



Pandaemonium Germanicum. Revista de
Estudos Germanísticos
E-ISSN: 1982-8837
pandaemonium@usp.br
Universidade de São Paulo
Brasil

Baumgärtel, Stephan
Interkulturelles Lernen und lehrbuchgestützte, individualisierende Unterrichtsformen im
schulischen DaF-Unterricht
Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos, núm. 9, 2005, pp. 345-
363
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Erhältlich in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386641443019>

- Wie zitieren
- Komplette Ausgabe
- Mehr Informationen zum Artikel
- Zeitschrift Homepage in redalyc.org

Interkulturelles Lernen und lehrbuchgestützte, individualisierende Unterrichtsformen im schulischen DaF-Unterricht

Stephan Baumgärtel*

Abstract: The following essay discusses the possibilities of integrating linguistic and semantic aspects of teaching German as a Foreign Language in secondary schools in Santa Catarina using an interculturally orientated approach. Drawing on the insight that *otherness* is a relational notion, so that the image we create of *the other* depends essentially on the understanding of one's own culture and the histories, values and social reality inscribed in it, the article proposes a didactic approach that uses the teaching of morpho-syntactic structures to instigate intercultural reflections. Moreover, to be able to fully exploit the potential of divergent notions of *self* and *otherness* in the language classroom, teaching activities are proposed that allow learners to respond individually to the material presented. The article proposes and discusses various didactic activities that allow the teacher to use the course book in order to create and explore interculturally significant material.

Keywords: Intercultural Teaching and Learning; Foreign Language Learning; Individualized Teaching Activities.

* Der Autor ist Professor Substituto an der Universidade Federal de Santa Catarina und hat als Bundesprogrammlehrkraft im Lehrerausbildungsprogramm "Programa Magister" des Erziehungsministeriums von Santa Catarina in Chapecó/SC (1998/99) und Jaraguá do Sul/SC (2000/01) gearbeitet.

Resumo: Este ensaio discute as possibilidades de integrar os aspectos linguísticos e semânticos da abordagem didática intercultural para o ensino de alemão como língua estrangeira. Baseando-se na concepção de *alteridade* como uma noção relacional, isto é, a imagem do *outro* depende fundamentalmente da compreensão da própria cultura e das historias, valores e realidades sociais inscritas nela, o artigo propõe uma didática que use o ensino de formas morfo-sintáticas para instigar reflexões interculturais. Além disso, propõe-se uma didática voltada às reações individualizadas por parte dos alunos para poder aproveitar plenamente as diferenças das noções do *próprio* e do *outro*. Neste contexto, sugere e discute-se atividades didáticas que permitam fazer uso do livro didático para criar e explorar material interculturalmente significante.

Palavras chave: Ensino e aprendizagem intercultural; aprendizagem de línguas estrangeiras; individualização de atividades didáticas.

Stichwörter: Interkulturelles Lehren und Lernen; Fremdsprachelernen; individualisierte Unterrichtsmethoden

1. Fremdsprachenlernen unter interkultureller Perspektive

1.1 Fremde Welten in gleichen Sprachen

Welcher deutsche Tourist freut sich nicht, wenn er in Santa Catarina auf Menschen trifft, die seine Sprache so sprechen, dass sie als “kommunikativ kompetent” gelten können? Die Begeisterung, mit der ihm dann erklärt wird, wie wunderbar man die deutsche Kultur mit ihren Bierfesten, ihrem Volkstanz und ihrer Blasmusik findet, mag allerdings besonders bei jüngeren Reisenden ein leises Unbehagen hervorrufen. Dies muß nicht dazu führen, dass beide aneinander vorbeireden, aber es bedarf einigen Fingerspitzengefühls, wenn man erklären möchte, dass mancher Ausschnitt der deutschen Kultur – unter anderem eben auch der selbst gelebte – mehr mit der städtischen Internationalität São Paulos zu tun hat, als mit der gelebten deutschen Kultur der meisten deutschstämmigen Catarinenser, ihren Kerb-, Schnaps-, und Wurstfesten.

Will der inzwischen in Brasilien lebende deutsche Lehrer einen Sprachkurs durchführen, und erhält er auf Anfragen nach geeigneten

Räumen ein “Isso é meio difícil” als Antwort, dann könnte er bereits wissen, dass dessen intentionale Bedeutung keineswegs sich mit dem deutschen “Das is’n bißchen schwierig” deckt. Statt eines “wir versuchen mal, was zu machen ist” bedeutet es vielmehr ein “unmöglich”.

Kulturelles Wissen und kulturspezifisch geprägte Gesprächsformen können Gelingen oder Scheitern einer Begegnung provozieren. Diese Erkenntnis ist so neu nicht, und bestimmt nicht für die Praktiker der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Santa Catarina und Deutschland. Im hiesigen schulischen Deutschunterricht finden sich aber immer noch relativ wenig Ansätze, wie sich (inter)kulturelle Inhalte unter lokalen Bedingungen gezielt mit der Spracharbeit im Fremdsprachenunterricht verbinden lassen. Dabei gehört Santa Catarina zu den Hochburgen des DaF-Unterrichts in Brasilien. Gerade im schulischen Bereich konnte der DaF-Unterricht in den letzten Jahren stark ausgebaut werden. Allerdings werden die Schüler durch das Lehrbuch – sei es *Themen Neu 1* oder *Wer? Wie? Was? Stufe 2* – kaum dazu angeleitet, über die dargebotenen Informationen zum Leben deutscher Jugendlicher, über dessen Unterschiede zum eigenen Alltag zu reflektieren. Im folgenden sollen einige begründete Vorschläge gemacht werden, wie in diesem Kontext kulturelle Inhalte, interkulturelle Ziele und Spracharbeit im (nicht nur) schulischen Fremdsprachenunterricht verbunden werden können – eben durch individualisierende Aufgabentypen und Lernaktivitäten.

1.2 Interculturelles Lernen – Wertereflexion oder Sprachausbildung?

In einer Welt, in der die Begegnung zwischen Personen verschiedener Kulturen immer üblicher wird, erhält der Fremdsprachenunterricht neben der Sprachausbildung auch bewußt die Aufgabe, auf die Begegnung mit diesen anderen Kulturen vorzubereiten (Beirat des Goethe-Instituts 1998: 1-15, aber auch schon bei NEUNER 1986). Dies umso mehr, als anerkannt wurde, dass das erfolgreiche Erlernen einer Fremdsprache eben auch bedeutet, die sozialen Interaktionsmuster, die in der Sprache sich niederschlagenden kulturellen Praktiken zu kennen. (BYRAM & FLEMING 1998: 2f). Wenn nun einerseits die Bedeutung einer inter- (oder sogar vielsprachigen trans-)kulturellen Sensibilität für eine erfolgreiche fremdsprachige

Kommunikation nicht bestritten wird, so diskutiert man immer noch kontrovers, worin denn die Lernziele, die Lerninhalte und vor allem die spezifische Methodologie eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts bestehen.¹

Die vermittelungsmethodischen Thesen des Beirates des Goethe-Instituts verstehen unter interkulturell interpretierter Kommunikationsfähigkeit in erster Linie das Abbauen von Klischees, eine Befähigung zu Toleranz und Fremdverstehen (Beirat des Goethe-Instituts 1998: 4). Einen solch hermeneutischen Ansatz teilen unter anderem NEUNER & HUNFELD (1993: 109), CHRIST (1996: 4ff), HÄUSSERMANN & PIEPHO (1996: 400), BEHAL-THOMSEN, LUNDQUIST-MOG & MOG (1996), ALTMAYER (2002: 14), EGGER (2002: 1), und für die englischsprachige Fachliteratur beispielsweise BYRAM & FLEMING (1998: 2ff), wobei nicht immer der moralische Aspekt so deutlich herausgestellt wird wie in den Empfehlungen des Goethe-Instituts. Die Einsicht in Unterschiede kann ja auch dazu führen, dass beide Gesprächspartner auf Distanz zueinander gehen wollen.

Allen Vorstellungen gemeinsam ist aber, dass das Verständnis für die fremde Kultur – was ALTMAYER etwa “Verstehenskompetenz” nennt – an ein besseres Verstehen der eigenen Denk- und Lebensformen rückgekoppelt wird. Dies impliziert insbesondere die Erkenntnis, dass die eigene Kultur mit ihren Werten und Normen die Wahrnehmung der fremden Kultur entscheidend mitbestimmt, “das Fremde” also ein relationaler Begriff ist. Ein Sich-hineinversetzen in die Normen der anderen Kultur solle, so der Anspruch, zu einem klareren Verständnis der eigenen und fremden kulturellen Muster führen, eben weil bewußt reflektierende Distanz zu Ihnen hergestellt wurde. Der Fremdsprachenunterricht hat hierfür die geeigneten Materialien, Aufgabentypen und Arbeitstechniken bereit zu stellen.

Demgegenüber stehen sprachpragmatisch orientierte Ansätze, die interkulturelle Kompetenz als Sprachwissen, somit als natürlichen Bestandteil einer linguistisch fundierten kommunikativen Kompetenz ansehen und anhand sprachlicher Strukturen entwickeln möchten (vor allem

¹ Für grundsätzliche Überlegungen aus lern- und sozialpsychologischer Sicht hierzu, siehe Keller.

HOUSE (1996: 1-5)). An empirischem Sprachmaterial soll das Wissen um die kulturell geprägten Kommunikationsmuster der Zielsprache analytisch vertieft werden, um so Verständnis für den Zusammenhang von Sprache, Denken und Kultur zu schaffen. Eine Fähigkeit zur Empathie, also das Lernziel „Toleranz“, wird dabei anscheinend entweder im Studenten vorausgesetzt, oder soll (bzw. kann) durch den Fremdsprachenunterricht nicht gezielt geschaffen werden.

Der pädagogisch-hermeneutisch orientierte interkulturelle Fremdsprachenunterricht im Sinne NEUNERS, HUNFELDS oder CHRISTS meint hier einen Schritt weiter gehen zu müssen, da er die Fähigkeit zum metasprachlichen Diskurs vermitteln will. Eine Fähigkeit, die bekanntlich nicht allein sprachlich begründet ist, sondern ebenso auch in der Persönlichkeit entwickelt werden muß. Distanz zu sich selbst, Selbstironie, Toleranz, aber auch herausfordernde Neugier sind hierbei wichtige Fähigkeiten (und also sinnvolle pädagogische Richtziele), weil sich mit ihnen als Basis Erfahrungen frustrierender Fremdheit im (Meta-) Gespräch bearbeiten lassen. Auch wenn diese Ziele nicht verordnet werden können, geben sie einen bildungstheoretischen Rahmen ab, innerhalb dessen operationalisierbare Lernziele mit relativ klaren Unterrichtsschritten formuliert werden können.

Für eine ausgiebige Diskussion möchte ich auf die hervorragende Einführung von Jörg ROCHE (2001) sowie insbesondere auf Jahrgänge der im Internet einsehbaren „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ verweisen. Die Diskussion, welche pädagogischen und sprachpraktischen Aufgabenzuschreibungen für einen interkulturell orientierten DaF-Unterricht gelten sollte, ist bis heute nicht entschieden, und hat meines Wissens vor allem noch nicht zu einem Ansatz geführt, der interkulturelles Lernen durch einen spezifischen Lehrplan und über spezifische Aufgaben- und Unterrichtstypen als eigenständige kurstragende Methode etabliert. Dies ist nicht unbedingt ein Zeichen der Schwäche, denn erstens fehlt es nicht mehr an interkulturellen Zusatzaufgaben (vgl. beispielsweise HÄUSSERMANN & PIEPHO (1996: 399-436)), und zweitens hat sich wohl die Einsicht durchgesetzt, dass Lernziele und Unterrichtsmethoden sich im konkreten Fall aus der Lerngruppe und der Unterrichtssituation heraus ableiten. Die vermittlungsmethodischen Thesen des Beirats des Goethe-Instituts (1998: 3) reflektieren diesen Stand der Diskussion, wenn sie innerhalb des übergeordneten Lernziels „kommunikative,

interkulturelle Kompetenz” eine Regionalisierung und Individualisierung des Unterrichts für erstrebenswert halten. Dies ernstzunehmen öffnet für den hiesigen Lehrer Freiheiten gegenüber dem Lehrbuch und verlangt von ihm gleichzeitig mehr Eigenständigkeit und didaktische Verantwortung.

1.3 Intertkulturelles Lernen und individualisierende Unterrichtsformen

Die Erkenntnis, dass universale Lehrbücher nicht überall gleich sinnvoll eingesetzt werden können (NEUNER & HUNFELD 1993: 106f), führte nicht nur zur Forderung einer Regionalisierung von Lehrwerken, sondern auch zur Differenzierung des Unterrichtsziel “kommunikative Kompetenz”. Etwas apodiktisch ziehen NEUNER & HUNFELD (1993: 108) folgenden Schluß: “Das Erlernen einer Fremdsprache, die nicht als lingua franca gebraucht wird – und dazu gehört Deutsch in den zielsprachenfernen Ländern ohne Zweifel – muss dazu beitragen, dass der Schüler die fremde Welt, die ihm im Unterricht begegnet, besser verstehen lernt und dass aus der Auseinandersetzung mit der fremden Welt die *eigene* Welt deutlichere Konturen annimmt.” Nüchtern betonen BYRAM & FLEMING (1998: 4) für diese Auseinandersetzung die Notwendigkeit eines kontrastiven Vorgehens: “It is the comparison of own and other cultures which begins to help learners to perceive and cope with difference.” Hier werden kulturelles Wissen und sogenanntes Fremdverstehen zumindest gleichberechtigt neben sprachliche Unterrichtsziele gestellt und die sprachlichen Unterrichtsziele selbst anders gewichtet: im Mittelpunkt steht weniger die alltags- und handlungsorientierte Kommunikation als die Fähigkeit des Lerners, sich selbst und die Sprecher der Zielsprache in ihrer sozialen und natürlichen Lebensumwelt (kritisch-empathisch) beschreiben zu können. Wie können nun sprachliche und interkulturelle Unterrichtsziele am besten verbunden werden?

HÄUSSERMANN & PIEPHO (1996: 399ff) halten an der Vermittlung eines kulturvergleichenden Wissens fest, setzen aber die Akzente so, dass meines Erachtens die Möglichkeiten deutlich werden, beide Unterrichtsziele sinnvoll zu verbinden. In ihrer Konzeption (HÄUSSERMANN & PIEPHO 1996: 399; meine Hervorhebung) bezieht sich Kulturwissen im DaF-Unterricht

sowohl auf die eigene wie auf die Zielkultur; Thema ist in der Regel eher die eigene Welt und das eigene Selbst, nicht Deutschland und

die Deutschen. Die Zielkultur ist eher Anlaß zum Fragen, zum Sich-Erkundigen, zum Nachfragen, und das gilt auch für die Begegnung mit Deutschsprachigen. Denen erzähle und schreibe ich nichts über sie und Deutschland, sondern über meine Welt und mich selbst. Aufgaben, die zu interkulturellem Lernen führen, sind deshalb einerseits darauf gerichtet, die Lernenden zu veranlassen, *eigenes Denken und Fühlen zu äußern und die eigene Welt zu erläutern*. (Und das vermittelt die Fähigkeit, sich präzise und geduldig mitzuteilen, wenn man übers eigene Ich und die eigene Welt befragt wird.). Sie sind andererseits darauf gerichtet, dass sich die Lernenden darin üben, *Nichtverstandenes oder Befremdliches zum Anlaß für beharrliches Fragen zu nehmen und dabei das zu berücksichtigen, was Deutsche wahrscheinlich ungewöhnlich finden*.

Gerade weil hier nicht der emotional und sprachlich überfordernde Anspruch formuliert wird, die Lerner aus einer zielsprachenfernen geographischen Region sollen die deutsche/n Kultur/en so gut kennenlernen, dass sie diese quasi “aus-sich-selbst-heraus-verstehen-und-erklären” können, öffnet dieser prozeßorientierte Ansatz Möglichkeiten, langsam komplexer werdende Redemittel für den interkulturellen Dialog einzuüben. Die Lerner können nach und nach a) mit den sprachlichen Mitteln vertraut gemacht werden, um über das Eigene und das Andere zu sprechen und zu reflektieren, und b) kulturelle Unterschiede in Lebens- und Denkweisen kennenlernen und ansatzweise in ihrem gegenseitigen aufeinander Bezugensein erkennen. Der sprachpraktisch zu begleitende Prozeß des tastenden Mitteilens und Kennenlernens in der Fremdsprache ist dabei wichtiger als der Nachweis profunder Kenntnisse des Produktes “Deutsche Kultur/en und Lebensweise/n”.

HÄSSERMANN & PIEPHO (1996) formulieren einen erfahrungsbezogenen Ansatz, der vorschlägt, die Beziehung des einzelnen Lerners zu seiner Lebensumwelt (und dazu gehört auch der Lernstoff des Lehrbuchs!) als Ausgangspunkt für Aufgaben und Übungen zu nehmen, so dass die Lerner sich zumindest inhaltlich als sie selbst äußern können sollten. Dies impliziert Unterrichtsverfahren, in denen Vorverständnis, Stoffaneignung und Stoffanwendung individuell möglich sein sollten, wie dies in binnendifferenzierenden, produktiven und kreativen Unterrichtsverfahren geschieht.

Solche individualisierende Unterrichtsformen werden von mir dabei als Teil der sogenannten differenzierenden Unterrichtsformen gesehen (vgl. RAUTENHAUS 1989: 177). Die Lerner erhalten entweder individuell unterschiedliche Aufgabenstellungen, oder die Aufgabenstellungen sind so offen gehalten, dass die Lerner zu individuellen Antworten und Lösungen kommen können, wobei die weiter unten gemachten Vorschläge sich an der von mir einsehbaren Schulrealität in Santa Catarina orientieren. Lerner werden in einem bestimmten Rahmen selbst entscheiden, was sie lernen wollen/müssen, welche Redemittel sie brauchen, welcher Wortschatz wichtig ist. Der Lehrer unterstützt, schreibt aber nicht nur direkt (oder indirekt als Vermittler des Lehrbuchs) vor, was gelernt werden muss. Individuelle Antworten und Lösungen sollten aber nicht isoliert stehenbleiben, sondern wieder in gemeinsame Aktivitäten in der Lerngruppe münden, um reflektiert und objektiviert werden zu können. Auf diese Weise können auch die Lerner sich in ihrer Unterschiedlichkeit besser kennenlernen. Hierin verbinden sich auf natürliche Weise Sprachenlernen und Nachdenken über das, was mich, meine persönliche und soziale Identität ausmacht.

Individualisierende Unterrichtsformen ermöglichen, so die These, einen besseren, weil emotionaleren Dialog mit der Sprache und Zielkultur “Deutsch”, als dies ein reiner Vergleich von Rede- und Kommunikationsstrategien oder landeskundlichem Material könnte. Denn kulturelle Begegnungen fesseln mehr, wenn sie als Vergleich persönlicher, individueller Lebensweisen erfahrbar werden. Neben dieser stärkeren Lernermotivation passen individualisierende Unterrichtsformen den Unterricht besser an die bisweilen stark heterogenen Lerngruppen an. Sie ermöglichen, die linguistische Seite des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts so zu strukturieren, dass die Erfahrungen und Bedürfnisse der einzelnen Lerner und der jeweiligen Lerngruppe versprachlicht werden. Wenn nämlich die eigene Lebenswirklichkeit im Vordergrund des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts steht, dann bringen die Lerner, wie oben angedeutet, den inhaltsbezogenen Teil des Sprachmaterials weitgehend selbst ein. Dieses Material kann a) mit vom Lehrer eingegebenen Redemitteln verknüpft werden und b) als Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten anderer Art verwendet werden – etwa grammatische oder phonetische Übungen.

Die sprachliche Seite dieses Lernvorgangs ist meines Erachtens messbar und, wenn man denn will, auch prüfbar, die inhaltliche Seite jedoch schwerlich, zumindest nur mit Fingerspitzengefühl. In dieser Schwierigkeit steckt aber auch eine Chance, nämlich die, dass der Lehrer lernt, den Schülern mit ihren Erfahrungen zuzuhören, dass er sie zu Wort kommen lässt und ihnen für diesen Selbstausdruck die Redemittel zur Verfügung stellt. Er bevormundet nicht, sondern unterstützt.

2. Individualisierende Unterrichtsformen im interkulturellen schulischen DaF-Unterricht – einige lehrbuchgestützte Vorschläge

2.1 Allgemeine Vorüberlegungen

Ob man zuerst die Zielkultur oder das Lebensumfeld der Lerner behandeln möchte, ergibt sich meines Erachtens aus dem Unterrichtsgegenstand und dem Aufbau der Lehrbuchs. Nicht immer muss die fremde Kultur die deutsche Kultur in Deutschland sein. Alltägliche Kulturelemente wie “die Bedeutung des Sonntags” differieren oft von Familie zu Familie. Das “Fremde” kann auch die Entdeckung der “Fremdheit” des Klassenkameraden sein.

Wichtig scheint mir, sich klare Aufgabenstellungen, Redemittel und Arbeitsbögen zu überlegen, damit die Lerner folgende für das interkulturelle Lernen zentrale Lernziele [Quelle] schrittweise und selbstständig in der Fremdsprache realisieren können:

das kulturell andersartige Wahrnehmen

- auf dieses andersartige in der Fremdsprache reagieren, d.h. Verwunderung,
- Verunsicherung und Interesse ausdrücken, Nachfragen
- die Gründe der Andersartigkeit überlegen bzw. erfragen
- die eigenen vertrauten Verhältnisse darstellen
- die Normen und Werte dieser eigenen vertrauten Verhältnisse erkennen und darstellen
- das Eigene und das Andere in einen Dialog bringen, Unterschiede und Ähnliches beschreiben.

Solcherart gestaltete kulturvergleichende Aufgabenstellungen lassen sich mit einer Spracharbeit zu verbinden, die schrittweise im Sinne eines Spiralencurriculums Redeakte fordert und vermittelt wie

benennen, beschreiben und charakterisieren,
meinen und vermuten,
nachfragen und erklären,
kommentieren,
Zweifel und Unsicherheit benennen
aber auch freiere, kreativere Intentionen wie
Fantasien, Träume, Zukunftsvorstellungen beschreiben.

Dies verlangt beispielsweise, dass Redemittel, um Meinung und Erwartungen auszudrücken, qualifizierende Adjektive, und auch Fragewörter bereits im Anfängerunterricht eingeführt und häufiger wiederholt werden müssen. Es wird notwendig, Strukturen, die helfen, einen Eindruck zu begründen, früher als üblich einzuführen, etwa *nämlich, denn*, die bereits ohne Nebensatzkenntnisse seitens der Schüler diese Funktion erfüllen. Es geht bei diesen Zielsetzungen immer darum, von individuellen Wahrnehmungen auszugehen, aber eben auch notwendigerweise zu versuchen, diese in Beziehung zu darin ausgedrückten allgemeinen Denkmustern (ALTMAYER 2002) zu setzen.²

2.2 Individualisierte Wahrnehmung ermöglichen

Schüler reagieren oft spontan in ihrer Muttersprache auf auffällige kulturspezifische Situationen. Es ist sinnvoll, sich Wortschatz und Redemittel unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichen Registers zu überlegen, um diese Inhalte aus Schülersicht in der Zielsprache zu thematisieren. Es geht dabei um Redemittel, mit denen der Schüler beschreiben kann, wie er

² Es kann auch nicht einfach vorausgesetzt werden, dass Lehrer die Fähigkeit oder die Möglichkeit haben, solches Material zu entwickeln. Die Lehrerfortbildung ist hier gefordert, denn es sind gerade die Lehrer, die die oben angesprochene Regionalisierung des Lehrmaterials, seine Anpassung an die jeweilige Lerngruppe, durchführen.

die andere Kultur erlebt, mit denen er Emotionen zum Ausdruck bringen, nach Gründen fragen, Eindrücke und Vermutungen versprachlichen kann, nicht um inhaltliche Vorgaben. Im Zusammenhang mit einer Bildbetrachtung aus dem Lehrbuch oder einer gehörtene Geschichte sind z.B folgende anschließende Arbeitsaufträge denkbar:

Drücke deine Eindrücke aus, indem du sie mit folgenden Redemitteln verbindest:
 Ein/e _____ ist für mich neu.
 Ich finde _____ seltsam/verwirrend.
 Ein/e/n _____ sehe ich zum ersten Mal.
 Warum _____?
 Ich frage mich, ob _____.

Individualisierte Wahrnehmung lässt sich auch zeichnerisch ausdrücken. Eine Geschichte zum Thema “Geburtstag” oder “Weihnachten” kann zum Beispiel in einem ersten Grobverständnis so rezipiert werden, dass die Lerner in stilisierte Geburtstagstorten oder Weihnachtsbäume alles einzeichnen, was ihnen beim Anhören der Geschichte aufgefallen ist. Ein Vergleich kann deutlich machen, wie individuelle Vorlieben und übergreifende Gruppenmerkmale die Wahrnehmung steuern.

In *Wer?Wie?Was? Stufe 2*, dem (immer noch) meist benutzten Lehrbuch in Santa Catarina, lassen sich vielfältige Rede- und Frageanlässe für solche Redemittel etwa bereits aus dem Stundenplan in Lektion 2 ableiten. Stundenzahl und Fächer (Religionsunterricht!) unterscheiden sich beträchtlich vom brasilianischen Alltag, insbesondere in Staatsschulen. *Themen Neu 1* (oder die Fortführung *Themen Aktuell 1*) enthält etwa auf Seite 26 zwei verschiedene Küchen die interkulturelle Fragen aufwerfen können: warum ist der Kühlschrank so klein? Und warum steht die Waschmaschine in der Küche? Gibt es wirklich eine Küche mit Telefonanschluss?

Diese Beispiele ließen sich fortführen. Gerade die für Jugendliche konzipierten Lehrbücher enthalten verschiedene Themen, die ein großes interkulturelles Potential besitzen, wie “Alltagsroutinen”, “Freizeitaktivitäten”, “Haustiere”, oder “Wohnen”. Diese Themen entsprechen interessanterweise weitgehend Vorschlägen von NEUNER & HUNFELD (1993: 113) zur Entwicklung eines interkulturellen Curriculums durch Integration sogenannter universeller Daseinserfahrungen. Diese Tatsache zeigt, dass es weniger die Themen sind,

sondern eine spezifische Zielsetzung und damit verbunden spezifische Aktivitäten, die interkulturellem Unterricht ein eigenständiges Profil geben.

Die folgenden Vorschläge kreisen alle um das Thema *Wohnen* - und damit verbunden *Jugendzimmer*, *Traumzimmer* und *Probleme familiären Zusammenlebens*. Dieses Thema ermöglicht eine zumindest rudimentäre Reflexion auf kultur- und gesellschaftsspezifisches Alltagsleben deutscher und brasilianischer Jugendlicher. Es wurde von mir zudem ausgewählt, da es sich in jedem Lehrbuch in der einen oder anderen Weise als Inhalt findet. Die Anordnung der Vorschläge ist dabei auf keinen Fall linear als Progression mißzuverstehen, sondern schlicht als eine keineswegs vollständige aufzählende Darstellung von Möglichkeiten.

2.3 Wortschatz im Kontext - interkulturell gefärbt

Neu einzuführendes Vokabular, etwa zum Wortfeld “Wohnen”, kann anhand einer Bildbetrachtung gemeinsam erarbeitet und dabei in zwei Listen eingetragen werden:

in meinem Zimmer gibt es auch – in meinem Zimmer gibt es nicht.

Eine andere Wörterliste könnte sein:

in diesem Zimmer gefällt mir (nicht) - in meinem Zimmer gefällt mir (nicht).

Dieser Vorschlag zielt darauf ab, subjektive Konnotationen für die Wortschatzarbeit und für das interkulturelle Lernen fruchtbar zu machen. Erfahrungsgemäß lassen sich Wörter besser behalten, wenn sie in für den Lerner aussagekräftige, sinnvolle Gruppen zusammengefaßt werden. Solcherart geordnete Wörterlisten – etwa auch: was ich im Leben deutscher Jugendlicher komisch/interessant/toll finde – ließen sich auch für die unterschiedlichen Aspekte der Lebenswirklichkeit der Schüler aufstellen. Für Verben ließe sich z.B. eine Liste erstellen wie:

- [Ich glaube,] alle Menschen/Jugendlichen (tun)
- [Ich glaube,] deutsche Jugendliche (machen) öfter als ich
- [Ich glaube,] ich (mache) öfter als deutsche Jugendliche

oder auch:

- was jeder in unserer Familie macht
- was meine Eltern öfter als ich machen
- was ich öfter als meine Eltern mache usw.

Die Listen sollten individuell erstellt werden und dann (je nach Sprachniveau) die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (evtl. in der Muttersprache) diskutiert werden. Sie können auch als Ausgangspunkt für weitere produktive Aufgaben dienen, die Selbstmitteilung, Nachfragen, Vergleichen etc. als Redeintentionen versprachlichen.

2.4 Vorerwartungen thematisieren: ein Fragebogen

Als Einstieg in das Thema und emotionale Einbettung gibt es die Möglichkeit eines Fragebogens, der die Vorerwartungen der brasilianischen Jugendlichen in Bezug auf die Wohnsituation deutscher Jugendlicher thematisiert, wobei Raum für individuelle Äußerungen gelassen wird, etwa: Was sind deiner Meinung nach die Unterschiede zwischen dem Zimmer eines deutschen Jugendlichen und deinem Zimmer? Deutsche Jugendliche haben alle ein eigenes Zimmer? Wer putzt dein Zimmer und wer das Zimmer deutscher Jugendlicher? Findest du eine Wohnung mit vier Zimmern – inklusive Wohnzimmer – groß/klein/normal? Was sind deiner Meinung nach die wichtigsten Unterschiede zwischen einem deutschen Haus und einem Haus in deiner Stadt? Worüber streiten deutsche Jugendliche mit ihren Eltern? Was stört dich an deinem Zimmer? Wie sollte dein Traumzimmer aussehen? Was muß passieren, damit du dein Traumzimmer bekommst? Was könnte einem deutschen Jugendlichen an deinem Zimmer gefallen?

Diese Fragebögen können über multiple choice Antworten (sprachlich leicht) bis hin zu offenen Antworten (Fortgeschrittene) verschieden gestaltet sein. Bild- und Sprachmaterial der Unterrichtseinheit dienen dann dazu, diese Vorerwartungen zu überprüfen und zu differenzieren.³ Die Lerner könnten

³ Eben nicht, wie in vielen Lehrwerken, dass am Ende einer realitätsfernen Einheit gefragt wird: „Und wie ist es bei Ihnen?“

einen solchen Fragebogen (je nach Sprachstand im Unterrichtsgespräch, in Partner- oder Einzelarbeit) auch selbst entwerfen, indem sie zusammentragen, was sie zu dem jeweiligen Thema interessiert.

2.5 Erfahrungen von Fremdheit thematisieren: ein Leseprotokoll

Eine offenere Alternative wäre ein aus dem Lektüreunterricht stammendes sogenanntes Leseprotokoll, in das die Schüler ihre Eindrücke, vor allem ihre Fragen, bei dem Betrachten der Bilder und der Lektüre der Texte des Lehrbuches eintragen. Dies kann je nach Sprachstand durch einen Eintrag in eine vorgegebene Spalte geschehen (interessant ist für mich/neu ist für mich/normal ist für mich), oder durch freiere Ergänzungen. Es geht bei diesem Leseprotokoll primär um eine längerfristige Wahrnehmungsübung, anders als ein Fragebogen, der sich auf einen spezifischen Text bezieht. Diese individuellen Protokolle können verglichen werden, oder in einen zusammenhängenden Text umformuliert werden, der dann allen zur Verfügung gestellt wird. In einem weiteren Schritt können dann die Erfahrungen von Fremdheit, Interesse, Abwehr und Neugier verglichen werden.⁴ Auch bei diesem Schritt ist es wichtig, dass der Lehrer mit vorbereiteten Sprachstrukturen diese Phase anregt und strukturiert. Auf diese Weise lassen sich sozial geprägte Deutungsmuster und immer auftretende individuelle Varianten darstellen.

2.6 Das Andersartige befragen und kommentieren

Idealerweise bewirkt die Erfahrung von Fremdheit eine gesteigerte Neugier. Nun kann diese nicht verordnet, aber doch schmackhaft gemacht werden, wenn man die Erfahrung macht, dass anfangs Verwirrendes sich zu einer interessanten Welt ordnen kann.

⁴ Man kann hier anmerken, dass die vergleichenden Phasen in der Realität kaum primär in der Fremdsprache Deutsch durchgeführt werden können. Sie sind aber zweifellos wichtig, um das subjektive, meist implizite Wissen und seine Einstellungen zu reflektieren. Eine solche Reflektion in der Muttersprache kann aber (etwa an der Tafel) Sprachmaterial und Ideen bereitstellen, die in einer folgenden Phase produktiv verarbeitet werden können – idealerweise in einer Internetpartnerschaft.

Die Lerner müssen dazu ihre individuelle Wahrnehmung in Fragen und Vermutungen umsetzen und im Idealfall erkennen, wie ein bestimmter kultureller Kontext sowohl ihre Fragen und Vermutungen, wie auch die produzierte Verwirrung in der Begegnung mit Elementen deutscher Kultur deutlich mitbestimmt.

Es muss dabei gar keine definitive Antwort gegeben werden, da es nicht um Faktenlernen geht,⁵ sondern um eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede und Normen. Es geht ebenso um einen kognitiven wie um einen emotionalen Reifungsprozess. Eine gemeinsame Reflektion über die formulierten Vermutungen ist wichtiger als die “richtige” Antwort auf die Fragen zu erfahren.

Ich möchte an der bereits angesprochenen Lektion Wohnen in *Wer? Wie? Was? Stufe 2* exemplarisch verdeutlichen, wie diese Intention lehrbuchgestützt umgesetzt werden kann. Folgende Aktivitäten erscheinen mir unter anderem möglich:

Die Lerner formulieren verschiedene Fragen zu einer vorher von allen ausgewählten Beobachtung, z.B.: Das Zimmer ist sehr ordentlich! Eine Liste mit halbfertigen Fragen (Wann...? Wie oft...? Womit...? Wer....? Wie lange...? etc.) kann die Phantasie der Lerner anregen, ohne sie inhaltlich genau festzulegen. Anschließend geben die Lerner diese Fragen an den Nachbarn, der seine Antworten dazu formuliert. In kleinen Gruppen diskutieren die Lerner, für wie wahrscheinlich sie die verschiedenen Antworten halten. Dabei werden sie mit wichtigen Adverbien vertraut gemacht, die den Grad der Gewißheit angeben, etwa “bestimmt, vermutlich, wahrscheinlich, vielleicht, möglicherweise.”

Man mag einwenden, dass das Bild ein nicht unbedingt repräsentatives Zimmer darstellt, der Lerner also einer falschen Verallgemeinerung aufsitzt. Nun besteht dieses Problem bei allem Landeskundematerial, dass Anspruch

⁵ Ein solcher Schwerpunkt beruht zumindest auf zwei problematischen Annahmen: zum einen dass Wirklichkeit etwas objektiv gegebenes sei und zum anderen dass es klar erkennbare und begrenzte faktische Kennzeichen dieser Wirklichkeit gebe (vgl. die Diskussion um den Status von Kultur und Denkmustern bei ALTMAYER 2002).

auf Beispielhaftigkeit erhebt. Nun heißtt Beispielhaftigkeit aber nicht, stereotypisches zu vermeiden, sondern die Spannung zwischen Stereotyp und individuellem Lebensumstand auszudrücken.⁶ Wo das Material diese Spannung nicht selbst deutlich macht, muss der Lehrer die reale Komplexität durch Zusatzmaterial deutlich machen. Dadurch kann er den Verstehensprozess und die Verstehenskompetenz der Lerner selbst Gegenstand des Unterrichts werden lassen, und so interkulturelle, hermeneutische Fähigkeiten vermitteln und einüben. Bezuglich der Einheit *Wohnen in Wer?Wie?Was? Stufe 2* lässt sich mit Hilfe des Interviews im Anschluss an die Bildbetrachtung stereotypisierendes Verstehen selbst thematisieren. Die Äußerungen der Jugendlichen Katrin ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die Wohnrealität deutscher Jugendlicher. Die Ergebnisse dieser Phase fassen die Schüler in einem Text zusammen, der die deutsche und die eigene Wohnumgebung vergleicht und, wenn möglich, die Unterschiede zu erklären versucht. Je nach sprachlichem Ausdrucksvermögen stellt der Lehrer wieder unterschiedliche Redemittel zur Verfügung.

Bei diesem Vorgehen tasten sich die Schüler sowohl sprachlich wie emotional an die andere Welt deutscher Jugendlicher heran und reflektieren über die Differenz zwischen beiden. Sie lernen gerade die Sprache, die sie brauchen, um ihre Reaktionen auf diese Welt auszudrücken. Und sie lernen, dass ihre erste Wahrnehmung sie vielleicht täuschen kann. Dadurch wird interkulturelles Verstehen als die Fähigkeit, behutsam und empathisch aufeinander zuzugehen, angebahnt. Mehr scheint mir ohne die Möglichkeit direkten Kontakts nicht möglich.

2.7 Vom Eigenen erzählen – mögliche Vorerwartungen berücksichtigen

Früher oder später gilt es, dem Wunsch der Schüler Raum zu geben, über ihre eigenen Lebensumstände, etwa die in *Wer?Wie?Was? Stufe 2* thematisierte Wohnsituation deutscher Jungendlicher zu berichten. Ein solcher Schritt kann durchaus mit dem Ausdrücken von Vermutungen über

⁶ Zum sinnvollen Einsatz und notwendigen Umgang mit Stereotypen aus lernpsychologischer Sicht, siehe KELLER (1994).

die Fremdkultur (2.4) verbunden werden, wobei dann explizit über den Zusammenhang der beiden reflektiert werden kann.

In dieser Unterrichtsaktivität sollten nicht nur Fakten dargestellt werden (wieviele Zimmer, wie groß, was ist in dem Zimmer) sondern vom Lehrer sinnvollerweise Antworten auf mögliche Probleme einer Begegnung verlangt werden: Wie könnte ich einen deutschen Jugendlichen auf einen Besuch bei uns zu Hause vorbereiten? Was müsste er wissen, um sich hier schnell wohl zu fühlen? Durch solche Fragen müssen sich die brasilianischen Schüler fast automatisch Gedanken darüber machen, welche kulturellen (sozialen und familiären) Unterschiede spezifisch für die Situation und dadurch potentiell kommunikationsstörend sind. Dies wird zum Teil implizit geschehen, indem die Schüler aus ihrem Leben die für den deutschen Schüler ihrer Meinung nach wichtigen Informationen auswählen. Aber Lehrer und Schüler können sich auch explizit überlegen, welche Aspekte des eigenen Lebens für einen Deutschen erklärbungsbedürftig sind: Regeln des Zusammenlebens, Essensgewohnheiten, aber auch Klima und Freizeitaktivitäten.

Ein Ziel dieser Erklärungen sollte durchaus sein, sich des Wertes des eigenen Lebens, der eigenen Kultur bewußt zu werden. Darüberhinaus lässt sich anhand der in *Wer? Wie? Was? Stufe 2* dargestellten Traumzimmer mit ihren Hängematten und Urwaldlandschaften thematisieren, wie sehr Trauminhalte als utopisches Gegenstück von der realen Lebenssituation abhängen. Wie sieht für die Schüler die Realität in diesem Traum von den Tropen aus?

3. Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit versuchte zwischen den sprachpragmatischen Auffassungen interkulturellen Unterrichts und jenen der hermeneutisch orientierten Fremdsprachdidaktik eine Brücke für die Unterrichtspraxis zu schlagen. Im Unterrichtsablauf gerade mit jugendlichen Schülern gilt, dass für den langfristigen Lernerfolg neben einer passenden sprachlichen Progression Methodenvielfalt und Bedeutungshaftigkeit unverzichtbar sind. Ein Unterricht, der ständig eine eigene Position und einen Sichtwechsel abfordert bzw. deren Notwendigkeit verdeutlicht, ermüdet und entmündigt

die Schüler, indem er sie – paradox genug – zur Selbstständigkeit zwingen möchte – eine Erfahrung, die ich im universitären Kontext mit Studenten machte, die auf das Lehrbuch *Sichtwechsel neu* als kurstragendes Lehrwerk mit zunehmender Abwehr reagierten. Interkulturelle Aktivitäten und Ziele sind anderen sprachlichen Aktivitäten und Zielen eben nicht übergeordnet.

Interkulturell orientierter Unterricht verlangt weder den Einsatz modernster Medien noch die Anschaffung spezieller Lehrwerke, auch wenn die Möglichkeit einer Klassenbriefpartnerschaft per Internet den Authentizitätsgrad und die Motivation deutlich erhöhen kann. Er muss auch nicht auf Kosten der Vermittlung sprachlicher Strukturen realisiert werden. Die Arbeit mit dem Lehrbuch ermöglicht es, eine Fülle sprachlicher Strukturen einzuführen, die die Schüler in die Lage versetzen, eine Begegnung mit der anderen Kultur deutscher Jugendlicher sprachlich und emotional durchzuspielen und so Fähigkeiten in beiden Bereichen zu erwerben, die auf die interkulturelle Begegnung vorbereiten und sie erleichtern können, die am wahrscheinlichsten ist: Besuch aus Deutschland.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, Claus. "Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(3) 2002, 25 Seiten. (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm)
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. *Themen Neu 1*. München, Langenscheidt 1992.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. *Themen Aktuel 1*. München, Langenscheidt 2003.
- BEHAL-THOMSEN, Heinke, Angelika LUNDQUIST-MOG und Paul MOG. *Typisch-deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. München, Langenscheidt 1993
- Beirat des Goethe-Institut (Hrsg.). "Deutsch als Fremdsprache: 24 Vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht" (Online) 2(2) 1998, 15 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beirat2.htm>)

- BYRAM, Michael und Michael FLEMING. "Introduction". In: BYRAM, Michael und Michael FLEMING (Hrsg.). *Language Learning In Intercultural Perspective, Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, CUP 1998, 1-10.
- CHRIST, Herbert. "Fremdverstehen und interkulturelles Lernen, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht" (Online), 1(3) 1996. 22 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christ.htm>)
- EGGER, Sabine. "Komparatistische Imagologie' im interkulturellen Literaturunterricht". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2002, 6(3), 22 Seiten. (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/_imagologie.htm)
- HÄUSERMANN, Ulrich und Hans-Eberhard PIEPHO. *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache; Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München, Iudicium 1996.
- HOUSE, Juliane. "Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 1(3) 1996, 21 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>)
- KELLER, G. "Didaktik des interkulturellen Lernens aus der Sicht von Konstruktivismus und Sozialpsychologie". In: *Neusprachliche Mitteilungen* 2/1994, 81-85. (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Keller3.htm>, 21.09.2004)
- NEUNER, Gerhard und Hans HUNFELD. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel, Gesamthochschule Kassel 1993.
- NEUNER, Gerhard (Hrsg.). *Kulturkontraste im DaF-Unterricht* (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, Bd.5). München, Iudicium 1986.
- RAUTENHAUS, Heike. "Differenzierung und Individualisierung". In: BAUSCH et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke 1989, 176-178.
- ROCHE, Jörg. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen, Narr 2001.
- VIETH, Thomas. *Wer? Wie? Was? Stufe 2*. Bonn, Kayser 1987.