

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Elsayed Madbouly Selmy

**Interkulturelles Lernen
im Fremdsprachenunterricht –
Ein Vorschlag für die Deutschlehrerausbildung**

*Faszination
Sprache*

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Ein Vorschlag für die Deutschlehrerausbildung

Elsayed Madbouly Selmy (Kairo, Ägypten)

Dem Ibn Rushd (Averroes) der Linguistik

„Aller guten Dinge sind drei“. So habe ich mir beim dritten Versuch Mut gemacht, einen Griff ins ‚Wespen-Nest‘ *interkulturelles Lernen* (IL) zu wagen.* Es herrscht ein Wirrwarr von Ansätzen und kontroversen Diskussionen darüber, so dass Vorwürfe wie Inflationismus, Unzulänglichkeit oder Konturlosigkeit dem einen oder anderen berechtigt erscheinen mögen.¹

Mein Wagnis ins interkulturelle ‚Dickicht‘ einzugehen, war aber unvermeidlich: Ich betrachte mich selbst als ‚Produkt‘ eines sehr langen interkulturellen Lernprozesses und bin durch meine Tätigkeit als Dozent für Deutsch an der Universität in Kairo in ständiger Berührung damit. Mit Besorgnis registriere ich außerdem eine zunehmende und sich verschärfende Auseinandersetzung zwischen der ‚westlichen‘ und der islamischen Kultur. Und hier hat der Fremdsprachenunterricht einen schlichtenden Beitrag zu leisten, sonst verliert er m. E. jede Grundlage einer Existenzberechtigung. Wenn der Fremdsprachenunterricht nicht zu einem konstruktiven Austausch zwischen den Kulturen auf allen Ebenen führt, verwandelt er sich nämlich in ein Instrument des Kulturkampfes, mit dem die einen anderswo für kulturelle ‚Unruhen‘ sorgen und die anderen sich zur Wehr setzen. In diesem Fall schürt der Fremdsprachenunterricht das, was er eigentlich schlichten soll.

So sehr das IL auf der theoretischen Ebene eine rege Auseinandersetzung erlebt, beklagt man eine mangelnde Umsetzung in der Praxis (Christ 1999: 290f.). Das ist zum einen auf die „Zentrierung des Interesses auf die ... Zielkultur oder Zielkulturen“ (ebda. 291) zurückzuführen, und zwar seitens der Lehrer, wohl aber auch der Lerner. Auch die global angelegten Lehrmaterialien. zeichnen sich durch eine starke Fokussierung auf die Zielkultur aus. Die Thematisierung der Lerner-Kultur erfolgt über elementare Fragen, die die Lerner zum Vergleich mit der eigenen Kultur anregen sollen. Dabei geht man irrtümlicherweise von der Annahme aus, dass die Lerner die eigene Kultur gut kennen. Die Praxis ist also auf fremdkulturelles (Kennen-)Lernen ausgerichtet. Aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse im Anfängerunterricht bieten aber die Materialien ein banales, sehr reduziertes Bild von der fremden Kultur, was am Ende in ein klischeehaftes (Kennen-)Lernen mündet, wie später gezeigt wird. Zum anderen hat die Sprachvermittlung für viele Vorrang im Unterricht (ebda. 291), so dass aus Zeitgründen die kulturellen Bezüge stiefmüt-

* Für Anregungen und Korrekturen danke ich Gudula und Edgar Mebus und Prof. Dr. Burkhard Schaefer

¹ Hu (1999) hat die wesentlichen Kritikpunkte zum IL aufgeführt und sich damit auseinandergesetzt. Vgl. auch u. a. Thormann, M. 2001, S. 123ff.

terlich behandelt und oft in Form von schneller, prüfungsorientierter Informationsvermittlung realisiert werden.² Der Konflikt zwischen (inter-)kulturellen und sprachlichen Komponenten im Fremdsprachenunterricht scheint zugunsten der letzteren entschieden zu sein: „Einige neuere Lehrwerke lassen einen Trend zu einer neuerlichen Verstärkung der sprachwissenschaftlichen Ausrichtung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache erkennen“ (Althaus 1999: 34).

Einer erfolgreichen Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht steht also vieles im Wege: Inanspruchnahme der meisten für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit für die Spracharbeit, mangelnde Sprachkenntnisse, reduziertes und lückenhaftes Darstellen der fremden Kultur und Marginalisierung der Lerner-Kultur. Außerdem kann die Entscheidung für das IL, in welcher Form und mit welcher Intensität auch immer, keineswegs losgelöst von den Zielen des Lernens einer Fremdsprache, den institutionellen Rahmenbedingungen und den sozio-kulturellen Verhältnissen der Lerner getroffen werden. In der Fremdsprachenlehrerausbildung steht der Einsatz des IL außer Zweifel, die Frage ist nur das Wie.

Dieser Beitrag will ein Konzept für die Umsetzung des IL an der Deutschen Abteilung der Ain-Shams-Universität/Kairo, in der Deutschlehrer ausgebildet werden, vorschlagen. Vorher sind aber theoretische Fragen zu klären, und zwar in Bezug auf den Begriff *IL*, die Problematik des (Fremd-)Verstehens und dessen Barrieren. Die theoretischen Ausführungen werden an vielen Stellen auf die Verhältnisse in Ägypten und auf die ägyptischen Deutschlerner, prototypisch auf die Lernergruppe an der Deutschen Abteilung, bezogen.

1. Interkulturelles Lernen: keineswegs universell bestimmbar

Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und die Festlegung seiner Ziele unterlagen nicht nur genuin (sprach-)didaktischen, sondern auch gesellschaftlich-politischen Anforderungen. Das IL als Ansatz ist ebenfalls aus der „Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen“ (Weimann/Hosch 1993: 516) und als Reaktion auf die Multikulturalität vieler Gesellschaften entstanden. Im Grunde genommen bezieht sich das IL auf alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts (Materialien, Methodik ... usw.) und kann im Rahmen von verschiedenen Fächern praktiziert werden. In diesem Beitrag geht es aber um die Umsetzung des Ansatzes im Landeskundeunterricht.

Die Landeskunde als die Menge von Informationen bzw. das Wissen über die Zielsprachenkultur ist immer ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gewesen. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache wurde die Landeskunde stets den allgemeinen Zielen des Deutschunterrichts untergeordnet.³ So hat man das landeskundliche Wissen mehrfach je nach den ihm zugeordneten Aufgaben im Unterricht umfunktionalisiert. Am Anfang stand die Landeskunde im Zeichen des „kognitiven Ansatz(es)“, bei dem die Vermittlung „deklarativen Wissens“ (Weimann/Hosch 1993: 514) über Deutschland (Geschichte, Geographie, Kultur ... usw.) als Hauptziel galt. Mit dem Einführen der pragmatischen Dimension in den Fremdsprachenunterricht setzte der „kommunikative Ansatz“ (ebda. 515) ein, und die Landeskunde diente zum „Gelingen

² Diese Feststellung, die sich durch die Erfahrung mit dem Deutschunterricht in Ägypten, sogar mit interkulturell orientierten Lehrbüchern, bestätigen lässt, steht eigentlich im Widerspruch zum Vorwurf, IL stelle eine Ablenkung von der „Fremdsprachenvermittlung“ (Edmondson/ House:1998:178) dar.

³ In der Landeskunde-Forschung gibt es eine andauernde Diskussion über ihre Bezeichnungen, ihre Inhalte und deren Funktionalisierung im Unterricht. Dazu vgl. u. a. Delmas, H./Vorderwülbecke, K. 1989, S. 175ff.; Thimme, Ch. 1996, S. 13ff.

sprachlicher Handlungen im Alltag“ und zum „Verstehen alltagskultureller Phänomene“ (ebda. 516). Und so hatte die Landeskunde die Aufgabe, „prozedurales Wissen“ (ebda.) über die adäquate Verwendung der Sprachmittel in den verschiedenen Situationen zu vermitteln. Mit dem „interkulturellen Ansatz“ (ebda. 516) hat die Landeskunde ihr Neben-Dasein bzw. ihre dienstleistende Rolle größtenteils aufgegeben und das mit der Sprachvermittlung gleichwertige Ziel verfolgt, die Lerner zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu befähigen (vgl. ebda.). Hier wird also das landeskundliche Wissen anders gewichtet: Das Wissen ist nämlich kein Ziel an sich, sondern Ziel ist „das Handeln mit Hilfe dieses Wissens“.⁴

Die drei Ansätze, die in dieser reinen Form kaum anzutreffen sind, haben ihren Niederschlag in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gefunden. An verschiedenen Stellen wird auf die Lücken in den Lehrwerken hinsichtlich des IL eingegangen. Zunächst ist aber zu klären, was unter IL zu verstehen ist.

Allgemein versteht man das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht als einen „lernerorientierte(n)“ (Bredella/Delanoy 1999a: 13), „interaktive(n) Prozeß“ (House 1994: 87) mit dem Ziel, den Lernern eine interkulturelle Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz zu vermitteln. In Anlehnung an andere Arbeiten zum Thema fasst Gnutzmann die Komponenten einer interkulturellen Kompetenz wie folgt zusammen:⁵ Die „Schaffung eines Bewußtseins für eine kulturspezifisch geprägte Abhängigkeit des Denkens und Handelns“, die „Kenntnis allgemeiner Parameter (z. B. Religion, Rolle der Geschlechter), nach denen Kulturen sich unterscheiden“, die „Überwindung von Ethnozentrismus“, die „Grundlegung von Toleranz“, die „Akzeptanz von Ethnizität“, der „rationale Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus“, die „Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen“ und die „Fähigkeit und Bereitschaft“, eigene „Verhaltensmuster zu verändern“. Durch das Einbeziehen der Lerner- und der fremden Kultur will das IL nicht nur erreichen, dass die Lerner sich offen und tolerant zu beiden Kulturen verhalten, sondern auch, dass sie eine „kritische Haltung gegenüber der eigenen Kultur und deren Mythen und Fiktionen sowie gegenüber der fremden Kultur und deren tradierter Selbstbewertung“ einnehmen (House 1994: 89).

Die Diskussion über das IL, seine Konzepte und die Bestimmung seiner Ziele in der Bundesrepublik sind vor allem aus der Herausforderung der multikulturell gewordenen Gesellschaft entstanden und mögen deswegen ihre Berechtigung für bundesrepublikanische Ausbildungsstätten haben. Bei der Übertragung solcher Konzepte bzw. Ziele auf den Deutschunterricht im Ausland ist aber Vorsicht geboten. Zum einen unterliegt Deutsch als Fremdsprache im Ausland, vor allem in germanistischen Abteilungen, besonderen Bedingungen und verfolgt für die Lernerländer relevante und institutionell festgelegte Ziele, bei denen nicht unbedingt eine totale Überlappung mit den für den deutschen Kontext entwickelten Zielen einer interkulturellen Erziehung zu erwarten ist. Man will bei den Lernern in der Regel andere Loyalitäten erreichen, die eine bestimmte Einstellung gegenüber der eigenen und der fremden Kultur verlangen, eventuell vorschreiben.⁶ Darüber hinaus verbinden die Lerner selbst mit dem Deutschlernen und mit dem Kontakt mit der deutschen Kultur eigene Ziele, die möglicherweise von den oben genannten

⁴ Bredella, L. 1999, S. 91. Vgl. auch Weimann/Hosch 1993, S. 516; Christ, H. 1994, S. 31

⁵ Gnutzmann, C. 1994, S. 69, Anmerk. 2. Auch Müller (1993) erörtert verschiedene Ansätze zur Bestimmung der interkulturellen Kompetenz.

⁶ Vgl. Müller, B.-D. 1994, S. 157; Neuner, G. 1999, S. 269

und den institutionellen abweichen. Von daher ist die Warnung von Bleyhl (1994: 12) „vor allzu selbstverständlicher (naiver oder imperialistischer) Universalisierung des europäischen Humanitätsideals“ durchaus berechtigt. Zum anderen sei auf die Problematik des Verständnisses von einigen in der Formulierung der Ziele vorkommenden Begriffen, beispielsweise *Toleranz*, *kritische Haltung*, *Kulturrelativismus* ... usw., hinzuweisen. Roggausch (1997) erörtert die möglichen, kulturell bedingten Auslegungen von Begriffen wie *Pluralismus*, *Kritik*, *Innovation* und plädiert für „Selbstrelativierung und Zurückhaltung“ (ebda. 807), denn solche Begriffe, die „die inneren Mechanismen der westlichen Geisteswissenschaften und darüber hinaus der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eben dieser wissenschaftlichen Verfahren“ (ebda. 797) reflektieren, beanspruchen in „Begegnungssituationen nicht oder nicht uneingeschränkt normative Vorbildfunktion“ (ebda. 807).⁷ Beispielsweise sind im Hinblick auf ägyptisch-arabische sozio-kulturelle Verhältnisse (z. B. die sowohl bei Moslems als auch bei Christen zu beobachtende religiöse Orientierung, das auffallende autoritäre bzw. autoritätsorientierte Denken bzw. Verhalten oder das aus identitätsstabilisierenden Gründen unreflektierte Festhalten an kulturellen Normen) interkulturelle Ziele (*wie kritische Haltung gegenüber des Eigenen oder Kulturrelativismus*) anders zu bestimmen bzw. anzugehen als in der Bundesrepublik. Man sollte also vor Ort überprüfen, was im Rahmen der vorhandenen Gegebenheiten zu erreichen ist. Ohne diese Adaptation würde das IL seine Ziele verfehlen und zu einem Akkulturationsversuch verkommen.

Mit dem IL im Fremdsprachenunterricht sind *Kultur* und *Sprache* unzertrennlich verbunden. Doch über die Bestimmung von Kultur und die Funktion von Sprache im Hinblick auf den interkulturellen Lernprozess wird ständig diskutiert.

So ist der sehr vage und viel umstrittene Begriff *Kultur* im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht mehrfach modifiziert worden. Zunächst war, um der Zielsetzung, die Lerner auf die Begegnung bzw. das Leben in der Zielkultur vorzubereiten, gerecht zu werden, eine Abkehr von dem Kulturbegriff als Hochkultur, also *Kunst*, *Musik*, *Literatur* ... usw. notwendig, zugunsten einer Hinwendung zur Alltagskultur, „als way of life einer Gemeinschaft, als dem Alltagsleben prägenden System von Werten, Einstellungen, Traditionen und erlernten Mustern von Verhaltensweisen“ (House 1994: 86), was auch in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt wird.⁸ Jedoch bleibt die Erfassung und die Vermittlung einer Kultur aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit der Zusammenhänge ein Handikap für die Lehrmaterialien und den Unterricht.

Versteht man nämlich die „Kultur als konsistentes System, das objektiv existiert“ (Hamburger 1990: 315) und anhand von repräsentativen Phänomenen vorgestellt wird, dann bleibt man auf der Ebene des kollektiven „normative(n) Schema(s)“ (Hamburger 1990: 320) ohne Bezug auf den reflexiven und kreativen Umgang des Individuums mit diesem kollektiven Kulturgut.⁹ In diesem Fall werden die Menschen mit ihrer Kultur gleichgesetzt, und der Vergleich zwischen den Kulturen auf dieser Ebene bleibt für das IL kaum brauchbar, denn die Menschen werden allzu schnell aufgrund der kulturellen Divergenzen zu kulturellen ‚Ersündern‘ abgestempelt. Daher sind m. E. „didaktische Konsequenzen“ aus dem Vergleich „soziokulturelle(r) Realitäten“ zweier Kulturen, wie Haddad (1983/84: 77) das für die deutsche und arabische Kultur gemacht hat,

⁷ Dazu auch u. a. Roche, J. 2001, S. 44

⁸ Vgl. u. a. Althaus, H.-J. 1999, S. 28; Delmas/Voderwülcke 1989, S. 175

⁹ Vgl. Hamburger, F. 1990, S. 320f.; Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. 1997a, S. 15f.

nicht unbedingt eine Garantie für ein erfolgreiches Sich-Zurechtfinden in der fremden Kultur. Hier werden die didaktischen Empfehlungen auf den Unterschieden im kollektiven Kulturgut aufgebaut, die wohl nicht bei jedem Lerner in derselben Intensität zu finden sind.¹⁰ In dieser Hinsicht sind zwei Aspekte zu beachten: Erstens „(erschöpft) sich“ die individuelle Identität „keineswegs in der Teilhabe am Kollektiven“ (Thormann 2001: 121), und zweitens sind bei „Fremdheit“ bzw. „Nähe“ zwischen den Menschen unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit „soziale, altersbedingte, regionale, geschlechtsspezifische und individuelle Kategorien“ ebenfalls entscheidend (Schinschke 1995: 37).

Hu (1995) stellt dem „objektiven Verständnis von Kultur“ (ebda. 29) als dem „Einheitliche(n)“, den „kollektiven Sinnstrukturen einer Gesellschaft“ (ebda. 24) ein „Kulturkonzept als Vermögen zu Sinnstiftung“ (ebda. 29) durch das Individuum gegenüber und plädiert dafür, im Unterricht den „Prozeß der Deutungsanstrengungen ... in den Mittelpunkt“ (ebda. 30) zu stellen. Nur so kann man das reflexive und kreative Aushandeln von neuen kulturellen Verhaltensmustern auf der Basis des Kollektiven seitens der Individuen erfassen. Und an diesem Deutungsprozess der eigenen und fremden Kultur soll das IL ansetzen, mit dem Ziel, diesen am Ende zu modifizieren. Dabei sollen das Verständnis der Lerner von der eigenen Kultur und seine Einstellung zur fremden (anhand des vorhandenen Vorwissens oder der angebotenen Informationen) thematisiert werden. Die Lerner sollen aber auch Gelegenheit bekommen, mehr über die fremde Kultur und den Deutungsprozess ihrer Angehörigen und über ihre Kultur und deren Bild bei den Anderen zu erfahren. Bezogen auf den Deutschunterricht scheint dieses Ziel mit den vorhandenen Lehrmaterialien schwer zu erreichen zu sein. Neben dem sehr marginalen Einbezug der Lernerkultur und der Nicht-Berücksichtigung des Lernerwissens über die deutsche Kultur bieten die Alle-Welt-Lehrwerke in der Regel „objektivistische(s)“ (Schwertfeger 1994: 30) Wissen über die deutsche Kultur an, das anhand von bestimmten „Manifestationen“ (Picht 1988: 195) präsentiert wird. Es handelt sich also um fragmentarische Moment-Aufnahmen, die im Hinblick auf das Verhältnis der „Teile“ zum „Ganzen“ und umgekehrt und auf den „unaufhaltsame(n) historische(n) Wandel“ (ebda.) sehr problematisch sind und kein Spiegelbild der individuellen Deutungsprozesse darstellen. Und so sind die Lehrmaterialien allzu sehr auf ein klischeehaftes, fremdkulturelles Lernen ausgerichtet und deshalb wenig für ein interkulturelles Lernen geeignet (mehr dazu unten).

Zum IL hat die Sprache zweierlei Beziehung. Sie fungiert zum einen als Medium des Wissenstransports über die fremde Kultur im Unterricht, was wohl nicht ohne Konsequenzen ist. Schon für kognitive Landeskundekonzepte war es zwingend, die fremdkulturellen Informationen dem sprachlichen Wissen der Lerner anzupassen, was letztendlich in banalisierende Simplifizierungen mündete. Das Dilemma Sprachniveau und die Komplexität des zu vermittelnden Wissens verringert sich keineswegs bei einem interkulturellen Ansatz. Daher wird der Griff zur Lerner-Muttersprache empfohlen.¹¹ Mit Blick auf die zweite Art der Beziehung zwischen Sprache und Kultur wird die Problematik dieser Vorgehensweise ersichtlich. Die Sprache gilt bekanntlich als Trägerin bzw. Ausdruck der kulturellen Eigenart und „in den Wortbedeutungen (sind) spezifische gesellschaftliche Erfahrungen enthalten“ (Müller 1980: 103). Bei der Vermittlung

¹⁰ Diese Vorgehensweise findet man oft auch in der kontrastiven Linguistik Deutsch/Arabisch, wenn die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem arabischen Sprachsystem den Lernern als Fehler untergeschoben werden.

¹¹ Vgl. Picht, R. 1979, S. 193; Krumm, H.-J. 1988, S. 24; Neuner, G. 1999, S. 282

der fremden Kultur durch die Lerner-Muttersprache besteht also die Gefahr, dass die Lerner das Fremde in ihrem „Begriffssystem“ (ebda. 102) rezipieren und damit bei Inadäquatheit der eigenen Begriffe mehr oder weniger beschränkt oder falsch verstehen. Im interkulturellen Ansatz ist es deswegen erforderlich, den Unterricht „auf eine bewußte Thematisierung der ‚hinter‘ den Wörtern stehenden gesellschaftlichen Verhältnisse hin“ (ebda. 116) auszurichten. Für das jeweilige Thema/Phänomen relevante „Schlüsselbegriffe“ (ebda.) werden dabei einer auf beide Kulturen bezogenen Kontrastierung unterzogen, um die darin enthaltenen kulturgebundenen Merkmale herauszufiltern. Aufgrund der intrakulturellen Unterschiede zwischen den Lernern und der zum Teil gravierenden Differenzen zwischen der deutschen und der ägyptisch-arabischen Kultur ist die (Sub-)Kulturgebundenheit der Begriffe nicht nur auf solche, die Wertvorstellungen bzw. Normen implizieren, wie *Freund, Mann, Frau* ... usw. beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf alltägliche Begriffe wie *Brot, Auto, Haus* ... usw. Auch wenn man gezwungenermaßen zur Lerner-Muttersprache greifen muss, sollen die fremdsprachlichen Begriffe eingeführt und von der Muttersprache abgegrenzt werden.

2. Das Konzept des (Fremd-)Verstehens

Mit dem IL will man die Lerner auf einen reibungslosen Umgang mit einer fremden Kultur vorbereiten bzw. dafür sensibilisieren. Das erfordert, dass die Lerner die fremde Kultur zu verstehen versuchen, die Unterschiede zur eigenen herausfinden und rational damit umzugehen lernen und relativierende Einsichten bezüglich ihrer Einstellung gegenüber der fremden Kultur und der eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten gewinnen. Damit aber dieser dialektische Prozess zwischen dem Eigenen und Fremden überhaupt in Gang kommt, sind zunächst das lernerseitige Sich-Einlassen auf die fremde Kultur und der Versuch, sie zu verstehen, von zentraler Bedeutung. Jedoch sehen einige die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht genuin im Verstehen, sondern in der Feststellung der Andersartigkeit des Fremden.¹²

So befürchtet Hunfeld, dass das Verstehen des Fremden in eine Besitznahme entarten kann, und zwar, wenn „das Fremde im Grunde dann als verstanden (gelte), wenn es in die vertrauten Kategorien des Eigenen übersetzt sei“ (Hunfeld 1991: 50). Daher soll nach ihm der Fremdsprachenunterricht „die Fremdheit des sprachlich und kulturell Anderen nicht nur überwinden, sondern auch bewahren“ (Hunfeld 1994: 97). Mit der „Anerkennung der Rätselhaftigkeit und Normalität des Fremden“ (ebda.) will Hunfeld erreichen, dass „die Differenz Erfahrung zu einer permanenten Aufforderung (wird), es (das Fremde, E. S.) immer neu zu entdecken“ (Hunfeld 1991: 51). Das Ziel von Hunfeld, nämlich Schutz des Fremden vor Vereinnahmung, führt aber durch das bloße Gegenüberstellen zum Eigenen zu dessen „Diskriminierung“ (Bredella/Christ 1995a: 9) und macht es zu „etwas Nicht-Annäherbarem“ (Hu 1997: 36). Darüber hinaus bleibt es fraglich, ob man damit den Lernern geholfen hat, denn man stellt sie in diesem Fall vor fremdkulturelle ‚Black Boxes‘, für deren Entschlüsselung ihnen keine Technik an die Hand gegeben wird.

Ganz anders argumentieren Bredella und andere, für die das Fremdverstehen für ein produktives IL fundamental ist. Sie gehen davon, dass „Menschen von Natur aus nicht festgelegt sind und Neues aufnehmen und begreifen können (Bredella/Christ 1995a: 14) und haben ein Konzept des Fremdverstehens entwickelt, in dem die „Differenz“ „ins Bewußtsein“ (Bredella/Delo-

¹² Über die Möglichkeit des Fremdverstehens gehen jedoch die Meinungen auseinander. Bredella (1993) setzt sich mit den verschiedenen Auffassungen vom Fremdverstehen auseinander.

nay 1999: 11) gerufen, aber nicht als „unaufhebbar und unüberbrückbar“ (Bredella 1999: 101) betrachtet wird. „Die Fremden sind nicht an sich fremd, sondern nur für uns, wie auch wir ihnen fremd erscheinen“ (Bredella/Christ/Legutke: 1997a: 11). Und so sind das Fremde und das Eigene „dialektische Begriffe“ und keine „absoluten, sondern relationale Größen“ (Christ 1999: 292). Zum Aufheben der Fremdheit muss man also die eigene Perspektive aufgeben und die des Fremden einnehmen, was man die „Innenperspektive“ nennt, d. h. die fremde Kultur „aus ihren Wertvorstellungen und Einstellungen“ (Bredella 1999: 105) betrachten. Nur so kann man sie „von innen heraus verstehen“ (Bredella/Christ 1995a: 16). Damit man sich aber der fremden Kultur und ihren Mechanismen nicht ausgeliefert fühlt, muss man in einem zweiten Schritt „die eigene Position ins Spiel bringen“ (Bredella 1999: 113), d. h. sich vom eigenen kulturellen Standpunkt aus mit der fremden Kultur auseinandersetzen. In diesem Fall nimmt man eine „Außenperspektive“ (ebda.) ein. Das erhoffte Ziel dieses dialektischen Verstehensprozesses ist, dass man aus diesen vergleichenden und erkenntnisreichen Betrachtungen Konsequenzen für die Einstellung zum Eigenen und zum Fremden und für das eigene Verhalten ableitet, so dass man die zwei Kulturen „miteinander vermitteln“ kann (ebda.). Außerdem werden die Differenzen nicht als solche hingenommen, weil sie in ihrem kulturellen Zusammenhang erklärbar geworden sind. Und so werden sie als „verschieden“ angesehen, aber auch als „gleichwertig“ (ebda. 103).

Für didaktische Zwecke bedarf dieses Konzept jedoch hinsichtlich der Beschäftigungsintensität mit dem Fremden und dem Eigenen und der Ziele einiger Ergänzungen und Modifizierungen, die ebenfalls dem (Fremd-)Verstehensprozess dienlich sein können.

Ein Blick auf dieses Konzept lässt ein unausgewogenes Verhältnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen im Hinblick auf die Einbeziehung in den Verstehensprozess, erkennen. Ausgehend von dem Ziel des Fremdverstehens steht nämlich die Fremdheit der Anderen im Fokus des Interesses. Nach der Einnahme der Innen- und Außenperspektive gewinnt man Innensichten in die fremde Kultur und unterzieht sie einer kritischen Betrachtung. vom Eigenen her Das Eigene repräsentiert sich zunächst als Folie des Betrachters bei der Verifizierung des Fremden in der Außenperspektive und kann am Ende vor allem bezüglich der Einstellung zum Fremden eine Veränderung bzw. Relativierung erfahren. Folgendes macht eine Erweiterung des Konzepts um die Komponente *das Eigene verstehen bzw. von außen betrachten* notwendig: Es ist ein wichtiger Schritt für den Umgang mit der fremden Kultur, dass die eine möglicherweise negative Einstellung zum Fremden betreffenden Teile des Eigenen relativiert werden.¹³ Jedoch erhofft man sich vom IL auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Eigenen, um die Potenzialitäten einer (umfassenden) Veränderung eruieren zu können. Außerdem ist der fremde Blick auf das Eigene für das Fremdverstehen von wesentlicher Relevanz. Logischerweise beschäftigt man sich zwecks Fremdverstehens mit den Divergenzen des Fremden vom Eigenen. Ebenfalls relevant sind das Fremde am Eigenen für die Anderen und der fremde Blick darauf.¹⁴ Dabei darf man nicht ausgehen von der Identität der Unterschiede des Fremden zum Eigenen und denen des Eigenen

¹³ Vgl. Bredella, L. 1999, S. 114; Bredella, L./Christ, H. 1995a, S. 18

¹⁴ Obwohl Bredella (1999: 108) auch „das Verstehen des fremden Selbstbildes“ angesprochen hat, wurde das in dem oben vorgestellten (Fremd-)Verstehensmodell nicht berücksichtigt. Abendroth-Timmer (1997: 88) spricht von vier Perspektiven bei interkulturellen Kommunikationssituationen: „Der Blick auf das Andere und auf mich ist abhängig von meinen Vermutungen über den Blick des Anderen auf sich und mich“. Bei ihr ist jedoch die „Außenperspektive“ der „Blick auf den Anderen“ und die „Innenperspektive“ der „Blick in mich“.

zum Fremden. Um ein Beispiel zu geben: Beim Thema *Mann-Frau-Beziehung* würden Ägypter das Zusammenleben von Mann und Frau ohne Trauschein in Deutschland absurd finden, umgekehrt ist es aus deutscher Sicht bei einem ägyptischen Mann mit vier gleichzeitigen Trauscheinen. Schließlich kann das Eigene ein Hindernis für das Verstehen der fremden Kultur darstellen. Das Eigene, wie es in den Köpfen vieler Menschen präsent ist, konstituiert sich aus einer Menge unreflektierter Selbstverständlichkeiten, die nicht selten auf defizitärem Wissen und reduziertem Verständnis vom Eigenen basieren und in die Betrachtung der fremden Kultur projiziert werden.

Eine stärkere Integration des Eigenen in den Verstehensprozess wäre daher der Zielsetzung des IL dienlicher. Adaptiert an den Fremdsprachenunterricht sollte der dialektische Verstehensprozess m. E. wie folgt verlaufen:

Die Maxime „das Selbst schafft den Anderen“ (Schwertfeger 1993: 164) macht es sinnvoll, mit dem Eigenen zu beginnen. Eine gezielte Innenperspektive soll helfen, das Eigene aus dem Selbstverständlichkeitsstatus abzulösen und auf eine reflexive Meta-Ebene zu heben. Dieser Schritt trägt einmal zum besseren Verstehen des Eigenen (Zusammenhänge erkennen, Lücken im Wissen und Verständnis aufdecken ... usw.) bei. Das bei Rau (1983/84: 39) angesprochene Problem der religiös orientierten Studenten, die sich abkapseln und die anderen zu beeinflussen versuchen, wäre mit einem aufklärerischen, möglicherweise entlarvenden Thematisieren im Vorfeld vermeidbar bzw. eindämmbar gewesen. Es handelt sich hier nämlich um ein in erster Linie intrakulturelles Problem. Solche Studenten bewegen sich oft auf einer sehr dünnen religiösen Basis und haben schon mit dem Aushandeln von neuen, auch religionskonformen Verhaltensweisen aufgehört. Darüber hinaus kann man dabei den Lernern die Techniken eines analytischen Herangehens an Phänomene und des Erkennens vom Zusammenwirken ihrer Komponenten beibringen. Das lässt sich am besten am Vertrauten vermitteln, denn so können die Lerner leichter die Grenzen und die Gefahren von Mechanismen wie *Übergeneralisierung*, *Fehlschlüssen* ... usw. erkennen. Diesbezüglich zeigt die ägyptische Lernergruppe großen Bedarf an solchen Techniken. Bei ihnen sind wegen der reproduzierenden Wissenaneignungsmechanismen und der konkreten Lebensweise tendenziell eine mangelhafte Fähigkeit zum „abstrahierende(n) und relativierende(n) Denken“ und die Neigung zu „vorschnelle(n) Schlüssen“ (Bünting 1984: 477) festzustellen. Die Beschäftigung mit dem Eigenen in diesen zweierlei Hinsichten schafft eine breitere Grundlage für ein weniger stockendes Verstehen der fremden Kultur.

Danach kommt die Innenperspektive in die fremde Kultur, die zum Nachvollziehen sowohl der vom Eigenen abweichenden, fremdkulturellen Phänomene in den Augen der Angehörigen dieser Kultur als auch des fremden Blickes auf die zum Fremden in Kontrast stehenden eigenkulturellen Gegebenheiten dient.

Durch die Innenperspektive in die eigene und in die fremde Kultur bekommen die Lerner Einblick in das in beiden Kulturen für die Differenzen verantwortliche Normen- und Wertesystem. Auf der Basis dieser gewonnenen Erkenntnisse erfolgt die Außenperspektive, zunächst auf das Fremde, dann auf das Eigene, bei der beide Kulturen aufeinander bezogen und von der jeweils anderen Seite betrachtet werden. Die Bedeutung dieser gegenseitigen Aufeinanderbezogenheit liegt darin, dass die Lerner gemeinsame Berührungspunkte zwischen beiden Kulturen erkennen. Bei Kontrasten dürfte das auch aufklärerisch sein, da die Lerner den Grad der Differenz und die innerkulturelle Gebundenheit der Ursachen dafür erfahren. Dieser Prozess ist sowohl intra- als auch interkulturell: Die Lerner setzen sich mit dem eigenen Fremdbild und dem fremden Selbstbild auseinander.

Zu diesem (Fremd-)Verstehensmodell sei noch Folgendes angemerkt: Die auf der theoretischen Ebene leichte Trennung der einzelnen Perspektiven scheint in der Praxis schwierig zu sein, denn „oft greifen ... Innen- und Außenperspektive ineinander“ (Bredella 1999: 113). Außerdem „kann“ man „die Perspektive des anderen nicht vollständig übernehmen“ (Schinschke 1995: 44), was auch bei den Lernern zu erwarten ist. Daher wird das Beherrschen der Perspektiventrennung intensives und gezieltes Training im Unterricht erfordern, um zu versuchen, mögliche Barrieren zu erkennen und zu überwinden.

3. Barrieren des (Fremd-)Verstehens

Die Diskussion über die grundsätzliche Möglichkeit bzw. Nicht-Möglichkeit des Fremdverstehens soll man ruhig auf der Theorie-Ebene führen. Für die Praxis, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, werden dadurch verschiedene Aspekte beleuchtet, was den Prozess selbst (Gefahren der kulturellen Bedingtheit des Denkens, der Reduzierung auf eigene Kategorien ... usw.) und was die Funktionalisierung (Gefahren des (macht-)interessengesteuerten Verstehens) angeht, die für den Lernprozess im Unterricht zu berücksichtigen sind. Es soll aber ein erstrebenswertes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, besonders im Lerner-Heimatland, bleiben, eine sachlich-objektive und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Fremden auf der Grundlage des Eigenen und des Vorwissens über das Fremde anzubieten, um die Zusammenhänge in den betreffenden Kulturen klären und alternative Denkweisen anbieten zu können. So beugt man der Gefahr vor, dass die Lerner selbst, undifferenziert und unreflektiert, „die Verbindung vom Eigenem und Fremdem“ herstellen (Christ 1999: 292). Wenn das vollständige Verstehen unzulänglich bzw. schwierig erscheint, heißt das jedoch nicht, es als Ziel aufzugeben. Angemessener wäre die Beschäftigung damit, warum man das Fremde nicht bzw. nur beschränkt verstehen kann bzw. will. Im Folgenden soll auf einige Barrieren des (Fremd-)Verstehens eingegangen werden, die im Durchlaufen des oben vorgestellten (Fremd-)Verstehenmodells auftreten können. Dabei wird die Darstellung dieser Barrieren auf die ägyptische Lernergruppe bezogen und oft mit Lösungsansätzen angereichert.

Die reale oder virtuelle Begegnung mit dem Fremden kann verschiedene Reaktionen hervorrufen. Einerseits kann man gegenüber dem Fremden grundsätzlich offen und positiv eingestellt sein, mit der latenten Möglichkeit, es ganz oder teilweise zu übernehmen. Andererseits kann die für solche Situationen menschentypische Angst vor dem Fremden, besonders bei der Differenz zum Eigenen, überwältigend sein, so dass es als Bedrohung erscheint. Man würde sich in diesem Fall „unter Verlust der eigenkulturellen Identität“ (Lauerbach 1987: 1050) dem Fremden anpassen oder „die Grenzen“ zum Fremden „verstärken und befestigen“ (Erdheim 1992: 734). Offensichtlich handelt es sich hier um unreflektierte Einstellungen, die eine Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem Fremden implizieren und mögliche Identitätsstörungen indizieren. Bei einem Bruch mit dem Eigenen bzw. einer Abkapselung gegen das Fremde kann keinesfalls ein interkultureller Lernprozess stattfinden. Daher sollen solche Einstellungen in den Unterricht einbezogen werden, damit man sie relativieren und produktiv für das IL einsetzen kann. Positive und faszinierende Vorstellungen von der fremden Kultur sind zwar gut, aber dahinter stecken meistens „affektive Projektionen von Bedürfnissen ...“, für die man im eigenen gesellschaftlichen Alltag keine Befriedigung findet“ (Baumgratz/Neumann 1980: 176). Und so setzt man „überhöhte Erwartungen“ (Rau 1983/84: 39) in die fremde Kultur, die bei der nächsten unannehmen bzw. enttäuschenden Erfahrung in „pauschale Ablehnung umschlagen (kann)“ (ebda.).

Auch eine Anpassung an das Fremde, die möglicherweise in Überanpassung übergeht, würde eine „verkehrte Welt“ schaffen, „die zum Scheitern verurteilt wäre“ (Christ 1994: 36).

Problematischer und schwieriger ist es bei einer abwehrenden Haltung zur fremden Kultur. Für das Fremdverstehen ist nämlich das Sich-Einlassen auf das Fremde und die Einnahme einer Innenperspektive erforderlich. Dafür wird aber der Besitz von Empathiefähigkeit vorausgesetzt, d. h. der Fähigkeit, sich in die Lage der Anderen zu versetzen.¹⁵ Bei diesem Schritt kann die unreflektierte Angst vor dem Fremden natürlich auf die Lerner hemmend wirken. Ropers (1990: 116f.) unterscheidet bei der Empathie zwei Konzeptionen, die „affektive“, die ein Sich-Einfühlen in Andere impliziert, und die „kognitive“, die nur Sich-Eindenken in Andere bedeutet. Die affektive Empathie weist zwar den höchsten Grad an souveränem Umgang mit dem Fremden auf, scheint aber in Anbetracht der teilweise ein Sich-Einfühlen blockierend wirkenden Unterschiede zwischen der deutschen und der ägyptisch-arabischen Kultur und der labilen Beschaffenheit der ägyptischen Lerner für den Anfang nicht geeignet zu sein. Da ist das Sich-Eindenken in die deutsche Kultur ein leichter zu erreichendes Ziel. Hier wird die „Kognition“ (Geulen 1982: 50) ins Zentrum gerückt, um die Lerner zur „Perspektivenübernahme“ zu ermutigen, bei der sie sich „virtuell in die Position des bzw. der Anderen“ versetzen und seine bzw. ihre „Perspektive von der Situation“ (ebda. 53) zu rekonstruieren versuchen. Das erfordert anfangs große Anstrengungen, bis die Lerner die Fähigkeit „zu hypothetischem Denken“ und zur Dezentrierung der „egozentrische(n) Wahrnehmung der Situation“ erwerben (Geulen 1985: 117). Um das bei den ägyptischen Lernergruppen erreichen zu können, wird man einige Hürden überwinden müssen. Den Lernern ist oft Unselbstständigkeit im Denken und Handeln mit unterschiedlicher Ausprägung anzumerken, so dass man die für die Empathie nötige „Existenz eines Mindestmaßes an Ich-Identität“ nicht voraussetzen kann.¹⁶ Das liegt an der existenziellen Abhängigkeit von der Familie und an der Erziehung in der Familie und den Ausbildungsstätten, die größtenteils von reproduzierendem Handeln und Wissensaneignungsmechanismen gezeichnet ist. Daher ist die Suche nach dem Schutz im Kollektiven und die Vermeidung von eigenen Entscheidungen keine Seltenheit. Außerdem stellt die Begegnung mit der deutschen Kultur, auch wenn nur virtuell, für die Lerner eine immense Herausforderung dar. Allgemein haben die Lerner, wie das Gros der Ägypter, ein zwiespältiges Verhältnis zur westlichen Welt, darunter auch Deutschland: „... der westliche Lebensstil ist erstrebenswert, gleichzeitig will man sich von ihm abgrenzen“ (Kuhla 2000: 37). Einer ‚Verwestlichung‘ im technischen Bereich steht grundsätzlich nichts im Wege, ganz anders sieht es bei der ‚Verwestlichung‘ von Lebenseinstellungen und Werten. Diesbezüglich steht der Westen nämlich für eine Verneinung der traditionellen Werte und Normen. So dürfte es verständlich sein, dass für die Lerner das Festhalten am Eigenen Geborgenheit und Identitätsstabilisierung bedeutet und die Abgrenzung vom unbekannten Fremden Selbstschutz vor Konfusion ist. Dabei spielt zum einen der „soziale Druck“ (Maletzke 1996: 120) eine wesentliche Rolle, aber auch die Tatsache, dass „die Gewalt der Symbole stärker als persönliche Konsequenzen, die sich aus einer Identitätsstörung bzw. einem Identitätsverlust ergeben können“ zu sein scheint (Elbhausen/Wagner 1985: 45). Schließlich ist der hemmende Einfluss von „Vorurteilen und Feindbildern“ (Ropers 1990: 135) zu bedenken. Der Westen ist in vielen Köpfen mit einer anti-islamischen Haltung verbunden: Ein Bild, dessen Grundriss auf

¹⁵ Vgl. u. a. Lauerbach, G. 1987, S. 1049; Christ, H. 1994, S. 36; Neuner, G. 1999, S. 280

¹⁶ Ropers, N. 1990, S. 117. Lauerbach (1987: 1050) spricht von „Ambivalenztoleranz“

die Zeit der Kreuzzüge, die Kolonial- und Besatzungszeit zurückgeht, und heute für die Lerner dauernd durch gewisse Handlungen bestätigt erscheint, z. B. westliche Aussagen gegen den Islam, die Kopftuch-Diskussion in Europa ... usw.

Dadurch, dass nach dem oben vorgestellten (Fremd-)Verstehensmodell das Eigene zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird, vollzieht sich ein erstes Ablösen davon, indem die Lerner zum Eigenen auf Distanz gehen und sich Gedanken darüber machen. Allmählich verstärkt sich bei ihnen das Bewusstwerden der Selbstverwicklungen mit dem Eigenen und dessen kausalem Zusammenhang mit dem eigenen Verhalten. Die Lerner gewinnen damit nicht nur mehr Sicherheit beim Umgang mit dem Eigenen, sie decken auch neue Optionen für ihr Verhalten auf. Im Hinblick auf das Fremde kann der Hinweis darauf helfen, dass der Versuch, die fremde Kultur zu verstehen, und das Sich-Einlassen darauf nicht „Einverständnis“ (Bredella/Christ 1995a: 15), die Anerkennung der Wahrheit der gewonnenen Erkenntnisse oder deren Übernahme bedeutet (vgl. Bredella 1999: 112). Außerdem haben sie in der Außenperspektive auf das Fremde Gelegenheit, Stellung dazu zu beziehen.

Der zweite relevante Aspekt im Verstehensprozess, der auch negative Einwirkung darauf haben kann, ist das (Vor-)Wissen der Lerner über die fremde und die eigene Kultur. Das umfasst sowohl die Vorstellung von der fremden und der eigenen Kultur, mit dem die Lerner in den Unterricht kommen als auch die angebotenen Informationen über beide Kulturen in den Lehrmaterialien.

Eine wichtige Komponente im interkulturellen Lernprozess ist das Vorwissen der Lerner über die fremde Kultur. Es bildet den Ansatzpunkt, woran der Verlauf des Prozesses anknüpfen soll.¹⁷ Neuner (1999: 272) findet dieses Vorwissen, bei ihm „Interimswelt II“, „entscheidend für die Frage, wie sich Lernende im Fremdsprachenunterricht mit der Zielsprachenwelt auseinandersetzen und was sie dabei aufnehmen“. Dass das Lerner-Vorwissen oft defizitär und lückenhaft ist, zeigt beispielsweise das Deutschlandbild der ägyptischen Deutschlerner. Es umfasst eine Mischung aus „amerikanische(n) Fernsehserien“, dem „Aussehen von Touristinnen“, dem „deutsche(n) Wirtschaftswunder“ und der „nationalsozialistische(n) Vergangenheit“. ¹⁸ Solche bei Lernern im außereuropäischen Ausland wohl üblichen Deutschlandbilder stellen oft „kein in sich zusammenhängendes, auf seine logische Kohärenz und Realitätsnähe überprüftes Gebilde“, ¹⁹ sondern „eine äußerst heterogene Ansammlung von fragmentarischen Themen, Empfindungen und Assoziationen“ dar, die sie im Laufe ihrer kulturellen Sozialisation und ihrer bisherigen Ausbildungslaufbahn erworben haben. Das Erfassen dieser Vorstellung von der fremden Kultur ist nicht nur wegen seines negativen Einflusses auf das Fremdverstehen wichtig, sondern auch für die Ausrichtung des Unterrichts auf eine mögliche Korrektur.

Das angebotene Wissen über die fremde Kultur in den Lehrmaterialien bildet die zweite für den Verstehensprozess wichtige Komponente. Was Deutsch als Fremdsprache angeht, so versuchen die global ausgerichteten Lehrwerke, der traditionellen kognitiven Landeskunde oder dem IL verpflichtet, implizit oder explizit ein umfassendes Bild von der deutschen Kultur als Zielkultur zu vermitteln. Aus bekannten Gründen (Zeit, Sprachniveau ... usw.) ist man aber zur Reduktion und Selektion gezwungen, so dass „die ausgewählten Inhalte nicht repräsentativ

¹⁷ Hexelschneider, E. 1988, S. 132; Rösler, D. 1988, S. 225

¹⁸ Rau, H. A. 1983/84, S. 37. Vgl. auch Bünting, K.-D. 1984, S. 478

¹⁹ Picht, R. 1980, S. 129f. Vgl. auch Neuner, G. 1999, S. 273

sein (können), wohl aber exemplarisch“ (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 189) und ihrer Einfachheit wegen als „Banalitäten“ (Althaus 1999: 32) erscheinen. Tendenziell lässt sich hier ein Hang zur „Typisierung“ feststellen, ohne dabei etwas „über Umstände, Hintergründe, Interessen und Probleme“ auszusagen (Ammer 1994: 37). Diese fragmentarische Präsentation einer Kultur an typischen Einzelphänomenen eignet sich kaum für das IL; im Gegenteil: Hier steckt die Gefahr der Bestätigung bzw. Neuschaffung von Stereotypen (Vgl. Hu 1995: 22). Die interkulturell orientierten Lehrwerke unterscheiden sich durch den Einbau mehrperspektivischer (eigenkultureller und fremdkultureller) Betrachtung der Phänomene und durch die Art der Präsentation der landeskundlichen Inhalte methodisch von den Lehrwerken früherer Generationen. Was die Fragmentarität und Banalität der deutschlandkundlichen Informationen anbetrifft, bieten sie jedoch keine entscheidenden Verbesserungen an. Betrachtet man nun dieses angebotene Wissen im Hinblick auf die für das Fremdverstehen nötige Innenperspektive ins Fremde, wird dessen Untauglichkeit dafür offensichtlich. Für eine erkenntnisreiche Perspektivenübernahme sollen die Lerner nämlich „ausreichende Informationen über das betreffende Bezugssystem haben bzw. erlangen“ (Geulen 1982: 55), was mit diesem klischeehaften und fragmentarischen Wissen über die deutsche Kultur keineswegs gewährleistet ist.

Die dritte Wissenskomponente betrifft die Lerner-Kultur. Die Global-Lehrwerke für Deutsch beschränken sich selbstverständlich auf die Darbietung der deutschen Kultur und gelten daher inhaltlich und methodisch als deutschzentrisch.²⁰ Die Thematisierung der Lerner-Kultur erfolgt entweder gar nicht, wobei man den Lernern die „Transfers zur eigenen kulturellen Erfahrung“ (Müller 1994a: 96) überlässt, oder durch den Einbau von vergleichenden Fragen in den Lehrbüchern oder in Extra-Arbeitsbüchern. In beiden Fällen setzt man die Kenntnis der eigenen Kultur seitens der Lerner voraus, was nicht ohne weiteres zutrifft. Bei der ägyptischen Lernergruppe sind „Wissenslücken“ (Bünting 1984: 477) bezüglich der eigenen Kultur festzustellen. Außerdem sind die Art und Weise des Einbeziehens von eigenkulturellen Bezügen in den Lehrbüchern, wie Abel (1988: 258) festgestellt hat, „kein Garant“ für einen interkulturellen Lernprozess. Wenn die Lerner Fragen zur eigenen Kultur beantworten oder ihre Meinung über eigen- oder fremdkulturelle Phänomene äußern, bewirkt das bei ihnen keine „Sensibilität für die Probleme anderer“, auch der Gewinn von „neue(n) Einsichten in eigenes Tun und Denken“ ist nicht garantiert.

Die Beschaffenheit der Wissenskomponenten bringt eine weitere Barriere beim (Fremd-) Verstehen mit sich. Die Lerner gehen in den Deutschunterricht mit einem fragmentarischen Wissen über die deutsche Kultur und einem defizitären über die eigene und werden im Unterricht mit einem exemplarischen, typisierenden Deutschlandsbild konfrontiert. Beim Kontrastieren beider Kulturen werden also Einzelphänomene aus dem Zusammenhang herausgerissen und einander gegenübergestellt, was für das IL kontraproduktiv ist. Der Vergleich wird schnell, wohl begünstigt durch die Art der Fragen in den Lehrbüchern, zu einem „bloßen Abmessen“²¹ (Bleicher u. a. 1989: 215) nach Kategorien wie *positiv/negativ*, *gut/schlecht*, *entwickelt/unterentwickelt* ... usw., was „dem im Unterricht anzustrebenden interkulturellen Dialog gänzlich den Boden (entzieht)“ (Bleicher u. a. 1989: 215f.). Bei der Präsentation der ohnehin überlegenen deutschen Kultur in den Lehrwerken wird in der Regel „viel Positives“ (Ammer 1994: 41) angeboten. Selbst Ansätze zum Problematisieren und Kritisieren bleiben für die Lerner wegen mangelndem Hintergrund-

²⁰ Vgl. Krumm, H.-J. 1988, S. 121; Müller, B.-D. 1994a, S. 96

²¹ Bleicher, Th. u. a. 1989, S. 215. Vgl. auch Hexelschneider, E. 1988, S. 132

wissen beschränkt nachvollziehbar und werden in der Regel in Anbetracht der eigenkulturellen Unterlegenheit als ‚Schönheitsfehler‘ bzw. ‚Luxus-Probleme‘ empfunden. Mit diesem ‚Persil-Bild‘ der deutschen Kultur fällt der Vergleich mit der eigenen nicht selten beschämend aus. Für die Herstellung des „für das eigene Selbstgefühl positiven Zustand(es)“ (Picht 1988: 122) können dann die Lerner „kompensatorische Ausgleichsmechanismen“ (ebda.) aktivieren, indem sie vorhandene negative Bilder der deutschen Kultur abrufen, das Eigene verteidigen oder von dem Fremden abgrenzen. Und schnell wird eine Wir/Die-Position eingenommen.

Die Lösung der Wissensproblematik beim IL liegt einmal in der Berücksichtigung der Tatsache, dass „jede Kultur ein in sich strukturiertes System darstellt, das nicht über die Isolierung von Einzelelementen verstehbar und beschreibbar ist, sondern nur in seiner Totalität“ (Donnerstag 1999: 247), d. h. die Einzelphänomene in den Kulturen sollen „in ihrer Funktion in diesem System“ (House 1994: 86) und in ihrer „Historizität und Prozeßhaftigkeit“ (Baumgratz/Neumann 1980: 165) dargestellt werden. Nur so können die Lerner die sozio-kulturellen Zusammenhänge aufdecken und ein Bewusstsein für die Veränderlichkeit der Phänomene entwickeln. Anhand solches Wissens kann ein zwischenkultureller Vergleich nicht mehr nach einfachen bewertenden Rastern erfolgen. Die zusammenhängende Darstellung der Phänomene wird nämlich die Lerner auf die „autonome Entwicklungsgesetzlichkeit“ (Bleicher u. a. 1989: 215) der einzelnen Kulturen aufmerksam machen und die kausalen Hintergründe aufdecken. In der Praxis soll man die Vermittlung solchen Wissens nicht als Ziel setzen, sondern man soll den Lernern alle Möglichkeiten offen halten, ihr Wissen über beide Kulturen selbst nach Bedarf zu ergänzen.

Für die Global-Lehrwerke wäre es eine kaum zu bewältigende Zumutung, solch ein Wissen anzubieten. Gleichzeitig ist damit, vor allem was die Wissenskomponenten angeht, die Tauglichkeit der vorhandenen Global-Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache für das IL in Frage gestellt, auch die interkulturell ausgerichteten von ihnen. Thormann (2001), der sich mit der Kritik an den interkulturellen Lehrwerken *Sichtwechsel*, *Spielarten*, *Elemente* und *Sprachbrücke* befasst hat, konstatiert, dass „aus praktischer Sicht eine deutliche Skepsis gegen überzogene Lernziele und gegenüber der Praktikabilität des IKL (interkulturellen Lernen, E. S.) auf der Basis“ (ebda. 142) dieser Lehrwerke angebracht sei. Auch Müller (1994b: 99), eigentlich einer der interkulturellen Vorreiter, äußert diesbezüglich einige Bedenken: „Ob einzeln eingestreute Aufgabenstellungen in einem Lehrwerk zu den gewünschten interkulturellen Kompetenzen führen, ist bisher nicht erprobt und erscheint fraglich“. Den Lehrmaterialien allein die Schuld zuzuschieben, wäre aber fatal. Es gibt andere Hürden, die ich in meinem Vorschlag zu vermeiden versuche.

4. Interkulturelles Lernen: Ein Vorschlag für die Deutschlehrerausbildung

Aus der Darstellung in 3. wird ersichtlich, warum das IL als Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht in der Praxis nicht die erwünschten Früchte tragen kann. Die Konzentration auf die Spracharbeit und die Knappheit der zur Verfügung stehenden Zeit lassen die interkulturellen Komponenten weitgehend untergehen. Die Vergleiche zwischen der fremden und der Lerner-Kultur erschöpfen sich meistens in klischeehaften und aus dem Zusammenhang gerissenen Aussagen über beide Kulturen. Die Global-Lehrwerke tragen durch die fragmentarische Darstellung der fremden Kultur und die Vernachlässigung bzw. den ‚alibihaften‘ Einbezug der Lerner-Kultur mittels unreflektierter Meinungen bzw. Antworten seitens der Lerner dazu bei. Was den Fremdsprachenunterricht im Ausland angeht, erschweren das Leben in der eigenen Kultur und die Beschränkung der Begegnung mit der fremden Kultur auf eine vornehmlich hypothetische Aus-

einandersetzung mit den angebotenen Inhalten eine zufrieden stellende Umsetzung des interkulturellen Konzepts im Unterricht. Da die Lerner sich im vertrauten eigenkulturellen Handlungsfeld bewegen, entfällt der Zwang, sich auf das Fremde einzulassen, es zu verstehen und es auf das Eigene zu beziehen, und der Lernerfolg wird an plakativen, oft stereotypen Aussagen gemessen, die für die Lehrer bequem und für die Lerner hinsichtlich der Prüfung ‚goldrichtig‘ sind.

Im Folgenden will ich meinen Vorschlag für eine erfolgsversprechende Umsetzung des IL im Deutschunterricht im Ausland vorstellen. Dabei sind für mich folgende Prämissen maßgebend:

- Eine Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Ausland soll an die dortigen Rahmenbedingungen adaptiert sein. Vor allem sind hier die institutionell festgelegten Ziele des Fremdsprachenlernens, das Curriculum und der Verlauf des Studiums zu beachten. Wichtig ist auch die Berücksichtigung der vorhandenen Lehr- und Lerngewohnheiten und deren Integration als Teil des Lernprozesses, indem man sie thematisiert, bestimmte Elemente davon übernimmt, ausbaut, weiterentwickelt oder ersetzt.²²
- Sprachvermittlung und IL gehören unzertrennlich zusammen. Die Integration von beiden Komponenten geschieht in zweierlei Hinsicht: Die Lerner sollen erstens in die Lage versetzt werden, die fremde Kultur nicht nur in deren Kategorien, sondern auch in deren Begriffen zu verstehen und darüber zu sprechen. Außerdem soll ihnen die Kulturgebundenheit der Begriffe durch ständiges Kontrastieren mit den eigenkulturellen Begriffen plausibel gemacht werden. Zweitens soll der Spracherwerb im Rahmen des interkulturellen Lernprozesses gefördert werden und den Lernern Gelegenheit zur aktiven Verwendung der Fremdsprache gegeben werden. Das ist jedoch kein Rückfall in die Peripherisierung des interkulturellen Wissens, denn das IL steht weiterhin im Mittelpunkt und die Sprache hat nur eine mediale Funktion.
- Zu berücksichtigen ist auch, dass die Lerner Gelegenheit bekommen, einerseits ihre sozio-kulturellen Verhältnisse, ihr Wissen über ihre Kultur und ihre individuelle Umgangsweise damit sowie ihre Einstellung der fremden Kultur gegenüber und ihr Wissen darüber einzubringen, andererseits aber zusätzlich gezielt umfassende und differenzierte Informationen über die fremde Kultur und ihre Angehörigen und über das fremde Selbstbild einzuholen.
- Für die Behandlung der kulturellen Themen/Phänomene im Unterricht bietet das in 2. vorgestellte (Fremd-)Verstehensmodell eine Orientierungsbasis an, um einen produktiven, dialektischen Prozess zwischen dem Eigenen und dem Fremden in Gang setzen zu können. Am Anfang steht eine ausführliche Beschäftigung mit dem Eigenen (Innenperspektive in die eigene Kultur), dann eine Innenperspektive in das Fremde und zum Schluss eine Außenperspektive auf die fremde und auf die eigene Kultur, um beide auf einander beziehen zu können.

Der Erfolg eines interkulturellen Lernprozesses lässt sich nur schwer überprüfen (vgl. Müller, B.-D. 1994b, S. 98/1994, S. 159f.). Nur ein reibungsloser Umgang mit der fremden Kultur und eine distanzierte Haltung zum Eigenen lassen auf der affektiven Ebene einen erfolgreichen Ver-

²² Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen im Ausland gilt bei vielen als wünschenswerte Komponente im Fremdsprachenunterricht, vgl. u. a.-Krumm, H.-J. 1988, S. 120; Hexelschneider, E. 1988, S. 131; Althaus, H.-J. 1999, S. 33

lauf des Verstehensprozesses erkennen. Hier sollen die seltenen Begegnungen mit Angehörigen der fremden Kultur in den Lerner-Ländern nicht als ein ernst zu nehmender Prüfstein gelten, denn es geschieht im eigenkulturellen Rahmen. Außerdem wird die Umsetzung von Konsequenzen in Bezug auf die eigene Kultur durch die soziale Umgebung gedämpft. Das bedeutet, dass man sich beim IL im Fremdsprachenunterricht im Ausland fast nur auf prüfbare Veränderungen im kognitiven Bereich verlassen kann. Es soll also vor allem um die Beherrschung von Techniken seitens der Lerner gehen, mit denen sie hypothetisch mit kulturellen Differenzen umgehen und klischeehafte Denkweisen durch analytische ersetzen können. Ohne dieses Instrumentarium würden interkulturelle Begegnungen, möglicherweise in Wirklichkeit durch das Erleben der fremden Kultur oder virtuell im Unterricht, keine entscheidenden Annäherungen in den Vorstellungen und Einstellungen bringen.

Mein Vorschlag für die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Deutschunterricht im Ausland basiert auf den Rahmenbedingungen an der Deutschen Abteilung der Ain-Shams-Universität. Das Ziel der Abteilung ist die Ausbildung von Deutschlehrern für die Oberschulen, wo Deutsch als zweite Fremdsprache mit etwa sechzigtausend Schülern den zweiten Platz nach Französisch belegt. Nicht zuletzt um die Gefahr des Multiplizierens von falschen bzw. ungenauen kulturellen Bildern oder Einstellungen einzudämmen, legitimiert sich das Interesse für den interkulturellen Ansatz in der Lehrerbildung.

Alle Studenten an der Abteilung, etwas fünfzig bis sechzig in einem Jahrgang, haben schon Deutsch als zweite Fremdsprache in der Oberschule gelernt. Obwohl die Satzung der Abteilung schon vom ersten Tag an einen fächerorientierten Unterricht vorsieht, verzichtet man darauf im ersten Semester, teilweise auch im zweiten, zugunsten eines intensiven Sprachkurses (etwa 20 Stunden wöchentlich). Was die Lehrbücher angeht, hat die Abteilung seit ihrer Gründung 1975 fast alle methodischen Ansätze in der Lehrbuchkonzeption mitgemacht: *Deutsch als Fremdsprache* von Braun, Nieder und Schmöe; teilweise auch *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schultz und Griesbach; *Deutsch 2000* von Schäpers et al. und *Themen* von Aufderstraße, Bock, Gerdes und Müller und *Sprachbrücke* von Mebus et al. Abgesehen vom eingesetzten Lehrbuch stand/steht die Sprachvermittlung im Mittelpunkt des Interesses, wobei wegen des frontalunterrichts- und lernertypenpassenden Drangs nach systematischem Grammatiklernen eher die Bücher der ersten Generation in Ägypten (noch) favorisiert werden. Selbst bei dem interkulturell angelegten Lehrbuch *Sprachbrücke* begnügt man sich bei der (inter-)kulturellen Arbeit mit Informationen über Deutschland und die deutsche Kultur und marginaler Thematisierung der ägyptisch-arabischen Kultur. Vergleiche verlaufen oft nach dem Hier-und-Dort-Muster.

Im ersten Semester beendet man den ersten Band von *Sprachbrücke* und die Studenten erreichen etwa ein Grundstufenniveau, so dass im zweiten Semester die satzungsgemäße Auffächerung eingehalten werden kann. Die Fortsetzung der lehrbuchgebundenen Spracharbeit erfolgt dann innerhalb der Fächer, vor allem *Leseverständnis*, *Hörverständnis*.

Das Fach Landeskunde ist mit etwa sechs Stunden in der Woche ein Eckpfeiler der Lehrerbildung, es begleitet die Studenten in den vier Studienjahren (acht Semestern) und hat die Aufgabe, Informationen über Deutschland und seine Kultur zu vermitteln, eventuell vergleichend. Der Unterricht ist aber dem kognitiven Ansatz verhaftet und die Vergleiche haben vorwiegend den Zweck, die Lerner zur Thematisierung des eigenen Handlungsfeldes sprachlich zu befähigen und Unterschiede zwischen beiden Kulturen herauszuarbeiten, die dann im Raum stehen gelassen werden.

Gerade das Fach Landeskunde mit der ihm anvertrauten Aufgabe und der ihm im Stundenplan eingeräumten Zeit eignet sich m. E. als Rahmen für die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes: Genug zur Verfügung stehende Zeit, keine starke Belastung durch Spracharbeit und ausreichende Deutschkenntnisse bei den Lernern, so dass man entstellende Simplifizierungen vermeiden kann. Entgegen der Forderung, dass IL vom ersten fremdsprachlichen Satz an erfolgen soll,²³ geschieht es hier komplementär, d. h. vom Anfang des Spracherwerbs zeitlich verschoben und abgekoppelt vom Lehrbuch. Selbstverständlich kommen die Lerner schon in der ersten Unterrichtsstunde, eigentlich auch schon in der Oberschule und durch die erworbenen Informationen außerhalb des Unterrichts, in Berührung mit der deutschen Kultur; selbstverständlich ist auch, dass sie Vergleiche zur eigenen Kultur ziehen. Das ist aber kein IL, wie es hier verstanden wird, sondern eher fremdkulturelles (Kennen-)Lernen und unreflektiertes Sich-Messen mit anderen.

Die ersten zwei Studienjahre (4 Semester) stehen eigentlich im Zeichen des Spracherwerbsprozesses. Die Arbeit in den einzelnen Fächern wird darauf angelegt, den Spracherwerb zu fördern, damit die Lerner am Ende etwa ein Mittel-/Oberstufen-Niveau erreichen können. Im dritten und vierten Studienjahr bekommen die Fächer dann akademische Konturen. Deswegen beschränkt sich der folgende Vorschlag auf den Landeskundeunterricht im zweiten Semester des ersten Studienjahres und im zweiten Studienjahr.

Die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Landeskundeunterricht soll in zwei Phasen verlaufen: In der ersten Phase erfolgt die *Themen-Wahl* und in der zweiten die *Themen-Behandlung*, die wiederum in drei Schritten vollzogen wird, nämlich *Wissens-Check*, *Wissens-Suche* und *Themen-Präsentation*.

4.1. Themen-Wahl

Einmal pro Semester sammelt der Lehrer in der ersten Sitzung die Themenvorschläge der Studenten und stellt mit ihnen nach Interesse und Beliebtheit das Programm für das ganze Semester zusammen. Verständlicherweise werden sich die Studenten im ersten Semester des ersten Studienjahres – inspiriert von den Inhalten der Lehrbücher im ersten Semester und in der Oberschule – für Alltagsthemen interessieren, z. B. *Wohnen*, *Freizeit*, *Essen* ... usw. Die Vorzüge dieser Entscheidung liegen nicht nur in der Befähigung der Studenten zur Versprachlichung des eigenen und deutschen Alltags. Man kann so auch viele Themen in den Lehrbüchern wieder aufgreifen und korrigierende Einsichten einbringen.

Im zweiten Studienjahr ist die Sprachkompetenz der Studenten fortgeschritten, so dass man komplexe Themen behandeln kann. Die Themen-Wahl erfordert aber in dieser Phase einen richtungsweisenden Einsatz vom Lehrer, denn bei den Studenten ist oft ein Drang zu alten, schon behandelten Themen zu beobachten, was u. a. auf die Beschränktheit ihres Horizonts, auf Bequemlichkeit hinsichtlich der Prüfung oder auf den lästigen Mechanismus des Wiederkäuens von Wissen und Erfahrungen zurückführbar ist. Folgende Themenbereiche kämen dann in Frage: Erstens historische Themen mit gemeinsamen Berührungspunkten und mit Relevanz für das Verstehen der Gegenwart wie *Kreuzzüge*, *Weltkriege*, *Nationalsozialismus* (Judenfrage für Deutsche und Araber), *Kolonialismus*, auch wenn Deutschland nicht direkt betroffen ist, was Ägypten angeht. Das Bild des Westens in der arabischen Welt speist sich in erster Linie aus diesen geschichtlichen Ereignissen. Zweitens ‚heiße‘ Themen wie *Religion*, *Mann-Frau-Beziehung*,

²³ Vgl. Rösler, D. 1988, S. 228

und drittens universale Themen wie *Globalisierung*, *Klonen*, *Nord-Süd-Konflikt*, die zwar in den verschiedenen Kulturen teilweise auch kontrovers betrachtet werden, aber für die Schaffung einer überkulturellen Loyalität geeignet sind.

Bedenkt man die große Anzahl von interkulturell relevanten Themen, dann geht es beim interkulturellen Ansatz hauptsächlich nicht um die Anzahl der behandelten Themen. Mehr steht hier die Technik im Vordergrund, wie man an solche Themen herangeht, so dass die Lerner am Ende zum nötigen Instrumentarium gelangen. Innerhalb dieser Themenbereiche sollen daher die Themen auch danach ausgesucht werden, ob und wie gut sie sich für die Behandlungstechnik bzw. -methode eignen.

4.2. Themen-Behandlung

Die Behandlung der einzelnen Themen vollzieht sich in drei Schritten, die im Hinblick auf die dafür einzuräumende Zeit, die Ansiedlung innerhalb oder außerhalb des Unterrichts sowie die selbständige Arbeit der Lerner in der Gruppe oder die Arbeit im Plenum beliebig einteilbar sind.

4.2.1. Wissens-Check

Um zu überprüfen, mit welchem Vorwissen, welchen Vorstellungen und Einstellungen über die deutsche und die ägyptisch-arabische Kultur die Lerner an das Thema herangehen, sollen die Studenten in Gruppen eingeteilt werden und ihre Informationen bzw. Eindrücke zum zu behandelnden Phänomen aufschreiben. Dann trägt jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum vor. Aus der Summe der vorgetragenen Informationen bekommt der Lehrer den ersten Eindruck über den Wissensstand der Studenten zum Thema. Er kann dieses Wissen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ bewerten, und zwar in Bezug auf:

- das Ausmaß der Befangenheit im Eigenkulturellen.
- positive bzw. negative Einstellungen zum Fremden und Eigenen und die möglicherweise damit verbundene Haltung zwischen Angst bzw. Faszination mit allen Möglichkeiten dazwischen: Besorgnis, Abwehr, Neutralität, Neugier, Interesse ... usw.
- die Verzerrung der Zusammenhänge und das reduzierte Verständnis beider Kulturen.
- den akuten Nachholbedarf zur Schließung von Wissenslücken.

Nach den Plenumsvorträgen werden dem Lehrer also das gesamte Wissensbild der Studenten und dessen Lücken offenkundig, so dass er die Probleme der Studenten lokalisieren, die Entwicklungsmöglichkeiten einschätzen und darauf aufbauend seine Unterrichtsstrategie bestimmen kann.

4.2.2. Wissens-Suche

Vor dem Beginn der eigentlichen Wissens-Suche sollen sich die Studenten der Mängel ihres Wissens bewusst werden. Da hilft ein Lehrervortrag wenig. Sinnvoller wäre, dass sie mittels gezielter Fragen und hinweisender Bemerkungen an diese Mängel herangeführt werden und so am Erkenntnisprozess und am Herausfinden der relevanten Aspekte des Themas beteiligt werden.

Jede Gruppe wird dann mit dem Einholen des nötigen Wissens zu einem Aspekt des Themas in der deutschen oder ägyptischen Kultur beauftragt. Nützlich wäre eine Besprechung der Einzelaspekte mit der jeweiligen Gruppe mit Hinweisen auf wichtige Zusammenhänge und auf passende Wissensquellen.

Die Besorgung von Materialien zum Thema dürfte kein großes Problem darstellen. Was die Bibliotheken angeht, sind die Studenten mit den ägyptischen Bibliotheken (öffentliche und an der Universität), mit der Goethe-Bibliothek und mit der Bibliothek an der Abteilung gut versorgt. Viele Wissensquellen sind also verfügbar, z. B. *deutsche und ägyptische Zeitungen, Zeitschriften, Bücher* und *audio-visuelle Materialien*. Nicht zu vergessen ist das Internet als jetzt für alle Studenten zugängliche Informationsquelle. Befragungen und Interviews gelten als authentische Wissensquellen und zeigen die individuellen Interpretationen der kulturellen Werte und Normen. Viele deutsche Institutionen sind in Kairo vertreten. So kann man neben den Ägyptern auch Deutsche zu beiden Kulturen befragen. Auf diese Weise ergänzen die Studenten selbst nach Bedarf ihr Wissen, damit es am Ende für ihre Zwecke multiperspektivisch, differenziert, zusammenhängend und authentisch wird.

Diese Phase erfordert eine intensive Arbeit vom Lehrer: Einzelbesprechung der Aspekte, Hilfe bei Materialsuche, Beratung der Gruppen ... usw. Hier kann man von der an der Deutschen Abteilung Tradition gewordenen Betreuung der Studenten durch die Assistenten Gebrauch machen. Man muss aber mit ihnen vorher den ganzen Ansatz besprechen, sie in die Planung einbeziehen und alle Realisierungsphasen mitmachen lassen. Dadurch gewinnt man wohl interkulturell arbeitsfähige Lehrer in der Zukunft.

Zu diesem Schritt ist noch Folgendes zu bemerken: Für die an den Frontalunterricht und ans Wissenrezipieren gewöhnten Studenten stellen die Gruppenarbeit und die Selbstsuche nach Wissen eine gewaltige Umstellung dar. An der Deutschen Abteilung werden die Studenten schon am Anfang ihres Studiums zur Gruppenarbeit und zur Selbstsuche nach Materialien umerzogen. Nach dem Überwinden der anfänglichen gruppenspezifischen Schwierigkeiten und nach den ersten Erfolgen bei der Materialsuche läuft es problemlos. Sogar erlangen die Studenten dadurch ein großes Maß an Selbstständigkeit und Selbstsicherheit.

4.2.3. Themen-Präsentation

Der Präsentation eines Themas werden die Schritte im (Fremd-)Verstehensmodell in 2. zugrunde gelegt: Zuerst referieren die Gruppen, die sich mit den Aspekten des Themas in Ägypten beschäftigt haben (Innenperspektive in das Eigene), dann die Gruppen, die dasselbe in Deutschland untersucht haben (Innenperspektive in das Fremde). Jeder Darstellung des Themas in beiden Kulturen folgt eine Diskussion darüber im Plenum. Dann beteiligen sich alle Gruppen an der Betrachtung des Themas aus dem Blickwinkel der jeweils anderen Kultur (Außenperspektive auf das Fremde und das Eigene).

Bei der Präsentation kommt dem Lehrer eine Dirigenten-Rolle zu, d. h. er soll durch Fragen und Hinweise die Ziele des interkulturellen Lernprozesses ansteuern. Und so soll er u. a. auf Folgendes achten:

- Die Zwecke der Innen- und Außenperspektiven (s. 2.) im Verstehensprozess erfüllen.
- Vermeidung des „dualistische(n) Wir/Die-Denken(s)“ (Roche 2001: 16).
- Bewertende Aussagen in Bezug auf beide Kulturen und plakative, pathetisch wirkende und stereotypverdächtige Äußerungen abschwächen, indem die Lerner zur „Aufdeckung der kognitiven Steuerungsmechanismen“, die in beiden Kulturen das „menschliche Handeln bestimmen“ (Bleyhl 1994: 11) angeregt werden.
- Beim Nicht-Verstehen-Können/Wollen darauf hinweisen, dass es „nicht nur an der unzugänglichen Andersheit des Fremden, sondern auch an der mangelnden Bereit-

schaft, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und den eigenen Standpunkt zu relativieren, liegen kann“ (Bredella/Delanoy 1999: 14).

- Hinter „oberflächlichen Toleranzbekundungen“ (Roche 2001: 15) steckt oft eine Abwertung des Fremden, daher hinterfragen.
- Heuchlerische Meinungsäußerungen an die Adresse des Lehrers und das beliebte Spiel bei einigen Studenten unterbinden, Sprachkönnen zu zeigen und verschiedene, teilweise konträre Meinungen zu äußern.

Bei der Behandlung eines Themas fließt vieles in den Unterricht hinein: Informationen, Hinweise des Lehrers, Diskussionsbeiträge ... usw., so dass am Ende eine Kontrolle dessen erforderlich ist, was die Lerner vom Unterricht an Wissen und Betrachtungstechnik mitgenommen haben. Als erstes soll jede Gruppe ein Ergebnisprotokoll schreiben, das dann korrigiert und mit der Gruppe besprochen und in der Endversion kopiert und an alle verteilt wird. Für den Lehrer ist das ein gutes Feedback und die Gelegenheit, einiges nachzuholen; und die alles schwarz auf weiß liebenden Studenten haben verschiedene Betrachtungsversionen des Themas. Dieser Kontrollschritt betrifft aber nur den Unterrichtserfolg.

Um zu überprüfen, ob die Studenten mit dem erworbenen Wissen neue interkulturell motivierte Verhaltensweisen aushandeln können, kämen noch zwei weitere Kontrollformen in Frage:

1. Die Studenten befassen sich wie in interkulturellen Trainingsseminaren mit interkulturell für Deutsche und Ägypter problematischen Situationen, für die nach einer Analyse interkulturell angemessene Auswege vorgeschlagen werden.
2. Das Thema wird in einer szenischen Darbietung verarbeitet, z. B. in einem Rollenspiel, bei dem sich die Studenten Probleme in der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Ägyptern und Lösungsansätze dafür ausdenken und spielen. Im interkulturellen Lernprozess unterstützen spielerische Formen die affektive Seite bei den Lernern.

Nun komme ich zur Beziehung zwischen dem IL und der Mutter- und Fremdsprache und zum Fremdsprachenerwerb. Die Muttersprache, Arabisch, und die Fremdsprache, Deutsch, haben im interkulturellen Lernprozess einmal eine Rolle als ‚Dirigiersprache‘, d. h. als die für Erklärungen und Anweisungen beim Vollziehen der einzelnen Phasen/Schritte verwendete Sprache, aber auch als ‚Äußerungssprache‘ bei den Lernern. Das proportionale Verhältnis zwischen beiden Sprachen in dieser Funktion wird phasenweise variieren, wobei die Muttersprache mehr zum Einsatz kommt, besonders wenn es um relevante Komponenten im Verstehensprozess wie beispielsweise *Wissens-Check*, *Behandlungstechnik* geht. Hier können die Deutschkenntnisse für die Studenten Verstehens- und Ausdrucksbarriere bilden.

Die zweite, eigentlich zentrale Beziehung zwischen dem IL und beiden Sprachen betrifft ihre Funktion als Träger und Ausdrucksmittel kultureller Erfahrungen. Im Verlauf des Lernprozesses bieten sich mehrfach Gelegenheiten, beide Kultur- und Sprachsysteme kontrastierend aufeinander zu beziehen, besonders hinsichtlich der Schlüsselbegriffe des Themas und der Adäquatheit der von den Studenten verwendeten Sprachmittel zu den beschriebenen kulturellen Gegebenheiten. Es ist ratsam, dass die Studenten alle im Unterricht gefallenen Begriffe sammeln, um sie dann noch einmal extra zu behandeln.

Durch den interkulturellen Ansatz wird der Fremdsprachenerwerb mehrfach gefördert. Im Zuge des Lernprozesses entwickelt sich nicht nur die Fähigkeit der Studenten, mit dem Fremden

umzugehen, sondern auch ihre Sprachkompetenz. Sie kommen durch verschiedene Aktivitäten (wie *Arbeit mit deutschen Texten, Befragungen/Interviews mit Deutschen vorbereiten und durchführen, Ergebnisse der Recherchen formulieren und vortragen, Übersetzung des Inhalts von arabischen Texten ins Deutsche und von deutschen Begriffen ins Arabische, Diskussionsbeiträge, Protokollschreiben, Rollenspiele*) in Berührung mit der deutschen Sprache und haben die Gelegenheit zum schriftlichen und mündlichen Sprachtraining. Die Kontrollformen stellen für den Lehrer ein gutes Forum dar, die Spracharbeit mehr in den Vordergrund zu stellen.

Zum Schluss will ich noch eine weitere, vielleicht unvermeidbare Barriere beim IL erwähnen: *den Lehrer*. Er hat im ganzen Lernprozess eine zentrale Rolle inne, und darin steckt die Potenzialität einer mehrfachen Gefährdung des Konzepts. Erstens hängt die Möglichkeit, ob ein Lehrer interkulturell arbeitet und in welcher Form, „stark von der eigenen Sprachlernbiographie und den mit Fremdsprachen gemachten persönlichen Erfahrungen“ ab (Caspari 1997: 73). In Anbetracht der sehr verbreiteten Frontalunterrichtssucht und der Bequemlichkeit des traditionell-kognitiven Abwickelns von Themen stellt der interkulturelle Ansatz eine immense Umstellung für die Lehrer dar, was nur mit einer Arbeit an den eigenen Einstellungen zu bewältigen ist. Zweitens haben alle Dozenten für Deutsch ihre eigenen Erfahrungen mit der deutschen Kultur und ihre Meinungen bzw. Einstellungen. Dieser Umstand ist im Zusammenhang mit dem Bild der Lehrer bei den Lernern problematisch. Die Lehrer gelten für die Lerner allgemein als Autoritäten. Bei den Universitätsdozenten bekommt dieses Image aufgrund der ihnen eingeräumten Freiheit und Macht zusätzlich eine ‚Götzen-Dimension‘. Einige Dozenten ‚gönnen‘ sich sogar eine ‚Vorbildfunktion‘ und setzen ihren Ehrgeiz daran, eine Vervielfältigung ihrer Meinung bei den Lernern zu erreichen. Eine frühe Meinungsäußerung zum Thema seitens des Lehrers würde also die Diskussion blockieren. Für die Lerner ist diese Meinung ohnehin angesichts der Prüfung und der ‚guten Note‘ bequem, d. h. der dialektische Lernprozess ist tot geboren. Drittens ist Landeskunde als „hybrides Fach“ (Weinrich 1979: 1), nicht nur was die Konzeption und Materialienerstellung angeht, der „Pfuscherei“ (ebda. 11) ausgesetzt, sondern auch in der Praxis. Da an den germanistischen Abteilungen entweder Sprach- oder Literaturwissenschaftler zu finden sind, kann jeder das Fach ‚ohne besondere Qualifikation‘ übernehmen. Hier benötigt der Deutschunterricht im Ausland also qualifizierte, interkulturell arbeitsfähige (Landeskunde-)Lehrer, weniger aber interkulturell angelegte Lehrmaterialien, die sowieso die Anforderungen des IL nur peripher tangieren.

Literatur

- Abel, B. (1988): Wie kulturspezifisch sind regionale Lehrwerke? Die regionalen Ausgaben des Lehrwerks *Deutsch konkret*. In: Jahrbuch DaF 14, S. 238-258.
- Abendroth-Timmer, D. (1997): Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 76-100.
- Althaus, H.-J. (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Info DaF 26, S. 25-36.
- Ammer, R. (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 31-42.
- Baumgratz, G./Neumann, W. (1980): Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch DaF 6, S. 161-180.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

- Bleicher, Th. u. a. (1989): Gesellschaftliche Spannungsfelder (bundes)deutscher Wirklichkeit. Ein Saarbrücker Modell zur Landeskunde. In: Info DaF 16, S. 212-227.
- Bleyhl, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 9-20.
- Bock, H. M. (1980): Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich. In: Jahrbuch DaF 6, S. 149-160.
- Bredella, L. (1993): Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Zugänge zum Fremden. Gießen, S. 11-36.
- Bredella, L. (1994): Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 21-30.
- Bredella, L. (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 85-120.
- Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen
- Bredella, L./Christ, H. (1995a): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 8-19.
- Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997): Thema Fremdverstehen. Tübingen.
- Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997a): Einleitung. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 11-33.
- Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen
- Bredella, L./Delanoy, W. (1999a): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 11-31.
- Bünting, K.-D. (1984): Deutsch am Nil. Interkulturelle Erfahrungen ägyptischer Deutschlehrerstudenten in der Bundesrepublik Deutschland. In: DAAD Dokumentationen und Materialien 7, S. 471-487.
- Caspari, D. (1997): Lernziel ‚interkulturelles Lernen/Fremdverstehen‘: Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 55-75.
- Christ, H. (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 31-42.
- Christ, H. (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 290-311.
- Delmas, H./Vorderwülbecke, K. (1989): Landeskunde. In: Ehnert, R. (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt (M.) u. a., S. 159-196.
- Donnerstag, J. (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 240-260.
- Edmondson, W./House, J. (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9, S. 161-188.
- Elbhausen, H./Wagner, J. (1985): Kontrastiver Alltag – die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, S. 42-59.
- Erdheim, M. (1992): Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: Psyche 46, S. 730-744.
- Geulen, D. (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt (M.), S. 24-72.
- Geulen, D. (1985): Perspektivenübernahme im Unterricht. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt (M.)/Bern/New York, S. 115-135.
- Gnutzmann, C. (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 63-72.
- Hadda, N. (1983/84): Alltägliche Verhaltensweisen und Sprache. Ein deutsch-arabischer Vergleich für fremdsprachendidaktische Zwecke. In: Info DaF 4, S. 77-84.

- Hamburger, F. (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E. J./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen, S. 311-325.
- Hexelschneider, E. (1988): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. In: Jahrbuch DaF 14, S. 127-136.
- House, J. (1994): Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 85-93.
- Hu, A. (1995): Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 20-35.
- Hu, A. (1997): Warum ‚Fremdverstehen‘? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines ‚interkulturell‘ verstandenen Sprachunterrichts. In: Bredella, L./Christ, H./Lugetke, M. K. (Hrsg.) 1997, S. 34-54.
- Hu, A. (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, S. 277-303.
- Hunfeld, H. (1991): Zur Normalität des Fremden. In: Der fremdsprachliche Unterricht, Englisch 3, S. 50-52.
- Hunfeld, H. (1994): Fern vom „versöhnten Zustand“. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 94-100.
- Krumm, H.-J. (1988): Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. Zur Einführung. In: Jahrbuch DaF 14, S. 121-126.
- Kuhla, K. (2000): Ägyptische Kulturstandards aus deutscher Sicht, im Handlungsfeld deutscher Expatriats. Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Lauerbach, G. (1987): Sprache, Identität, Persönlichkeit – Interkulturelle Kommunikation als Krise?. In: Lörscher, W./Schulze, R. (Hrsg.): Perspectives on language in performance. Tübingen, S. 1040-1060.
- Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen.
- Meyer, M. A. (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Kultur? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht. In: Timm, J.-P./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum, S. 123-142.
- Müller, B.-D. (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. In: Jahrbuch DaF 6, S. 102-119.
- Müller, B.-D. (1993): Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: Jahrbuch DaF 19, S. 63-76.
- Müller, B.-D. (1994): Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 155-164.
- Müller, B.-D. (1994a): Interkulturelle Kommunikation. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 94-96.
- Müller, B.-D. (1994b): Interkulturelle Didaktik. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 96-99.
- Neuner, G. (Hrsg.) (1994): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin/München.
- Neuner, G. (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 261-289.
- Picht, R. (1979): Landeskunde und Spracherwerb. Forschungsansätze und didaktische Aufgaben zur Verbindung von Deutschlandsstudien und Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch DaF 5, S. 189-194.
- Picht, R. (1980): Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds. In: Jahrbuch DaF 6, S. 120-132.
- Picht, R. (1988): Den Partner verstehen. Alte Aufgaben und neue Wege für die Auslandsforschung und ihre Umsetzung. In: Doye, P./Heuermann, H./Zimmermann, G. (Hrsg.): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Tübingen, S. 193-203.
- Rau, H. A. (1983/84): Das Deutschlandbild angehender ägyptischer Deutschlehrer und seine entwicklungspolitische Wirksamkeit. In: Info DaF 2, S. 36-44.

- Roche, J. (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- Rogggusch, W. (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften. In: Info DaF 24, S. 796-807.
- Ropers, N. (1990): Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Steinweg, R./Wellmann, Ch. (Hrsg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt (M.), S. 114-150.
- Rösler, D. (1988): Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch DaF 14, S. 221-237.
- Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 36-50.
- Schwerdtfeger, I. C. (1993): Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht, Erleichterungen und/oder Hindernisse? In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Zugänge zum Fremden. Gießen, S. 162-180.
- Schwerdtfeger, I. C. (1994): Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, W./Hellwig, K. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Realisierungen, Wirksamkeit. S. 28-42.
- Thimme, Ch. (1996): Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich. Hohengehren.
- Thormann, M. (2001): Konzepte interkulturellen Lernens im Spiegel der Lehrwerkkritik. In: Wazel, G.: Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt (M.), S. 117-146.
- Weimann, G./Hosch, W. (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20, S. 514-523.
- Weinrich, H. (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines Faches. In: Jahrbuch DaF 5, S. 1-13.

