

# INTERKULTURALITÄT, PRAGMALINGUISTIK UND KRITISCHE KOMPETENZ IN NEUEN DaF-LEHRWERKEN

## Fallbeispiel: *Die Suche 2*

Christian Thomas

### Inhalt:

1. Einleitung: Kriterien zur Begutachtung von *Die Suche 2*
2. Zu Konzeption und Struktur von *Die Suche 2*
  - 2.1 Konzeption/Lehrziele
  - 2.2 Fertigkeiten/Arbeitsmittel
  - 2.3 Illustration und Layout
  - 2.4 Didaktik: der Lernroman
  - 2.5 Übungen/Text- und Bildauswahl
  - 2.6 Aspekte der Grammatikvermittlung
3. Landeskunde/interkulturelle Themenplanung
  - 3.1 Mannheimer Gutachten/Beirat Deutsch als Fremdsprache
  - 3.2 'Interkulturalität', 'Kultur', und 'Stereotypen' im Zweitspracherwerb
  - 3.3 Beispiel einer interkulturellen Methodik
  - 3.4 *Die Suche 2* im Blickwinkel interkultureller Didaktik und Methodik
4. Schlußbemerkung

---

### 1. Einleitung - Kriterien zur Begutachtung von "*Die Suche 2*"

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Beurteilung des DaF-Lehrwerks *Die Suche 2*. Hierbei werden Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zu Rate gezogen, sowie Empfehlungen und Befunde des *Mannheimer Gutachtens* und des *Beirats Deutsch als Fremdsprache* berücksichtigt. Es soll überprüft werden, inwiefern das Lehrwerk den Ansprüchen genügt, die ein aktualisierter Stand von Forschung, Theorie und Praxis im Fremdspracherwerb stellt.

*Die Suche 2* folgt dem kommunikativen Ansatz. Kommunikative Ansätze verstehen Sprache als Handlungsinstrument. Bei der Behandlung von Sprachformen und -strukturen ist es demnach wichtig, deren "funktionelle Bedeutung" sowie deren Einbettung in Kontexte zu berücksichtigen (vgl. Neuner, 1981, S. 14). Forschungsergebnisse bestätigen, daß Lernende

Fremdsprachen kognitiv nach funktionell-pragmatischen Gesichtspunkten erwerben und daß Kontexte für das Verstehen und Produzieren von sprachlichen Äußerungen unabdingbar sind (vgl. Klein, 1986). Die kulturelle Komponente (als ein solcher Kontext) ist von der Sprache nicht abtrennbar. Sie schlägt sich unter anderem in den verschiedenen Kodes (zum Beispiel in Umgangsformen) und auch in der Grammatik nieder.<sup>1</sup> Die Sprachpotentiale, wozu nach Roche (1989, 123) mindestens kommunikative, kulturelle, grammatische und poetische gehören, sind miteinander verwoben. Kultur sollte daher nicht - wie bisher so oft - als 'fünfte Fertigkeit' ('fifth skill') im Fremdsprachenunterricht ein Schattendasein fristen.<sup>2</sup> Darüber hinaus ist es nicht genug, Kultur im Rahmen der Landeskunde einfach zu präsentieren, sie muß im interkulturellen Vergleich (dabei sowohl aus der Perspektive der Ziel- als auch der Ausgangskulturen - einschließlich der Reflexion auf die jeweils eigene Kultur/Sichtweise<sup>3</sup>) kritisch behandelt werden. Schon vor fast zwanzig Jahren hatte sich das *Mannheimer Gutachten* (Engel et al., 1978, S. 40ff.) für den Einbezug kulturvergleichender Fragen, der Problematisierung der Erwartungshorizonte der Lernerinnen und Lerner sowie einer breiten Palette kultureller Themen/Kodes ausgesprochen (imaginative Literatur, Regionalismus, Höflichkeitsformen, und andere). Auch *Der Beirat Deutsch als Fremdsprache* (Weinrich et al., 1992) lieferte wertvolle Richtlinien für die Kulturvermittlung.

---

-2-

Der Kulturvergleich setzt die Erkenntnis voraus, daß sich Kulturen mitsamt ihren Sprachpotentialen voneinander unterscheiden.<sup>4</sup> Im Rahmen des Begriffs 'kritische Kompetenz' bietet Roche (1989, 124ff.) fünf Kriterien<sup>5</sup> für einen kulturkontrastiven Unterricht an, der über die Entwicklung einzelner Kompetenzen hinaus die kritische Denkfähigkeit der Lernenden, das "[A]nalisieren", "[V]ergleichen" und "kreativ[e] [W]eiterverarbeiten" des Sprachmaterials beanspruchen soll (Roche, 1989, 123). Diese Aktivitäten sind auch Bestandteil der pragmatischen Lernerleistungen, wie sie die Forschung herausgearbeitet hat (zum Beispiel nach Klein (1986), der sie unter den Überbegriffen Analyse, Synthese, Einbettung, Vergleich erfaßt<sup>6</sup> - und ohne die der Erwerb der Zielsprache nicht möglich ist. Aufbauend auf dem Konzept einer 'kritischen Kompetenz' entwickeln Roche und Webber (1994) in ihrem Textbuch *Für- und Widersprüche* eine nutzbare interkulturelle Methodik, die wir heranziehen, um die Landeskundepräsentation in *Die Suche 2* zu prüfen. 'Kritische Kompetenz', Ausbildung der Sprachpotentiale, Kommunikativität, Kontextualismus, pragmatische Prinzipien und Interkulturalität, bilden den Rahmen für die nachfolgende Untersuchung.<sup>7</sup>

## 2. Zu Konzeption und Struktur von *Die Suche 2*

### 2.1 Konzeption/Lehrziele

*Die Suche* versteht sich als kommunikatives Lehrwerk, das die Lernenden zu selbständigen Sprachhandlungen, zum Verständnis anderer und zur Produktion eigener Texte hinführen will.<sup>8</sup> Der die Kapitel verbindende Lernroman, der Elemente von Detektivgeschichte und Komödie enthält, bildet das Kernstück der Lehrwerkskonzeption und ist als Auslöser für die Lernerkommunikation gedacht. *Die Suche 2* ist nicht für einen Lesekurs, sondern auf die koordinierte Ausbildung aller Grundfertigkeiten hin entworfen. Im Zusammenhang mit dem

Roman soll als besondere Fähigkeit die "interpretative Kompetenz" gefördert werden. Hierunter sind Fähigkeiten beim Umgang mit neuer Information zu verstehen, wie zum Beispiel das Erschließen von Zusammenhängen, das Ausfüllen von Verständnislücken mit Kontextwissen, das Aushandeln und Hinterfragen von Bedeutungen. Grundstrategie des Unterrichts ist das didaktische Leitprinzip "Suchen".

---

-3-

Der Romantext handelt von der Brasilianerin Elena (aus reicher Familie), die ihre Existenz einem Urlaubsflirt zwischen ihrer Mutter Maria und einem Deutschen namens Helmut Schmidt verdankt, der sich 19 Jahre vor der Erzählgegenwart auf Mallorca ereignet hat. Elena, die von dieser Begebenheit erfährt, begibt sich nach Deutschland, um den unbekanntem leiblichen Vater zu suchen, nachdem sie einem der vielen in Frage kommenden Helmut Schmidts geschrieben hat. Es stellt sich heraus, daß dieser Helmut Schmidt nicht der gesuchte ist. Jedoch hilft er Elena bei ihren Nachforschungen, was nach einigen Episoden schließlich zu einer Reise in die frühere DDR, zu einem Stasi-Major namens Helmut Schmidt führt. Am Ende stellt sich heraus, daß es sich bei dem gesuchten Vater um einen anderen Helmut Schmidt handelt, der im gleichen Apartmenthaus wie Elenas Begleiter wohnt und der periodisch in der Erzählung auftaucht. Die Narration ist mit Spuren und Indizien teils nach dem Schema einer Detektivgeschichte angelegt. Abbildungen der im Roman vorkommenden Figuren zeigen diese nur mit abgewandtem Gesicht. Dadurch wird es den Lernenden erleichtert, eigene Vorstellungen hineinzuprojizieren, ohne auf ein bestimmtes äußeres Erscheinungsbild festgelegt zu sein.

Die Autoren verlangen von den Lernenden mit der Interpretation einer Erzählung die Bewältigung komplexen Materials, wobei auch Phantasie und emotionelle Reaktionsweisen gefördert werden sollen. Bei den Fragen ist häufig eine offene Formulierung angestrebt, die bei der Beantwortung einen Freiraum läßt: Verlauf und Ziel der Bearbeitung sollen nicht immer eindeutig festgelegt sein - auch mehrdeutige Antworten sind gegebenenfalls zulässig. Der selbständige Umgang mit dem neuen Material (auch mit Grammatik) wird dabei durch die Einbettung von Narration und Übungen in Kontexte erleichtert.

In den Übungen ist eine Überleitung von rezeptiven Aktivitäten wie Hören und Lesen zur sprachlichen Produktion vorgesehen (insgesamt beabsichtigt man eine ausgeglichene Gewichtung der vier Grundfertigkeiten), jedoch sollen Lehrkräfte an keine feste lineare Übungs-Progression gebunden sein - was auch mit dem offenen Konzept des Suchens zusammenhängt. Diese Flexibilität soll bei der Grammatikpräsentation ein zyklisches Vorgehen ermöglichen. Strukturen werden an verschiedenen Stellen im Lehrwerk wiederholt aufgegriffen, bzw. weiterentwickelt. Die Übungen zur Textgrammatik richten ihren Blick über die Ebene des Wortes und Satzes hinaus auf Textzusammenhänge. Hierbei sind häufig nicht mehr spezifische grammatische "Regeln" anvisiert, sondern es sollen eher Varianten erkundet werden, die sich je nach Aussageintention und Kontext anders gestalten. Wie schon bei der Bearbeitung des zentralen Lernromans ist bei der Textgrammatik kein totalisierendes Verständnis intendiert, sondern es geht um das Entdecken und Aufstellen von Hypothesen.

---

-4-

Auf dem Gebiet der Landeskunde setzt sich das Konzept interpretativen Suchens fort. Die Autoren wollen nicht allein Sachkenntnisse, bzw. Hintergrundwissen über die Zielkultur vermitteln, sondern auch Urteile, Meinungen und Gefühle sollen in ihrer kulturellen Geprägtheit behandelt werden. Dies beinhaltet die Betrachtung vieler non-verbaler Bereiche wie Erziehung, Partnerbeziehungen, Einhaltung von Regeln, usw. Der Fokus ist bewußt interkulturell. Man beabsichtigt, kulturspezifische Hintergründe unter Rückbezug auf die jeweiligen Ausgangskulturen zu untersuchen.

Neben der Förderung von Kommunikation und interpretativer Kompetenz ist mit dem Lehrwerk auch eine etwaige Prüfungsvorbereitung möglich. *Die Suche 1* und *Die Suche 2* bereiten auf das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache vor. Damit entspricht *Die Suche 2* ungefähr dem, was im 2. Jahr an nordamerikanischen Colleges und Universitäten verlangt wird.

## 2.2 Fertigkeiten/Arbeitsmittel

Wie schon der erste Band,<sup>9</sup> bietet auch die in *Die Suche 2* vorliegende Text- und Übungspalette eine ausgewogene Beanspruchung der vier Grundfertigkeiten. Dabei kommen Lesen und Schreiben nicht zu kurz. In anderen Lehrwerken wurden diese Aktivitäten - weil für die Alltagskommunikation nicht als relevant erachtet - oft vernachlässigt.<sup>10</sup> Die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen werden unter anderem in den gleichnamigen Abschnitten im Arbeitsbuch entwickelt. Bekanntlich bildet das Schreiben besonders die Selbstkontrolle ('Monitorfunktion') bei Lernenden aus. Selbstkorrektur ist eine zentrale Lernaktivität.<sup>11</sup> Zusammen mit der im Sprachverarbeitungsprozeß erreichten kritischen Distanzwahrnehmung<sup>12</sup> fördert sie entscheidend die Lernerautonomie (Strzelczyck, 1994, 111).

Die Übungen beziehen sich vor allem im Textbuch auf den Lernroman (mit Merkmalen einer Detektivgeschichte/Komödie). Dessen Bearbeitung beansprucht so neben dem Lesen auch die anderen Fertigkeiten. Der Umgang mit dem Text entwickelt für das Lernen zentrale Verstehensleistungen: Die Lernenden deuten Äußerungen /Verhaltensweisen durch deren Einbettung in Kontexte, sie stellen bei der Spurensuche Zusammenhänge her.

*Die Suche 2* wird so den Ansprüchen kommunikativer Theorien gerecht, die kognitive Aspekte des Lernens betonen (vgl. die Darstellung des kommunikativen Ansatzes in Neuner, 1981, S. 14). Mit der Förderung der vier Grundfertigkeiten entspricht das Lehrwerk auch dem Erkenntnisstand von Pragmalinguistik und Kognitionsforschung (Richter, 1995, 252): "Die sprachlichen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen stellen, wie die Psycholinguistik zeigen konnte, komplexe mentale Prozesse dar, ... die ... den Einsatz von besonderen Strategien erforderlich machen". Beim Hören und Lesen stehen Verstehensleistungen im Vordergrund, beim Sprechen/Schreiben vermehrt Planung und Korrektur (Wolff, 1996, 553).

Auch bietet die gebotene Palette an Arbeitsmitteln einen geeigneten Spielraum für die gleichmäßige Ausbildung der kognitiven Fertigkeiten. *Die Suche 2* setzt sich zusammen aus

jeweils einem Text- und Arbeitsbuch, drei Audiocassetten mit Hörspielen/Nachsprechübungen und Hörtexten, Folien und drei Glossaren. Die auf den Cassetten enthaltenen Hörtexte sind in die Aufgaben der Lehrbücher sinnvoll integriert. Dem Zuhören folgt nach Fragen zum Hör- und anderweitigen Verständnis die Lektüre des abgedruckten Textes gleichen Inhalts. Hörtexte treten auch als isolierte "Zusatzhörtexte" (ohne in den Büchern abgedrucktem Transkript) im Rahmen der "Landeskunde" auf (vgl. Textbuch, S. 54).

Das Inventar von *Die Suche 2* ist umfangreicher als das von *Typisch Deutsch*, mit dem keine Hörtexte oder Glossare angeboten werden. Jedoch erscheint die gegebene Sprachauswahl (Deutsch-Englisch, -Französisch, -Italienisch) zu beschränkt, um dem Spektrum einer multikulturellen Lernerschaft gerecht zu werden, wie sie sich auch in Deutschland heute präsentiert. Dagegen beinhaltet das Lehrwerk *Deutsch Aktiv 2* (1987) acht Glossare (darunter unter anderen Deutsch-Griechisch, -Italienisch, -Polnisch, -Russisch, -Spanisch, -Türkisch), die eine breitergefächerte Lernerschaft ansprechen.

### 2.3 Illustration und Layout

Hinsichtlich des äußeren Erscheinungsbildes eines Lehrwerks läßt sich sagen, "[d]ie Verpackung ergänzt den Inhalt und kann seinen Wert steigern, sie ersetzt ihn aber nicht". In ihrer Eigenschaft als Ergänzung wird die Aufmachung zum Interessenauslöser, wenn es "...gelingt, den bloßen Reiz in ein länger andauerndes Interesse der Lernenden zu verwandeln". Nicht nur können "...Graphiken oder viele Farben den Reiz eines Lehrwerks wesentlich erhöhen" (Roche, 1989, 122), bekanntlich verbessert sich auch die Erinnerungsleistung von Lernenden bei steigender Anzahl angesprochener sensorischer Inputkanäle (visuell, auditiv, usw.). Eine Lehrwerkskonzeption, die neben der Einlösung eines intellektuellen Anspruchs "... die Lernenden aber auch in ihrer Emotionalität ernst nimmt" (wie Richter (1995, 192f.) dem ersten Band von *Die Suche* attestiert), im Unterricht "Heiterkeit, Leichtigkeit, Neugierde, Phantasie, Entdeckerfreude" erwecken will (wie es der *Beirat Deutsch als Fremdsprache* (Weinrich et al., 1992) empfiehlt, sollte auf Designmerkmale wie Buntheit und Übersichtlichkeit besonders achten. Eine einladende Aufmachung, die emotionell anspricht, kann Lernende motivieren und so die Lernleistung verbessern.

Mit der Verfolgung des Konzepts spielerischen, entdeckenden Lernens ist die Basis für das Ansprechen des Lernerinteresses gegeben. Doch wird diese Intention in *Die Suche 2* durch die Aufmachung nicht hinreichend unterstützt. Das kompakte, handliche Format von Text- und Arbeitsbuch erscheint auf den ersten Blick als Vorteil, geht jedoch auf Kosten von Übersichtlichkeit und Lesbarkeit. Im Arbeitsbuch präsentiert sich fast durchgehend eine Fülle von Material auf engem Raum. Schrift und Bildformate fallen entsprechend klein aus. Das erschwert die detaillierte Betrachtung von eingefügten photographischen Abbildungen, Zeitungsinseraten, Formularen, usw. (vgl. zum Beispiel im Arbeitsbuch. S. 7, 83, 93, 106, 109, 123, 143, 145... oder im Textbuch S. 8, 10, 22, 41, 52,...). Ein repräsentatives Beispiel: Symbole, die in einer Landkarte von Deutschland Industriezweige anzeigen (und deren Auffinden in der Karte Gegenstand einer Übung ist), sind viel zu klein und zudem, durch die farbliche Beschränkung in der Abbildung auf Grautöne und schwarz, nur schwer erkennbar (z.

B. S. 143).

Solche Erkennungsprobleme können im Unterricht teilweise durch den Einsatz von Folien ausgeglichen werden, machen aber das individuelle Arbeiten (gegebenenfalls zu Hause) mühsam. Durchgehend sind die im Arbeitsbuch zum Schreiben zur Verfügung gestellten Linien vertikal sehr gedrängt, so daß Lernende, die im Buch Leerstellen ausfüllen wollen, in jedem Fall zu einer komprimierten Schreibweise gezwungen sind. Auch ist das Vorhandensein von zumeist drei oder mehr Übungsteilen pro Seite im Arbeitsbuch der Konzentration hinderlich, da es schwierig wird, das Blickfeld bei der Bearbeitung auf den jeweiligen Aufgabenbereich zu beschränken.

---

-7-

Auch das für das Lehrwerk gewählte Farbdesign stellt keine glückliche Wahl dar. Die Mehrheit der Tabellen, Zeichnungen, usw. erscheint in schwarz/grau, bzw. in Ausnahmefällen auch in blassen Rosatönen, der Romantext in rot. Vor allem die zahlreichen Photographien und Abbildungen verlieren durch die Kombination von Schwarz/Weiß- und Kleinformat fast völlig ihren Reiz. Bei der wirklich phantasievollen, reichhaltigen und interessanten Auswahl, die getroffen wurde, ist das besonders schade. Monotonie und Leblosigkeit prägen so den ästhetischen Gesamteindruck. In Farbdesign und Format ist *Die Suche 2* mit der *Sprachbrücke 2* (Mebus et al., 1991) vergleichbar. Als positiver Kontrast zu diesen beiden Lehrwerken hinsichtlich Farbaufmachung und Format/Layout, wären unter anderen *Moment Mal!* (Müller et al., 1996), *Stufen International 1* (Vorderwülbecke, 1995) und *Deutsch Aktiv Neu* (van Eunen et al., 1987) zu nennen, die in ihren Dimensionen größer (besonders *Deutsch Aktiv* und *Stufen International*) und in ihrer Aufmachung bunter sind.

Hinderlich ist auch der Mangel an Kreuzverweisen von Sektionen des Textbuchs auf entsprechende Abschnitte/spezifische Übungen im Arbeitsbuch.<sup>13</sup> Lediglich am Ende der Kapitel wird pauschal auf das zugehörige Arbeitsbuchkapitel verwiesen. Ein detaillierterer durch solche Referenzen gegebener Leitfaden muß einer 'offenen', flexiblen Unterrichtsplanung nicht unbedingt im Wege stehen. Angesichts der mit jeder Textbuchseite gegebenen hohen Informationsdichte würde eine Bestückung mit Verweisen allerdings die Übersichtlichkeit des Materials weiter reduzieren, da sich an den Seitenrändern bereits Anweisungen und Symbole befinden. Eher zu rechtfertigen wäre das Auslassen von Kreuzverweisen durch die vorhandene thematische Gliederung der einzelnen Arbeitsbuchkapitel (in Wortschatz, Grammatik, Textgrammatik und -Sorten, Sprechen und Schreiben) und deren Übersicht (einschließlich behandelter Themen/Unterpunkte) im Inhaltsverzeichnis (S. 3ff.). Um sich ein endgültiges Urteil zu diesem Punkt bilden zu können, wird man jedoch die aus der konkreten Unterrichtsplanung gewonnenen Erkenntnisse abwarten müssen.

## 2.4 Didaktik: der Lernroman

Die didaktische Grundkonzeption von *Die Suche 2* trägt - wie schon im ersten Band - eine die Kapitel umspannende Fortsetzungsgeschichte. Die Verwendung von fiktionalen Texten wird von der kommunikativen Didaktik schon seit längerem empfohlen. Fiktionen wird hiernach eine Rolle als 'Auslöser[n]' von "Prozessen der Identitätsbildung und -aushandlung" zugedacht

(Neuner, 1981, S. 14). Auch das *Mannheimer Gutachten* forderte bereits früh den Einsatz "imaginativer Literatur" und bestand darauf, daß Lesen "Gegenstand von Fragen oder Beschreibungen" (Engel et al., 1978, S. 41) werde. Im Mittelpunkt der genannten Anforderungen steht die Rolle des Textes innerhalb eines kommunikativen Kontexts: die Geschichte dient als 'Auslöser', die Interaktion im Klassenzimmer soll sich nicht auf das Lesen beschränken. *Die Suche 2* entspricht diesen Kriterien, da sich hinsichtlich der Einbettung des Lernromans innerhalb der Übungen eine sinnvolle Progression und Gewichtung bezüglich rezeptiver (Hören-/Lesen) und produktiver (Sprechen/Schreiben) Lernaufgaben ergibt.

---

-8-

Es muß nun - wie schon bei *Die Suche 1* - gefragt werden, ob die hohe Komplexität eines literarischen Textes Lernende möglicherweise überfordert (Richter, 1995, 190). Der Hinweis auf die fortgeschrittene, erwachsene Lernerenschaft von *Die Suche 2* reicht als Antwort nicht aus, auch deshalb, weil im Romantext Sprachstrukturen erscheinen, bevor sie explizit thematisiert werden. Erkenntnisse der Erwerbslinguistik zeigen jedoch, daß Lernende über neu auftretende Strukturen nach gewissen pragmatischen Gesichtspunkten "Hypothesen" aufstellen und testen, deren kognitive Verarbeitung Zeit benötigt (vgl. unten Abschnitt III. - Grammatikdidaktik). Es ist aus dieser Perspektive also gar nicht wünschenswert, wenn alles gleich als eindeutig und endgültig präsentiert wird. Wichtig ist im Lernprozeß die Ausbildung und Nutzung der kritischen Kompetenz, das kreative Analysieren, Vergleichen, Schließen. Die Ausrichtung der Fiktion nach Merkmalen einer Detektivgeschichte (die zur kreativen Spurensuche und Entdeckung anregt) fördert diese Leistungen.

Daß die Textbewältigung im Lehrwerk keine Probleme machen dürfte, liegt unter anderem an der kontextualisierten Präsentationsweise des Materials. Lernende benötigen bekanntlich - wie auch psycholinguistische Untersuchungen zeigen - für das Verarbeiten von Sprache zusammen mit rein linguistischem Input "Parallelinformationen" (Kontextwissen über Welt, Situation, usw. - vgl. Klein, 1986, S. 44). Ohne das Vorhandensein solcher Kontexte ist weder das Verstehen noch die Produktion von Äußerungen möglich.<sup>14</sup> Nun wird schon durch die Einbettung von Strukturen innerhalb einer Detektivgeschichte (die über den Rahmen alltäglicher Situationen hinaus, zum Beispiel Lebensprobleme wie das Suchen des unbekanntes Vaters als Kontext vermittelt) reichlich Parallelinformation geliefert. Die Gefahr der Überforderung durch die Konfrontation mit unbekanntes Kontexten besteht in *Die Suche 2* auch deshalb nicht, weil dem Hören/Lesen ( in den A-Teilen der Kapitel und auch generell) eine kontextspezifische Vorentlastung vorausgeht.

Der Einsatz fiktiver Literatur hat jedoch auch seine Tücken. Während einerseits die Erwartung der jeweils nächsten Romanepisode die Lernenden motivieren kann, ist auch das Gegenteil möglich: Aufgrund des alle Kapitel umspannenden roten Narrationsfadens könnte deren Interesse an der Geschichte abflauen. Die Figuren Elena und Helmut Schmidt kommen in fast allen Handlungssegmenten vor. Diese Wiederholung im Personen- und Handlungsfokus (Suche nach dem Vater) könnte von den Lernenden als zu monoton empfunden werden. Das Auftreten von Nebenfiguren, unter denen allerdings viele ebenfalls Helmut Schmidt heißen, bietet eine Auflockerung. Dennoch ist die Frage, ob die Lernenden am Ende nicht geneigt sein

werden, mit Frau Schmidts Ausruf (Textbuch, S. 139) zu sympathisieren: "Wie bitte? Helmut Schmidt? Ich kann allmählich den Namen nicht mehr hören!" Jedoch gibt es in *Die Suche 2* (besonders im Arbeitsbuch) eine Fülle von Übungen, die Personen und Handlung des Haupttextes nicht direkt ansprechen. Trotzdem werden die Lernenden im Rahmen des Unterrichts immer wieder auf den Romantext zurückkommen.

---

-9-

## 2.5. Übungen/Text- und Bildauswahl

Neben der Vorgehensweise vom Rezeptiven zum Produktiven läßt sich in *Die Suche 2* eine Bewegung von strukturierteren zu freieren Aufgaben feststellen. Die Hinführung zu freieren Aufgaben ist unter anderem notwendig zur Ausbildung der kritischen Kompetenz, dem selbständigen, interaktiven und kreativen Umgang mit dem gebotenen Material. Vom didaktischen Standpunkt aus ist beim Fortschreiten ein 'induktives Vorgehen' anzuraten: die Themen und die darauf folgenden Übungen innerhalb eines kulturellen Kontextes einbetten und unter Ausnutzung verschiedener Sozialformen auf ein kommunikatives Ziel hinarbeiten. Dieser Ablauf liegt im Lehrwerk generell vor. Auch die Übungen im Arbeitsbuch sind in jeweilige Verstehensbereiche eingebettet (wie zum Beispiel "Landschaften" (S. 122) oder "Ursachen, Konsequenzen, Motive/Gründe" (S. 126)), die im entsprechenden Romantextteil auftauchen, beziehen sich jedoch meist nicht direkt auf diesen (Ausnahme: Abschnitte über Textgrammatik). Durch diese inhaltliche Abgrenzung wird die Nutzung der Aufgaben auch getrennt vom Textbuch/Romantext möglich.

Bei der Beurteilung gebotener Kontexte ist zu beachten, daß verschiedene Sozialformen, Register, usw. vertreten sind. Besonders wichtig wird damit auch die Berücksichtigung kulturspezifischer sogenannter "nonverbaler Codes" (Zeit, Raum, Arbeit) - wie bereits vom *Mannheimer Gutachten* (Engel et al., 1978, S. 40f.) vermerkt wurde - ohne welche die Zielsprache nicht zu beherrschen ist. *Die Suche 2* wird den genannten Kriterien gerecht. Besonders erfreulich ist die große Auswahl an authentischen Texten verschiedener Register und Sorten (Gedichte, Lieder, Zeitungsannoncen, Anekdoten, Amtsschreiben, usw.) und passender Bildmaterialien (Landkarten, Photos, usw.), welche die Kontexte der Übungen vermitteln. Jeweilige Vorentlastungsübungen bedienen sich unter anderem produktiv-kreativer Mittel wie Assoziogrammen und Tabellen, die zu vervollständigen sind.

Jedoch reicht es nicht aus, kulturelle Potentiale in den Übungen lediglich miteinzubeziehen. Sie müssen auch kritisch betrachtet werden. Die im Lehrwerk an den Seitenrändern erscheinenden Aufgaben lassen eine weiterführende Diskussion kultureller Eigenheiten zwar zu, fordern diese aber mit ihren meist knappen Formulierungen oft nicht heraus. Ein repräsentatives Beispiel für diesen Mangel stellt die Anweisung im Arbeitsbuch (S. 134) in einem Abschnitt mit dem Titel "Die Deutschen lieben Regeln": "Formulieren Sie eine 'Stadtparkordnung', ... Die Gruppe, die die meisten Regeln findet, hat gewonnen". An anderer Stelle, bei der Zuordnung von Gesten/Mimiken zu entsprechenden Äußerungen (Textbuch, S. 27) sollen die Lernenden lediglich gewisse nichtverbale Codes, wie zum Beispiel das Kopfschütteln, in einem deutschen Kontext richtig anwenden lernen: "Kennen Sie die Bedeutung dieser Gesten/Mimiken in Deutschland?" Was in diesen und vielen anderen Übungen fehlt, ist die kritische Diskussion solcher Codes (zum Beispiel: sind diese Gesten



aufgrund wachsender Multikulturalität in Deutschland eventuell nicht mehr so eindeutig interpretierbar wie hier dargestellt?).

---

-10-

Natürlich ist zu erwarten, daß in einem multikulturellen Klassenzimmer die kulturelle Bedingtheit von Erwartungen und Meinungen zur Sprache kommt. Trotzdem sollte Lehrkräften und Lernenden durch weiterführende Ausgangsfragen eine folgende kritische Behandlung der kulturellen Codes auf natürliche Weise erleichtert werden (ohne daß diese erst per Lehrerhandbuch<sup>15</sup> vom Rande aus eingebracht werden muß). Allerdings wächst der Anteil problematisierender Fragen in den späteren Kapiteln merklich.

## 2.6 Aspekte der Grammatikvermittlung

Die psycholinguistische Forschung hat gezeigt, daß Lernende Äußerungen eher nach funktionell-pragmatischen Gesichtspunkten als nach Strukturierungsprinzipien der traditionellen Syntax erfassen und produzieren (zum Beispiel Thema/Rhema- statt Subjekt/Objekt-Reihenfolge in der Satzkonstruktion). Eine kommunikative Didaktik, die aus der Sicht der Lernenden (Strzelczyk, 1994, 109) konzipiert ist und die deren Selbständigkeit (Roche, 1989, 121) im Auge hat, muß bei der Grammatikvermittlung diese kognitiven Aktivitäten der Lernenden unterstützen. Somit wird auch die kritische Kompetenz gefördert, da sich ja (wie in unserer Einleitung erwähnt) das Analysieren, Vergleichen, Bewerten und kreative Weiterverarbeiten des Sprachmaterials mit diesen Lernerleistungen deckt. Die Betrachtung der durch die Forschung ermittelten Lerneraktivitäten bringt auch die Verwobenheit der verschiedenen Sprachpotentiale zum Vorschein. Es folgt nun eine kurze Beschreibung der pragmatischen Lernerleistungen. Deren (sich ähnelnde) Ausarbeitung findet sich bei Stutterheim (1986), Givon (1979), Klein (1986) und anderen. Wir greifen der Kürze halber nur eine Darstellungsweise dieser Prinzipien (Klein, 1986) als Beispiel heraus:

1. Bei der Analyse von sprachlichen Äußerungen teilen Hörer den Strom gegebener akustischer Signale auf und bringen ihn mit der mitgelieferten Parallelinformation in Einklang (hierzu ist, wie auch bei den anderen Lernerleistungen, das Anbringen vorhandenen eigenen Welt- und Situationswissens notwendig (Klein, 1986, S. 66). Daraus resultiert zunächst ein globales Verstehen.
2. Bei der Synthese setzen Lernende Wörter nach funktionellen Gesichtspunkten zu Äußerungen zusammen.<sup>16</sup>
3. Das den Lernenden gestellte Einbettungsproblem beinhaltet die Einpassung der zu produzierenden Äußerung in Kontexte, durch die sie erst verständlich wird (Klein, 1986, S. 111f).
4. Zudem müssen Lernende ihre jeweilige Varietät mit der der Zielsprache beständig vergleichen, um Fortschritte zu machen. Sie stellen hinsichtlich der Zielsprache versuchsweise Hypothesen auf, die sie in unzählbaren Zyklen von Formulierung, Prüfung und Revision weiterentwickeln. Dabei geschieht die bewußte Selbstkontrolle unter anderem durch das simultan mit der Äußerungsproduktion verlaufende

(Selbst-)Überwachen (monitoring) und durch vom Hörer zur Verfügung gestellte Rückmeldungen (feedback) (Klein, 1986, S. 59f. und 138f.).

---

-11-

Aus den von Lernenden erbrachten Leistungen lassen sich nun einige Richtlinien für die Didaktik ableiten:

1. Zum Ausführen der Lernaktivitäten ist das Vorhandensein von Kontexten notwendig. Es empfiehlt sich ein induktives Vorgehen, wobei Strukturen kontextualisiert erscheinen und zunächst ein globales Verständnis erreicht wird.
2. Für die Erklärung von Strukturen bietet sich die Betonung funktionell-pragmatischer Gesichtspunkte an. So werden sich Lernende auch der eigenen Leistungen bewußt.
3. Da Lernende Strukturen über einen längeren Zeitraum hin durch wiederholtes Aufstellen und Testen von Hypothesen erwerben, bietet sich bei der Präsentation von Grammatikpunkten ein zyklisches Vorgehen an. Auch sollten hinsichtlich der aufgestellten Hypothesen Gelegenheiten zur Selbstkontrolle vorhanden sein.
4. Beim Erwerb von Strukturen handelt es sich also um einen Prozeß. Kontinuierlich sind sowohl selbständige Leistungen, wie auch Rückmeldungen gefordert. Auch beim Erwerb von Strukturen sind Interaktion und Kreativität wichtig. Die Nutzung kommunikativer Sozialformen bietet sich an, um authentische Situationen und andere Kontexte zu bearbeiten
5. Die Sprachpotentiale sind miteinander verwoben. Grammatik ist im kulturellen Kontext zu präsentieren und gegebenenfalls im Zusammenhang mit kulturspezifischen Vorstellungen zu behandeln.

Bei der Betrachtung der Grammatik-/Wortschatzsektionen in *Die Suche 2* fällt zunächst das Überwiegen traditioneller Übungsformen auf (Sätze vervollständigen/umschreiben, Lösungen abhaken/einsetzen) - oft sind Lösungsansätze/ -möglichkeiten mitgeliefert. Die Präsentation geschieht induktiv: jeweils verschiedene kommunikativ relevante Themen zusammen mit Photos/Abbildungen (zum Beispiel im Arbeitsbuch S. 38; "Das Wetter") bilden die Kontexte. Obwohl in diesen traditionelleren Übungen meist nicht explizit gefordert, ist eine interaktive Bearbeitung der Aufgaben, mit Partner oder in Gruppen, denkbar: strukturierte Übungen zur Satzergänzung ließen sich leicht in freiere Aufgaben erweitern, da es darin immer um bestimmte kommunikative Themen geht (beispielsweise S. 56, "Ein Mensch mit Prinzipien! Ergänzen Sie" - hier könnten die Studierenden über die gegebenen Lösungsmöglichkeiten hinaus, ihre eigenen Erfahrungen/Ideen einbringen).

---

-12-

Charakteristisch für die Grammatik-/Wortschatzsektionen sind aber nicht nur solche traditionelleren Übungstypen. Besonders erfreulich ist das konsistente Vorkommen von Strukturtabellen, die durch die Lernenden selbst zu vervollständigen sind (zum Beispiel S.

52f.), wodurch das Erstellen von Formen zur entdeckenden, kreativ-selbständigen Tätigkeit wird. Da einzelne Lösungsteile vorgegeben sind, können Lernende durch Hypothesen über die Strukturen aufstellen und testen. Es werden hier also pragmatische Lernerleistungen maßgeblich gefördert. Die beigefügten Strukturdiagramme dienen dabei, wie auch bei den traditionelleren Übungsformen, als Wegweiser. Zusammen mit den gegebenen Lösungsansätzen und dem nach dem fünfzehnten Kapitel mitgelieferten Lösungsschlüssel (zu allen Übungen) bilden sie effektive Mittel der Selbstkorrektur. Das Vorhandensein der Lösungen muß bei verantwortungsvollem Gebrauch (der bei der erwachsenen Zielgruppe voraussetzbar ist) die Selbständigkeit der Lernenden fördern. Die fokussierte Erkundung von Strukturen erfolgt vornehmlich im Arbeitsbuch und zwar zum großen Teil in vom Fiktionsrahmen des Textbuchs abgetrennten Kontexten. Diese relative Eigenständigkeit der einzelnen Lektionen im Arbeitsbuch sowie die Übersichtlichkeit der Themengliederung erleichtern ein zyklisches Vorgehen. Meistens tauchen die einzelnen Strukturen bereits im Text auf, bevor sie in späteren Kapiteln gezielt aufgegriffen werden; die Bearbeitung/Weiterentwicklung einer jeweiligen Struktur geschieht dann oft über mehrere Kapitel verstreut. Eine ausgiebige Erkundung von zielsprachigen Kontexten hinsichtlich deren kommunikativen und grammatischen Potentials bieten die Sektionen über Textsorten/Textgrammatik. Die getroffene Auswahl von Sorten ist umfangreich und interessant (unter anderem Amts- und Sachtexte, Reiseprospekte und Literaturgenres). Hier wird das Verstehen von Formen durch Analyse und kreative Verwendung erweitert. Dies geschieht einerseits auf der Textebene (zum Beispiel S. 166, "Welche charakteristischen Merkmale einer Parabel finden Sie in dem Text?", was im angrenzenden Abschnitt zum Schreiben eines Theaterstückes führt), aber auch hinsichtlich der Erkundung von Strukturen. Bei Letzterem stehen die funktionell-kommunikativen Aspekte der Grammatik im Vordergrund (zum Beispiel S. 82, "Welchen Bezug stellen diese Adverbien mit dem vorher Gesagten her?"; oder S. 58, wo die Rolle bestimmter/unbestimmter Artikel im Text hinsichtlich des Bezugs auf bekannte/unbekannte Information erkundet wird). An anderer Stelle (S. 72f.) wird die mögliche Besetzung von Positionen in Aussagesätzen behandelt - es stellt sich heraus, daß bekannte Information vor neuer steht und daß die erste Stellung unter anderem vom "Hauptthema" (welches nicht unbedingt das Subjekt sein muß) oder von Angaben zu Zeit, Ort, oder Modalität eingenommen werden kann. Funktionell-pragmatische Aspekte werden aber oft auch in den Grammatiksektionen betrachtet, beispielsweise bei der Untersuchung der Stellungen von Dativ- und Akkusativobjekt im Satz. Dabei wird zuerst untersucht, wie die jeweiligen Positionierungen mit dem Vorkommen gegebener/neuer Information zusammenhängen und auch wie sie von der jeweiligen Aussageabsicht bedingt sind (ob ein Element besonders hervorgehoben werden soll). Bei Aufgaben zu Relativsätzen (S. 127) wird die Einsicht entwickelt, daß die physische Nähe von Nomen und Relativsatz im Satzgefüge aus ihrer semantischen Zusammengehörigkeit erklärbar ist.

Wo angebracht, sollte die kontextualisierte Besprechung von Strukturen auch deren Zusammenhang mit kulturspezifischen Codes (darunter Linearität/Nichtlinearität von Zeit und Raumkonzeptionen<sup>17</sup>) miteinbeziehen. Da im Fremdsprachenunterricht Kulturen aufeinandertreffen, ist auch Grammatik interkulturell zu vermitteln. Das heißt, Ausgangs- und Zielsprachenkultur sollten im Bezug auf Strukturen Gegenstand eines Vergleichs werden. Das

Fehlen der expliziten Analyse solcher kulturspezifischer Spracheigenheiten kann die pragmatischen Lerntätigkeiten (die die Interpretation und Produktion von Kontexten einschließen) behindern. Jedoch wird die Verbindung zwischen Grammatik und Kultur in *Die Suche 2* nicht hinreichend erkundet. Es lassen sich keine Beispiele finden, in denen eine Reflexion kulturspezifischer Aspekte universeller Kategorien wie Raum oder Zeit in der Grammatik stattfindet, oder diesbezüglich ein Vergleich mit einer jeweiligen Ausgangssprachkultur angeregt wird. So wird zum Beispiel in zwei aufeinanderfolgenden Abschnitten (S. 156f.), die Tempora behandeln, diese kritische und interkulturelle Chance verpaßt. In den zugehörigen Übungen geht es lediglich um die korrekte Identifikation und selbständige Produktion/Kombination der Tempora durch die Lernenden - jedoch ohne Rekurs auf kulturelle Hintergründe von Ausgangs- oder Zielkultur.

Vereinzelt ergeben sich jedoch Ansätze zu einer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Kultur und Grammatik. Beispiele finden sich im Textbuch (S. 101), wo kulturelle Ausprägungen der Begriffe Vater/Mutter in ihrem Niederschlag in der Wortbildung, (Mutter Erde, usw.) untersucht werden; oder in einer Frage über Märchenstrukturen (S. 46), wobei auch Informationen über Ausprägungen in den Ausgangskulturen zur Sprache kommen können. Allerdings sind solche Beispiele nicht die Regel. Auch wo sie vorkommen, muß sich die Lehrkraft eine Orientierung erst aus den Lehrerhandreichungen holen. Die Fragen im Lehrbuch selbst sprechen hier nicht deutlich genug kulturelle Unterschiede an: "Was wissen Sie über Märchen?" (S. 46); "Welche dieser Begriffe verbinden Sie eher mit 'Mutter'- `Vater'? ... Vergleichen Sie ihre Antworten mit den anderen: Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten stellen Sie fest ..." (S. 101).

Abschließend läßt sich daher sagen, daß die grammatische Konzeption von *Die Suche 2* überwiegend sinnvoll erscheint, insofern kommunikative und kreative Kompetenzen entwickelt werden und auch pragmalinguistische Perspektiven berücksichtigt werden. Auch unterstützt der Einbezug von Textgrammatik (die in anderen DaF-Lehrwerken noch eine Rarität darstellt) die Vermittlung dieser Perspektiven. Jedoch wurde das grammatische Potential in seinem Zusammenhang mit dem kulturellen nicht voll ausgeschöpft. Einerseits wird Grammatik induktiv und daher kontextualisiert präsentiert. Dies geschieht auch unter Besprechung kultureller Codes. Jedoch fehlt meistens der Blick auf den kulturspezifischen Einfluß dieser Codes auf die Grammatik. Gerade bei der Behandlung solch universeller Kategorien wie Raum und Zeit wird dies, wie gesagt, unterlassen.

Wir richten unseren Blick nun auf das kulturelle Potential, welches in der Übersicht des Textbuchs (S. 4) unter dem geläufigen Begriff "Landeskunde" geführt wird.

### 3. Landeskunde/interkulturelle Themenplanung

#### 3.1 Mannheimer Gutachten/Beirat Deutsch als Fremdsprache

Wir wollen zunächst im Hinblick auf die vom *Mannheimer Gutachten* und dem *Beirat Deutsch als Fremdsprache* gemachten Empfehlungen das mit dem Lehrwerk zur Landeskunde- /Kulturvermittlung gebotene Inventar betrachten. Das *Mannheimer Gutachten*

konstatierte in Lehrwerken der Zeit das Fehlen, bzw. die unzureichende Behandlung der folgenden Bereiche: politische Themen wie die Teilung Deutschlands; nichtverbale Codes (Zeit, Arbeit, usw.); die kulturgeographische Situation (Gliederung der BRD und Betrachtung einzelner Regionen); imaginative Literatur/Belletristik; zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichende Fragen, die kulturrelativierende Perspektiven als Ziel haben und Erwartungshorizonte kritisch beleuchten (Engel et al., 1978, S. 40f). Der *Beirat Deutsch als Fremdsprache* verlangte, im Zusammenhang mit der Sprach- und Kulturvermittlung, die folgenden Kriterien unter anderen zu berücksichtigen: "Kulturen der in Deutschland lebenden Ausländer"; Interkulturalität (hinsichtlich "Ausland und Ausländern") als Komponente des Kulturbegriffs; Literatur und andere Sprachformen als Ausdruck der Sprachkultur; regionale Vielfalt (sprachlich/kulturell); Umgangsformen; Spracharbeit als Kulturarbeit: Begegnung mit der fremden Kultur von der ersten Unterrichtsstunde an; Intellektualität, nicht nur triviale Alltagskommunikation; Heiterkeit, Leichtigkeit, Neugierde, Phantasie, Entdeckerfreude.<sup>18</sup>

Schon ein Blick in das übersichtliche Verzeichnis im Textbuch (S. 4) zeigt, daß der Großteil der geforderten Landeskundebereiche in *Die Suche 2* vertreten ist. Beeindruckend ist die erstaunliche Vielfalt der gebotenen Sozialformen, Textsorten (auch Literatur/Schlager), Sprachregister und der dazugehörigen graphischen Mittel. Wendet man sich dem Lehrwerk selber zu, wird diese Reichhaltigkeit anhand der breiten Fächerung von behandelten Einzelthemen besonders deutlich. Der Forderung nach Abdeckung regionaler Gesichtspunkte wird durch die Behandlung der politischen Gliederung und anderer geographisch, wirtschaftlich, kulturell und politisch relevanter Eigenheiten Rechnung getragen. Das Blickfeld wird sogar über deutsche Grenzen hinaus auf Österreich und die Schweiz erweitert. Auch die vom *Mannheimer Gutachten* (1978 natürlich in Anbetracht der damaligen politischen Lage) verlangte Auseinandersetzung mit der Teilung Deutschlands findet sich wieder in einer historischen Aufarbeitung neuerer Entwicklungen (Wiedervereinigung) sowie in der Gegenüberstellung von "Ossis" und "Wessis" (ab dem neunten Kapitel). Der politische Hauptfokus liegt in den späteren Kapiteln auf dem Verhältnis Ost-/Westdeutschland und damit verbundenen Problemkreisen.

Es wäre jedoch im Zusammenhang mit der Ausbildung kritischer Lernerkompetenzen zu prüfen, inwiefern das letztere Thema im einzelnen konstitutiv und relevant für die deutsche Gesellschaft und in seiner Aktualität gesellschaftsintern kontrovers ist. Während die Behandlung der historischen Entwicklung vom Zweiten Weltkrieg bis zur Wiedervereinigung (die sich mit dem neunten Kapitel anbietet) sicherlich zum Verständnis der Zielkultur beitragen muß, ist fraglich, ob die Fokussierung auf einen Gegensatz zwischen "Ossis" und "Wessis", auch wenn es dabei um die Betrachtung von Vorurteilen geht, noch den aktuellen Stand der Perspektiven größerer Teile der deutschen Bevölkerung widerspiegelt (Der Lernroman spielt Anfang der neunziger Jahre; *Die Suche 2* wurde 1996 verlegt). Fragen wie "Wer hat wohl welche Vorurteile?" (S. 96), oder die Gegenüberstellung der Perspektiven von Ost und West unter dem Titel "'Die anderen' und 'wir selbst'" (S. 148, der dann eine Analyse der von Deutschen über andere Nationen gehegten Stereotypen folgt), scheinen die Wahrnehmung des Ost-/Westgegensatzes durch die Bundesbürger als typisches gesellschaftliches Merkmal regelrecht einschreiben zu wollen. Dieser Eindruck bleibt zurück,

während der Ost-West Unterschied selbst, im Text objektiv eingegeben wird (zum Beispiel finden Helmut Schmidt - ein Hauptakteur in der Geschichte - und ein Empfangschef aus dem Osten einen gemeinsamen Nenner im Benutzen von Kreditkarten (S. 137)). Auch werden Vorurteile als solche identifiziert: "Hier fahren die gleichen Autos wie im Osten" (S. 134).

Die vom *Beirat Deutsch als Fremdsprache* und den *Mannheimer Gutachten* an die Vermittlung von Kultur gestellten Anforderungen bleiben zu allgemein, um für eine Beurteilung der Landeskundepräsentation auszureichen. Während vor 20 Jahren schon allein der Einbezug interkultureller Fragen lobenswert gewesen wäre, kann heute - da sich Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik eingebürgert hat und als Ansatz diskutiert und angewandt wird, mehr verlangt werden. Empfehlungen wie die des *Mannheimer Gutachtens*, in einem Lehrwerk "vergleichende, ausgangs- und zielkulturorientierte Fragestellungen" einzubeziehen - also kulturkontrastierend vorzugehen - und "Erwartungshorizonte" zu hinterfragen (Engel et al., 1978, S. 42), bedürfen näherer Erörterung. Ferner sollte die Bedeutung solcher oft pauschal verwendeter Begriffe wie 'Interkulturalität' und 'Stereotype' genauer umrissen werden, soll ihre Verwendung und Behandlung nicht, wie noch bis vor kurzem die von 'Kultur', auf die Bildung von Floskeln und auf als vom Trend verlangtes Beiwerk in Lehrwerken und im Unterricht beschränkt bleiben. Ausgehend von einer angemessenen theoretischen Grundlage können ein auf Interkulturalität basierendes didaktisches Konzept und eine aus diesem abgeleitete Methodik entwickelt werden. Bevor wir mit unserer Betrachtung von *Die Suche 2* fortfahren, folgen zu diesen Punkten nun einige Überlegungen

---

-16-

### 3.2 'Interkulturalität', 'Kultur', und 'Stereotypen' im Zweitspracherwerb

Daß unterschiedliche Sprachen unterschiedliche Weltanschauungen vermitteln, wurde bekanntlich bereits von W. von Humboldt, Nietzsche und anderen behauptet. In neueren Zeiten demonstrierte unter anderen die Rezeptionstheorie, daß die Bedeutung von Texten - und von Sprache allgemein - sich nicht an sich, sondern erst in den jeweiligen Interpretationen der Rezipienten konstituiert. Kulturell bedingte Erwartungen und Meinungen der Lernenden spielen beim Auffassen von Zielsprache und -kultur eine zentrale Rolle. Wo kulturspezifische Differenzen nicht zu Bewußtsein gebracht werden, kommt es zu Mißverständnissen (siehe Fußnote 6). Doch nicht nur spezifische Eigenheiten und Erwartungshaltungen der Ausgangskultur, sondern auch solche der Zielkultur, beispielsweise durch Lehrbücher und Lehrkräfte an die Lernenden vermittelt, beeinflussen den Spracherwerbsprozeß. Im Fremdsprachenunterricht treffen somit verschiedene Kulturen und Erwartungen aufeinander. Dabei handelt es sich nicht um ein einmaliges Ereignis, sondern um einen fortlaufenden Austausch von Ansichten zwischen Kulturen, vermittelt durch ihre Sprachen, das heißt um einen Dialog, die Bewegung zwischen Bekanntem und Unbekanntem, um eine Brücke zwischen zwei Welten (Peck, 1992, 14; vgl. auch Kramsch, 1993, 225). Um diesen Dialog in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten, müssen bestehende Differenzen bewußt gemacht und problematisiert werden. Das heißt, die Meinungen und Erwartungen, die Lernende von der eigenen und der Zielkultur hegen sowie deren Entstehungsbedingungen, werden selbst Gegenstand der Betrachtung. 'Brücken zu bauen' kann nicht bedeuten, nur Gemeinsamkeiten

zwischen Kulturen zu suchen.<sup>19</sup> Derartige Ansätze haben die Tendenz, das Nachdenken über die eigenen kulturellen Voraussetzungen und Unterschiede beim Vergleich mit der Zielkultur zu unterdrücken. Ein solcher Mangel an Reflexion kann zur Verhärtung von Stereotypen und zur herabsetzenden Behandlung der Zielkulturen führen: Andersheit wird so, während die eigenen kulturellen Maßstäbe als universal geltend angesehen werden, mit Minderwertigkeit gleichgesetzt.<sup>20</sup> Auch kann es nicht das Ziel eines kulturkontrastiven Vorgehens sein, die auf eine Zielkultur gerichtete Fremdperspektive festzuschreiben und auf einen "größtmöglichen Kontrast" hin anzulegen (wie es dem Lehrwerk *Sprachbrücke* vorgeworfen wurde (vgl. Strzelczyk, 1994, 112)); ebenfalls nicht, durch Identifizierung etwaiger in der Fremdperspektive vorhandener Stereotypen, ein von negativen Aspekten gereinigtes Bild der Zielkultur zu erschaffen.<sup>21</sup> In den hier genannten Ansätzen fehlt die mehrperspektivische Reflexion zwischen den Kulturen, die Realisierung des Dialogs als fortlaufendem und in seinem Ausgang offenen Prozeß.

---

-17-

Wir möchten uns nicht auf ein vorgegebenes, von außen herangetragen Ziel des interkulturellen Dialogs, als Kriterium für die Beurteilung von *Die Suche 2* festlegen. Beispielweise läßt sich darüber streiten, ob es, wie von Claire Kramsch (1993, S. 256f.) vorgeschlagen, ein Merkmal des im Unterricht durch Kulturvergleich erreichten höheren perspektivischen Standpunktes ("third place") der Lernenden sein sollte, weder durch die eigene noch durch die Zielkultur gebunden zu sein. Hinsichtlich der Einbringung solcher Zwecke, die das Endresultat der im Unterricht angestellten Reflexionen über kulturelle Erwartungen im voraus festlegen, schließen wir uns der Meinung von Dieter Buttjes an: "[E]ine Erweiterung der Identität darf weder verordnet noch als Bedrohung der eigenen Identität erfahren werden" (zitiert in Webber, 1990, S. 139; Buttjes, 1981, 5f.). Es wäre als Resultat des interkulturellen Fremdsprachwerwerbs gleichermaßen denkbar, daß Lernende ihre jeweiligen kulturspezifischen Meinungen bestätigt finden und eine Gebundenheit an Kulturspezifika generell als positiv einschätzen könnten. Solange kein als 'objektiv' richtig erwiesener Standpunkt zur Bewertung kultureller Bedingtheit vorliegt, sollte Lernenden in kulturphilosophischen Fragen die freie Meinungsbildung gelassen werden.

Solange hinsichtlich gewisser Grundziele des Spracherwerbs jedoch Einigkeit besteht, zum Beispiel darüber, daß mit diesem eine Beherrschung der zu erlernenden Fremdsprache zum Zwecke der Verständigung angestrebt wird, ergibt sich schon aus rein pragmatischen, diese Verständigung angehenden Gründen, die Notwendigkeit, im Unterricht auf kulturelle Unterschiede einzugehen. Zwischen Sprachen besteht meist keine genaue Entsprechung von Wortbedeutungen/-konnotationen, Syntax, usw.; beispielsweise bezeichnen 'Brot' und 'pain' (um ein bekanntes Beispiel zu nennen) in der Regel voneinander unterscheidbare Backwaren und deuten auf unterschiedliche kulturelle Gebräuche (zum Beispiel 'Brotzeit').

Keine Durchsetzung ideologischer Richtlinien bedeutet aber nicht keine Planung. Erstrebenswert erscheint es uns, daß Interkulturalität als Prozeß in einem Lehrwerk in didaktisch und methodisch durchdachter Weise verwirklicht wird. Dabei sollten Reflexionen aus mehreren Perspektiven gemäß den Kriterien kritischer Kompetenz entwickelt werden. Hierbei ist impliziert, daß dieser Prozeß kein Ende finden kann: "contexts are not stable...they

are constantly changed by individual speakers and hearers, writers and readers" (Kramsch, 1993, S. 67)<sup>22</sup> - so verändern sich beständig kulturelle Kontexte und die damit zusammenhängenden Meinungen und Erwartungen. Unserer Beurteilung von *Die Suche 2* liegt daher ein 'offener' Begriff von Kultur zugrunde, worunter ebenfalls zu verstehen ist, daß Nationalsprachen und -kulturen nicht als monolithische Einheiten gesehen werden, sondern auch intrakulturell Unterschiede (zum Beispiel Dialekte, Subkulturen) und Spannungen aufweisen. Letztere sollten von einer interkulturellen Didaktik berücksichtigt werden. Bei Webber (und anderen) findet man eine solche flexibel gehaltene Auffassung von Kultur ausgedrückt: "... culture as ... the totality of characteristic patterns of thought, behaviour, and self-expression through which individual members of a national, linguistic, or ethnic group or subgroup react to, make sense of, and seek to satisfy, basic human needs" (Webber, 1990, 132). Man könnte unterdessen noch weiter gehen und auch die Denk-, Verhaltens- und Ausdrucksmuster einzelner Individuen (nicht allein in ihrer 'Totalität' in der Gruppe betrachtet) als 'Kultur' verstehen.

---

-18-

Die Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielkulturen - als 'nationale' Kulturen aufgefaßt - bietet *einen* möglichen Ausgangspunkt für den Vergleich. Er bietet sich an, weil die zu erwerbenden Sprachen oft mit gleichnamigen Nationen assoziierbar sind (zum Beispiel Italienisch, Deutsch) und sich viele Lernende auf nationaler Ebene mit einer Kultur identifizieren. Je nach Sprache, Zusammensetzung der Lernerschaft (und der von dieser vertretenen Meinungen) und historisch-politischer Lage sind diese Bedingungen jedoch vielleicht gar nicht gegeben, ist eine Gegenüberstellung auf nationaler Ebene vielleicht gar nicht möglich oder sinnvoll (diese Feststellung könnte jedoch selbst den Ausgangspunkt einer Diskussion über die Bedeutung von Kultur und für den Vergleich verschiedener Auffassungen von Kultur bilden). Welcher Anfang auch immer gewählt wird (vielleicht mehrere), es geht aus 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 das auch, die intrakulturelle Diversität zu erkunden und dabei, den Kriterien kritischer Kompetenz gemäß, Spannungen weder zu ignorieren noch einzuebnen.

Ein sachgerechtes kulturkontrastives Vorgehen ist ein mehrstufiger Prozeß, bei dem viele Perspektiven produktiv aufeinandertreffen. Die Umsetzung eines solchen Konzeptes bedarf sorgfältiger Planung. Wenn beispielsweise mit dem Blick der Lernenden auf die Zielkultur begonnen wird, ist der Rezeptionszusammenhang dieser Begegnung, die bestehenden Erwartungen und deren kulturelle Bedingtheit und Entstehung zu beleuchten. Hierbei wäre der Zusammenhang zwischen Erwartungen und Stereotypen zu klären. Der Begriff 'Stereotype' wird oft, ohne eingehendere Erörterung seiner Bedeutung oder Tragweite, an sich und hinsichtlich der Bewertung seines Objektes als etwas Negatives gesehen. Dabei wird einerseits davon ausgegangen, daß es klar sei, was Stereotypen eigentlich sind: Vorurteile im Sinne falscher Meinungen über Eigenschaften kultureller Gruppen - andererseits, daß es



ebenfalls im vorhinein feststehe, welche Meinungen im einzelnen als falsch anzusehen sind (die dann als ja bereits bekannte lediglich in ihrem jeweiligen Zusammenhang identifiziert und somit beseitigt werden können).

---

-19-

Wenn wir von seiner alltäglichen Verwendung absehen und eine Definition von 'Stereotype' betrachten, wie sie beispielsweise der Psychologe John C. Brigham (in Bezug auf ethnische Gruppierungen) anbietet, fällt das Mehr an Bedeutung auf, die diese mit sich führt: "a generalization made about an ethnic group, concerning an trait attribution, which is considered to be unjustified by an observer". Nach Webber (1990, 135) ist diese Definition noch um "...generalizations about the circumstances and patterns of life of the group" zu erweitern.<sup>23</sup> In dieser Sicht bezeichnet 'Stereotype' also eine Verallgemeinerung, die sich von einer höheren Ebene aus besehen als unzutreffend erweist. Wie Webber weiterhin ausführt, müssen die in der Verallgemeinerung einer jeweiligen Gruppe zugewiesenen Eigenschaften nicht unbedingt negativ besetzt sein (beispielsweise könnte eine den Deutschen unterstellte Vorliebe für das Biertrinken von einem entsprechenden Standpunkt aus als beneidenswert erscheinen). Der Hauptpunkt in Brighams Definition ist laut Webber jedoch, daß darin eine Unterscheidung gemacht wird: zwischen der Verallgemeinerung an sich und der Behauptung, daß sie zutrifft. Um eine Stereotype als solche auszuweisen, muß demnach der Wahrheitsgehalt der verallgemeinernden Annahme in Frage gestellt werden. Eine Erwartung, eine mögliche Stereotype, die bereits selbst das Resultat eines komplexen Prozesses ist, wird nun problematisiert, das heißt einem Prozeß der Beurteilung unterzogen. Erscheint die sich darin ausdrückende Verallgemeinerung in der Folge als nicht haltbar, wird sie als Stereotype angesehen - und dies unabhängig davon, ob ihr jeweiliges Objekt negativ oder positiv bewertet ist. Allerdings gibt es oft kein absolutes Kriterium für die Beurteilung von Stereotypen (zum Beispiel für den Satz 'Alle brasilianischen Staatsbürgerinnen sind freundlich/schön/usw.').

Aus unserer Problematisierung des Begriffs läßt sich schließen, daß sowohl hinter der Entstehung, wie auch der Beurteilung von Stereotypen, komplexe kulturelle Prozesse stehen. Auch 'außenstehende' Beobachter gehen wiederum mit kulturspezifischen Erwartungen an die Analyse einzelner Stereotypen heran: ihre Meinungen sind selbst kulturell bedingt, sie müssen ebenfalls in Hinblick auf ihre Genese betrachtet werden. Bei Stererotypen haben wir es mit kulturspezifischen Verallgemeinerungen, Erwartungshaltungen zu tun. Ein jeweiliger (ständiger Veränderung unterliegender) Ist-Zustand solcher, von Lernenden, Lehrkräften und Lehrmitteln zunächst vertretenen Einstellungen bildet den Ausgangspunkt des Spracherwerbs im Unterricht. Die Reflexion der Entstehung von Stereotypen sowie die damit einhergehende Differenzierung des Begriffes unterstützen deshalb nicht nur eine kulturkontrastive, interkulturelle Vorgehensweise, sie gehören als wesentlicher Bestandteil dazu.

---

-20-

Die Überlegungen zum Thema Stereotype können noch weiter führen, wobei der Begriff viel von seiner negativen Aura verliert. Wie Webber (unter Berufung auf Manz) vermerkt, sind zum großen Teil Annahmen über die Entstehungsweise von Stereotypen für diese negativen

Konnotationen verantwortlich. Als Beispiele nennt Webber die mögliche Auffassung von Stereotypen als von Individuen in Reaktion auf innere Konflikte gemachte, quasi-pathologische Projektionen; oder als Mechanismen, mittels welcher (Insider-)Gruppen ihren Zusammenhalt gewährleisten, worin eine Tendenz zur Stigmatisierung außenstehender Gruppen gesehen werden könnte; darüber hinaus kann man Stereotypen verstehen als versuchte Interpretationen einer komplexen Welt mithilfe von Orientierungspunkten und Demarkationslinien. In ihrer Eigenschaft als "products of normal cognitive processes", wird ihre Bildung von psychologischen und soziokulturellen Faktoren beeinflusst (Webber, 1990, 136). So gesehen, erscheint die Entstehung von Stereotypen als 'normal', als kognitiver Prozess, der vorläufige Hypothesen zur Auslegung der Welt bereitstellt, daher zur Orientierung in dieser und auch im Fremdsprachenunterricht 'notwendig' ist. Faßt man Stereotypenbildung in der genannten Weise auf, so fallen darunter auch pragmatische Lernleistungen wie die Bildung von grammatischen Hypothesen. Eine Betrachtung, wie wir sie hier (weitgehend Webbers Ausführungen folgend) angestellt haben, trägt unter anderem dazu bei, zu verhindern, daß Lernende, schon weil sie in ihrem Denken (notwendig vorhandene) Verallgemeinerungen hinsichtlich Ausgangs- und Zielkulturen entdecken, ein schlechtes Gewissen entwickeln. Wie könnte sich nun aber ein interkulturelles Vorgehen im einzelnen gestalten?

### 3.3 Beispiel einer interkulturellen Methodik

Roche und Webber bieten in ihrem Text-Buch *Für- und Widersprüche* (Roche und Webber, 1994, S. 7f.; vgl. auch Roche, 1989, 125ff.) eine Methodik, die wir hier als Beispiel in Stichpunkten grob zusammenfassen:

1. Vorentlastung - mittels Assoziogrammen, Abbildungen oder kürzeren Texten wird das kulturspezifische Vorverständnis der Lernenden zusammengetragen;
2. Haupttexte - die gesammelten Erwartungen werden auf in Haupttexten repräsentierte Themen der Ziel- (und Ausgangskultur) projiziert;
3. Erweiterung Kontextualisierung - intensives Arbeiten mit verschiedenen sprachlichen/konzeptuellen Aspekten des Textes (zum Beispiel kontrastive Bedeutungsanalysen);
4. Gegenüberstellung - es wird weiterhin kontrastiv gearbeitet, indem der bisher entwickelte Erkenntnisstand mit einer neuen, sehr kritischen Perspektive konfrontiert wird. Die Gegenüberstellung fungiert auch als erweiterte Zusammenfassung des gesamten Kapitels.

Wir wollen uns (unsere Darstellung bleibt zwangsläufig lückenhaft) auch ein konkretes Umsetzungsbeispiel einer solchen Methodik ansehen. Das erste Kapitel (Roche und Webber, 1994, S. 18ff.) in einem übergeordneten Abschnitt über kulturelle Begegnungen und Stereotypen trägt den Titel: "Typisch Deutsch? Stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen". Als Vorentlastung werden anhand der bildlichen Karikatur einer Person,

deren äußere Erscheinung durch verschiedene klischeehaft deutsche Merkmale gekennzeichnet ist (Lederhosen, Fußballschuhe, usw.) Reaktionen der Lernenden gesammelt, gegliedert und besprochen, zum Beispiel: "Was ist an dem Bild merkwürdig?"; weiter ist vorgesehen, daß die KursteilnehmerInnen den Titel "Typisch Deutsch?" deuten; dann wird ein entsprechendes Repräsentativbild einer Person der Ausgangskultur entworfen. Eine Liste von im Bild verkörperten Verallgemeinerungen und deren Beurteilung wird erstellt, unter anderen: Fußball - "Deutsche lieben Fußball - das zeigt, daß ...;". Als Alternative zu der Abbildung gibt es einen kurzen Text. Den Haupttext bildet daraufhin der Artikel einer deutschen Zeitung, "German Schweins türmen Teller voll", der die Reaktion auf eine Reportage des Boulevardblattes *The Sun* über negative Erfahrungen bei Begegnungen mit deutschen Touristen in Teneriffa darstellt. In der Besprechung dieser Texte werden nicht nur stereotype Vorstellungen von Deutschen herausgearbeitet, sondern auch, wie die englische Reportage (die mit "Schweins" als Übersetzung von "pig" auf Gefräßigkeit und weniger auf Moralisches hinweisen will) in der deutschen Presse mißverstanden wurde. Entsprechungen und Differenzen zwischen den Sprachen werden dabei erkundet. Hierauf folgen Zusatztexte, unter anderem werden ethnische Witze besprochen und dabei unter anderem folgende Fragen diskutiert: "Mit welcher Absicht werden solche Witze erzählt?"; "Inwiefern kommt es darauf an, wer solche Witze erzählt?"; "Halten die Studierenden die Nationalitäten und Eigenschaften für beliebig austauschbar? Warum (nicht?)". Als Erweiterung/Kontextualisierung folgt die Diskussion des Aufsatzes "Stereotypie und Wirklichkeit" von Hermann Bausinger. Dabei wird der Begriff "Stereotype" näher erörtert.

Als neue Perspektive wird dann ein zweiter Haupttext präsentiert, "Deutschland heute", ein Auszug aus einer Touristikbroschüre. Kohärenz und Gültigkeit der darin ausgedrückten Thesen wird untersucht, die für die Diskussion nötigen Voraussetzungen werden erörtert: "**Wer** könnte [den Text] für **welchen Zweck** und für **welche Leser** geschrieben haben?". Der Text wird aus anderer Perspektive umgeschrieben. Weiter geht es mit einer Gegenüberstellung, einem sozialkritischen Liedertext von Bettina Wegner, als zusätzliche Darstellungsperspektive des 'Deutschen'. Eine Gesamtbetrachtung der verschiedenen bisher erschienenen Perspektiven von Deutschland folgt. Hierbei wird auch die Diskussion über den Kapitelaufbau des Lehrbuchs als Möglichkeit offengehalten.

---

-22-

Man kann natürlich auch anders vorgehen, im oben skizzierten Beispiel sind jedoch wichtige interkulturelle Gesichtspunkte realisiert: obwohl es im beschriebenen Kapitel um den Blick der Ausgangskultur auf die deutsche geht, werden mehrperspektivische Betrachtungen angestellt. Neben eigenen Erwartungen und deren Voraussetzungen, findet auch der Blick von der Zielkultur zurück auf die Ausgangskultur Beachtung. Die den Lernenden gestellten Aufgaben bringen kulturspezifische Differenzen (und Gemeinsamkeiten) zu Bewußtsein und behandeln diese ausführlich. Dabei ist in einem Metakontext auch die notwendige Diskussion des Begriffs 'Stereotype' sinnvoll integriert. Gehen wir jetzt aber von unseren Gedanken hinsichtlich Kultur und interkulturellem Spracherwerb zu einer globalen Betrachtung der Landeskunde in *Die Suche 2* über.

### 3.4 *Die Suche 2* im Blickwinkel interkultureller Didaktik und -Methodik

Im Lehrwerk wird - wie vom *Beirat Deutsch als Fremdsprache* gefordert - 'Spracharbeit als Kulturarbeit' aufgefaßt: da Sprache nicht unabhängig vom kulturellen Kontext gelernt werden kann, muß dieser von Anfang an ins Lehrwerk eingearbeitet sein. Wie unser Befund über das in *Die Suche 2* vorliegende breite Inventar induktiver Übungstypen bereits andeutet, wird dieses Kriterium erfüllt. Schon allein die vorliegende Narration garantiert es, zumal darin viele verschiedene Sozialformen, Textsorten, und andere Verstehensbereiche integriert sind (hinsichtlich intrakultureller Aspekte bestehen allerdings Lücken - siehe weiter unten). Der Ansatz von *Die Suche 2* ist bewußt interkulturell. Laut Entwurf zum Lehrerhandbuch soll die kulturelle Bedingtheit von Urteilen und Meinungen besprochen und im Hinblick auf kulturspezifische Hintergründe der Ausgangskulturen erforscht werden.

Neben solchen allgemeinen Bemerkungen findet sich jedoch nirgends eine ausgearbeitete interkulturelle Didaktik oder Methodik beschrieben. Auch wird der Metakontext einer grundlegenden Diskussion über Begriffe wie Kultur, Vorurteil/Stereotype an keiner Stelle detailliert eingebracht. Im Lehrwerk entstehen daraus Probleme und Inkonsistenzen. Zwar erfolgt einerseits die Analyse der eigenen Fremdperspektive: ("Vergleichen Sie Ihre Antworten" - "Deutschland...Was den anderen oft auffällt." - S. 39; "Ihr eigenes Deutschlandbild: Wodurch wird es geprägt/beeinflußt?" - S. 149). Auch werden andererseits deutsche Perspektiven und Vorurteile über andere Kulturen kritisch betrachtet (zum Beispiel "An welcher 'deutschen Norm' wird das Verhalten der anderen gemessen?" - S. 148). Doch ist ein solches kulturkontrastives Vorgehen nicht immer aus dem Lehrwerk selbst zu erschließen. Vor allem in den frühen Kapiteln und im Arbeitsbuch, zum Beispiel bei der Besprechung des Bereichs Arbeit (S. 144) oder bei der Diskussion des Ladenschlußgesetzes (S. 147), fehlt bei den Fragen oft der wichtige Rückbezug auf die Ausgangskultur. Aufgrund der Kürze mancher Abschnitte sowie der eher sprachlichen als inhaltlichen Orientierung, fehlt im Arbeitsbuch auch häufig der bloße Ansatz zu einer kontrastiven Methodik.

---

-23-

Es kommt insgesamt nicht selten vor, daß die Fragen nicht weit genug führen, dabei unter anderem in Auflistungen münden (zum Beispiel "Wer hat wohl welche Vorurteile?; "Kennen Sie andere Vorurteile?" S. 97 ). Für das Lehrerhandbuch ist die kritische interkulturelle Weiterführung, für die meisten der Kultur ansprechenden Fragen vorgesehen. Wie die häufig unglückliche Formulierung in Text- und Arbeitsbuch jedoch zeigt, werden Begriffe wie "Norm" oder "Vorurteil" selbst nicht hinreichend erörtert - es fehlt dafür neben einigen Andeutungen im Handbuch ein detailliertes Konzept. Wahrscheinlich erklärt sich hieraus, daß die Fragen teils anmuten, als sei der Status der genannten 'Vorurteile' (als 'falsche Meinungen') offensichtlich. Das erweckt den Eindruck, als könnten gewisse 'Normen' unproblematisch als 'typisch Deutsch' vorausgesetzt werden. Solche Formulierungen machen die Verwendung des Lehrwerks ohne Handbuch und gewissenhafte Behandlung durch Lehrkräfte bedenklich, da sie zu einer unreflektierten Übernahme vorgegebener Kategorisierungen verleiten.

Wo der Rückbezug auf Ausgangskulturen eingeplant ist, geht die Analyse bezüglich globalerer Kategorien wie Raum und Zeit nicht tief genug. Bei der Diskussion dieser Konzepte (Textbuch S. 61) im Rahmen von "Verhaltensweisen" werden interkulturelle Vergleiche hinsichtlich des Sitzverhaltens in der Arztpraxis sowie bezüglich Pünktlichkeit bei

einer Einladung zum Abendessen angestellt. Hier wäre es sinnvoll gewesen, auch eine allgemeinere Erwägung kultureller Zeit- und Raumauffassungen einzubeziehen (die zum Beispiel das Konzept der "Pünktlichkeit" mit der kulturspezifischen Vorstellung linearer, aufteilbarer Zeit in Verbindung bringt). Die Fragen im Textbuch bieten dazu, wohl gemäß des didaktischen Konzepts der 'Offenheit' (wonach Diskussionen nicht zu sehr gelenkt werden sollen), nur den Ansatzpunkt: "Was denkt man über Personen, die früher/später/pünktlich kommen?" (S. 61). Für das Lehrerhandbuch ist in diesem Zusammenhang die Weiterführung zu einem Vergleich verschiedener Pünktlichkeitsnormen der Ausgangskulturen vorgesehen, während die Besprechung des Raums auf die Bewußtmachung kulturell unterschiedlicher Auffassungen von Kontaktverhalten und Nähe abzielt. Bezüglich der Konzepte Raum und Zeit sollten aber (auch hinsichtlich ihres Zusammenhanges mit der Grammatik) die grundlegenden kulturspezifischen Differenzen herausgearbeitet werden. Die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens wird in einem Klassenzimmer, das nicht nur Lernende aus der westlichen Industriegesellschaft umfaßt, sehr schnell deutlich werden.

---

-24-

Für die bisher genannten Schwächen ist sicherlich zum Teil die (ansonsten erfreuliche) große Anzahl abgedeckter Themenbereiche verantwortlich - es bleibt kein Platz für ein methodisches kulturkontrastierendes Fortschreiten. Dazu bleiben die für das Handbuch vorgesehenen Anweisungen für interkulturelles Vorgehen häufig stichpunktartig und lassen den Verlauf zu sehr offen. Zum Beispiel wird zwar "Norm" durchweg in Anführungsstrichen geschrieben und die Diskussion über Urteile, die von "Normvorstellungen" abgeleitet werden wird gefordert, doch gibt es wie erwähnt keine genügende Anleitung zur Problematisierung von Begriffen wie "Norm" oder unter anderen auch "Pünktlichkeit" und ihrer möglichen Kulturspezifität (Was ist Pünktlichkeit überhaupt? Läßt sich dieser Begriff einfach in eine andere kulturelle Denkweise übersetzen?). Eine Reflexion über "Pünktlichkeit" hätte dann die (fehlende) Diskussion über verschiedene Raum-/Zeitauffassungen einleiten können. Ohne dieses Nachdenken ergeben sich die genannten Gefahren der Befremdung bei den Lernenden sowie, daß eine arbiträre (Pünktlichkeits)Norm (wenn sie von den Lernenden überhaupt erfaßt werden kann) im vorhinein als 'typisch' Deutsch vorgestellt wird (im Handbuchmanuskript findet sich der tautologische und in seiner Gültigkeit fragwürdige Satz: "In Deutschland gilt in der Regel: möglichst pünktlich kommen, aber auf keinen Fall zu früh). Eine in kontrastiven Schritten fortschreitende interkulturelle Erkundung von Begriffen wie "Norm" oder "Pünktlichkeit" könnte den genannten Problemen durch deren direkte Thematisierung vorbeugen (hierbei könnten auch intrakulturelle Unterschiede zum Vorschein kommen).

Wie die Betrachtung des Lernromans, der wir uns nun zuwenden, zeigt, ist die Gefahr der Einschreibung einer Fremdperspektive gegenüber der deutschen Kultur bei *Die Suche 2* jedoch nicht gegeben. Ein durch die Protagonisten Elena und Helmut Schmidt als absolut verkörperter Gegensatz zwischen Brasilien und Deutschland kommt schon deshalb nicht zur Geltung, weil Helmut Schmidts Verhaltensweisen und konservative Meinungen durch die anderer Angehörigen der deutschen Zielkultur kontrastiert werden (vgl. die Darstellung des Sambatanzenden Helmut Schmidt 2). Der Name Helmut Schmidt agiert dabei als Symbol der vielfältigen Persönlichkeitsbilder, die sich hinter einer einheitlichen Benennung verbergen können. Die Personen in der Erzählung erscheinen nicht nur als Kulturtypen, sondern auch in

ihrer Individualität. Zum Beispiel findet Elena einen protzigen Stasimajor trotz seines Charmes und akzentfreien Spanisch unsympathisch (S. 154).

---

-25-

Neben der Bildung von absoluten Gegensatzpolen ist bei der interkulturellen Darstellung auch die Einebnung potentieller Spannungen (vgl. kritische Kompetenz) zu vermeiden. Der Roman spielt vorwiegend in einem bürgerlich geprägten Milieu. Die Figuren in Ost- und West sowie in Brasilien und Deutschland finden sich beispielsweise im Benutzen von Kreditkarten zusammen (Elena kauft großzügig für Frau Schmidt verschiedene Bekleidungsartikel und bezahlt mit Scheckkarte, S. 60). Dieser Hintergrund der Narration (die materialistische Ausrichtung als gemeinsames Merkmal verschiedener Kulturen) könnte auf Lernende aus Entwicklungsländern oder aus Bevölkerungsschichten, in denen unter Umständen weniger Wert auf materielle Güter gelegt wird, befremdlich wirken. Das heißt, die Identifikation mit dem Geschehen würde ihnen erschwert. Angesichts der vielen kritischen Vergleiche zwischen kulturellen Perspektiven, zu denen das Lehrwerk anregt, könnte dieser Punkt jedoch im Rahmen vieler Übungen zur Sprache kommen (zum Beispiel beim Vergleich gegenseitiger Vorurteile zwischen 'Ossis' und 'Wessis': "Die Denken immer ans Geld" - S. 97). Allerdings wäre es besser, der Metakontext ('Materialismus') würde zumindest in den Übungen methodisch hinterfragt. Dann müßte im Zusammenhang mit dem universal gesetzten Merkmal des Kreditwesens das Fehlen minderbemittelter oder nichtkapitalistischer sozialer Gruppen in der Narration gewiß auffallen.

Auch kommen aufgrund der breitangelegten Behandlung des 'Ost-West-Verhältnisses' aktuellere, die zunehmende Multikulturalität in Deutschland betreffende Themen zu kurz. Das deutsche Bevölkerungsbild maßgeblich mitprägende größere Fremdkulturen erscheinen im Lernroman höchstens am Rande. So etwa ein makellos gekleideter Italiener, in Deutschland aufgewachsen, der perfekt Deutsch spricht und die von Helmut Schmidt befürworteten 'deutschen Kardinaltugenden' Ordnung und Autorität in Frage stellt (S. 124ff.). Wo andere Nationalitäten im Lehrwerk auftauchen, werden sie zudem nicht als in Deutschland angesiedelte behandelt. Somit besteht die Gefahr, daß wichtige Strukturwandlungen in der deutschen Bevölkerung in die Perspektive der 'ausländischen' KursteilnehmerInnen nicht einfließen. In diesem Fall würde auch die Chance verpaßt, mit der Behandlung intrakulturellen Spannungspotentials einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis und zur Annäherung in Deutschland existierender Kulturgruppen zu leisten (unter der Lernerschaft können sich ja auch Angehörige eben dieser Kulturen befinden). Ferner steht zu befürchten, daß der Rückbezug auf die intrakulturelle Situation in jeweiligen Ausgangskulturen ausbleibt (er wird jedoch in begrenztem Umfang berücksichtigt - siehe weiter unten).

---

-26-

Im Lernroman ergeben sich neben der Vernachlässigung der Multikulturalität weitere Probleme. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wird die Nutzung von Fiktionen als die Identitätsbildung/-aushandlung förderndes Mittel für den kommunikativen Unterricht empfohlen. Auch kommt die Konzeption nach dem Detektivschema (beziehungsweise nach der Komödie) und die damit verbundene Entdeckungsarbeit/'Suche', den Anforderungen nach

Intellektualität, Neugierde, Phantasie, Heiterkeit und Entdeckerfreude entgegen. Der Drill potentiell langweiliger Alltagssituationen wird so umgangen, zugunsten einer Darstellung, die kulturelle Kontexte (die Alltagssituationen einschließen) in einem Zusammenhang präsentiert, der zu näherer Erforschung motivieren muß. Dennoch bleibt die Übertragung des kulturellen Materials in eine Fortsetzungsgeschichte nicht problemfrei, insofern nämlich eine begrenzte Anzahl von Protagonisten (immer wieder Helmut Schmidt und Elena) im Vordergrund steht. Die Lernenden könnten diese Darstellung als zu einseitig empfinden. Ein Ausstieg aus der Narration ist nicht möglich, soll das gleiche Textbuch weiterbenutzt werden.

Eine andere Art von Einseitigkeit besteht aus kultureller Sicht. Der Deutsche als "Einheitsfigur", der durch "mittelständische Verhaltensweisen" und "besitzbürgerliche Züge" gekennzeichnet ist, vor dessen Verkörperung in Lehrwerken das *Mannheimer Gutachten* gewarnt hatte, scheint in *Die Suche 2* erneut zum Fokus des Deutschenbildes der Lernenden zu werden (wenn auch aus kritischer Distanz parodiert). Daß Helmut Schmidt daran interessiert ist, Elena zu helfen (die ihm Dank ihrer Schönheit sympathisch ist) und daß er dem Teilhaben an ihrer Millionenerbschaft durch das Zugeständnis nicht ihr Vater zu sein entsagt, kann über seine Gesinnungen nicht hinwegtäuschen. Der Stolz auf den Besitz einer "Gold"-Kreditkarte (S. 137) deutet auf die besagten bürgerlichen Wertvorstellungen. Auch ist Helmut Schmidt von Vorurteilen nicht frei: "Ich kann auch auf zehn Schritt Entfernung sagen, ob ich einen Ost- oder einen Westdeutschen vor mir habe" - S. 135). Eine Abschwächung erfährt die Bedeutung dieser Figur allerdings schon durch ihre Situierung innerhalb einer Gruppe Andersdenkender (darunter seine Frau, Elena, die anderen Helmut Schmidts in der Geschichte).

Doch steht Helmut Schmidt, zusammen mit Elena, mehr als andere Figuren im Zentrum der Narration und der dazugehörigen Fragen, und damit der Projektionsfläche für Identitätsbildung und -aushandlung durch die Lernerenschaft (durch die Kritik seiner Ansichten und Verhaltensweisen im Text eignet er sich dabei als Kontrastbild zur Identität der Lernenden). Dies könnte für Lernende, die noch nie in Deutschland waren oder ausgedehnten Kontakt mit Deutschen hatten, eine Einschränkung ihrer Fremdperspektive auf ein Bild vom Deutschen als mit Vorurteilen bestückten Kleinbürger bedeuten - während gleichzeitig die bestehende Multikulturalität und zunehmend kosmopolitische Ausrichtung des Landes ins Hintertreffen geraten.

---

-27-

Da Helmut Schmidts Vorurteile und konservativ begrenzte Auffassungen (beispielsweise von 'Autorität' und 'Ordnung' - S. 122ff.) durch die Kritik und Verhaltensweisen Andersdenkender negiert werden, erscheint er zum Teil als Karikatur des Kleinbürgers. Andererseits bricht er gelegentlich aus diesem Raster wieder aus, zum Beispiel indem er - angesichts der ausländerfeindlichen Glossen in einer deutschen Zeitung - bemerkt: "Dieser Schmierjournalist spricht nur für eine kleine Minderheit. Die meisten Leute hier denken anders"- (S. 88). Auch ist er einer Kritik von Vorurteilen gegenüber grundsätzlich offen, wie die Wiedergabe seiner sich im Konditional ausdrückenden Gedanken belegt: "Wenn der oft zitierte Gegensatz zwischen den 'Ossis' und 'Wessis' wirklich existierte, ..." (S. 96). Obwohl sich mittels des besserungsfähigen Helmut Schmidt in komischer Weise Vorurteile bloßstellen

lassen, hätte diese Figur, eben weil sie nur einen Ausschnitt des kulturellen Bildes in Deutschland stellen kann, in der Narration besser eine weniger zentrale Rolle gespielt.

Andererseits wird die Figur der Elena durch ihre wichtige Rolle in der Geschichte zur Repräsentantin der Kultur Brasiliens und gleichzeitig zur Projektionsfläche für die Lernenden, die wie sie mit einer anderen Sprache und Kultur konfrontiert sind. Was Brasilien aber im Text vorwiegend kennzeichnet, sind Sambaexotik, Papageien und 'schöne' Frauen (als welche sowohl Elena, wie auch ihre brasilianische Mutter ausgewiesen werden: "Es war einmal ein wunderschönes Mädchen namens Elena" - S. 47; "...Maria, die fast noch schöner war als Elena" - S. 157), die aus großbürgerlichen Kreisen stammen. Während es ein glücklicher Griff bei der Illustration der Geschichte war, die Details der äußeren Erscheinung der Figuren frei interpretierbar zu machen, ergeben sich durch die Merkmale 'schön' und 'reich' wiederum perspektivische Einengungen für die Identifikation. Die Lernenden könnten auf diese Merkmale und daher auf Elena negativ reagieren, zumal wenn sie äußerlichen Kategorisierungen gegenüber empfindlich sind, oder sich selbst nicht mit wohlhabenden Verhältnissen identifizieren können oder wollen. Gerade brasilianische KursteilnehmerInnen aus Unterschichten könnten abgeneigt sein, Elenas Suche bis zu Ende mitzuerleben. Der auf das Bürgertum beschränkte Fokus hätte bei methodischer Einbringung der Diskussion über 'Kultur' und der Erwägung eines 'nichtmonolithischen' Kulturbegriffs, selbst Gegenstand der Kritik werden können (wobei dann auch die intrakulturelle Diversität in ihr Recht gesetzt würde). Besser wäre es natürlich gewesen, von Anfang an ein größeres intrakulturelles Spektrum abzudecken.

Die Hervorhebung der genannten Merkmale im Zusammenhang mit der brasilianischen Kultur erscheint noch aus einem weiteren Grund problematisch: sie erinnert an ein klischeehaftes Brasilienbild, wie es aus der Sicht der deutschen Zielkultur durch Vermittlung der Medien bekannt ist. Das dazugehörige Bedeutungsfeld bilden Vokabeln wie Samba, Exotik, Papageien, Sandstrand, Erotik, schöne Frauen und reiche Großgrundbesitzer - wie sie auch in Reiseprospekten oder in der Boulevardpresse vorkommen.

---

-28-

Um so wichtiger erscheint die kritische Besprechung solcher Klischees in den Fragen zum Text sowie die Erweiterung der jeweiligen Brasilien-/Deutschlandbilder. Diese Diskussion wird schon in der Geschichte vorbereitet, indem Helmut Schmidts Assoziationen zu Brasilien geschildert werden, die neben einigen der genannten Klischees auch die ökologische Rolle der Regenwälder und deren Zerstörung sowie das Problem der Armut ("favelas") umkreisen (S. 36). In den Fragen werden dann Helmut Schmidts Assoziationen, wie auch diejenigen der Lernenden über Brasilien sowie über Deutschland gesammelt. Die Antworten werden verglichen; die Unterschiedlichkeit der Resultate soll auf die jeweils verschiedenen Ausgangsperspektiven der Lernenden zurückgeführt werden (S. 39). Hierauf folgt im nächsten Abschnitt ein Segment über die Funktionen des Regenwaldes und die Folgen seiner Zerstörung.

Weil die Brasilienbesprechung auf einige Abschnitte im Aufgabenteil begrenzt ist, könnten gewisse Klischees bestehen bleiben, beziehungsweise sich wieder einschleichen. Während speziell Brasilien betreffende Aufgaben notwendigerweise allgemeiner konzipierten Fragen



über Deutschland und die verschiedenen Lernerkulturen im Verlauf des Lehrwerks weichen müssen (oder auch um die Erfahrungen der Protagonistin Elena zirkulieren), rücken erneut die mit Elena verbundenen Merkmale Schönheit, Reichtum, und Sambatanz in den Vordergrund. Die angesichts der wohlhabenden Familienverhältnisse Elenas notwendig erscheinende Diskussion über die gesellschaftliche Schichtung Brasiliens wird im Lehrwerk jedoch nicht explizit gefordert (wenngleich durch Helmut Schmidts Assoziation der "favelas" angeregt). So hängt es dann auch von den Lehrkräften ab, diesen Problemkreis (wenn er von Lernenden nicht vorgebracht wird) einzuführen. Dafür bietet sich die qualitative Erweiterung besonders einer Aufgabe im Arbeitsbuch an, bei der ein Vergleich quantitativer Größen wie Bevölkerungsdichte und Pro-Kopf-Einkommen in Brasilien und Deutschland bereits vorgesehen ist (S. 25).

Solche Korrekturen würden überflüssig, wäre zumindest im Lehrerhandbuch eine Methodik für ein perspektivenkontrastierendes Vorgehen geboten. Der Vergleich Brasilien-Deutschland müßte dabei im Metakontext einer Diskussion über 'Stereotypisierung' geschehen. Dann würde auch die Klischeehaftigkeit gewisser Brasilienbilder ins Auge stechen. In diesem Zusammenhang könnte dann auch der Begriff 'Kultur' erörtert und, unter Erwägung eines nichtmonolithischen Kulturbegriffs, die Diskussion über die Berücksichtigung intrakultureller Vielfalt stattfinden.

---

-29-

Ein im Handbuch ausführlich dargelegte und im Lehrwerk realisierte, auf Kontrastierung von Perspektiven aufbauende interkulturelle Didaktik und Methodik (die auch über ihre Voraussetzungen reflektieren und diese Reflexion in den Unterricht integrieren) müssen die 'Offenheit' der im Unterricht erfolgenden Diskussionen nicht beeinträchtigen. Im Gegenteil, solange der Lernprozeß nicht von außen durch ideologische Ziele gesteuert wird, können sie die kritische Denkfähigkeit der Lernenden fördern, diese befähigen Denkfallen zu erkennen und zu problematisieren, die sonst übersehen würden - und somit auch die unreflektierte Fortschreibung von kulturellen Kategorisierungen zu vermeiden helfen. Wie sich gezeigt hat, ergeben sich bei der Präsentation von Landeskunde in *Die Suche 2* aus dem Fehlen von detaillierter Offenlegung und konsistenter Umsetzung einer interkulturellen Didaktik/Methodik Probleme. Dies schmälert den Lernvorteil, der mit dem großen Angebot an kulturellen Themenbereichen potentiell gegeben ist.

#### 4. Schlußbemerkung

*Die Suche 2* entspricht insgesamt gesehen den unserer Beurteilung zugrundeliegenden Kriterien. Während eine gleichmäßige Betonung der vier Grundfertigkeiten unter anderem durch die ausreichende Bestückung mit Schreibaufgaben möglich wird, finden sich auch von der Forschung bestätigte pragmalinguistische Prinzipien angewandt. Der Ansatz des Lehrwerkes bleibt der kommunikativen Didaktik verpflichtet. Es wird induktiv eine kontextbezogene Palette von Verstehensbereichen und Strukturen präsentiert. Die einzelnen Sprachpotentiale Kultur, Grammatik, Poetik und Kommunikation werden im Zusammenhang gesehen. Der Lernroman trägt in seiner Eigenschaft als 'Auslöser' des Suchens zur Ausbildung aller Kompetenzen wesentlich bei und ist sinnvoll mit den Übungen integriert.

Durch ein reichhaltiges Repertoire an authentischen Themen, Abbildungen, Textsorten und -Registern wird den Bedürfnissen einer kommunikativ-pragmatischen Didaktik Rechnung getragen. Ein besonderes Plus sind die Abschnitte zu Textgrammatik und -sorten, die, unter anderem, auf Textebene funktional-pragmatische Erklärungen traditioneller syntaktischer Kategorien liefern. Im interkulturellen Bereich ist die Aufarbeitung von Perspektiven in kulturkonstrastivem Vorgehen eingeplant und entspricht in der Regel den Anforderungen, die an die Entwicklung einer kritischen Lernerkompetenz gestellt werden. Anhand einer solchen breiteren Kriterienliste betrachtet, bieten manche vergleichbare Lehrwerke (zum Beispiel *Typisch Deutsch* und *Sprachbrücke*) weniger.

---

-30-

Trotzdem wäre noch Verschiedenes zu korrigieren. Es sollen nur einige der wichtigsten Punkte noch einmal erwähnt werden. Das Format von *Die Suche 2* hätte etwas großzügiger ausfallen können und die Illustration bunter. Das hätte die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit verbessert und würde vermutlich die Emotionalität der Lernenden besser ansprechen und somit die Lernmotivation steigern. Bei der Grammatikvermittlung wie auch bei der interkulturellen Themenplanung wären kulturelle Gesichtspunkte noch zu erweitern. So hätten einzelne Strukturen in ihrem Zusammenhang mit kulturellen Konzepten von Raum und Zeit thematisiert werden sollen. Die Diskussion solcher Kategorien sollte ebenfalls im Rahmen einer interkulturell ausgerichteten Landeskunde eingebracht werden. Die offenen Fragen in Text- und Arbeitsbuch führen auch hinsichtlich der Besprechung anderer kultureller Bereiche oft nicht weit genug.

Während der Einsatz eines Lernromans Intellektualität und Motivation von Lernenden fördern kann und schon daher empfehlenswert ist, müssen dabei Eintönigkeit und kulturelle Einseitigkeit vermieden werden. Der Lernroman, als zentrales Organ der Vermittlung von kulturellen Kontexten im Lehrwerk, sollte den im Rahmen der kritischen Kompetenz gestellten Kriterien entgegenkommen. In der vorliegenden Narration hätte die Vielfältigkeit kultureller Gruppen in In- und Ausland, die als Thema sowohl gesellschaftlich relevant als spannungsgeladen ist, in breiterem Umfang berücksichtigt werden müssen. Angesichts des bürgerlichen Status der Hauptfiguren ergibt sich auch die Gefahr der Einebnung soziokultureller Gegensätze. Der Ost-West Gegensatz (er wird schon im Roman als illusorisch ausgewiesen) zusammen mit der Aufarbeitung der zugehörigen Stereotypen (hinsichtlich 'Ossis' vs. 'Wessis') hätte dagegen eine weniger exponierte Stellung verdient. Durch deren wiederholte Besprechung könnten diese in der gesellschaftlichen Realität bereits verschwindenden Klischees wieder wachgerufen werden. Einen Schwachpunkt bildet auch der schon vom *Mannheimer Gutachten* kritisierte Fokus auf den Deutschen als Kleinbürger. Dieses Problem läßt sich bei gewissenhaftem Umgang mit dem Material umgehen, zumal Helmut Schmidts Eigenschaften im Lehrwerk ständigen Anlaß zu Kritik und Parodie bieten. Dasselbe gilt auch für eurozentrische Klischees von Brasilien und gewisse global erscheinende bürgerlich-materialistische Wertmaßstäbe, da das Lehrwerk diesbezüglich Gelegenheiten zur kritischen Untersuchung bietet. Aufgrund der manchmal zu begrenzten Fragen, ist das baldige Erscheinen des Lehrerhandbuchs, mit Anleitungen zur Weiterführung, zu erhoffen.

Vielleicht das größte Manko bildet die unzureichende Darlegung und Einarbeitung einer interkulturellen Didaktik und Methodik. Eine durchgehend prozeßhafte kulturkontrastive Vorgehensweise läßt sich so nur durch einen nicht unerheblichen Planungsaufwand durch die Lehrkräfte erreichen. Nicht zuletzt angesichts der mit Lernroman und Textgrammatik gewagten Umsetzung neuerer didaktischer Konzepte bleibt *Die Suche 2* für Lernende und Lehrerschaft jedoch eine positive Entdeckung und eine "Fallstudie" für die Entwicklung interkulturell ausgerichteter Lehrwerke insgesamt.

---

-31-

## ANMERKUNGEN

1. Beispielsweise muß die temporale Deixis im Deutschen, die unter anderem in Tempus und Verbflexion ausgedrückt wird, dem Kontextwissen der Hörer(-innen) angepaßt sein, um von diesen verstanden zu werden. Kognitive Kategorien wie z. B. Raum, Zeit und Modalität werden in verschiedenen Kulturen unterschiedlich realisiert. Vgl. Klein, 1986, S. 117ff.

Zurück zum Text.

2. Webber, 1990, S. 132, weist darauf hin, daß Kultur im Unterricht oft zur Auflockerung ("break from routine"), als eine Ansammlung von Tatsachen ("a number of facts") als Hintergrundinformation ("background information") oder schlicht als Rechtfertigung für den Gebrauch audio-visueller Technik gebraucht wurde. Zurück zum Text.

3. Roche (1994, 29) beanstandet, daß im Lehrapparat des Tübinger Modells (Mog und Althaus, 1992 und *Typisch Deutsch* (Bahal-Thomsen et al., 1993) fast ausschließlich landeskundliche Aspekte der Bundesrepublik Deutschland behandelt werden, während (ursprünglich eingeplante) nordamerikanische Rezeptionsbedingungen und Verhältnisse kaum berücksichtigt sind. Vgl. auch die Beurteilung des Lehrwerks *Sprachbrücke 1* (Mebus, 1987) in Strzelczyk, 1994, 111f. Aufgrund der Konstruktion eines generalisierten Auslands, wird in *Sprachbrücke* im Hinblick auf Deutschland "...die Fremdperspektive vor- und festgeschrieben".) Zurück zum Text.

4. Trotz der durch unser Technologiezeitalter bedingten Globalisierungstendenzen kommt die Bedeutung solcher kulturellen Unterschiede in allen Lebensbereichen zur Geltung. Die Tätigkeit des Sprachlehrers ist mit der des Anthropologen und darüber hinaus mit jeder anderen vergleichbar, die die hermeneutische Vermittlung zwischen verschiedenen Systemen und Diskursen in ihrer Zielsetzung beinhaltet. Vgl. Peck, 1992, 12; Kramsch, 1993, S. 206. Auch im internationalen Handel, in der Werbung und in anderen Bereichen der Wirtschaft spielen kulturelle Unterschiede eine wichtige Rolle - vgl. zum Beispiel deren Thematisierung in den verschiedenen Beiträgen von Nancy J. Adler, Roger E. Axtell, Gerald V. Barrett, Bernard M. Bass, und Richard Brislin. Wo diese Differenzen nicht berücksichtigt werden, entstehen Mißverständnisse zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen (Webber, 1990, 133f.). Webber zeigt anhand eines Beispiels aus der Medienpraxis, wie die kulturspezifischen semantischen Felder des deutschen Begriffes "Schwein" und des englischen "swine" und "pig" zu Mißverständnissen zwischen englischen und deutschen Muttersprachlern (Lesern) führen. Zurück zum Text.

---

5. Diese lauten wie folgt: "1. Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von konstitutiv und *relevant* für eine Gesellschaft sein. 2. Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kritisch als *gesellschaftsintern kontrovers* sein. 3. Das *interkulturelle Spannungspotential* in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar gemacht werden. 4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannungen sollen in ihrer vollen Gegensätzlichkeit *behandelt* und nicht eingeebnet werden. 5. Das Lernziel des *selbständigen Umgangs* mit textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die kritische Kompetenz) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet, sondern es muß ständig im Unterricht *geprobt* und *entwickelt* werden". [Zurück zum Text.](#)

6. Klein identifiziert in Bezug auf Givon, 1979, weitere pragmatische Prinzipien, nach denen Lerner das 'Syntheseproblem' ("problem of synthesis") lösen, z. B. die Gliederung von Äußerungen nach Thema/Rhema-Kriterien. Givon bezeichnet den pragmatischen Kommunikationsmodus als 'universalen gemeinsamen Nenner' ("universal common denominator") aller Sprachen. Dieser spielt nicht nur in frühen Lerneräußerungen eine ausschlaggebende Rolle, sondern prägt auch andere Kommunikationsformen. Auch Klein versteht diese Prinzipien nicht als sprachspezifisch limitiert. [Zurück zum Text.](#)

7. Die vorliegende Untersuchung ist aus einer Seminararbeit für den Kurs German 505 ("The Acquisition of German as a Foreign Language") an der University of British Columbia hervorgegangen. Bibliographische Angaben zu *Die Suche 2* befinden sich unter Eismann et. al., 1996. [Zurück zum Text.](#)

8. Unsere Kurzbeschreibung einiger Zielsetzungen des Lehrwerks stützt sich auf ein vorläufiges Manuskript des Lehrerhandbuchs. [Zurück zum Text.](#)

9. Vgl. die Rezension von Richter, 1995, 189. *Die Suche 2* führt die Behandlung von Grammatikthemen, an den ersten Band anschließend, weiter, verwendet jedoch einen neuen, von Peter Schneider entworfenen Lernroman als Haupttext. *Die Suche 2*, die sich an ein erwachsenes Publikum als Zielgruppe richtet, ist somit als Fortsetzung des ersten Bands angelegt. Beide Bände zusammen führen zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache hin. [Zurück zum Text.](#)

10. Vgl. die Rezension von Richter, 1995, 252f., zu Kast und Neuner, 1994. [Zurück zum Text.](#)

11. Vgl. unter anderen Klein, 1986, 142ff. Klein bespricht Selbstkontrollprozesse im Rahmen des dem Lerner gestellten 'Vergleichsproblems' ("matching problem"). [Zurück zum Text.](#)

12. Die Förderung von Sprachbewußtheit wird zunehmend von der Fremdsprachendidaktik gefordert, vgl. Wolff, 1996, 552f. [Zurück zum Text.](#)

13. Vgl. dagegen *Deutsch Aktiv Neu*, wo zugehörige Übungsteile im Arbeitsbuch mit Pfeilen am Seitenrand angezeigt werden. [Zurück zum Text.](#)

14. Vgl. das Modell des menschlichen Sprachprozessors bei Levelt (1989). Die Formulierung von Äußerungen setzt beim Sprecher eine vorhergehende Konzeptualisierung unter anderem anhand von Situations- und enzyklopädischem Wissen voraus. Umgekehrt ist solches Wissen beim Hörer Endbedingung des Äußerungsverständnisses. [Zurück zum Text](#).
15. Die Endfassung des Lehrerhandbuchs war zur Zeit dieser Studie noch nicht erschienen; unsere Bemerkungen beziehen sich auf ein vorläufiges Manuskript. [Zurück zum Text](#).
16. Klein, 1986, S. 82f., unterscheidet acht Syntheseprinzipien, darunter: Prinzip der Thema-Rhema Segmentierung (principle of theme-rheme segmentation) - das Besprochene wird vor den darüber gelieferten Kommentar gesetzt; Prinzip der semantischen Konnektivität (principle of semantic connectivity) - semantisch verwandte Elemente werden umeinander gruppiert. [Zurück zum Text](#).
17. Hierbei bietet sich u. a. eine Untersuchung der temporalen Deixis im Deutschen an - beispielsweise muß die Zeitmarkierung in einer Äußerung mit Welt- und Situationswissen (daher auch mit kultuspezifischen Zeitauffassungen) der intendierten Rezipienten im Einklang sein, um verstanden zu werden (vgl. Klein, 1986, 111f). Oder es könnte die für das Deutsche charakteristische Satzklammer in einem möglichen Zusammenhang mit Raum- und Abgrenzungsvorstellungen in der Zielkultur diskutiert werden. [Zurück zum Text](#).
18. Die hier genannten Kriterien stellen Auszüge aus den insgesamt 25 Thesen dar (die die Kulturvermittlung im Ausland als ganze ansprechen, und daher für die Lehrwerksbeurteilung nicht alle direkt relevant sind: darunter Auswahlkriterien von Personal im Auswärtigen Dienst). [Zurück zum Text](#).
19. Vgl. Kramsch, 1993, S. 224. Kramsch weist darauf hin, daß das Aufsuchen solcher Gemeinsamkeiten in den Sechziger- und Siebzigerjahren bei verschiedenen Disziplinen im Trend lag. [Zurück zum Text](#).
20. Der Diskurs der Kolonisierung, von dem afrikanische und andere Kulturen betroffen sind, bietet ein Beispiel für diese Problematik. Vgl. Ihekweazu, 1987, S. 141-155. [Zurück zum Text](#).
21. Vgl. die Diskussion in Webber, 1990, 138f. um beschönigende Darstellungsweisen der deutschen Zielkultur in Büchern und Artikeln. Vgl. ebenfalls zu diesem Thema, zitiert an gleicher Stelle in Webber: Seeba, 1989, 156 und Jones, 1989, 145. [Zurück zum Text](#).
22. Vgl. an dieser Stelle bei Kramsch auch die Darstellung von Kultur als Kontext. [Zurück zum Text](#).
23. Brigham, 1971, 31, zit. in Webber, 1990, 135. Unsere Diskussion über Stereotypen folgt hier weitgehend der Darstellung in Webber, 1990, 135f. [Zurück zum Text](#).

## 1. Lehrwerke

*Behal-Thomsen, Heinke, Lundquist-Mog, Angelika, Mog, Paul, & Althaus, Hans-Joachim. (Hrsg.). (1993). Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin, München: Langenscheidt.*

*Eisman, Volker, Schneider, Peter, Altschüler, Ursula, Rothenhäusler Rainer, & Thurmair, Maria. (1996). Die Suche 2. Berlin, München: Langenscheidt.*

*Enzensberger, Hans Magnus, Eismann, Volker, Van Eunen, Kees, Helmling, Brigitte, Kast, Bernd, Mummert, Ingrid, Thurmair, Maria. (1993). Die Suche 1. München: Langenscheidt.*

*Mebus, Gudula et al. (1991). Sprachbrücke 2. München: Klett.*

*Mebus, Gudula et al. (1987). Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.*

*Müller, Martin et al. (1996). Moment Mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 1. Berlin: Langenscheidt.*

*Neuner, Gerd, Scherling, Theo, Schmidt, Reiner, & Wilms, Heinz. (1986). Deutsch aktiv Neu 1. Ein Lehrwerk für Erwachsene. München: Langenscheidt.*

*Roche, Jörg, & Webber, Mark J. (1994). Für- und Widersprüche. Ein integriertes Textbuch für Colleges und Universitäten. New Haven, London: Yale UP.*

*Van Eunen, Kees et al. (1987). Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Grundstufe 2. Berlin: Langenscheidt.*

*Vorderwühlbecke, Klaus, & Vorderwühlbecke, Anne. (1995). Stufen International. München: Klett.*

## 2. Forschungsliteratur

*Brigham, John C. (1971). Ethnic stereotypes. Psychological Bulletin, 76 (1), 15-38.*

*Buttjes, Dieter. Kultur und Identität. Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. (1981). Zielsprache Deutsch, 18 (3), 2-10.*

*Engel, Ulrich et al. (1978). Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (Bd. 1/3. Aufl.). Heidelberg: Julius Groos.*

*Givon, Talmy. (1979). From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. Discourse and Syntax, 12. In Talmy Givon. (Hrsg.). Syntax and Semantics (Bd. 12). (S. 81-112). New York: Academic Press.*

*Ihekweazu, Edith. (1987). Wieweit muß das Forschungsobjekt das Forschungsobjekt sein? In Alois Wierlacher. (Hrsg.). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. (S.*

141-155). München: Iudicium.

Jones, Michael C. (1989). *Identity, critique, affirmation: a response to Hinrich Seeba's paper*. *German Quarterly*, 62 (2), 155-157.

Kast, Bernd, & Neuner, Gerhard. (Hrsg.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

Klein, Wolfgang. (1986). *Second Language Acquisition*. Übersetzt von Bohuslav Jankowski. Cambridge: Cambridge UP.

Kramersch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.

Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

Mog, Paul, & Althaus, Hans-Joachim. (Hrsg.). (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin, München: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard et al. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

-36-

Peck, Jeffrey. (1992). *Toward a cultural hermeneutics of the foreign language classroom: Notes for a critical and political pedagogy*. *ADFL Bulletin*, 23 (3), 11-17.

Richter, Regina. (1995). *Rezension von: Die Suche 1. Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 22 (2-3), 189-193.

Richter, Regina. (1995). *Rezension von: Kast Bernd, & Gerhard Neuner. (Hrsg.). (1994). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. *Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 22 (2-3), 252-254.

Roche, Jörg. (1994). *Zur Standardisierung der Bewertung von DaF-Lehrwerken am Beispiel des Tübinger Modells einer integrativen Landeskunde*. *Forum Deutsch*, (6) 2, 29-31.

Roche, Jörg. (1989). *Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance?* *Die Unterrichtspraxis*, 21 (2), 121-130.

Seeba, Hinrich C. (1989). *Critique of identity formation: toward an intercultural model of German Studies*. *German Quarterly*, 62 (2), 144-154.

Strzelczyk, Florentine. (1994). *Spracherwerbstheorie und Interkulturalität: Zwei Kriterien der Lehrwerksanalyse dargestellt an Sprachbrücke 1*. *Die Unterrichtspraxis*, 27 (1), 109-114.

Stutterheim, Christiane von. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.

Webber, Mark J. (1990). *Intercultural stereotypes and the teaching of German. Die Unterrichtspraxis* 23 (2), 132-141.

Weinrich, Harald et al. (1992). *Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goetheinstituts. 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In Alois Wierlacher et al. (Hrsg.). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. (S. 547-551). München: Iudicium.*

Wolff, Dieter. (1996). *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23 (5), 541-560.

*Copyright © 1998 Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

---

Thomas, Christian. (1998). **Interkulturalität, Pragmalinguistik und Kritische Kompetenz in neuen DaF-Lehrwerken. Fallbeispiel: Die Suche 2.**

*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(1), 36 pp.*

Available: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_03\\_2/beitrag/thomas2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/thomas2.htm)

---

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]