⁰ vgl. Kast, Bernd: 194 S.8f

Das Lehrwerk ist also die Stelle, wo die *Methode* sich in ihrer konkretesten Gestalt entfaltet. Diese zentrale Stellung des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht hat aber auch unvermeidliche Nachteile. Der maßgebende unter denen ist, dass wegen der oben genannten Funktionen des Lehrwerkes, es oft passiert, dass *der Lehrplan, die Lernsituation* und notwendigerweise *die Lernenden* sich dem Lehrwerk anpassen oder anpassen müssen. Diese Anpassung nimmt ungeheure Dimensionen an, wenn man die Ziele des Lehrwerkes als eigene Ziele annimmt und versucht nicht das Lehrwerk nach der eigenen Unterrichtssituation zu adaptieren, sondern adaptiert die Unterrichtssituation nach den Ansprüchen des Lehrwerkes. Betrachtet man solche Lehrwerke — etwa Deutsch Aktiv oder Themen — aus der Perspektive eines Lernenden, der in großer räumlicher Distanz zu den deutschsprachigen Ländern Deutsch lernt und von ganz anderen Wertsystemen und Verhaltensweisen geprägt ist als die Menschen im deutschsprachigen Raum, dann wird deutlich, dass ihr didaktisch-methodisches Konzept nicht für ihn entworfen worden ist⁵¹

Als Folge wird ein Fremdsprachenunterricht fremder als die Sprache, die beigebracht wird, denn weder die Methode, noch das Lehrwerk spricht die Lernenden an. In vielen Fällen sind auch die Lehrer mit den Themen und Inhalten des Lehrwerkes nicht vertraut. Der einzige Grund des Sprachenlernens in diesen Ländern ist eventuell eine Prüfung, deren Voraussetzungen erfüllt werden müssen und darauf zielt sowohl das Lehrwerk als auch der Lerner. Es besteht daher ein großes Bedürfnis nach Lehrwerken, die die Lernenden ansprechen und die Gegebenheiten der Region, wo sie eingesetzt werden, beachten.

2.1 Ansprüche an interkulturell-orientierte Lehrwerke

Die erste Frage, die man sich hier stellt, ist, was leistet ein interkulturell-orientiertes Lehrwerk? Die Antwort lässt sich von der vorigen Diskussion ableiten:

⁵¹ Neuner u.a. 1993 S.108f

1. Es ist nicht nur lernerzentriert sondern auch lernerspezifisch. D.h., es soll den individuellen Lerner wahrnehmen und der Entfaltung seines Eigenen freien Raum lassen.
2. Zwischen den curriculären Zielen legt ein interkulturell-orientiertes Lehrwerk Denkpausen ein, mit Themen wie, warum lerne ich diese Sprache? Was sind meine eigenen Ansprüche an den Unterricht? Wie erreiche *ich* am Besten diese Ziele? Ist es jetzt Zeit, eine Perpektivenwechsel zu unterziehen?
3. Das Lehrwerk geht von einer pluralistischen Auffassung von dem Begriff Kultur aus. Die Vielschichtigkeit sowohl der Ausgangs- als auch der Zielkultur muss berücksichtigt werden.
4. Dabei muss aber die Tatsache nicht außer Betracht fallen, dass die Hauptaufgabe des Lehrwerkes, besonders eines Grundstufenlehrwerkes, darin liegt, ein bestimmtes Sprachsystem mit dem Ziel: Kommunikation, beizubringen. In anderen Worten muss die Interkulturalität sich innerhalb dieses Rahmens entwickeln und darf nicht eine eigene Gestalt annehmen, die den Spracherwerb in den Anfängerstufen beeinträchtigt.
5. Das interkulturelle Lehrwerk bleibt konsequent, d.h es beschränkt Interkulturalität nicht nur auf bestimmte Teile des jeweiligen Kapitels wie Landeskunde, sondern umfasst alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.
6. Ein interkulturell-orientiertes Lerhwerk geht von einem integrierten Methodenverständnis aus, das *interkulturell* nicht als eigenständige Methode versteht, sondern eher als Ansatz betrachtet, der auf den Gewinn anderer Methoden basiert.
7. Nicht zuletzt ist ein Lehrwerk, besonders ein interkulturell-orientiertes Lerhwerk anreizend, denn in vielen Fällen ist das Lehrwerk überhaupt die erste Begegnung mit dem Fremden. Die Entdeckung der Fremdheit durch das Erwecken der Neugierde wird gefordert.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie sind diese Ziele zu erreichen? Die Umsetzung in die Praxis wird durch Gerighausen, Seel (1984) auf drei entscheidende Faktoren reduziert, die ich hier erörtern will:

1. Erfahrungsbezogene Themenwahl
2. Sprachliche Kontrastivität
3. Angepaßte Unterrichtsformen.⁵²

Erfahrungsbezogene Themenwahl:

Dass die erfahrungsbezogene Themenauswahl eine bedeutende Rolle im interkulturell-orientierten Unterricht spielt, haben wir schon vorher festgestellt. Gerighausen, Seel weisen aber darauf hin, welche Faktoren diese *Erfahrung* prägen:

- Soziale Herkunft der Adressaten
- Durch Tradition bestimmte soziale Lebensformen
- Lebens- und Arbeitsbedingungen
- Sozialisationserfahrungen/ Erfahrungen in Schule und Ausbildung
- Relevante Themen und Inhalte, d.h.: welche Themen haben einen relevanten Bezug auf die eigene Erfahrung der Adressaten?⁵³

Wenn man diese Erfahrungswelt als Kriterium für die Themenauswahl nimmt, wird man feststellen, dass die universalen Themenkreise, von deren Vorteile für den interkulturell-orientierten Unterricht schon vorher in dieser Arbeit gesprochen wurde, diesen Faktoren entsprechen. Die Ansicht wird bestätigt, dass die universalen Themenkreise als berechnete Themen für den interkulturell-orientierten Unterricht angenommen werden.

Krusche liefert aber einen wichtigen Hinweis, bei der Umsetzung dieser Ansicht in das Lehrwerk; es könnte der Eindruck entstehen, als sei das Lehrbuch der Meinung, die deutsche Sprache könne auch diese andere Wirklichkeit in sich aufnehmen und

⁵² ebenda S. 129

ausdrücken.⁵⁴ Impliziert ist hier, dass das Lehrwerk nicht Allwissender werden darf. Sondern es soll die Lerner den Weg zum Eigenen selbst finden lassen. Erst wenn der Lerner dieses schafft, hat er seinen persönlichen Bezug zu der Fremdsprache gefunden.

Sprachliche Kontrastivität

Mit sprachlicher Kontrastivität werden hier die grammatischen Aspekte der Sprache angesprochen. In ihrem Aufsatz bezweifeln die Autoren die Möglichkeit eines Vergleichs bzw. Kontrastivverfahrens zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. Diesen Aspekt habe ich schon bei der Diskussion der Grammatikvermittlung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ausführlich behandelt. Daraus ist abzuleiten, dass eine explizite Kontrastierung wenig nützlich ist. Die Einbeziehung der Muttersprache bei der Grammatik muss das Nachdenken über die Grammatik als Phänomen anregen und zum Akzeptieren des Nichterklärbaren, des Fremden führen. Das Lehrwerk kann hier die Intuition des Lehrers konkretisieren, indem es Übungen und Aktivitäten vorschlägt, die systematisch zu diesem Ziel des Nachdenkens führen könnten. Ein Beispiel: Der Lerner kriegt zwei oder mehrere Sätze in zwei Spalten geteilt. Die Sätze in einer Spalte enthalten einen grammatischen Fehler, die Sätze in der zweiten Spalte sind alle richtig. Der Lerner ist darauf aufgefordert sowohl die Fehler zu korrigieren, als auch darüber zu reflektieren, ob solche Fehler in der Muttersprache erlaubt sind. Wenn z.B. es um einen Artikelfehler handelt, könnte bewusst gemacht werden, dass das Konzept vom Genus auch in der Muttersprache (ich nehme hier Hindi als Ausgangssprache) vorhanden ist. Außerdem könnte beim Korrekturverfahren darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Genus in beiden Sprachen unterschiedlich beachtet werden muss; im Hindi durch die Verb- bzw. Adjektivendungen, im Deutschen durch die Artikel. Die Sätze in der zweiten Spalte dienen dazu, nicht vergleichbare Phänomene zu beleuchten.

Im selben Teil des vorigen Kapitels wurde auch den Schluß gezogen, dass es in einem interkulturell-orientierten Grammatikunterricht ein möglichst vielfältiges Angebot an

⁵³ Seel u.a. 1985 S. 128f

Methoden der Grammatikpräsentation geben soll, damit der Lerner Auswahlmöglichkeit hat. Wenn das Lehrwerk diese Aufgabe übernimmt, wäre der Lehrer wirklich dankbar. Das Lehrwerk soll daher versuchen, die Grammatik auf mehrere Wege zu präsentieren. Sowohl der deduktive, als auch der induktive Lerner soll angesprochen werden.

Angepasste Unterrichtsformen

Gerighausen und Seel nennen die folgenden Faktoren, die das soziokulturelle Umfeld des Lehrens und Lernens betreffen:

- einheimische Lehr- und Lernformen
- die sozial und kulturell bestimmten wechselseitigen Positionsbeschreibungen und Erwartungshaltungen von Lehrern und Schülern
- die soziale und politische Bedeutung und Funktion der Schule
- die Stellung der Schule innerhalb des Sozialisationsgefüges
- die Vorstellungen, Erwartungen und Gewohnheiten, die Schüler in den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' einbringen und die Haltungen, die sich daraus ableiten.⁵⁵

Eindeutig wird hier die einheimische Lerntradition angesprochen. Das Lehrwerk hat bei den Aufgabenstellungen die Aufgabe, die im Land gewachsenen, präsenten oder auch verkümmerten/ unterdrückten Lehr- und Lernformen, zu berücksichtigen.⁵⁶ Im letzten Kapitel wurde die These aufgestellt und ausgeführt, dass eine handlungsorientierte Lernform im interkulturellen Unterricht anzustreben ist. D.h. das Lehrwerk soll konkrete Vorschläge für Projektarbeiten haben und möglichst viele offene Übungen enthalten. Im Hinblick auf die oben aufgelisteten Faktoren aber muss dieser Gedanke noch etwas erweitert werden, um eine Diskussion über Sozialformen einzuführen. Ein handlungsorientierter, auf Projekte zielender Ansatz setzt die Sozialform Gruppenarbeit voraus. Diese Teamarbeit wird aber sowohl im indischen Schulsystem als auch zu Hause nicht gefordert. Im Gegenteil ist Konkurrenz das Schlüsselwort im schulischen Lernen, wobei eine starke Individualität gefordert wird. Daher steht manchmal der Lehrer

⁵⁴ Krusche 1983 S.361

⁵⁵ Seel u.a. 1985 S. 128f

ahnungslos vor Lernern, die die Gruppenarbeit völlig ablehnen oder sehr ungern mitmachen, mit der Folge, dass sie entweder die Übung monopolisieren oder nur als Zuschauer teilnehmen. Die Frage stellt sich dann, ob es *interkulturell* wäre, diesen Lernern zur Gruppenarbeit zu zwingen oder sollen sie auf ihre Weise weiter machen? Aber Interkulturalität hat wenig mit Zwang zu tun. Die Rolle der Interkulturalität hier ist, dass diese im Land herrschenden Lernstrukturen dem Lehrer bewusst sind, dass er keine Werturteile darüber fällt, dass der eine oder der andere nicht in der Gruppe arbeiten kann oder will. Der Rolle der Lehrwerke ist hier besondere Bedeutung zu zuschreiben. Vorschläge für Übungen, die Gruppenarbeit voraussetzen, gab es auch bevor *interkulturell* in Mode war. Was jetzt geleistet werden muss, ist eine Sensibilisierung für Gruppenarbeit, das Trainieren der Fähigkeit in einer Gruppe arbeiten zu können.

Eine wichtige Arbeitsform im fremdsprachlichen interkulturellen Unterricht im Ausland ist das Sehen. Die fünfte Fertigkeit muss auch auf ein differenziertes Sehen und Reagieren trainiert werden. Es ist nicht nur bei der Vermittlung der faktischen Landeskunde (Stadtporträts) wichtig, sondern auch bei der Darbietung der Lebensweisen und Lebenshaltungen der Menschen der Zielkultur. Stille und sich bewegende Bilder (Filme) haben den Vorteil, dass sie von der Sprache befreit sind, oder befreit werden könnten, denn was in Filmen 'gesagt' wird, kann auch gelesen werden und gehört zu den Aktivitäten vor oder nach des Sehens. Aber was gesehen wird bleibt im Gehirn ohne die Hindernisse des Sprachverstehens.

2.2 Lehrwerke unter der Lupe der Interkulturalität: *Moment Mal!* und *Sprachbrücke: eine Analyse*

In der letzten Zeit sind zahlreiche Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache auf den Markt gekommen, die alle mehr oder weniger darauf Anspruch erheben, die Ansätze des interkulturellen Lernens berücksichtigt zu haben. Zwei von diesen, die in der Grundstufe eingesetzt werden können, sind **Sprachbrücke** (*Mebus, Pauldrach, Rall, Rösler*) und **Moment Mal!** (*Müller, Rusch, Scherling, Schmidt, Wertenschlag, Wilms*)

⁵⁶ ebenda

Das Lehrwerk Sprachbrücke gehört zu einer älteren Generation als Moment Mal (ersch.1987) und ist als eines der ersten Lehrwerke der Grundstufe bekannt, das die Interkulturalität auf der Unterrichtsebene Thematisiert hat, was auch der Name 'Sprachbrücke' schon andeutet. Das Lehrwerk Moment Mal wurde neulich von dem Goethe Institut als das kurstragende Lehrwerk für die Region Süd-Asien d.h. sechs Max Mueller Bhavans in Indien und die drei in Colombo, Karachi und Dhaka aufgenommen. Das Lehrwerk (ersch. 1996) gehört zu der neuesten Generation der Lehrwerke, die in Deutschland für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache erschienen sind und die auch weltweit eingesetzt werden.

Dabei wird auf die folgenden Aspekten dieser Lehrwerke eingegangen.

- I. Das Konzept
- II. Aufbau
- III. Themen/ Landeskunde
 - die Themenwahl
 - die Behandlung der Themen
- IV. Grammatik
 - die Art der Grammatik
 - die Progression der Grammatik
 - die Präsentation der Grammatik
- V. Übungsformen

2.2.1 Das Lehrwerk **Moment Mal!** (Müller, Rusch, Scherling, Schmidt, Wertenschlag, Wilms)

DAS KONZEPT

Die Zielgruppe:

MM identifiziert die folgende Zielgruppe:

- Volkshochschulen
- Privatschulen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Goethe Institute
- Sprachlernzentren an Universitäten
- Gymnasien und Fachmittelschulen im Ausland als 1. oder 2. Fremdsprache für Jugendliche ab ca. 16 Jahren⁵⁷

Es ist also ein Lehrbuch für Erwachsene, die Deutsch als Fremdsprache lernen wollen. Diese Zielgruppenbestimmung, die auf Institutionen basiert, macht aber nicht klar, wo diese Institutionen sich befinden. Auch wenn die letzte Gruppe 'im Ausland' als besondere Bezeichnung hat, ist es nicht klar, ob damit ein binneneuropäisches Ausland gemeint ist. Da die letzte Gruppe sich 'im Ausland' befindet, sind die anderen alle innerhalb Deutschlands zu verstehen? Die Unklarheit, die über diese Fragen besteht, hat deutliche Folgen für die Durchführung des Konzepts von MM.

Lernziele

“Wir verstehen Moment mal ! als eine Einladung zu einer Entdeckungsreise auf ganz unterschiedlichen Ebenen: die deutsche Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel und als System, die Kultur der deutschsprachigen Länder und ihre Menschen, die Lernenden mit ihren persönlichen Wünschen, Vorlieben und Erfahrungen, der/die Einzelne mit seiner/ihrer (Lern)biographie, die Gruppe usw.

⁵⁷ Lehrerhandbuch S. 5

MM soll als Landkarte, Kompass und Orientierungshilfe auf dem gemeinsamen Weg dienen: Neugier und eine fragende Haltung, die nicht nur nach fertigen Antworten sucht, möchte MM fördern”.⁵⁸

Das oben formulierte Ziel kombiniert drei wichtige Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die für die Konzeption des Lehrwerkes von Bedeutung sein können: Sprache, Kultur und der Lernende. Die Formulierung könnte aber zu Missverständnissen führen, dass die Sprache und die Kultur voneinander getrennt gehalten werden. Dass es nicht der Fall ist, wird an einer anderen Stelle deutlich gemacht:

Gewöhnliche und außergewöhnliche Menschen begegnen den Lernenden, sollen ihr Interesse für das Leben und die Erfahrungswelten deutschsprachiger Menschen wecken und gleichzeitig Anlass geben, über sich nachzudenken, mit den anderen eigene Erfahrungen auszutauschen, kurz sich und die anderen über eine gemeinsame neue Sprache besser kennen zu lernen.⁵⁹

Landeskunde

Es ist in der Diskussion über Landeskunde, dass das Interkulturelle zum ersten Mal als Ziel adressiert wird. Landeskunde verstehen wir... als Anlass, über mich nachzudenken und darüber mit anderen zu kommunizieren. Dabei geht es uns darum, zu zeigen, wie eine bestimmte Person in einem bestimmten Land lebt, denkt, sich verhält.⁶⁰ Der Unterricht wird als der geeignete Ort dieser Reflexion identifiziert, die das Lehrwerk als der Prozess interkultureller Auseinandersetzung⁶¹ bezeichnet. Obwohl diese Diskussion wichtige interkulturelle Ziele setzt, scheint es an dieser Stelle überflüssig zu sein, denn die gleichen Ziele wurden auch bei der Sprachvermittlung gesetzt. Die Landeskunde wird nicht von den Themen, die präsentiert werden, getrennt. Was getrennt wird sind die landeskundlichen Elemente der Themen von den sprachlichen. Es ist überflüssig, weil

⁵⁸ ebenda

⁵⁹ ebenda S.7

⁶⁰ ebenda S.24

⁶¹ ebenda

das Lehrwerk eigentlich und mit Recht die Trennung zwischen Landeskunde und Sprachvermittlung nicht macht.

Methodik

Das Lehrwerk Moment Mal hat ein doppeltes Ziel des Sprachenlernens: Auseinandersetzung mit der anderen Kultur und die Sprache als bloßes Verständigungsmittel. Um diese Ziele zu erreichen verfolgt es den Leitlinien der kommunikativen Didaktik, wie sie das pragmatisch-funktionale Konzept vertritt.

AUFBAU

Das Lehrwerk deckt in drei Bänden das ganze Grundstufenpensum mit dem Ziel Zertifikat Deutsch. Der erste und der zweite Teil haben jeweils fünfzehn Kapitel. Der dritte Teil hat zehn. Fast jedem Kapitel ist auch ein bestimmtes Grammatikpensum zugeordnet. Jedes Kapitel beinhaltet Lese- und Hörtexte, die das jeweilige Thema darstellen sollen. Die im Kapitel behandelte Grammatik wird auch am Ende des Kapitels systematisch präsentiert, damit sowohl der Lerner als auch der Lehrer einen Überblick hat. Das Gleiche gilt auch für den im Kapitel zum ersten Mal vorgekommenen Wortschatz. Außerdem gibt es auch einen Ausspracheteil. Diese Teile folgen dem Schema: Thema, z.B. "Farben, Häuser, Landschaften", das wiederum in vier bis sechs kleinere Abschnitte untergliedert ist (4 - 6 Seiten), Aussprache und Wortschatz (1 - 2 Seiten) und Grammatik (1 - 2 Seiten). Diese klare Strukturierung ermöglicht eine einfache Orientierung innerhalb der einzelnen Kapitel. Gleichzeitig ist es für die Lernenden jederzeit möglich, innerhalb des Lehrbuchs auf die Aussprache, den Wortschatz oder die Grammatik zuzugreifen(...).⁶² Das letzte Kapitel in allen drei Bänden führt keine neue Grammatik ein und ist eher als ein Wiederholungskapitel konzipiert.

Der vollständige Satz des Lehrwerkes besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch, zwei Kassetten zum Lehrbuch, einer Kassette zum Arbeitsbuch und eine Aussprachecassette. Außerdem gibt es für die Lernenden ein zweisprachiges Glossar und

⁶² Lehrerhandbuch MM! I S. 7

als Unterrichtsmaterial einen Satz von Overhead-Folien. Das Arbeitsbuch bietet verschiedene Übungen zu der eingeführten Grammatik und zum Wortschatz an. Das Arbeitsbuch hat auch eigene Hörtexte. Jedes Kapitel im Arbeitsbuch endet mit einer Rückschau, der als Wiederholung des Kapitels gemeint ist. Ein Lösungsschlüssel befindet sich am Ende des Arbeitsbuchs.

THEMEN/ LANDESKUNDE

Die Themenwahl

Die folgenden Themen werden in den fünfzehn Kapiteln des ersten Bandes behandelt:

- Menschen-Sprachen- Länder-Städte

(Länder, Städte, Personen und Sprachen in Europa)

- Eine fremde Stadt

(Sich in einer fremden, deutschen Stadt orientieren und bewegen)

- Musik

(Eine Reportage über eine Musikgruppe auf einer Welttournee)

- Zeit – Tagesablauf

(Raum und Zeit im Alltag)

- Deutschlernen

(Ein Bericht über das Goethe Institut Bremen)

- Sprachenlernen

(Über die eigenen Methoden, Sprachen zu lernen, nachdenken und sprechen)

- Farben, Häuser, Landschaft

(Eine Farbsymphonie, schöne fremde Häuser und Landschaften)

- Wohnen

(wie und wo?)

- Menschen beschreiben

(Geschichte einer Ballonreise)

- Reisen

(Reisen planen, passende Verkehrsmittel wählen)

- Dresden, Einkaufen

- Essen und Trinken, Freunde einladen
- Einen alten Text verstehen
- Körper und Gesundheit
- Berlin

(Reportage über einen jungen Mann im sich veränderten Berlin)

Das Kriterium der universalen Themenkreise ist hier deutlich sichtbar. Es gibt aber ein gedecktes Schema in der Reihenfolge der Kapitel. Das Lehrwerk verfolgt das Konzept von "Zwillingskapiteln", d.h., zwei Kapitel haben jeweils einen Verknüpfungspunkt, wobei das erste Kapitel eher Reportagehaft oder erzählend angelegt ist, das zweite aber alltagsbezogen, pragmatisch.⁶³ Mit diesem Konzept will das Lehrwerk zwei Zielgruppen auf einmal berücksichtigen: Lernende im deutschsprachigen Gebiet und wo ein Aufenthalt in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz nicht das primäre Ziel ist.⁶⁴

Die Präsentation der Themen:

Die Präsentation der Themen erfolgt hauptsächlich durch Lesetexten. Dazu gibt es auch Hörtexte und Bilder, die als Einstieg ins Thema oder dessen Vertiefung eingesetzt werden können. Eine besondere Leistung dieses Lehrwerkes ist die Verknüpfung der Lese- und Hörtexte. Es ist oft der Fall, dass ein Lesetext (nicht notwendigerweise auch das Thema) durch einen Hörtext erweitert wird oder dass der selbe Lesetext auch als Hörtext erscheint was einen Vergleich zwischen dem Gehörten und dem Gelesenen ermöglicht. Interkulturelle Aspekte könnten hier durch die Hörtexte hervorgebracht werden, ohne dass das sprachliche Niveau ein Hindernis wird. Zum eigenen Ausdruck und zu der Herausarbeitung sprachlicher Aspekte u.a. zu gelangen, könnte dann die Lesetexte verwendet werden.

Noch eine Besonderheit der Lese- und Hörtexte im MM ist deren Authentizität: Die einzelnen Kapitel basieren auf Recherchen der Autorinnen und Autoren. In Reportagen, Berichten, Geschichten mit Ton, Text und Bild wird ein authentisches Bild der

⁶³ ebenda S.7

⁶⁴ ebenda S. 7

Lebensweisen, der Freuden und der Probleme realer Personen gegeben.⁶⁵ Der Vorteil für die Interkulturalität liegt auf der Hand. Reale Personen bringen eine 'eigene' authentische Kultur mit. Die Kultur, die durch diese Personen vermittelt wird, bleibt trotz des Selektionsprozesses des Verlags, dem die entgültige Form dieser Texte im Lehrbuch unterliegen muss, weitgehend subjektiv und notwendigerweise vielschichtig. So kommt es zum Beispiel vor, dass man in Europa nicht nur im Supermarkt einkauft, sondern auch gerne auf den Markt geht (Kap.11) oder dass bei Einladungen der Gast nicht immer etwas mitbringen muss (Kap. 12). Dazu gehört auch die Tatsache, dass Deutsch nicht mit Deutschland gleichgesetzt wird. 'Das deutschsprachige Gebiet' kommt in der Form von Personen und Städte vor, die nicht explizit als Schweizer oder Österreicher vorgestellt werden, sondern als Deutschsprechende.

Aber schon beim ersten Themenkreis stößt man auf die Tatsache, dass das Lehrwerk, wenn nicht ausschließlich für "Deutschlernende im deutschsprachigen Gebiet" gemeint ist, überschreitet das Gebiet für die anderen die Grenzen Europas nicht. Auf der Einstiegsseite begegnet der Leser Deutschlernenden von *europäischen* Ländern, die sich in einem deutschen Sprachinstitut befinden und sich (und die Leser) in den jeweiligen Muttersprachen begrüßen. Hier bietet sich die Möglichkeit an, den Lerner dazu aufzufordern über die Begrüßungsformen im eigenen Land nachzudenken. Das Lehrwerk nimmt aber diese Chance nicht wahr und die Anweisungen beschränken sich auf die Fragen, Was spricht Jenny? Woher kommt sie ? usw. Tatsächlich kommt das 'Ich' auf der ersten Seite überhaupt nicht zum Ausdruck.

Auch im folgenden Kapitel wird nach dem gleichen Prinzip gearbeitet: Eine europäerin ist in die Stadt Essen gelangen und fragt nach dem Weg zur City-Information. Die nächste Sprechsituation ist an der City-Information und das Thema wird mit einem Dialog im Hotel, wo die Frau sich anmelden will, abgeschlossen. Im nächsten Abschnitt trifft sie sich mit einer Freundin aus Holland und sie unterhalten sich in einem Café. Die darauf folgenden Texte haben eine Stadtrundfahrt als Thema, wobei auch Besuch einer Ausstellung von Vincent van Gogh vorgesehen ist.

⁶⁵ ebenda

Das Problem ist leicht erkennbar. Vincent van Gogh wird nirgendwo im Kapitel vorgestellt. Er ist als bekannter Name angenommen. Es ist diese Eurozentriertheit des Lehrwerkes, das am meisten stört. Obwohl das leitende Prinzip des Lehrwerkes universale Themenkreise bleibt und es Themen gibt wie Musik, Tagesablauf, Sprachenlernen und Wohnen, die den Lerner auch persönlich ansprechen könnten, leiden diese Themen auch unter eurozentrierten Gesichtspunkten. Das Problem liegt nicht darin, dass die Möglichkeit des Kontrastierens fehlt, was auch u.U. vorort ergänzt werden könnte, sondern darin, dass Vincent van Gogh, Kurt Weill, Mozart und Pink Floyd ohne Fußnote erscheinen.

Dass das Lehrwerk nur für Deutschlernende in Europa gemeint ist, kommt am deutlichsten in den Kapiteln fünf und sechs vor, die sich mit Lerngewohnheiten und Lerntipps beschäftigen. Bei der Diskussion der Lerngewohnheiten werden nur europäische Lerntraditionen berücksichtigt und dementsprechend werden auch Lerntipps vorgeschlagen. Den indischen Lernern, die ganz andere Lernerfahrungen haben, fällt es sehr schwer von diesen Vorschlägen zu profitieren einfach weil es hier andere Strukturen des Lehrens und Lernens herrschen. Man findet aber in der Behandlung dieser zwei sehr wichtigen Themen oft eine Aufforderung zum Vergleich, die mindestens eine Diskussion über das Lernen ermöglicht.

DIE GRAMMATIK

Nicht das Regelwissen, sondern die Anwendung des Wissens in der Verwendung grammatischer Formen und Strukturen ist das Ziel von Grammatikarbeit. (LHB, MM1).

Die Art der Grammatik:

Dem oben formulierten Ziel folgend ist im MM eine deskriptive, pragmatisch-funktionale Grammatik wiederzuerkennen. Wenn man den Inhaltsverzeichnis sich anschaut, stellt man fest, dass die Grammatik als letztes vorkommt. Es ist wohl möglich die Texte in den jeweiligen Kapiteln zu behandeln ohne gleich auf die Grammatik einzugehen. Trotzdem hat die Grammatik eine sehr wichtige Stelle im Aufbau des Kapitels, denn die folgenden Kapiteln können ohne die Grammatik des vorigen Kapitels nicht behandelt werden.

Die Progression der Grammatik

Die Grammatikprogression in den Kapiteln des Lehrwerkes MM folgt auch den Leitlinien des pragmatisch - funktionalen Konzepts des Fremdsprachenunterrichts. Die Reihenfolge der Grammatik ist die Reihenfolge, in der man die Grammatik in alltäglichen Situationen benutzt. Zum Beispiel 'Partizip Perfekt' wird vor 'Präteritum' eingeführt. Außerdem ermöglicht die Grammatikprogression im MM das schnellere herangehen an Texte, die sprachlich anspruchsvoll sind. Sie ermöglicht auch eine Sensibilisierung der Grammatik bevor sie auch systematisch eingeführt wird.

Die Präsentation der Grammatik:

Es ist aber in der Präsentation der Grammatik, wo das Lehrwerk den größten Schritt in die Richtung interkulturell macht. Nämlich es bietet mehrere Wege zu der Grammatik an:

- Anhand der Grammatikseiten am Ende jedes Kapitels im Lehrbuch (*deduktives Verfahren*)
- Anhand der Entdeckungs-Übungen im Arbeitsbuch. (*induktives Verfahren*)
- Anhand eines Lese- oder Hörtextes.⁶⁶ (*situative Einbettung*)

Am Ende jedes Kapitels befindet sich die detaillierte systematische Präsentation der im Kapitel aufgetauchten Grammatik. Die Regeln sind durch verschiedene Mittel wie Farben und Symbole dargestellt und formuliert. Die Beispiele sind aus dem Thema des jeweiligen Kapitels. Diese "Grammatikseite" hat mehrere Vorteile, außer eines klaren Überblicks, berücksichtigt es die Lerner, die daran gewöhnt sind, von den Regeln auszugehen. Nachdem man die Regeln erarbeitet hat, kann man diese durch die Übungen im Arbeitsbuch vertiefen und schließlich zu den Texten und dem Thema übergehen.

Es ist aber auch möglich, um die Grammatik zu präsentieren, mit dem Arbeitsbuch zu beginnen, wo es 'Entdeckungs-Übungen' gibt, die das induktive Lernen trainieren. Hier sind die Prinzipien der Regelfindung und Regelbindung anzuwenden, damit die Lerner

⁶⁶ ebenda S.16

selbstständig die Regel entdecken können. Es ist ein wichtiger Schritt, denn in Regionen, wo diese Art des Lernens nicht in der herkömmlichen Lehr-/Lernformen vorhanden ist, bietet sich hier die Möglichkeit diese Art des Lernens zu trainieren, die lernpsychologisch als sehr von Vorteil bewiesen wurde. Diese 'Entdeckung' ist auch eines der Grundprinzipien der interkulturellen Vermittlung der Grammatik.

Eine situative Einbettung der Grammatik ist über die Lese- und Hörtexte des Lehrbuchs auch wohl möglich. Durch dieses Verfahren ist dem Lerner von vorne an klar, in welchen Situationen die grammatische Einheit verwendet werden soll. Es ist denen auch klar, dass die Grammatik nicht selbstzweck ist, sondern nur Mittel zum Ziel. Das induktive Lernen geht hier noch einen Schritt voran.

Es gibt aber in diesem Schema keine Möglichkeit eines kontrastiven Verfahrens mit der eigenen Muttersprache. Die eigenen Strukturen der Lernaltersprache werden nicht angesprochen. Diese Strukturen bleiben ausgeschlossen und die Dimension der sprachlichen Kontrastivität wird völlig vernachlässigt. Das Lehrwerk geht davon aus, dass die Grammatik gelernt werden soll, weil es die Produktion eines richtigen Satzes oder das Verstehen eines Textes ermöglicht. Diese Dimension der Interkulturalität ist in diesem Schema kaum nachvollziehbar.

ÜBUNGSFORMEN

Das Lehrwerk Moment Mal legt besonderen Wert auf die 'rezeptiven' Fertigkeiten des Lesens und des Hörens: Lesend oder hörend Informationen gezielt aufzunehmen und zu einem bestimmten Zweck mit schon Bekanntem zu verknüpfen und zu Neuem zu verarbeiten ist die meist geförderte Fähigkeit und eine wichtige Überlebensstrategie in der heutigen Informationsgesellschaft.⁶⁷ Dementsprechend zielen die Übungen im MM besonders in Arbeitsbuch auf das Trainieren dieser Fähigkeiten. Dies wird durch verschiedene Übungsformen erreicht, die sowohl das detaillierte als auch das globale Verstehen verlangen. Die Anweisungen im Lehrbuch sind auf Diskussionen und Meinungsäußerungen angelegt, die meist Gruppen- oder Partnerarbeit als Sozialform

⁶⁷ ebenda S. 25

haben. Aber der Ansatz zur Handlungs- bzw. Projektorientiertes Lernen fehlt in den ersten zwei Bänden des Lehrwerkes, der erst im dritten Band aber auch nur am Rande erscheint.

Abschließend muss noch einmal auf das Lehrerhandbuch Bezug genommen werden, wo der Prozess interkultureller Auseinandersetzung schrittweise dargestellt wird:

wahrnehmen:	das Andere
vergleichen:	das Andere und das Eigene
reflektieren:	das Eigene als das Andere, das Andere als (potentiell) Eigenes
verstehen:	das Eigene und das Andere
integrieren – abgrenzen:	das Eigene und das Andere als Eigenes – das Andere als Anderes ⁶⁸

Es stellt sich hier die Frage, ob diese Schritte auch im Lehrwerk MM einen konkreten Inhalt finden. Die Antwort ist leider nein. Es ist nur der erste und teilweise der letzte Schritt, der berücksichtigt wird. Aus der oben geführten Analyse ergibt sich, dass das Wahrnehmen des Anderen auf verschiedenen Ebenen geschieht, die auch die Vielschichtigkeit des Anderen hervorhebt. Der Rest ist aber der Lehrperson überlassen.

2.2.2 Das Lehrwerk **Sprachbrücke** (Mebus, Pauldrach, Rall, Rösler)

Das Lehrwerk Sprachbrücke gehört zu einer älteren Generation als Moment Mal (ersch.1987) und ist als eines der ersten Lehrwerke der Grundstufe bekannt, das die Interkulturalität auf der Unterrichtsebene Thematisiert hat, was auch der Name 'Sprachbrücke' schon andeutet.

⁶⁸ ebenda S.24

DAS KONZEPT

Zielgruppe

Das Lehrwerk vermittelt die geforderten sprachlichen Mittel für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, ist aber darüber hinaus besonders für den Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums geeignet⁶⁹. Wiederum fehlt hier eine genaue Definierung des Außerhalbs. Dementsprechend fehlt auch im Lehrwerk eine genaue Gestalt des Eigenen.

Lernziel

Das Lehrwerk will aus den Kursteilnehmern keine kleinen Muttersprachler machen. Das Erkennen und Versprachlichen des Eigenen bildet die Basis für ein fremdsperspektivisches Herangehen an das Deutsche.⁷⁰

Mit diesem ersten Lernziel wird schon auf das Interkulturelle angedeutet. Aber die Zielkultur wird auch dadurch als das Deutsche festgelegt, was auch von den interkulturellen Lernzielen klar wird:

- a) Es initiiert in seinen Unterrichtsaktivitäten auf verschiedenste Arten Sprach- und Kulturvergleich;
- b) Es wählt als Kontaktsituationen zwischen Deutschen und Ausländern, die realistisch sind für KT, die nicht im deutschsprachigen Raum Deutsch lernen;
- c) Es vermittelt das Lernziel kommunikative Kompetenz in interkulturellen und nicht in innerdeutschen Kommunikationssituationen;
- d) Es stellt sprachliche Mittel bereit, die es den KT erlauben, die vielfältigen Informationen über Deutschland (Landeskunde) aus ihrer Perspektive zu kommentieren.

Es ist von diesen Lernzielen klar, dass die Interkulturalität bei der Konzeption des Lehrwerkes Sprachbrücke als übergeordnetes Unterrichtsprinzip gilt.

⁶⁹ Sprachbrücke Handbuch für den Unterricht S.6

Methodik

Laut dem Lehrerhandbuch gibt es für die Konzeption von Sprachbrücke keine Methodendogma, denn KT lernen nicht alle gleich. Im Lehrwerk wird auch der Lernprozess Gegenstand von Überlegungen.⁷¹ Aber Ansätze einer pragmatisch - orientierten Vorgehensweise ist schon von der Progression und Arbeitsformen sichtbar. Kommunikation ist Ziel. Außerdem wurde es von den Zielsetzungen schon festgestellt, dass die Interkulturalität als leitende Prinzip gilt.

AUFBAU

Das Lehrwerk Sprachbrücke Band 1 enthält auch fünfzehn Lektionen, die wiederum in drei Teilen geteilt sind, nämlich: Themen, Grammatik und Phonetik. Die Lektionen im Lehrbuch beginnen mit einer Auftaktseite⁷², die die folgenden Funktionen hat:

- Einstimmung auf die Inhalte der Lektion;
- Anregung zum freien Assoziationen, zum Beschreiben, Erzählen usw.
- Aktivierung von Vorkenntnissen;
- Hilfe bei der Einführung neuen Wortschatzes;
- Illustration einzelner Lektionsteile.⁷³

Die Lektionen beinhalten Lese- und Hörtexte. In diesen Texten sind auch die grammatischen Teile eingewebt, d.h., sie finden keinen getrennten Platz innerhalb der Lektion. Am Ende ist der Intonationsteil. Vom Aufbau einer Lektion ist es klar, dass die Texte zur Einführung eines bestimmten grammatischen Pensums dienen. Die Themen sind auch in nummerierten Bausteinen untergliedert, die jeweils einen thematischen, grammatischen oder methodischen Schwerpunkt haben.⁷⁴ Das Arbeitsbuch ist in zwei Bänden geteilt und enthält Übungen, die alle vier Fertigkeiten trainieren und nach dem Prinzip, 'vom Einfachen zum Schwierigen' geordnet sind. Ein Lösungsschlüssel befindet sich am Ende des Arbeitsheftes.

⁷⁰ ebenda

⁷¹ ebenda S.6

⁷² ebenda S.10

⁷³ ebenda

⁷⁴ vgl. Ebenda S.10

Der komplette Satz von Sprachbrücke besteht aus einem Lehrbuch, Toncassetten zum Lehrbuch, Glossaren zum Lehrbuch, einem Handbuch für den Unterricht, einem zweibändigen Arbeitsbuch mit einer Compacttoncassette. Außerdem gibt es auch ein kontrastives Arbeitsbuch Deutsch-Spanisch.

THEMEN/ LANDESKUNDE

Die Themenwahl

Die Auswahl der Themen ist in diesem Lehrwerk ganz interessant. Wie im MM ist das erste Kapitel dem Kennenlernen gewidmet. Die folgenden zwei Kapiteln beschäftigen sich mit der Orientierung im Sprachinstitut "Lila". Danach folgen die allgemeineren Themen wie z.B. Familie, Freizeit usw. Aber auffallend sind die Themenkreise wie, Deutsch als Muttersprache – Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache, wo Fragen wie "Deutsch als Fremdsprache: Brücke oder Barriere?" oder "Meinungen zur Grammatik und zum Deutschlernen" behandelt werden. Oder auch Vorurteile gegenüber Fremden, innerhalb deren Themen wie Aussehen, Kleidung, Farben, Farbensymbolik usw. besprochen werden. Es gibt auch Themen wie "Probleme beim Umgang mit anderen Menschen" und auch "Zwischen zwei Kulturen" und "Mehrsprachigkeit". Drei Kriterien liegt einer solchen Themenwahl zu Grunde: erstens, gemäß dem Lernziel: *verschiedenste Arten Sprach und Kulturvergleich initiieren.*⁷⁵ Zweitens, *mögliche deutschsprachige Kontaktsituationen im Ausland.*⁷⁶ Z.B. Landwirtschaftsmesse. Drittens, *universale Inhalte.*⁷⁷ Z.B. Wohnen, Freizeitaktivitäten usw. Diese Orientierung zeigt sich noch klarer in der Behandlung dieser Themen.

Die Präsentation der Themen

Wie schon vorher erwähnt, wird jeder Themenkreis (Lektion) durch eine Auftaktseite eingeführt, die Bilder zur Einstimmung des Themas enthält. Das Thema ist wieder in Rubriken geteilt, die verschiedene Aspekte beleuchten. Lese- und Hörtexte, denen verschiedene Übungen begleiten, erläutern das Thema. Dabei werden die *fremden*

⁷⁵ ebenda

⁷⁶ Rösler: 1989 S.5

⁷⁷ Rösler: 1999 S.19

Elemente besonders hervorgehoben und zum Ausdruck gebracht: Vaterland aber Muttersprache (Sprachbrücke Bd.I). Außerdem kommt innerhalb von den Rubriken das 'Ich' des Lernalters zum Ausdruck. Sei es durch die Einbeziehung der Muttersprache oder die Äußerungen persönlicher Meinungen oder die Versprachlichung der Unklarheiten bei sprach-kulturellen Phänomenen steht das 'Ich' immer im Vordergrund.

Es ist aber eher ein abstrakter symbolhafter 'ich', der im Lehrwerk durch geometrische Figuren Gestalt annimmt. Dadurch verliert aber die Ausgangskultur/-sprache eine eigene Identität und nimmt durch Stereotypisierungen und Verallgemeinerungen sehr problematische Konturen im Bewusstsein des Lernalters an, der sich durch diese Stereotypisierungen der geometrischen Figuren gerecht oder ungerecht angesprochen fühlt. Eine 'große' Familie mit sechs Geschwistern ist zum Beispiel zur Zeit ein peinliches Thema für indische Teilnehmer und nicht mehr 'normal'. Oder dass ein Ehepaar mit zwei Kindern keine Familie sei, ist eine Behauptung, die keine Kultur auf der Welt als gerecht akzeptieren würde. Außerdem liegt auch Frankreich außer des 'deutschsprachigen Raums' und laut der Zielgruppenbestimmung könnte auch ein Franzose der Lerner sein, für den die Problembereiche des Kontakts mit der deutschen 'Kultur' anderswo verlagert sind, als sie im Sprachbrücke angesprochen werden. Es ist aber ein Problem, damit man in einem anderen Rahmen sich auseinandersetzen muss, nämlich regionale Lehrwerke.

DIE GRAMMATIK

Die Art der Grammatik

Die Grammatik im Sprachbrücke ist eine deskriptive Grammatik, die dazu dient, Texte aufzuschließen. Es ist auch eine 'explizite' Grammatik, denn das Lehrwerk richtet sich an erwachsene KT richtet.⁷⁸ D.h., die Rolle der Grammatik bei der Sprachvermittlung wird nicht negiert, sondern gemäß den Kriterien des erwachsenen Fremdsprachenlernens als Erklärung sprachlicher Phänomene *benannt* und *bewusst gemacht*. Bei der Nennung

⁷⁸ Lehrerhandbuch Sprachbrücke S.7

grammatischer Phänomene muss man aber konsequent bleiben, damit der Lerner nicht in ein großes Durcheinander geriet.

Die Progression der Grammatik

Auf dem ersten Blick ist eine steile Progression der Grammatik im Sprachbrücke feststellbar. Z. B., es wird schon in der vierten Lektion der Genitiv und gleich in der Lektion darauf das Passiv eingeführt. Aber zugrunde liegt die Absicht, dass die Teilnehmer möglichst schnell über das reden können, was sie erlebt haben. Also Perfekt vor Präsens.⁷⁹ Freilich ein rhetorisches Extrembeispiel, aber eins, das ein sehr wichtiges Kriterium bei der Grammatikprogression im Sprachbrücke hervorhebt. Die Grammatikprogression, wenn auch etwas steil, ermöglicht das schnellere Herangehen an das vielfältige Angebot an Lese- und Hörtexte, denn die Festlegung der Reihenfolge der Grammatischen Lernschritte wird sich nicht aus der Analyse der Zielsprache allein und auch nicht nur über kontrastive Einsichten in die Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit der Strukturen im Deutschen und in der Ausgangssprache und damit verbundene Annahmen über die leichte Lernbarkeit herleiten lassen – es handelt sich vielmehr um lernzielabhängige begründbare Setzungen unter Berücksichtigung der inner- und kontrastsprachlichen Analysen.⁸⁰ Und da das Lernziel *die Vermittlung der kommunikativen Kompetenz in interkulturellen und nicht innerdeutschen Kommunikationssituation* ist, ist diese am Anfang steil wirkende Progression angesichts der Interkulturalität doch nachvollziehbar.

Die Präsentation der Grammatik

Die grammatischen Einheiten werden im Sprachbrücke durch einen Präsentationstext eingeführt, der zur Sensibilisierung der jeweiligen Einheit dient. Dem Text folgt eine kleine Übung, wo die Lerner auf diese Einheit unbewusst aufmerksam gemacht wird. Dann erscheint eine grammatische Tabelle, die die Regelmäßigkeit des Phänomens systematisiert. Ein besonderer Aspekt dieser Präsentationsart ist, dass es die Unregelmäßigkeiten sind, die hervorgehoben werden, indem sie getrennt behandelt

⁷⁹ Rösler: S.21

⁸⁰ ebenda S.22

werden wie z.B. der Unterschied zwischen 'wollen' und 'möchten' oder dass Adjektive wie *lila* nicht dekliniert werden, denn es gehört zur Interkulturalität, dass Problembereiche der *fremden* Sprache nicht unter den Teppich gefegt werden, sondern bewusst angesprochen werden. Auf der anderen Seite aber findet man die Prinzipien der Regelfindung und Regelbindung nicht, obwohl die Grammatik situativ eingebettet ist. Dies stößt gegen das Prinzip der Entdeckung, die in der Lernzielbestimmung angesprochen wurde. Auch an einer anderen Stelle wirkt die Grammatikpräsentation etwas problematisch. Fast jeder Text führt neue Grammatik ein. Da diese Grammatik auch dort dargelegt wird, wo der Text erscheint, macht es den Eindruck, dass die *raison d'être* der Texte die Grammatik wäre. Außerdem stört es die Nachvollziehung des Themas aufbau, denn die Betonung auf Grammatik an einer Stelle, wo man den nächsten Schritt zur Weiterentwicklung des Themas erwartet, lenkt die Aufmerksamkeit vom Thema ab. Der rote Faden geht verloren.

ÜBUNGSFORMEN

Erwachsene KTN sollen so schnell wie möglich zu selbstständigem Arbeiten hingeführt werden, so dass sie auf Entdeckungsreise gehen und auch gegen das Lehrwerk argumentieren können. Teile dieser Hinführung sind u.a.:

- a) die Vermittlung des sicheren Umgangs mit Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Grammatiken, Techniken der Informationsbeschaffung);
- b) die Vermittlung einer Vielfalt von Hör- und Leseverständnisstrategien, mit denen die KT im Verständnis hinausgehen können über das grammatische und das lexikalische Niveau, das sie im systematischen Unterricht erreicht haben.⁸¹

Um das letztere Ziel zu erreichen bietet das Lehrwerk zwei Arten von Texten, nämlich Lese- und Hörtexte, die der Grammatik- und Wortschatzprogression dienen und Hör- und Leseverständnistexte⁸² an, die darüber hinaus dem Trainieren der Hör- und Lesefertigkeiten und einfach dem Lesevergnügen gewidmet sind. Diese Texte haben auch ein reiches Angebot an Textsorten: Dialoge, Erzählungen, Berichte, Sachtexte,

⁸¹ Handbuch S.6

Gedichte, Lieder, Sprichwörter, Redensarten, Aphorismen, Briefe, Interviews, Anzeigen, Werbetexte, Cartoons, Bidergeschichten, Tabellen, Statistiken, Graphiken, Fotos, Zeichnungen usw.⁸³

Wie (a) schon andeutet, finden zahlreiche handlungsorientierte Lerntechniken neben den klassischen Übungsformen im Sprachbrücke einen Platz, die mit steigendem Niveau sich in größeren Projektarbeiten verwandeln. Durch das Arbeitsbuch werden aber auch weitere Schwerpunkte gesetzt:

- Interaktive/kultur-kontrastive Übungen und Aufgaben;
- Landeskundliche Aufgaben zur Entwicklung in Deutschland nach der Vereinigung im Oktober 1990
- Wahlmöglichkeiten, Binnendifferenzierung und fakultative Angebote
- Lesetexte zum Thema der Lektion, Stichwort "Leselust zum Thema"
- Lesestrategien wie z. B. "Wörter aus dem Kontext erschließen"
- Schreiben längerer Texte und Textaufbau.⁸⁴

Neben den kommunikativen Aufgaben also werden auch andere Übungsformen im Sprachbrücke vorgestellt und trainiert. Es nimmt davon Kenntnis z.B., dass im ausländischen Fremdsprachenerwerb Arbeitstechniken wie der Umgang mit Wörterbüchern bewusst im Unterricht besprochen werden müssen und daher überlässt das Lehrwerk dem Lehrenden diese Aufgabe nicht, sondern macht es Teil der Unterrichtsaktivität.

Das Lehrbuch Sprachbrückel geht eine lange Strecke in die Richtung der Interkulturalität, wird aber an zwei Stellen entgleist. Fast jeder Text führt eine neue grammatische Regel ein. Und in dieser Eifer einer raschen Grammatikprogression geht das Konzept der Interkulturalität verloren. Zweitens versucht es Kulturkontraste aufzustellen, ohne eine klare Definierung der Ausgangssprache-/kultur.

⁸² ebenda S.9

⁸³ ebenda S.7

⁸⁴ ebenda S.11

2.2.3 Schlussbemerkung

Am Anfang muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die oben ausgeführte Auswertung der beiden Lehrwerke nicht auf die Einschätzung deren Einsetzbarkeit im Fremdsprachenunterricht im Ausland zielt. Dafür müssen neben den Ansprüchen der Interkulturalität auch andere Maßstäbe gelten, die nicht in dieser Auswertung zum Ausdruck gekommen sind. Sondern es war Ziel dieser Auswertung, festzustellen, in wie weit das Konzept der Interkulturalität in ein Lehrwerk, das im Unterricht zwischen Theorie und Praxis vermittelt, integriert werden kann, auf welcher Weise auch die Grundstufenlehrwerke der *vierten Generation*⁸⁵ dieses Prinzip in ihre Konzeption einbauen aber vor allem war diese Auswertung darum wichtig, um festzustellen, ob die Umsetzung der Theorie der Interkulturalität in die Praxis durch Lehrwerke unternommen werden können, die im Zielsprachenland erstellt werden, um die Probleme kristallisieren zu können, die auftauchen könnten, wenn die Ausgangsgruppe nicht genau definiert ist.

Die beiden Lehrwerke haben als "Aufmacher" ein Sprachinstitut, das im Fall MM ein Institut in Deutschland ist und für Sprachbrücke das Sprachinstitut Lila, in Lilaland, das aber sofort als eine Abstrahierung Deutschlands erkennbar ist. Es ist dann nicht schwer zu verstehen, dass die Themenwahl einer Sensibilisierung des Fremden (in diesem Fall Deutschlands) gewidmet ist. Diese Sensibilisierung nimmt in MM eine vorbereitende, eine sehr starke pragmatische Rolle an, indem die Themen, die obwohl von einem allgemeinen Interesse sein können und Lerner überall in der Welt ansprechen können, noch zu stark von dem Ziel, "Vorbereitung auf einen Aufenthalt in Deutschland" geprägt sind. Sprachbrücke versucht dagegen durch Diskussionen über Vorurteile, Symbole, Betonung auf Meinungsäußerungen und Kontrastierungen von diesem Schemata abzubrechen und die Themen auf einer interkulturellen Ebene zu behandeln. Beide Versuche scheitern an die fehlende Ausgangsgruppe. Während MM diese Gruppe bei der Präsentation der Themen fast völlig ignoriert, wird im Sprachbrücke die 'eigenen' Erfahrungen zum Ausdruck gebracht ohne anzumerken, wer dieser 'Eigene' eigentlich heißt. So kommt es dazu, dass vieles angenommen wird, dass vieles verallgemeinert

⁸⁵ Kast a.a.O. S.30

wird. Beispielhaft dafür ist die Diskussion über Multikulturalität. Es wird angenommen, dass die Fragen der Heimatlosigkeit oder sogar Sprachlosigkeit zum Erfahrungshorizont eines Deutschlernenden gehört, der sich in Indien befindet. Das ist aber nicht der Fall, denn Mehrsprachigkeit oder Multikulturalität ist in Indien etwas ganz anderes als in Deutschland und es im Anfängerunterricht und auf Deutsch zu thematisieren geht gegen die Dimension der erfahrungsbezogenen Themenwahl.

Die beiden Lehrwerke gehen von zwei verschiedenen Auffassungen von Interkulturalität aus. Dementsprechend unterscheiden sich auch die beiden Herangehensweisen. Während Sprachbrücke den interkulturellen Ansatz offenkündigt, indem es sprachkulturelle Differenzen versprachlicht, damit es einem ins Auge sticht, hat MM eine versteckte aber zugleich eine grundlegendere Vorgehensweise, die auf Vielschichtigkeit der Präsentationsweisen wie das Konzept von Zwillingsskapiteln, authentische Personen und Texte und die Präsentation der Grammatik basiert. Diese zu sehr offene, eher allgemeine Vorgehensweise läuft aber die Gefahr, dass man ohne das Lehrerhandbuch die Interkulturalität aus den Augen verliert.

2.3 Ansprüche an ein regionales Lehrwerk für Indien: Bedingungen und Aussichten

Wenn Sprachbrücke geometrische Figuren verwendet, um 'Lernende' zu bezeichnen oder wenn im MM die Lernenden überhaupt nicht zum Wort kommen, heißt es, dass auch in Lehrwerken, die die interkulturelle Kompetenz als explizites Ziel haben, die Konturen der Lernenden noch unklar sind. Das ist die unvermeidbare Folge der Konzipierung eines Lehrwerkes im Zielsprachenland durch Muttersprachler, das aber darauf Anspruch erhebt, weltweit eingesetzt werden zu dürfen. Es besteht aber die Wahrheit, dass nicht nur das deutschsprachige Gebiet, sondern auch 'die Welt' (erstaunlicherweise auch die 'dritte' Welt) heterogän ist und alle Annahmen, die diese Heterogenität zusammenzufassen versuchen, sind grundsätzlich Fehleinschätzungen dieser Heterogenität.

Selbst die Bezeichnung regionale Lehrwerke ist eine Verallgemeinerung. Gerighausen und Seel weisen auf die Unbrauchbarkeit dieser Bezeichnung, ohne es im Kontext definiert zu haben: Was ist mit dieser Bezeichnung gemeint, regional-, kultur- oder lernerspezifisch? Ferner, was ist eine Region? Verwaltungseinheit oder Kulturraum?⁸⁶ Am Beispiel Indiens könnte man die Antworten auf diese Fragen, die Gerighausen und Seel liefern, erläutern: Ist es vorstellbar, für die Verwaltungseinheit Indien ein Lehrwerk zu entwickeln? Freilich nicht. Selbst die schulischen Textbücher sind je nach *Region* differenziert. Wenn aber *Region* als Kulturraum verstanden werden soll, muss dieser Raum auch genau definiert werden. Gerighausen und Seel nennen drei Kriterien dafür:

- *Sprachliche* Homogenität oder zumindest Verwandtschaft.
- *Religiös-kulturelle* Verbundenheit.
- *Alltagswirklichkeit*⁸⁷

Aber dazu müssen auch Verwaltungskriterien hinzugefügt werden, besonders in einem mehrsprachigen Raum wie Indien, wo im Rahmen von 'Language Planning' auch Sprachen verwaltet werden oder verwaltet werden müssen, die auch bedeutende Einflüsse auf eventuellen Fremdsprachenerwerb hat. Das vierte Kriterium muss also lauten:

- *Stellung* der Sprachen

Um dieses Kriterium zu erläutern und zu sehen welche Folgen es für den Fremdsprachenerwerb in Indien haben könnte, muss man einen Blick auf die Phänomene der Mehrsprachigkeit und Sprachverwaltung in Indien werfen.

⁸⁶ Gerighausen und Seel 1984 S.137

⁸⁷ ebenda S.138

- **Exkurs: Das Phänomen der Mehrsprachigkeit und Language Planning in Indien**

Indien ist wahrscheinlich das größte Beispiel in der Welt für eine Gesellschaft, die mit mehr als 1600 Sprachen kommuniziert und trotzdem funktioniert. Daher ist Indien seit fast hundertfünfzig Jahren der Forschungsgegenstand für viele Sprachwissenschaftler, die sich mit den Phänomenen der Zwei- und Mehrsprachigkeit beschäftigten und weiter noch beschäftigen würden. Die Wurzeln dieser Vielfalt an Sprachen und Kulturen liegt in der uralten Geschichte des Landes, die durch Kriege, Einwanderungen und Kolonialismus gekennzeichnet ist und die es versichert hat, dass in Indien eine "Volksmehrsprachigkeit" zustande kommt, die von dem Unalphabetismus des Landes unabhängig ist. Mit "Volksmehrsprachigkeit" ist gemeint, dass fast jeder Inder in mehr als einer Sprache kommunikationsfähig ist⁸⁸.

Von diesen mehr als 1600 Sprachen, die in diesem Land existieren, werden allerdings nur achtzehn als offizielle Sprachen des Landes anerkannt. Englisch hat noch heute die Stellung einer zusätzlichen Amtssprache und wird nicht als eine indische Sprache anerkannt, obwohl Englisch als das *lingua franca* der Gebildeten des Landes dient und jeder Versuch es durch eine andere Sprache wie zum Beispiel Hindustani zu ersetzen nur Misserfolg aufwies. Indien ist in zwölf linguistischen Regionen aufgeteilt. Jede Region hat eine dominante Sprache, die als das Kommunikationsmittel in der Region dient. Eine andere einfachere Klassifikation der linguistischen Regionen schlägt Khubchandani vor:

The South, dominated by four Dravidian languages (Telugu, Tamil, Kannada and Malayalam) with more than 25% of the country's total population.

The East, dominated by three Indo-Aryan languages (Bengali, Oriya and Assamese), with more than 15% of the population.

The West, dominated by two Indo- Aryan languages (Marathi and Gujarati), with nearly 14% of the population.

⁸⁸ Khubchandani S.12

The North-Central, dominated by two central Indo- Aryan languages (Hindi-Urdu amalgam and Punjabi) and one Dardic language (Kashmiri), with nearly 46% of the population⁸⁹.

Die Mehrsprachigkeit Indiens bringt viele soziolinguistische Fragen hervor. Zum Beispiel: Welche Merkmale hat die Mehrsprachigkeit Indiens? Welche Stellung haben diese verschiedenen Sprachen in der Gesellschaft? Wie werden diese Sprachen geplant und welche Politik wird in diesem Zusammenhang betrieben? Welche Rolle spielt Englisch in der Palette der indischen Sprachen?

Die Stellung des Englischen in der indischen Gesellschaft:

Die Volkszählung 1961 hat gezeigt, dass Englisch die meistgesprochene zweite Sprache des Landes ist. 26% der Leute haben Englisch als ihre zweite Sprache genannt. Danach kommt Hindi, das von 22% der Leute als ihre zweite Sprache genannt wurde.

Dass Englisch und Hindi als die meistgesprochenen Zweitsprachen genannt wurden hat auch eine bestimmte Ursache. Khubchandani fasst es folgendermaßen zusammen:

In general, the high incidence of English bilingualism is attributed mainly to occupational specialisation and functional superiority. English, at the present time, continues to be an important part of the communication matrix of urban India. Hindi Bilingualism is generally attributed to the mobility of the population and to its use in the spheres of trade, employment, the military and mass entertainment. Both Hindi and English have acquired the position of pan-Indian languages at different strata of society, and their functional importance exceeds mere communication needs. A bilingual with a smattering of Hindi, English or both feels quite assured with about coping with the demands of ordinary communication amidst the diversity of local languages⁹⁰.

⁸⁹ Khubchandani S.4f

⁹⁰ Khubchandani S.14

Welche Ursachen liegen diesem Faktum zugrunde? Warum hat Englisch eine Position in der indischen Gesellschaft, dass man es kaum noch als eine Fremdsprache bezeichnet und es eher als eine indische Sprache lernt? Die Antwort liegt in der Sprachpolitik, die schon seit den Kolonialzeiten in Indien betrieben wird.

Englisch wurde schon Anfang des 19. Jahrhunderts in Indien eingeführt. Das Ziel damals war die Herausbildung einer Schicht englischsprechender Beamtentum, der eine Brücke zwischen den Regierenden und den Regierten sein sollte. Damals wurde diese Politik auch von den Modernisten in der indischen Freiheitsbewegung mit großer Begeisterung empfangen, denn sie sahen es als ein Mittel der Modernisation des indischen Volks als ein Weg zur Freiheit, die durch die moderne Bildung der Massen zum Erfolg kommen sollte. Schon damals nahm Englisch die Stellung einer Sprache, die Prestige und Aufstieg bedeutete und das als Eintritt zu eliten Gesellschaften diente.

Diese Stellung des Englischen wird heute noch aufrechterhalten. Die Ursache dafür ist die Bildungspolitik der indischen Regierungen nach der Freiheit Indiens, die Englisch eine besondere Stellung im schulischen Sprachcurriculum gab. Englisch wurde als eine moderne Sprache anerkannt, die dazu fähig wäre, Wissenschaften und die moderne Welt darstellen zu können. Es wurde auch vorläufig als das "Lingua Franca" des Landes anerkannt, bis man es durch eine "Nationalsprache" ersetzen konnte. Aber Englisch bleibt noch das "Lingua Franca" der Eliten und wird als Ticket zum Aufstieg angesehen. Englisch genießt diese Stellung durch die Funktionen, die es erfüllt. Shivendra Verma listet diese Funktionen in seinem Aufsatz, *Language in Education: Problems and Principles*, auf:

1. At the national and international levels English continues to serve as our Window on the World and as our link with the outside world. It will continue to be a source language, providing access to the vast and growing knowledge in the fields of science, technology, medicine, social sciences, management, law and also humanities.
2. As an associate official language, as the official link between the Central Government and the Governments of the non-hindi speaking states(...).
3. It is an important promoter of social mobility for ordinary people(...).

4. In certain states and certain disciplines English continues to be the main or associate medium of instruction and examination at the tertiary level.
5. Where the medium of instruction is some language other than English, our students and researchers find English useful as a 'library language', and a 'language of wider communication'.
6. At the individual level (the level of educated bilinguals), English continues to be the 'language of opportunity', 'the language of development', and 'the language of upward socio-economic mobility'.(...)⁹¹.

Suniti Kumar Chatterjee hat sich die Rolle von Englisch folgendermaßen vorgestellt:

"English will be legally allowed to retain a place in the work of our Administration and Education, in Science and Technology and in Commerce and Industry, as it is now. Only, as far as convenient, our national as well as provincial work will be conducted not only in English, but also in English and/or any Indian language required by the people of the particular area... Education upto the college stage can advantageously be in the mother tongue but English will be compulsory for those who would go in for higher studies and in the All- India Civil Services Examinations. And English as now will continue to be the recognised link language for communication among the various states. But any other Indian language, according to the convenience of the States concerned, will also by right be allowed to be employed..."⁹²

Aber English als eine offiziell anerkannte Sprache hat auch Probleme, vor allem wegen des Analphabetismus in Indien, der daran hindert, dass Englisch überall und von allen gelernt und gesprochen wird. Darum bleibt Englisch nur das "Lingua Franca" der gebildeten Eliten, die nur 2.5% der Bevölkerung ausmachen. Die Tatsache, dass Englisch die Sprache der kolonial Herrscher ist, wird von den Nationalisten als Nachteil benutzt und wird als Beleidigung des indischen Volks angesehen.

Fragen der Planung: The Three Language Formula

Die Stellung der verschiedenen Sprachen und die Sprachpolitik eines mehrsprachigen Landes wird durch die Planung der Sprachen bei dem Bildungssystem ganz deutlich. In

⁹¹ Verma S.116f

⁹² zitiert nach Verma S.127

Indien wurde im Jahr 1986 "The National Policy on Education" eingeführt, die die Drei-Sprachen- Formel oder "The Three Language Formula" vorgeschlagen hat.

"The Three Language Formula" sorgt dafür, dass in den Hindi sprechenden Regionen eine andere moderne indische Sprache und Englisch unterrichtet wird und in den nicht Hindi sprechenden Regionen außer der regionalen Sprache Hindi und Englisch unterrichtet wird. Aber in der Tat ist das Folgende passiert:

- ⇒ einige Bundesländer haben nur eine Zwei- Sprachen- Formel.
- ⇒ einige Bundesländer haben sich nicht an den Phasen der drei Sprachen Formel gehalten.
- ⇒ in den Hindi- Regionen wird entweder Urdu oder Sanskrit unterrichtet statt einer modernen indischen Sprache aus einer anderen Region.
- ⇒ der Muttersprachenunterricht hat den erwarteten Erfolg nicht bewiesen⁹³.

Der Misserfolg der Drei-Sprachen-Formel zeigt, dass das Phänomen der Mehrsprachigkeit Indiens eine sehr komplexe Frage ist, die über die Fragen der Politik und Planung hinaus auch mit den Fragen des Sprachchauvinismus, der Sentimentalität, der Identität und nicht zuletzt mit den Fragen der Minderheiten kämpfen muss.

Schlussbemerkung

Für die Entwicklung eines Lehrwerkes für Indien bedeutet die obengeführte Diskussion, dass,

- ⇒ unter *Region* eine sprachkulturell bedingte Einheit verstanden wird, dafür können die Regionen South, East, West, North Central als Bezugsorte angenommen werden;
- ⇒ für eine allgemeinere, für die Ziele der Bildungspolitik (zentrale Universitäten und Schulverwaltungen) können Hindi und Englisch als Ausgangssprachen angenommen werden;

⁹³ Verma S.90

- ⇒ das Sprachenlernen nicht zu einer Überidentifikation mit der Zielsprache oder zu einem Besserverstehen des Anderen führt⁹⁴. Es ist hier nennenswert, weil wegen der kolonialen Vergangenheit Indiens die andere 'Fremdsprache' Englisch schon solche Gefühle auslöst. Außerdem muss bei der Bezugnahme zum Englischen beachtet werden, dass diejenigen die nicht mit Englisch vertraut sind, nicht benachteiligt werden, indem zugleich auch Bezug auf die dominante Sprache Bezug genommen wird;
- ⇒ die Mehrsprachigkeit eine Volksmehrsprachigkeit ist, unabhängig vom Bildungsniveau. D.h., die Existenz eines Blueprints des gesteuerten Zweitspracherwerbprozesses nicht angenommen werden kann, denn der Erwerb weiterer Sprachen geschieht auch ungesteuert.
- ⇒ der Ort des Fremdsprachenerwerbs eine Bedeutende Rolle bei der Bestimmung des Lernerprofils spielt. Und daher müssen die zwei Institutionen zusammenarbeiten, um Lehrwerke zu entwickeln, die sowohl von den Einsichten des GIs als auch der Universitäten profitieren können. Damit könnte ein möglichst breites Lernerprofil erstellt werden, was eine zentrale Voraussetzung ist, für das interkulturelle Lernen.

⁹⁴ vgl. Bredella et al a.a.O

Schluß

Deutschlernen in Indien

Das Fremdsprachenlernen in Indien hat in den letzten ca. zehn Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Die aufwachende Globalisation in der Region hat es dazu beigetragen, dass die Vorstellung vom Fremdsprachenlernen eine Perspektivenwechsel durchgegangen ist. Fremdsprachenkenntnisse sind jetzt ein nennenswerter Punkt auf Lebensläufen, denn sie bedeuten bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, der durch multinationale Firmen gekennzeichnet und weitgehend bestimmt wird. Japanisch, Deutsch, Spanisch und Französisch sind am beliebtesten. Es ist auch kein Zufall, dass diese auch die Länder sind, die die meisten Touristenverkehr nach Indien schicken. Mit einem zunehmenden Wohlstand der mittleren und oberen Schichten der Gesellschaft und die Auflockerung der staatlichen Vorschriften ist auch ein selbstfinanziertes Studium im Ausland jetzt vorstellbar. Es ist dann nicht sehr schwer die Gründe der Lernziele, die der regionale Lehrplan des Goethe Instituts für indische Teilnehmer erstellt hat (GI a.a.O.), durchzuschauen.

Es ist aber hier auch wichtig, den Ort des fremdsprachlichen Erwerbs wahrzunehmen und dessen Beitrag zur Lernzielbestimmung Acht zu geben, denn es handelt sich hier durchaus um gesteuerten Fremdsprachenerwerb und die Wahl des Ortes bei diesem Erwerb sagt bereits viel über die Ziele des Lerners voraus. Es handelt sich im Grunde genommen um zwei Möglichkeiten: Sprach-/Kulturinstitute (im Falle Indiens fast ausschließlich die Goethe Institute) und Universitäten. Es muss hier angemerkt werden, dass das Fremdsprachenlernen in Indien auf Großstädten und mit einigen Ausnahmen auf die fünf Metropolen beschränkt ist.

Vom Teilnehmer ausgehend kommt die Wahl des Ortes auf zwei Faktoren an, nämlich Zukunftsaussichten und Interesse, wobei die erste Gruppe wegen der obengenannten Gründe in den letzten zehn Jahren wesentlich zugenommen hat. Diese Gruppe könnte weiter in zwei Zweigen geteilt werden. Die Gruppe der schon Arbeitenden oder Studierenden und die andere, die mit dem Studium anfangen werden und vor der quälenden Wahl stehen, sich für einen universitären Studiengang entscheiden zu müssen.

Der ersten Gruppe steht mehr Geld als Zeit zur Verfügung. Dies bedeutet u.a., dass die Lernziele dieser Gruppe schon viel konkreter sind, denn sie wissen, welche Sprachkenntnisse der eigene Beruf oder das eigene Studium verlangt, damit die Aufstiegschancen besser werden. Wichtig ist anzumerken, dass Deutschkenntnisse bedeuten hier eine *zusätzliche* Fähigkeit neben der eigenen Ausbildung. Die logische Wahl für solche Lerner ist das Goethe Institut, das kundenorientierte Kurse anbietet.

Bei der zweiten Gruppe sind diese Zukunftsaussichten nicht so klar ausgelegt. Ein 'Germanistikstudium' soll in diesem Fall zwei Ziele gleichzeitig erreichen. Ich habe das B.A. Grad erreicht und dabei habe ich auch Deutsch gelernt. Dies eröffnet mehrere Berufswege. Akademischorientierte Studenten machen mit dem Germanistikstudium weiter, wobei sie es eingesehen haben, dass das Deutschlernen nicht mehr bloßes 'Sprachenlernen' heißt sondern etwas mehr. Sie zielen auf Lehrerberufe. Die große Zahl der Studierenden, die das Germanistikstudium nach dem B.A. aufgeben zielen auf öffentliche Dienste (das universitäre Curriculum hilft dabei) oder bilden sich weiter aus in Branchen wie Wirtschaft und Übersetzung.

Es ist dann im Grunde genommen nicht der Unterschied zwischen 'Germanistik' und 'DaF', der die Wahl des Lernortes bestimmt sondern es sind die oben genannten 'Zielvorstellungen', die die große Kluft zwischen universitärem und privatem Deutscherwerb in Indien verursachen, die auch daran hindert, dass die zwei bedeutenden Zentren des Deutschlernens zusammenarbeiten, um Deutschlernen in Indien eine sinnvolle Richtung zu geben. Ob aber die Ziele des Deutschunterrichts auch auf der Grundstufe so sehr unterschiedlich sein müssen, ist kein überzeugender Gedanke, denn der Teilnehmer will in erster Linie die Sprache lernen. Das ist auch der Grund, dass die meisten Lerner in Städten wie Delhi und Pune, wo an beiden Orten Deutsch unterrichtet wird, sowohl am Goethe Institut als auch an der Universität Kurse belegen. Dadurch versuchen sie von beiden Institutionen zu profitieren.

Dieses Phänomen hat für Deutschlehrende in Indien einen wichtigen Hinweis. Dass es notwendig ist, für beide Institutionen zusammenzuarbeiten. Der interkulturelle Ansatz

verlangt ein Methodenverständnis, das in den Anfängerstufen den Spracherwerb in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig verlangt es aber auch, dass der Spracherwerb nicht als bloßes Dialogisieren verstanden wird, sondern als Erleichterung des Fremdverstehens durch das Sprachenlernen. Beide Aufforderungen sind leicht durch die Zusammenarbeit der Universitäten und der Goethe Institute zu erfüllen. Diese Zusammenarbeit kann neben dem Bereich der Lehrbuchentwicklung für die Region auch im Bereich Lehreraus- und Fortbildung besonders wirksam werden. Denn die Erfahrungen der Universitäten und der Goethe Institute sind komplementär zueinander und nicht Gegensätze.

Aussichten: Die Perspektivenwechsel

Der Leitfaden dieser Arbeit über das interkulturelle Lernen war das Wort Perspektivenwechsel. Perspektivenwechsel als Annäherung an Fremdverstehen, Perspektivenwechsel in der Auswahl und Präsentation der Themen, Perspektivenwechsel beim Trainieren der Fertigkeiten und Perspektivenwechsel bei der Progression und Vermittlung der Grammatik.

Es bedarf aber einer viel grundlegenderen Perspektivenwechsel, damit das interkulturelle Lernen einer Fremdsprache wichtig erfolgt. Es wird darauf hingewiesen, dass die Ansätze des interkulturellen Lernens müssen im Land, wo die Sprache erworben wird, entwickelt werden. Sie können nicht 'importiert' werden, sondern müssen mit der *Innenperspektive* der einheimischen Deutschlehrer entwickelt werden. *Interkulturell* darf auch nicht als eine Einheit gesehen werden, denn jedes Lerngebiet kann und muss je nach Zielvorstellungen dem *interkulturell* eigener Gestalt geben. Das bedeutet u.a., dass es *eine* interkulturelle Didaktik nicht geben kann. Es kann nicht wie die kommunikative Didaktik es geleistet hat, Lehrbücher entwickeln, die weltweit eingesetzt werden könnten. Es kann auch nicht Lehrerausbildungen veranstalten, die für die erste zweite oder dritte Welt konzipiert sind. Mit anderen Worten ist es eine *dezentralisierte* Didaktik, ein Oberbegriff, der verschiedene Ansätze auf verschiedenen Teilen der Welt deckt, auf einer Mikroebene funktioniert und zu sich kommt.

BIBLIOGRAFIE

Fachliteratur

ALLRIGHT, Dick:

Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge; Cambridge University Press, 1991

ALTMAYER, Claus:

Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: (online) Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht. H. 2(2) 1997

APELTAUER, Ernst:

Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt; München, 1997

BANKS, James (ed.):

Handbuch of research on multicultural Education. New York; MacMillan, 1996

BAUSCH, Karl Richard u.a. (Hg.):

Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Francke, 1989

BECKER, Georg E. u.a. (Hg.):

Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder. München; Urban & Schwarzenberg, 1980

BRAUN, Peter u.a. (Hg.):

Handbuch Deutschunterricht. Band I. Sprachdidaktik. Düsseldorf; Schwann- Bagel, 1983

BREDELLA, Lothar u.a. (Hg.):

Wie ist Fremdverstehn Lehr-und Lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg " Didaktik des Fremdverstehens". Günter Narr; Tübingen, 2000

BUCHBINDER, V.A. u.a. (Hg.):

Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig; VEB, 1986

BUHLMANN, Rosemarie u.a. (Hg.)

Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. München; Langenscheidt, 1987

BYRAM, Michael (ed.)

Language learning in intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge; Cambridge University Press, 1998

CHRIST, Hubert:

Fremdverstehen und Interkulturelles Lernen. In: (online) Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht. H. 1(3) 1996

CUSHNER, Kenneth u.a.

Intercultural Interactions. A practical Guide. London; Sage, 1996

DASGUPTA, Jyotirindra:

Language Conflict and National Development. Oxford University Press; Bombay, 1970

FROW, John:

Time & Commodity Culture. Essays in Cultural Theory and Postmodernity. Oxford; Clarendon Press, 1997

GANESHAN, Vridhagiri:

Deutsch für Inder oder Deutsch in Indien: Zur Konzeption eines Lehrbuches für indische Lerner der deutschen Sprache. Referat gehalten auf der IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien am 1.8. 1989

GERIGHAUSEN u. SEEL:

Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der "Dritten Welt". In: Wierlacher, Alois (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10, Max Hueber; München, 1984

HARDEN, Theo: Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts. In: H.Groos/ K.Fischer

(Hg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München, 1990

HENRICI, Gert:

Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Sprachen). München; Schöningh, 1986

HINKEL, Elli (ed):

Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge; Cambridge University Press, 1999

- HONIGMANN, John J.:
Understanding Culture New Delhi; Oxford & IBH,
1967
- HOUSE, Juliane:
Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.
In: (online) Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht H.1(3)
1996
- HU, Adelheid:
Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von "Kulturen" In: (online)
Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht H.1(3)
1996
- HUFEISEN, Britta u. NEUNER, Gerhard:
Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung.
Fernstudieneinheit 16. Langenscheidt; München,
1999
- HÜLLEN, Werner (Hrsg.):
Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin; CVK,
1973
- HUNSFELD, Hans:
Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Matuschke, Petra(Hg.): Wie
verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Goethe Institut;
München,
1989
- HUNSFELD, Hans:
Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten
Fremdsprachenunterrichts. Langenscheidt; München,
1990
- INGOLD, Tim (ed.):
Key Debates in Anthropology. London & New York; Routledge,
1996
- JENKS, Chris: Culture. London; Routledge,
1993
- KALLENBACH, Christiane:
Fremdverstehen aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung vom Fremdverstehen. In:
(online) Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht H.1(3)
1996

- KAST, Bernd u.a. (Hrsg)
Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen
Deutschunterricht. München; Langenscheidt,
1994
- KHUBCHANDANI, Lachman:
Revisualising Boundaries. Sage; New Delhi,
1997
- KHUBCHANDANI, Lachman:
Plural Languages Plural Cultures. University of Hawaii Press;
1983.
- KLEIN, Wolfgang:
Zweitspracherwerb. Königstein/TS; Athnäum,
1984
- KRAMSCH, Claire:
Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: JdaF 17. München;
Iudicium,
1991
- KRAMSCH, Claire:
The Cultural Component of Language Teaching. In: : (online) Zeitschrift für interkultureller
Fremdsprachenunterricht. H 1(2)
1996
- KRUMM, Hans-Jürgen:
Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als
Fremdsprache- Unterrichts? In: A. Wierlacher: Perspektiven und Verfahrenen interkultureller
Germanistik. München,
1987
- KRUSCHE, Dietrich:
Anerkennung der Fremde. In: Gerighausen und Seel (Hg.): Interkulturelle Kommunikation
und Fremdverstehen. Goethe Institut; München,
1983
- KÜNZLE, Beda u.a. (Hg.):
Sprachenlernen in Tandem. Universitätsverlag Freiburg; Schweiz,
1990
- KURTZ, Gunde:
Der Interkulturalitätsbegriff - Geschichte und Entwicklung bis zu seiner Renaissance im
Interklassenansatz der WDSE/V. In: (online) Zeitschrift für interkultureller
Fremdsprachenunterricht H.2(1)
1997

- MALLEA, John R. u.a (ed.)
Cultural Diversity & Canadian Education. Issues and Innovations. Ottawa; Carleton University Press,
1990
- MÜLLER, B-D.
Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache,
in: Krause/Scheck/O'Neill. München;
1992
- MÜLLER, Bernd-D:
Probleme des Fremdverstehens. "Interkulturelle Kommunikation" in der Konzeption von DaF-Unterricht. In: Gerighausen und Seel (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe Institut; München,
1983
- NEUNER, Gerhard u.a.:
Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.
Fremdstudieneinheit 4. Langenscheidt; München,
1993
- OCHS, Elinor u.a. (ed.):
Interaction & Grammar. Cambridge; Cambridge University Press,
1996
- PAULDRACH, Andreas:
Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch,
1987.
- PINKER, Steven:
The Language Instinct. London; Penguin,
1994
- REHBEIN, Jochen
Interkulturelle kommunikation. Tübingen; Narr,
1985
- ROMAINE, Suzzaine:
Bilingualism. Oxford; London,
1989
- RÖSLER, Dietmar:
Möglichkeiten der Verankerung interkulturellen Lernens im DaF Material der Grundstufe, in Zielsprache Deutsch 1
1987

- RÖSLER, Dietmar:
Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache, in JdaF 4
1988
- RÖSLER, Dietmar:
Universitärer Anfängerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Deutsch als
Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.
München,
1999
- RÖSLER, Dietmar:
Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich DaF. In: JdaF 19 München; Iudicium,
1993
- ROST-ROTH, Martina:
Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für
interkulturellen Fremdsprachenunterricht H. 1(1)
1996
- SAMUDA, Ronald J u.a. (ed.): Multiculturalism in Canada. Toronto; Allyn & Bacon
1984
- SCHWERDTFEGGER, Inge:
Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
Langenscheidt; München,
1989
- SEEL, Peter u.a. (Hrsg.):
Aspekte einer interkulturellen Didaktik. München; Iudicium,
1987
- SEEL, Peter:
Sprache und Kultur. Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der dritten Welt:
Bedingungen und Grenzen einer "Interkulturellen Kommunikation". In: Gerighausen und
Seel (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe Institut; München,
1983
- SINGH, Rajendra u.a. :
Explorations in Indian Sociolinguistics. Sage; New Delhi,
1995
- KALLENBACH, Christiane:
Fremdverstehen aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung vom Fremdverstehen. In:
(online) Zeitschrift für interkultureller Fremdsprachenunterricht H. 1(3)
1996

THOMAS, Christian
Interkulturalität, Pragmalinguistik und Kritische Kompetenz in neuen DaF Lehrwerken. In:
(online) Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. H. 3(1)
1998

VERMA, Shivendra K.:
Language in Education. T.R. Publications; Madras,
1995

WALTER, W. u.a. (ed.):
Essays in the memory of Clyde Kluckhohn. Southern Illinois; Southern Illinois University
Press,
1973

WEBER, Horst:
Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München; Kösel,
1976

WEINRICH, Harald:
Wege der Sprachkultur. Stuttgart; DVA,
1985

WIENOLD, Götz:
Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine Einführende Darstellung des
Zweitsprachenerwerbs. München; Kösel,
1973

WIERLACHER, Alois (Hrsg.):
Fremdsprache Deutsch I&II: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als
Fremdsprachenphilologie. München; Wilhelm Fink,
1980

WOLFF, Armin u.a. (Hg.):
Vermittlung Fremder Kultur. Theorie-Didaktik-Praxis. Materialien DaF. Nr.27
1987

WOLFRUM, Erich u.a. (Hg.):
Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band I. Sprachdidaktik und Mediendidaktik.
Göttingen; Bergbücherei Schneider,
1980

Lehrwerke

MÜLLER, M. (et al): **Moment Mal!** Lehr u. Arbeitsbuch Bd. I,II, III; Lehrerhandbuch.
Langenscheidt; München, 1996

MEBUS, G. (et al): **Sprachbrücke** Lehr u. Arbeitsbuch Bd. I,II; Handbuch für den
Unterricht. Klett; München, 1994