

Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken

Minna Maijala

Lektorin für Deutsch, Universität Turku, Sprachenzentrum, FIN-20014 Turku. E-mail: minna.maijala@utu.fi.

Erschienen online: 1. April 2008

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2008

1. Einleitung

In den letzten Jahren wird von Lernenden in zunehmendem Maße interkulturelle Kompetenz gefordert. Auch in der Forschung nehmen Beiträge, die Interkulturalität behandeln, seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts immer mehr zu. Die kritiklose Anfangseuphorie der interkulturellen Kommunikation bzw. des interkulturellen Lernens hat nachgelassen. Kritische Ansätze haben die Grundbegriffe des interkulturellen Lernens, u.a. „das Eigene“ und „das Fremde“, in Frage gestellt. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, Interkulturalität im DaF-Unterricht aus einer theoretischen und praktischen Perspektive zu behandeln. Dabei wird die Rolle des interkulturellen Lernens aus verschiedenen Perspektiven im Fremdsprachenunterricht erläutert. Neben den „traditionellen“ Sichtweisen aus den 1990er Jahren werden einige kritische Ansätze der letzten Jahre zur Beschreibung des sprachlich-kulturellen Fremdsprachenlernens diskutiert und ergänzt durch Reflexionen aus dem DaF-Unterricht in einem nichtdeutschsprachigen Land. Um Theorie und Praxis zu verbinden, werden daran anschließend interkulturelle Aspekte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache analysiert.

2. Aspekte des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und Unterricht Deutsch als Fremdsprache

2.1 Zur Entwicklung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht

Seit den 1990er Jahren werden innerhalb der Fremdsprachendidaktik der kognitive, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz unterschieden. Diese kommen in der Unterrichtspraxis oder in den Lehrwerken selten in ihrer reinen Form vor.¹ Zuerst möchte ich die Entwicklung der verschiedenen Ansätze der Fremdsprachendidaktik nochmals kurz etwas genauer beleuchten. Es ist festzuhalten, dass es in diesem Bereich wesentliche neuere Entwicklungen nicht gegeben hat. Gleichzeitig ist im neuen Jahrtausend vor allem der Begriff des interkulturellen Lernens in die Kritik geraten. Dies werde ich noch später unter verschiedenen Aspekten diskutieren.

Nach dem kognitiven Ansatz, von dem inzwischen Abschied genommen wird, steht im Vordergrund die Vermittlung vom Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur. Als Blütezeit des faktischen Ansatzes können die 1970er und 1980er Jahre gesehen werden. Anderer-

Minna Maijala, Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

seits sind in den DaF-Lehrwerken dieser Zeit Elemente des kommunikativen Ansatzes hinzu gekommen. Auch zeigt eine Durchsicht der modernen Deutschlehrwerke, dass auch heute im Zeitalter des interkulturellen Lernens noch Elemente des faktischen Ansatzes in DaF-Lehrwerken vorkommen.

Der, vor allem in den 1980er Jahren dominierende, kommunikative Ansatz ist die Grundlage des interkulturellen Ansatzes. Der kommunikative Ansatz ging meistens von Situationen aus dem alltäglichen Leben aus, z.B. wie Menschen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw. (vgl. Götze 1994: 29f.; Pauldrach 1992: 4ff.; Weimann & Hosch 1991: 134ff.; Weimann & Hosch 1993: 514ff.; siehe dazu auch Europarat 2001: 24ff.). Die wichtigste Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz für die Lernenden war, mit den Repräsentanten der Zielsprachkultur in unterschiedlichen Situationen sprachlich kommunizieren zu können. Als großes Ziel in der fernen Zukunft nach dem gründlichen Üben galt, das Stadium der „native speaker“ zu erreichen (vgl. Bredella 1999: 89). Der in den 1980er Jahren aus dem kommunikativen Ansatz weiter entwickelte interkulturelle Ansatz hat vor allem Kultur- bzw. Fremdverstehen zum Ziel. Mit dem interkulturellen Ansatz wurde der (unrealistische) Begriff „native speaker“ in der Fachdiskussion in Frage gestellt (Kramsch 1998: 16) und anstelle des „native speakers“ das Konzept des „intercultural speaker“ eingeführt (vgl. Byram 1997: 32; Kramsch 1998). Dabei sollten Regeln, Konventionen, Werte und Einstellungen der fremden Kultur berücksichtigt werden, damit man „in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht“ (Bredella 1999: 91). Es sollte von den Fremdsprachenlernenden keine sprachliche Korrektheit gefordert werden, sie sollten in interkulturellen Situationen kommunizieren lernen. Als Fazit lässt sich feststellen, dass dem Kulturvergleich eine immer größere Bedeutung beigemessen wurde und dass man mit Repräsentanten der Zielsprachkultur nicht nur sprechen, sondern sie auch verstehen soll.

Vor diesem Hintergrund soll der interkulturelle Fremdsprachenunterricht Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften entwickeln (Weimann & Hosch 1993: 516f. mit weiteren Nachweisen). Als Ziele des interkulturellen Lernens werden traditionell folgende genannt:

- Das Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur
- Die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel
- Der Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur (siehe dazu Tenning 1999: 70ff., der dies ausdrücklich von dem „Wissen über eine fremde Kultur [Wirtschaft, Politik, Geschichte] im Sinne herkömmlicher Landeskundeseinare“ abgrenzt).

Die Vertreter des interkulturellen Lernens sehen das Fremdverstehen als Dialektik zwischen Innen- und Außenperspektive. Interkulturalität zeigt sich im wörtlichen Sinne darin, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht „zwischen den Kulturen“ stehen. Die Interkulturalität wird in der Weise deutlich, dass sie „in einen Zwischenraum“ eintreten und von dort „in die sprachkulturelle Position des anderen hinein“ sehen können (Kaikkonen 2005: 301). Damit nehmen die Lernenden einen anderen, einen neuen, einen „dritten“ Standort zwischen ihrem ursprünglichen und dem „der Anderen“ ein (Bredella 1999: 113f.; Christ 1999: 295). Meines Erachtens sind die Zwischenräume individuell, d.h. dass alle Lernenden sich nicht in dem gleichen „Zwischenraum“ befinden können, weil die Ausgangspositionen und –kulturen der Lernenden je nach Individuum unterschiedlich sind.

2.2 Das interkulturelle Lernen in der Kritik

Bereits seit mehreren Jahren werden kritische Stimmen zum Thema interkulturelles Lernen lauter. Diese Kritik, die aus verschiedenen Richtungen kommt, zielt sowohl auf das gesamte Konzept als auch auf einzelne Begriffe und Inhalte (vgl. den Überblick bei Hu 1999). Angesichts der Vielzahl und der manchmal unklar wirkenden ver-

schiedenen Definitionen und Begriffe des Interkulturellen wird daher auch gefordert, bei der Diskussion die jeweilige Präzisierung des eigenen Standpunktes anzugeben. Damit soll im Gewirr der verschiedenen und teils einander widersprechenden Zielorientierungen und Inhalte Klarheit geschaffen werden, aus welcher Richtung die Signale kommen (so Altmayer 2006a: 48). Für Hansen (2000) bestehen in der Diskussion vier große „Formationen“ und „Argumentationslinien“, seine Ausführungen kreisen um die Beeinflussung der Interkulturalität durch den Kulturbegriff.

Die Vertreter der interkulturellen Landeskunde bzw. Fremdsprachendidaktik sehen sich Kritik an dem Ansatz ausgesetzt, dass sich bei interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen zwei unterschiedliche Kulturen begegnen. Insbesondere das Abstellen auf Gemeinsamkeiten von Menschen des eigenen und fremden Landes, die jeweils eine Kultur bilden können, wird kritisiert (Altmayer 2006a: 48). Immer wieder steht die Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden im Mittelpunkt der Kritik. Hansen (2000: 291) nennt den Begriff des Fremden viel zu „weitmaschig“. Im Übrigen seien die Lernenden nicht von vorne herein „Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur“ und wollten „in der Regel auch nicht unbedingt für ‚ihre Kultur‘ haftbar gemacht werden“, denn sie seien „zunächst und vor allem Individuen“ (Altmayer 2006a: 49). Dieser Ausgangspunkt ist unbestritten nur schwer in Frage zu stellen. Jedoch ist meines Erachtens nicht zwangsläufig zu unterstellen, dass die Vertreter des interkulturellen Ansatzes automatisch die Individualität der Lernenden in Frage gestellt haben. Die Teilung zwischen dem Fremden und Eigenen ist sehr fließend. Das subjektive Empfinden der Lernenden, was fremd und eigen ist, variiert in der Tat von einem Individuum zum anderen. Es muss im Auge behalten werden, dass es hier gerade um Fremdsprachenunterricht geht, wo die Lernenden in eine neue Sprachwelt eingeführt werden und wo Kulturvergleiche das Salz in der Suppe des Fremdsprachenunterrichts sind. Dazu kommt noch, dass eine verschiedene Sprache immer gleichzeitig eine Kultur mit sich bringt, die für die Lernenden in der Regel zunächst fremd ist und über die sie mehr wissen möchten oder müssen, um Dinge zu verstehen. Wenn behauptet wird, dass die Einteilung in die Begriffe des Eigenen und Fremden etwas Negatives bedeute, so ist dies eine Kritik an Fakten und läuft damit ins Leere. Natürlich ist ein vielfältiges Bild des eigenen kulturellen Hintergrunds, das sich auch aus Elementen zusammensetzt, die noch nicht so lange Zeit die Kultur des Heimatlandes prägen, immer noch ein eigenes und nicht ein fremdes. Denn die kulturellen Inhalte sind nicht statisch, sondern dynamisch zu sehen, und ehemals fremde Elemente können zu eigenen werden. Somit besteht der Widerspruch, den viele in der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem sehen, eigentlich gar nicht. Hu (1999: 286) ist darin zuzustimmen, dass es „in der Tat [...] fatal“ wäre, „wenn der Unterricht durch essentialistische kulturelle Zuschreibungen ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdmachens schafft“. Ebenso ist wichtig, empfundene Unterschiede und bestehende Stereotype im Unterricht anzusprechen (Hu 1999: 286). In der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich, dass Einteilung und die Begriffe „fremd“ und „eigen“ so gut wie nicht verwendet werden. Schwerpunkt ist insoweit die Vermittlung von Informationen aus dem Zielsprachengebiet. Ob dies nach bekannt oder unbekannt, angenehm oder unangenehm, neu oder alt, und vielleicht eigen oder fremd von den Lernenden eingeteilt wird, ist auch aus Sicht der Lehrenden zweitrangig. Denn die Einteilung oder Nichteinteilung geschieht von selbst und wird ausdrücklich meist nur bei vergleichenden Gesprächen geäußert. Von daher würde etwas mehr Gelassenheit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht schaden.

Das Interesse an Land und Leuten scheint ein wichtiger Motivationsfaktor zu sein, um eine fremde Sprache überhaupt zu lernen (siehe im Einzelnen Maijala 2007a). Dabei ist die Vermittlung von Alltagskultur - in diesem Fall des Alltages in den deutschsprachigen Ländern - nach Meinung der Lernenden das meistgefragte Thema. Mit dem Erwerb interkultureller Kenntnisse gehen sie davon aus, dass sie sich in der fremden Kultur sicher zurechtfinden können, ohne sich zu diskreditieren und ohne Tabus zu verletzen (siehe im Einzelnen Maijala 2006a). Die Erfahrungsberichte der Lehrenden oder der im Kurs hospitierenden Studierenden aus den deutschsprachigen Ländern finden immer großes Interesse. Diese führen oft zu Fragen, Vergleichen zwischen der Ausgangskultur(en) und Zielkultur(en) und manchmal sogar zur Verwunderung. In der Unterrichtspraxis im nichtzielsprachigen Ausland kommt man als Lehrende in der Regel eben nicht umhin, eine gewisse Trennung zwischen der eigenen und frem-

den Kultur zu machen. Denn im Fremdsprachenunterricht ergeben sich immer wieder Vergleiche, etwa worin die Unterschiede zwischen den Schulsystemen in der Ausgangs- und Zielkultur(en) bestehen. Wegen der Bedeutung der Begrifflichkeiten ist es auch ganz natürlich und notwendig, die Hintergründe der Wörter vor dem Hintergrund der Ausgangskultur zu diskutieren. Die Lernenden bauen ja das Wissen meistens darauf auf, was sie schon wissen.

Die Kritiker des interkulturellen Lernens möchten auch die These bestreiten, dass die Kommunikation über ‚kulturelle Grenzen‘ prinzipiell schwieriger sei als die Verständigung mit Angehörigen der ‚eigenen‘ Kultur (Altmayer 2006a: 45ff.). Insbesondere setze eine Erweiterung des Horizonts nicht zwingend einen Auslandsbezug oder einen Auslandsaufenthalt voraus (Hansen 2000: 291). Die Kritik ist insoweit berechtigt, als dass man interkulturelle Kontakte durchaus auch mit Menschen erleben kann, die (im eigenen Land) die eigene Sprache sprechen. Gleichzeitig muss jedoch gesehen werden, dass es hier um den Fremdsprachenunterricht und damit um eine besondere Situation geht. Von daher dürfte für Lernende, die eine Fremdsprache noch nicht so perfekt beherrschen, das Gespräch mit ausländischen Intellektuellen schwerer fallen als etwa mit einem Busfahrer, der die eigene Sprache spricht. Damit zeigt sich, dass der Horizont der Deutschlernenden gerade in Bezug auf ihre Sprach- und Kulturkenntnisse durchaus erweitert wird, wenn sie in die deutschsprachigen Länder fahren. Meines Erachtens spielt in diesem Aspekt die Sprache die entscheidende Rolle. Sicherlich kommen die Lernenden als Individuen zum Sprachunterricht, aber sie kommen auch dorthin, um eine neue Sprache zu lernen. Weil es kein Sprachenlernen ohne kulturellen Hintergrund geben kann, möchten sie auch wissen, in welcher Umgebung und wie sie die zu lernende Fremdsprache benutzen können. Und wie auch eigene Erfahrungen zeigen, möchten Lernende auch erfahren, wie man in Deutschland wohnt und was zu Weihnachten traditionell auf den Tisch kommt, und dies gilt auch für Österreich und die Schweiz. Konsequenterweise müssten Kritiker des interkulturellen Ansatzes eigentlich darüber nachdenken, die Antworten zu verweigern.

2.3 (Stereotypische?) Bilder von Kulturen im Fremdsprachenunterricht

Während Fremdbilder, Stereotype und Vorurteile in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg noch als „Störfaktoren“ betrachtet wurden, sind sie heutzutage zum Unterrichtsgegenstand geworden. In der Fachliteratur wird das Problem des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem schon seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert (vgl. Althaus 2001: 1169; Wierlacher 1985). Dennoch ist der Fremdsprachenunterricht als Quelle der Stereotypisierung (vgl. Löschmann 1998: 12) nur wenig erforscht. Auch der Einfluss von Stereotypen, Fremdbildern und von Vorurteilen auf den Lernprozess und auf die Unterrichtspraxis ist bisher nicht eingehend untersucht. In der Fremdheitsforschung werden Stereotype meist als „unkritische Verallgemeinerungen“ bezeichnet (so z.B. Bausinger 1988: 160; siehe auch Kaikkonen 2001: 72), sie lassen sich in Autostereotype und Heterostereotype einteilen. Die Rolle von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht ist eine sehr interessante Fragestellung, die sowohl aus der Perspektive der „Kritiker“ als auch der „Vertreter“ des interkulturellen Lernens zu Antworten führt.

Es ist sicherlich so, dass es ein völlig „objektiv“ und „real“ dargestelltes Bild von einem Land nicht geben kann. Den Kritikern des interkulturellen Ansatzes zufolge gibt es hinter subjektiven und stereotypischen Bildern kein ‚objektives‘ und ‚reales‘ ‚Land‘ (Altmayer 2006a: 53). Jedoch muss festgehalten werden, dass im Fremdsprachenunterricht – sowie auch allgemein in der Literatur (siehe Beller & Leerssen 2007) – durchaus stereotypische Darstellungen fremder (und auch eigener) Kultur(en) vorkommen. Allerdings werden stereotypische Darstellungen als solche in der Unterrichtspraxis nur selten thematisiert. Meine Untersuchungen der DaF-Lehrwerke aus verschiedenen Ländern haben ergeben, dass die DaF-Lehrwerke innerhalb eines Landes generell in ihrer Konzeption der Inhalte und ihrer Sichtweise in die fremde und eigene Kultur erkennbare Ähnlichkeiten aufweisen (siehe im Einzelnen Maijala 2004: 303ff.; 2006b). In der Unterrichtspraxis sind die Lernenden in hohem Maße in ihrem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet. So können sie sich oft eine fremde Gesellschaft und ihre kulturellen Hintergründe nur dadurch erschließen, indem sie diese mit eigenen Denkstrukturen analysieren. Handlungsweisen und kulturelle Gegebenheiten werden oftmals schon sehr

früh vergleichend mit Auto- und Heterostereotypen wahrgenommen. Mit der Stereotypisierung können reduzierend konstruierte Darstellungen „der Anderen“ entstehen, die in ihrer Vielschichtigkeit überschaubar und narrativ zu vermitteln sind; Legitimationen werden erleichtert und Werturteile erscheinen selbstverständlich (so Witte 2006: 32, 35f.).

Die Bildung der Stereotypen, Verallgemeinerungen und Vorurteile wird bereits durch die Erweiterung des Wissens über das Fremde erschwert. Umgekehrt geben größere Kenntnisse von der fremden Kultur dem unkontrollierten Entstehen von stereotypischen Bildern weniger Raum. Daher ist m.E. auch eine fundierte Wissensvermittlung mittels landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis wichtig. Wenn auch die Unterscheidung von Fremdem und Eigenem im Fremdsprachenunterricht prägend ist, so sollte die interkulturelle Kompetenz meiner Meinung nach auch die Kommunikation mit der Außenwelt überhaupt, egal ob eigene oder fremde, umfassen. Denn die Fähigkeiten der Lernenden, zu kommunizieren und zu handeln, sind in der eigenen wie in der fremden Kultur gleichermaßen relevant.

2.4 Zur Verbindung von sprachlichen und landeskundlichen Inhalten in der (interkulturellen) Unterrichtspraxis

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass der Begriff ‚Landeskunde‘ in interkultureller Germanistik und Deutsch als Fremdsprache für ein Teilfach steht, das kulturelle Phänomene einer Gesellschaft erforscht (vgl. Casper-Hehne 2006: 101). Landeskunde und interkulturelles Lernen sind Konzepte, die sehr eng zusammenhängen. Landeskunde ist zunächst einmal ganz allgemein „Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird“ (Erdmenger 1996: 21). Die einzelnen Fragen über die im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden landeskundlichen Inhalte sind in der Fachdiskussion über das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht bisher weniger behandelt worden. Die Diskussion konzentriert sich meistens ausschließlich auf die Begriffsdefinitionen der Landeskunde und wirkt insofern manchmal etwas praxisfern. Die entscheidenden Fragen bei der Vermittlung von Landeskunde sind meines Erachtens vor allem folgende: Was wird vermittelt und wie?

In der Landeskundediskussion herrscht weitgehend Einigkeit über die Zusammengehörigkeit von Sprache und Kultur (Hu 1999: 290; Roche & Roussy-Parent 2006: 229). Hans-Jürgen Krumm hat dazu treffend festgestellt: „Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, lässt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht - über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus - die damit keineswegs gering geachtet werden soll - wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (*cultural awareness*) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen“ (Krumm 1998: 524). Diese zusätzliche Dimension ist für den Fremdsprachenunterricht notwendig und somit ist die Einbeziehung der Landeskunde unentbehrlich. Davon unabhängig kann sich später die Frage stellen, ob Landeskunde nicht von dem als „wichtiger“ bezeichneten „reinen“ Sprachunterricht getrennt zu sehen ist. Diese Trennung wird sowohl von Lernenden als auch Lehrenden gemacht (siehe Maijala 2007b). Auch wenn nach dem kommunikativen Ansatz und dem Ansatz des interkulturellen Lernens der kulturelle Kontext ein integraler Bestandteil des Sprachunterrichts sein sollte, scheint dies in der Wirklichkeit manchmal noch eine Utopie zu bleiben. Das Wesen der Landeskunde in der (interkulturellen) Unterrichtspraxis bekommt meines Erachtens insgesamt zu wenig Aufmerksamkeit in der Fachdiskussion.

Deutschunterricht und -studium im nichtdeutschsprachigen Ausland sind geprägt von der Fremdperspektive, die Sicht auf die deutsche Sprache (und Kultur) geschieht aus einer anderen Sprache (und Kultur) heraus. Diese auslandsphilologisch gerichtete germanistische Kulturwissenschaft wird unterschiedlich bezeichnet: Wierlacher (2003) schlägt im Handbuch interkulturelle Germanistik den Ausdruck ‚Landesstudien‘ vor. In Frankreich nennt sie sich ‚Civilisation allemand‘ und in der englischsprachigen Welt ‚German Studies‘ (siehe dazu im Einzelnen Vaillant & Wierlacher 2006). ‚Civilisation allemand‘ umfasst Kultur und das künstlerische Leben, dazu zählt

Minna Maijala, Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

neben der Summe der Kulturgüter, den Lebensweisen und Gesellschaftscodes, den gemeinsamen Werten, Vorstellungen und Repräsentationen, Ritualen, identitären Bezugspunkten und Erinnerungsorten auch die politische und staatliche Organisation des betreffenden Landes. Damit ist auch das politisch aufgefasste soziale Leben in seiner historischen Dimension von Bedeutung, das sich in der Kulturwissenschaft ansonsten sozusagen eher in einer Randlage wieder findet (Miard-Delacroix & Vaillant 2006: 88).

Die Fremdperspektive wirkt sich gerade im nichtzielsprachigen Ausland auf die Themenauswahl im Fremdsprachenunterricht aus. Im Allgemeinen kann sicherlich gelten, dass es nicht möglich ist, die Themen im DaF-Unterricht so auszuwählen und zu behandeln, das ein richtiges und 100-prozentig objektives Bild von den deutschsprachigen Ländern in der Unterrichtspraxis entstehen würde. Andererseits stellt sich die Frage, ob ein solches Bild überhaupt geschaffen werden kann. Dies sollte nicht überbewertet werden, die Diskussion um die „richtige“ Antwort ist auch schon eine hinreichend aussagekräftige Antwort. Die Problematisierung, ob es einen Gegenstand wie ‚Frankreich‘ oder ‚Deutschland‘ überhaupt gebe (Altmayer 2006a: 53), ist hier schon sehr weitgehend.

Über die Auswahl der landeskundlichen Inhalte zu diskutieren, ist unabdingbar, vor allem wegen der Zielsetzung, durch kulturkontrastive Behandlung im Fremdsprachenunterricht Vorurteile abzubauen und eine Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu erreichen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass zum Beispiel in der Außengermanistik das Hauptziel darin besteht, Experten des deutschsprachigen Kulturraumes auszubilden. Dabei bilden Deutschland, Österreich und die Schweiz den Unterrichtsgegenstand. Dies kann auch noch dadurch begründet werden, dass - auch wenn in der Öffentlichkeit oft von Globalisierung und europäischer Identität die Rede ist - die Gesellschaft immer noch stark nationalstaatlich organisiert ist und ein juristisches Fundament in der nationalen Gesetzgebung hat. Nicht zuletzt wegen der Sprache bestehen in der Öffentlichkeit und den Medien nach wie vor nationale Strukturen; das Fehlen einer europäischen Identität hängt mit dem Fehlen einer europäischen Öffentlichkeit zusammen (von Schilling 2004: 117).

Vor diesem Hintergrund liegt es in der Natur der Sache und ist zunächst einmal zu akzeptieren, dass diese nationalen Rahmen auch im Fremdsprachenunterricht gegeben sind. Dieser Umstand muss auch nicht zwingend in irgendeiner Weise bewertet werden. Er bildet gleichzeitig ein Fundament der landeskundlichen Inhalte. Versuche, die nationalen Grenzen im Fremdsprachenunterricht zu überwinden, berühren das Verständnis von Landeskunde als Darstellung nationaler Besonderheiten. Beispielsweise schlägt Altmayer (2006a: 53; 2006b: 192f.) ein Modell vor, das auf den vier übergeordneten Kategorien ‚Raum‘, ‚Zeit‘, ‚Identität‘ und ‚Wertorientierungen‘ aufbaut. Diesen werden jeweils Themen zugeordnet.

Bei der Verbindung von sprachlichen und landeskundlichen Inhalten ist die Frage nach den zu behandelnden Themen auch aus dem Grunde von Belang, um in der Unterrichtspraxis interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen. Diese kann nämlich nicht alleine bereits nur aus dem Grunde stattfinden, weil einer der Kommunikationspartner in einer Fremdsprache spricht (Hu 1999: 295). Sie hängt also nicht zwingend von der ethnischen Herkunft der Beteiligten ab, sondern von der Qualität des stattfindenden Diskurses. An dieser Stelle bestehen nun Berührungspunkte zu einer anderen grundsätzlichen Frage: Interkulturelle Kommunikation kann auch ohne muttersprachliche Begleitung bzw. Lehrende stattfinden. Sie ist somit nicht immer mit fremdsprachiger Kommunikation deckungsgleich (zu diesem Ansatz Edmondson & House 1998: 170). Wie Hu ausführt, kann jede Person in einer Lerngruppe, beispielsweise in einer Beschäftigung mit einem literarischen oder landeskundlichen Text, eigene kulturelle Deutungen (z.B. Kultur, Mentalität, Stereotypisierungen) entwickeln und zeigen. Beim Kommunizieren dieser Interpretationen und Meinungen entsteht schon interkulturelle Kommunikation (Hu 1999: 298). Damit wird deutlich, dass die oft unterschätzte Rolle der Landeskunde schon dadurch von enormer Wichtigkeit in der Unterrichtspraxis ist, weil sie bereits durch ihre Inhalte interkulturelle Kommunikation ermöglichen kann.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass interkulturelles Lernen vor allem ein didaktisches Prinzip und ein pädagogisches Ziel darstellt, das fächerübergreifend im Unterricht eingesetzt werden kann (vgl. Bettermann 1998: 14; Casper-Hehne 2006: 105). Damit kann es auch in der Landeskunde Deutsch als Fremdsprache eine Wegweiserfunktion einnehmen und Perspektiven aufzeigen. Dies mag in der Muttersprachengermanistik auf den ersten Blick nicht immer erkennbar sein, denn dort ist es in der Regel von vorneherein nicht notwendig, diese Inhalte als fremde herauszustellen, weil sie in anderen Fächern zu verorten sind (von Schilling 2004: 107).

Interkulturelles Lernen bietet wertvolle Anknüpfungspunkte für die Landeskunde vor allem dadurch, dass die Fähigkeit der Lernenden zum Kulturvergleich gefördert wird. Dies zeigen auch die Erfahrungen in der Lehre außerhalb Deutschlands oder des deutschsprachigen Raumes, insbesondere wenn sich im Fremdsprachenunterricht immer wieder Vergleiche ergeben, etwa worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Zielsprachengebiet und dem eigenen Land bestehen (z.B. Redensarten, Wortschatz, Kultur, Schulsystem, Gesundheitswesen). Hier kommt man als Lehrende in der Regel eben nicht umhin, zunächst eine gewisse Trennung zwischen der eigenen und fremden Kultur machen.

3. Interkulturelles Lernen in DaF-Lehrwerken

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden im Folgenden landeskundliche Informationen finnischer und schwedischer DaF-Lehrwerke in Bezug auf interkulturelles Lernen analysiert. In dieser Analyse werden als Untersuchungsgegenstand interkulturelle Aspekte solcher Lehrwerksituationen verstanden, in denen sich Angehörige verschiedener Kulturen in realen oder fiktiven Kommunikationssituationen begegnen oder Texte, die kulturelle Inhalte (kulturspezifische Annahmen, Mentalitäten, Stereotypisierungen etc.) zum Ausdruck bringen (vgl. Hu 1999: 298). Es werden Lehrwerkdialoge, literarische Texte und andere Textsorten sowie auch Bilder berücksichtigt. Von Interesse sind insbesondere interkulturelle Begegnungen in Lehrwerkfamilien, der Blick in das Leben Gleichaltriger in der Zielsprachenkultur sowie das Thema „Multikulti“. Gegenstand der Forschung sind jeweils drei Lehrwerkreihen für den Anfängerunterricht aus Finnland und aus Schweden, die für die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler im Alter von 16-19 Jahren (Sekundarstufe II) bestimmt sind.

Aus Finnland wurden die Lehrwerkreihen *Neue Adresse*, *Kurz und gut* und *Gute Idee!* analysiert. Schon seit den achtziger Jahren ist der Fremdsprachenunterricht in Finnland pragmatisch auf den Alltagsgebrauch ausgerichtet (vgl. Kaikkonen 1991: 24f.). Demzufolge liegt finnischen Deutschlehrwerken oft das so genannte „Soap-Konzept“ zugrunde, das in einer Rahmenhandlung mit bestimmten Lehrwerkfiguren als Akteuren arbeitet. Dies bedeutet, dass in der „Hauptrolle“ des Lehrwerks bestimmte Lehrwerkpersonen stehen, die Probleme bzw. Themen des Alltags erleben (vgl. Maijala 2004: 133; 2006c). Die Lehrwerkpersonen sind Jugendliche, mit denen sich die Jugendlichen identifizieren können.

Aus Schweden wurden ebenfalls drei Lehrwerkreihen analysiert: *Einfach weiter* und *Noch weiter*, *Lust auf Deutsch* und *Deutsch Optimal*. Im Vergleich zu finnischen Lehrwerken enthalten die schwedischen Lehrwerke mehr erzählende Lehrwerktexte, literarische Texte, wenige Dialoge und keine Soap-Konzepte. Die Lehrwerkdialoge sind meistens Beispiele aus dem Situationen im alltäglichen Leben. Das Ziel dieser Dialoge ist zu zeigen, wie man sich sprachlich in dieser Situation verhält.

3.1 Interkulturelle Begegnungen in Lehrwerkfamilien

Wie schon oben festgestellt wurde, wird in der Literatur oft die Meinung vertreten, dass die Trennung zwischen der Ausgangs- und Zielkultur künstlich wäre. In Fremdsprachenlehrwerken gibt es sehr oft Elemente, die die Existenz der Trennung bewusst deutlich machen wollen. Es wird dort tatsächlich davon ausgegangen, dass es sowohl

Minna Maijala, Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangs- und Zielkultur gibt. Dies bestätigen die folgenden Beispiele aus DaF-Lehrwerken.

So findet sich in der „Hauptrolle“ der Handlung im Lehrwerk *Neue Adresse 1-3* ein mit der Zielgruppe gleichaltriger finnischer Austauschschüler namens Olli in Heidelberg. Er lebt in einer deutschen Familie und erfährt die fremde Kultur in verschiedenen Alltagssituationen. Schon am Anfang der Geschichte trifft er andere Austauschschüler in Deutschland: Alexandra Coutelle aus Frankreich, Stuart Walters aus Amerika und Koichi Numao aus Japan. Die deutsche Gastfamilie von Olli:

Vater: Andreas Hartmann, 39 Jahre, Programmierer
 Mutter: Monika Hartmann-Vogt, 37 Jahre, Hausfrau
 Tochter: Sandra Hartmann, 17 Jahre, Gymnasiastin in der 11. Klasse am Hölderlin-Gymnasium
 Söhne: Ferdinand und Fridolin Hartmann, 5 Jahre, Zwillinge, halbtags im Kindergarten

Bei ersten Treffen mit seiner Gastfamilie wundert Olli sich über die vielen Fahrräder in Heidelberg und über die Hundetoilette. Am ersten Schultag lernt Olli: In einer deutschen Schule „siezt man die Lehrer, aber die Lehrer duzen die Schüler, auf jeden Fall bis zur 11. Klasse“, und: „...der Gottesdienst ist auch nicht so schlimm, eigentlich ganz locker“ (*Neue Adresse 1-3*: 22). Er lernt auch, dass die Schulklassen in Deutschland international sind (*Neue Adresse 1-3*: 28f.). Im Laufe der Lehrwerkgeschichte erfährt er, dass man in Deutschland zum Besuch bei Oma gut gekleidet sein muss und dass es bei ihr Wildbraten mit Knödeln zu essen gibt. Olli möchte in Jogginghose zur Oma seiner deutschen Gastfamilie gehen. Nach dem Lehrwerk zu schließen, hätte er dies in Finnland tun können, in Deutschland ist es ihm hingegen nicht erlaubt:

Nach zehn Minuten kommt Olli, diesmal sehr ordentlich angezogen, und die Sechs machen sich auf den Weg. Die Sonne scheint, ein paar Wolken stehen am Himmel, die Vögel zwitschern, und Olli kommt sich in dieser Idylle fehl am Platze vor. In Finnland wäre er nie mit seinen Eltern spazieren gegangen, auch noch chic angezogen, obwohl es nur zur Oma geht... (*Neue Adresse 1-3*: 32).

Olli beschreibt selbst seine Erfahrungen aus Deutschland in einem Brief an seine Deutschgruppe in Finnland:

[...] Ihr könnt neidisch sein. Hier ist alles super! Zuerst bin ich ein Wochenende in Hamburg gewesen. Da habe ich nette Leute kennen gelernt. Abends haben wir gefeiert. Die Zugfahrt nach Heidelberg hat ziemlich lange gedauert. Deutschland sieht anders aus, als ich mir vorgestellt hatte. Kleine Dörfer und Städte – und überall viele Menschen. Die anderen Reisenden waren sehr kontaktfreudig. Dauernd haben sie mich gefragt, wie lange ich bleibe, was für ein Land Finnland ist, wie es mir in Deutschland gefällt. [...] Und ihr glaubt es nicht, die Schule ist total super, viel lockerer als bei uns. [...] (*Neue Adresse 1-3*: 43).

Hier kommen solche Betrachtungen zum Ausdruck, die den Finnen in Deutschland oft auffallen: die Menschenmassen, Kontaktfreudigkeit und die „lockere“ Schule. Während seines Aufenthaltes versucht Olli, einer deutsch-italienischen Silvia näher zu kommen. Die Bilder fangen auch Besonderheiten der deutschen Kultur auf, die für finnische Lernende von Interesse sind: Eine Hundetoilette (ebd.: 19), die schicke und gut gekleidete Oma (ebd.: 32), Bierflaschen (ebd.: 73) sowie nebeneinander stehende Mülltonnen (ebd.: 84). Umgekehrt erzählen die deutschen Jugendlichen ihre Erfahrungen von Finnland (ebd.: 95f.). Durch die Wahrnehmung der Lernenden aus der Perspektive der Lehrwerkfigur kommt der interkulturelle Aspekt zum Ausdruck, allerdings ist die Auswahl an Informationen oft eigenkulturell geprägt. Darin spiegelt sich der Einfluss der eigenen Kultur auf die Sicht in die fremde Kultur wider.

In dem finnischen Lehrwerk *Kurz und gut. Texte 1-3* zieht der aus Kitzbühel stammende Peter nach Köln um und lernt dort Michaela kennen. Peter fällt in Köln wegen seines österreichischen Dialekts auf und überhört andere Kommentare wie: „Er ist Türke, aber er spricht wenigstens richtig Deutsch!“ (*Kurz und gut* 1-3: 16). Ansonsten werden die finnischen Lernenden in diesem Buch mit einem strengen Klowärter (ebd.: 104f.) und feiernden Menschen im Karneval bekannt gemacht (ebd.: 111f.). In dem finnischen Lehrwerk *Gute Idee!* fahren Jugendliche im Alter von 16 bis 20 aus den Partnerstädten (Heikki aus Finnland, Maria aus Lettland, Luca aus Kroatien, Sophie aus Deutschland) nach Rostock, um an einem internationalen Sommercamp teilzunehmen. Die deutschen und ausländischen Jugendlichen kommen gut miteinander zurecht und es entstehen keine Konflikte, die kulturelle Hintergründe hätten. Die Schwester Sarah der deutschen Lehrwerkperson Sophie ist mit einem Kurden zusammen (*Gute Idee!* 2: 40f.). Die Lehrwerkreihe *Gute Idee!* zeigt nur glückliche Gesichter in einem inter- und multikulturellen Kontext. Jugendliche aus verschiedenen Kulturen begegnen sich im schwedischen Lehrwerk *Lust auf Deutsch 1*, das u.a. einen Comic „Ein Gespräch am Goethe-Institut“ zeigt. Es wird ein Gespräch zwischen Jadizza aus Polen und Mitsuho aus Japan dargestellt, die am Goethe-Institut in Freiburg Deutsch lernen (*Lust auf Deutsch* 1: 14). Eine alltäglich wirkende interkulturelle Begegnung unter Inländern in diesem Lehrwerk spielt sich so ab:

„Frau Roth kennt Herrn Erol flüchtig. Jetzt trifft sie Herrn Erol mit einem kleinen Mädchen am Spielplatz.“

[...]

Frau Roth: Guten Tag, Herr Erol.

Herr Erol: Guten Tag, Frau Roth.

Frau Roth: Herr Erol, Sie sind heute Babysitter?

Herr Erol: Ja, wie Sie sehen...

Frau Roth: Sagen Sie mal, ist das etwa Ihre Tochter?

Herr Erol: Ja, das sieht man doch, oder?

Frau Roth: Mm... Die ist aber süß, die Kleine.

Herr Erol: Danke.

Frau Roth: Wie heißt sie denn?

Herr Erol: Aziza.

Frau Roth: Aziza. Ein schöner Name. Ist der Name türkisch?

Herr Erol: Ja. Mein Vater kommt aus der Türkei.

Frau Roth: Sie sind also Türke, Herr Erol?

Herr Erol: Nein, ich bin in Deutschland geboren. Aber mein Vater ist Türke.

Frau Roth: Und Ihre Mutter?

Herr Erol: Meine Mutter ist Deutsche. Eine waschechte Kölnerin.

(*Lust auf Deutsch* 1: 22)

Interkulturelle oder auch multikulturelle Begegnungen werden zwar mehrfach in den Lehrwerken angeboten. Es entsteht der Eindruck, dass ihre Zahl geringer ist als im großstädtischen Alltag. Sofern es Probleme gibt, ist die Darstellung meist sehr mild und wohlwollend gehalten.

3.2 Blicke in das Leben der Gleichaltrigen in der Zielsprachenkultur

Im schwedischen Lehrwerk *Lust auf Deutsch 2* (33f.) erzählt Inka aus Deutschland in der Lektion „Andere Länder, andere Sitten“ über ein Jahr in Schweden und Lisa aus Schweden über ein Jahr in Deutschland. Auf der einen Seite erarbeitet Inka Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und Schweden aus der Sicht der Jugendlichen, sie richtet ihren Blick vor allem auf den Alkoholgebrauch und das Schulsystem:

[...] Ein großes Problem bei Jugendlichen in Schweden ist das Trinken von Alkohol. Das ist das Erste, was man merkt, wenn man hierher kommt. Ich glaube, dass die deutschen Jugendlichen besser mit Alkohol umge-

hen können, für sie ist er nichts Besonderes mehr. Viele junge Schweden finden, dass eine Party ohne Alkohol nicht lustig ist. Aber es ist auch nicht gut, dass man unter 18 oder 21 Jahren nicht ausgehen darf, damit steigt nur die Bereitschaft unter Teenagern, selbstgebrannten Alkohol zu trinken, um sich zu amüsieren. Ich war allerdings sehr erstaunt, dass hier nicht so viele Jugendliche Zigaretten rauchen, es gibt höchstens einige „Festraucher“. [...] (*Lust auf Deutsch 2*: 34f.).

Auf der anderen Seite macht Lisa folgende Beobachtungen über Jugendliche in Deutschland:

[...] Die Jugend in Deutschland raucht mehr als in Schweden. Auch auf Partys wird sehr viel geraucht, aber leider nicht nur Zigaretten. Drogen sind unter den Jugendlichen viel gewöhnlicher als in Schweden. In Schweden trinken die Jugendlichen andererseits mehr Alkohol als in Deutschland. Das ist eigentlich sehr erstaunlich, weil er in Deutschland viel billiger ist und du außerdem ab 16 in einer Kneipe Alkohol trinken darfst. Ich glaube, das hängt mit den Verboten zusammen. Es reizt einen etwas Verbotenes zu tun, und da sind die Jugendlichen in beiden Ländern gleich. [...] (*Lust auf Deutsch 2*: 37).

Auch die finnischen Lehrwerke eröffnen Einblicke in das Leben der Jugendlichen in der Zielsprachenkultur. In *Kurz und gut. Texte 4-6* (10ff.) findet sich eine längere Einheit, die das Leben auf dem Lande und in einer Großstadt vergleicht. In der Lektion „Viele Häuser, wenig grün“ hat der Österreicher Oliver S., der seit einiger Zeit in Tampere, Finnland, lebt, einige Fragen beantwortet. Es gefällt ihm natürlich besser in Tampere als in Wien (*Kurz und gut. Texte 4-6*: 12f.). Im gleichen Lehrwerk wird in der Lektion „Leben als Landei“ Miriam Waidele aus einem kleinen Dorf im Schwarzwald interviewt, die 18jährige Martina erzählt in der Lektion „Blumen statt Gemüse“ über ihre Zukunftspläne:

Manchmal kann es aber auch umgekehrt sein: Martina ist 18 und hat gerade das Abitur gemacht. Ihr Vater hat einen Hof. Er baut Gemüse an. Er ist stolz auf seine Tochter und möchte, dass sie es später einmal leichter hat als er. Er möchte, dass sie in die Stadt zieht und studiert. Martina hat aber ganz andere Pläne. Sie möchte auf dem Hof bleiben. (*Kurz und gut. Texte 4-6*: 21).

Eine andere Perspektive in das Leben auf dem Lande im Zielsprachengebiet stammt aus der Schweiz im Text „Käse, Kühe, Kameras“:

Mein Name ist Lena. Ich bin 17 und wohne in einem winzigen Dorf in der Schweiz im Kanton Aargau. Unser Dorf hat ungefähr vierhundert Einwohner. Meine Eltern haben einen Bauernhof und eine Käserei. Klingt idyllisch, oder? Wenn ich ehrlich bin, finde ich diese Idylle todlangweilig. Es ist, als ob ich auf einer Postkarte lebe!

Im Sommer kommen die Touristen zu uns, um unsere Berge und unseren wunderschönen Kirchturm zu bewundern. Manchmal kommen auch Besucher zu uns auf den Hof, und dann lassen sich meine Eltern im Stall und beim Käsen fotografieren. Ich verstecke mich immer, weil das mir furchtbar peinlich ist. [...] (*Kurz und gut. Texte 4-6*: 75).

Wie deutsche Jugendliche Finnland erleben ist ein weit verbreitetes Thema in finnischen Lehrwerken, wie etwa in Texten „Als Austauschschüler in Finnland“ (*Gute Idee! 2*: 47) und „Deutsche Schüler über Finnland“ (*Neue Adresse 1-3*: 95f.). Immer wieder entsteht der Eindruck, dass die Lehrwerke davon ausgehen, entsprechende Inhalte stets anbieten zu müssen („Was denkt man über uns? -Motiv“). Sofern diesem Ziel im Unterricht nachgegangen werden will, sind authentische Erfahrungsberichte der Lehrwerkprotagonisten ein mindestens genau so gut geeignetes Mittel, den deutschsprachigen Kulturraum näher bringen (Maijala 2007b).

3.3 Das Thema „Multikulti“

Das Thema „Multikulti“ kommt in den untersuchten Deutschlehrwerken nur selten vor. Vor allem in den untersuchten finnischen Lehrwerken fehlt in der Regel der Blick in das Leben von Ausländern in den deutschsprachigen Ländern. Eine Ausnahme bildet ein Lehrwerkdialog in *Gute Idee! 2* (38ff.) in der Einheit „Alle Menschen sind Ausländer“:

[...] Sophie: Wer ist denn Karim?

Sarah: Mein Freund. Du hast doch gerade selbst mit ihm gesprochen.

Sophie: Was? Bist du jetzt mit einem Türken zusammen?

Sarah: Eigentlich ist er Kurde. Was soll überhaupt die Frage? Hast du plötzlich was gegen Ausländer, oder wie?

Sophie: Blödsinn! Natürlich nicht! Ich bin doch die ganzen Wochen jetzt mit Ausländern zusammen. Meine beste Freundin hier ist Lettin, Jenny ist Belgierin, Heikki ist Finne und Luca kommt aus Kroatien. Ich bin bestimmt nicht ausländerfeindlich, ich war nur so überrascht. (*Gute Idee! 2*: 40f.).

Der Lehrwerkdialog wird durch den Text „Türken in Berlin“ (*Gute Idee! 2*: 60) ergänzt. Die Thematik wird ansonsten in den untersuchten finnischen Deutschlehrwerken nicht thematisiert.

Die schwedischen Lehrwerke nähern sich dem Thema „Multikulti“ anhand von literarischen Texten, z.B. „Spaghetti für zwei“ von Federica Kitamura-de Cesco (*Deutsch Optimal 2*: 41ff.). Die einzige explizit dem Thema gewidmete Einheit „Multikulti“ im Corpus findet sich in *Deutsch Optimal 1* (90ff.). Das Thema wird anhand von vielen verschiedenen Textsorten behandelt. Es werden folgende Texte abgedruckt: Gedichte: „Ausländer raus!“ von Martin Schneider (ebd.: 92), „Kemal“ von Lisa-Marie Blum, „Dialog“ von Nasrin Siege, „Gefühle“ von Evelyne Stein-Fischer (ebd.: 98f.), Statistik „Bunter Mix: Nationalitäten in Deutschland“ (ebd.: 93). In einem Interview wird den Lernenden Reyhan, 16 Jahre alt, vorgestellt:

[...] Dass ich kein Wunschkind war, weiß ich. Ich war immerhin das sechste Kind. Meine Mutter war gerade auf dem Weg zum Krankenhaus zur Abtreibung. Da hat mein Vater gesagt: ‚Das ist gegen den Islam, wir tun es nicht!‘ Ich weiß, dass meine Mutter denkt, mein Bruder ist mehr Wert als ich. Ich bekam nicht die Liebe, die man braucht von einer Mutter. Deshalb auch will ich so schnell wie möglich ausziehen, was ich natürlich nicht darf. Meine Schwestern konnten es zu Hause auch nicht mehr aushalten, ein paar sind ja auch ausgezogen. [...] (*Deutsch Optimal 1*: 96).

In diesem Zusammenhang werden auch Gedichte zum Thema abgedruckt: „Kemal“ von Lisa-Marie Blum, „Dialog“ von Nasrin Siege, „Gefühle“ von Evelyne Stein-Fischer (*Deutsch Optimal 1*: 98-99). Kommentare von Ausländern, die in Deutschland leben (ebd.: 100f.), ergänzen den Blick auf das Fremde. In einem Hörtext erzählt „ein Kurde, der sich seit drei Monaten illegal in Deutschland aufhält“, von seinen Gedanken und Ängsten (ebd.: 102). In dem schwedischen Lehrwerk *Einfach weiter* (38f.) erzählt der Text „Willst du fliegen?“ von Klaus Kordon von einem Türken, der am Flughafen putzt und von unerfüllten Träumen von Ausländern in Deutschland.

Kritiker des interkulturellen Lernens sehen die Unterscheidung des Eigenen und Fremden heute weniger begründet als dies noch vor einiger Zeit der Fall war. Durch Globalisierung und Migration sei heute auch im Fremdsprachenunterricht die Differenzierung zwischen „Ausgangs-“, und „Zielkultur“ überholt (vgl. Hu 2006: 183f.). Auch würden in den aktuellen curricularen Festlegungen seit den 90er Jahren viele Fragen nicht mehr intensiv diskutiert, z.B. der Bezug interkulturellen Lernens auf die „Ausgangskultur“ und die „Zielkultur“. Die Analyse zeigt, dass die untersuchten DaF-Lehrwerke Globalisierung und Migration nicht sehr ausführlich berücksichtigen, aber Unter-

schiede nennen. Die Darstellung dieser Thematik greift oft auf literarische Texte zurück. Die Anzahl der Texte, die Globalisierung und Migration behandeln, steigt allerdings in den neueren Büchern an.

Anhand von literarischen Texten kann ein Perspektivenwechsel im Unterricht stattfinden, d.h. die Lernenden können sich in die Rollen des Fremden hineinversetzen. Sie können sich mit den Protagonisten der Auszüge identifizieren oder sich an ihnen reiben. Hinsichtlich literarischer Texte bedeutet Perspektivenwechsel Textelemente historisch zu semantisieren, Wertungen, kritische Einstellungen, Distanzen, Hintergründe und Gesellschaftsbezüge herauszuarbeiten und dafür das Hintergrundwissen funktional einzubringen (Ehlers, Kaikkonen & Noguchi 2002: 104). Durch Literatur können die Lernenden sich mit den Protagonisten identifizieren und das Fremde aus der Perspektive des Eigenen wahrnehmen (vgl. Abendroth-Timmer 2000: 37). Die Behandlung nationaler Stereotypen im Fremdsprachenunterricht durch Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht einen Perspektivenwechsel, Empathie usw. und trägt dadurch zum Sprach- und Kulturerwerb bei. Da interkulturelle Kommunikation auch ohne muttersprachliche Begleitung bzw. Lehrende stattfinden kann, ist sie nicht immer mit fremdsprachiger Kommunikation deckungsgleich (siehe oben). Wenn beim Kommunizieren von Interpretationen und Meinungen schon interkulturelle Kommunikation entsteht (Hu 1999: 298), so sind hier literarische Texte der „Auslöser“ solcher Situationen und damit ein Schlüssel zum didaktischen Zugang zu den nationalen Stereotypen. Diese Annäherung könnte im „Rückwärtsgang“ geschehen, d.h. die zielsprachigen Texte mit dem eigenkulturellen Kenntnis- und Erfahrungsreich der Lernenden zu verknüpfen (O’Sullivan & Rösler 1999; 2002).

4. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die regionalen Lehrwerke jedoch nach wie vor eine klare Trennung zwischen Ausgangs- und Zielkultur machen. Wenn auch der Unterricht sich nicht in einer zielsprachigen Umgebung abspielt, so können die Lehrenden doch in der Unterrichtspraxis bewusst auf die kulturellen Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur hingeführt werden. Als Materialien können dabei z.B. authentische Texte und Videofilme benutzt werden. Aus eigener Erfahrung geben vor allem solche Themen, die von den Lernenden als fremd, interessant und authentisch wahrgenommen werden, Anlass zu Diskussionen.

Durch die Erfahrungsberichte der Lehrwerkprotagonisten erleben die Lernenden Züge der fremden Kultur in ihrer Lerngruppe. Die Wahrnehmung der Lernenden aus der Perspektive der Lehrwerkfiguren ist ein Aspekt des interkulturellen Lernens. Allerdings ist die Auswahl an Informationen oft eigenkulturell geprägt. Die Alltagskultur in den deutschsprachigen Ländern in den Lehrwerken ist vielfältig und in ihrer Bandbreite schwierig darzustellen. Von daher sind die angebotenen interkulturellen Begegnungen „leicht verdaulich“: Die behandelten Fragen sind in der Regel unproblematisch dargestellt, z.B. die Schwester mit ihrem netten türkischen Freund. So trifft man in Fremdsprachenlehrwerken unabhängig von ihrem Hintergrund nur freundliche Repräsentanten aus Gesellschaft der Zielsprachenkultur. Einblicke in das Leben der Jugendlichen entstehen in den untersuchten finnischen und schwedischen Deutschlehrwerken meistens durch Erzählungen der Jugendlichen aus der Ausgangskultur über die Zielsprachenkultur und umgekehrt. Festzuhalten bleibt, dass die Darstellung oft von „political correctness“ geprägt ist, wirkliche Probleme rücken meist in den Hintergrund, abgesehen von dem Bild der literarischen Texte. Im Vergleich zu finnischen Lehrwerken erfolgen in schwedischen Lehrwerken die Einblicke in die fremde Kultur meistens durch schönliterarische Texte, deren Zielgruppe die Gleichaltrigen in der Zielsprachenkultur sind.

Die neueren Lehrwerke zeigen das multikulturelle Leben in Deutschland häufiger, die Tendenz ist steigend. In den finnischen Lehrwerken ist die dominierende Textsorte der „Lehrwerkdialog“, vielfach mit didaktisch vorgeformten Situationen, die von den Lernenden nach eigener Erfahrung als solche erkannt werden. Die Protagonisten in den finnischen DaF-Lehrwerken sind zwar gleichaltrig mit der Zielgruppe, aber ansonsten fast zu perfekt, um glaubwürdig zu wirken. Die Lehrwerkpersonen geben Gelegenheit, Fähigkeiten zur Empathie zu entwickeln, also sich in die Rolle des Fremden und Anderen hineinzuversetzen. Darin liegt ein Ansatz, nach den Prinzipien des

interkulturellen Lernens Klischeebildungen aufzubrechen bzw. abzubauen, vorhandene Vorurteile zu relativieren und zu einem toleranten Miteinander beizutragen.

Bei der Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit der fremden Kultur ist wichtig, im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen. Persönliche Erlebnisse von Lehrenden, von Repräsentanten aus der fremden Kultur sowie von Mitlernenden sind in der Unterrichtspraxis empathieerzeugend und werden von Lernenden als authentisch empfunden. Die Erfahrungsberichte bedürfen aber auch insoweit faktenbezogener Hintergrundinformationen, wie dies zum Verständnis notwendig ist. Durch die Wahrnehmung der geschilderten Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses, selbst eine eigene Meinung zu bilden und sich eine Vorstellung der fremden Kultur aufzubauen. Im Fremdsprachenunterricht sollte die fremde Kultur in einer großen Vielfalt angeboten werden, damit sich den Lernenden eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in der fremden Kultur eröffnen können.

Es hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrwerks, interkulturelles Lernen zu vermitteln, noch in größerem Maße genutzt werden können. Die interkulturelle Kompetenz kann als Herausforderung der Lehrwerkgestaltung gesehen werden, wie auch die faktische Realisierung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile einer jeden Form von Fremdsprachenunterricht sein.

Analysierte Lehrwerke:

Finnland:

Gute Idee! 1, hg. von Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Kaisa Liljeberg-Thronicke; Sairanen, Auli & Tiala, Tuija. Porvoo: WSOY, 2004.

Gute Idee! 2, hg. von Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Kaisa Liljeberg-Thronicke; Sairanen, Auli & Tiala, Tuija. Porvoo: WSOY, 2005.

Gute Idee! 3, hg. von Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Kaisa Liljeberg-Thronicke; Sairanen, Auli & Tiala, Tuija. Porvoo: WSOY, 2005.

Kurz und gut 1-3, hg. von Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman & Tiisala-Heiskala, Eija. Otava: Keuruu, 2001.

Kurz und gut 4-6, hg. von Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman & Tiisala-Heiskala, Eija. Otava: Keuruu, 2001.

Neue Adresse 1-3, hg. von Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut & Vilenius-Virtanen, Pirkko. Otava: Keuruu, 1998.

Neue Adresse 4-6, hg. von Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut & Vilenius-Virtanen, Pirkko. Otava: Keuruu, 1999.

Schweden:

Einfach weiter. Textbok, hg. von Dünnbier, Maret; Landén, Barbro & Reding, Josef. Malmö: Studentlitteratur, 1997.

Noch weiter. Textbok, hg. von Dünnbier, Maret & Landén, Barbro. Malmö: Akademiförlaget, 1998.

Lust auf Deutsch 1, hg. von Elfving Vogel, Margot; Rydén, Kerstin B. & Mertens, Harriet. Stockholm: Bonnier, 2001.

Lust auf Deutsch 2, hg. von Elfving Vogel, Margot; Rydén, Kerstin B. & Mertens, Harriet, Stockholm: Bonnier, 2002.

Deutsch Optimal 1, hg. von Skärbeck, Gun & Johansson, Nils. Malmö: gleerups, 2002.

Deutsch Optimal 2, hg. von Skärbeck, Gun & Johansson, Nils. Malmö: gleerups, 2003.

Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar (2000), Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In: Fery, Renate & Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000), *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Lang, 35-45.

Althaus, Hans-Joachim (2001), Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

Altmayer, Claus (2006a), ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.

Altmayer, Claus (2006b), Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181-199.

Bausinger, Hermann (1988), Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157-170.

Beller, Manfred & Leerssen, Joep (2007), *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters. A Critical Survey*. Amsterdam, New York: Rodopi.

Bettermann, Rainer (1998), Erkennen, Erleben und Erfahren in Landeskunde. In: Dagmar, Blei & Ulrich Zeuner (Hrsg.) (1998), *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS, 12-29.

Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003), *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Bredella, Lothar (1999), Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 85-120.

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr.

Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Casper-Hehne, Hiltraud (2006), Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 101-112.

- Christ, Herbert (1999), Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 290-311.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (1998), Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 2, 161-188.
- Ehlers, Swantje; Kaikkonen, Pauli & Noguchi, Kaoru (2002), Literatur und Landeskunde. In: Diephuis, Henk; Herrlitz, Wolfgang & Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hrsg.) (2002), *Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen*. Amsterdam, New York: Rodopi, 97-107.
- Erdmenger, Manfred (1996), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Götze, Lutz (1994), Vier Lehrwerksgenerationen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt, 29-30.
- Hansen, Klaus P. (2000), Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289-306.
- Hu, Adelheid (1999), Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2, 277-303.
- Hu, Adelheid (2006), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 183-200.
- Kaikkonen, Pauli (1991), *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Kangasala: ohne Verlag.
- Kaikkonen, Pauli (2001), Intercultural learning through foreign language education. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (Hrsg.) (2001), *Experimental Learning in Foreign Language Education*. London, New York: Pearson Education, 61-105.
- Kaikkonen, Pauli (2005), Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 32, 4, 297-305.
- Kramsch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998), Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25, 5, 523-544.
- Löschmann, Martin (1998), Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

- Maijala, Minna (2004), *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Lang.
- Maijala, Minna (2006a), ”Kulttuuri on kaikkea”. Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt?. In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka & Järvinen, Heini-Marja (Hrsg.) (2006), *AFinLA:n vuosikirja 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 64, 179-197.
- Maijala, Minna (2006b), Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 126-139.
- Maijala, Minna (2006c), Touristische Blicke - und immer wieder Goethe. Darstellung von Geschichte in finnischen Deutschlehrwerken der gymnasialen Oberstufe. In: Lenk, Hartmut E.H. (Hrsg.) (2006), *Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?* (Sonderheft 10 der "Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung"). Landau: Verlag für Empirische Pädagogik 2006, 263-282.
- Maijala, Minna (2007a), Welche Zukunft hat der Unterricht Deutsch als Fremdsprache? – Einige Betrachtungen aus finnischer Perspektive. In: Hall, Christopher & Pakkanen-Kilpiä, Kirsi (Hrsg.) (2007), *Deutsche Sprache, deutsche Kultur und finnisch-deutsche Beziehungen. Festschrift für Ahti Jäntti zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Lang, 153-164.
- Maijala, Minna (2007b), Aikuisten kielenoppijoiden kokemuksia kulttuurista vieraan kielen oppitunnilla. In: Meriluoto, Kaarina; Virta, Arja & Carpelan, Pia (Hrsg.) (2007), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 476-484. [Landeskunde im universitären Fremdsprachenunterricht]
- Miard-Delacroix, Hélène & Vaillant, Jérôme (2006), Civilisation allemande. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 85-100.
- O’Sullivan, Emer & Rösler Dietmar (1999), Stereotype im „Rückwärtsgang“: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 312-321.
- O’Sullivan, Emer & Rösler Dietmar (2002), Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 1, 63-111.
- Pauldrach, Andreas (1992), Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Roche, Jörg & Roussy-Parent, Mélody (2006), Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 228-250.
- von Schilling, Klaus (2004), Die Herausforderung der Landeskunde – Lehrererfahrungen und Forschungsperspektiven. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, 105-130.

- Tenning, Reinhard (1999), Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenz“. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 65-83.
- Vaillant, Jérôme & Wierlacher, Alois (2006), Landesstudien. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 75-84.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1991), Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 22, 3, 134-142.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993), Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF* 20, 5, 514-523.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium.
- Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Witte, Arnd (2006), Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 28-43.

Anmerkungen

- ¹ Dazu ausführlich Biechele & Padrós 2003: 57; Casper-Hehne 2006; Götze 1994: 29f.; Pauldrach 1992: 4ff.; Weimann & Hosch 1991: 134ff.; Weimann & Hosch 1993: 514ff.