

INTERKULTURELLES LERNEN VIA INTERNET?

Regina Richter

1. Ausgangslage

"DaF goes Internet", so überschreibt Breindl (1997) ihre sorgfältig recherchierte und fachkundig kommentierte Zusammenschau DaF-relevanter Internet-Angebote, die die schon recht breiten Nutzungsmöglichkeiten des *World Wide Web* im Bereich Deutsch als Fremdsprache dokumentiert. Ihre kritischen Ausführungen zur Qualität des bisherigen Netzangebots machen allerdings auch deutlich, daß viele der vom Internet bereitgestellten Materialien dem fachdidaktischen *state of the art* hinterherhinken und den Qualitätsanforderungen, die an Lehr- bzw. (Selbst)Lernmaterialien zu stellen sind, häufig nicht genügen. Die Fremdsprachendidaktik ist deshalb aufgerufen, die Einsatzmöglichkeiten des Internet als Kommunikationsmedium und die aktuelle Leistungsfähigkeit des *World Wide Web* als Ressource und Materialangebot für den Fremdsprachenunterricht aus methodisch-didaktischer Sicht zu evaluieren und Kriterien für eine angemessene Nutzung des Internet im Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten.

Ziel dieses Beitrags ist es, den Einsatzmöglichkeiten des Internet im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten DaF-Unterrichts nachzugehen und zu klären, inwieweit das neue Medium der Fremdsprachendidaktik tatsächlich neue Möglichkeiten interkulturellen Lernens erschließt. Mein Untersuchungsinteresse resultiert hierbei zum einen aus dem hohen Stellenwert, der dem Erwerb interkultureller Kompetenz inzwischen im Fremdsprachenunterricht wie auch in der jüngeren Lehrmittelproduktion beigemessen wird;¹ zugleich reagiert es auf die geläufige Annahme, das *World Wide Web* eigne sich in besonderer Weise für interkulturelles Lernen.²

Plädieren Fremdsprachendidaktiker für eine gezielte Einbeziehung der Datenfernübertragung in den Fremdsprachenunterricht, verweisen sie im Regelfall auf die neuen Kommunikationsmöglichkeiten, die das Internet dem Fremdsprachenunterricht eröffnet.³ Unter Hinweis auf netzspezifische Formen "authentischer Kommunikation" kommt Breindl (1997, 292) dabei zu dem Schluß, daß das Internet einem Fremdsprachenunterricht, der auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen abzielt, neue Möglichkeiten eröffne.

Mit Diensten wie E-mail, Diskussionslisten, Newsgroups und Chatgroups eröffnen sich (...) für die direkte authentische Kommunikation zwischen Lernern einer Sprache und Sprechern der Zielsprache Möglichkeiten, die in dieser Vielfalt, Schnelligkeit, Reichweite und derart unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung mit den bisherigen Unterrichtsformen und -medien nicht erreichbar sind. Das Internet bietet hier eine Antwort auf Anforderungen des gängigen interkulturellen Paradigmas mit seinen Wurzeln in der literarischen Hermeneutik und Rezeptionsästhetik. So können etwa mit zweisprachigen E-mail-Tandems und Klassenpartnerschaften standortgebundene Sichtweisen und Vielfalt kultureller Perspektiven deutlich gemacht werden und damit

eine wirklich interkulturelle Verständigung erzielt werden.

-2-

Der berechtigte Hinweis auf neue, netzgestützte Interaktionsmöglichkeiten wird von Befürwortern eines netzgestützten Fremdsprachenunterrichts zum Teil jedoch allzu kurzschlüssig mit erfolgreichem interkulturellem Lernen gleichgesetzt. So fungiert das Internet für Lixl-Purcell (1995a) (http://www.uncg.edu:80/~lixlpurc/publications/whitman_presentation.html) nicht nur als "virtual connector to foreign cultures", sondern trägt, indem es "instant inter-cultural connections" schafft, zugleich zum Erlernen von Toleranz und Fremdverstehen bei:

As we cast our communicative nets ever wider, searching for contacts to foreign cultures across the globe, the spectrum of voices from otherwise obscure individuals helps us learn tolerance for differences as well as for similarities.

Man mag das hier entworfene Szenario eines weltumspannenden Kommunikationsnetzes mehr oder weniger verlockend finden - unabhängig hiervon gilt, daß das Internet interkulturellen Austausch, der zur Relativierung eigenkultureller Vorstellungen und zur schrittweisen Entdeckung des 'Eigenen im Fremden' beiträgt, technisch zwar aufs Beste unterstützen kann, keineswegs jedoch automatisch zur Folge hat. Wie sich interkulturelles Lernen via Internet gezielt fördern läßt und welchen Kriterien hierbei Rechnung zu tragen ist, soll im Folgenden durch die Analyse von fünf Netzangeboten mit unterschiedlich starker interkultureller Ausrichtung zunächst einmal induktiv ermittelt werden. Im Anschluß hieran werde ich auf divergierende Ansätze zur Förderung interkulturellen Lernens eingehen, um zu klären, welche Vermittlungsansätze den analysierten Netzangeboten jeweils zugrunde liegen und welche didaktischen Konzeptionen interkulturellem Lernen sich via Internet angemessen umsetzen lassen.⁴

Die für meine Analyse ausgewählten Internet-Adressen sind zum einen Landeskundematerialien mit interkultureller Komponente, zum anderen Internet-Angebote mit explizit interkultureller Ausrichtung. Die besondere Berücksichtigung landeskundlicher Internet-Adressen resultiert zum einen aus dem Umstand, daß das Internet im Bereich der *cultural studies* vor allem in den USA bereits intensiv genutzt wird, so daß hierzu ein vergleichsweise breites Angebot vorliegt. Zum anderen sind methodische Überlegungen zu der Frage, wie sich interkulturelle Kompetenz im Bereich der Landeskunde bzw. *cultural studies* aufbauen lasse, von der Sprachdidaktik unter dem Stichwort 'interkulturelle Landeskunde' vergleichsweise früh angestellt (vgl. Pauldrach, 1992) und unterrichtspraktisch umgesetzt worden. Nicht-digitale Landeskundematerialien jüngerer Datums sind - wenn auch in unterschiedlicher Weise⁵ - heute in der Regel interkulturell angelegt. So bietet es sich an, am Beispiel der Landeskunde der Frage nachzugehen, inwieweit einschlägige Internet-Angebote aus methodisch-didaktischer Sicht den Grundanforderungen einer interkulturellen Landeskunde genügen oder sogar neue Standards setzen.⁶

-3-

2. Analyse ausgewählter Netzadressen

2.1 Telefontraining

Das von Jung am IIK (Institut für Internationale Kommunikation) der Heinrich-Heine-Universität entwickelte "Telefontraining" soll als dreiteilige Lern- bzw. Unterrichtseinheit DaF-Lerner darin unterstützen, charakteristische Abläufe eines Geschäftstelefonats zu identifizieren, entsprechenden Redemitteln zuzuordnen und Gesprächsroutinen für die erfolgreiche Abwicklung von Geschäftstelefonaten zu erlernen. Neben solch explizitem Sprachtraining fordert insbesondere der erste, "Takt am Telefon" überschriebene Übungsteil den Lerner dazu auf, eigen- und fremdsprachliche Diskursroutinen (im Bereich Geschäftstelefonat) zu vergleichen und das eigene Telefonverhalten in der Fremdsprache auf dessen sprachlich-situative Angemessenheit zu überprüfen. Neben dem sprachpraktischen Zweck, dem Lerner bei Geschäftstelefonaten gebräuchliche Routineformeln beizubringen, zielt vor allem die erste der drei Teileinheiten auf eine Sensibilisierung für situations- und kulturabhängige Höflichkeitsstandards ab. Da die Übung zur Reflexion eigenkultureller Verhaltenscodes herausfordern soll, schlägt Jung für deren Bearbeitung als Sozialform deshalb auch Partnerarbeit vor. Seinen Zweck hat "Takt am Telefon" laut Jung dann erreicht, "wenn über das eigene Telefonverhalten nachgedacht und diskutiert wird". Im nachfolgenden Übungsteil werden 29 Standardsätze vorgestellt, die vom Lerner der verschiedenen Phasen eines Telefonats zugeordnet werden sollen.⁷ Hauptziel der Übung ist die Präsentation situationsspezifischer Redemittel, da in ihr aber auch die - für Nichtmuttersprachler schwer erkennbare - pragmatisch-kommunikative Funktion der jeweiligen Wendungen erläutert wird, hat die Übung durchaus interkulturellen 'Mehrwert' und dürfte dem Lerner in dem - hier freilich eng umrissenen Gesprächskontext - ein situationsgerechtes (Re)agieren erleichtern. Im letzten Übungsteil, einem "Rollenspiel als komplexe Simulation", sollen die in Teil 1 und 2 erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten von den Lernern in der Simulation einer Geschäftstelefonats produktiv angewendet werden. In dieser handlungsorientierten Übungsphase spielt der Computer keine Rolle mehr.

Insgesamt nutzt Jungs Netzangebot die vielfältigen technischen Möglichkeiten zur Gestaltung von Internetdokumenten - wie etwa der Einbindung von Ton oder die Bereitstellung von Hilfsfunktionen - nur sehr beschränkt. In der jetzigen Form bieten die Netzseiten, mit Ausnahme des komfortableren Abrufs von Lösungen und Kommentaren, technisch nicht mehr als herkömmliche Unterrichtsmaterialien. Da das "Telefontraining" lediglich als digitales Zusatzmaterial konzipiert ist, kann und soll es das unterrichtliche Training kommunikativer Skills sowie die lehrerunterstützte Erarbeitung kulturspezifischer Diskursroutinen und Ausdrucksmittel nicht ersetzen. Trotz dieser Einschränkungen demonstriert das Netzangebot, daß sich das Internet für einen Fremdsprachenunterricht, der auf die Kulturhaltigkeit von Sprache eingeht, prinzipiell durchaus sinnvoll nutzen läßt.

2.2 Deutsche Internet Chronik: Gegenwartskultur

Unter den zahlreichen landeskundlichen Netzangeboten für DaF-Lerner zählt die von Lixl-Purcell vor allem für amerikanische Deutschlerner erstellte "Internet Chronik" in

gestaltungstechnischer wie auch didaktischer Hinsicht zu den ausgefeiltesten *cultural study sites*. Konzipiert als "digitales Laborbuch für das Studium Deutsch als Fremdsprache" (Lixl-Purcell 1995 b), ist das Material- und Übungsangebot der "Internet Chronik" in zehn Themenblöcke (wie z.B. Ausländer, Frauen, Wende und Einheit, Verkehr etc.) gegliedert. Jede der zehn Einheiten enthält Links zu deutschsprachigen Originaltexten unterschiedlichster Provenienz; Aufgabe des Lerners ist es, in maximal 50 Minuten aus den angewählten Texten bestimmte Informationen herauszufiltern und zu notieren. Die von Lixl-Purcell zu den jeweiligen Einzelthemen erstellten Arbeitsblätter steuern hierbei durch präzise Arbeitsaufträge die Internet-Recherche und stellen Wortschatzerläuterungen sowie Verstehenshilfen bereit. Der Einzel- oder Partnerarbeit am Computer geht jeweils eine kurze Einführung in das Thema durch den Dozenten voraus, im Anschluß an die Textarbeit via Computer erfolgt eine abrundende Diskussion der durch den Text aufgeworfenen Fragen im Plenum. Die "Internet Chronik" ist mithin nicht als reines Selbstlernprogramm angelegt, netzgestützt erfolgt lediglich die Erarbeitung landeskundlich relevanter Textinformationen. Die kritische Auseinandersetzung mit den Textinhalten soll schwerpunktmäßig hingegen im anschließenden Unterrichtsgespräch erfolgen.

In der sehr gelenkten Vermittlung landes- bzw. kulturkundlichen Wissens entspricht die "Internet Chronik" den Zielsetzungen einer 'wissensorientierten Landeskunde', greift in den Einheiten für fortgeschrittene Deutschlerner aber auch zu individueller Stellungnahme herausfordernde Konfliktthemen (wie Umweltschutz, Radikalismus und Extremismus etc.) auf. Di Bellas Unterrichtseinheit zum Thema "Autofreie Siedlung" folgt im Wesentlichen Lixl-Purcells Konzept einer gelenkten Erarbeitung landeskundlichen Wissens via Internet-Recherche. Als Einstieg in die Thematik "Autofreie Siedlung" empfiehlt die Autorin in ihren Unterrichtsvorschlägen entsprechend Lixl-Purcells Forderung nach einem lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht zunächst den konkreten Erfahrungshintergrund der Lernergruppe anzusprechen; im Anschluß an die netzgestützte Textarbeit sollen dann im Plenum die Chancen einer autofreien Siedlung in Deutschland und den USA diskutiert werden.

Techniken der kontrastiven Landeskunde aufgreifend, regen sowohl di Bellas wie Lixl-Purcells *cultural study sites* zum Ländervergleich an und können im Idealfall durch die Bewußtmachung unterschiedlicher gesellschaftlicher Ausgangsbedingungen einem unreflektierten Übertragen eigener Gewohnheiten und Wertmaßstäbe auf fremdkulturelle Kontexte entgegenwirken. Verbunden mit einem - gemessen an herkömmlichen Landeskundematerialien - ungewöhnlich vielfältigen Informationsangebot und einer sorgfältigen didaktischen Unterstützung der Recherche- und Textarbeit stellen sie für den Sprach- und Landeskundeunterricht insgesamt denn auch empfehlenswerte Zusatzmaterialien bereit.

Die für die Bearbeitung einzelner Schwerpunktthemen zusammengestellten *web sites* zeigen - besonders deutlich in der Themeneinheit zu "Radikalismus und Extremismus" - zwar die Pluralität bundesdeutscher Lebenswirklichkeiten auf, setzen, da ursprünglich für ein deutsches Publikum konzipiert, implizit aber auch das Referenzwissen eines deutschen bzw. muttersprachlichen Lesers voraus. Dies gehört zum Wesen authentischer, also eben gerade nicht zu Unterrichtszwecken erstellter Texte, und die Fremdsprachendidaktik hat, zunächst vor allem im Bereich der Literaturdidaktik, die sich hieraus ergebenden Verstehensschwierigkeiten deshalb auch schon lange zum Dreh- und Angelpunkt der

unterrichtlichen Auseinandersetzung mit 'fremden' Texten erklärt.⁸ Vor allem die Hermeneutik, Rezeptionsästhetik und interkulturelle Germanistik haben dazu beigetragen, daß divergierende Lesarten ein- und desselben Textes inzwischen von immer mehr Fremdsprachendidaktikern nicht nur als hermeneutischer Normalfall begriffen werden, sondern daß das Thematisieren individueller Verstehensvoraussetzungen und kulturabhängiger Deutungsschemata Teil eines Fremdsprachenunterrichts geworden ist, der kulturelle Differenz weniger als Störung, denn als Stimulans dialogischen Austauschs begreift.

-5-

Selbstreflexives Gewährwerden eigenkultureller Bewertungsmaßstäbe erfolgt freilich nicht automatisch schon durch bloßen Ländervergleich, und kontrastierende Gegenüberstellung allein gibt noch lange nicht den Blick auf die Eigenlogik fremdkultureller Erscheinungen und Verhaltensweisen frei. Denn im Regelfall stößt der Lerner beim Ländervergleich auch auf Befremdliches und der Vergleich von Fremdem und Vertrautem schlägt, wie Pauldrach (1992) gezeigt hat, nur allzu leicht in Besser-Schlechter-Bewertungen um. Eine Landeskunde, die auf *cross-cultural analysis* abzielt, sollte sich deshalb nicht darauf beschränken, ihren Gegenstand lediglich einem, sprich dem eigenkulturellen Analyseraster zu unterwerfen. Mit anderen Worten: Gerade die Analyse, Bewertung und Interpretation bestimmter Ausschnitte fremder Wirklichkeit sollten aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Hier eröffnet das Internet dem Fremdsprachenunterricht mit E-mail, Chatgroups etc. neue Wege eines multiperspektivischen Meinungsaustauschs, die in netzunterstützten *cultural studies* auch genutzt werden sollten.

Die Heterogenität des via Internet verfügbaren Quellenmaterials kommt der didaktischen Forderung entgegen, im Landeskundeunterricht kein geschlossenes, in sich stimmiges Deutschlandbild zu vermitteln, sondern gerade auch die Vielfalt und Uneinheitlichkeit bundesdeutscher Wirklichkeit sichtbar und so die eingeschränkte Gültigkeit von Stereotypen erkennbar zu machen. Eine Rückbindung binnenkultureller Vielfalt an historische und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen, die in kulturkontrastiven Landeskundematerialien wie "Spielarten" oder "Typisch deutsch?" zumindest ansatzweise erfolgt, kann das Internet seiner Struktur nach hingegen nur bedingt leisten. Als Hypertextsystem ermöglicht das Internet über Links zwar das Verknüpfen unterschiedlichster Informationen, stellt sich dem Benutzer im Wesentlichen aber als weitgehend unstrukturiertes Informationssystem dar. Kausale Zusammenhänge zwischen der Unmenge an Einzeldokumenten muß der Nutzer im Regelfall selbst herstellen - es sei denn eine lenkende (Lehrer)Hand hat, wie bei den von Lixl-Purcell und di Bella erstellten Übungen, das Netzangebot bereits vorsortiert und die Abfolge der zu bearbeitenden Dokumente festgelegt. Lixl-Purcells These, das Internet unterstütze per se ein kontextualisiertes Lernen,⁹ läßt sich denn auch ebenso gut in ihr Gegenteil wenden: Aus medienkritischer Sicht überhäuft das Internet den Nutzer mit zusammenhanglosen Informationen, statt originäre Kontexte, im Sinne eines rekonstruierbaren räumlich-zeitlichen Zusammenhangs abzubilden.

2.3 Die Deutsche Wiedervereinigung

Die unter dem Titel "Deutsche Wiedervereinigung" abrufbaren Netzseiten dokumentieren die Ergebnisse eines mit Deutschstudenten der Tufts University durchgeführten Landeskunde-

Projekts. Im Gegensatz zur "Internet Chronik" ist die von Studenten erstellte Dokumentation nicht als Unterrichtsmaterial angelegt, eignet sich als landeskundliches Zusatzmaterial zum Thema Wiedervereinigung aber durchaus auch für den Unterricht.

-6-

Aufgabe der amerikanischen Deutschstudenten war es, mit Hilfe des Internet sowie weiterer verfügbarer Informationsquellen fünf Teilaspekte des Themenkomplexes "Deutsche Wiedervereinigung" (Geschichte, Identität, Kultur, Politik und Wirtschaft) zu erarbeiten und das Resultat der Projektarbeit im Internet zu veröffentlichen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die entsprechenden Netzseiten, ungeachtet ihrer Stärken und Schwächen, dabei vor allem, weil sie die Möglichkeiten aufzeigen, die das Internet für einen handlungsorientierten und auf Kulturkontakt abzielenden Fremdsprachenunterricht bietet. Auf Planung und Verlauf des Projekts geht die Dokumentation nicht ein - obwohl Hinweise zur praktischen Durchführung für Nachahmungswillige eine wertvolle Hilfe wären - so daß die Dokumentation über eine thematisch geordnete Materialsammlung im Grunde nicht hinausgeht. Erfolg und Nutzen des an der Tufts University durchgeführten Internet-Projekts sollten aber auch nicht primär an dem greifbaren Resultat der Netzdokumentation bemessen werden. Einzelteile der Dokumentation, wie etwa die knappe Chronik zur deutschen Geschichte (1945-1990), haben für Dritte zwar nur begrenzten Informationswert, ungeachtet der jeweiligen Rechercheergebnisse hat aus didaktischer Sicht die Recherchearbeit jedoch auch schon dann ihren Zweck erfüllt, wenn von den Deutschlernern gründlich überlegt worden ist, welchen historischen Ereignissen im Kontext der Wiedervereinigung besondere Bedeutung zukommen könnte.

Positiv zu bewerten ist, daß das Projekt "Die Deutsche Wiedervereinigung" mit seinen unterschiedlichen Schwerpunkten auf die Erarbeitung historischen Faktenwissens und ein Erforschen der bundesdeutschen Parteienlandschaft abzielt, mit den Themenschwerpunkten "Kultur" und "Identität" aber auch über eine faktenorientierte Realienkunde hinausgeht. Wenngleich Lixl-Purcells Behauptung (1995a), das Internet stimulare per se fächerübergreifendes Lernen, zu pauschal formuliert ist, dokumentieren die Netzseiten zur Deutschen Wiedervereinigung zumindest, daß sich das Internet für breit angelegte und nicht ausschließlich auf die Erarbeitung von Faktenwissen abzielende Landeskunde-Projekte nutzen läßt.

Auch wenn interkulturelle Lernziele in der Projektdokumentation nicht explizit genannt sind, ist der Materialzusammenstellung zum Thema "Identität" abzulesen, daß die Recherchen der amerikanischen Studentin hier zu einem sehr intensiven Austausch mit ihren ostdeutschen Briefpartnern geführt haben. Angeregt durch die Nachfragen aus den USA, haben sich die ostdeutschen Partner zum Teil sehr differenziert mit der Frage auseinandergesetzt, wie sich die Wende auf ihr Leben konkret ausgewirkt und inwieweit sie ihr Identitätsgefühl verändert hat. Dabei weichen die Bewertungen der Wende ebenso wie der Lebensweg der verschiedenen Kommentatoren stark voneinander ab, wodurch deutlich wird, daß auch Ostdeutsche in individuell sehr unterschiedlicher Weise von der politischen Geschichte Deutschlands geprägt sind.

Aus den Ausführungen der ostdeutschen Briefpartner geht hervor, daß sie in ihren Briefen auf

einen konkreten Fragenkatalog (mit Unterthemen wie "money", "teaching" und "family") geantwortet haben - die amerikanische Studentin hat sich im Verlauf der Projektarbeit also genau überlegt, was für Faktoren das Identitätsgefühl eines Ostdeutschen nach der Wende im Einzelnen beeinflussen mögen. Die Frage, ob die von ihr gewählten Kriterien für die Identitätswahrnehmung ihrer Briefpartner auch wirklich die entscheidenden sind, scheint in den Briefpartnerschaften nicht diskutiert worden zu sein. Die ostdeutschen Adressaten haben den Fragenkatalog der amerikanischen Studentin dem Anschein nach unhinterfragt abgearbeitet, beschreiben allerdings sehr offen und persönlich, wie die Wende in ihr persönliches Leben hineingewirkt hat. Dabei verzahnen sich in den Erfahrungsberichten nationale Geschichte und persönliches Erleben.

-7-

Das Projekt zur deutschen Wiedervereinigung zielte nicht in erster Linie auf interkulturelles Lernen ab, im Vordergrund der Projektarbeit stand vielmehr das Auffinden themenrelevanter Informationen im und außerhalb des Internet sowie deren medientechnische Aufbereitung zu einem Netzdokument. Um den Zielsetzungen einer interkulturellen Landeskunde zu genügen, hätte das Projektvorhaben stärker über das Recherchieren und Bearbeiten deutschlandkundlicher Informationen hinausgehen müssen. Denn zur Reflexion eigenkultureller Voreinstellungen können solche Projekte nur dann beitragen, wenn Vorannahmen, Verstehensschwierigkeiten und Erkenntnisinteressen der Projektteilnehmer zu Beginn und im Verlauf des Projekts auch gezielt angesprochen werden. In der oben beschriebenen Korrespondenz hätte z.B. angefragt werden sollen, ob die von der amerikanischen Studentin gewählten Identitätskriterien aus der Sicht ihrer ostdeutschen Partner als ebenso relevant empfunden werden. Im Rahmen eines solchen Dialogs hätten unhinterfragte Vorannahmen zum Vorschein kommen können, womit beide Seiten etwas über ihr Verständnis von Identität erfahren hätten. Solche durch den Dialog mit Anderen ausgelösten Selbsterfahrungen gehören ebenso zu interkulturellem Lernen wie das Sich-Informieren über Erfahrungen, Lebensumstände und Befindlichkeit des Gesprächspartners.

2.4 Märchen

Die vom Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung im Rahmen des Telekommunikationsprojekts "learn:line" entwickelte Themeneinheit "Kinder schreiben Märchen" ist für den Deutschunterricht der Orientierungsstufe und hierbei insbesondere für Klassen mit Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern konzipiert. Das als multimediale Lernumgebung aufgebaute Netzangebot besteht im Wesentlichen aus drei Komponenten: Einer unter der Rubrik "Märchenbazar" aufrufbaren Sammlung von Märchentexten, einem "Schwarzen Brett", an dem die Schüler Kommentare zu den einzelnen Texten und eigene Vorschläge 'aushängen' können sowie eine - primär für den Lehrer gedachte - "Mediothek", mit diversen Vorschlägen zur unterrichtlichen Behandlung der Thematik sowie weiterführenden Literaturhinweisen. Die Märchen-Seiten sind also nicht als Selbstlernmaterialien angelegt, sondern stellen Text- und Zusatzmaterialien für die Behandlung der Thematik im Unterricht bereit. Das Internet erfüllt hierbei im Wesentlichen zwei Funktionen: Zum einen dient es als 'Textarchiv', das Märchentexte von Schülern aus

unterschiedlichsten Herkunftsländern zugänglich macht; vor allem aber fungiert es als Publikations- und Diskussionsforum, in dem Schülertexte veröffentlicht und über das "Schwarze Brett" zur Diskussion gestellt und kommentiert werden können.

Geschrieben von in Deutschland lebenden Kindern ausländischer Herkunft, greifen die im "Bazar" vorgestellten Schülertexte auf die Märchentradition des jeweiligen Herkunftslandes zurück. Daß sich im Märchen-Bazar keine deutschen Märchen finden, liegt in der didaktischen Zielsetzung der Unterrichtseinheit begründet. Ihr Anliegen ist es, anhand des kulturübergreifenden Themas "Märchen" einmal auch jenen Kindern, deren Muttersprache nicht oder nicht ausschließlich das Deutsche ist, die Gelegenheit zu bieten, "Elemente ihrer Tradition in den (Deutsch)Unterricht einzubringen". Den Mitschülern soll die Begegnung mit ihnen unbekanntem Märchentraditionen - so das Anliegen der Autoren - die Möglichkeit geben, Neuentdeckungen zu machen und auch 'das Vertraute im Fremden' wiederzufinden" (Ebd.).

-8-

Konkrete Vorschläge dazu, wie sich solch hohe Zielsetzungen didaktisch umsetzen lassen, liefern die Unterrichtshinweise der "Mediothek". Zur Einführung der Thematik empfehlen sie, mit den Schülern zunächst einmal der Frage nachzugehen, wie ihnen Märchen zu Hause überliefert worden sind (frei erzählt, vorgelesen, über Kassetten oder Märchenfilm?), um persönliche Erlebnisse und Erinnerungen der Schüler wachzurufen, für unterschiedliche Ausformungen der Textsorte Märchen zu sensibilisieren und deren kulturellen Stellenwert im Ursprungsland zur Sprache zu bringen. Auch die weiteren Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung - wie etwa das Erarbeiten prototypischer Handlungsstrukturen, wiederkehrender Figuren, Motive etc. - sind sorgfältig auf die Zielgruppe elf- bis zwölfjähriger Schüler abgestimmt. Sie konfrontieren diese mit den vielfältigen Ausprägungen der Textsorte, schärfen zugleich aber auch den Blick für deren Grundcharakteristika, so daß mit wachsender Texterfahrung selbst hinter zunächst fremd erscheinenden Erzählungen vertraute Grundmuster aufscheinen können. Der hohe didaktische Anspruch, den Unterricht an deutschen Schulen für Fremderfahrungen zu öffnen und im zunächst nur als fremd Erlebten allmählich auch Vertrautes wahrnehmbar werden zu lassen, ist den einzelnen Unterrichtsaktivitäten dabei auf den ersten Blick nicht abzulesen. Unaufdringlich und ohne didaktischen Zeigefinger gelingt es ihnen jedoch, im Unterricht den Rahmen dafür zu schaffen, daß ein allen Schülern vertrautes Thema aus unterschiedlichen Erfahrungswelten heraus zur Sprache gebracht werden kann. Hierfür bieten sich Märchen nicht allein wegen ihrer Universalität in besonderer Weise an. Als fiktionale Texte entziehen sie sich Richtig-Falsch-Kategorisierungen, müssen weder 'stimmen' noch etwas beweisen. Sie erleichtern hierdurch ein gleichberechtigtes Sprechen und schaffen damit die wohl wichtigste Voraussetzung für einen - im Idealfall in wechselseitige Akzeptanz mündenden - interkulturellen Dialog.

2.5 Interkulturelle Bewußtheit: Ein E-mail-Projekt für deutsche und ausländische Studierende

Das Internet-Projekt "Interkulturelle Bewußtheit" wurde von Zeuner für Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache an der Universität Dresden konzipiert. Aufgabe der an dem

Projekt beteiligten DaF-Studenten ist es, in Form eines E-mail-Tandems mit einem ausländischen Studierenden ein von beiden Partnern vereinbartes 'Kulturthema' über die Dauer eines Semesters hinweg gemeinsam zu bearbeiten und die erzielten Ergebnisse abschließend in einem Dossier zu dokumentieren. In erster Linie sollen die beteiligten Projektpartner durch die kooperative Bearbeitung eines kultur/landeskundlichen Themas zur bewußten Auseinandersetzung mit fremd- und eigenkulturellen Kulturstandards herausgefordert werden; darüber hinaus soll gezielte Recherchearbeit zum jeweiligen Themenschwerpunkt zur Erarbeitung kultur- und landeskundlichen (Sach)Wissens beitragen.¹⁰

-9-

Um die Durchführung einer solchen Internet-Kooperation zu unterstützen, stellen die Netzseiten zu dem Projektseminar "Interkulturelle Bewußtheit" deshalb zum einen theoretisches Hintergrundwissen für die 'bilaterale' Erarbeitung eines Kulturthemas bereit, geben daneben aber auch konkrete Hilfestellungen für die Anbahnung und praktische Durchführung eines auf interkulturellen Austausch abzielenden Email-Tandems. Das Internet als wissenschaftliche 'Bibliothek', länderübergreifendes Kommunikationsnetz und Publikationsforum nutzend, schöpft Zeuners Netzangebot die Funktionsvielfalt des technischen Mediums hierbei in vorbildlicher Weise aus. Die technische Gestaltung der Netzseiten ist zudem eng auf die doppelte Zielsetzung des - in der DaF-Ausbildung zu spärlich vertretenen - Typus Projektseminar abgestimmt, das neben der Vermittlung von Theoriewissen auf dessen praktische Umsetzung und individuelle Überprüfung abzielt. Die unter der Rubrik "Handbuch" aufrufbare Fachliteratur stellt deshalb nicht nur gut gegliedertes Fachwissen zum Themenbereich Interkulturelle Kommunikation bereit, sondern ruft den Leser durch textbegleitende Fragen auch immer wieder dazu auf, die theoretischen Ausführungen kritisch mit seinen eigenen Erfahrungen - etwa im Umgang mit Stereotypen - in Beziehung zu setzen. So ist bereits die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu den Unterthemen "Kultur" und "Kommunikation" als Dialog - hier zwischen Text und Leser - angelegt. Das Kapitel zum Themenbereich "Werbung" führt ergänzend hierzu vor, welchen Fragen ein E-mail-Austausch zum Thema Werbung nachgehen könnte und stellt neben geschickt ausgewählten Werbebeispielen zugleich ein handfestes Instrumentarium zur Analyse von Werbeanzeigen bereit. Sicher kann sich ein reger Email-Dialog über die jeweilige Wahrnehmung und Bewertung einzelner Werbeanzeigen auch ohne ein solches Analyseinstrumentarium entfalten. Die Hintergrundinformationen des Handbuchs erleichtern es den Tandem-Partnern jedoch, ihre jeweilige 'Sicht' der Werbeanzeigen an bestimmten Textmerkmalen festzumachen und damit für den Tandem-Partner nachvollziehbarer zu machen.

Die thematischen Vorgaben des Projektseminars "Interkulturelle Bewußtheit", das an der TU Dresden inzwischen bereits zum zweiten Mal durchgeführt wird, sind bewußt weit gefaßt, um den freien Austausch zwischen den E-mail-Partnern nicht durch thematische Restriktionen einzuschränken. Bei der ersten Durchführung des Seminars (im WS 97/98) sollten die Tandem-Partner aus einem breiten Themenkatalog¹¹ ein Thema auswählen und dieses dann selbst eingrenzen; für das SS 1998 wurde das Rahmenthema "Migration" vom Projektleiter vorgegeben. Die thematische Vorgabe läßt den Seminarteilnehmern auch hier noch Spielraum

für selbstgewählte, sich aus der jeweiligen E-mail-Partnerschaft ergebende Schwerpunktsetzungen und trägt damit der - im Kontext interkulturellen Lernens besonders wichtigen - Forderung nach einem möglichst autonomen Lernen Rechnung.

Im Kontext der fachdidaktischen Diskussion, welcher Rahmenbedingungen interkulturelles Lernen bedarf und inwieweit es unterrichtlich vermittelt werden kann, schlägt das Projektseminar "Interkulturelle Bewußtheit" einen zwischen 'Steuerung' und 'Offenheit' liegenden Mittelweg ein. Dessen Konzeption fußt einerseits auf der Annahme, daß interkulturelle Bewußtheit durch unterrichtliche bzw. fachwissenschaftliche Instruktion gefördert werden kann und ruft die Seminarteilnehmer über das als Reader fungierende "Handbuch" deshalb auch zur Bearbeitung entsprechender Fachliteratur auf. In den dialogischen Austausch zwischen den Tandempartnern greift der Projektleiter hingegen nicht ein und sucht hier die Steuerung und Beeinflussung durch didaktische Vorgaben möglichst gering zu halten. Ein solches Vorgehen nutzt die Vorzüge lehrerunterstützter Instruktion, schöpft aber auch die Vorteile eines autonomen, von den Interessen der Tandem-Partner bestimmten Lernens aus. Dem "Handbuch" kommt hierbei eine doppelte Funktion zu: in Vorbereitung auf den späteren E-mail-Kontakt mit einem ausländischen Projektpartner mögliche Ursachen für auftretende Kommunikationsschwierigkeiten aufzuzeigen und die Seminarteilnehmer zugleich zur Reflexion ihrer eigenen, zumeist unbewußten, Kulturstandards herauszufordern. Im Rahmen der E-mail-Partnerschaft soll sich auf dieser Grundlage idealiter interkulturelle Bewußtheit - als bewußte Wahrnehmung eigener wie fremder Kulturstandards - entwickeln können.

-10-

Nicht nur den Fremdsprachenlernern, auch der Sprachdidaktik eröffnet das *World Wide Web* neue Möglichkeiten des Austausch und der Kooperation. Anspruchsvolle Projekte, wie das oben dargestellte, suchen deshalb - nach Maßgabe ihrer didaktischen Zielsetzungen - auch Informations- und Unterrichtsangebote anderer Autoren einzubeziehen.¹² Puristen mag ein solches Vernetzen von Lernangeboten und Informationsressourcen eklektizistisch erscheinen, und mit einem bloßen Aufblähen inhaltlich magerer Netzdokumente durch beliebig gesetzte Verknüpfungen wäre tatsächlich niemandem gedient. Die planvolle Integration unterrichtlicher Ressourcen kommt, wie Zeuners Netzangebot demonstriert, den Lernern jedoch gerade im Bereich netzunterstützten Fremdsprachenunterrichts zugute.¹³

3. Wege interkulturellen Lernens

Jede 'Didaktik des Fremdverstehens' steht vor dem Dilemma, den unzensierten und ungelenkten Dialog, den sie anstrebt, durch didaktische Planung und unterrichtliche Steuerung einzuschränken. In der Diskussion darüber, unter welchen unterrichtlichen Bedingungen sich interkulturelles Lernen am besten entfalten könne, stehen sich, zugespitzt formuliert, gegenwärtig denn auch zwei Positionen gegenüber. Hunfelds (1994, 1997) hermeneutischer Ansatz plädiert für einen weitgehenden Verzicht auf steuernde unterrichtliche Vorgaben. Denn Instruktion und didaktische Manipulation beschneiden, so seine These, die per se nicht plan- und prognostizierbaren Wege und Inhalte eines Dialogs, der ausschließlich von den Verstehens- und Verständigungsinteressen der Dialogpartner bestimmt sein sollte. Die z.B. von Keller (1996) vertretene Gegenrichtung betont demgegenüber die Notwendigkeit

planvoller kultur- und landeskundlicher Wissensvermittlung. Laut Keller setzt das Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme solide landeskundliche Kenntnisse unabdingbar voraus; Empathiefähigkeit oder die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel können seines Erachtens erst auf der Basis umfassenden historischen und sozio-kulturellen Hintergrundwissens erworben werden. Auch House (1996) tritt, unter Verweis auf die sprachlichen Barrieren interkultureller Kommunikation, für einen 'wissensorientierten' Ansatz ein. Im Gegensatz zu Keller plädiert sie allerdings für eine stärkere Berücksichtigung fremdsprachlicher Sprach-Kompetenz. Die Diskussion um den Vorrang interkultureller, respektive sprachlicher Lernziele ist aus ihrer Sicht verfehlt und als Scheinkonflikt vor allem dem verkürzten Sprachverständnis der kommunikativen Didaktik zuzuschreiben. Kommunikative Sprachverwendung erfolgt, wie House (1996, 4) hervorhebt, immer "in einem bestimmten situativen (Mikro-)Kontext und einem kulturellen (Makro-)Kontext", weshalb die Vermittlung umfassender sprachlicher Handlungskompetenz entsprechendes Kulturwissen einschließen müsse. Ein Gleichsetzen interkultureller Kompetenz mit Einstellungsvariablen - wie etwa 'Toleranz' und 'Akzeptanz der Fremdkultur' - unterschlägt die sprachlich-diskursiven Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz kann, wie House an diskursanalytischen Befunden zu belegen sucht, deshalb auch nicht aus dem Sprachunterricht 'herausdividiert' werden.

-11-

Unbefangen betrachtet fußen, wie ich meine, alle drei Argumentationslinien auf zutreffenden Grundannahmen. Die Fähigkeit, Fremdem aufgeschlossen zu begegnen und die Bereitschaft, sich unter Infragestellung des eigenen Vorverständnisses mit ihm auseinanderzusetzen, lassen sich nicht unterrichtlich verordnen. Jeder interkulturelle Dialog liegt letztlich in der Eigenverantwortung derer, die ihn zu führen suchen, und Hunfelds Skepsis gegenüber wohlgemeinter unterrichtlicher Steuerung ist hier nur zu begründet. Dies schließt m. E. aber nicht aus, daß dem Fremdsprachenunterricht in der Vorbereitung interkultureller Begegnungssituationen ganz konkrete Aufgaben zukommen, die unterrichtlicher Planung bedürfen. Kellers Plädoyer für eine wissens- und sachorientierte Didaktik des Fremdverstehens ginge sicherlich zu weit, wenn es auf eine widerspruchsfreie 'Erklärung' der Fremdkultur abzielte; auch läuft sein Konzept landes/kulturkundlicher Wissensvermittlung Gefahr, beim Lerner den Eindruck zu erwecken, er wisse über das Fremde hinreichend Bescheid. Zumal die Wechselwirkungen eines interkulturellen Dialogs, bei dem die eigenkulturellen Prämissen unserer Fremdwahrnehmung zur Sprache kommen und sich auch der Blick auf die je eigene Kultur verändern sollte, in Kellers Ansatz keine Berücksichtigung finden. Dennoch: kulturelle Prägungen verdanken sich gesellschaftlichen Einflüssen; landeskundliches Wissen kann das Verstehen kultureller Prägungen erleichtern und ist deshalb auch Bestandteil interkultureller Kompetenz. Eine sich als interkulturell verstehende Landeskunde hat bei der Vermittlung entsprechenden Referenzwissens allerdings dafür zu sorgen, daß dieses auf Lehrer- wie Lernerseite nicht in vermeintliches Bescheid-Wissen umschlägt; statt auf ein möglichst vollständiges Erklären und Begreifen abzielen, sollte eine interkulturell ausgerichtete Landeskunde-Didaktik deshalb die begrenzte Gültigkeit ihrer Erklärungsangebote zu erkennen geben, die Bereitschaft zur Revision eigenkultureller Vorannahmen fördern und Neugierde für das - sich völligem Verstehen entziehende - Fremde wecken.

Houses Hinweis, interkulturelle Kompetenz lasse sich nicht von kommunikativer Kompetenz abkoppeln, ist im Grunde nichts entgegenzuhalten. Das bloße Wissen um fremdkulturelle Standards - wie etwa Höflichkeitsnormen - reicht in einem interkulturellen Dialog, der mit sprachlichen Mitteln bewältigt werden muß, allein nicht aus. Realisieren lassen sich konventionalisierte Interaktionsnormen nur mit Hilfe adäquater sprachlicher Routinen und Ausdrucksmittel. Die in der Diskussion um interkulturelles Lernen so oft anempfohlene Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede kann, hier möchte ich House nachdrücklich zustimmen, ein Sprachunterricht, der auf Besonderheiten der Zielsprache (im semantisch-lexikalischen Bereich, der sprachlichen Ordnung von Raum und Zeit, konventionalisierten Interaktionsnormen etc.) eingeht, auf das Beste leisten. Leider tut er dies bisher meist zu wenig. Doch selbst wenn er es konsequenter täte - ein kommunikativ und situativ angemessenes Verhalten in der jeweiligen Zielkultur kann auch er, aufgrund der stets begrenzten unterrichtlichen Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten, nicht gewährleisten. Die kommunikativen Defizite, die den interkulturellen Dialog im Regelfall belasten, sucht die Fremdsprachendidaktik inzwischen deshalb verstärkt durch die Vermittlung von Strategiewissen (Erschließungsstrategien, Vermeidungsstrategien, kommunikationserhaltende Strategien etc.) zu kompensieren.¹⁴ Aus der sprachpraktischen Arbeit mit DaF-Lernern liegt für mich auf der Hand, daß ein auf interkulturelle Kompetenz abzielender Fremdsprachenunterricht den unterschiedlichen Zielsetzungen der genannten Vermittlungsansätze Rechnung tragen muß. Trotz der anhaltenden Diskussion um Ziele, Voraussetzungen und unterrichtliche Wege zur Förderung interkulturellen Lernens ist, wie ich meine, eine für das Gelingen interkulturellen Austauschs entscheidende Voraussetzung bisher jedoch noch zu wenig berücksichtigt worden. Wie Befunde der Perzeptionsforschung immer wieder belegt haben, zielt die menschliche Kognition im Bereich der visuellen wie auch sprachlichen Wahrnehmung auf die Ausbildung stabiler Ordnungsmuster aus. Daß wir uns trotz einer Flut wechselnder Umweltreize in der Welt zurechtfinden, verdanken wir einer kognitiven Ausstattung, die auf der Basis von Kategorisierungen und Schematisierungen sinnstiftende Ordnungs- und Bedeutungsmuster konstruiert. Aus kognitionspsychologischer Sicht ist das Denken in Stereotypen dabei insoweit durchaus funktional, als es Orientierung bietet und damit ein Gefühl subjektiver Sicherheit hervorruft. Nimmt man das anthropologische Grundbedürfnis nach stabilen, mit dem Gefühl von Sicherheit verbundenen Orientierungsmustern ernst, stellt sich die Frage, wie eine 'Didaktik des Fremdverstehens' am besten auf die Verunsicherungen, die jeder wirklich interkulturelle Dialog auslöst, vorbereiten kann. Läßt sich Ambiguitätstoleranz unterrichtlich einüben? Oder ist nicht vielmehr eine angstfreie Persönlichkeit, die Unbekanntem offen und unbefangen gegenüberzutreten kann, die eigentliche Voraussetzung dafür, aus der Begegnung mit Fremdem zu lernen? Pointiert formuliert: Läßt sich interkulturelles Lernen lehren?

Ohne eine gewisse Ambiguitätstoleranz und die Bereitschaft zu partiellem Nicht-Verstehen kommt ein interkultureller Dialog, wie ich meine, nicht aus. Der Fremdsprachenunterricht kann jedoch dazu beitragen, daß die durch die Begegnung mit Fremdem ausgelösten Irritationen nicht primär als Gefährdung der eigenen Identität, sondern vielmehr als produktive Verunsicherung erlebt und Anstoß zu bewußterer Selbstwahrnehmung werden kann. Voraussetzungen hierfür sind:

1. die prinzipiell gleichberechtigte Teilhabe aller am Dialog Beteiligten und ein von Dominanzansprüchen freies Gesprächsklima
2. aufrichtiges Interesse an der Eigenlogik fremdkultureller Verhaltens-, Deutungs- und Wertmuster
3. die Bereitschaft zu partiellem Nicht-Verstehen und - last but not least -
4. das Bereitstehen bzw. unterrichtliche Bereitstellen (fremd)sprachlicher Verständigungsmittel.

Fehlt eine dieser Rahmenbedingungen, ist kulturelle Differenz nur mehr eingeschränkt als Erweiterung des eigenkulturellen Blickwinkels erlebbar und läuft Gefahr, in defensive Selbstlegitimation auszuarten. Nur wenn der Fremdsprachenunterricht dazu beiträgt, daß Fremderfahrung auch affektiv als positiv erlebt wird, kann er jedoch die Bereitschaft dafür wecken, sich auch über den Unterricht hinaus auf interkulturellen Austausch als schwieriges aber lohnendes Unterfangen einzulassen.

4. Königsweg Internet?

Setzt man die von mir gesichteten Netzangebote mit den unter Punkt 3 beschriebenen Vermittlungsansätzen in Beziehung, zeigt sich, daß auch im Internet bei der didaktischen Umsetzung des übergreifenden Lernziels interkultureller Kompetenz durchaus unterschiedliche Wege beschritten werden.

-13-

Mit der Sensibilisierung für situations- und kulturspezifische Diskurskonventionen und der Vermittlung entsprechender Diskursroutinen entspricht das "Telefontaining" im wesentlichen der Forderung von House (1996), Sprach- und Kulturwissen als Einheit zu begreifen. Im Bereich der Landeskunde bzw. *cultural studies* lassen sich zwei Grundtendenzen unterscheiden: zum einen primär kultur- und landeskundliche Informationen bereitstellende Netzangebote (*wissensorientierter Ansatz*), wie z.B. die "Internet Chronik", zum anderen landeskundliche Projekte (*handlungs- bzw. projektorientierter Ansatz*), wie z.B. "Die deutsche Wiedervereinigung". Beide Konzeptionen können, wie die genannten Beispiele zeigen, via Internet motivierend umgesetzt werden. Ungeachtet ihres gemeinsamen landeskundlichen Schwerpunkts unterscheiden sich die "Internet Chronik" und das "Projekt zur Wiedervereinigung" in der unterschiedlich starken Steuerung der Lerneraktivitäten. Primär auf landeskundliche Wissensvermittlung abzielende Netzangebote wie die "Internet Chronik" steuern den Lernprozeß im Regelfall durch gelenkte Rechercheaufgaben. Hierdurch beugen sie einem rein akzidentiellen Lernen vor, schränken aber auch den Spielraum für entdeckendes und exploratives Lernen ein. Aus der Perspektive einer interkulturellen Landeskunde hat un gelenktere Projektarbeit den Vorzug, daß von den Lernern selbst entwickelte Fragestellungen in der Regel zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit fremd- und eigenkulturellen Kulturstandards herausfordern dürften. Zumal wir als Lehrende oft nicht abschätzen können, wo die Verstehensbarrieren und Verstehensinteressen unserer Lerner im Einzelfall liegen. Wie Meier (1997, p. 307ff.) berichtet, kam die unterrichtliche

'verordnete' E-mail-Korrespondenz zwischen einer deutschen und einer amerikanischen Schulklasse überhaupt erst in Reaktion auf einen interkulturellen faux-pas so richtig ins Rollen. Die Begrüßung zweier deutscher Schülerinnen mit einem flapsigen "Hail" weckte deutsche Empfindlichkeiten, provozierte damit aber auch einen intensiven Austausch über kulturelle und nationale Stereotypen, wobei die Schüler sensible Stellen ihrer Briefpartner zu erkennen und respektieren lernten. Das Beispiel illustriert, daß Reibungen zu interkulturellem Austausch dazugehören und durch lehrerseitige Zensur nicht unterdrückt werden sollten.

Auch wenn die Netz-Projekte zu den Themen "Märchen" und "Interkulturelle Bewußtheit" Hunfelds Forderung, den interkulturellen Dialog nicht durch unterrichtliche Vorgaben zu beschränken, nur bedingt einlösen, stehen sie dessen hermeneutischem Ansatz nahe. Das Textangebot wie auch die Unterrichtsvorschläge zum Thema "Märchen" tragen dem Umstand Rechnung, daß der Deutschunterricht an deutschen Schulen längst nicht mehr ausschließlich von Kindern mit deutscher Muttersprache besucht wird und deshalb für das Einbringen unterschiedlicher Kulturtraditionen Raum bieten sollte. Eine solche Öffnung des Deutschunterrichts für Fremderfahrungen deckt sich mit Hunfelds (1997) Forderung, die Begegnung mit dem Fremden als gesellschaftlichen Normalfall in den Schulunterricht einzubeziehen, den Austausch unterschiedlicher Sichtweisen auf ein und dieselbe Welt einzuüben und als potentielle Erweiterung der eigenkulturellen Blickwinkels erfahrbar zu machen. Auch Zeuners Projektseminar will - via E-mail-Tandem - zum Dialog zwischen den Kulturen herausfordern, steht mit der systematischen Bewußtmachung kulturspezifischer Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster aber zugleich in der Tradition von Lehrwerken wie *Sichtwechsel*, die die besonderen Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation durch kognitive Strategien zu verringern suchen. In seiner bewußt kognitiven Ausrichtung relativiert das Projektseminar Houses These, interkulturelles Lernen werde gegenwärtig allzu sehr auf affektive Lernziele reduziert. Im Gegensatz zu Houses Plädoyer für eine sprachorientierten 'Didaktik des Fremdverstehens' geht Zeuners Projektseminar allerdings auf die sprachlichen Aspekte interkultureller Kommunikation nicht ein.

Eröffnet das Internet dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht tatsächlich neue Möglichkeiten, oder werden im *world wide web* lediglich bereits vorhandene Vermittlungsansätze auf ein neues technisches Medium übertragen? Die hier analysierten Netzangebote sind zwar nicht als Neuansätze einzustufen, machen aber doch deutlich, daß das Internet die Möglichkeiten der Fremdsprachendidaktik in zwei Bereichen deutlich erweitert: Zum einen erschließt es Fremdsprachenlernern und -lehrern ein in Vielfalt, Fülle und Aktualität so bisher nicht vorhandenes Informationsangebot - wirft als ungefiltertes Medium gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmaterialien dabei allerdings auch erhebliche Qualitätsprobleme auf. Zum zweiten ermöglicht es als Kommunikationskanal via E-mail, Chatgroups, Diskussionsforen etc. über das Klassenzimmer hinaus den un gelenkten Austausch mit fernen Gesprächspartnern. Wie Rösler (1998, 7) mit Recht anmerkt, schränken institutionelle Vorgaben die Möglichkeiten lehrerunabhängiger Netz-Kommunikation und autonomen Lernens im Regelfall allerdings auch beim Internet-Einsatz ein. Ein ungesteuerter, ganz in die Verantwortung der Lerner gestellter Austausch über Länder- und Kulturgrenzen hinweg wird zudem nur gelingen können, wenn beide Seiten bereit sind, ihre eigenen

Kulturstandards zu hinterfragen. Im Regelfall wird es sich deshalb empfehlen, dem netzgestützten Dialog eine für die Kulturabhängigkeit unserer Wahrnehmung sensibilisierende Unterrichtsphase - z.B. mit Hilfe des Lehrwerks *Sichtwechsel* - vorzuschicken. Um das Internet selbständig als Informationspool nutzen zu können, reicht dessen geschickte technische Handhabung nicht aus; zu einer umfassenden Medienkompetenz gehört auch der reflektierte Umgang mit den Informationsangeboten des Internet und Einblick in dessen Manipulationspotential. Die gesellschaftliche Gebundenheit von Texten (im weitesten Sinn) wird durch das Internet als einem ortsunabhängigen Informationssystem, das sich aus kontextlosen Einzeldokumenten zusammensetzt, tendenziell verdeckt. Es gehört deshalb zu den Aufgaben eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext von Internetdokumenten zu rekonstruieren, nicht zuletzt aber auch den soziokulturellen Wirkungen weltweiter Vernetzung nachzugehen - denn vor der Einbürgerung ins *global village* stehen wir alle.

5. Schlußfolgerungen

Das Internet ist insoweit als Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts einzustufen, als es den institutionellen Rahmen des Klassenzimmer öffnet, wodurch die Fremdsprachendidaktik "in das institutionell gesteuerte Lernen bisher noch unübliche und ungeübte Elemente des natürlichen Lernens integrieren kann." (Rösler 1998, 4) 'Natürliches Lernen' heißt hierbei im Kontext interkulturellen Lernens vor allem 'Lernen im Dialog'. Damit sich ein netzgestützter Dialog zu einem freien Erfahrungs- und Meinungsaustausch entwickeln kann, müssen Inhalt und Verlauf der Kommunikation dabei primär von den Interessen der Dialogpartner bestimmt und in deren individuelle Verantwortung gestellt werden. Unter dieser Voraussetzung schließt 'natürliches Lernen' autonomen, von den Wissensinteressen der Lerner gelenkten Wissenserwerb ein.¹⁵ Mit seinen unbeschränkten Navigationsmöglichkeiten und vielfältigen Informationsangeboten ist das Internet hierfür im Prinzip ein ideales Medium - setzt auf Nutzerseite aber auch den kompetenten Umgang mit einem nicht-linearen Hypertextsystem voraus.¹⁶

-15-

Das Internet schafft zwar (medial vermittelten) Kulturkontakt, trägt damit aber nicht automatisch zu Kulturverstehen bei. Ebenso wenig wie Auslandsaufenthalte automatisch zur Revision von Fremdstereotypen beitragen - Erfahrungen im Bereich Schüleraustausch belegen zum Teil das Gegenteil - garantiert ein via Internet hergestellter Auslandskontakt per se schon Einblick in die verdeckte Eigenlogik fremdkultureller Erscheinungen. Die These von Eck/Legenhausen/Wolff (1994, S. 63), soziale Interaktion via Internet käme der Lebenswirklichkeit näher als lehrwerkbestimmte Sozialformen, was "(...) als Folge echte Kommunikation erzeugt", greift gerade mit Blick auf die Voraussetzungen eines interkulturellen Dialogs zu kurz. 'Echte Kommunikation' setzt hier mehr voraus als die sprachliche Interaktion räumlich getrennter Gesprächspartner. Gleiches gilt für Lixl-Purcells (1995a) positive Bewertung des Internet als "inter-cultural connection", die allzu kurzschlüssig internationale Vernetzung mit interkulturellem Lernen gleichsetzt. Das Gelingen eines interkulturellen Dialogs erfordert vor allem ein wechselseitiges Bezugnehmen der Dialogpartner aufeinander und die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Das Bereitstehen eines -

im Fall des Internet besonders schnellen und effizienten - Kommunikationskanals ist hierfür notwendige Voraussetzung; für die Qualität des Dialogs ist jedoch entscheidend, ob die an ihm Beteiligten zum Zweck der Verständigung einen neuen, gemeinsamen Sinnhorizont herzustellen suchen und hierzu auch bereit sind, längere Aushandlungsprozeduren auf sich zu nehmen.

Die Dialogforschung hat aufgezeigt, wie fein Gesprächspartner ihr Kommunikationsverhalten in der face-to-face-Kommunikation aufeinander abstimmen und wie reichhaltig das hierzu eingesetzte Instrumentarium ist. Rückmeldungen darüber, wie eine Botschaft beim Hörer angekommen ist, erfolgen dabei in hohem Umfang unbewußt und werden vom Gesprächspartner auch weitgehend unbewußt aufgenommen. Mögliche Defizite netzbasierter Kommunikation bei der Feinabstimmung des dialogischen Austauschs sind bisher noch kaum erforscht - mit einem veränderten Kommunikationsverhalten ist jedoch zu rechnen.¹⁷

Im Gegensatz zu House bin ich der Auffassung, daß unser (westliches) Konzept von Fremdverstehen ein primär kognitives ist, das kulturelle Prägungen über ein diskursives 'Erklären' zu erfassen sucht. Damit birgt es die Gefahr, in sprachlichen Erklärungszwang umzuschlagen und den Stellenwert unmittelbarer sozialer Erfahrung zu unterschätzen. Ein ganzheitliches und leibhaftiges Erleben fremder Wirklichkeit wird das Internet trotz seiner Realitätsnähe suggerierenden Multimedialität jedoch auch in Zukunft nicht ersetzen können. Dessen sinnvoller Einsatz im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ist damit nicht in Abrede gestellt. Ergänzend zur wechselseitigen Erläuterung divergierender Kulturstandards sollten die Interaktionsmöglichkeiten des Internet künftig aber auch stärker zur kooperativen Erstellung neuer, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen vereinigender (Märchen-)Texte, Hörspiele, Bildcollagen etc. genutzt werden, statt durch die diskursive Unterscheidung zwischen 'Fremdem' und 'Eigenem' implizit immer wieder einen grundlegenden Gegensatz zu unterstellen.

-16-

ANMERKUNGEN

1. Siehe Richter, 1997, 1998. Zurück zum Text.
2. Siehe Lixl-Purcell, 1995a; Donath/Volkmer, 1997; Warschauer, 1996; Davis/Ye-Ling, 1995; Eck/Legenhausen/Wolff, 1994, 1995; Cohen/Miyake, 1986. Zurück zum Text.
3. Siehe exemplarisch Eck/Legenhausen/Wolff, 1994, 1995. Zurück zum Text.
4. Ein solches Vorgehen, das die einzelnen Netzangebote nicht von vornherein einem präskriptiv vorgegebenen Kriterienkatalog unterwirft, soll der unterschiedlichen Konzeption der untersuchten Internet-Materialien in Hinblick auf Zielgruppe, Lernziele und methodischen Ansatz Rechnung tragen. Zurück zum Text.
5. Siehe Richter 1997. Zurück zum Text.
6. Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung können kurstragende Angebote hier nicht behandelt

werden. Mit der Berücksichtigung in den USA erstellter Materialien sucht der Beitrag dafür zumindest ansatzweise auf die wachsende Zahl nicht in Deutschland erstellter DaF-Materialien aufmerksam zu machen. Paradoxerweise trägt gerade das grenzüberschreitende *World Wide Web* zu einer verstärkten Wahrnehmung 'regionaler Lehrmaterialien' bei. [Zurück zum Text.](#)

7. Beispiel (Wendung 10): "Ich glaube, soweit ist alles klar." Lösung (hinsichtlich entsprechender Gesprächsphase): Einleitung des Gesprächsendes. Kommentar: geschickte, positive Formulierung statt Vorwand ('Ich muß dringend weg'). [Zurück zum Text.](#)

8. Die von der Fremdsprachendidaktik propagierte 'Lernerorientierung' verdankt sich ein Stück weit wohl auch der rezeptionstheoretisch begründeten Aufwertung des Lesers. Mehrheitlich leiten sich die literaturdidaktischen Überlegungen zur unterrichtlichen Vermittlung fremdsprachlicher Literatur zur Zeit noch immer aus Weiterentwicklungen des rezeptionsästhetischen Ansatzes ab. [Zurück zum Text.](#)

9. "Meaningful learning requires that information be contextualized and that students discover relationships with other areas of the curriculum. Digital domains such as the world wide web do exactly that." (Lixl-Purcell 1995a). [Zurück zum Text.](#)

10. In der [Projektbeschreibung](#) werden die Lernziele wie folgt differenziert:

- "(...) die fremde Perspektive des jeweils anderen Partners zur Kenntnis nehmen und sie versuchsweise und zeitweise übernehmen (...)"- Erweiterung des Wissens sowohl über die eigene als auch über die Herkunftskultur des E-mail-Partners- "(...) Fähigkeiten im Sammeln, Reflektieren und Interpretieren von Erscheinungen einer anderen Kultur erwerben"- praktische Kenntnis der Nutzungsmöglichkeiten moderner Kommunikationstechnologie im Rahmen von Projektarbeit. [Zurück zum Text.](#)

-17-

11. Das auf Vorschläge von Zeuner zurückgehende Themenspektrum deckte hierbei alle wesentlichen 'anthropologischen Grunderfahrungen' ab. [Zurück zum Text.](#)

12. Teile des Handbuchs stammen ursprünglich von niederländischen Autoren und wurden von Zeuner ins Deutsche übersetzt, bearbeitet, erweitert und als HTML-Dokumente ins Internet gestellt. [Zurück zum Text.](#)

13. Wie sehr sich das Internet für gezielten didaktischen Erfahrungs- und Materialaustausch eignet, dokumentiert exemplarisch das von Martin initiierte Kontaktnetz zu "Lernen durch Lehren" (www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL/ldl.htm). [Zurück zum Text.](#)

14. Siehe hierzu exemplarisch *Sichtwechsel neu*, 1995, 1996. [Zurück zum Text.](#)

15. Angemerkt sei, daß ein von den Interessen der Lerner geleiteter Unterricht nicht auf das unerschöpfliche Materialangebot des Internet angewiesen ist. Zu Recht hat Westhoff (1994) darauf aufmerksam gemacht, daß auch zunächst wenig attraktive Texte von Lerner aufmerksam bearbeitet werden, sobald ihnen die Möglichkeit geboten wird, eigene Fragestellungen an den Text heranzutragen. [Zurück zum Text.](#)

16. Hahn et al. 1996, S. 90, weisen zudem darauf hin, daß für die gewinnbringende Nutzung von Hypertext-Systemen neben technischer Medienkompetenz solides sachbezogenes Vorwissen erforderlich ist. Zurück zum Text.

17. Bisher ist vor allem auf die Durchmischung schriftsprachlicher Äußerungen mit Merkmalen mündlicher Kommunikation in der E-mail-Kommunikation hingewiesen worden (s. Lenke/Schmitz, 1995). Warschauer (1996) konstatiert bei netzbasierter Kommunikation darüber hinaus eine gleichberechtigtere Teilhabe der Gesprächspartner am Gesprächsverlauf und verweist auf den Befund von Huff/King (1988), "that topics proposed by lower-status group members were accepted equally in electronic discussion, but were rarely accepted in face-to-face discussion." (Zitiert nach Warschauer, 1996, 8). Warschauer (1996, 22) beobachtete bei netzbasierten Diskussionen zugleich aber auch ein Abnehmen längerer Aushandlungsprozeduren: "the electronic discussions had fewer of the interactional features - such as questioning, recasting, confirmation checks, and paraphrasing - that are often found in face-to-face interaction and which are viewed as important for language learning." Zurück zum Text.

-18-

LITERATURVERZEICHNIS

I. Unterrichtsmaterialien

a) Netzadressen

Jung, Matthias (o.J.). Übungen zum Telefontraining. <http://www.iik-duesseldorf.de/service/#uebung> (05/14/98, 18:40) [Der Link <http://www.iik-duesseldorf.de/service/#uebung> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004].

Jung, Matthias (o.J.). Standardsätze zum Telefontraining. (05/14/98, 18:41).

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (o.J.). Kinder schreiben Märchen. <http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Maerchen/index.html> (05/14/98, 18:45) [Der Link <http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Maerchen/index.html> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004].

Lixl-Purcell, Andreas (1995b). Deutsche Internet Chronik - Gegenwartskultur. http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/DICIntro.html (05/14/98, 18:47).

Martin, B. (o.J.). Die deutsche Wiedervereinigung. <http://www.tufts.edu/~bmartin/wieder.html> (05/14/98, 18:49).

Zeuner, Ulrich. (1998). Interkulturelle Bewußtheit: Projektseminar für deutsche und ausländische Studierende. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj.htm> (05/14/98, 18:50).

b) Printmedien

Bachmann, Saskia et al. (1995). *Sichtwechsel neu. Bd. 1*. München: Klett Edition Deutsch.

Bachmann, Saskia et al. (1996). *Sichtwechsel neu. Bd. 1 und 3*. München: Klett Edition Deutsch.

Behal-Thomson, Heinke et al. (1993). *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin/München: Langenscheidt.

Lundquist-Mog, Angelika. (1996). *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt.

Sekundärliteratur

Breindl, Eva. (1997). DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. *Deutsche Sprache*, 25 (4), 289-342.

Cohen, M., & Miyake, N.. (1986). A Worldwide Intercultural Network: Exploring Electronic Messaging for Instruction. *Instruction Science*, 15, 257-273.

Davis, B. & Ye-Ling, Ch. (1995). Long Distance Collaboration with On-line Conferencing. *TESOL*, 4 (2), 28-31.

Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid. (Hrsg.). (1997). *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Eck, Andreas, Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter. (1994). Der Einsatz der Telekommunikation in einem lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht. In Wilfried Gienow & Karl-Heinz Hellwig. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen - Realisierung - Wirklichkeit* (S. 43-57). Seelze: Friedrich Velber Verlag.

Eck, Andreas, Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter. (1995). *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS.

Hahn, Martin, Künzel, Sebastian, & Wazel, Gerhard. (1996). *Multimedia - eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

House, Juliane. (1996). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (Online), 1(3), (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm) (05/14/98, 19:24),

Huff, C. & King, R. (1988). An Experiment in Electronic Collaboration. In J.D. Goodchilds. (Hrsg.), *Interacting by Computer: Effects on Small Group Style and Structure*. Atlanta.

Hunfeld, Hans. (1994). Fern vom 'versöhnten Zustand'. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 94-100). Tübingen:

Narr.

Hunfeld, Hans. (1997). Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplans für interkulturelles Lernen. In BMW AG (Hrsg.), *Life. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (S. 1-8). Lichtenau: AOL-Verlag.

Keller, Gottfried. (1996). Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. In *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 3, 227-236.

-20-

Lenke, Niels, & Schmitz, Peter. (1995). Geschwätz im 'Gobalen Dorf' - Kommunikation im Internet. *OBST*, 50, 117-141.

Lixl-Purcell, Andreas. (1995a). Foreign Language Acquisition and Technology. (http://www.uncg.edu:80/~lixlpurc/publications/whitman_presentation.html) (05/14/98, 19:21).

Martin, Jean-Pol. (1998). Lernen durch Lehren. www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL/ldl.htm (=5/14/98, 18:52).

Meier, Gabi. (1997). Students online: Hail Lena - Hail Hitler?. In Reinhard Donath & Ingrid Volkmer (Hrsg.), *Das transatlantische Klassenzimmer* (S. 307-328). Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Pauldrach, Andreas. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 4-15.

Richter, Regina. (1997). Zur Praxis interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. Tendenzen der Lehrmittelproduktion am Beispiel von 'Sichtwechsel neu', 'Gegensätze', 'Typisch deutsch?' und 'Spielarten'. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 281-298.

Richter, Regina. (1998). Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von 'Sichtwechsel neu', 'Spielarten' und 'Elemente'. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 45-51.

Rösler, Dietmar. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und 'altes' Fremdsprachenlernen. *Info DaF*, 1, 3-20.

Sullivan, Nancy. (1993). Teaching Writing on a Computer Network. *Tesol Journal*, 1 (3), 34-35.

Warschauer, Mark. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13 (2/3), 7-25.

Westhoff, Gerhard. (1994). So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts. In Ursula Hirschfeld (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt* (S. 47-65). München: Iudicium.

Copyright © 1998 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Richter, Regina. (1998). Interkulturelles Lernen via Internet? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(2), 20 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm

[Zurück zur [Leitseite](#)]