

Angst und Motivation bei Lehrerfortbildungen:

Interkulturell-didaktische Vorschläge zu ihrem Abbau

Rüdiger Riechert

Es ist sicher keine neue Einsicht, daß eine erfolgreiche Durchführung von Fortbildungsseminaren für Lehrer im Fremdsprachenbereich nicht allein Sache einer sorgfältigen curricularen Planung ist. Das Gelingen einer solchen Veranstaltung hängt in hohem Maße von den gruppenspezifischen Prozessen ab, die sowohl in der Interaktion mit dem Seminarteam als auch innerhalb der Gruppe ablaufen. Neben der natürlichen Hemmschwelle, die teils nicht perfekt beherrschte Fremdsprache im Zielland auch stetig zu gebrauchen und nicht, was besonders bei rein nationalen Gruppen der Fall ist, in jeder sich bietenden Situation auf die Muttersprache zurückzugreifen, treten bei Lehrerfortbildungen oft zusätzlich Probleme mit dem vermeintlichen Rollentausch, dem Zurückversetzen in die Schülerrolle auf. Zusätzlich fällt es vielen Lehrern schwer, frei und ungezwungen, und das heißt auch unter Inkaufnahme von sprachlichen Fehlern, in der Fremdsprache vor den Kolleginnen und Kollegen zu sprechen. Die Angst vor Fehlern behindert damit nicht nur den persönlichen Lernerfolg, sie kann auch zu gruppendynamischen Prozessen führen, die den Erfolg der gesamten Fortbildungsveranstaltung beeinträchtigen (vgl. Münch 95). Umso bedeutsamer ist eine besonders sorgfältige Planung der Einstiegsphase bei Fortbildungsveranstaltungen, da sich am Anfang aufgebaute Frustrationen in der Regel in den meist vierzehntägigen Seminaren nicht mehr abbauen lassen, oft eher während des Seminars dann zu komplexen Problemsituationen führen.

Gemeinsame Grundlage dieser Fortbildungsveranstaltungen ist in der Regel der Anspruch an die Teilnehmer, bereits gute oder sehr gute Deutschkenntnisse mitzubringen. 1995 und 1996 hat das Institut für Internationale Kommunikation in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität e. V. (IIK Düsseldorf) im Auftrag des Central Bureau London ein Pilotprojekt zur "Erlebten Landeskunde" durchgeführt, dessen Zielgruppe britische Fremdsprachenlehrer waren, die bisher noch nicht Deutsch unterrichtet hatten oder erst seit kurzem in Anfängerklassen damit begonnen hatten. Gute bis sehr gute Deutschkenntnisse waren lediglich bei einem Teilnehmer vorhanden, dagegen brachten aber etwa ein Drittel Vorkenntnisse deutlich unterhalb des Zertifikatniveaus mit. Für diese Zielgruppe wurde ein Modell eines möglichst angstfreien und die eigene Sprachaktivität fördernden Einstiegs in das Seminar geplant, wobei diese Einstiegsphase insgesamt drei Seminartage umfaßte. Mit einigen an das jeweilige Sprachniveau der Adressatengruppe angepaßten Modifikationen kann dieses Modell aber auch allgemein als Einstieg für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Fremdsprachenbereich verwendet werden.

Erlebte Landeskunde im Sinne interkultureller Didaktik¹ ist stark handlungs- und erfahrungsorientiert. Damit bilden nicht mehr thematische Seminare oder Vorträge, sondern

Erkundungen und Projekte der Teilnehmer als Forscher in einer fremden Kultur den Schwerpunkt dieser Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Weimann & Hosch 93; Müller 93). Für die Seminarplanung folgt daraus, daß die Teilnehmer selbst mit ihren Interessen und Aktivitäten im Mittelpunkt stehen, daß sie günstigstenfalls größere Teile des Seminarprogramms eigen- oder mitverantwortlich planen und strukturieren können, weil das Seminarteam ihnen mit einem für Anregungen offenen Programm dazu die Möglichkeit eröffnet. Aber können die Teilnehmer in dieser Situation ihre Freiheit auch wirklich nutzen? Bei einer Zielgruppe mit großen sprachlichen Schwierigkeiten kann dieser Ansatz, wenn er nicht selbst erst langsam innerhalb des Seminars entwickelt wird, gerade zu Seminarbeginn schnell zu einem Gefühl der Überforderung bei den Teilnehmern führen, das dann auch noch aus Scham über die, subjektiv so eingeschätzte, eigene sprachliche Unfähigkeit nicht im Seminar thematisiert wird, um dort dann vielleicht tatsächlich als reale Überforderung, also als Fehlplanung des Seminarteams erkannt werden zu können. Für die betreffenden Teilnehmer wird so der Rest des Seminars schlimmstenfalls eher zur Qual, als daß noch eine Förderung erfolgen könnte.

Zusätzlich hatten viele Teilnehmer eine rein extrinsische Motivation, die aus der beruflichen Situation erwuchs, in Kürze Deutsch unterrichten zu müssen. Bei der Präsentation eines Interviewprojektes der zweiten Kurswoche sprachen drei Kolleginnen während einer kurzen Vorstellung ihrer derzeitigen Tätigkeit übereinstimmend davon, daß sie demnächst Deutsch unterrichten müßten. Alle drei sprachen also nicht wertfrei davon, daß sie demnächst Deutsch unterrichten, sondern daß sie Deutsch unterrichten *müßten*. In Gesprächen während der zwei Kurswochen haben wir dann von einigen Teilnehmern erfahren, daß sie sich nicht selbst angemeldet hatten, sondern von ihrer Schulleitung geschickt worden waren, bei zwei Teilnehmern sogar unter Androhung eines eventuellen Arbeitsplatzverlustes.

Aus dieser Situation erwachsen Erwartungen an den Kurs nach schnell umsetzbaren praktischen Hilfen, anders gesagt nach einem rein instruktorischen sprachlichen Crashkurs mit begleitenden landeskundlichen Informationen.

-3-

Das Aufbrechen dieser eher einem kognitiven Ansatz entsprechenden Erwartungshaltung wurde noch dadurch erschwert, daß wir eine rein nationale Gruppe zu Gast hatten, sich also aus der gruppeninternen Kommunikation keine interkulturellen Fragestellungen oder Anregungen ergaben. Vielmehr führte die gemeinsame nationale Herkunft der Teilnehmer zu einem verstärkten Drang nach muttersprachlicher Verständigung, womit als wichtigster Leitpunkt bei der Seminarplanung die Sprachbarriere, die besondere Angst vieler Teilnehmer vor dem Sprachgebrauch in der fremden Kultur aber auch innerhalb der eigenen Teilnehmergruppe angesprochen ist. So zeigte sich bei der letztjährigen Durchführung, wie wichtig bei diesen Zielgruppen eine behutsame Förderung der fremdsprachlichen Aktivität ist. Der erste Seminarvormittag diente, nachdem man sich bei einem gemeinsamen Abendessen am vorigen Tag bereits kurz kennengelernt hatte, der Thematisierung von bisherigen Deutschlernerfahrungen oder Projektionen, wobei sich nach einer Partnerarbeitsphase zeigte, daß eine folgende Auswertung im Plenum für eine ganze Reihe von Teilnehmern zu früh kam, weil die sprachliche Umsetzung vor der gesamten Gruppe, die man einfach noch nicht gut genug kannte, psychische Blockaden hervorrief. Eine Förderung der eigenen Sprachaktivität

kann viel eher, solange sich die Gruppe noch nicht wirklich als solidarische Gruppe konstituiert hat, durch eine Auswertung in wandernden Gruppen erfolgen.

Der im folgenden skizzierte Einstieg umfaßt drei Seminartage, die durch starke Gruppenaktivitäten mit ständig wechselnden Gruppenmitgliedern geprägt sind, so daß sich alle Teilnehmer untereinander möglichst schnell kennenlernen.

Vor Beginn des eigentlichen Seminars ist es generell sehr empfehlenswert, einen Begrüßungsabend zu veranstalten, der die institutionelle Distanz zwischen Seminarteam und Teilnehmern abbauen hilft und auch zwischen den Teilnehmern ein erstes zwangloses Kennenlernen ermöglicht. Wir führen diesen Abend als gemeinsames Essen in einem Düsseldorfer Brauhaus in der Altstadt durch.

Der erste Seminartag gibt zu Beginn allen Teilnehmern die Möglichkeit, jene Teilnehmer anzusprechen, mit denen sie am vorigen Tag noch keinen Kontakt hatten. Dies sollte in Eigenaktivität erfolgen, alle Teilnehmer bewegen sich frei im Seminarraum. Danach wird die Gruppe nach Teilnehmern aufgeteilt,

a. die entweder schon in Deutschland waren oder jetzt zum ersten Mal in Deutschland sind. Je zwei Teilnehmer unterhalten sich über ihre Erfahrungen oder Vorstellungen von Deutschland. Bei einer größeren Gruppe kann man dann noch einmal zwei Zweiergruppen zusammenführen.

-4-

b. In einem zweiten Schritt werden von den Partner- oder Vierergruppen persönliche Deutschlandkarten auf große Papierbögen (oder Tapeten) gezeichnet, wobei jeder Teilnehmer mit einer eigenen Farbe Stichworte zu seinen Erfahrungen oder Vorstellungen auf die Karte einträgt.

c. Alle Karten werden im Seminarraum aufgehängt. Die eine Hälfte der Gruppe bleibt bei der Karte, die andere Hälfte schaut sich die anderen Karten an und stellt Fragen an die "Kartenexperten". Danach wechseln sich die Gruppenmitglieder ab.

Das Seminarteam sollte in der Auswertungsphase c. auf der Suche nach Stereotypen sein, die im Plenum dann nach den Kategorien positiv oder negativ sortiert werden. Durch eine spielerische Umwertung einiger Stereotype (etwa positiv: "umweltbewußt" > negativ: Die Deutschen richten sich mit ihrem übertriebenen Umweltbewußtsein wirtschaftlich zu Grunde) kann eine erste Sensibilisierung für den subjektiven Wertungscharakter von Sprache erfolgen.

Ebenso läßt sich hier die Ambivalenz eines Begriffes abhängig von Kontext und Situation zeigen. Beispiel: "Pünktlichkeit." Bei einem Bewerbungsgespräch heißt Pünktlichkeit, auf jeden Fall vor der vereinbarten Zeit an Ort und Stelle zu sein, um auf keinen Fall eine Verspätung zu riskieren, die jede Chance auf eine Einstellung zunichte machen würde. Bei einer Einladung zum Essen bei Freunden kommt man in der Regel etwas später, um nicht aufdringlich zu wirken. Bei einer Einladung zu einer Party wird auch eine "Verspätung" von

einer Stunde kaum als Unhöflichkeit wahrgenommen. Bei einem Rendezvous hingegen wäre Pünktlichkeit wiederum unpünktlich, da man auf jeden Fall vor der vereinbarten Zeit erscheint, um den anderen auf keinen Fall warten zu lassen.

Ein Rückgriff auf den Begrüßungsabend kann an dieser Stelle verdeutlichen, daß sich auch mit konkreten Begriffen interkulturell unterschiedlich geprägte Vorstellungen und Inhalte verbinden, indem nach dem passenden deutschen Wort für den gestrigen Ort gesucht wird, an dem man sich getroffen und zusammen gegessen hat. Die Begriffe "Lokal," "Gaststätte," "Kneipe," "Restaurant etc." werden jetzt an einzelne Gruppen vergeben, die im Rahmen der am nächsten Tag folgenden Stadterkundung möglichst viel über den jeweiligen Begriff und dessen Gebrauch in Erfahrung bringen sollen (zur konnotativen Bedeutung vgl. Müller 94). Während der Vorbereitungsphase der Stadterkundung, die bei dieser Zielgruppe besonders wichtig ist, um möglichst alle Teilnehmer der Gruppe in die Rolle Sprach- und Kulturforschender zu bringen, sollen die Teilnehmer selbst versuchen, den Begriff untereinander genau zu klären.

-5-

Stadterkundung nach Fotos

Gegenüber der kognitiven Art der Wissensvermittlung bei traditionell angelegten Stadtführungen, die in der Regel stadthistorische, touristische oder wirtschaftspolitische Highlights der Stadt - mit einem Kurzkomentar versehen - vorführen, versetzt die interkulturelle Didaktik mit verschiedenen Formen der Stadterkundung die Teilnehmer von der Rolle des Zuschauers in die des Handelnden, der sich auf die Suche nach der gesellschaftlichen Realität des Seminarortes begibt (diese Form der Stadterkundung reflektiert damit auch die Erweiterung des Kulturbegriffes; vgl. Kretzenbacher 92). Für eine Zielgruppe mit geringen Sprachkenntnissen ist es wichtig, die folgend skizzierte Stadterkundung erst dann durchzuführen, wenn die Teilnehmer erste Sprachbarrieren innerhalb der eigenen Gruppe abgelegt haben, so daß die Neugier sich gegenüber der Schwellenangst, Passanten in der Stadt anzusprechen, durchsetzen kann. Das Konzept einer Stadterkundung, in der Gruppen ungefähr etwa ein Stadtviertel erkunden oder sich auf die Suche nach der Relevanz eines Begriffes für den Seminarort begeben, also etwa "Fluß", "Mode" oder "Altbier" für Düsseldorf, kann bei dieser Zielgruppe schnell dazu führen, daß sich Teilnehmer aufs Sightseeing und das Sammeln von Eindrücken beschränken und zurückziehen, ohne in authentische Sprachsituationen zu kommen. Bei einer Stadterkundung nach Fotos gibt es dagegen gleichsam einen visuellen Führer, der Weg muß aber sprachlich vollzogen werden.

An einem gemeinsamen Treffpunkt bekommt jeder Teilnehmer eine Farbkopie und einen Aufgabenzettel, der als Startpunkt der Stadterkundung eine Straßenbahnhaltestelle nennt. Von diesem Startpunkt aus muß sich die Gruppe nun jeweils von Passanten den Weg zum nächsten Standort erfragen. Dort ist eine Aufgabe zu erfüllen. Photo 1 zeigt zum Beispiel das mit der Stadtgründung 1288 erbaute Lieferhaus, das älteste Haus der Stadt, in dem sich heute eine beliebte Altstadtkneipe befindet. Unsere Teilnehmer sollten etwas über die Geschichte dieses Hauses in Erfahrung bringen und sprachen die Wirtin an, die ihnen nicht nur bereitwillig Auskunft gab, sondern sie einlud, sich die privaten Wohnräume anzuschauen, die vom Grundriß und Zuschnitt dem Originalzustand entsprechen.



Auf der Folie, die die Teilnehmer erhalten, zeigt Photo 2 das Wilhelm-Marx-Haus, das erste Bürohaus Deutschlands, das heute ein Kulturzentrum beherbergt. In den 80er Jahren wurde es Stein für Stein abgetragen und 50 Meter entfernt wieder aufgebaut, da es einem neuen Einkaufszentrum weichen mußte. Genügend Stoff also für stadthistorische Erkundungen.

-6-

Photo 3 zeigt das Heinrich-Heine-Institut, in dem unsere Teilnehmer letztes Jahr spontan zu einer kostenlosen Führung eingeladen wurden.

Photo 4 zeigt die neueste Einkaufsgalerie auf der Düsseldorfer Königsallee. Eine Aufgabe lautet:

Fragen Sie verschiedene Menschen, ob man hier 'gut einkaufen' kann, und was für sie ein 'guter Einkauf' ist." Bei dieser Gruppe führten die Antworten zur Einsicht in die semantischen Unterschiede: 1. in "guter Atmosphäre" etwas einkaufen; 2. "preiswert" einkaufen.

Photo 5 zeigt den Schloßurm, der als einziges Gebäudeteil des Schlosses überlebt hat und heute ein Schiffahrtsmuseum beherbergt.

Den Treffpunkt bildete das Uerige, die vielleicht beliebteste Hausbrauerei Düsseldorfs. Soziologisch sind diese Brauereiausgänge als Treffpunkt aller gesellschaftlichen Schichten interessant; Manager und Müllmann diskutieren hier bei in der Regel mehreren Glas Uerigen an einem Tisch. Hier ist auch direkt ein Anknüpfungspunkt für interkulturelle Vergleiche und für die Bedeutungserkundungen gegeben.

Mit dieser Art der Stadterkundung lassen sich mehrere fremdsprachendidaktische Ziele gleichzeitig erreichen:

1. Die Teilnehmer erstellen handlungsorientiert eine persönliche Stadtgeschichte. Dazu gehört auch das Sammeln von Materialien jeder Art während des Rundgangs, die eventuell als authentische Materialien im Unterricht Verwendung finden können. Gruppendynamisch wichtig ist hier auch der Hinweis an die Teilnehmer, möglichst auch interessante Materialien für die anderen Gruppen mitzusammeln.

2. Wie das Beispiel auf Photo 1 zeigt, werden historische Bezüge mit dem aktuellen Alltagsleben verbunden, Vergangenheit wird lebendig und damit auf der affektiven Ebene erfahrbar.
 3. Beides fördert die Neugier zum Nachfragen, sprachliche Aktivität wird ohne von außen initiierte Impulse gefördert.
 4. Gebäude und Orte werden zum Anlaß für Gespräche mit Menschen, Sprache und Landeskunde verbinden sich untrennbar zu einem einzigen Verstehensprozeß der fremden Kultur.
-

-7-

Wie sich auf diesen Stadterkundungen Kommunikation in authentischen Sprachsituationen mit einer Erforschung der Mentalität der Benutzer dieser Sprache verbindet, zeigt ein Beispiel einer anderen Gruppe. Die Teilnehmer erhalten wieder eine Farbkopie von Bildern der Gebäude, die sie suchen sollen.

Die ersten beiden Fotos des Handouts zeigen Orte, an denen in Düsseldorf eingekauft werden kann. Bild 1 zeigt die teuerste Düsseldorfer Einkaufsgalerie, die Kö-Galerie, mit internationalen Mode- und Schmuckläden sowie Bistros und Gourmet-Restaurants. Das zweite Bild zeigt einen Stand auf dem Düsseldorfer Markt, dem Karlplatz in der Altstadt. Obwohl beide Orte nur wenige hundert Meter voneinander entfernt sind, trennen sie Welten in bezug auf die Menschen, die hier einkaufen und verkaufen. Zu beiden Bildern wurde hier die Aufgabe gestellt, in Erfahrung zu bringen, was typisch für Düsseldorf und seine Einwohner ist. Der Kontrast in der Unterhaltung mit einem Boutiquebesitzer auf der "Kö" und Schinken-Toni, einem Metzger, der in der dritten Generation Wurst und Schinken auf dem Düsseldorfer Markt verkauft, könnte kaum größer sein und öffnet den Zugang zu den ganz unterschiedlichen Alltagsbereichen, die Menschen in dieser Stadt prägen. Bei unserer letzten Teilnehmergruppe entspann sich auf dem Markt ein ca. 30-minütiger Dialog mit Schinken-Toni über seine Familiengeschichte und die Geschichte des Marktes, in den dann noch eine andere aufmerksam gewordene Marktfrau eingriff. Als Souvenir gab es, nebenbei vermerkt, für jeden Teilnehmer zum Abschluß eine Wurst.

Die Auswertungsphase der Stadterkundung erfolgt in einem Dreierschritt, der die vielfältigen Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer möglichst reichhaltig umsetzen soll (damit soll das eigene Handeln und Erleben der Teilnehmer mit dessen Reflexion verbunden werden, vgl. Legutke 95).

1. Im ersten Schritt sollen sich die Gruppenmitglieder am Ende der Stadterkundung über ihre Eindrücke austauschen und Ergebnisse der Begriffserkundung vergleichen.
2. Im zweiten Schritt, der informell etwa nachmittags bei Kaffee und Kuchen erfolgen kann, sollen sich die Gruppen untereinander über ihre Erkundungen austauschen. Bei

Vierergruppen wandern etwa zwei Mitglieder, während die anderen sitzenbleiben und Wanderer empfangen.

-8-

1. Der dritte Schritt erfolgt im Seminarraum. Dort werden neue Gruppen gebildet, so daß in jeder neuen Gruppe jeweils ein Mitglied einer Stadterkundungsgruppe vorhanden ist. Dann erhält jede Gruppe die Aufgabe, aus den Fotos, den gesammelten Begriffserkundungsergebnissen, den eigenen Eindrücken und gesammelten Materialien eine Bedeutungscollage zu einem von ihnen zu wählenden Thema anzufertigen. Die fertigen Collagen werden aufgehängt und nach dem Prinzip der Wandergruppen ausgewertet. An dieser Stelle des Seminars haben wir uns, gerade im Blick auf unsere Zielgruppe, entschlossen, uns nicht unter Zeitdruck setzen zu lassen und möglichst schnell ein neues Projekt in Angriff zu nehmen. Fast jedes Seminar leidet unter dem Druck, in meist 14 Tagen möglichst viel - meist zu viel - realisieren zu wollen und kollidiert dann in der Regel mit den Teilnehmerinteressen, auch selbstgestaltete Freizeitphasen zur Verfügung gestellt zu bekommen.
2. Nachdem sich bis zu diesem Zeitpunkt alle Teilnehmer schon gut kennengelernt und teils intensiv miteinander gearbeitet hatten, planten wir eine gemeinsame Gruppenaktivität im Freizeitbereich ein - einen Besuch auf der Galopprennbahn Düsseldorf. Dieser Ausflug führt die Gruppe als ganzes wieder zusammen und schließt damit auf zwangloser Ebene die Einstiegsphase ab.

Der hier skizzierte Einstieg in ein Seminar "Erlebte Landeskunde" erfordert zeitlich etwa drei Seminartage. Der erste Vormittag und ein Teil des Nachmittages dienen dem Kennenlernen der Personen und ihrer Vorerfahrungen bzw. Vorstellungen von Deutschland, der zweite Teil des Nachmittages der Vorbereitung der Stadterkundung. Am Vormittag des zweiten Seminartages findet die Stadterkundung statt; nachmittags, am besten auch außerhalb des Seminarraums, um den Bezug zum Erlebten stärker aufrecht zu erhalten, findet die informelle Auswertung der Gruppen untereinander statt. Am Vormittag des dritten Seminartages wird die Erkundung produktiv in eine Bedeutungscollage umgesetzt. Der Nachmittag des dritten Tages hat schließlich die Förderung der Gruppensolidarität zum Ziel.

Drei Tage zum Einstieg in ein vierzehntägiges Seminar mögen vielleicht recht lang erscheinen. Diese Tage erleichtern den Teilnehmern einer Fortbildungsveranstaltung jedoch ungemein das Einleben am fremden Seminarort und vor allem auch innerhalb der Gruppe. Probleme aus gruppenspezifischen Prozessen können damit weitestgehend vermieden werden, vielmehr fördert diese Art des Einstiegs das kooperative Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder und führt oft noch zu selbst organisierten Gruppenaktivitäten in der seminarfreien Zeit.

-9-

ANMERKUNGEN

1. Ich habe den Begriff hier ganz "theorieunlastig" als Hinwendung des DaF-Unterrichts auf Verstehensprozesse gegenüber einer pragmatisch-funktionalen Ausrichtung verwendet, da es, soweit ich sehe, derzeit eine konsistente Theorie einer interkulturellen Didaktik und Methodik nicht gibt. Ob man wie Christian Timme ("Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion", *Deutsch als Fremdsprache*, 32 (3), 1995, 131 ff.) einer interkulturell orientierten Landeskunde überhaupt die Berechtigung eines eigenständigen Ansatzes abspricht, scheint mir mehr Reflex einer wohl zu theorielastigen Diskussion um die "Interkulturelle Germanistik" zu sein, als daß der Wert einer grundsätzlichen Orientierung - oder besser, Erweiterung - der Perspektive auf das sprachlich-kulturelle Verstehen der fremden Kultur in Frage gestellt werden könnte. Durchaus berechtigt Kritisches zur "Interkulturellen Germanistik" ist etwa bei Hans-Werner Hess zu lesen (H.-W. Hess, "'Kultur' und Zweitspracherwerbsforschung," in Steinmueller, Ulrich (Hrsg.), *Deutsch international und interkulturell*. Frankfurt 1993, S. 79-111). Für grundlegende Aspekte einer interkulturell geprägten Didaktik, so wie ich sie in meinem Beitrag verstanden wissen wollte, verweise ich auf Gerhard Neuner & Hans Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* (=Fernstudieneinheit 4, 1993). Berlin/München: Langenscheidt, 1993, S. 106-127. [Back to document](#)

Copyright © 1996 Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

-10-

LITERATURVERZEICHNIS

- Kretzenbacher, Hein L. (1992). Der 'erweiterte Kulturbegriff' in der außenpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In Alois Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 18, 1992, 170-196.
- Legutke, Michael (1995). *Handbuch Spracharbeit*. Band 6/I: Fortbildung. München: Goethe-Institut, S. 5 ff..
- Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* (=Fernstudieneinheit 8). Berlin/München: Langenscheidt, S. 26 ff.
- Müller, Bernd-Dietrich (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In Alois Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 63-76.
- Münch, Winfried (1995). *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF*, 20(5), 514-523.

Copyright © 1996 Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Riechert, Rüdiger. (1996). Angst und Motivation bei Lehrerfortbildungen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 10 pp. Available:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/ruedig2.htm

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