



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelle kommunikative Kompetenz als Lehr- und
Lernziel im Deutsch als Fremdsprachenunterricht.

Begriffliche Grundlage und Umsetzung in Lehrwerken.

Verfasserin

Evita Kausl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin / Betreuer:

O. Prof. Dr. Mag. Hans-Jürgen Krumm

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit so tatkräftig unterstützt haben. Ganz gleich wie, ohne Euch hätte ich das wohl halb so gut geschafft.

Besonderer Dank gilt meiner Familie, die jeden Tag meines Studiums an mich geglaubt hat und mich unterstützt hat. Ich danke meinen Eltern Brigitte und Robert und meiner Schwester Contessina, die mich immer ermuntert haben zu studieren. Ich danke Euch für Eure lieben Worte, Gesten und den Glauben an mich. Lieber Dank gilt auch besonders meinem Partner Alexander für die liebe und tatkräftige Unterstützung der letzten Monate und die Stunden an Korrekturlesen.

Auch bei meinen lieben Freunden möchte ich mich für die Unterstützung bedanken.

Ihr alle seid und wart ganz toll.

Besonders bedanken möchte ich mich an dieser Stelle auch noch bei Herrn Professor Dr. Mag. Hans- Jürgen Krumm, der so freundlich war meine Diplomarbeit zu übernehmen.

Lieben Dank!

Evita

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet zu haben.

In der vorliegenden Arbeit wird zur besseren und flüssigeren Lesbarkeit von einer geschlechterspezifischen Schreibweise abgesehen. Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass unter der männlichen Form natürlich sowohl die weibliche als auch die männliche Form zu verstehen ist.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	9
2. BEGRIFFSBESTIMMUNG UND BEGRIFFSABGRENZUNG	13
2.1 INTERKULTURELLE KOMPETENZ ALS ZIEL DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION ..	13
2.1.1 BEGRIFF DER KOMMUNIKATION	13
2.1.2 BEGRIFF DER KULTUR	14
2.1.3 BEGRIFF DER EIGENEN IDENTITÄT	17
2.1.4 BEGRIFF DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION	17
2.1.5 BEGRIFF DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ	20
3. INTERKULTURELLER FREMDSPRACHENUNTERRICHT	23
3.1 KULTURBEZOGENES WISSEN ALS KERN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT.....	23
3.1.1 ZWEI VARIANTEN VON INTERKULTURELLER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT NACH KNAPP- POTHOFF (1997)	24
3.2 INTERKULTURELLES LERNEN UND LEHREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	25
3.2.1 DIE DREI HAUPTDIMENSIONEN VON INTERKULTURALITÄT NACH BOECKMANN (2006).....	26
3.2.2 BEGRIFF DES LEHR- UND LERNZIELS	27
3.2.3 GRUNDREGELN FÜR DAS LEHR- UND LERNZIEL „INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ“	28
3.2.4 INTERKULTURELL KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS LEHR- UND LERNZIEL	29
3.2.5 ÜBUNGEN ZUM ERREICHEN VON INTERKULTURELLER KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ	33
4. METHODE DER LEHRWERKSANALYSE.....	37
4.1 DIE STELLUNG DES LEHRWERKS IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	37
4.2 LEHRWERKKRITIK	40
4.3 LEHRWERKANALYSE.....	40
4.3.1 GRUNDSÄTZLICHES ZUR LEHRWERKANALYSE.....	41
4.3.2 METHODEN DER LEHRWERKFORSCHUNG	41
4.4 WAS SPRICHT FÜR EINE LEHRWERKANALYSE IM BEREICH DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT?	43
4.5 AUFBAU DER ANALYSE	44

4.5.1	KRITERIENKATALOG FÜR DIE ANALYSE	44
4.5.2	AUSWAHL DER UNTERSUCHTEN LEHRWERKE	48
5.	ANALYSE	49
5.1	EINZELANALYSE DER LEHRWERKE	49
5.1.1	<i>SPRACHBRÜCKE</i>	49
5.1.2	DIMENSIONEN	56
5.1.3	SCHRITTE	63
5.1.4	MAMA LERNT DEUTSCH	68
5.2	ERGEBNISSE.....	73
5.2.1	WAHRNEHMUNGSSCHULUNG.....	73
5.2.2	SPRACHREFLEXION	74
5.2.3	KULTURVERGLEICH	74
5.2.4	ENTWICKLUNG INTERKULTURELL KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ	74
5.2.5	STELLENWERT DES INTERKULTURELLEN LERNENS	75
5.2.6	ALLGEMEIN	75
6.	CONCLUSIO.....	77
7.	QUELLENVERZEICHNIS	79
7.1	BUCHQUELLEN.....	79
7.2	ONLINEQUELLEN	86
7.3	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	87
ANHANG		89
ABSTRACT		89
CURRICULUM VITAE.....		91

1. Einleitung

„Gewiß, zwei Völker und zwei Sprachen werden einander nie sich so verständlich und so intim mitteilen können wie zwei einzelne, die derselben Nation und Sprache angehören. Aber das ist kein Grund, auf Verständigung und Mitteilung zu verzichten. Auch zwischen Volks- und Sprachgenossen stehen Schranken, die eine volle Mitteilung und ein volles gegenseitiges Vertrauen verhindern, Schranken der Bildung, der Erziehung, der Begabung, der Individualität. Man kann behaupten, jeder Mensch auf Erden könne grundsätzlich mit jedem andern sich aussprechen, und man kann behaupten, es gebe überhaupt keine zwei Menschen in der Welt, zwischen denen eine echte, lückenlose, intime Mitteilung und Verständigung möglich sei - eins ist so wahr wie das andre“ (Hesse 1999:321)

Ich möchte meine Arbeit mit diesem Zitat von Hermann Hesse beginnen, denn schon er hat sich mit der Bedeutung und Wichtigkeit von Sprache und Kultur auseinandergesetzt. Dieses Zitat drückt meines Erachtens sehr gut den schmalen Grad der gelungenen Verständigung zwischen Individuen aus, denn nicht nur unter verschiedenen Sprachen kann es zum Missverstehen kommen, sondern sogar in einer gemeinsamen Sprache schlummert großes Missverstehen.

Im Laufe meines Studiums habe ich erkannt, dass die Sprache unumgänglich ist, wenn man sich in einem anderen Land integrieren möchte, denn sie bildet den ersten Kontakt alltäglichen Handelns und ist im Weiteren wichtig für ein Gefühl von Zugehörigkeit, Identität und Identifikation seiner selbst. Doch ist es fast unmöglich die Sprache für sich alleine stehen zu lassen und dem Faktor Kultur keine Beachtung zu schenken. Sprache und Kultur sind in einer gewissen Weise miteinander verwoben und bilden ein Geflecht, das zusammen dann eine Einheit bildet.

Heute ist dieses Thema so aktuell wie nie. In Zeiten der Globalisierung und weltweiten politischen sowie wirtschaftlichen Vernetzung wird die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen immer bedeutender. Durch dieses Annähern der Länder und Kulturen gewinnt die zwischenmenschliche und bewusste Kommunikation immer mehr an

Bedeutung. Dies bezieht sich nicht nur auf das Berufsleben, sondern auch auf das Privatleben, denn auch hier sind die Möglichkeiten größer geworden und die Bereitschaft seinen Wohnsitz eventuell für einige Zeit in ein fernes Land zu verlegen gewachsen.

Es gibt somit eine zunehmende Mobilität der Menschen und die grenzüberschreitende Migration nimmt stets zu. Die Tatsache dass mehrere verschiedene sprachliche und kulturelle Gemeinschaften nebeneinander auf engstem Raum leben ist keine Seltenheit mehr (Gogolin 2003:96-97). In diesem Zeitalter der Multikulturalität und Globalisierung wird es immer wichtiger, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen und auseinanderzusetzen, mit Vorurteilen und gebildeten Stereotypen aufzuräumen und sich auf das Befremdende einzulassen.

Dort wo also die Sprache aufhört, setzt die nonverbale Kommunikation ein und die interkulturelle Kommunikation kommt zum Tragen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet diese Entwicklung, dass das Lehren und Lernen über die sprachliche Kompetenz hinausgeht. Das Erlangen einer gewissen interkulturellen Kompetenz wird zum Ziel und das Schlagwort „interkulturelles Lernen bzw. Lehren“ wird zur Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts.

Die vorliegende Arbeit soll sich genau mit diesem Thema der interkulturellen sprachlichen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, wobei der Fokus aufgrund meines Studiums mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache (DaF) eben auf dem Deutsch als Fremdsprachenunterricht liegt. Ich habe mich für die Erwachsenenbildung im Anfängerbereich entschieden, in welchem ich selbst tätig bin. Meine Arbeit im Deutsch als Fremdsprachenunterricht gibt mir einen Einblick und ein Wissen, wie die Lehr- und Lernsituation in kulturell nicht homogenen Gruppen aussieht und ich hoffe die Erfahrungen daraus in die vorliegende Arbeit einfließen lassen zu können.

Das Thema soll von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden, mit dem Ziel einen Einblick in die momentane Lehrwerkssituation im Bezug auf interkulturelles Lernen bzw. Lehren zu geben. Weiters soll die Arbeit zeigen, welche Möglichkeiten Lehrwerke momentan aufweisen, um interkulturell im Unterricht arbeiten zu können.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil wird vorerst der Forschungsbereich interkulturelle Kommunikation bzw. interkulturelle kommunikative Kompetenz im Allgemeinen erörtert und definiert. Im Weiteren soll auf die interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Hier sollen vor allem die Begriffe Kultur, Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und Sprache betrachtet und herausgearbeitet werden. Dieser Teil der Arbeit schließt mit Hypothesen und einem eigens erstellten Fragenkatalog für die darauf folgende Analyse ab. Die Hypothesen sowie der Fragenkatalog ergeben sich aus der untersuchten und gesichteten Literatur.

Der zweite Teil widmet sich einer empirisch-qualitativen Untersuchung. Diese praxisbezogene Untersuchung stützt sich auf die Methode der Lehrwerksanalyse, die anfangs erklärt wird. Die vier ausgewählten Lehrwerke werden nach einer Einzelanalyse vergleichend und kritisch gegenübergestellt. Dies soll nicht nur einen Einblick in die momentane Lehrwerkssituation geben, sondern auch in die Situation und Präsenz der interkulturellen Kommunikation im Lehrwerk von heute. Die Auswertung erfolgt im Hinblick auf die im ersten Teil erarbeiteten Hypothesen und soll als Ausgangsbasis für den dritten und letzten Teil der Arbeit dienen.

Im dritten Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse der einzelnen Lehrwerke aus der Einzelanalyse nochmals vergleichend gegenübergestellt und mit Hilfe von Kommentaren und Anmerkungen erläutert. Der dritte Teil soll einen Einblick darauf geben, welche unterschiedlichen Lehr- und Lernziele, Methoden und Aufbauweisen man in Lehrwerken finden kann. Es soll nochmals verdeutlicht werden, welches Lehrwerk, welche Lehr- und Lernbasis für den Lernenden bzw. Lehrenden bietet und wo hier die Unterschiede liegen.

2. Begriffsbestimmung und Begriffsabgrenzung

Der folgende erste Teil der Arbeit, bildet das theoretische Gerüst der darauf folgenden Analyse. Hier werden die wichtigsten Begriffe kurz angesprochen und erläutert: Als wichtig sehe ich Begriffe wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Kultur, Sprache, Fremdwahrnehmung, Fremdverstehen und die eigene Identität an. Diese Begriffe überschneiden sich und bilden zusammen die „Grundmauern“ der interkulturellen Kommunikation. Der darauf folgende zweite Teil der Arbeit widmet sich dem interkulturellen Lernen und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Deutsch als Fremdsprachenunterricht.

2.1 Interkulturelle Kompetenz als Ziel der Interkulturellen Kommunikation

2.1.1 Begriff der Kommunikation

In dieser Arbeit geht es vor allem um die zwischenmenschliche Kommunikation, die in der Forschung erst in den letzten Jahrzehnten Aufmerksamkeit gefunden hat. Die Kommunikation galt früher eher als ein technischer Prozess zur Botschaftenübermittlung zwischen Sender und Empfänger. Heute gelangt immer mehr der soziale Aspekt der Kommunikation in den Mittelpunkt. Schulz von Thun (2005) geht zum Beispiel von vier Dimensionen jeder Kommunikation aus: (Litters 1995:14-15).

1. Der Sachinhalt: Worum geht es? Was ist die Sachinformation der Nachricht?
2. Die Selbstoffenbarung: Welche Informationen gibt der Sender über sich selbst?
3. Die Beziehungsebene: Wie ist die Beziehung zwischen Sender und Empfänger, wie stehen sie zueinander?
4. Der Appell: Zu welcher Reaktion wird der Empfänger aufgefordert? (Schulz von Thun 2005:26-29)

Dies bedeutet für Kommunikationsprozesse, dass sie von einigen unterschiedlichen Faktoren abhängen. So kommt es mitunter auf die Aufmerksamkeit, Gedächtnisleistung und die sprachliche Kompetenz der Gesprächsteilnehmer an, ob eine Kommunikation gelingt oder nicht. Weiters sind unterschiedliche Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bewertungsmuster

wichtige Faktoren, denn diese können zu gegenseitigen Fehlinterpretationen und zu Missverständnissen führen. Kulturelle Unterschiede in Verhaltensweisen und Denkmuster bilden einen guten Nährboden für das Entstehen solcherlei Fehlinterpretationen und Missverständnissen. Die zwischenmenschliche Kommunikation sollte demnach ganzheitlich betrachtet werden. D.h. man sollte verbale, nonverbale, paraverbale und extraverbale Ausdrucksmittel miteinander verknüpfen und ganzheitlich betrachten. Die folgenden Störfaktoren können zum Misslingen von Kommunikation führen: (Litters 1995:16).

1. *„auf der semantischen Ebene*

- *fehlende oder fehlerhafte Bedeutungszuschreibungen von Denotaten aufgrund eines Informations- bzw. Wissensdefizits*
- *nicht übereinstimmende Konnotationen von Bezeichnungen*
- *unterschiedliche emotionale Besetzungen von Begriffen*

2. *auf der pragmatischen Ebene*

- *unterschiedliche Deutungen von Sprechakten*

3. *auf der Beziehungsebene*

- *nicht durchschaute Herrschaftsansprüche*
- *soziale Ängste*
- *divergierende Interessen“* (Litters 1995:16).

Unser Thema der interkulturellen Kommunikation ist ein spezielles Beispiel der interpersonalen Kommunikation, denn hier spielt die Berücksichtigung des Faktors Kultur eine besonders wichtige Rolle. Der folgende Teil befasst sich mit diesem.

2.1.2 Begriff der Kultur

Es gibt unzählige Definitionen von Kultur; die Folgende zeigt, wie weit gefasst dieser Begriff sein kann und wie weit er von dem Thema der interkulturellen Kommunikation entfernt sein kann.

„Zivilisation ist, wenn man eine Gabel besitzt; Kultur, wenn man sie benutzt“ (Bolten 2001:11).

Dieses Zitat charakterisiert den engen Kulturbegriff, der immer etwas mit der Repräsentanz des Schönen, Wahren und Guten zu tun hat (Bolten 2001:11). Ich habe mich im Rahmen meiner Arbeit für den erweiterten Kulturbegriff entschieden. Der Arbeit mit diesem wird eine enorme Wichtigkeit in der interkulturellen Kommunikation zugesprochen. Denn oft ist man sich der „kleinen“ kulturellen Unterschiede nicht einmal bewusst und so springt man von einem möglichen Fettnäpfchen zum Nächsten. Im Folgenden soll auf diese Gegebenheit aufmerksam gemacht werden.

2.1.2.1 Kulturdefinition

Heringer (2004) schlägt in seiner Kulturdefinition eine Unterscheidung zwischen natürlichen und kulturellen Tatsachen vor. Das Natürliche wäre in diesem Fall durch die Evolution entstanden, sozusagen mit genetischem Hintergrund. Das Kulturelle hingegen wird erst nach der Geburt erworben. Heringer (2004) spricht hier von einer kulturellen Evolution, einem gemeinsamen kulturell wachsenden Handeln. Heringer (2004) besteht auch darauf, dass man bei dem Begriff Kultur von Wissen und nicht von einem Produkt spricht. Allerdings sind es Produkte bzw. Handlungen, die den kulturellen Sinn der Menschen innehaben und wiedergeben. Wollen wir also Kultur verstehen, müssen wir die Produkte und Handlungen der Menschen untersuchen, um zu verstehen (Heringer 2004:106).

„Kultur ist ein Produkt der unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug“ (Heringer 2004:107).

Mit Potential sind Wissen, Haltung, Sprache, Sitten, Gebräuche und Werte gemeint. Die Performanz bildet die Realisierung und Handlung. Das Produkt äußert sich in Artefakten, Literatur, Kunst und Architektur. Für Heringer (2004) ist demnach Kultur eine Art Lebensform (Heringer 2004:107).

Bolten (2001) bezeichnet die Kultur als Lebenswelt, die durch unser Zusammenleben geschaffen wurde, in der wir leben und die wir uns ständig neu erschaffen können. Diese Lebenswelt beinhaltet nicht nur das Gute, Schöne und Wahre, sondern auch Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme, materielle und immaterielle Produkte, sowie die Umweltprobleme. Zusammenfassend gesagt grenzt der erweiterte Kulturbegriff, im

Gegensatz zum engen Kulturbegriff nichts aus, sondern integriert und entzieht sich somit weitgehend aller Wertungsbemühungen. Bolten (2001) betont besonders, dass Kulturen keine Container sind und somit nicht klar voneinander abgrenzbar sind. Entscheidet man sich jetzt doch für eine solche genaue Abgrenzung ist es wichtig, welche Konsequenzen diese hat. Denn großräumige Abgrenzungen können zur Folge haben, dass Gemeinsamkeiten auch dort unterstellt werden, wo sie gar nicht existieren. Bolten (2001) bietet uns dennoch den Begriff der soziologisch orientierten Kultur. Der Begriff Kultur bedeutet hier eine Lebenswelt mit unscharfen Grenzen, die nur vage durch gemeinsame Interpretations- und Wissensvorrat ihrer Mitglieder definiert werden. Dieser Interpretations- und Wissensvorrat sind die Grundlage für routinemäßiges Handeln, das wiederum die Basis der Verständigung bietet. Diese Routine schließt keine Missverständnisse aus, aber sie bietet gemeinsame Konzepte, die Missverständnissen entgegenwirken können. Diese Lebenswelten können durchaus national, sprach-räumlich oder religiös, also im großen Sinn bestimmt sein. Sie können sich aber auch auf Mikroebenen, wie Kärntner, Tiroler, Fußballfans, Tangotänzer usw., abspielen. In diesem Fall spricht man von so genannten Subkulturen, wobei ein Individuum wiederum mehreren Subkulturen angehören kann. Also ein Tiroler kann auch Tangotänzer und Fußballfan sein (Bolten 2001:12-14).

Menschliche Kulturen unterscheiden sich also in vielerlei Hinsicht. Nicht nur in leicht sichtbaren und hörbaren Unterschieden, sondern auch durch schwer wahrnehmbare Unterschiede, wie Konventionen des Kommunizierens, Wertvorstellungen, Normen, Arten des Glaubens, Denkweisen, Weltbildern und den geteilten Wissensbeständen. Diese Unterschiede zwischen den Kulturen können ein gewisses Potential für Konflikte, Missverständnisse und andere kommunikative Probleme beinhalten (Knapp-Potthoff 1997:181).

Langsam lässt sich die Vielschichtigkeit der Definitionsmöglichkeiten erkennen. Was diese einzelnen Kulturmodelle sehr schön verdeutlichen ist, dass man den Begriff Kultur nicht Überschlags mäßig definieren kann. Viel mehr gilt es einen Blick für das Einzelne zu finden und den Begriff Kultur von mehreren Seiten zu beleuchten. Jedem Menschen steht seine ganz eigene individuelle Kultur zu, diese so genannten kulturellen Werte können sich sogar in der eigenen Familie bemerkbar machen und sind nicht primär von geographischen, politischen, religiösen, ethnischen oder historischen Faktoren abhängig (Knapp-Potthoff 1997:196).

2.1.3 Begriff der eigenen Identität

Nach Rehbein (1985) ist es das gemeinsame Wissen, so wie die gemeinsamen Formen des Denkens, Sprechens, Fühlens, Glaubens etc, die ein selbstverständliches Gerüst von Handlungsweisen aufbaut, das jedoch erst durch die Begegnungen mit andere Kulturen ins Bewusstsein dringt (Rehbein 1985:29; zitiert nach Glatzl 2005:28). Diese Erkenntnis führt uns zu einem weiteren wichtigen Teilbegriff der Kultur, dem der Identität. Identität setzt in gewisser Weise Differenzen bzw. Unterschiede voraus. Denn das Bewusstsein zu der eigenen Kultur und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe tauchen erst im Umgang mit anderen, einem als fremd oder anders empfundenen Kulturen, auf (Ladmiral 2000:18).

Es geht hier um das dem Lernenden fremde Gegenüber, das den Blick erwidert und den Lernenden dazu bringt sich selbst zu betrachten. Es zwingt ihn, sich mit sich selbst und der eigenen Erscheinung auseinanderzusetzen. Der Blick auf sich selbst geht über die persönliche Umgebung hinaus und dadurch können mehrere Sichtweisen entstehen, die eine gute Basis für die Kommunikation darstellen. Das bedeutet für den Lernenden, dass er über das gewohnte sprachliche System, auch noch das kulturelle System verlassen muss, um sich auf das Fremde einzulassen. Die Beschäftigung mit Kulturen im Fremdsprachenunterricht umfasst demnach auch eine Auseinandersetzung und Hinterfragung der eigenen Kultur und Identität (Baumann 2001: 3-5[online]).

Die eigene kulturelle Identität stützt sich auf objektiven Faktoren, wie Erbe, Geschichte, Politik, ethnischen Ursprünge, Traditionen, Sprache und Religion. Sie beruht aber auch auf Elementen, die im Bewusstsein der Gruppenmitglieder zu suchen sind, etwa in Form von sozialen Repräsentationen, die es der Gruppe ermöglichen sich zu definieren und von anderen anerkannt zu werden. Gemeint sind damit subjektive Elemente, die sich aus Bildern, Symbolen, Stereotype, Ursprungsmythen und historischen Erzählungen zusammensetzen und so eine bildliche Gestalt von „Persönlichkeit“ und Einheit anbieten. Die eigene Identität wird als Grundlage der Kommunikation bezeichnet (Ladmiral 2000:14-19).

2.1.4 Begriff der Interkulturellen Kommunikation

Das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet immer in einer gewissen Weise eine Auseinandersetzung mit einer der eigenen Kultur fremden Kultur. Der Grad der Fremdheit ist hier allerdings breit gestreut. Dieser Grad ist für Folgendes ausschlaggebend: Interkulturelle

Kommunikation passiert also in der Verständigung zwischen Personen unterschiedlichster Kulturen. Handelt es sich hierbei um eine Interaktion zwischen Personen deutlich verschiedener Kulturen, die eine deutlich unterschiedliche Weltanschauung haben, wie z.B. einem Inder und einem Österreicher, spricht man von interkultureller Kommunikation. Passiert diese Interaktion aber innerhalb einer sozialen oder regionalen Gruppe, wie einem Deutschen und einem Österreicher, spricht man von intrakultureller Kommunikation, also einer Kommunikation innerhalb einer Kultur, deren Weltansicht, die gleiche Grundeinstellung hat (Apeltauer 1997:17). Diese genaue Abgrenzung der Kulturen ist nicht unproblematisch, denn je nach Forschungsinteresse sollte sie im Vorhinein geklärt werden. Soziologisch gesehen, differenziert sich eine Kultur in gesellschaftliche Gruppen bzw. Subkulturen, die sich wiederum nach Sprach-, Regional-, Schichten-, Geschlecht- und Berufszugehörigkeit festsetzen. Es gibt demnach nicht nur eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch innerhalb einer Kultur kann unterschieden werden. Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik ist die Sprache das Hauptunterscheidungsmerkmal. Im Fremdsprachenunterricht liegen aber Sprache, Gesellschaft und Kultur sehr nahe beisammen. Hier wird die Sprache nach Litters (1995) die Sprache zur Lebenswelt, in der sich kulturelles, gesellschaftliches und persönlichkeitsbildendes Wissen spiegelt. Die Sprache wird zum Transportmittel der Kultur (Litters 1995:19-20). Die interkulturelle Kommunikation beinhaltet also die Vorstellung von Beziehungen und dem Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen. Darunter ist jedoch weniger der Vergleich zweier Kulturen zu verstehen, sondern mehr deren Interaktion in ihrer Art und Weise der Kommunikation. Diese Definition lässt uns zur herkömmlichen substantialistischen Konzeption von Kultur, welche objektiv, autonom und eher unbeweglich erscheint, Abstand nehmen. Die neue Definition stellt sich in eine systematisch-dynamische Perspektive, in der Kulturen nicht-homogene soziale Prozesse sind, die sich weiterentwickeln und beweglich sind. Wichtig zu beachten ist, dass soziale Gruppen niemals isoliert existieren, sondern immer im Kontakt mit anderen sozialen Gruppen stehen. Die Kulturen definieren sich deshalb durch ihre wechselseitigen Beziehungen untereinander und dem ihnen eigenen Charakter (Ladmiral 2000:20).

Interkulturelle Kommunikation hat demnach nichts damit zu tun, andere zu identifizieren und Unterschiede auf der Basis ethnozentrischer Maßstäbe aufzustellen. Vielmehr geht es darum ein Feld der Interaktion zu schaffen in dem nach Beziehungen gefragt wird, die sich zwischen kulturell identifizierten Gruppen etablieren. Die Kommunikation verlangt immer nach Personen, denn diese sind es, die Beziehungen zwischen Kulturen herstellen bzw. vermitteln

(Ladmiral 2000: 20-21). Kommunikation verlangt aber auch immer nach Identität und Identifikation dieser Personen, da diese die Grundlage der Kommunikation darstellen. Für einen Austausch ist es von Nöten, sowohl die eigene Identität als auch die des Gesprächspartners zu erfassen. Darunter versteht man den sozialen Stand, Beruf, Geschlecht, Nationalität usw.. Dies ist von großer Bedeutung für stereotype und ritualisierte Gesprächsthemen, wie das Wetter, die Familie, die Ernährung usw.. Diese Art der Kommunikation ist eine relativ neutrale und allgemeine Basis, die eher risikofrei ist, man nennt sie die positive Seite des „Banalen“ (Ladmiral 2000:141).

„Das Banale konstituiert wie die Identität eine Begrenzung und sogar ein Sichzurückziehen, aber ebenfalls die Basis, aus der das „Außergewöhnliche“ hervortreten und in die Kommunikation sich für den Austausch und das Fremde öffnen kann“ (Ladmiral 2000:141).

Identität fungiert allerdings auch als Grenzwert, denn sie kann auch ein Hindernis für eine gelungene Kommunikation darstellen (Ladmiral 2000:143)

Die interkulturelle Kommunikation verlangt also, dass man sich mit der eigenen Identität auseinandersetzt und sich das Befremdliche anderer Kulturen eingesteht, um an eventuellen Vorurteilen arbeiten zu können und um mögliche schon bestehende Stereotype aufzuarbeiten.

2.1.4.1 Stereotype und Vorurteile

Soziale Interaktionen neigen dazu sich nach Normen, Regeln, Konventionen und bestimmten Ritualen zu richten, um eine Art Modell, etwa wie ein „Szenario“ der Kommunikation darzustellen. Auch die interkulturelle Kommunikation entkommt diesen Ritualisierungen nicht (Ladmiral 2000:147). Im Grunde gibt es immer Überschneidungen und Übergänge bei Kulturen, also Punkte in denen man Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der Kulturen finden kann. Jedoch springen einem zu Beginn solcherlei Begegnungen üblicherweise die befremdlichen Punkte ins Auge, also das was man nicht kennt. Apeltauer (1997) spricht hier davon, dass beim ersten Kennenlernen auf gruppenspezifische Merkmale geachtet wird und die individuellen eher vernachlässigt werden. Somit ist meines Erachtens der erste Eindruck oberflächlicher Natur und besonders von Stereotypen geprägt. Laut Apeltauer (1997) ist dieser Prozess, der De- Individualisierung, besonders prägend und es dauert eine gewisse

Zeit, um diesen wieder umzukehren (Apeltauer 1997:17-18).

Was bewahrt uns aber vor dieser Stereotypenbildung bzw. wie kann man dieser vorgreifen? Es stellt sich die Frage, ob dies überhaupt zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gehört, oder es nicht viel eher an einer gewissen Eigendisziplin und –bereitschaft hängt, dieser Stereotypenbildung entgegenzuwirken.

2.1.4.2 Eckpfeiler der interkulturellen Kommunikation nach Hinnenkamp (1994)

Hinnenkamp (1994) hat in einem besonders übersichtlichen Basis-Konsens die Eckpfeiler der interkulturellen Kommunikation zusammengefasst:

- Es gibt unterschiedliche voneinander unterscheidbare Kulturen
- Kulturen und Kommunikation stehen in einem Zusammenhang
- Kommunikationsteilnehmer sind immer auch Teilnehmer bzw. Teilhaber einer Kultur
- Kulturelles spiegelt sich in der Kommunikation wieder
- Kulturteilhabe heißt in einer spezifischen Weise kommunizieren
- Gemeinsame Kulturteilhabe erleichtert die Kommunikation, Unterschiedliche erschwert sie (Hinnenkamp 1994; zitiert nach Knapp-Pothoff 1997:184).

Das Interesse des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts an der interkulturellen Kommunikation liegt bei den Interaktionen, an denen Sprecher unterschiedlicher Herkunft und Kultur beteiligt sind. Wichtig ist, nicht nur das Wechselspiel der Kulturen zu berücksichtigen, sondern auch den Faktor der Sprache, denn für den Fremdsprachenunterricht steht das sprachliche Handeln in seiner kulturellen Bedingtheit im Vordergrund (Litters 1995:21-22). Neben der sprachlichen Kompetenz widmet sich aber der neue Fremdsprachenunterricht auch immer mehr der interkulturellen Kompetenz.

2.1.5 Begriff der interkulturellen Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist das Ziel der interkulturellen Kommunikation. Um diese zu ermöglichen bzw. zu leben, sollte schon eine gewisse Basis an interkultureller Kompetenz, auf der man aufbauen kann, vorhanden sein. Darunter versteht man eine Basis, die eine Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen, eine gewisse Offenheit, ein gewisses Interesse an anderen Menschen und Meinungen, sowie die Offenheit und Urteilsfreiheit

gegenüber anderen Kulturen beinhaltet. Auf so einer Basis lässt sich interkulturelle Kompetenz leichter aufbauen und hier kann sie fruchten (Knapp-Pothoff 1997:196). Bolten (2001) teilt die interkulturelle Kompetenz in folgende Teilkompetenzen auf, die das interkulturelle Handeln positiv beeinflussen sollen:

Teilkompetenzen nach Bolten (2001):

- Ambiguitätstoleranz
Die Fähigkeit Spannungsverhältnisse zwischen den Kulturunterschieden aushalten zu können.
- Akkomodationsfähigkeit
Aneignen der Kommunikations- und Interaktionsregeln der neuen Wahlkultur ohne dabei die eigene kulturelle Identität aufzugeben.
- Akkulturationsbereitschaft
Die Bereitschaft Werte, Normen und Denkweisen einer Gastkultur, nach längerem Aufenthalt in dieser zu übernehmen.
- Akzeptanzgrenzen erkennen
Das Erkennen der entsprechenden Akzeptanzgrenzen kennen, formulieren und wahren können, um den gemeinsamen Nenner als Handlungsgrundlage auszuhandeln.
- Dissensbewusstsein
Bewussthalten von unterschiedlichen Positionen und Standpunkten, damit eine Akzeptanz von allen beteiligten Kulturen herbeigeführt werden kann.
- Empathie
Einfühlungsvermögen der fremden Kultur gegenüber, um Denkweisen und Handlungen verstehen zu können.
- Flexibilität
Die Bereitschaft sich auf Neues einzulassen und eigene Denk- und Verhaltensschemata zu korrigieren, um Neues zu lernen.
- Fremdsprachenkenntnisse
Eine gewisse Sprachkenntnis ist notwendig um eine Kultur verstehen zu können.
- Interkulturelle Lernbereitschaft
Die Entwicklung einer gewissen Neugierde und Bereitschaft interkulturelle Situationen als Lernsituation und nicht als Bedrohung zu sehen.
- Kommunikationsfähigkeit
Die Offenheit auf andere zuzugehen und kommunikativ zu bleiben auch wenn es nicht

leicht, sondern befremdlich erscheint.

- Kulturwissen
Wissen über die Hintergründe und Systemzusammenhänge der eigenen und fremden Kultur.
- Metakommunikation
Die Fähigkeit auftretende interkulturelle Probleme ansprechen und thematisieren zu können.
- Oberflächen- und Tiefenstrukturunterschiede
Die Fähigkeit kulturelle Unterschiede dennoch bewusst zu halten, auch wenn die oberflächlichen Gemeinsamkeiten überwiegen.
- Offenheit
Die Flexibilität, sich auf ungewohnte Situationen schnell einstellen zu können.
- Polyzentrismus
Anerkennung der Eigenständigkeit fremder Kulturen und die Bereitschaft die kulturspezifischen Wertungen abzuschwächen.
- Rollendistanz
Die Fähigkeit sein eigener Beobachter zu sein und sein Handeln zu beobachten.
- Selbstdisziplin
Die Kontrolle des eigenen Verhaltens und die Fähigkeit zur Selbstorganisation.
- Synergiebewusstsein
Nicht an bestehenden Strukturen festhalten, sondern spontanes Verhalten zulassen, das nicht unbedingt kulturell typisch sein muss.
- Thematisieren können
Hier geht es um Metakommunikation, diese bedeutet Unklares thematisieren zu können.
- Toleranz
Die Fähigkeit bei der Überschreitung der eigenen Akzeptanzgrenzen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um eventuell die andere Seite zu verstehen (Bolten 2001: 58-86).

Diese genannten Teilkompetenzen sind miteinander verbunden und können auch nur durch diese Wechselseitigkeit bestehen (Bolten 2001:58-86). Bolten (2001) sowie Knapp-Pothoff (1997) sprechen bei interkultureller Kompetenz von einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, die im Weiteren unter dem Aspekt des Deutsch als Fremdsprachenunterricht behandelt wird (Knapp-Pothoff 1997:196).

3. Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Die Ansicht, dass das Erlernen einer fremden Sprache ein gewisses interkulturelles Lernen schon beinhaltet, kann den interkulturellen Fremdsprachenunterricht wissenschaftlich gesehen befürworten ihm aber auch seine Existenzberechtigung nehmen. Denn wie viel Interkulturalität braucht Fremdsprachunterricht?

Unbestreitbar ist in diesem Punkt, dass Sprache in einer gewissen Form immer Kulturträger ist. Die Verbindung zwischen diesen beiden Begriffen erweist sich als eindeutig, auch für die eigene Sprache und Kultur, daher lassen sich fremde Kulturen und Sprachen für uns genau abgrenzen. Im Fremdsprachenunterricht erkennt man deutlich, wie Kulturen an bestimmte Ausdrucksmittel gebunden sind. Es gibt also eine feste Bindung zwischen Sprache und Kultur und diese aufzudecken, zu vergleichen und zu überwinden, ist Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts (Gogolin 2003:99). Durch die Weiterentwicklung des kommunikativen zum interkulturellen Ansatz in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts kam es zu einer deutlichen Aufwertung des Wortes Kultur. Im Bereich des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts wurden der Gegenstand und die spezifischen Forschungsmethoden des Faches genauer definiert und abgegrenzt. Hier wird nun die Rolle des Kulturbegriffes sichtbar, die es erlaubt von Kultur als Kernbegriff des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen (Altmayer 1997:2[online]). Interkulturelles Lernen wird so zu einer Dimension des sprachlichen Lernens (Gogolin 2003:101).

Der folgende Teil der Arbeit widmet sich der Bedeutung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht.

3.1 Kulturbezogenes Wissen als Kern der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit

Knapp-Pothoff (1997) spricht im Bezug auf die Lehrbarkeit von interkultureller Kompetenz vom Lehren interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Knapp-Pothoff bearbeitet in diesem Zusammenhang die Theorie, dass der Kern der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit das kulturbezogene Wissen darstellt. Diese Theorie geht davon aus, dass das Wissen über Unterschiede und Merkmale einer Kultur und eine Vorbereitung auf die möglichen Reibungspunkte, den Kern der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ausmachen könnte

(Knapp-Pothoff 1997:181-183). Das bedeutet, je größer das Wissen über die fremde Kultur, desto größer die Kommunikationsfähigkeit und desto geringer die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen. Diese Formel klingt verständlich, wäre aber laut Knapp-Pothoff (1997) allzu leicht und würde den Begriff der Kultur falsch definieren und so keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Kulturen zulassen (Knapp-Pothoff 1997:184-192). Knapp-Pothoff (1997) sieht den Begriff der Kultur als etwas Dynamisches und Bewegliches, der sich mit der Zeit verändert und sich auch mit anderen Kulturen mischt. Somit muss das Wissen über fremde Kulturen auch dynamisch sein und muss ebenso wachsen.

„Ein Modell interkultureller Kommunikationsfähigkeit muß deshalb sowohl die Dynamik von Kulturen selbst als auch die Dynamik interkultureller Kommunikation und die Dynamik darauf bezogener Lernprozesse berücksichtigen“ (Knapp-Pothoff 1997:193)

3.1.1 Zwei Varianten von interkultureller Kommunikationsfähigkeit nach Knapp-Pothoff (1997)

Variante 1

Die erste Variante bezieht sich auf den Sachverhalt, wenn es sich um einen längeren Kontakt mit einer anderen Kultur handelt, wie zum Beispiel im Falle einer Auswanderung in ein fremdes Land. Dabei verlagert sich das gesamte Leben in die neue Kommunikationsgemeinschaft und es besteht ein regelmäßiger Kontakt mit dieser. Die Variante gilt besonders dann, wenn die neue Kommunikationsgemeinschaft kaum noch mit Anderen verwoben ist. Variante 1 setzt die Kenntnis der Sprache, Werte, Normen und Standards der neuen und fremden Kultur voraus. Das Ziel ist ein möglichst umfangreiches Wissen über die Kultur aufzubauen (Knapp-Pothoff 1997:196). Wir sprechen hier also von einer Kommunikationsgemeinschaft, die in sich so gut wie homogen ist.

Variante 2

Bezieht sich auf den kurzen oder auch längeren Kontakt mit mehreren verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften, also nicht nur auf eine einzelne Kultur. Das Ziel in Variante zwei ist es, eine befriedigende Verständigung zu erzielen, und das ohne besonders großes Wissen über die Kommunikationsgemeinschaften, und so eine neue gemeinsame Kommunikationsgemeinschaft aufzubauen (Knapp-Pothoff 1997:196). Wir sprechen hier also

von einer Kommunikationsgemeinschaft, die heterogen ist.

In Variante 1 geht es darum sich gut auf einen längeren Aufenthalt in einem anderen Land vorzubereiten, das nötige Wissen im Vorhinein anzueignen und sich somit in die fremde Kultur einzugliedern. In Variante 2 geht es viel mehr darum, mit weniger Wissen für einen kurzen Zeitraum zu mehrere unterschiedliche Kommunikationsgemeinschaften einen positiven Zugang zu finden und somit einen für beide Seiten angenehmen Kontakt zu schaffen. Für den Fremdsprachenunterricht gelten nun je nach Gegebenheit wohl beide Varianten, je nachdem ob Deutsch zum Beispiel in Indien unterrichtet wird und die Lernenden aus einer homogenen indischen Gruppe bestehen oder Deutsch in Österreich unterrichtet wird und die Gruppe der Lernenden eher heterogen ist und mehrere unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen. Beim ersten Beispiel ist es sicher von Vorteil, dass sich vor allem der Lehrende auf die neue Kommunikationsgemeinschaft intensiv vorbereiten kann. Beim zweiten Beispiel kommt auf jeden Fall Variante 2 zum Tragen und das nicht nur für den Lehrenden, sondern auch für die Lernenden. Hier treffen mehrere unterschiedliche Kulturen aufeinander, was die Wahrscheinlichkeit eines Misslingens einer Kommunikation weitaus erhöht.

Im Bezug auf diese Arbeit und die folgende Lehrwerksanalyse, müssen wir davon ausgehen, dass die Lehrwerke auf die Bedürfnisse verschiedener Kulturen ausgerichtet sind und das in Variante 2 formulierte Konzept zutrifft.

3.2 Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht

Der Kontakt zwischen unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften ist der Auslöser bzw. ermöglicht einen Lehr- und Lernprozess. Dabei ist das Erlernte wiederum ausschlaggebend für unseren weiteren Umgang mit anderen Kulturen. Durch die dadurch gewonnenen Teilkompetenzen wird Schritt für Schritt eine interkulturelle Kompetenz aufgebaut. Diese Teilkompetenzen machen uns in der fremden Kultur erkennbar, da man in der zweiten und dritten Kultur im Grunde nicht ganz „einheimisch“ werden kann. Doch unsere interkulturelle Kompetenz wächst mit der Anzahl der Kulturen und kann trainiert werden. Es stellt sich die Frage, wie weit dies im Fremdsprachenunterricht mit einer nicht homogenen Gruppe möglich ist (Boeckmann 2006:3[online]).

3.2.1 Die drei Hauptdimensionen von Interkulturalität nach Boeckmann (2006)

Interkulturalität steht für den Kontakt zwischen Kommunikationsgemeinschaften, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Boeckmann (2006) teilt diese Interkulturalität in drei Dimensionen. Darum möchte ich diese an dieser Stelle anführen, da sie die Interkulturalität im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sehr gut verdeutlichen. Für den Fremdsprachenunterricht und dessen Übungen sollten alle drei Dimensionen beachtet werden.

Dimensionen nach Boeckmann (2006):

1. Lehr-/Lernkontext

Einen wichtigen Teil unserer kulturellen Prägungen erhalten wir über formelle und informelle Lehr- und Lernprozesse, die sehr kulturspezifisch verlaufen. Es spielen auch jahrhundertealte Lehr- und Lerntraditionen eine Rolle, um die Lehr- und Lernsituation zu gestalten. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. Interessant ist, dass auch der Einsatz von bestimmten Lehrverfahren, wie sie in Lehrwerken angeboten werden, kulturelle Informationen transportieren und so eine interkulturelle Situationen schaffen, ohne einen Vertreter einer anderen Kultur zu bieten. D.h. ein Lehrwerk für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht bietet mitunter ganz andere Lehr- und Lernprozesse als ein Lehrwerk für Spanisch oder noch extremer für Chinesisch. Die angebotenen lernstrategischen Inhalte können somit nicht kompatibel mit den gewohnten Lehr- und Lerngewohnheiten sein. Für den Lehrenden einer multikulturellen Gruppe, deren Kulturen er nicht teilt, kann sich somit eine sehr komplexe Vielfalt an interkulturellen Beziehungen ergeben (Boeckmann 2006:4-6[online]).

In der folgenden Lehrwerksanalyse wird von diesem Extremfall ausgegangen: eine deutsche Muttersprachlerin unterrichtet Teilnehmer, deren kulturelle Herkunft bunt gemischt ist.

2. Lehr-/Lernprozess (interkulturelles Lernen)

Beim interkulturellen Lernen müssen die schon bestehenden kognitiven Prägungen aufgelöst werden. Die unbewussten Bewertungs- und Verhaltensschemata müssen bewusst gemacht und bearbeitet werden. In diesem Prozess wird die eigene Identität besonders beansprucht. Die bisherigen vertrauten Interaktionsmuster werden durch neue

erweitert, ebenso wie die Wissensbestände. Dieser Prozess kann auf den Lernenden befremdend wirken (Boeckmann 2006: 8-9[online]).

Da bei dem Erwerb einer neuen Sprache neue kulturelle Kontakte hergestellt werden und die schon in einfachsten sprachlichen Formen, wie die Begrüßungsformeln, in den kulturellen Kontext eingebettet sind, ist interkulturelles Lernen unvermeidbar im Fremdsprachenunterricht. Dabei beginnt die interkulturelle Landeskunde immer mehr die traditionelle Landeskunde abzulösen (Boeckmann 2006:8-9[online]). *„Diese Orientierung im Interkulturellen mündet dann schließlich im Konzept eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“* (Bredella & Delanoy 1999; Roche 2001; zitiert nach Boeckmann 2006:9 [online]). Auch im Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage nach Authentizität. Boeckmann (2006) sieht diese als gewährleistet, wenn neben authentischem Material auch authentischer Unterricht geboten wird. Das umfasst den Unterrichtsinhalt, die Unterrichtsform und Sozialform, authentisches sprachliches und kulturelles Material und eine möglichst natürliche Sprachgebrauchssituation. Der Unterricht sollte dabei aber Unterricht bleiben, bei dem sich die Lernenden selbst einbringen können (Boeckmann 2006:10[online]).

3. Lehr-/Lernziel (Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz)

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist mittlerweile eine explizite und häufige Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht und im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ verankert. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist Erweiterung der kommunikativen Kompetenz. Die angestrebten Ziele gehen hier über die übliche Landeskunde hinaus. (Boeckmann 2006:10-11[online]).

3.2.2 Begriff des Lehr- und Lernziels

Dazu möchte ich noch im kurzen eine Erklärung für die Begriffe Lehr- und Lernziel einfügen, da diese im folgenden Teil des Öfteren auftauchen werden.

Lehrende und Lernende verfolgen im Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt dieselben Ziele. Hauptziel der Lehrenden ist es vermehrt, die Ziele eines Lehrplanes zu erreichen. Die Ziele der Lernenden sind oft vielschichtiger. Hier gibt es soziale Ziele, wie den Wunsch soziale Kontakte zu knüpfen und es gibt kurzfristige „Überlebensziele“, wie sich nicht zu

langweilen, nicht aufzufallen, besser als Mitlernende zu sein u.v.a. Beim normalen Schulunterricht überwiegen meist die Lehrziele. Da der Erwachsenenunterricht meist freiwillig besucht wird, sollten die Lernziele überwiegen. Dennoch setzen sich eher die Lehrziele auf Grund von Lehrmaterialien, Curricula und angestrebte Prüfungen durch (Krumm 2003a:116). Die Stellung des Lehrwerkes als Lehrmaterial ist demnach enorm wichtig, da es in gewisser Weise die Lehrziele im Unterricht vorgibt.

Genauer formuliert, beeinflussen Lernziele das Lernverhalten und die Lernprozesse. Sie beschreiben die gewünschten Lernergebnisse und angestrebten Qualifikationen und gehen somit über den inhaltlichen vorgegebenen Stoff hinaus. Lehrziele beinhalten den Lernstoff und die Lerninhalte. Sie sind die Ziele, die durch Lehrmaterialien und Prüfungen vorgegeben werden (Krumm 2003a:116).

3.2.3 Grundregeln für das Lehr- und Lernziel „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“

Mit folgenden Grundregeln sollte sich nach Bolten (2001) ein jeder Lehrende und Lernende mit dem Lehr- und Lernziel interkulturelle kommunikative Kompetenz befassen:

- Um die Fremd- und Eigenkultur verstehen zu können, müssen alle Äußerungsformen dieser Kultur in gleicher Weise berücksichtigt werden. Die Kulturen sollten mit einer gewissen Neutralität verglichen werden, wobei eine Beurteilung der Werte, wie zum Beispiel die Kritik an der Verletzung von Menschenrechten, nicht übersehen und ignoriert werden sollte (Bolten 2001:21).
- Man sollte vermeiden die Kulturen zu kategorisieren, um auf diesem Wege eine Stereotypenbildung nicht zu fördern. Der individuelle Aspekt sollte dabei nie vergessen werden (Bolten 2001:22).
- Kulturelles Wissen sollte immer historisch begründet sein, um die Entwicklungszusammenhänge einer Kultur nachvollziehen zu können und um möglichen Fehlinterpretationen und Missverständnissen entgegenwirken zu können (Bolten 2001:22).
- Die Beschreibung einer Kultur sollte sich an konkreten Kommunikationsprodukten orientieren, denn Beschreibungen die sich an abstrakten und offensichtlichen Kriterien und Standards orientieren, neigen wiederum zur Stereotypenbildung. Das

liegt daran, dass die Beschreibungen nicht objektiv bleiben, sondern von individuellen Perspektiven und kulturellen Verankerungen abhängen (Bolten 2001:22).

- Wichtig für die interkulturelle Interaktion sind ein gewisses Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Toleranz, Flexibilität und die Fähigkeit Widersprüche zu akzeptieren und aushalten zu können.

Auf Verhaltensregeln wie aus einem „Kultur-Knigge“ sollte verzichtet werden, da diese nur wenig nützlich sind. Im interkulturellen Kontakt ist unser Verhalten nämlich gegensätzlich zu unserem Verhalten in der eigenen gewohnten Kultur. Es wird durch Fremdbilder, durch schon erlebte kulturelle Erfahrungen, durch den Bekanntheitsgrad der Interagierenden Personen oder auch durch die von uns gewählte Sprache bestimmt. Der Rat eines „Kultur-Knigge“ bringt hier nur wenig (Bolten 2001:22).

3.2.4 Interkulturell kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel

Interkulturelles Lernen ist ein wichtiger individueller Entwicklungsschritt für Lehrende und Lernende. Das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet immer fremde Kulturen kennen zu lernen, diese neben der eigenen Kultur akzeptieren zu lernen und die dabei aufkommenden Verschiedenheiten als normal zu betrachten. Interkulturelles Lernen hat das Ziel, einen sprachlichen Zugang zu einer fremden Welt zu öffnen. Deshalb sollte das Lehrziel des interkulturellen Lernens sein, Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln mit Gesprächspartnern unterschiedlichster Kulturen zu kommunizieren, indem sie die unterschiedlichen kulturellen Wertesysteme in Beziehung setzen und sie so neben den Eigenen zu akzeptieren und als normal zu betrachten (Krumm 2003b:141). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissensbeständen, wie zum Beispiel bei der Landeskunde, sondern auch um die Ausbildung von Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie und Toleranz (Boeckmann 2006:11[online]). Lernziel ist, die Unterschiede der Kulturen ausfindig und bewusst zu machen (Krumm 2003a:119). Das Ziel des interkulturellen Lernens ist daher dem Lernenden Kompetenzen bereitzustellen, um Missverständnisse oder missglückte Kommunikationen in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen zu vermeiden (Thormann 2001:117).

3.2.4.1 Lernziele bzw. Modelle interkultureller Kompetenz

Knapp-Pothoff (1997) stellt hier vier detaillierte Zielbereiche des interkulturellen Lernens zur Verfügung:

1. Affektive Ziele

Hierunter fallen Empathiefähigkeit und Toleranz. Diese beiden Ziele sind besonders wichtig für die Bereitschaft mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten und diesen Kontakt auch fortzusetzen (Knapp-Pothoff 1997:199).

2. Kulturspezifisches Wissen

Hier gibt es drei Bereiche:

- Das Wissen über die Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur;
- Strategien zur Prävention und Reparatur von möglichen Missverständnissen;
- Die vereinzelte Änderung des eigenen Verhaltens, um die eigene Bereitschaft zur Interaktion und die Akzeptanz der anderen Kultur zu verdeutlichen, um so die Kommunikationsbereitschaft des Gegenübers zu erhalten. Hierunter fällt etwa die Verwendung der Sprache, wenn auch nur minimal, sowie die Beachtung von Tabus und Ritualen, weiters zählen der gute Wille und die Bereitschaft dazu. Wichtig ist das spezifische Wissen der eigenen Kultur, um Unterschiede zu erkennen und sich auch über diese verständigen zu können. Das kulturspezifische Wissen darf nicht als vollständiges Wissen betrachtet werden, es ist immer wieder aufzufrischen, da es ja in Bewegung bleibt (Knapp-Pothoff 1997:200).

3. Allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation

An dieser Stelle geht es um das interkulturelle Kommunikationsbewusstsein, also darum, das eventuell mangelnde Wissen über eine bestimmte Kulturgruppe durch ein allgemeines Wissen über Sprache, Kommunikation und Kultur zu ergänzen (Knapp-Pothoff 1997:200-201).

4. Strategien für interkulturelle Situationen

a) Interaktionsbezogene Strategien:

- Tabuverletzungen vermeiden;

- Suche nach Gemeinsamkeiten (Erfahrungshintergründe, ähnliche soziale Rollen, gemeinsame Sprachen, Gemeinsamkeiten in der Kultur);
- Bewusstmachen der möglichen Störungen der Interaktion und möglichst spätes Festlegen auf Interpretationen der Äußerungen des Gegenübers;
- Bewusstheit darüber, dass man missverstanden werden kann und Suche nach den Indizien dieses Missverstehens;
- Nutzung von spezifischem Wissen über die fremde Kultur und allgemeinem Wissen über die Kulturunterschiede;
- Hinzuziehen eines Dritten als Sprachmittlers.

b) Lern- und rudimentäre Forschungsstrategien zur Erweiterung und Differenzierung des Wissens fremder Kulturen:

Hierzu gehören Strategien zur gezielten Befragung, aber auch zur Beobachtung, vielleicht sogar zur Verletzung angenommener Konventionen und Tabus. So können kulturelle Richtlinien und ihre Gültigkeitsbereiche studiert werden. Ziel ist es, möglichst viele Hypothesen darüber zu formulieren, was Individuen wissen müssen, um interkulturelle Situationen erfolgreich meistern zu können (Knapp-Potthoff 1997:201-202).

Die Punkte eins, zwei und drei stellen die Basis für sprachliche und nicht sprachliche Strategien zur konkreten interkulturellen Kommunikation dar, die die Kommunikation erleichtern sollen. Punkt vier baut auf dieser Basis auf (Knapp-Potthoff 1997:203).

Auch Byram (1999) beschreibt Kompetenzen, die ein interkultureller Sprecher erfüllen sollte.

- „ *a multilingual competence,*
- *a sensitivity to the identities present in interlingual and cross-frontier interaction,*
- *an ability to mediate/relate own and other cultures with, intercultural communicative competence [...]*“ (Byram 1999:18; zitiert nach Krumm 2003b:142).

Um diese Fähigkeiten entwickeln zu können benötigt der Sprecher bzw. in unserem Fall die Lernenden bestimmte Fertigkeiten, die mit Hilfe bestimmter Materialien und Übungen trainiert werden. Byram (1997) unterscheidet hier fünf Zielbereiche des interkulturellen Lernens:

1. *savoir/Knowledge*: Wissen über sich selbst und andere; Wissen über die sozialen und individuellen Interaktionen - **eigentliches Wissen** (Byram 1997:34).
2. *savoir etre/Attitudes*: sich selbst relativieren und andere schätzen - **Einstellungen** (Byram 1997:34).
3. *savoir comprendre/Skills*: Interpretieren und zuordnen - **Verstehen und Nutzen des kulturellen Wissens** (Byram 1997:34). Hierunter fällt das Verstehen von Texten unter Nutzung kulturellen Wissens (Krumm 2003b:142).
4. *savoir apprendre/faire/Skills*: entdecken und bzw. oder interagieren - Fähigkeiten zum **Erkenntnisgewinn** und **Interaktion** in einer fremden Umgebung (Byram 1997:34). Es soll das eigene Lernen so gestaltet werden, dass neue Werte erkannt werden und konkrete Kommunikationssituationen bewältigt werden können (Krumm 2003b:142).
5. *savoir s'engager/Education*: politische Bildung/Aufklärung, kritisches kulturelles Bewusstsein - **kritische Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur** (Byram 1997:34).

Im herkömmlichen Unterricht gibt es die Möglichkeit für konkrete Kulturbegegnungen eher selten. Hier treffen oftmals mehr als nur zwei Kulturen aufeinander, was die Erprobung dieser Fähigkeiten erschwert. Deshalb bedarf es spezieller Trainingsarrangements, die man häufig aus dem Bereich der Wirtschaft kennt. Diese werden aber immer öfters auch für den Unterricht vorgeschlagen. Hier aber in Form von Fallbeispielen, an denen die Lernenden ihre eigenen Reaktionen erkennen, erfahren und vergleichen können. Im besten Fall passiert dies mit einem Lernenden aus der Zielkultur (Müller-Jacquier 2000b; zitiert nach Krumm 2003b:142). Diese Vorbereitung auf spezielle Ort-, Berufs- und Handlungssituationen lassen sich jedoch nur schwer in ein schulisches Curriculum einfügen. Der Fremdsprachenunterricht befasst sich deshalb mit allgemeinen sprachlichen und nicht sprachlichen Merkmalen der interkulturellen Kommunikation. Darunter fallen die Sensibilisierung für soziokulturelle Implikationen des Wortschatzerwerbes und Gesprächsorganisationen, wie para- und nonverbale Faktoren, sowie kulturgeprägte Handlungen aus dem Alltagsbereich (Begrüßungsformeln, Höflichkeitsformen, Einladungsrituale usw.) (Müller-Jacquier 2001;

Art 21,64; zitiert nach Krumm 2003b:143). Solcherlei schon vorgegebenen Übungen und Strategien bilden den folgenden Teil der Arbeit.

3.2.5 Übungen zum Erreichen von interkultureller kommunikativer Kompetenz

Ziel der Übungen ist es, den Lernenden eine sowohl kommunikative als auch interkulturelle Kompetenz zu lehren, um in interkulturellen Situationen richtig agieren zu können. Diese Übungen fassen die schon oben erklärten Lernziele in drei Kategorien von Zielen zusammen, in affektive, kognitive und handlungsorientierte Lernziele (Grau 2003:313). Diese Lernziele finden wir auch bei den interkulturellen Lernziel-Konzepten von Knapp-Potthoff (1997) und Byram (1997). Die affektiven und kognitiven Ziele gleichen dem affektiven Wissen und Zielen bei Knapp-Potthoff (1997).

Die Übungen für den Fremdsprachenunterricht werden in vier Formen unterschieden:

1. Übungen zur Wahrnehmungsschulung: diese dienen der Förderung der affektiven Lernziele.
2. Übungen zur Sprachreflexion: diese dienen zum Sprachvergleich.
3. Übungen zum Kulturvergleich: hierunter fallen die kognitiven und handlungsorientierten Lernziele.
4. Übungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in interkulturellen Situationen: diese unterstützen vor allem die handlungsorientierten Lernziele (Grau 2003:313).

3.2.5.1 Übungen zur Wahrnehmungsschulung

Bei dieser Art von Übungen soll die Wahrnehmung und der Blick des Lernenden kulturell geöffnet werden. Um diese Fähigkeit zu unterstützen gibt es folgende Übungsmöglichkeiten:

- Freie Assoziation zu Bildern: Wie werden die Situationen auf den Bildern wahrgenommen. Sammeln von persönlichen Eindrücken und Begründung dieser (Bachmann 1996:79).
- Hypothesenbildung zu einzelnen Szenen einer Bildgeschichte, um diese dann mit der Originalgeschichte zu vergleichen (Bachmann 1996:79).

- Geschichten zu Situationsbildern mit emotionalen Elementen erzählen (Bachmann 1996:80).
- Bildbeschreibungen in drei Schritten: wahrnehmen im Detail ohne zu interpretieren, interpretieren mit kulturellem Bezug und wirken lassen. Dabei sollen die Wertungen gekennzeichnet und begründet werden, um diese bewusst zu machen. um (Bachmann 1996:80).
- Geschichten aus den Perspektiven verschiedener Personen bzw. Figuren erzählen, um die Betrachtung aus den verschiedensten Standpunkten zu trainieren (Bachmann 1996:81).
- Wahrnehmungsreduktion: Bilder mit geschlossenen Augen aus dem Gedächtnis beschreiben um sich einzelner Sinne wieder bewusst zu werden (Bachmann1996:81).
- Über Leerstellen in Bildern und Texten spekulieren: um die Wahrnehmung der Lernenden zu öffnen (Bachmann 1996:82).
- Diskussionen über Texte aus anderen Kulturen, um die Grenzen der eigenen Erfahrungen bewusst zu machen und zum Nachdenken anzuregen (Häussermann/Piepho 1996:401-407).

3.2.5.2 Übungen zur Sprachreflexion

- Untersuchung eines Wort- oder eines Begriffsfeldes, z.B. Wortfeld „Frühstück“ und Begriffsfeld „Essen und Trinken“. Solcherlei Übungen unterstützen das Erkennen von Bedeutungsunterschieden, welche sich auf unterschiedliche gesellschaftliche Erfahrungen, Gewohnheiten und Bewertungen gründen. In alltäglichen Situationen können solche Begriffsfelder zu Störfaktoren in der Kommunikation werden (Müller 1994:15-25).
- Assoziogramme zu bestimmten Begriffen erstellen, denn Assoziationen helfen dabei auf kulturspezifische Gewohnheiten im Verhalten, wie im Denken, hinzuweisen. (Müller:1994:15-16).
- Erstellen von Collagen um die Bedeutung und Begriffsvernetzung eines Wortes auch visuell darzustellen (Müller 1994:34).

3.2.5.3 Übungen zum Kulturvergleich

- Literarische Texte und Spielfilme als Einblick und Zugang zu einer dem Lernenden fremden Welt (Bredella 1997:163-164).

- Direkter Kulturvergleich durch Befragungen von Native Speakern und Analysen von kulturell geprägten Aspekten bzw. Situationen des Alltagslebens, wie zum Beispiel: Zeitkonzepte, Höflichkeitsformeln, Kommunikationsrituale usw. (Tomalin/Stempleski 1993: 95-97)
- Untersuchungen von situationsabhängigen Verhaltensweisen mit der Hilfe von Filmmaterial. Bsp.: Begrüßungsrituale in verschiedenen Ländern oder Blickkontakt bei der Kommunikation usw. (Tomalin/Stempleski 1993:77-78).
- Das Sammeln und Vergleichen von Wörtern, Phrasen und sprachliche Floskeln, (z.B. das englische „How are you“ ist nur eine höfliche Formel, und nicht die Nachfrage nach dem gesundheitlichen Befinden) eventuell zu Missverständnissen führen können (Tomalin/Stempleski 1993:135-136).

3.2.5.4 Übungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in interkulturellen Situationen

Diese Übungen helfen den Lernenden in Simulationen den interkulturellen Ernstfall zu üben:

- Dramapädagogische Übungen und Rollenspiele, die Emotionen der Lernenden ansprechen. So kann ein Perspektivenwechsel zustande kommen und auch nonverbale Kommunikation geübt werden (Schewe 1993; Byram/Fleming 1998; zitiert nach Grau 2003:314).
- Planspiele, um die Kommunikationsfähigkeit zu üben. Dabei geht es darum einen direkten Vergleich zwischen Eigenkultur und Fremdkultur zu fordern. (Bolten 1993:116).
- Interkulturelles Lernen durch direkten Kontakt zu Muttersprachlern. Mit dem Ziel des interkulturellen Informationsaustausches. Zum Beispiel durch Exkursionen, Ethnografischen Projekten, Radiohören im Unterricht, authentische Materialien wie Zeitungen, literarische Texte, Briefe, Mails Projekte sind vor allem für Lernsituationen in der Zielkultur usw. (Wicke 1995:32-106). Gemeint sind z.B. ein Besuch am Wiener Naschmarkt, einem typischen Altwiener Kaffeehaus oder der Bäckerei.

Diese Zusammenfassung der Übungen dient als Leitfaden und Überblick über die Möglichkeiten des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Es werden aber nicht alle Übungen in die Analyse der Lehrwerke mit einfließen können. Der Kriterienkatalog für die Lehrwerksanalyse resultiert aus den Erkenntnissen der verwendeten Literatur und unter Berücksichtigung eigens ausgewählter Übungen für den Fremdsprachenunterricht.

4. Methode der Lehrwerksanalyse

Im Folgenden soll auf die Stellung des Lehrwerks im DaF- / DaZ Bereich eingegangen werden, um die Bedeutung des Lehrwerkes und dessen Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht besser beurteilen zu können.

4.1 Die Stellung des Lehrwerks im Deutsch als Fremdsprachenunterricht

“Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994: 8; zitiert nach Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1029).

Die Rolle des Lehrwerkes ist es, den Lernprozess der Lernenden für einen gewissen Zeitraum zu begleiten und zu unterstützen, und so einen Teil der Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache abzudecken (Rösler 2005:143). Wichtig ist vor allem, das Lehrwerk und das Lehrbuch voneinander abzugrenzen, denn das Lehrbuch ist im Gegensatz zum Lehrwerk ein in sich abgeschlossenes Werk mit Zielsetzung, Lehrstoffprogression und Unterrichtsverfahren. Im Lehrbuch sind sämtliche Hilfsmittel, wie Übungen, Grammatikunterstützung und –erklärung, so wie Vokabeln, in einem Buch enthalten. Das Lehrwerk besteht im Gegensatz dazu aus mehreren Teilen, die eine unterschiedliche didaktische Funktion haben. Diese Lehrwerkteile bestehen aus einem Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien und einem Lehrerhandbuch (Neuner 2003:399). All das soll den Lernenden und den Lehrenden im Unterricht eine gewisse Unterstützung, aber auch Anregung bieten.

Das Lehrwerk dient daher als Unterstützung und übernimmt oft die Rolle eines roten Fadens in der Unterrichtsplanung und tritt somit nicht selten an die Stelle eines Lehrplans. Das Lehrwerk ist relevant für Lehr- und Lerninhalte, aber auch für den Lernprozess. (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1029-1030) Es übernimmt damit eine gewisse Leit- und Orientierungsfunktion für Lehrende und Lernende (Leupold 2001:133). Trotzdem sind didaktische und methodische Konzepte eher offen und bieten somit dem Lehrenden die Möglichkeit, seinen Unterricht eigens zu gestalten und unterschiedlich zu variieren. Das Lehrwerk lässt in diesem Sinne Platz, um sich auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden einzustellen und auch auf diese einzugehen (Neuner 2003:399).

Krumm (2001) hebt in diesem Punkt vier zentrale Relationen hervor:

1. Lehrwerk und Lehr-/Lernziel:

Lehrwerke nehmen im Fremdsprachenunterricht, wie schon erwähnt die Stelle der Lehrpläne ein. Sie bilden eine curriculare Leitlinie für den Unterricht bzw. eine prüfungsorientierte Richtlinie um ein gewisses Prüfungsniveau, zu erreichen (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1030).

2. Lehrwerke und Lehrinhalte

Gerade außerhalb des deutschen Sprachraums stellen deutschsprachige Lehrwerke, den direkten Zugang zur deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Kultur dar. Authentizität ist von besonderer Bedeutung, wobei bei diesem Begriff Vorsicht geboten sein sollte und nach Krumm (2001), auch immer mehr relativiert wird, *“da ja jede Wiedergabe eines außerhalb des Unterrichtes verwendeten Textes in einem Lehrwerk diesen aus seiner authentischen Rezeptionssituation entfernt“* (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1030). Seit den 90er Jahren enthalten Lehrwerke mehr interkulturelle Lehr- und Lerninhalte, allerdings kann es im Bereich der Landeskunde sehr schnell zu einem Aktualitätsproblem kommen, da Lehrwerke nicht in kürzester Zeit, angepasst werden können. Eine entsprechende Alternative bietet hier das Internet. Im Gegensatz zu klassischen Lehrwerken mangelt es dieser Alternative aber an Transparenz und Überprüfbarkeit. (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1030)

“Im Bereich Deutsch als Fremdsprache werden daher aufbereitete Medien [...] als eine Art Mittelweg zwischen authentischen Material und einer didaktischen verantworteten Auswahl angeboten“ (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1030).

3. Lehrwerke und die Lernenden

Lehrwerke dienen der Orientierung von Lehrenden, die Vorlieben und Interessen der Lernenden werden weniger berücksichtigt. Immer wieder gab es Versuche, diesen Zustand zu verändern, indem auf die Verwendung des klassischen Lehrwerkes verzichtet und mittels eigener Materialien gearbeitet

wurde. Diese Versuche mehr Lernautonomie in den Unterricht zu bringen, rückte die Lehrwerkentwicklung stärker ins Zentrum der Wissenschaft. (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1030-1031)

4. Lehrwerke in Abhängigkeit von Lehrmethoden

Lehrwerke geben die zeitgenössische methodische Vorstellung von Deutschunterricht und den jeweiligen Lehrmethoden wieder. So lassen sich verschiedene Generationen von Lehrwerken erkennen. Krumm greift auf die fünf Lehrwerkgenerationen nach Götze (1994) zurück. (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1031) Das ursprüngliche Lehrbuchkonzept aus der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde durch das Aufkommen der audiolingualen und audiovisuellen Methode immer weiter ausgebaut wurde. (Neuner 2003:399)

Lehrwerkgenerationen nach Götze (1994):

- Grammatikorientierte Lehrwerke;
- Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke;
- Kommunikative Lehrwerke;
- Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke;
- Lehrwerke, die das kognitive Lernen ins Zentrum rücken (Götze 1994:29; zitiert nach Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1031-1032).

Das Lehrwerk hat eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht, es ist das Bindeglied zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Geschehen im Unterricht. Es unterstützt die Wahl der Themen, Stoffe, Fertigkeiten, Unterrichtsmedien. Es gibt die Sozialformen des Unterrichtes vor, wie Frontalunterricht, Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit. Dadurch wird es zu einem zentralen Instrument der Unterrichtssteuerung (Neuner 2003:400). Gerade Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht „*stehen im Rahmen eines komplexen Bedingungsgefüges*“ mit legitimativen, reflexiven, institutionellen, analytischen, konstruktiven und materiellen Bedingungen, wobei die analytischen (sprach-, text- u. landeswissenschaftliche Faktoren, die besonders die Lehrstoffauswahl beeinflussen) und konstruktiven (lernpsychologischen Erwägungen) für die neusprachlichen Fächer sind. Diese Faktoren unterliegen allerdings einem gewissen Wandel. Ein Lehrwerk sollte diesem steten Wandel folgen und sich neuen Situationen anpassen (Neuner 2003:400).

4.2 Lehrwerkkritik

Die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht ist unbestritten, auch wenn die Funktion selbst oft umstritten ist (Rösler 2005:143). Welches Lehrwerk im Unterricht verwendet wird, hängt oft von der Institution und deren Lehrmethode ab (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1033). Erst seit Mitte der siebziger Jahre und dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes kommt es zu einer wirkungsvollen und öffentlichen Lehrwerkkritik. Die Besprechung und Untersuchung von DaF Lehrwerken war bis dato sehr dünn. Erst in den letzten Jahren kommt es vermehrt zu einer Diskussion von DaF Lehrwerken in Fachzeitschriften. Hier zeigt vor allem die Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*, große Ambitionen in punkto Lehrwerkkritik (Thormann 2001:127-129). Dieses Umdenken lässt sich auf die Veränderungen in der Schul- und Bildungspolitik zurückführen, sowie auf ein Umdenken in den Lehrmethoden und der Zielsetzung der Lehrwerke. Darüber hinaus gab es vermehrt Konkurrenzsituationen am deutschen Schulbuchmarkt (Neuner 2003:401).

Die Lehrwerkkritik widmet sich der Frage, ob das jeweilige Lehrwerk im Unterricht mit einer bestimmten Lernergruppe und unter bestimmten Lernerkontext, die im Lehrplan gestellten Aufgaben und Ansprüche, angemessen erfüllt (Neuner 2003:400).

“Die Lehrwerkkritik versucht vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, Unterrichtserfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln“ (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1034).

Zur Beurteilung von Lehrwerken wurden Kriterienkataloge, wie etwa die von Neuner 1979, Reisener 1978 und Hendrichs/Gester/Kelz 1980, entwickelt und vorgestellt. Einige dieser Kriterienkataloge sollen dieser Arbeit als Vorlage dienen (Neuner 2003:401).

4.3 Lehrwerkanalyse

Um der folgenden Untersuchung eine theoretische Basis zu verleihen, soll im Folgenden die genaue Methode der Lehrwerkanalyse im Zentrum stehen.

4.3.1 Grundsätzliches zur Lehrwerkanalyse

Die Analyse eines Lehrwerkes untersucht die Wirkung und Steuerung des Lehr- und Lernmaterials auf die Lehrer und Schüler. Das Problem der Lehrwerkforschung ist häufig die fehlende Objektivität, da das wissenschaftliche Interesse der Fremdsprachendidaktik am Lehrwerk nicht kompatibel mit dem Interesse bzw. den Wünschen, die ein Lehrender an das gewählte Lehrwerk hat. Wissenschaft und Praxis können hier oftmals auseinander driften (Neuner 1982:5). Die Lehrwerke werden häufig nach der angebotenen Grammatik, Wortschatz, Themen und Inhalte, Textsorten, Rollenverteilung, Gestaltung, Methodik, Übungsformen, Medienkonzeption und Literaturhinweise untersucht (Zeuner 2005:5-13[online]).

Das Lehrwerk soll als Produkt untersucht werden und somit ist die Lehrwerkanalyse von der Lehrwerkforschung abzugrenzen. (Krumm und Ohms-Duszenko 2001:1036) In den neuen Ansätzen eines lernerorientierten didaktischen Konzepts, konzentriert sich das Interesse auf die Rolle des Lehrwerkes im Lernprozess selbst (Neuner 2003:402). Um einen genaueren Überblick zu bekommen, werden im Folgenden vier mögliche Methoden einer Lehrwerkanalyse dargestellt. Wobei die hermeneutische und wissenschaftliche Methode im Bezug auf das Thema interkulturelle sprachliche Kompetenz relevant sind.

4.3.2 Methoden der Lehrwerkforschung

4.3.2.1 Hermeneutische Lehrwerkkritik

Hier entsprechen die Kriterien keinem übergreifenden Ordnungssystem. Es werden die jeweiligen Kriterien von den Gutachtern selbst bestimmt und diese folgen hier ihren eigenen plausiblen Gründen (Krumm 1982:2). Diese Kriterienraster sind allerdings problematisch hinsichtlich ihrer Aussagekraft. So suggerieren sie Objektivität, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität und bleiben dennoch relativ, denn ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden. Deshalb sei betont, dass ein Kriterienraster nur eine Art Hilfestellung darstellen sollte und als solch auch aufgefasst werden sollte und nicht als eine Art Korsett (Zeuner 2005:6[online]). Eine sichere Grundlage für die Untersuchung von Lehrwerken bietet hingegen die folgende empirische Lehrwerkforschung (Krumm 1982:2).

4.3.2.2 Empirische Lehrwerkforschung

Diese Art der Lehrwerkforschung untersucht die Steuerungswirkung des Lehr- und Lernmaterials für Lehrer und Schüler. Es wird die Wirkung des vom Lehrwerk zur Verfügung gestellten Materials untersucht. Krumm (1982) bietet hier zwei Strategien:

1. praktische Erforschung - systematische Lehrwerkerprobung: unter Angabe und Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen, der benötigten Arbeitszeit, dem Lernzuwachs und der nötigen Korrekturen nach der Erprobung. Diese Erprobung sollte zum Zusatzmaterial für den Lehrenden werden und den Unterricht unterstützen (Krumm 1982:2).
2. Einbeziehung der Lehrer und Schüler: hier wird die Reaktion auf das Lehrmaterial untersucht. Dies passiert mit Hilfe von Befragung und Einschätzung oder auch in Form eines Lehrwerk-Puzzle (Krumm 1982:2-3). Das Lehrwerk-Puzzle ist „*ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichtsorientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken*“ (Lohfert 1982:36).

4.3.2.3 Wissenschaftliche Lehrwerkforschung

Bei der wissenschaftlichen Lehrwerkanalyse handelt es sich um ein wissenschaftliches Interesse, das die Sprachlehrforschung bzw. die Fremdsprachendidaktik am jeweiligen Lehrwerk hat. Dieses Interesse von Erkenntnissen ist aber nicht unbedingt identisch mit dem Erkenntnisinteresse, am Lehrwerk als Unterrichtsmaterial der Lehrer. Denn die wissenschaftliche Analyse verliert oft das eigentliche Ziel, nämlich die Verbesserung, aus dem Auge und ist somit in der Praxis kaum relevant (Neuner 1982:5).

4.3.2.4 Praxisbezogene Lehrwerkforschung

Diese befasst sich mit der Verwendung des Lehrwerks im konkreten Unterricht. Der konkrete Unterricht umfasst spezifische Lernsituationen und die Faktoren Schule, Schüler und zu lernender Stoff. In der praxisbezogenen Lehrwerkanalyse muss im Vorhinein die Lehr- und Lernsituation festgelegt sein. Der Erfolg eines Lehrwerkes lässt sich demnach nur adressaten-, lehr- und lernsituationsspezifisch bestimmen. Die Analyse kann somit je nach Lernendengruppe unterschiedlich ausfallen. Die praxisbezogene Lehrwerkanalyse verbindet somit pragmatische und pädagogische Kriterien (Neuner 1982:7-8).

4.4 Was spricht für eine Lehrwerkanalyse im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht?

Moderne Globalisierung und die daraus resultierende interkulturelle Kommunikation finden ihren Weg immer mehr in den Fremdsprachenunterricht. Die interkulturelle Kompetenz stellt eine neue Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht, der sich neuerdings nicht nur mit der Auseinandersetzung von Sprachen bzw. sprachlichen Unterschieden befasst, sondern seine Aufmerksamkeit immer mehr auf die kulturellen Unterschiede legt (Thormann 2001:117).

Hierbei geht der Unterricht weit über den Bereich der klassischen kulturkontrastiven Landeskunde hinaus, es geht vielmehr um eine Didaktik des Fremdverstehens, die vermehrt ihren Weg in den Fremdsprachenunterricht findet. Dabei zeichnet sich immer mehr eine Verknüpfung interkulturellen Lernens mit der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten ab (Richter 1998:45).

Thormann (2001) betont, dass man Sprache und Kultur nicht voneinander trennen kann und somit auch integrativ gelernt und gelehrt werden sollten. Es gehe also darum, den Lernenden durch den Unterricht zu ermöglichen, sich auf der einen Seite eine gewisse sprachliche Kompetenz anzueignen, aber auch eine gewisse kulturelle Kompetenz, um seinem Gegenüber angemessen begegnen zu können. Aufgabe der Lehrwerke ist es daher, sprachliches Wissen durch authentische Inhalte zu vermitteln und somit ein gewisses Handlungswissen zu produzieren, auf das zurückgegriffen werden kann (Thormann 2001:121).

Weiters ist *„das Verstehen einer fremden Kultur eine Fähigkeit, die in einem Lernprozess entwickelt werden kann“* (Thormann 2001:122). Lehrwerke sollen daher nicht nur sprachliche Strukturen vermitteln, sondern auch einen Einblick in sprachliche und nicht sprachliche Verhaltensweisen und in die Kultur bieten (Leupold 2001:133).

Die interkulturelle sprachliche Kompetenz findet als Lehr- und Lernziel immer mehr ihren Weg in den Fremdsprachenunterricht. Dabei stellt sich die Frage, ob die Interkulturelle Kompetenz bereits einen Platz in den aktuellen Lehrwerken hat und wenn, bieten diese genügend Angebot und Anreize, um auf diesem Gebiet der interkulturellen Kommunikation

intensiver und vertiefender zu arbeiten? Bietet also das Lehrwerk in diesem Sinne eine Basis bzw. eine Plattform, für interkulturelles Lehren und Lernen, mit dem Ziel der Interkulturellen Kompetenz? Stellt es Redemittel und Strategien für metakommunikative Verständigungsprozesse zur Verfügung? Gibt es Anregungen, Aufgaben, Übungen und Texte, die der Sensibilisierung und Förderung des interkulturellen Fremdverstehens dienen?

Um diese Fragen zu beantworten, sollen im folgenden Teil dieser Arbeit vier Lehrwerke auf ihr Angebot im Bereich des interkulturellen Lernens bzw. des interkulturellen Lehren, anhand eines eigens erstellten Kriterienkatalogs, genauer untersucht werden.

4.5 Aufbau der Analyse

Wichtig für eine Analyse ist es geeignete Kriterien festzulegen, die mit Ausblick auf das Ziel und den Zweck der Analyse, sowie mit Hilfe schon bereits bestehender Kriterienkataloge, ausgesucht werden. Die folgende Analyse baut auf eigens ausgewählten Kriterien und Fragestellungen auf. Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit mit einbezogen und dienen als Stütze. Mit Hilfe eines Kriterienrasters soll die Analyse verdeutlicht, gegliedert und vergleichbar gemacht werden. Funk (1998) betont, dass diese Vorgehensweise jedoch nicht zwangsläufig mit Objektivität und Reliabilität verbunden ist (Funk 1998:109). Diese Art der Analyse ist am ehesten unter der hermeneutischen Methode und der wissenschaftlichen Methode der Lehrwerkanalyse einzuordnen.

Die Analyse unterteilt sich in zwei Teile, wobei der erste Teil sich mit der Einzelanalyse jedes Lehrwerkes für sich beschäftigt und deren jeweilige Ansätze, einer Didaktik des Fremdverstehens anführen. Im darauf folgenden zweiten Teil sollen diese Einzelanalysen vergleichend gegenüber gestellt werden und auf eventuelle übergreifende Gemeinsamkeiten aufmerksam gemacht werden. Die jeweiligen Einzelanalysen unterteilen sich in die folgenden sechs Teile eines Kriterienkatalogs.

4.5.1 Kriterienkatalog für die Analyse

Der folgenden Kriterienkatalog wurde eigenständig entwickelt. Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit mit einbezogen und dienen als Stütze. Als Vorlage dienten schon bestehende Kriterienkataloge: Hans-Jürgen

Krumm „Stockholmerkriterienkatalog“ und Hermann Funk „Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse (Zeuner 2005:6-14[online]).

4.5.1.1 Design des Lehrwerkes

Es wird das jeweilige Lehrwerk allgemein vorgestellt, um einen Überblick über Aufbau, Ziele, Niveau usw., zu geben.

Kriterien im Einzelnen:

1. Allgemeine Angaben: Titel, Autoren, Verlag
2. Zielgruppe: an welche Zielgruppe, welche Altersgruppe richtet sich das Lehrwerk?
3. Übergeordnetes Lernziel und Niveau: welches Lernziel verfolgt das Lehrwerk, welches Niveau steht als Lernziel?
4. Angestrebter Abschluss: welchen Abschluss strebt das Lehrwerk an?
5. Lehrwerkskomponenten: Arbeitsbuch, Unterrichtsbuch, Übungsbuch, CD, etc.
6. Struktur des Lehrwerks: Aufbau, „roter Faden“, Aufbau der Lektionen, inhaltliche Bezüge zwischen den Lektionen, etc.

4.5.1.2 Inhalte und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

Es geht um eine grobe Untersuchung der vorhandenen Themen wie Bilder, Inhalte und Texte, die einen eventuellen Kulturvergleich ermöglichen und auf diese Weise die Wahrnehmung der Lernenden schulen sollen.

Kriterien im Einzelnen:

1. Bildunterstützung: Bietet das Lehrwerk Bildunterstützung zur freien Assoziation, Bildbeschreibungen und Hypothesenbildung an? Regen die Bilder dazu an, eigene Schilderungen und Eindrücke zu sammeln, um eventuell Geschichten aus den verschiedenen Perspektiven zu erzählen?
2. Bildinhalte: Welche Inhalte bieten die Bilder an bzw. welche Themen werden visuell unterstützt?
3. Diskussionsförderung: Gibt es Bilder die diskussionsgeeignet sind, um kulturelles Wissen auszutauschen? Gemeint sind hier Bilder, die eventuell auch befremdlich auf

manche Lernenden wirken können und einer Diskussion nötig sind, um sie aufzuklären.

4.5.1.3 Übungen für die Sprachreflexion

Bei diesem Punkt geht es um den Vergleich der Zielsprache mit der Muttersprache und inwiefern Kultur und Sprache in der Kommunikationssituation verbunden sind (Begrüßungsformeln, Höflichkeitsformeln, Tabus, sprachliche Gemeinsamkeiten, Grammatik).

Kriterien im Einzelnen:

1. Sprachvergleich: Bietet das Lehrwerk Übungen zum Sprachvergleich an? Ist es den Lernenden möglich ihre eigene Muttersprache mit einzubringen und so mit der Zielsprache auch andere Sprachen zu vergleichen? Bsp.: Was bedeutet „Danke“ in Ihrer Sprache? Was bedeutet „Auf Wiedersehen“ in Ihrer Sprache? Gibt es Artikel in Ihrer Muttersprache?
2. Assoziationen: Bietet das Lehrwerk Assoziogramme bzw. Mind-Maps zu bestimmten Wortfeldern und Begriffsfeldern um einen Sprachvergleich zu fördern an? Bsp.: Thema Getränke, Essen, Tiere etc.
3. Gesprächsorganisationen: Bietet das Lehrwerk Übungen zu Gesprächsorganisationen an, um so den Lernenden ein gewissen Gesprächsgrundgerüst zu geben? Bsp.: Begrüßungsformeln, Höflichkeitsformeln etc.

4.5.1.4 Übungen für den Kulturvergleich

Dabei geht es um die Möglichkeit des Kulturvergleiches im Unterricht. Bietet das Lehrwerk dem Lernenden die Möglichkeit an zwischen der eigenen Kultur und anderen Kulturen zu vergleichen, neue Wissensbestände aufzubauen und eigene Erfahrungen anzugeben?

Kriterien im Einzelnen:

1. Handlungsmuster: Werden kulturelle Handlungsmuster des Alltages aufgezeigt, wie Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Höflichkeitsrituale? Bsp.: In Österreich,

Deutschland und der Schweiz gibt man sich die Hand beim Begrüßen, wie ist das in Ihrem Land?

2. Tabus, Stereotype und Vorurteile: Werden Tabus angesprochen bzw. bietet das Lehrwerk an die Möglichkeit Tabus selbstständig im Unterricht zu erarbeiten? Bsp.: Thema Essen, Einladungen, Verhalten gegenüber älteren Leuten usw. Geht das Lehrwerk auf eine gewisse Stereotypenbildung ein? Bsp.: Eine Frau ist Hausfrau und kümmert sich um die Kinder. Werden bestehende Vorurteile bearbeitet?
3. Wissenserweiterung: Bietet das Lehrwerk Übungen an um über Sitten, Bräuche, Feste, Wirtschaft, Religion und Politik zu sprechen, um so einen Informationsaustausch zu ermöglichen und das kulturelle Wissen zu erweitern?

4.5.1.5 Übungen zur Entwicklung interkulturelle kommunikativer Kompetenz

Untersucht wird, ob und welche Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen das Lehrwerk für den Lernenden anbietet.

Kriterien im Einzelnen:

1. Orientierungshilfen-strategien: Bietet das Lehrwerk Orientierungshilfen an, um sich in der fremden Kultur in interkulturellen Situationen entsprechend verhalten zu können?
2. Rollenspiele: Bietet es Rollenspiele an, um gewisse alltägliche Situationen darzustellen? Bsp.: Art und Weise der Begrüßung oder Bestellung in einem Restaurant?
3. Ethnografische Projekte: Schlägt das Lehrwerk ethnografische Projekte (Feldforschung) vor, wie zum Beispiel einen Besuch im Kaffeehaus oder in einer Bäckerei?

4.5.1.6 Stellenwert des interkulturellen Lernens

Hier steht der Stellenwert des interkulturellen Lernens im Zentrum.

Kriterien im Einzelnen:

1. Hauptaugenmerk: Worauf liegt das Hauptaugenmerk des Lehrwerkes?
2. Landeskunde vs. interkulturelles Lernen: Geht das interkulturelle Lernen über die herkömmliche Landeskunde hinaus?

4.5.2 Auswahl der untersuchten Lehrwerke

4.5.2.1 Auswahlkriterien

Ich habe mich für vier Lehrwerke entschieden, die für den Anfängerunterricht geeignet sind. Ich habe ein Lehrwerk gewählt, das interkulturelle Lernziele angibt, ein weiteres das als Lernziel den Sprachvergleich angibt. Zwei der Lehrwerke habe ich gewählt da ich persönlich in meinem Beruf damit arbeite und diese als besonders geeignet für den Anfängerunterricht gelten, aber keine ausdrücklichen interkulturellen Lernziele angeben. Ziel meiner Analyse ist es diese vier Werke gegenüber zu stellen und zu zeigen, wie ein Lehrwerk mit explizit interkulturellen Lernzielen im Gegensatz zu einem „normalen“ Lehrwerk aussieht. Ich habe mich bei allen vier Werken für die Anfängerbände mit dem Ziel *A1 Niveau*, entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, entschieden. Lehrwerke für den Anfängerunterricht stellen die Basis für die Lernenden da, auf der weiter aufgebaut werden kann. Das Lehrwerk ist gerade zu Beginn des Erlernens einer Sprache das Hauptmedium mit dem gearbeitet wird. Am Anfang sind Lehrwerke Übungsbuch und Nachschlagewerk in einem, und somit das Hauptarbeitsmittel der Lernenden. Die vier Lehrwerke sollen nur einen kleinen Einblick in die Lehrwerkssituation zum Thema interkultureller Kommunikation bieten.

4.5.2.2 Ausgewählte Lehrwerke

1. *Sprachbrücke*: Deutsch als Fremdsprache, von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler. 1. Auflage, Ernst Klett Verlag Stuttgart: 1992
2. *Dimensionen*: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, von Eva-Maria Jenkins, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hirtenlehner u. Monika Clalüna. 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning Deutschland: 2003.
3. *Schritte*: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch und Arbeitsbuch, von Monika Bovermann, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Daniela Wagner. Hueber Verlag, Ismaning, Deutschland: 2003
4. *Mama lernt Deutsch: Mama lernt Deutsch*, Kursmaterial mit Audio-CD, von Ingrid Pavlusova, Carola Piretzi u. Martha Aykut. 1 Auflage, Ernst Klett Verlag Sprachen Stuttgart: 2008.

5. Analyse

5.1 Einzelanalyse der Lehrwerke

5.1.1 *Sprachbrücke*

5.1.1.1 Design des Lehrwerks

1. Titel, Autor, Verlag, Erscheinungsjahr:

Sprachbrücke: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler. 1. Auflage Ernst Klett Verlag, Stuttgart: 1992.

2. Zielgruppe:

Das Lehrwerk gibt keine konkrete Zielgruppe an.

3. Übergeordnetes Ziel und Niveau:

Niveau: Das Lehrwerk gibt kein konkretes Niveau an. Die Übungen gehen aber sehr schnell voran und haben einen hohen Anspruch an die Lernenden.

Ziel: Das Lehrwerk gibt kein bestimmtes Ziel vor, wird aber als besonders interkulturell ausgerichtet beschrieben.

4. Angestrebter Abschluss:

Auch hier gibt das Lehrwerk keinen angestrebten Abschluss an.

5. Lehrwerkskomponenten:

Ein Kursbuch mit audiounterstützender CD und einem externen Arbeitsheft.

6. Struktur des Lehrwerkes:

Das Kursbuch ist in 15 Lektionen unterteilt. Jede Lektion bearbeitet drei Punkte: ein bestimmtes Thema (z.B. Namen, Anredeformen, Begrüßung) ein bestimmtes Grammatikthema (z.B. bestimmter und unbestimmter Artikel, Nominativ, Personalpronomen) und Phonetikübungen (z.B. Intonation). Weiters gibt es Rollenspiele, Übungen um die Verwendung des Wörterbuches zu fördern, Hör- und Leseverständnisübungen. Der „Rote Faden“ in diesem Lehrwerk ist eher ein „Lila Faden“ eine Farbe die sich durch das ganze Lehrwerk zieht. Auffallend ist die Comicunterstützung bei den einzelnen Übungen. Die Lektionen bearbeiten viele Alltagsthemen, darüber hinaus bietet das Buch noch einige für den interkulturellen Aspekt interessante Themen, wie „Vorurteile gegenüber Fremden“, „Ratschläge für den Deutschlandaufenthalt“, „Zwischen zwei Kulturen/Sprachen“, „Tabus“,

„Sprachaustausch“ usw.. Der Anhang bietet ein Grammatikregister, eine Liste der unregelmäßigen Verben und eine alphabetische Wortliste. Die Arbeitshefte ergänzen die einzelnen Lektionen mit weiterem Übungsmaterial (Mebus u.a. 1992:2-251)

5.1.1.2 Inhalt und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

1. Bildunterstützung:

Das Lehrwerk bietet eine sehr ausgeprägte visuelle Unterstützung an. Zum einen findet man eine fortlaufende Cartoonreihe. Es handelt sich hier um eine erfundene Parallelwelt namens „Lilawelt“. Die Bewohner sind die unterschiedlichsten Figuren, welche in Lehrer und Schüler die ebenfalls Deutsch lernen aufgeteilt sind. Wobei es keine Figur zweimal gibt. Zum anderen gibt es besonders multikulturell gehaltenes normales Bildmaterial. Die Bilder bieten einen guten Anreiz zur Interpretation und bieten den Lernenden genügend Gelegenheiten über die Situation in der eigenen Heimat zu sprechen. Die Bilder sind immer auf mehrere Kulturen bezogen.

Beispiel:

Lektion 4 Thema Familie: Die Bilder zur Einführung des Themas sind Familienfotos aus aller Welt, darunter eine Großfamilie, eine Mutter alleine mit Kind, ein Großvater mit Kind, Eltern mit zwei Kindern. Diese Fotos lassen viel Platz zur Interpretation und bieten im Weiteren einen guten Anreiz um über die eigenen Familienstrukturen zu sprechen (Mebus u.a. 1992:51).



Abb.1

Thema Wohnungen Lektion 11: Hier findet der Lernende Fotos von Wohngewohnheiten aus aller Welt, wie z.B. ein Wohnzimmer in Japan, ein Nomadenzelt in Nordafrika, ein Zimmer in einem englischen Schloss usw.. Auch hier gibt es viel Platz zum Interpretieren und kulturell zu vergleichen (Mebus u.a. 1992:154-155). In anderen Lehrwerken findet man zum Thema Wohnen oft nur Bilder eines Wohnplanes, der visuelle Vergleich mit dem Wohnstil der unterschiedlichsten Länder wird bei diesen eher ausgelassen.



Abb.2

2. Bildinhalte:

Die Figuren der Lilawelt bieten den Lernenden die nötigen Sprachmittel zu den Lektionen an. So fragen die Figuren immer nach und kommentieren die Grammatik. Die visuelle Unterstützung der Fotos bezieht sich auf die Themen die behandelt werden, wie Familie, Familienbilder Einladungen, Esskultur, Begrüßungsrituale, Tourismus, Wohnkultur, im Deutschunterricht, im Kaffeehaus, Berufe usw.. (Mebus u.a. 1992:8-218).

3. Diskussionsförderung:

Die Bilder von *Sprachbrücke* sind meines Erachtens sehr gut für Diskussionen im Unterricht geeignet. Sie bieten viele verschiedene Perspektiven und viele Interpretationsmöglichkeiten. Da immer mehrere Fotos aus aller Welt angeboten werden, können die Lernenden viel über die eigene Kultur einbringen bzw. über die anderen erfahren. Weiters regen sie zur Diskussion an, da sie etwas Befremdliches haben können.

5.1.1.3 Übungen zur Sprachreflexion

1. Sprachvergleich: Lektion 15 setzt sich vertieft mit dem Thema: zwischen zwei Kulturen, zwischen zwei Sprachen, auseinander. So gibt es hier eine Übung zu fremden Wörtern in der deutschen Sprache. Die Lernenden werden dazu angeregt einen Vergleich zu ziehen. Weiters gibt es Übungen, bei denen die Lernenden mit dem Wörterbuch arbeiten müssen, was den Wortvergleich im Weiteren unterstützt (Mebus u.a. 1992:207-220).

Beispiel:

- Lektion 5 widmet sich ganz und gar den Sprachen, es werden die Muttersprachen verglichen. Es geht aber auch um die Fremd- und Zweitsprachen die im eigenen Land gesprochen werden, so wie um eventuelle Dialekte und die Meinung zum Sprachlernen. Hier wird den Lernenden sogar angeboten in der Muttersprache zu diskutieren (Mebus u.a. 1992:65-74).
- Gibt es in Ihrer Sprache Wörter die aus dem Deutschen kommen? Wissen Sie ob es im Deutschen, Wörter gibt die aus Ihrer Sprache kommen? (Mebus u.a. 1992:213).
- Sprache der Großeltern, Sprache der Jugend, Sprache der Erwachsenen: Gibt es auch in Ihrem Land eine Jugendsprache? (Mebus u.a. 1992:218).
- Das Lehrwerk bietet auch immer wieder Übungen zum Übersetzen in die Muttersprache.

Ein direkter Sprachvergleich liegt meines Erachtens jedoch nicht vor, zumindest nicht in dem Sinne, dass die Lernenden direkt vom Lehrbuch dazu aufgefordert werden.

2. Assoziationen

Das Lehrwerk bietet auch bei den sprachlichen Übungen zu einem großen Teil bildhafte Unterstützung an. Assoziogramme oder Mind-Maps findet man nicht.

3. Gesprächsorganisation:

Sprachbrücke bietet einiges an Gesprächsorganisationen an und zieht hier den Vergleich zu anderen Ländern. Diese Übungen sind zum größten Teil visuell unterstützt. Bearbeitet werden Themen wie Begrüßungsformeln, internationale Begrüßungsformen, Gespräche bei Tisch, Kommunikationsprobleme bei internationalen Wirtschaftsverhandlungen, Kommunikationsprobleme im Restaurant, Höflichkeiten, „höflich vs. unhöflich“, aus Höflichkeit lügen, Einladung beim Essen. Die Übungen bieten Gesprächsformeln aus dem Alltag an, bei denen es auch zu Missverständnissen kommen kann. Teilweise wird auf diese auch aufmerksam gemacht. Oft ist die bildliche Darstellung dominierend und es fehlen die sprachlichen Strategien, welche erst mit Hilfe einer Lehrperson erarbeitet werden könnten.

5.1.1.4 Übungen für den Kulturvergleich

1. Handlungsmuster:

Viele der Handlungsmuster decken sich mit den oben schon angeführten Gesprächsorganisationen. Ich möchte deshalb hier nur zwei exemplarisch herausgreifen.

Beispiele:

- Thema: aus Höflichkeit lügen. Hier wird verdeutlicht, dass man oft aus Höflichkeit lügt um den anderen nicht zu verletzen. Die Lernenden sollen sich mit dem Thema der Höflichkeit auseinandersetzen und Höflichkeiten aus dem eigenen Land angeben. Weiters sollen sie darüber diskutieren, ob man betrügt, wenn man aus Höflichkeit lügt. (Mebus u.a. 1992:194).
- Thema: Begrüßungsrituale. In Deutschland begrüßt man sich mit Händeschütteln, wie begrüßt man sich in anderen Ländern? Bei dieser Frage gibt es ein Foto mit unterschiedlichen Begrüßungsformen als Beispiel. Die Lernenden sollen die eignen Begrüßungsrituale beschreiben und auch erraten wie man sich in anderen Ländern begrüßt. Die Unterschiede in der Art und Weise der Begrüßungen (Händeschütteln, Umarmungen, Verbeugungen usw.) gehen hier sehr weit auseinander. Vieles das in manchen Ländern als höflich gilt, gilt in anderen wieder als sehr unhöflich. Die Lernenden sollen an dieser Stelle auch ihre Meinung zum Händeschütteln in Deutschland äußern. Leider

wird bei diesen Übungen ausschließlich Deutschland betont (Mebus u.a. 1992:86-87).

2. Tabus, Stereotype und Vorurteile:

Da die einzelnen Übungen immer zum Vergleich zwischen den Kulturen anregen, bieten sie viel Stoff zur Erarbeitung von Tabus, Konventionen, Vorurteilen und Stereotypen. Konkret werden jedoch nur Tabus und Konventionen in Deutschland angesprochen.

Beispiel:

Kapitel 14 bietet eine Übung zum Thema Konventionen bei Mahlzeiten an. Hier werden die Lernenden dazu angeregt über Konventionen zu sprechen, was ist üblich, was ist erlaubt und was ist nicht üblich und was ist nicht erlaubt. Bsp.: in Deutschland isst man Schweinefleisch, in Deutschland legt man die linke Hand beim Essen nicht unter den Tisch, in manchen Ländern betet man aus religiösen Gründen vor dem Essen etc.(Mebus u.a. 1992:193).

3. Wissenserweiterung:

Das Lehrwerk bietet in seinem Aufbau Themen an, die zum Kulturvergleich sehr geeignet sind. Die Lernenden werden immer wieder dazu aufgefordert ihre eigenen Erfahrungen und kulturellen Sitten zu beschreiben und untereinander zu vergleichen. So werden Sitten, Gewohnheiten und Bräuche bearbeitet und der Informationsaustausch gefördert. Religion, Politik und Feste findet man hier als Thema nicht.

5.1.1.5 Übungen zur Entwicklung interkulturell kommunikativer Kompetenz

1. Orientierungshilfen und –strategien:

Das Lehrwerk bietet viele Übungen an, die kulturell unterschiedliche Situationen erzeugen können. Das Lehrwerk betont die Möglichkeit von Unterschieden und bereitet den Lernenden so auf die Möglichkeit des Missverständnisses vor.

2. Rollenspiele:

Rollenspiele sind ein fixer Bestandteil von *Sprachbrücke* und sie sind sichtlich als solche gekennzeichnet.

Beispiel:

Eine Einladung bei einem Essen nachspielen. Die Aufgabe für die Lernenden ist hier einen Dialog bei einer Essenseinladung nachzuspielen und dabei aus Höflichkeit zu lügen (Mebus u.a. 1992:196).

3. Ethnografische Projekte:

Das Lehrwerk schlägt einige Projekte vor, darunter gibt es Vorschläge zum Hören der Deutschen Welle oder einen Ausflug ins Heimatmuseum bzw. in ein anderes Museum zu machen und eine Liste der Öffnungszeiten zu erstellen.

5.1.1.6 Stellenwert des interkulturellen Lernens

1. Hauptaugenmerk:

Das Lehrwerk bietet viele Übungen an die sich zum Kulturvergleich eignen, ist aber dennoch auf die Zielkultur und Zielsprache ausgerichtet. Weiters ist es ausschließlich auf Deutschland ausgerichtet und Österreich und die Schweiz werden außen vorgelassen. Dafür gibt es die Lilawelt. Ob hier allerdings der Vergleich zur eigenen Situation von den Lernenden wirklich gezogen wird ist fraglich.

2. Landeskunde vs. interkulturelles Lernen:

Das interkulturelle Lernen ergibt sich in diesem Lehrwerk zu einem großen Teil aus der Landeskunde, wobei zum Beispiel Feste nicht bearbeitet werden.

Sprachbrücke ist ein sehr themenreiches Lehrwerk. Der Aufbau der einzelnen Lektionen erscheint mir ein wenig verwirrend. Die Angaben zu den Übungen sind sehr kurz und knapp gehalten und meines Erachtens schwer verständlich für Lernende eines niedrigen Niveaus. Die Farbe Lila ist doch sehr dominierend und es stellt sich die Frage, ob die Lernenden den Bezug zu der Parallelwelt zu eigenen wirklich als diesen erkennen. Zusammenfassend ist es sehr auf die Zielsprache und Zielkultur ausgerichtet. Es bietet zwar die Mittel zum Vergleich an bleibt aber mit seinen Angaben in der Heimat des Ziellandes, nämlich Deutschland.

5.1.2 Dimensionen

5.1.2.1 Design des Lehrwerks

1. Titel, Autor, Verlag, Erscheinungsjahr:

Dimensionen Lernpaket eins, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache von Eva-Maria Jenkins, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hirtenlehner u. Monika Clalüna.

1. Auflage Max Hueber Verlag, Ismaning Deutschland: 2003.

2. Zielgruppe:

Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren, besonders für Lernende die schon einmal eine Fremdsprache erlernt haben.

3. Übergeordnetes Ziel und Niveau:

Niveau: A1

Ziel: Jedes Lernpaket der Dimensionenreihe führt zu einem bestimmten Niveau, in unserem Fall führt Lernpaket eins zur Niveaustufe A1.

4. Angestrebter Abschluss:

Start Deutsch 1

5. Lehrwerkskomponenten:

Die Dimensionenreihe besteht aus drei Lernpaketen. Das Lernpaket eins beinhaltet: ein buntes Magazin mit Bildern und Texten, Lernstationen mit Aufgaben und Übungen zur Grammatik, Wortschatz, Phonetik und landeskundliche Inhalte, zwei Audio CDs, ein Arbeitsbuch und ein Lehrerhandbuch (Hueber Überblick 2010: [online]).

6. Struktur des Lehrwerkes:

Das Kursbuch besteht aus fünf Lernstationen und einem integrierten Arbeitsbuch. Jede Lernstation beginnt mit einer Übersicht die das Thema bildlich dargestellt und einer Beschreibung der folgenden Inhalte. Die Lernstationen sind in sechs thematische „Haltestellen“ unterteilt:

- Interkulturelles Fenster
- Sprachvergleich
- Orthografische Übungen
- 10 Minuten spielerisches Wiederholen des Gelernten
- Reflexion der Lerninhalte
- Lernweg (Reflexion der einzelnen Lernschritte durch die Lernenden)

Diese „*Haltestellen*“ bestehen aus Kurs- und Übungsmaterial, Aufgaben, Erklärungen, Regeln, Texte und Bilder in Form von Regel-, Grammatik-, Sprach- und Strategieboxen. Am Schluss jeder Lernstation gibt es einen kleinen Test und einen Überblick über das Erlernete. Ganz am Ende des Buches findet man eine Grammatik zum nachschlagen, einen Lösungsschlüssel und eine Wortliste mit Betonungsmarkierungen (Hueber Lernstationen 2010: [online]). Weiters fördert das Lehrwerk einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht, sowie die Eigenproduktion der Lernenden in Form von Projektarbeiten, selbstverfasste Texte, Gedichte und Rollenspiele untereinander. *Dimensionen* knüpft sehr stark an das Vorwissen der Lernenden an, wie z.B. durch den gezielten Vergleich mit der Muttersprache oder anderen schon gelernten Fremdsprachen (Hueber Merkmale: 2010 [online]). Es lehrt mit Hilfe eines systematischen Phonetiktraining die Standardsprache, lehrt den Lernenden aber auch die gebietsübergreifenden Sprachvarianten in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Jenkins u.a. 2002: Buchrücken). Das Magazin enthält Bild-, Text- und Spielmaterial zu den einzelnen Themen der Lernstationen (Hueber Magazin: 2010 [online]). Karikaturen, ein Fotoroman und Comic sollen die Phantasie und Kommunikation im Unterricht anregen (Jenkins u.a. 2002: Buchrücken).

5.1.2.2 Inhalt und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

1. Bildunterstützung:

Das Lehrwerk bietet seine Bildunterstützung überwiegend im Magazin an. Im Kursbuch gibt es zu Beginn jeder Lernstation eine Seite, die das Thema visuell darstellt soll, diese lässt aber nicht sehr viel Platz zur Interpretation bzw. viel zu viel. Die visuelle Unterstützung findet man im Magazin des Lehrwerks. Dieses beinhaltet 67 Seiten Bildmaterial, Comics und eine Fotogeschichte. Das Bildmaterial aus dem Magazin dient der Unterstützung der einzelnen Übungen des Lehrwerks. So finden wir in *Dimensionen* zu Beginn das Thema der Begrüßungen. Hier bietet das Bildmaterial Begrüßungen aus aller Welt an.



Abb.3

Weiters gibt es einen Comic über das Leben von Mozart. Dieses Thema wird sehr ausgiebig bearbeitet. Besonders ist die Fotogeschichte des Lehrwerks, in der ein sehr authentisches Thema besprochen wird. Das Thema der Pünktlichkeit. Hier können viele Missverständnisse entstehen und die Lernenden können aus ihren eigenen Erfahrungen sprechen (Jenkins u.a. Magazin 2002:50-61). Die Geschichte ist etwas übertrieben dargestellt macht aber sehr gut auf die kulturell unterschiedlichen Zeitkonzepte aufmerksam. Vergleichend zu *Sprachbrücke* ist das Bildmaterial jedoch nicht so umfangreich und nicht ganz so einladend und multikulturell.

2. Bildinhalte:

Das Bildmaterial von *Dimensionen* ist sehr mit den sprachlichen Übungen im Lehrwerk verbunden. Ohne die Verbindung zu diesen Übungen bietet es meines Erachtens nur wenig Anreiz zur freien Interpretation bzw. zum freien Erzählen. Erst in der Verbindung mit den Übungen ergeben die Bilder Sinn.

Beispiel:

Thema Musik und Bilder: Dem Lernenden werden unterschiedliche Kunstwerke zu Verfügung gestellt. Seine Aufgabe ist es diese bestimmter Musik zuzuordnen: Welche Musik drückt welches Bild seiner Meinung nach am besten aus (Jenkins u.a. 2002:47; Jenkins u.a. Magazin 2002:20-21).

3. Diskussionsförderung:

Die bildliche Unterstützung bietet nicht die alltäglichen Themen der Lernenden. Die Übungen dazu sind aber so ausgelegt, dass Diskussionen dazu gefördert werden. Wie schon oben erwähnt, sticht besonders die Fotogeschichte ins Auge. Das Thema ist sehr authentisch und bearbeitet die Stereotypen der Pünktlichkeit und Unpünktlichkeit (Jenkins u.a. Magazin 2002:50-61).

5.1.2.3 Übungen für die Sprachreflexion

1. Sprachvergleich:

Dimensionen gibt in der eigenen Beschreibung an, einen gezielten Vergleich mit der Muttersprache und anderen Sprachen heranzuziehen. Man findet im Lehrwerk Übungen zu einem gezielten Sprachvergleich betreiben. Es werden nicht nur Wörter verglichen, sondern auch Teile der Grammatik. Weiters wird nicht nur Wert darauf gelegt, dass die Lernenden Deutsch und ihre Muttersprache vergleichen, sondern auch noch andere Sprachen zum Vergleich heranziehen.

Beispiele:

- Thema Artikel: Bestimmter Artikel in Deutsch, Englisch, Französisch und in der eigenen Sprache oder anderen Sprachen.
- Thema Alphabet: Das deutsche Alphabet mit dem eigenen vergleichen.
- Thema Monatsnamen: Die deutschen Monatsnamen mit der Muttersprache und anderen Sprachen vergleichen.
- Thema Satzstellung: In einem deutschen Satz wird das Verb gesucht. Ist das Verb gefunden soll dieses in die Muttersprache übersetzt werden und auch hier das Verb gesucht werden (Jenkins u.a. 2002:35).

Die Spielregeln zu einem Spiel werden zum Beispiel neben Deutsch in noch sechs weiteren Sprachen angeboten (Jenkins u.a. 2002:25-26).

2. Assoziationen:

Assoziogramme sind ein fixer Bestandteil von *Dimensionen*. Die Lernenden werden in vielen Übungen aufgefordert Assoziogramme zu einem Thema zu machen. Diese sind mit dem Thema schon vorgegeben und der Lernende muss nur noch seine Assoziationen zu dem Thema hinzufügen.

Beispiele:

- Was fällt Ihnen zu Mozart ein? Austausch in der Klasse (Jenkins u.a. 2002:49).

- Geburtstag feiern: Was fällt Ihnen dazu ein? Erzählen Sie mit diesen Wörtern eine Geschichte (Jenkins u.a. 2002:117).

Die Assoziogramme des Lehrwerkes beziehen sich mitunter auf schon Gelerntes und versuchen so das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren.

3. Gesprächsorganisationen:

Auch hier verspricht das Lehrwerk in der eigenen Beschreibung einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht (Hueber Überblick: 2010 [online]). Die ganze vierte Lernstation widmet sich der Kommunikation des Alltags. Zur Übung von Gesprächsorganisationen gibt es Sprachboxen in denen die wichtigsten Gesprächsorganisationen festgehalten. Die Gesprächsorganisationen sind sehr mit den Handlungsmustern verbunden. *Dimensionen* bietet sehr aktive Übungen an, bei denen der Lernende manchmal aus mehreren auswählen kann. Es werden alltägliche Themen behandelt wie Grußformen, Höflichkeiten, Vorstellung, Einladung, Glückwünsche, Reaktionen auf Geschenke u.v.a..

Beispiel:

Sich und andere vorstellen: Hier werden vom Lehrwerk zuerst die Gesprächsorganisationen angeführt. Im Anschluss daran kann der Lernende aus folgenden Aktivitäten wählen:

- Gehen Sie in der Klasse herum und begrüßen Sie sich mit verschiedenen Gesten.
- Begrüßen Sie sich mit Gesten und Worten
- Stellen Sie zwei andere Personen vor (Jenkins u.a. 2002:8).

5.1.2.4 Übungen für den Kulturvergleich

1. Handlungsmuster:

In diesem Lehrwerk beziehen sich viele der angegebenen Handlungsmuster auf die schon im Vorfeld erwähnten Übungen. Sie sind sehr mit den Gesprächsorganisationen verbunden und werden durch aktive Übungen unterstützt. *Dimensionen* betont bei diesen Übungen immer den Vergleich der kulturell eigenen Handlungsmuster mit denen der anderen Kursteilnehmer.

Beispiele:

- Thema Einladung: Was bedeutet Pünktlichkeit? Muss man ein Gastgeschenk mitbringen? Was schenkt man üblicherweise zum Geburtstag, zur Hochzeit

usw. Hier sollen die Teilnehmer in Form eines Rollenspiels, zu einer Einladung telefonisch zusagen (Jenkins u.a. 2002:111-113).

- Thema Glückwünsche zum Geburtstag: Die Lernenden sollen sich dabei in der Klasse austauschen und Glückwünsche sammeln (Jenkins u.a. 2002:109-110).
- Thema Geschenke: Sie bekommen ein Geschenk, wie reagieren Sie? Austausch in der Klasse: was ist höflich, was nicht? (Jenkins u.a. 2002:114).

2. Tabus, Stereotype und Vorurteile:

Tabus, Stereotype und Vorurteile spricht *Dimensionen* in seinen Übungen nicht explizit an. Viel mehr wird darauf aufmerksam gemacht was in Deutschland, Österreich und der Schweiz üblich ist. Die Lernenden werden aufgefordert unter den Konventionen zu vergleichen und sich untereinander auszutauschen.

Beispiel:

- Thema Familienfeste und Geschenke: Was bringt man zur Hochzeit, zum Geburtstag und zur Geburt eines Kindes? (Jenkins u.a. 2002:115).
- Thema Pünktlichkeit: Im der oben erwähnten Bildgeschichte wird der Deutsche als besonders pünktlich, andere als unpünktlich angesehen. Weitere Stereotypenbildung wird jedoch vermieden (Jenkins u.a. Magazin 2002:60).

3. Wissenserweiterung:

Dimensionen bietet vielerlei Übungen an, die sich zur Wissenserweiterung eignen. Die Lernenden werden aufgefordert Vergleiche zwischen den Kulturen zu erarbeiten und darüber zu diskutieren. Die Übungen zu diesem Punkt wurden schon zum größten Teil angeführt, trotzdem sei noch ein Beispiel aus einem der interkulturellen Fenster erwähnt.

Beispiele:

- Thema Zahlen: In Deutschland, Österreich und der Schweiz zählt man mit den Fingern so, wie zählt man in ihrem Land?

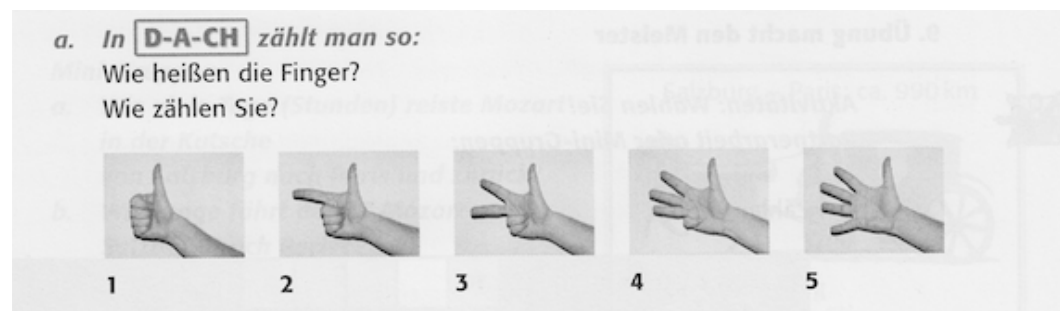


Abb.4

Dieses Beispiel ist sehr realistisch, denn nicht in jedem Land ist die Fingerzählmethode gleich, auch hier gibt es kulturelle Unterschiede, die auch zu Verwirrungen führen können.

- Thema Zahlen: In deutschsprachigen Ländern gibt es „positiv belegte Zahlen“ (wie alle guten Dinge sind drei oder im siebten Himmel sein) und „negativ belegte Zahlen“ (wie Freitag der 13). Wie ist es in Ihrem Land gibt es hier auch Glücks- und Unglückszahlen? (Jenkins u.a. 2002:98-99).

Konkrete Themen aus der Landeskunde wie z.B. Politik, Religion und Festtage werden nicht angesprochen.

5.1.2.5 Übungen zur Entwicklung interkulturell kommunikativer Kompetenz

1. Orientierungshilfen und –strategien:

Dimensionen bietet viele Übungen an, in denen Gesprächsorganisationen und Handlungsmuster geübt werden können. Weiters macht es wie in dem Beispiel mit den Glücks- und Unglückszahlen auf sprachlich mögliche Missverständlichkeiten aufmerksam. Durch den Vergleich der Sprachen wird der Lernende in *Dimensionen* sehr gut auf sprachliche Unterschiede vorbereitet.

2. Rollenspiele:

Rollenspiele sind fix in *Dimensionen* verankert. Überhaupt legt *Dimensionen* großen Wert auf sprachliche Aktivitäten zwischen den Lernenden im Kurs.

3. Ethnografische Projekte:

Das Lehrwerk selbst bietet keine ethnografischen Projekte an.

5.1.2.6 Stellenwert des interkulturellen Lernens

1. Hauptaugenmerk:

Das Hauptaugenmerk liegt bei *Dimensionen* auf dem Vergleich der Sprachen und dem kommunikativen Aspekt des Lernens. Es erfüllt somit einen wichtigen Punkt des interkulturellen Lernens. Die Übungen zum Kulturvergleich sind nicht so ausgeprägt, wie die zum Sprachvergleich. Die Lernenden werden dazu aufgefordert werden die

kulturellen Unterschiede zu erarbeiten und einen Vergleich zu ziehen. Der Kulturvergleich liegt hier demnach im Sprachvergleich.

2. Landeskunde vs. interkulturelles Lernen:

Das interkulturelle Lernen steht im Bezug auf den Sprachvergleichs ganz oben. Es zeigt sich bemüht auch die gebietsübergreifenden Sprachvarianten des Deutschen zu vermitteln. Anders als bei *Sprachbrücke* wird in *Dimensionen* Österreich und der Schweiz Aufmerksamkeit geschenkt.

Dimensionen ist sehr übersichtlich aufgebaut. Die Ziele der einzelnen Übungen sind sehr klar. Der Sprachvergleich ist global ausgerichtet und gibt den Lernenden die Möglichkeit nicht nur die Muttersprache mit der Zielsprache zu vergleichen, sondern auch andere Sprachen besser kennen zu lernen. Dem kulturellen Vergleich wird hier sehr viel Platz geboten.

5.1.3 Schritte

5.1.3.1 Design des Lehrwerks

1. Titel, Autor, Verlag, Erscheinungsjahr:

Schritte 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch und Arbeitsbuch, von Monika Bovermann, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Daniela Wagner. Hueber Verlag, Ismaning, Deutschland: 2003

Schritte 2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch und Arbeitsbuch, von Monika Bovermann, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Daniela Wagner. Hueber Verlag, Ismaning, Deutschland: 2003

2. Zielgruppe:

Das Lehrwerk ist für Lernende gedacht, die nur wenig Lernerfahrung haben und zum ersten Mal eine Fremdsprache erlernen. Die Progression ist demnach sehr flach gehalten. *Schritte* ist auf Lernende ausgerichtet, die sich in einem deutschsprachigen Land integrieren wollen.

3. Übergeordnetes Ziel und Niveau:

Niveau: A1

Ziel: *Schritte* bietet Themen an, wie Familienleben, Arbeitswelt, Wohnungssuche, Stellensuche, Schulsystem und Gesundheit, sowie Landeskunde, um eine Integration in den deutschen Alltag zu erleichtern.

4. Angestrebter Abschluss:

Schritte 1 und *Schritte 2* bereiten auf die Prüfungen Start Deutsch 1 vor.

5. Lehrwerkskomponenten:

Kursbuch 1 und 2 führen zum Niveau A1, Arbeitsbücher, Lehrerhandbuch und Audiounterstützung mit CD, umfangreiches Zusatzmaterial im Internet.

6. Struktur des Lehrwerkes:

Schritte teilt den Lernstoff in kleine und übersichtliche Einheiten, also. Die Kursbücher bestehen aus je sieben Lektionen. Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegsfotohör Geschichte. Die Lektionen teilen sich jeweils in fünf Lernschritte A bis E. Am Ende jeder Lektion gibt es eine Übersichtsseite des Erlernten. Die Fotohör Geschichte gibt das Thema der Lektion vor und dient somit als „roter Faden“ der Lektion. Die Kopfzeilen jeder Seite geben den Lernstoff der Seite an. In den Lernschritten A-C wird neuer Wortschatz erarbeitet. Dieser wird mit Variationsübungen und Alltagsdialogen geübt. Zusätzlich gibt es Grammatikspots, die neue Sprachstrukturen bewusst machen. Den Abschluss jeder Lerneinheit bildet eine spielerische Anwendungsübung. Die Lernschritte D-E bieten alltägliche Gesprächssituationen und Schreibanlässe und dienen der Vorbereitung des Alltags außerhalb des Klassenraums. Hier werden alle vier Fertigkeiten trainiert und die Lernenden lernen die wichtigsten Textsorten, wie Formulare, Briefe, Postkarten, E-Mails, des Schriftverkehrs kennen. Das Arbeitsbuch ist in das Kursbuch integriert und bietet viele zusätzliche Übungen zu jeder einzelnen Lerneinheit. Es beinhaltet neben Grammatikübungen auch Übungen zum Aussprachetraining. Im Glossar findet man eine alphabetische Wortliste.

Schritte bietet dem Lernenden auch eine gezielte Prüfungsvorbereitung, mit Probetests für jede Lektion und jedes Niveau. Weiters findet man auf der Homepage des Hueber-Verlags (http://www.hueber.de/seite/lehren_index_sri) reichlich kostenfreies Zusatzmaterial zum herunterladen. Hier gibt es auch speziell auf Deutschland und Österreich zugeschnittenes Material (Bovermann u.a. 2003:6).

5.1.3.2 Inhalte und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

1. Bildunterstützung:

Jede Lektion beginnt mit einer inhaltbezogenen Fotohör Geschichte. Wobei es vom Lehrbuch vorgesehen ist, dass eine Interpretation der Bilder der erste Schritt in die

Übung ist. Diese Geschichten laufen wie ein „roter Faden“ durch das gesamte Lehrwerk immer mit denselben Darstellern. Eine „typische“ deutsche Familie (Vater, Mutter, Kind) wird Nikolaj aus der Ukraine, der nur ein wenig Deutsch spricht, gegenüber gestellt.



Abb.5

2. Bildinhalte:

Nikolaj kommt im Laufe dieser Geschichte immer wieder in Situationen, mit welchen auch der Lernende konfrontiert sein kann. Nikolaj sucht einen Weg, Nikolaj muss auf einem Amt ein Formular ausfüllen, Nikolaj sucht Arbeit, usw. Die Bilder sind situationsbedingt und setzen sich mit dem Alltag im deutschsprachigen Zielland auseinander.

3. Diskussionsförderung:

Die Bilder sind zur Bildbeschreibung gedacht, allerdings ist das Geschehnis nicht immer klar ersichtlich und verhindert damit einen kulturellen Vergleich. Zur Schilderung eigener Erlebnisse fordert das Lehrwerk nicht auf. Dies wäre also eine Sache des Lehrenden.

5.1.3.3 Übungen zur Sprachreflexion

1. Sprachvergleich:

Schritte fordert nicht zum Sprachvergleich auf. Weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch ist ein konkreter Sprachvergleich vorgesehen. Dies wäre Aufgabe des Lehrenden.

2. Assoziationen:

Assoziogramme werden in *Schritte* reichlich angeboten. Vor allem im Bezug auf die Fotohörgeschichten wird empfohlen, Begriffe zu bestimmten Wortfeldern und Begriffsfeldern zu sammeln. Im Arbeitsbuch werden Assoziogramme zur Wiederholung des Gelernten angeboten.

3. Gesprächsorganisationen:

Schritte erweitert in jeder Lektion Schritt für Schritt die neuen Sprachmuster. Hier findet man mit visueller Unterstützung die wichtigsten Gesprächsorganisationen für alltägliche Situationen, wie sich Vorstellen, am Amt, in der Freizeit, Feste und Glückwünsche usw.. Kapitel 12 setzt sich mit der Höflichkeit auseinander, hier geht es um Gesprächsorganisationen, die eine Bitte beinhalten. Die Übungen werden mit Hilfe einer Hörübung unterstrichen. Was den Lernenden auch einen Einblick in die Situationsbetonung gibt, wenn man es so nennen darf. *Schritte* bietet viele Gesprächsorganisationen für den Alltag außerhalb des Kurses an, es ist aber ein Lehrwerk das kaum Vergleiche mit der Muttersprache zieht.

5.1.3.4 Übungen für den Kulturvergleich

1. Handlungsmuster:

In *Schritte* dominieren die Gesprächsorganisationen. Die Handlungsmuster werden nur im Rahmen dieser behandelt. Anders als bei den vorangegangenen Lehrwerken, gibt es hier keinerlei Aufforderung an den Lernenden einen kulturellen Vergleich zu ziehen. Die Themen der Lektionen erlauben dies zwar erlauben, der Anstoß dafür muss aber vom Lehrenden oder vom Lernenden selbst kommen. Auch hier ist das Lehrwerk auf die Zielkultur ausgerichtet.

2. Tabus, Stereotype und Vorurteile

Hier bietet das Lehrwerk die typischen Themen des Alltages anbieten, wie Begrüßen, Einladungen, Feste, Essen, Wohnen usw.. Doch werden den Lernenden weder Konventionen geboten, noch wird er zum Vergleich aufgefordert. Die größte Stereotypebildung in diesem Lehrwerk ist „Die liebe Familie“.

3. Wissenserweiterung:

Schritte ist sehr auf die Zielkultur ausgerichtet. Wie schon oben erwähnt stehen die Themen zur Verfügung, doch werden keine konkreten Übungen von Seiten des Lehrwerkes vorgegeben.

5.1.3.5 Übungen zur Entwicklung interkulturell Kommunikativer Kompetenz

1. Orientierungshilfen und -strategien:

Schritte bietet den Lernenden Hilfestellungen in alltäglichen Situationen außerhalb des Klassenraumes und Gesprächsorganisationen an. Dinge wie Längenangaben, Gewichtsangaben und Uhrzeit werden angegeben. Auf mögliche interkulturelle Missverständnisse wird der Lernende meines Erachtens nicht vorbereitet bzw. wird er nicht darauf aufmerksam gemacht, wie es zu solchen kommen kann. Diese Orientierungshilfe wurde hingegen bei den beiden vorangegangenen Lehrwerken gegeben.

2. Rollenspiele

Am Ende jeder Lektion gibt es eine spielerische Aktionsübung um die neu gelernten Gesprächssituationen und die neuen Grammatikstrukturen zu üben.

3. Ethnografische Projekte

Das integrierte Arbeitsbuch bietet am Ende einer Lektion immer ein Projekt an. Diese Projekte sind ganz unterschiedlicher Natur, eines davon ist ethnografischer Natur:

Thema im Supermarkt: die Lernenden werden dazu aufgefordert im Supermarkt Preise zu einzelnen Lebensmitteln zu suchen und diese aufzuschreiben (Bovermann u.a. Schritte 1, 2003:91).

5.1.3.6 Stellenwert des interkulturellen Lernens

1. Hauptaugenmerk:

Das Hauptaugenmerk liegt in *Schritte* auf einem kommunikativen Sprachunterricht. Das Lehrbuch ist sehr bemüht die Sprachstrukturen und die Grammatik bewusst zu machen. Dies passiert in kleinen Einheiten und ermöglicht dem Lernenden, wie der Name schon sagt, Schritt für Schritt zu lernen. Dabei ist das Lehrwerk sehr auf das Zielland ausgerichtet.

2. Landeskunde vs. interkulturelles Lernen:

In *Schritte* überwiegt die Landeskunde eindeutig. Dem Lernenden werden impliziert Hilfestellungen zu relevanten Themen gegeben, wie Wohnungs- und Stellensuche, Meldezettel, Schulsystem, Besuch beim Arzt, Amtsbesuche.

Das Einbauen von interkulturellem Lernen wäre hier Aufgabe der Lehrperson.

Vergleichend zu den anderen beiden Lehrwerken, die einen interkulturellen Hintergrund vorgeben, bestehen zahlreiche Unterschiede: Das Lehrwerk ist zwar sehr übersichtlich und kommunikativ aufgebaut, doch fehlen die kulturvergleichenden Aspekte. Die Themen sind durch die herkömmliche Landeskunde gegeben. Das Lehrwerk inspiriert den Lernenden jedoch in keiner Weise einen kulturellen Vergleich anzustreben. Den Anstoß müsste der Lehrende geben oder müssten die Lernenden von sich aus aktiv werden. Meine Erfahrung aus dem Unterricht lässt mich sagen, dass dies von der Gruppe der Lernenden abhängt und davon wie die Gruppe in sich harmonisiert und wie neugierig und aufgeschlossen die Teilnehmer sind.

5.1.4 Mama lernt Deutsch

5.1.4.1 Design des Lehrwerks

1. Titel, Autor, Verlag, Erscheinungsjahr:

Mama lernt Deutsch: Kursmaterial mit Audio-CD, von Ingrid Pavlusova, Carola Piretzi u. Martha Aykut. 1. Auflage, Ernst Klett Verlag Sprachen Stuttgart 2008.

2. Zielgruppe:

Dieses Lehrwerk ist speziell für Mütter gedacht, die während ihre Kinder in der Schule sind, einen Deutschkurs besuchen.

3. Übergeordnetes Ziel und Niveau:

Niveau: A1

Ziel: Ziel ist es den Müttern eine gewisse Sprachkompetenz zu ermöglichen, um ihre Kinder besser im Schulalltag unterstützen zu können, ihnen die Ängste und Hemmschwellen gegenüber der deutschen Sprache zu nehmen und sie somit zu ermutigen sich aktiv in der Schule des Kindes mit einzubringen. Diese Deutschförderung wird mit nötigen Basisinformationen, wie Schulsystem, Gesundheit, Landeskunde, Sicherheit am Schulweg usw.. verbunden (Klett 2010: [online]).

4. Angestrebter Abschluss:

Hier wird kein bestimmter Abschluss angegeben, das Hauptziel ist die Vermittlung von Deutsch für den alltäglichen Gebrauch.

5. Lehrwerkskomponenten:

Kursbuch, Audio-CD, umfangreiches Zusatzmaterial im Internet (Klett 2001: [online]).

6. Struktur des Lehrwerkes:

Mama lernt Deutsch versucht die besonderen Bedürfnisse der Lernerinnen zu berücksichtigen. Es vermittelt Deutsch für den alltäglichen Gebrauch und hat eine langsame Progression.

Das Kursbuch besteht aus zehn Lektionen. Die Lektionen bearbeiten immer ein bestimmtes alltägliches Thema, besonders bearbeitet wird das Thema „Schule“. Die Lektionen bieten immer die wichtigsten neuen Wörter und Redewendungen zum jeweiligen Thema an, weiters werden in den Lektionen nach und nach die wichtigsten Grammatikthemen eingeführt. Vereinzelt bietet das Lehrwerk auch Lerntipps für ein effektives Lernen. Die Hörübungen sind ein wichtiger Bestandteil des Lehrwerkes. Auf der letzten Seite jeder Lektion gibt es einen Überblick über Grammatik und Wortschatz der gelernten Lektion. Mit Vorschlägen für Projekte wird versucht eine Anregung zur Erweiterung des Unterrichts zu geben (Pavlusova u.a. 2008: 1-3).

5.1.4.2 Inhalte und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

1. Bildunterstützung:

Die einzelnen Lektionen sind bildlich hauptsächlich durch Fotos unterstützt, die sehr authentische Situationen darstellen. Die Fotos sind sehr multikulturell gehalten und sind nicht nur auf die Zielkultur ausgelegt.

2. Bildinhalte:

Die Fotos geben alltägliche Situationen wieder wie Familie, Schule, Gesundheit, Essen usw.. Bei manchen Übungen wird den Lernenden vorgeschlagen selbst Bildmaterial mitzubringen wie zum Beispiel beim Thema Familie. Hier werden die Lernenden aufgefordert ein Familienfoto mitzubringen um ihre Familien untereinander vorzustellen.

3. Diskussionsförderung:

Die Bilder sind mit Sicherheit eine visuelle Unterstützung zu den Übungen, laden nun aber meines Erachtens nicht unbedingt zur Spekulation ein. Ähnlich wie bei *Dimensionen* ergeben die Bilder in Verbindung mit den Übungen aber eine runde Sache.

5.1.4.3 Übungen für die Sprachreflexion

1. Sprachvergleich:

Mama lernt Deutsch ist ein Lehrwerk das Ansätze von Sprachvergleich aufweist. Beiweilen natürlich nicht so ausgeprägt wie *Dimensionen* aber weit über *Schritte* hinaus. Darunter fallen Aufgaben wie:

Beispiele:

- Thema Begrüßungen: Die Lernenden sollen Begrüßungen in Deutsch und in Ihrer Muttersprache sammeln (Pavlusova u.a. 2008:8).
- Thema Namen: Die Lernenden sollen sich vorstellen und eventuell die Bedeutung ihres Namens erklären (Pavlusova u.a. 2008:10).
- Thema Artikel: Die Lernenden sollen Wörter aus ihrer Muttersprache nehmen und erklären ob diese einen Artikel brauchen oder nicht. (Pavlusova u.a. 2008:21).
- Thema Gesundheit: Die Lernenden sollen Krankheiten in der Muttersprache sammeln und dann mit dem Wörterbuch übersetzen (Pavlusova u.a. 2008:59)
- Lernkartei: Die Lernenden sollen sich eine eigene Lernkartei (Deutsch/Muttersprache) erstellen.
- Thema Glückwünsche: Hier sollen die Lernenden Glückwünsche in der Muttersprache zum Vergleich angeben (Pavlusova u.a. 2008:117).

2. Assoziationen:

Die Assoziogramme von *Mama lernt Deutsch* haben den Vorteil, das vorgegebene Begriffsfeld oder Wortfeld ist mitunter auch bildlich dargestellt. Die Lernenden haben somit zuerst eine visuelle Unterstützung als Anreiz. Sonst sind sie darauf ausgebaut das Vorwissen der Lernenden, das sie eventuell schon aus dem Alltag mitbringen, zu aktivieren. Weiters findet man hier auch Übungen die nach der Interpretation von Wörtern fragen.

Beispiel:

Thema Familie: Hier werden die Lernenden dazu befragt woran sie bei den Wörtern Familie und Verwandtschaft denken. Was meines Erachtens der Übung einen emotionaleren Hintergrund gibt (Pavlusova u.a. 2008:29).

3. Gesprächsorganisationen:

Das Lehrwerk verspricht in der eigenen Beschreibung die wichtigsten Redewendungen für den alltäglichen Gebrauch. Diese sind extra auf Mütter

zugeschnitten. So findet man in *Mama lernt Deutsch* nicht nur Gesprächorganisationen a la Begrüßungen, Einkaufen, Arztbesuch, nach dem Weg fragen usw. sondern auch zum Thema Sprechtag in der Schule. Hier werden den Müttern zum Beispiel auch Redewendungen angeboten, um das Kind in der Schule zu entschuldigen (Pavlusova u.a. 2008:60).

5.1.4.4 Übungen für den Kulturvergleich

1. Handlungsmuster:

Handlungsmuster werden hier nicht explizit angegeben, diese sind hier Teil der Gesprächorganisationen, wobei sie nicht konkret erwähnt werden.

2. Tabus, Stereotype und Vorurteile:

Das Lehrwerk vermittelt den Eindruck alle Mütter die einen solchen Kurs besuchen seien Hausfrauen, die Arbeitswelt wird hier ganz vernachlässigt. Zur Verteidigung des Buches muss man sich das Konzept hinter diesen Kursen in Erinnerung rufen. Demnach sind diese Kurse für Mütter gedacht, die während ihre Kinder in der Schule oder im Kindergarten sind Deutsch lernen. Tabus, Stereotype und Vorurteile werden nun nicht konkret angesprochen.

3. Wissenserweiterung:

Die einzelnen kommunikativen Übungen unterstützen den kulturellen Austausch. Die Lernenden werden dazu angehalten eigene Erfahrungen, Ansichten und Meinungen zu äußern. Das Lehrwerk bietet Übungen an, die den Müttern den Platz geben, Erfahrungen, eigene Geschichten und Meinungen zu speziellen Themen auszutauschen. Hierunter fallen Themen wie gesunde Ernährung, Familienformen, Sport, die eigene Schulzeit, Schulsystem in der Heimat, Schulnoten im Heimatland, Austausch von Hausmittelchen gegen Krankheiten usw. *Mama lernt Deutsch* ist in diesem Punkt sehr auf die Situation, und für diese scheinbar relevanten Themen, der Mütter bezogen.

5.1.4.5 Übungen zur Entwicklung interkulturell kommunikativer Kompetenz

1. Orientierungshilfen und -strategien:

Das Lehrwerk hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Lernenden in diesem Fall eben Müttern Orientierungshilfen für den alltäglichen Gebrauch zu geben. Das

Hauptaugenmerk liegt hier auf dem Thema Schule. Die Mütter sollen die Schule besser verstehen lernen und eine Sprachkompetenz für den Umgang mit Lehrern und anderen Eltern entwickeln, um so ihre Kinder im Schulalltag besser unterstützen zu können (Pavlusova u.a. 2008:3).

2. Rollenspiele

Rollenspiele gibt es in der Form von Telefongesprächen, Dialogen zwischen Arzt und Patient oder Einkauf auf dem Wochenmarkt (Pavlusova u.a. 2008:60-89).

3. Ethnografische Projekte

Dieses Lehrwerk bietet eine Fülle an ethnografischen Projekten an, aber auch hier eben spezielle auf die Situation der Mütter zugeschnitten.

Beispiele:

- Besuch einer Schulklasse: Die Lernenden sollen hier die Schüler zum Thema Schule befragen und auch auf eventuelle Fragen von deren Seite antworten (Pavlusova u.a. 2008:17).
- Thema Freizeit: Hier werden die Lehrenden dazu aufgefordert mit den Lernenden eine Bücherei in der Nähe zu besuchen (Pavlusova u.a. 2008:57).
- Thema Wohnumgebung: Hier werden die Lehrenden aufgefordert mit den Lernenden einen Stadtteilrundgang zu machen und Informationen zu wichtigen Plätzen zu sammeln (Pavlusova u.a. 2008:83).

Solche Ausflüge sind Gruppendynamisch sehr wertvoll, die Frauen lernen sich besser kennen und in der Gruppe ist die Scheu vor der deutschen Sprache nicht ganz so groß und wird auch eher genutzt.

5.1.4.6 Stellenwert des interkulturellen Lernens

1. Hauptaugenmerk:

Mama lernt Deutsch ist ein Lehrwerk für Mütter mit Migrationshintergrund. Das Ziel ist es hier, wie schon oben erwähnt, den Müttern eine ihres Alltages entsprechende Sprachkompetenz zu vermitteln, dem entsprechend sind die Themen auch ausgewählt. Darüber hinaus erweist sich das Lehrwerk aber sehr kulturvergleichend, denn es bietet den Lernenden genügend Platz für die eigene Identität.

2. Landeskunde vs. interkulturelles Lernen:

Die Landeskunde ist sehr auf die Schule bezogen, erwartet aber immer den Vergleich mit dem Heimatland. Themen wie Politik, Bräuche und Religion wurden hier weggelassen.

Das Lehrwerk ist vom Aufbau sehr gut auf eine heterogene Gruppe an Lernenden zugeschnitten. Dadurch dass die Teilnehmerinnen vermutlich alles Mütter sind, stellen die Themen im Buch schon eine Gemeinsamkeit zwischen den Teilnehmerinnen her. Das Buch bietet viele Anreize für die Lernenden um über die eigene Geschichte, die eigenen Erfahrungen und Ansichten zu sprechen. Die vorgegebene Landeskunde bezieht sich vor allem auf Essen und das Schulsystem andere Themen werden vernachlässigt. Weiters gibt es keinerlei Angaben von Konventionen, Höflichkeiten oder Tabus. Dafür bietet das Lehrwerk reichlich Anreiz für Projekte außerhalb der Kursräume.

5.2 Ergebnisse

Um die vier Lehrwerk vergleichend gegenüberzustellen, möchte ich nochmals die fünf Hauptuntersuchungspunkte herausgreifen und meine Ergebnisse anhand dieser Aspekte aufzeigen.

5.2.1 Wahrnehmungsschulung

Hinsichtlich der Wahrnehmungsschulung durch visuelle Unterstützung ist *Sprachbrücke* sehr ausgeprägt. *Sprachbrücke* verfügt über das auffälligste visuelle Material, das besonders auf die kulturelle Unterschiedlichkeit der Lernenden eingeht. *Dimensionen* und *Mama lernt Deutsch* bieten auch visuelle Unterstützungen an, doch laden diese nicht in gleichem Maße zur freien Interpretation ein, sondern ergeben erst in Verbindung mit den einzelnen Übungen Sinn. Die Bilder stehen nicht wie bei *Sprachbrücke* für sich alleine. *Dimensionen* lässt in seinen Bildern fast zu viel Platz für die Interpretation. *Schritte* fällt hier aus der Reihe, da die bildliche Unterstützung den Lernenden mehr Anreiz dazu gibt, über Erlebnisse im Zielland zu sprechen und so eigene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. In der Themenwahl konzentrieren sich *Sprachbrücke*, *Schritte* und *Mama lernt Deutsch* sehr auf alltägliche Situationen der Zielkultur, *Dimensionen* gestaltet seine Themenwahl nicht ganz so alltäglich und befasst sich auch mit Musik, Mozart und Kunst. Bei *Sprachbrücke* ist das bildliche Material sehr umfangreich und bietet sehr viel Platz für den kulturellen Vergleich.

5.2.2 Sprachreflexion

Hinsichtlich der Sprachreflexion fällt besonders das Lehrwerk *Dimensionen* auf. Es verspricht in der eigenen Lehrwerkbeschreibung, die Förderung des Sprachvergleichs. Dieses Versprechen wird gehalten. *Sprachbrücke* und *Mama lernt Deutsch* zeigen auch Ansätze von Sprachreflexion, sie beschränkt sich aber auf den Vergleich von Wörtern und den Angaben von Gesprächsorganisationen mit der Muttersprache. *Dimensionen* geht in diesem Punkt mehr in die Tiefe. Es werden nicht nur Wörter verglichen, sondern auch Teile der Grammatik. Der Vergleich wird nicht nur zwischen Muttersprache und Zielsprache, sondern auch zwischen mehreren Sprachen angestrebt. Weiters bietet *Dimensionen* auch andere Sprachen im Lehrwerk an (z.B. Spielregeln in unterschiedlichen Sprachen). *Dimensionen*, *Sprachbrücke* und *Mama lernt Deutsch* fördern alle in ihrer Art und Weise eine explizite Sprachreflexion. *Schritte* fällt hier aus dem Rahmen, denn der Sprachvergleich wird nicht explizit vom Lehrwerk gefordert. Die Gesprächsorganisationen sind ausgeprägt und werden wirklich Schritt für Schritt geübt. Der Anstoß zum kulturellen Vergleich muss aber vom Lehrenden oder den Lernenden selbst kommen.

5.2.3 Kulturvergleich

Sprachbrücke und *Dimensionen* fordern die Lernenden zum konkreten kulturellen Vergleich auf. Bei *Dimensionen* passiert dies über den Sprachgebrauch. *Dimensionen* konzentriert sich auch auf Sitten, Konventionen und Handlungsorganisationen anderer Kulturen, während *Sprachbrücke* sehr auf das Zielland Deutschland fokussiert ist. Anders als *Sprachbrücke* und *Dimensionen* beinhaltet das Lehrwerk *Schritte* keine Übungen zum konkreten kulturellen Vergleich, d.h. das Lehrwerk fordert die Lernenden nicht dazu auf einen Kulturvergleich zu bestimmten Themen zu ziehen, obwohl die Themen durch die klassische Landeskunde dafür gegeben wären. Der Anstoß müsste wieder vom Lehrenden oder den Lernenden selbst kommen. *Mama lernt Deutsch* ist sehr darum bemüht den Austausch von Erfahrungen, Meinungen und Ansichten der Mütter zu fördern Tabus und Konventionen werden hier aber nicht konkret angesprochen.

5.2.4 Entwicklung interkulturell kommunikativer Kompetenz

Sprachbrücke bietet viele Übungen die kulturell unterschiedliche Situationen erzeugen können. Betont wird auch die Möglichkeit von Unterschieden und die Lernenden so auf

eventuelle Missverständnisse in der Zielkultur vorbereitet. *Dimensionen* ist besonders bemüht auf mögliche kulturelle Unterschiede aufmerksam zu machen. Dabei werden besonders die sprachlichen Unterschiede herausgehoben. *Schritte* und *Mama lernt Deutsch* konzentrieren sich sehr darauf, den Lernende Hilfestellungen und Orientierungshilfen für den Alltag zur Verfügung zu stellen. Anders als bei *Sprachbrücke* und *Dimensionen* wird auf mögliche kulturelle Missverständnisse nicht aufmerksam gemacht. Rollenspiele bieten alle vier Lehrwerke an, wobei die Ziele unterschiedlich sind. Bei *Schritte* und *Mama lernt Deutsch* geht es darum Hilfestellung für die Zielkultur zu vermitteln. *Sprachbrücke* und *Dimensionen* bieten zusätzlich noch den Anreiz zum kulturellen Vergleich.

Ethnografische Projekte finden wir in *Sprachbrücke*, *Schritte* und *Mama lernt Deutsch*, wobei *Mama lernt Deutsch* eindeutig das größte Angebot hat, wieder auf das Interesse der Mütter zugeschnitten.

5.2.5 Stellenwert des interkulturellen Lernens

Sprachbrücke und *Dimensionen* bieten reichlich Material zum kulturellen Lernen an, wobei *Sprachbrücke* viel an visueller Unterstützung bietet und *Dimensionen* mehr die Sprachreflexion fördert. *Dimensionen* ist im Kulturvergleich globaler als *Sprachbrücke*. *Sprachbrücke* bleibt mit seinem Angebot an Vergleichen sehr in der Zielkultur, in diesem Fall auf Deutschland bezogen. *Schritte* ist zwar sehr kommunikativ gestaltet, jedoch sehr auf die Zielkultur ausgerichtet. Das Lehrwerk unterstützt von sich aus keinen kulturellen Vergleich, dieser muss von Lehrenden und Lernenden erarbeitet werden. Die Themen dafür wären durch die klassische Landeskunde gegeben. Nur wird der Lernenden nicht wie in den anderen Lehrwerken dazu aufgefordert einen kulturellen Vergleich anzustreben. In *Mama lernt Deutsch* findet man sehr wohl einen ausgeprägteren Ansatz zum Kulturvergleich.

5.2.6 Allgemein

Alle vier Lehrwerke bieten mehr oder weniger Stoff zum kulturellen Lernen, aber nicht alle fordern zum kulturellen Vergleich auf. *Dimensionen* und *Sprachbrücke* bieten in diesem Punkt das umfangreichste Angebot. Wobei *Sprachbrücke* oft sehr komplexe Übungen beinhaltet. *Dimensionen* ist vergleichend zu *Sprachbrücke* sehr übersichtlich aufgebaut und die Ziele sind sehr klar definiert. *Dimensionen* ist in seinen Übungen sehr global ausgerichtet,

Schritte ist sehr Zielkultur bezogen. *Mama lernt Deutsch* hat viele Ansätze zum kulturellen Lernen, ist aber mit seinen Themen sehr auf die Zielkultur bezogen. *Schritte* ist ein klassisches Lehrwerk, es bietet ein sehr übersichtliches und kommunikatives Angebot an Übungen, aber fördert in keiner Weise den interkulturellen Vergleich. Hier ist die Unterstützung des Lehrenden im Bereich des interkulturellen Lernens mehr gefragt, als bei den anderen drei Lehrwerken. Zu erwähnen ist, dass *Sprachbrücke*, *Mama lernt Deutsch* und *Dimensionen* im Gegensatz zu *Schritte*, der Identität und der Sprache der Lernenden die nötige Wichtigkeit und Aufmerksamkeit einräumen.

Alle Punkte zum erfolgreichen interkulturellen Lernen deckt keines der Lehrwerke ab, wobei dies auch keines als Ziel angibt. Meines Erachtens ist diese Anforderung an ein Lehrwerk auch zu hoch. Die Untersuchung zeigt aber gut den Unterschied zwischen interkulturell kommunikativen Ansätzen und kommunikativen Ansätzen in einem Lehrwerk. Wobei die Umsetzung im Unterricht bleibt meines Erachtens sehr von der Lernergruppe und deren Offenheit und Neugierde anderer Kulturen gegenüber abhängig. So gesehen bleibt ein Lehrwerk eine Basis auf der man aufbauen kann.

6. Conclusio

Wir leben in einer Zeit in der Multikulturalität immer mehr zum Thema wird und nicht mehr ignoriert werden kann. Das Erlernen einer fremden Sprache sollte uns durch einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht auch einen kulturell offenen Blick ermöglichen.

Dieser Gedanke hat seinen Weg bereits in den Wissenschaftsbereich Deutsch als Fremdsprache gefunden und hat zu einem Umdenken geführt das der interkulturellen Kommunikation ihre nötige Aufmerksamkeit schenkt. Auch die momentane Lehrwerkssituation zeigt ein gewisses Umdenken in ihren Lehr- und Lernzielen. Es bedarf aber noch immer sehr an Engagement der Lehrenden die interkulturelle kommunikative Kompetenz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht zu fördern. Diese müssen den Blick über den Rand des Lehrwerkes hinaus wagen was nur mit Hilfe von Zusatzmaterialien gelingt, die über die klassische Landeskunde hinausgehen.

Wichtig ist es meines Erachtens einen Kulturvergleich neben der Sprache im Unterricht zuzulassen und mitunter auch einmal den „roten Faden“ des Lehrwerkes zu verlieren, was allerdings auch der Unterstützung der Lernergruppe bedarf. Diese muss die nötige Neugierde und Offenheit anderer Kulturen gegenüber bringen, um kulturelles Wissen aufbauen zu können. Die Bereitschaft dazu ist von einigen Faktoren abhängig und wird immer schwieriger je mehr Kulturen in einer Lernergruppe aufeinander treffen, je weiter Konventionen auseinander liegen oder eventuelle Vorurteile schon gefestigt sind. Meiner persönlichen Erfahrung nach, sind auch Lehrwerke mit keinem expliziten interkulturellen Ziel geeignet, positives interkulturelles Lernen zu zulassen, wenn man eine aufgeschlossene Gruppe an Lernern hat. Wichtig für die Zukunft wäre, dass Lehrwerke Materialien bieten, die den nötigen Anstoß zum interkulturellen Lernen geben. Gemeint sind damit aktuelle Themen, Bildmaterialien, Texte usw. die den Blick der Lernenden öffnen und deren Neugierde der fremden Kultur gegenüber öffnen und zum kulturellen Vergleich und zur Interpretation auffordern. Dabei sollte das Lehrwerk sicher nicht zum „Verhaltensknigge“ für interkulturelle Situationen werden, jedoch zeitgemäße Anlässe zum interkulturellen Lernen bieten. Es sollte dem Lehrenden eine Stütze im Unterricht sein und eine gewisse interkulturelle Basis bieten, ihn aber nicht unkreativ machen.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Buchquellen

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, eine Einführung*. 1. Dr. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt.

Bachmann, Saskia, Sebastian Gerrhold, Gerd Wessling (1996): *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel-neu*. In: *Zielsprache Deutsch* 27. Jahrgang (1996). Hueber Verlag: Ismaning bei München. S.77-91.

Bausch, Karl- Richard, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen; Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Beyer, Manfred, Hans-Jürgen Diller u.a. (1997): *Anglistik und Englischunterricht*. Band 61. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg.

Bolten, Jürgen (2001): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Bolten, Jürgen (1993): *Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht*. In: Kelz, H.P. (Hrsg.) (1992): *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz*. Bonn: Ferd. Dümmler Verlag. S. 99-139.

Bovermann, Monika, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Daniela Wagner (Hrsg) (2003): *Schritte I; Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Kursbuch u. Arbeitsbuch*. 1. Auflage. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.

Bredella, Lothar, Werner Delanoy (Hrsg) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (1997): *Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht; Do the Righth Thing von Spike Lee.* In: Beyer Manfred, Hans-Jürgen Diller u.a. (1997): *Anglistik und Englischunterricht.* Band 61. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg. S. 163-181.

Byram, Michael (Hrsg.) (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* London.

Byram, Michael (1999): „*Development the intercultural speaker for international communication*“, in: Chambers, A.; Baoill, D.P.O, (Hrsg.) (1999): *Intercultural Communication and Language Learning,* Dublin. S. 17-35.

Byram, Michael, M. Fleming. (Hrsg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography.* Campridge.

Byram, Michael u.a. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competenz: Multilingual Matters.*

Chambers, A.; Baoill, D.P.O, (Hrsg.) (1999): *Intercultural Communication and Language Learning,* Dublin.

Funk, Hermann (1998): *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse.* In: Bernd Kast/ Gerhard Neuner (Hrsg). (1998): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht.* Langenscheidt. Berlin u. München. S 105-110.

Glatzl, Beate (2005): *Interkulturelle Kommunikation als Lernziel in Fremdsprachenlehrkollegs in Polen.* Universität Wien: Diplomarbeit

Gogolin Ingrid (2003): *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen.* In: Karl- Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S.96-102.

Götze, Lutz (1994): *Fünf Lehrwerkgenerationen*. In: Kast, Bernd, Gerhard Neuner (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin u. München: Langenscheidt. 29-30.

Grau, Maike und Nicola Würffel (2003): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, Karl- Richard, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 312-314.

Häussermann, Ullrich, H.-E. Piepho (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München.

Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch in 2 Bänden*. Berlin: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft ;19)

Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen u.a.: Francke.

Hesse, Hermann (Hrsg.) (1999): *Das Glasperlenspiel: Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften*. Mit einem Nachwort von Volker Michels. Frankfurt am Main: Fischer.

Hinnenkamp, Volker (1994): *Interkulturelle Kommunikation - strange attractions*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93. S. 46-74.

Jenkins Eva-Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Hirtenlehner Maria u. Monika Clalüna (2002): *Dimensionen*, Lehrwerk Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Lernstationen 1-5. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2001): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Unter Mitarb. von Heidrun Jung. 3.durchges. Aufl. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang.

Kast, Bernd, Gerhard Neuner (Hrsg). (1998): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin u. München: Langenscheidt

Kelz, H.P. (Hrsg.) (1992):*Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz.* Bonn: Ferd. Dümmler Verlag.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): *Interkulturelle Kommunikationfähigkeit als Lernziel.* In: Knapp-Pothoff, Annelie, Martina Liedke (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit.* München: Iudicium Verlag: S. 181-205.

Knapp-Pothoff, Annelie, Martina Liedke (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2003a): *Lehr- und Lernziele.* In: Karl- Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 116-121.

Krumm, Hans-Jürgen (2003b): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation.* In: Karl- Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 138-144.

Krumm, Hans- Jürgen (Wien) u. Ohms-Duszenko, Maren (Hamburg) (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerksanalyse, Lehrwerkkritik.* In: Gerhard Helbig u.a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch,* hrsg. von Gerhard Helbig u.a. . Berlin: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft ; 19), S. 1029-1041

Krumm, Hans-Jürgen (1999): *Zum Stand der Lehrwerksforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache.* In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen;* Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 119-128.

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1982): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München.

Ladmiral, Jean-René und Edmond Marc Lipiansky (2000): *Interkulturelle Kommunikation, Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Campus Verlag. Frankfurt – New York: 2000
(Europäische Bibliothek interkultureller Studien Bd.5. hrsg. von Hans Nicklas)

Leupold, Eynar (2001): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht (noch) ein Leitmedium*. In: Jung, Udo O. H. unter Mitarb. von Heidrun Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3., durchges. Aufl. Frankfurt am Main; Wien (u.a): Lang, 2001. S. 132-142.

Litters, Ulrike (1995): *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Narr.

Lohfert, Walter (1982): *Lehrwerk-Puzzle: ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichtsorientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken*. In: Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.) (1982): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München S. 36-69.

Mebus, Gedula, Marlene Pauldrach, Dietmar Rösler (1992): *Sprachbrücke*. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Müller, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudienlehrgang 8. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.

Müller-Jacquier, B.-D (2001): „*Interkulturelle Landeskunde*“. In: Helbig, G. u.a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. in 2 Bänden. Berlin: de Gruyter, S. 1230-1234.

Müller-Jacquier, B.-D (2000b): „*Interkulturelles Training*“. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London. S. 300-302.

Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik*. In: Kast, Bernd, Gerhard Neuner (Hrsg.). (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin u. München: Langenscheidt.
8-12.

Neuner, Gerhard (1982): *Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung*. In: Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.) (1982): *Fachverband Moderne Fremdsprachen / Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981*. München, S. 5-8.

Neuner, Gerhard (2003): *Lehrwerke*. In: Karl, Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2003. S. 399-402.

Pavlusova Ingrid, Carola Piretzi u. Martha Aykut (2008): *Mama lernt Deutsch*, Kursmaterial mit Audio-CD. Stuttgart: Ernst Klett Verlag Sprachen.

Rehbein, Jochen (1985): *Einführung in die interkulturelle Kommunikation*. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen, S. 7-31.

Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen.

Richter, Regina (1998): *Diskussion von Lehrwerken, Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von „Sichtwechsel neu“, „Spielarten“ und „Elemente“*. In: Zeitschrift „*Deutsch als Fremdsprache*“-35. Jahrgang 1998, Heft 1, S. 1-64. München, Berlin. Verlagsort. S. 45-51.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Rösler, Dieter (2005): *Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad, Zur Neubestimmung von Funktionen und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht.* In: Krumm, Hans-Jürgen /Portm.T, P.(Hrsg.):*Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2005,* Graz: Schwerpunkt: Innovationen- neue Wege im Deutschunterricht: Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005, Innsbruck, Wien (u.a.): Studien-Verl. 2006. S. 143-154.

Schewe, M (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg.

Schulz von Thun, Friedemann (2005): *Miteinander reden:1; Störungen und Klärungen;* Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Thormann, Michael (2001): *Konzepte interkulturellen Lernens im Spiegel der Lehrwerkkritik.* In: Wazel, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Institut für Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht,* Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Hrsg.). Frankfurt am Main. Wien u.a.: Lang, S.117-146.

Tomalin, Barry& Susan Stempleski (1993): *Cultural Awareness.* Oxford University Press.

Wazel, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Institut für Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht,* Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Hrsg.). Frankfurt am Main. Wien u.a.: Lang.

Wicke, Rainer Ernst (1995): *Kontakte knüpfen;* Fernstudieneinheit 9. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt.

7.2 Onlinequellen

Altmayer, Claus (1997): *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*. [online]:
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm> (eingesehen 10.11.09)

Baumann, Renate (2001): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*.
Universita' degi Studi de Bologna. [online]:
<http://www.facli.unibo.it/NR/rdonlyres/2774552D-C3DB-4F78-B7F9-E720C852E529/16536/baumanniklernen1.pdf> (eingesehen 10.11.09)

Boeckmann, Klaus- Børge (2006): *Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:3 [online]:
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/navigation/startbei.htm> (eingesehen 10.11.09)

Hueber (2010): *Dimensionen Überblick*: [online]:
http://www.hueber.de/seite/pg_ueberblick_dim (eingesehen am 20.11.2010)

Hueber (2010): *Dimensionen Merkmale*: [online]:
http://www.hueber.de/seite/pg_merkmale_dim (eingesehen am 20.11.2010)

Hueber (2010): *Dimensionen Lernstationen*: [online]:
http://www.hueber.de/seite/pg_lernstationen_dim?menu=55511 (eingesehen am 20.11.2010)

Hueber (2010): *Dimension Magazin*: [online]:
http://www.hueber.de/seite/pg_magazin_dim?menu=55511 (eingesehen am 20.11.2010)

Hueber (2010): *Schritte Zusatzmaterial*: [online]:
http://www.hueber.de/seite/lehren_index_sri (eingesehen am 20.11.2010)

Klett (2010): [online]: www.klett.de/MamalerntDeutsch (eingesehen am 20.11.2010)

Zeuner, Ulrich (2005): *Lehrwerkanalyse und –kritik*. [online]:
http://www.tu-dresden.de/sulifg//daf/docs/reader/reader_lwa.pdf (eingesehen am 16.04.2010)

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mebus, Gedula, Marlene Pauldrach, Dietmar Rösler (1992): *Sprachbrücke*. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 51.

Abbildung 2: Mebus, Gedula, Marlene Pauldrach, Dietmar Rösler (1992): *Sprachbrücke*. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 154-155.

Abbildung 3: Jenkins Eva-Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Hirtenlehner Maria u. Monika Clalüna (2002): *Dimensionen*, Lehrwerk Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Lernstationen 1-5. Ismaning: Max Hueber Verlag. S. 4-5.

Abbildung 4: Jenkins Eva-Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Hirtenlehner Maria u. Monika Clalüna (2002): *Dimensionen*, Lehrwerk Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Lernstationen 1-5. Ismaning: Max Hueber Verlag. S. 98.

Abbildung 5: Bovermann, Monika, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Daniela Wagner (Hrsg) (2003): *Schritte 1*; Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Kursbuch u. Arbeitsbuch. 1. Auflage. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag. S. 17.

Anhang

Abstract

Evita Kausl

Interkulturelle kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Begriffliche Grundlage und Umsetzung in Lehrwerken.

Zusammenfassung der Diplomarbeit, Wien 2011, betreut durch Prof. Dr. Mag. H.-J. Krumm.

Meine Diplomarbeit umfasst das Thema der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht und behandelt die Frage, welchen Stellenwert der interkulturelle Fremdsprachenunterricht heutzutage einnimmt und welche Hilfestellung Lehrwerke den Lehrenden im Unterricht geben oder auch nicht geben.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. In einem theoretischen Teil werden erst die für die Fragestellung relevanten Grundlagen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz erläutert. Behandelt werden Begriffe, wie Kultur, Kommunikation, interkulturelle Kommunikation und Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Basierend auf den Erkenntnissen des theoretischen Teils der Arbeit wird im zweiten Teil eine Lehrwerksanalyse durchgeführt. Mit Hilfe eines eigens erstellten Fragenkatalogs werden vier Lehrwerke, für den Anfängerunterricht untersucht. Zwei der vier Lehrwerke geben interkulturelle Lehrziele ausdrücklich an. Im zweiten Teil werden die ausgewählten Lehrwerke durch eine Einzelanalyse betrachtet, um einen Einblick in die momentane Lehrwerkssituation des interkulturellen Lernens zu bekommen. Untersucht werden hier folgende sechs Punkte: Designs des Lehrwerkes, Übungen zur Wahrnehmungsschulung, Übungen für die Sprachreflexion, Übungen für den Kulturvergleich, Übungen zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz und der Stellenwert des kulturellen Lernens im Lehrwerk.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Einzelanalyse vergleichend und kritisch gegenübergestellt. Dieser Teil gibt einen Einblick, welche unterschiedlichen Lehr- und Lernziele, Methoden und Übungen die Lehrwerke anbieten um interkulturell zu arbeiten. Hier

wird noch darauf aufmerksam gemacht, welchen Stellenwert der interkulturelle Fremdsprachenunterricht hat und welche unterschiedliche Lehr- und Lernbasis dem Lehrenden und Lernenden von den Lehrwerken angeboten wird.

Diese genaue Betrachtung der Lehrwerke kommt zum Ergebnis, dass, grob gesagt, jedes Lehrwerk Stoff zum interkulturellen Arbeiten im Unterricht bietet, wenn auch in unterschiedlichen Massen. Die Lehrwerkssituation zeigt Ansätze eines Umdenkens in diesem Bereich, es bedarf aber immer noch sehr an Engagement der Lehrenden die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Unterricht zu fördern.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Evita Kausl

Geburtsdatum/-ort: 28.01.1981 in Wien

Ausbildung:

- Seit Februar 2005 Magisterstudium Deutsche Philologie an der Hauptuniversität Wien.
Mit dem Schwerpunkten DaF/DaZ (Deutsch als Fremd- Zweitsprache)
und Sprachwissenschaft.
- 1997 – 2003 Externistenschule, Europa- Akademie Dr. Roland
Abschluss Matura mit mündlichem Schwerpunkt in Deutsch und
Latein. 1070 Wien; Neubaugasse 43.
- 1992 – 1997 Gymnasiums des Institutes Neulandschule; 1190 Wien, Alfred
Wegener-Gasse 10-12.
- 1987 – 1992 Volksschule Grinzing; Mannergettergasse Grinzing 1190 Wien

Auslandsaufenthalte:

Jänner – Mai 2010 DaF/DaZ Auslandspraktikum an der Delhi University (Indien)

Berufliche Tätigkeiten:

- seit 2010 Deutschunterricht für Erwachsene am Deutschinstitut (Mollardgasse
1060 Wien)
- seit 2010 Deutschunterricht für Erwachsene bei Interface „Mama lernt Deutsch“
(Wien)