

# Agnieszka Mucha

---

## Zur didaktischen Konzeption von "Stufen 3", "Moment mal 2" und "Mittelpunkt B2, C1" im Lichte der universalistischen und relativistischen Theorien

---

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 36, 77-91

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Agnieszka Mucha**

The State School of Higher Education

Sandomierz, Poland

**Zur didaktischen Konzeption von *Stufen 3, Moment mal*  
*2 und Mittelpunkt B2, C1* im Lichte der  
universalistischen und relativistischen Theorien.**

0. Einleitung

Im Rahmen der vorliegenden Erwägungen gilt es, vom Standpunkt der Interdependenz von Sprache, Denken und Kultur unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Ausgegangen wird von der Methode der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, die der relativistischen Auffassung gemäß ein unentbehrliches Element des interkulturellen Lernens sein sollte. Als Gegenpol dazu werden Befunde des Universalismus, insbesondere unter Bezugnahme auf die Konzeption der Universal People von D.E. Brown näher beleuchtet. Schlussendlich sollte durch die Analyse von vier konkreten DaF-Lehrwerken aufgezeigt werden, in wie weit der universalistische und relativistische Standpunkt die Resonanz in ihren didaktischen Konzeptionen gefunden haben und zwar durch folgende Fragestellungen:

1. welcher Stellenwert kommt in den einzelnen Lehrwerken der Sensibilisierung für einzelkulturspezifische Erscheinungsformen der deutschen Kultur zu?
2. in wie weit werden in untersuchten Lehrwerken Universalien der menschlichen Kultur berücksichtigt?
3. in wie weit lassen sich kulturelle Zusammenhänge im Fremdsprachenunterricht erfassen und mit welchen Methoden sind sie am besten zu vermitteln?

1. Zur Interdependenz von Sprache, Denken und Kultur bezogen auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Im Fremdsprachenunterricht wird jeder Lerner automatisch mit der sprach- und kulturbezogenen Fremdheit konfrontiert, weil das Lernen einer fremden Sprache immer eine Reise in eine bestimmte Fremdkultur bedeutet. Damit lassen sich auch höhere Ansprüche, verglichen mit dem Mutterspracherwerb, die an den Fremdsprachenunterricht gestellt werden, erklären. Im Fremdsprachenunterricht wird nämlich eine fremde Sprache größtenteils in einem künstlichen Kontext, dh. gelöst von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund, gelernt und gelehrt. Somit wird im Fremdsprachenunterricht für die spezifische Sprache, Denken und Kultur-Beziehung eine besondere Situation geschaffen. Eben dieser Abhängigkeit muss man mithilfe von speziellen Maßnahmen Folge leisten, weil, darin stimmen die meisten Theoretiker überein, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz keineswegs von ungefähr kommen. Eine so weitgehende Einigkeit besteht jedoch nicht mehr in Bezug auf die Methoden, mithilfe deren die Theorie des interkulturellen Lernens in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts umgesetzt werden sollte. Der universalistische und relativistische Standpunkt, die als zwei Extreme in der Diskussion zur Interdependenz von Sprache, Denken und Kultur gelten, haben die Entstehung von zwei unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts bedingt. Von der einen Seite wären die Anhänger der Trainingsmaßnahmen zur Sensibilisierung für die Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden zu nennen, deren

Ansichten der Relativismus zugrunde liegt. Das Gegengewicht für die relativistische Argumentationsweise bildet hingegen die Auffassung der Befürworter des universalistischen Standpunktes, die abgesehen von kulturellen Differenzen, das Allgemeinmenschliche, das Verbindende aller Völker hervorheben und vorschlagen, diese Gemeinsamkeiten als Ausgangspunkt jedes Fremdsprachenunterrichts zu benutzen.

## 2. Zum Ursprung der Sprachsensibilisierungsmethode anhand von „Sichtwechsel“ 1984

Ein Paradebeispiel für ein vorrangig auf Sprachsensibilisierung abzielendes Lehrwerk ist die Erstfassung von „Sichtwechsel“ 1984. Eine so große Betonung der kulturellen Unterschiede wird in diesem Lehrwerk damit motiviert, dass, so die Erläuterung der Autoren im Handbuch,

jede Nation ein spezifisches sozio-ökonomisches, historisch-politisches Fundament [hat]“ und infolge dessen „scheinbar identische Dinge - z.B. AUTO, WOHNUNG, ABENDESSEN, aber auch abstrakte Begriffe (...) - jeweils eine spezifische soziale Ausprägung [haben].<sup>1</sup>

Die in „Sichtwechsel“ 1984 umgesetzte Methode der Sprachsensibilisierung ist in Kapitel gegliedert, die jeweils eine Komponente des gewünschten Lernverhaltens behandeln. Um ein Gesamtbild der vorliegenden Konzeption grob zu illustrieren, werden an dieser Stelle die mit der Methode beabsichtigten, übergreifenden Lernziele stichpunktartig genannt. Generell gesagt, handelte es sich bei der Methode um einige, wichtige Erkenntnisse; darum, den Lernenden klar und bewusst zu machen, dass:

- die Wahrnehmung nichts Objektives ist, sondern dass jedesmal „das wahrnehmende Subjekt aktiv interpretiert“ (Hog/ Müller 1978:147) und daher auch die Wahrnehmung durch kulturspezifische, in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext gemachte Erfahrungen determiniert wird

---

<sup>1</sup> Hog, M./ Müller, B.-D. 1984: 9

- es sogar innerhalb derselben Sprachgemeinschaft je nach Interesse gruppenspezifische bzw. individuelle Wahrnehmungskriterien und -strategien gibt, durch die die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit beeinflusst wird
- die Bedeutungsinhalte prinzipiell kulturspezifisch sind und dass „in ihnen die gesellschaftliche Erfahrung einer Sprachgemeinschaft organisiert ist“ (Hog/ Müller 1978:149)
- die Kommunikationsintentionen jeweils in einer Vielzahl konventionalisierter (sprachlicher und nicht sprachlicher) Ausdrucksformen erscheinen und dass in einer sprachlichen Äußerung verschiedene Kommunikationsintentionen zum Ausdruck kommen können
- die sprachliche Realisierung der Kommunikationsintentionen Ausdruck der sozialen Beziehung zwischen Sprecher und Hörer ist, was wiederum den Einsatz von entsprechenden konventionalisierten sprachlichen Registern erfordert
- die verselbstständigten und erstarrten Sprechhandlungen existieren: Sprüche, andere ritualisierte Sprechhandlungen sowie Stereotype, die den Ausländern besondere Schwierigkeiten bereiten (Hog/ Müller 1978:15)
- es verdinglichte Argumentationshandlungen gibt und dass eben das situationsadäquate Argumentieren in grobem Maße ermöglicht, eigene Interessen in der zielsprachlichen Umgebung besser durchzusetzen.

Der Sinn der bereits besprochenen Methode findet außerdem in den Worten von G. H. Mead, die das Motto dieses Lehrwerks bilden, einen hervorragenden Ausdruck:

Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. (...) Man kann eine Sprache nicht als reine Abstraktion übermitteln; man übermittelt bis zu einem gewissen Grad auch das hinter ihr stehende Leben.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Mead, G.H. in: Stufen 3, S.1

3. Zur Relevanz der Sensibilisierungstrainings im Fremdsprachenunterricht und ihrer glottodidaktischen Rezeption  
Für die Methode der Sensibilisierung plädieren manche Fremdsprachendidaktiker wie Bernhard (2002:197ff), die sogar ganze interkulturelle Trainingsprogramme mit dem Ziel der Sensibilisierung vorschlägt. Zur Kultursensibilisierung eignen sich in ihrer Auffassung sehr gut Simulationsspiele, durch welche „die Teilnehmer kulturelle Differenzen am eigenen Leib erfahren können.“ Eine dafür gern eingesetzte Methode stellt das Simulationsspiel Barnga<sup>3</sup> dar, mit der darauf abgezielt wird, die Lernenden für interkulturelle Kontaktsituationen zu sensibilisieren und bei ihnen das Empathievermögen zu entwickeln. Mit diesem Spiel sollen „die eigenen Orientierungs- und Interpretationsmuster“ erschüttert und letztendlich „als ungenügend entlarvt werden.“ (vgl. Bernhard 2002: 197-202)

Eine Menge von ganz praktischen Hinweisen zur Umsetzung der Methode der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts gibt auch House (1997). Entscheidend bei Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede wären ihr zufolge solche Übungsformen wie Rollenspiele, Simulationen und Scenarios. Als eine der Techniken zum Bewusstmachen kultureller Unterschiede erwähnt sie darüber hinaus den Einsatz von kulturellen Modulen, also „abgeschlossenen, u.U. multimedial aufbereiteten Lerneinheiten, die einen bestimmten Aspekt der Zielkultur thematisieren.“ (vgl. House 1997:13ff). Nicht zuletzt schlägt sie vor, den Lernern anstelle der Übungen mit den sog. allgemeinen „fremderstellten“ Kulturstandards und anderen vorgefertigten kritischen Situationen<sup>4</sup> Möglichkeit anzubieten, die von ihnen persönlich erlebten „kritischen Situationen“ zu dokumentieren und zu interpretieren.

---

<sup>3</sup> Bei N. Bernhard (2000:202ff) findet man eine detaillierte Spielbeschreibung sowie zahlreiche Hinweise zur Durchführung des Spiels.

<sup>4</sup> Mit dem Begriff *kritische Situation* (eng. *critical incident*) wird ein Fallbeispiel bezeichnet, das eine kritische Interaktionssituation zwischen den Mitgliedern zweier Kulturen beschreibt (vgl. Bernhard, N. 2002:208).

Im ähnlichen Sinne plädiert Ylönen (1997:183f) stark dafür, Übungen zum Sensibilisieren für interkulturelle Kontakte an authentischem Material zu gestalten, was ihres Erachtens erfolgsversprechender bei der Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte ist.

Als ein kurzes Resümee wären an dieser Stelle die Worte von Oksaar (1998:41) angebracht, die sich der Methode der Sensibilisierung gegenüber durchaus positiv äußert, denn die Sensibilisierung ist ihrer Meinung nach „auch der Weg, das Eigene durch den Unterschied zum Fremden besser kennenzulernen: die eigene Sprache und die eigene Kultur; der Weg, das Gemeinsame zu finden und zu gestalten.“

#### 4. Zu Befunden des Universalismus - Implikationen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Die Vertreter der universalistischen Sicht gehen im Unterschied zu dem oben Gesagten davon aus, dass sich die Sensibilisierung für kulturelle Differenzen erübrigt und stattdessen schlagen sie vor, das alle Völker Verbindende ins Fokus des Interesses zu verlegen.

D.E. Brown (1991) hat in Anlehnung an N. Chomskys Universal Grammar den Versuch unternommen, das universale Volk zu beschreiben<sup>5</sup>. Seine Charakteristik von „Universal People“ ist sehr breit angelegt, deshalb wird im Folgenden lediglich ein kurzer Ausschnitt angeführt. Das universale Volk zeichnet sich in seiner Ansicht durch folgende Merkmale aus:

(...), innere Zustände (Gefühle, Empfindungen, Gedanken), Vorlieben, Flora, Fauna, Wetter, Werkzeuge, Raum, Bewegung, Geschwindigkeit, Ort, (...) Verwandtschaftskategorien, (...) Binäre Unterscheidungen wie männlich und weiblich, schwarz und weiß, gut und schlecht. (...) Allgemein interpretierbare Mimik für Glück, Trauer, Zorn, Angst, Überraschung, Ekel und Verachtung (...) Leben in Gruppen, die ein Territorium beanspruchen (...) Familien (...) Institutionalisierte Heirat, (...) Sozialisation der Kinder (...) Arbeitsteilung nach Geschlecht und Alter (...) Trauer um die Toten<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> vgl. S. Pinker 1998:463

<sup>6</sup> Brown, D.E., zit. nach Pinker, S. 1998:464ff

Simo (2004:267), der sich auch gegen den Geist des Relativismus im Fremdsprachenunterricht äußert, nennt folgende Proargumente für universalistische Vorgehensweise, angesichts deren Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede überflüssig zu sein scheint:

- Da es in jeder Kultur ganz viele Sprachen gibt, z.B. Berufssprachen, Klassensprachen, Alterssprachen u.a.m., bietet schon das Leben in einer monolingualen Situation die Möglichkeit, sich im Umgang mit verschiedenen Soziolekten zu üben. Gerade dadurch wird Kompetenz erworben, die im Umgang mit fremden Sprachen von Nutzen sein kann.
- Alle Menschen, trotz der Tatsache, dass sie verschiedenen Kulturen und Sprachen angehören, „bleiben Menschen und verfügen über anthropologische Basiskompetenzen“ (Simo 2004:267), dank denen die Kommunikation, wenn auch mit kleinen Reibungen dabei, im Grunde genommen möglich ist.

Im ähnlichen Sinne schlagen Huneke/ Steinig (1997:55)<sup>7</sup> als eine sinnvolle Maßnahme für den Daf-Unterricht vor, „deutschsprachige Länder als Bestandteil eines ›global village‹ zu sehen und im Zeichen globaler Vernetzung kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und kulturspezifische Besonderheiten eher als Randerscheinungen zu betrachten.“

5. Relativistische und universalistische Ausrichtung in der didaktischen Konzeption von „Stufen 3“ und „Moment mal 2“ – lehrwerkbezogene Analyse

Beide Lehrwerke: *Stufen 3* (von A. Vorderwülbecke) und *Moment mal 2* (von M. Müller/ P. Rusch/ T. Schering/ E. Weiler/ L. Wertenschlag), sind etwa zeitgleich, Ende der 90er Jahre erschienen (entsprechend 1997 und 1998) und wenden sich an vergleichbare Adressatengruppen: Jugendliche und Erwachsene, die das fortgeschrittene Niveau erreichen wollen. Sie stammen jedoch von verschiedenen Autoren und sind von anderen Verlagen herausgegeben worden.

---

<sup>7</sup> zit. nach Krumm, H.J. 2003:414

Im Lehrwerk *Stufen 3* lassen sich 10 Themenkreise unterscheiden, die einerseits allgemein menschliche Erscheinungen thematisieren, andererseits aber das Spezifische der deutschen Kultur hervorheben. Besondere Beachtung gilt zweifelsohne dem Motto des Lehrwerkes, das die Worte vom Sprachpsychologen Hörmann bilden: „Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht“. Diese Worte weisen schon ganz zu Beginn auf die Konzeption des Lehrwerkes hin und implizieren bestimmte Erwartungen an dessen Inhalt.

Unbestritten ist, dass in *Stufen 3* spezifische zielkulturelle Daseinsbereiche einen deutlichen Eingang gefunden haben, wodurch den Lernern ein besserer Einblick in die deutschsprachige Kultur gewährt wird. Bereiche der deutschen Kultur, die als einzelkulturspezifisch einzustufen sind, werden oftmals herausgegriffen und in relativ großem Umfang behandelt.

Bereits im Rahmen des ersten Kapitels mit dem Titel „Begegnungen“ (entsprechend Kapitel 21) taucht ein Begriff auf, der sich fast ausschließlich auf die deutschen Gegebenheiten bezieht. Gemeint ist der Begriff *multikulturelle Gesellschaft*, der sich in Deutschland bereits in den 80er Jahren etabliert hat und heutzutage zum festen Bestandteil der deutschen Kultur gehört. Er wird im Rahmen der Schulung der Hörfertigkeit herausgegriffen und bietet den polnischen Lernenden die Möglichkeit, mehr über die Spezifik, die Vorteile und Nachteile der multikulturellen Gesellschaft zu erfahren. Dies erscheint umso wichtiger als heutzutage in Polen dieser Begriff auch immer häufiger Gebrauch findet. Anzumerken wäre jedoch, dass die polnische „Multikulturalität“ im Vergleich zu Deutschland eine ganz andere Gestalt annimmt.

Sehr breit angelegt ist auch die Frage der Religion, die in ihren verschiedenen Aspekten: Glauben, Ethik, Sekten, neue religiöse Bewegungen das ganze Kapitel (Kapitel 24: Religion und Religiosität) ausmacht. Viel Platz wird den unterschiedlichen Inhalten des Religionsunterrichts in Deutschland und Polen eingeräumt. Hingewiesen wird auch auf die fortgeschrittene Säkularisierung in Deutschland, wo ganz unbefangen und offen vom eigenen Nicht-

Glauben, vom Atheismus gesprochen wird, was in Polen hingegen immer noch in großem Maße tabuisiert wird. Darüber hinaus wird Kirchensteuer als ein anderes typisch deutsches Phänomen, das es nur in Deutschland gibt, erwähnt.

Zu weiteren Phänomenen, die in der deutschen Kultur eine spezifische Erscheinungsweise im Vergleich mit polnischen Gegebenheiten aufzeigen, gehören: der Zivildienst, das Freiwillige Soziale Jahr sowie das duale System in der deutschen Arbeitswelt. Diese Phänomene sind zwar auch in Polen zu finden, doch sie sind bei uns entweder anders tradiert oder sie haben einen ganz anderen Hintergrund und somit eine andere Prägung. Anzumerken wäre auch, dass bezüglich des Themas „Kriegsdienstverweigerung“ und „Sozialdienst“ (Kapitel 23) in einer der zum Hörtext gestellten Fragen explizit die Forderung nach dem Vergleich mit dem Heimatland der Lernenden ausgedrückt wird.

Bezogen auf das analysierte Lehrwerk könnte man sogar die Feststellung wagen, dass es einigermaßen zukunftsorientiert gestaltet wurde. Mit dem Text: „Der Ruf des Muezzin stört die Christen“, das im Kapitel 24 erscheint, wird die Thematik vorweggenommen, die im Laufe der Zeit an Aktualität gewinnt und bezugnehmend auf potenzielle Islamisierungsfahr in Deutschland immer wieder neu diskutiert wird.

Resümierend lässt sich sagen, dass das Lehrwerk *Stufen 3* den Lernenden ausgezeichnete dazu verhilft, Einsichten in die Wesenszüge einer deutschen Sprachgemeinschaft zu gewinnen. Diese Akzentuierung ist auch in *Moment mal 2* sichtbar, in dem die Lerner mit einer Sammlung kultureller Inhalte konfrontiert werden, die ihnen ein repräsentatives Bild Deutschlands vermitteln sollten.

Besonderes Interesse verdient zweifelsohne die Lektionseinheit zum Thema „Gastarbeiter“. Dieses Thema kommt im Rahmen des Kapitels 24 mit dem Titel: „Fremd(e)“ zur Sprache, und präsentiert die Ursprünge dieses Phänomens, das allerdings als „typisch deutsch“ bezeichnet werden kann sowie seine Auswirkungen auf die heutige Bevölkerungsstruktur Deutschlands und die dadurch bedingten Probleme auf der interpersonalen Ebene. Zum Thema der Gastarbeiter

kommen noch zwei weitere mit dem der Gastarbeiter verwandte Themen hinzu:

- Integration
- Fremd im eigenen Land

Im Rahmen der Lektionseinheit „Fremd im eigenen Land“ dient ein Songtext als Ausgangspunkt, in dem der Begriff *Aussiedler* auftaucht, der bestimmt im Kontext der deutsch-polnischen Geschichte einer näheren Erklärung bedarf, weil er in den betroffenen Ländern ganz unterschiedlich konnotiert wird.

Interessant ist auch, dass in *Moment mal 2* ein lange als Tabu eingestuftes Thema nicht mehr verschwiegen wird. Es handelt sich in diesem Fall um ein historisch belastetes Thema und zwar um die Zerstörung Dresdens, die im Nachhinein sehr kontrovers diskutiert und unterschiedlich abgeurteilt wurde.

Nicht zuletzt wird den Lernenden in *Moment mal 2* die Spezifik der deutschsprachigen Städte: zum einen Fribourgs als einer zweisprachigen Stadt und zum anderen Wiens, einsichtig gemacht.

Neben den Themen, die sich typisch deutschen Erscheinungen zuwenden, kommt auch sowohl in *Stufen 3* als auch in *Moment mal 2* das Universelle zur Sprache, wovon u.a. folgende Kapitel zeugen:

- Vorurteile, Lernen, Arbeit und Beruf, Angst, Information und Medien, Zukunft, Engagement (Umweltengagement/ soziales/ politisches Engagement) in *Stufen 3*
- Lebensträume, Umwelt, Auf Reisen, Leben im Alter, Junge Leute, Heimat, Medien und Informationen, Schule und Ausbildung, Beruf und Arbeit, Familie, Freundeskreis, Feste in *Moment mal 2*

Aus der Analyse der beiden Lehrwerke geht also hervor, dass neben der Berücksichtigung universeller menschlicher Daseinsbereiche ein starker Bezug auf einzelkulturspezifische Realitätsbereiche, auf kulturelle Differenzen für sie prägend ist.

## 6. Relativistische und universalistische Ausrichtung in der didaktischen Konzeption von *Mittelpunkt B2, C1* - lehrwerkbezogene Analyse

*Mittelpunkt B2* und *C1* gehören zu derselben Reihe von Lehrwerken, die vom Autorenkollektiv: A. Daniels/ S. Dengler/ Ch. Estermann/ R. Köhl-Kuhn/ M. Lanz/ I. Sander/ W. Schlenker/ U. Tallowitz verfasst und 2008 von Ernst Klett Verlag veröffentlicht worden sind.

Beide Lehrwerke *Mittelpunkt B2* und *Mittelpunkt C1* sind in Lektionen gegliedert, die Themen aus Alltag und Beruf (*Mittelpunkt B2*) sowie Themen aus Alltag, Beruf, Kultur und Wissenschaft (*Mittelpunkt C1*) ansprechen. Jede Lektion besteht aus sechs Lerneinheiten, die jeweils auf einer Doppelseite konzipiert werden.

Auf den ersten Blick entnimmt man diesen Lehrwerken, dass spezifische Lebensbereiche der Zielkultur (hier: der deutschen Kultur) eher marginal thematisiert werden und im Zusammenhang damit das Schwergewicht auf das Universelle, darauf, was in allen Kulturen zu finden ist, verlegt wird.

In beiden Lehrwerken werden kulturübergreifende Themen angesprochen, die z.B. mit moderner Technologie zusammenhängen wie: Roboter, Stammzellenforschung, (*Mittelpunkt C1*), Genfood, Klonen, Naturheilkunde (*Mittelpunkt B2*). Dass die beiden Lehrwerke eher globale Züge annehmen, ist auch darin sichtbar, dass sogar ganze Kapitel dem Phänomen der Globalisierung und seinen Auswirkungen auf das Klima, die Politik sowie die einzelnen Individuen gewidmet sind. Es geht in diesem Kontext um:

Kapitel 11 in *Mittelpunkt C1* mit folgenden Themen:

- Globalisierung heute
- Global erfolgreich
- Der qualitative Sprung
- Folgen der Globalisierung
- Klimawandel
- Die Globalisierung und wir

Und in *Mittelpunkt B2*:

- Mobilität im globalen Dorf in Kapitel 1: *Reisen*, in dessen Rahmen u.a. auf die Licht- und Schattenseiten der modernen Mobilität hingewiesen wird

Neben den Themenkreisen, die weltumspannende (übrigens ganz aktuelle) Probleme der Welt betreffen, findet man in *Mittelpunkt B2* und *C1* eine Reihe von Themen, die zweifellos als universell seit Ursprüngen der Menschheit aufzufassen sind, wie z.B.: Kunst, Generationen: jung und alt, Arbeitswelt, Gesundheit, Nachbarschaft, Leben in Gemeinschaften, Reisen, Zahlungsmittel.<sup>8</sup>

Trotz der Tatsache, dass typisch deutsche Erscheinungen in *Mittelpunkt B2* und *C1* im Vergleich mit *Stufen 3* und *Moment mal 2* marginal thematisiert werden, bereiten beide Lehrwerke die Lernenden auf interkulturelle Begegnungen vor und sensibilisieren sie auf mögliche Problemquellen, doch auf eine andere Art und Weise als dies Ende der 90er Jahre der Fall war. In Kapitel 10: *Arbeiten international* in *Mittelpunkt B2* wird auf die Möglichkeit des Kulturschocks hingewiesen. Zunächst werden den Lernenden beispielhafte Situationen (mithilfe kurzer Textpassagen, denen Zwischenüberschriften fehlen) dargestellt, die Kulturschock herbeiführen können. Des weiteren wird ihnen einsichtig gemacht, wie sich die Anpassung an die neue Kultur vollzieht; dazu dient eine Ordnungsaufgabe, in der die Lernenden die Phasen der Anpassung in der richtigen Reihenfolge in die Lücken zu den angegebenen Textabschnitten eintragen sollen. Das Schlußlicht dieser Lerneinheit bildet die Sensibilisierung für nonverbales Verhalten, von dem aus auf die Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale in unterschiedlichen Kulturkreisen eingegangen wird. Dies geschieht anhand einer Analyse der Häufigkeit der Körperberührungen in Puerto Rico, Frankreich, USA und England.

In *Mittelpunkt C1* wäre in diesem Kontext die Lektionseinheit „Was ist Tabu?“ zu nennen, in der den Lernenden mithilfe von Fachtexten die kulturspezifische Prägung von Tabus, ihre große

---

<sup>8</sup> Fast alle von den genannten Themenkreisen findet man übrigens auch in den vor über 10 Jahren erschienenen Lehrwerken *Stufen 3* und *Moment mal 2*.

Relevanz für interkulturelle Kontaktsituationen sowie mögliche Umgehungsstrategien mit Tabus bekannt gemacht werden. Ziel dieser Lektionseinheit kann man also darin sehen, die Lernenden zu Tabudiskursen mithilfe von entsprechenden Ersatzmitteln zu befähigen.

Insgesamt wäre festzuhalten, dass die aus dem Jahre 2008 stammenden Lehrwerke vorwiegend auf das Universelle fokussieren, ohne das Spezifische für das jeweilige Land speziell hervorzuheben; genauer gesagt auf Phänomene, die über die Kulturgrenzen, die nationalen Grenzen hinweg zu beobachten sind wie Reisen, Kunst, Arbeitswelt, Zahlungsmittel. Darüber hinaus lässt sich nicht übersehen, dass in beiden analysierten Lehrwerken ein relativ großes Gewicht den ziemlich neuen Phänomenen wie Globalisierung, Internationalisierung, Genfood oder moderne Technologien zukommt.

## 7. Schlussbemerkung

Die Frage nach der zeitgemäßen Ausgewogenheit zwischen dem Universellen und Kulturspezifischen scheint heutzutage völlig berechtigt zu sein, umso mehr als dies angesichts der globalen Vernetzung und größerer Mobilität der Menschheit zunehmend einen lebenspraktisch motivierten Grund hat. Die erwähnte Ausgewogenheit zwischen dem Universellen und Kulturspezifischen, die sowohl radikal universalistische als auch radikal relativistische Sichtweise ablehnt, ist auch bei der Analyse der vier, in verschiedenen Zeitabschnitten auftauchenden Lehrwerken zu erkennen, woraus zu schließen wäre, dass es als Königsweg zur Anbahnung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden könnte.

Berücksichtigt man die Worte von Kluckhohn/ Murray/ Schneider (1953:53)<sup>9</sup>: „Every man is in certain respects like all other men, like some other men and like no other men“, liegt genauso der Schluss nahe, dass es für effektives interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht angebracht wäre, die Lerner sowohl auf einzelkulturspezifische Differenzen als auch auf menschliche

---

<sup>9</sup> zit. nach Oksaar, E.1998:18

Universalien aufmerksam zu machen. Die einzelkulturspezifischen Unterschiede dürfen im Fremdsprachenunterricht keineswegs völlig übersehen werden, weil kulturelle Feinheiten doch im Umgang mit den Fremden Schäden anrichten können. Andererseits aber wäre es, nicht zuletzt in Bezug auf den globalen Charakter unserer Welt, vonnöten, die Universalien, d.h. all dies, was die Menschen zusammenbringen kann, für den Ausgangspunkt bei der Didaktisierung der Lehrmaterialien und somit für jeden Fremdsprachenunterricht zu machen.

#### Literatur

- Bernhard, N. (2002): *Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz* In: Volkmann, L./ Stiertorfer, K./ Gehring, W. (Hg.), (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 193-216.
- Chomsky, N. (1970): *Sprache und Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daniels, A./ Dengler, S./ Estermann, Ch./ Köhl-Kuhn, R./ Lanz, M./ Sander, I./ Schlenker, W./ Tallowitz, U. (2008): *Mittelpunkt B2*. Ernst Klett Sprachen GmbH. Barcelona Belgrad Budapest Ljubljana London Posen Prag Sofia Stuttgart Zagreb.
- Daniels, A./ Dengler, S./ Estermann, Ch./ Köhl-Kuhn, R./ Lanz, M./ Sander, I./ Schlenker, W./ Tallowitz, U. (2008): *Mittelpunkt C1*. Ernst Klett Sprachen GmbH. Barcelona Belgrad Budapest Ljubljana London Posen Prag Sofia Stuttgart Zagreb.
- Edmondson, W./ House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Hog, M./ Müller, B.-D. (1978): *Sprachsensibilisierung und nicht lineare Prozesse des Fremdspracherwerbs*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4 (1978), S. 138-157.
- Hog, M./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1984): *Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Sichtwechsel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Hog, M./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1984): *Sichtwechsel Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Sichtwechsel.Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- House, J. (1997): *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(3). URL: [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm). Stand: 20.12.2008.

- Krumm, H.-J. (2003): *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. In: Wierlacher, A./ Bogner, A. (Hg), (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, S. 413-417.
- Küster, L. (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller, M./ Rusch, P./ Schering, T./ Weiler, E. / Wertenschlag, L. (1998): *Moment Mal 2*. Langenscheidt KG. Berlin und München.
- Oksaar, E. (1998): *Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 24* (1998), S. 13-45.
- Pinker, S. (1998): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Simo, D. (2004): *Monolingualität, Multilingualität, Polyglot. Wie ist Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg möglich?* In: Altmayer, C./ Forster, R./ Grub, F.T. (Hg.), (2004): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vorderwülbecke, A. (1997): *Stufen 3*. Ernst Klett International GmbH. Stuttgart.
- Ylönen, S. (1997): *Übungen zur Sensibilisierung für interkulturelle Kontakte*. In: *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 44*, Regensburg, S. 183-206.