

**Das Fach Deutsch im Unterricht an iranischen
Sprachinstituten und Universitäten.
Eine diskurstheoretische Untersuchung des Unterrichtsgeschehens
unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen
Kommunikation im Prozess des Lehrens und Lernens.**

**Inauguraldissertation
Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Neuere Philologien (10)
der Johann-Wolfgang-Goethe Universität
zu Frankfurt am Main**

**Vorgelegt von
Mohammadreza Dousteh Zadeh
Dezfoul / Iran**

**(Einreichungsjahr)
2005**

**(Erscheinungsjahr)
2006**

1. Gutachter: Professor Dr. Jakob Ossner
2. Gutachter: Professor Dr. Werner Kallmeyer

Tag der mündlichen Prüfung: 06.02.2006

Inhaltsverzeichnis

I. VORWORT	5
II. EINLEITUNG	6
1. FRAGESTELLUNG DER DISSERTATION	10
1.1 Die Beziehung zwischen Sprache, Kultur und Fremdsprachen-unterricht	10
1.2 Institution, Diskurstypen – deren Struktur, Funktion Inter-dependenz	11
1.3 Methodische Vorgehensweise	12
1.4 Theoretische Grundlage	13
1.4.1 Die „Diskursanalyse“ als methodisches Instrumentarium der Arbeit	13
1.4.1.1 Theorie der „Sprechakte“	14
1.4.1.2 Die Kategorien der „Gesprächsanalyse“	16
1.4.1.3 Alltagsgespräche und sprachliche Wirklichkeit in der „Konversationsanalyse“ und „Diskursanalyse“	19
1.4.2 „Diskursanalyse“ und der Gegenstand der Arbeit	21
1.4.3 Transkription	23
1.4.3.1 Konversationsanalyse (Kallmeyer/Schütze)	25
1.4.3.2 Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)	27
1.4.3.3 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)	28
1.4.3.4 Die Transkriptionsweise der Arbeit	28
1.4.3.5 Übersicht der in der Arbeit verwendeten Transkriptionszeichen	31
1.4.3.6 Übersicht der in der Arbeit verwendeten terminologischen Abkürzungen	32
1.5 Zielsetzung	32
2. INTERKULTURELLE INTERAKTION UND UNTERRICHTSANALYSE	35
2.1 Umriss der interkulturellen Kommunikationstheorie und Institutionsanalyse	36
2.1.1 Der Kulturbegriff	38
2.1.2 Der Kommunikationsbegriff	43
2.1.3 Der Zusammenhang von Kommunikation und Kultur	47
3. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION UND GESCHICHTLICHE HINTERGRUNDE	54
3.1 Entstehung und Entwicklung der Kontakte mit der westlichen Kultur	55
3.2 Interkulturelle Kommunikation und Analyse des unterrichtlichen Geschehens in iranischen Institutionen	58
3.2.1 Interkulturelle Kommunikation und Grammatik	60
3.2.2 Interkulturelle Kommunikation im Textverständnis- und Übersetzungsunterricht	62
3.3 Interkulturelles Handeln in Deutsch anbietenden Institutionen	63
3.3.1 Der Stellenwert der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft:	64
4. DER DEUTSCHUNTERRICHT AN DEN NICHT STAATLICHEN IRANISCHEN INSTITUTEN	66

4.1 Das Österreichische Kulturforum	66
4.1.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	68
4.1.2 Sequenz I	69
4.1.3 Sequenz II	76
4.1.4 Sequenz III	81
4.1.5 Abschließende Bemerkung	83
4.2 „Das Deutsche Sprachinstitut“	84
4.2.1 „Das Deutsche Sprachinstitut“ als zukünftiger Standort des Goethe Instituts	85
4.2.2 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	86
4.2.3 Sequenz I	88
4.2.4 Sequenz II	92
4.2.5 Sequenz III	99
4.2.6 Abschließende Bemerkung	103
4.3 „Iran Language Institute“	105
4.3.1 Der Stellenwert der institutionellen Zusammenarbeit zwischen Ausgangs- und Zielland in der interkulturellen Kommunikation	106
4.3.2 Institutionelle Vorgänge im „Iran Language Institute (ILI)“	107
4.3.3 Die Vielfalt der Deutschkurse	108
4.3.4 Engagement der Deutschlehrer in „Iran Language Institute“	110
4.3.5 Analyse des unterrichtlichen Geschehens	110
4.3.6 Gliederung des Instituts in Frauen- und Männerabteilung	112
4.3.6.1 Deutschvermittlung in der Frauenabteilung	113
4.3.6.1.1 Analyse des Deutschunterrichts in der Frauenabteilung	113
4.3.6.1.3 Sequenz I	114
4.3.6.1.4 Sequenz II	124
4.3.6.1.5 Sequenz III	132
4.3.6.1.6 Zusammenfassung	138
4.3.6.2 Deutschvermittlung in der Männerabteilung	140
4.3.6.2.1 Zur Konstellation der Analyse	141
4.3.6.2.3 Sequenz I	142
4.3.6.2.4 Sequenz II	151
4.3.6.2.5 Sequenz III	157
4.3.6.2.6 Zusammenfassung	167
4.4 Interkulturelle Kommunikation an Deutsch anbietenden Sprachinstituten im Iran: eine Zusammenfassung	169
 5. DER DEUTSCHUNTERRICHT AN STAATLICHEN IRANISCHEN INSTITUTIONEN	 174
5.1 Deutschvermittlung an iranischen Schulen	174
5.1.1 Die „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“	175
5.1.2 Die Kulturvermittlung aus institutioneller Sicht	177
5.1.3 Internationale Gesamtschulen Teheran	181
5.1.3.1 Zur Konstellation der schulischen Gesprächsanalyse	181
5.1.3.2 Sequenz I	183
5.1.3.3 Sequenz II	188
5.1.3.4 Sequenz III	192
5.1.4 Abschließende Bemerkung:	197
5.2 Interkulturelles Handeln an iranischen Universitäten	198
5.2.1 Konsequenzen für das Deutschangebot an iranischen Universitäten	200
5.2.2 Die institutionelle Wirklichkeit an iranischen Universitäten	201
5.2.3 Die Zielsetzung der Unterrichtsanalyse an iranischen Universitäten	205
5.2.4 Die Vorgehensweise der Unterrichtsanalyse an iranischen Universitäten	207
5.2.5 Universität Teheran	208
5.2.5.1 Der Schwerpunkt der deutschen Abteilung	209

5.2.5.2 Textverständnis	213
5.2.5.2.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	213
5.2.5.2.2 Sequenz I	215
5.2.5.2.3 Sequenz II	220
5.2.5.2.4 Sequenz III	224
5.2.5.2.5 Zusammenfassung	227
5.2.5.3 Wortschatz- und Grammatikseminar	228
5.2.5.3.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	229
5.2.5.3.2 Sequenz I	230
5.2.5.3.3 Sequenz II	236
5.2.5.3.4 Sequenz III	239
5.2.5.3.5 Zusammenfassung	242
5.2.5.4 Übersetzungsseminar	243
5.2.5.4.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	244
5.2.5.4.2 Sequenz I	245
5.2.5.4.3 Sequenz II	249
5.2.5.4.4 Sequenz III	256
5.2.5.4.5 Zusammenfassung	262
5.2.6 Shahid-Beheshti Universität	263
5.2.6.1 Der Schwerpunkt der deutschen Abteilung	264
5.2.6.2 Grammatikseminar	269
5.2.6.2.1 Zur Konstellation der Untersuchung	270
5.2.6.2.2 Sequenz I	271
5.2.6.2.3 Sequenz II	275
5.2.6.2.4 Sequenz III	278
5.2.6.2.5 Zusammenfassung	281
5.2.6.3 Übersetzungsseminar	284
5.2.6.3.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	284
5.2.6.3.2 Sequenz I	286
5.2.6.3.3 Sequenz II	292
5.2.6.3.4 Sequenz III	297
5.2.6.3.5 Zusammenfassung	300
5.2.6.4 Textverständnis	303
5.2.6.4.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung	303
5.2.6.4.2 Sequenz I	305
5.2.6.4.3 Sequenz II	310
5.2.6.4.4 Sequenz III	316
5.2.6.4.5 Abschließende Bemerkung	320
5. 2.7 Das Veranstaltungsangebot der deutschen Abteilungen an iranischen Universitäten, eine Zusammenfassung	321
5.3 Abschließende Bemerkung	322
6. DAS DEUTSCHANGEBOT AN IRANISCHEN INSTITUTIONEN, PROBLEME UND VORSCHLÄGE	324
6.1 Erste Problematik: Interkulturelle Kommunikation in der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts an iranischen Institutionen	326
6.1.1 Die aktuelle Situation	328
6.1.2 Vorschlag	329
6.2 Zweite Problematik: Durchführung des Deutschunterrichts an den iranischen Institutionen	331
6.2.1 Die aktuelle Situation	332
6.2.2 Vorschlag	333

6.3 Dritte Problematik: Die Bedeutung der Ausgangs- und Zielkultur in der Unterrichtsgestaltung unter besonderer Berücksichtigung der Textarbeit	334
6.3.1 Die aktuelle Situation	335
6.3.2 Vorschlag	336
6.4 Vierte Problematik: Institutionspezifische Faktoren unter besonderer Berücksichtigung des Studienfaches	337
6.4.1.1 Die aktuelle Situation	337
6.4.1.1.1 Aufbau der Studiengänge	337
6.4.1.1.2 Vorschlag	338
6.4.1.2.1 Didaktische Kooperation der iranischen Universitäten mit den Sprachinstituten	344
6.4.1.2.2 Vorschlag:	345
6.4.1.3.1 Landeskundliche Kenntnisse als Voraussetzung und Zielsetzung	346
6.4.1.3.2 Vorschlag:	346
6.4.1.4.1 Zulassungsvoraussetzungen	347
6.4.1.4.2 Vorschlag	347
6.4.2 Zusammenfassung der Verbesserungsvorschläge	348
6.5 Fünfte Problematik: Institutionspezifische Faktoren unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden	349
6.5.1 Probleme mit der Aussprache	349
6.5.2 Probleme mit der Grammatik und dem Wortschatz	350
6.6 Sechste Problematik: Vorstellungen und Einstellungen von den Lernenden und Lehrenden	351
6.6.1 Die Interviews mit den Deutschlernenden	352
6.6.2 Die Befragung der Deutschlehrer	357
6.6.2.1 Fragebogen	357
6.6.2.2 Die Interviews mit Deutschlehrern	364
6.7 Weitere Wünsche und Vorschläge an die Deutschlehrer	365
7. ZUSAMMENFASSUNG	368
7.1 Die „Diskursanalyse“ als methodisches Instrumentarium der Arbeit	368
7.2 Die „interkulturelle Kommunikation“ als wesentlicher Aspekt sprachlichen Handelns im Fremdsprachenunterricht	370
LITERATURVERZEICHNIS:	379
LEBENS LAUF	387

I. Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen jenen bedanken, die es mir ermöglicht haben, dieses Projekt zu realisieren.

Herrn Prof. Dr. Jakob Ossner, der die Betreuung meiner Dissertation akzeptierte, gebührt mein herzlicher Dank für die fachliche Begleitung. Durch seine äußerst wertvollen Hinweise und Diskussionen bekam ich immer wieder neue Impulse.

Ferner bedanke ich mich höflich bei Herrn Prof. Dr. Kallmeyer für seine treffende Anmerkungen und nützliche Beratungen.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Stephan Gartmann und Dr. Thomas Bohrer für ihre kompetenten Anweisungen, die mir bei der Realisierung des Projekts sehr behilflich waren.

Den deutschen Abteilungen an der Universität Teheran - besonders Dr. Rajai, Frau Mobasser, Herrn Ahmadkhan, – Universität Shahid-Beheshti – Frau Dr. Ghahraman, Frau Khansari, Herrn Hadadi und Frau Palizban, - Universität Isfahan – Dr. Fekri, Herrn Shahi und Herrn Mansuri – möchte ich meinen persönlichen Dank für ihre Hilfeleistungen und die Realisierung der Ton- und Videoaufnahmen aussprechen.

Dasselbe gilt für die Sprachinstitute im Iran – besonders „Iran Language Institute“, „das Deutsche Sprachinstitut“ und „das Österreichische Kulturforum“.

Meinen herzlichen Dank richte ich nicht zuletzt an meine Familie, besonders meine Frau, die mich während der Dissertationszeit geduldig unterstützte.

Mohammadreza Dousteh Zadeh

II. Einleitung

Die Linguistik hat es lange Zeit versäumt ihre Untersuchungsgegenstände im Bereich der Wirklichkeit sprachlichen Handelns zu suchen, diese jedoch inzwischen als wichtiges und reichhaltiges Forschungsfeld entdeckt.

Besonders der Unterricht in der gesamten Komplexität des dort praktizierten Sprachgebrauchs, gerade im Fremdsprachenunterricht, ist bisher kaum empirisch erforscht. Das gilt insbesondere für die in diesem Bereich bestehenden Aufgaben, Möglichkeiten und Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation. Die Sprachwissenschaft steht diesbezüglich an den Anfängen der Forschung und kann daher bislang kaum mit fundierten und detaillierten Aussagen aufwarten.

Dabei geht es nicht nur um eine Effektivierung des Unterrichts selbst, sondern um die Berücksichtigung seiner kulturellen Voraussetzungen; für den Fremdsprachenunterricht heißt das besonders: Verschiedenheit der Ausgangs- und Zielkulturen, kulturspezifische Grundvorstellungen der Didaktik über das Lehren und Lernen und die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für den Deutschunterricht, wie er an iranischen Sprachinstituten und Universitäten seit Jahrzehnten angeboten wird, Probleme und Konflikte, die immer dringender nach einer gründlichen und wirksamen Bearbeitung verlangen.

Eine realitätsgerechte Kenntnis deutscher Kultur ist in der iranischen Gesellschaft kaum vorhanden, und auch die Vermittlung eines solchen Grundwissens gehört daher zu den Aufgaben der Sprachinstitute und Universitäten. Aufgrund dieser Situation sind Vorkenntnisse in Deutsch keine Voraussetzung für den Studienbeginn in diesem Fach an den Universitäten.

Da die deutsche Sprache aufgrund der Konzentration auf das Englische als Fremdsprache in den Schulen und Gymnasien nur gelegentlich angeboten wird, unterrichten die Universitäten diese von der Grundstufe an. Deutsch ist nicht im sogenannten „Konkur“¹ vorgesehen, und Abiturienten, welche

¹ *Konkur* ist eine Aufnahmeprüfung, die von der „Zentralstelle für die Aufnahmeprüfung der iranischen Universitäten“ durchgeführt wird. Jährlich nehmen mehr als 1,5 Millionen Abiturienten für die Vergabe von 500 000 Studienplätzen daran teil.

deutsche Philologie studieren wollen, können zuvor fakultativ auch eine Fremdsprachenprüfung in Deutsch ablegen.

Durch die Analyse der außeruniversitären Institutionen soll gezeigt werden, inwieweit ein Allgemeinwissen über die deutsche Sprache und Kultur in der iranischen Gesellschaft überhaupt vorhanden ist, und ob die Universitäten dieses für den Erhalt und den Fortschritt des Faches sowie die Reproduktion, Erweiterung und Vertiefung des sprachlichen und interkulturellen Wissens nutzen.

Eine Untersuchung, die das sprachliche Handeln im Deutschunterricht an iranischen Universitäten in seiner unterrichtspraktischen und institutionellen Wirklichkeit berücksichtigt, wurde bisher nicht durchgeführt. In dieser Arbeit soll diese Lücke durch eine diskurstheoretische Analyse gefüllt werden mit dem Ziel, das unterrichtliche Handeln in seiner Fülle zu beobachten, seine Stärken und Schwächen aufzuzeigen und daraus Konsequenzen abzuleiten.

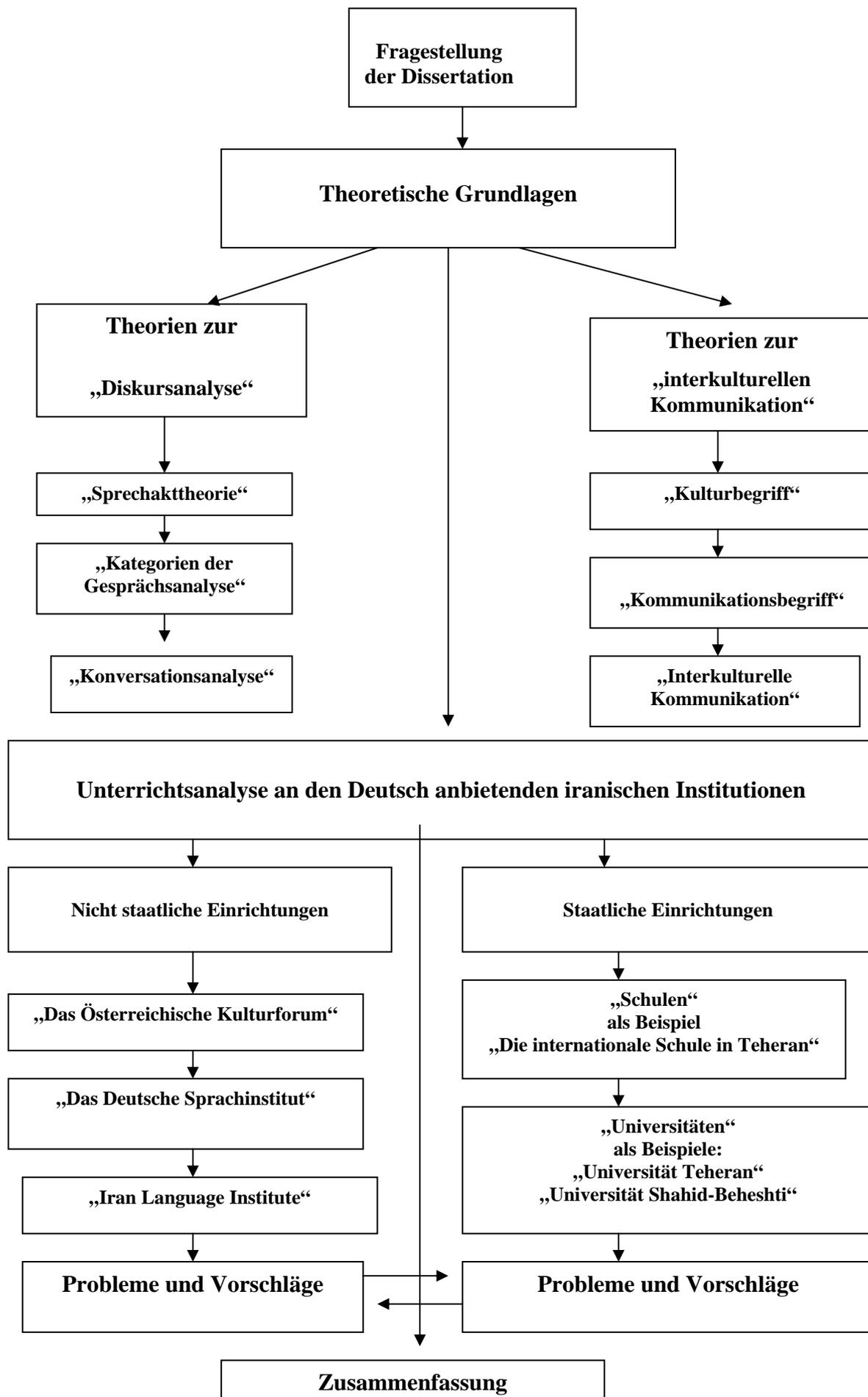
Dazu wird sie sich auf zwei iranische Universitäten als Institutionen, die deutsche Sprache und Literatur als Hauptfach anbieten, beziehen, nämlich; die Shahid Beheshti Universität², mit dem Schwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur“ und die Universität Teheran, mit dem Schwerpunkt „Übersetzen und Dolmetschen der deutschen Sprache“.

Zu den Untersuchungsfeldern gehören zunächst, wie oben ausgeführt, jedoch Einrichtungen, die ihre Arbeit in einem völlig anderen institutionellen Rahmen und nach einem andersartigen Muster der Unterrichtsgestaltung durchführen, als es an Universitäten der Fall ist, nämlich zum einen das „Iran Language Institute“³, ein halbstaatliches Sprachinstitut, das in fünf Großstädten des Iran, nämlich Teheran, Isfahan, Shiraz, Mashhad und Karaj, vertreten ist, und zum anderen Sprachinstitute wie „Das Deutsche Sprachinstitut“ und „Das Österreichische Kulturforum“, deren Fremdsprachenangebot nach identischen Lehrplänen erfolgt.

Die folgende Grafik zeigt die im Rahmen der Dissertation zu behandelnden Themenbereiche:

² Der Verfasser hat an dieser Universität sein Deutschstudium (B.A) abgeschlossen.

³ „Iran Language Institute“ unterliegt dem Iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung, wird aber intern relativ autonom, d. h. einer Privatschule gleich betrieben.



Aus der Zielsetzung ergibt sich der Titel der Arbeit „Die Unterrichtsanalyse an Deutsch anbietenden iranischen Institutionen“. Die Durchführung erfolgt unter Berücksichtigung von Theorien zur „interkulturellen Kommunikation“ und zur „Diskursanalyse“, die das analytische Instrument für die Arbeit bereitstellen wird. Diese theoretische Komponente beschäftigt sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Arbeit. Sie sollen einerseits die der Arbeit zugrundeliegende linguistische wie didaktische Theorie reflektieren und andererseits einen adäquaten und effektiven Zugriff auf die Unterrichtsanalyse und weitere Informationen sichern. Die Basiskomponenten der Arbeit, nämlich die „interkulturelle Kommunikation“ und „Diskursanalyse“ stellen bestimmte Kriterien für die Unterrichtsanalyse bereit.

Bei der praktischen Komponente geht es um das Zusammentragen des Unterrichtsmaterials und die Durchführung der Untersuchung selbst unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Lehrens und Lernens als Weg und Ziel des Deutschunterrichts. Sie soll als Grundlage für die Verbesserungsvorschläge in der abschließenden Zusammenfassung dienen.

Eine weitere wesentliche, aus der Übersicht nicht direkt ersichtliche Komponente bildet das technische Verfahren, das angewandt wurde, um das Unterrichtsgeschehen festzuhalten. Dazu wird das in der Konversationsanalyse entwickelte Transkriptionssystem benutzt. Diese Technik wird in dem entsprechenden Teil der theoretischen Grundlage erläutert und findet als Voraussetzung für Unterrichtsanalysen dort ihre praktische Anwendung.

Aus diesen Überlegungen zur Zielsetzung, Vorgehensweise, ihren Komponenten und deren Zusammenhang ergibt sich der Aufbau der Arbeit.

Kontrastive Untersuchungen - wie diese - gehen stets in mindestens zwei Sprachrichtungen und wollen u. a. zum leichteren Erwerb der jeweiligen Zielsprache beitragen. Im Mittelpunkt der kontrastiven Sprachanalyse stehen u. a. Probleme der Diagnose, der Fehleranalyse sowie Therapieansätze. Das heißt, kontrastive Untersuchungen dienen neben der Sprachtypologie auch sprachdidaktischen Zwecken und sind so im Rahmen der Bemühungen um Effektivität und Rationalisierung des Fremdsprachenunterrichts anzusehen.

1. Fragestellung der Dissertation

1.1 Die Beziehung zwischen Sprache, Kultur und Fremdsprachenunterricht

Wesentlicher Gegenstand einer Untersuchung von Fremdsprachenunterricht ist die "Fremdheit" der Sprache, die unterrichtet und erlernt wird. Diese beschränkt sich nicht nur auf die Sprache selbst, sondern betrifft das gesamte Menschenbild einer Gesellschaft, ihr Sprechen, Denken und Handeln. Die erste Frage, mit der sich diese Arbeit auseinandersetzen hat, betrifft daher die Beziehung zwischen Kultur und Sprache.

Aus dieser Fragestellung entwickelt hier die vorgenommene Unterrichtsanalyse das Thema weiter und geht dabei auf Details des Unterrichtsgeschehens ein. Die kommunikativen Vorgänge in Unterrichtsprozessen erfordern eine analytische Betrachtung, aus der die Rolle der Beziehung zwischen Kultur und Sprache deutlich wird. So müssen bei der Analyse interkultureller Kommunikation die gesellschaftlichen Erfahrungen, Vorstellungsweisen, Denkstrukturen und Handlungsmuster einer Gesellschaft berücksichtigt werden. Sie bilden ein Ensemble in einer Gesellschaft und sind deswegen bei einem interkulturellen Prozess nicht zu übersehen (vgl. Redder 1987, S. 15).

Die Konfrontation mit Kulturfragen in Prozessen des Lehrens und Lernens steht daher im Mittelpunkt der Arbeit. Es handelt sich dabei vor allem um die Untersuchung der persischen Kultur im Hinblick auf die besonderen Schwierigkeiten, die die Studierenden dieser Herkunft beim Zugang zur deutschen Kultur haben, wie auch im Hinblick auf Schwierigkeiten, die daraus für Deutschlehrer im Umgang mit ihren Lernenden entstehen. Dabei sind aber auch diejenigen Dimensionen herauszuarbeiten, in denen die kontrastierten Kulturen miteinander übereinstimmen, und die somit eine feste und unproblematische Grundlage für den Umgang miteinander darstellen.

1.2 Institution, Diskurstypen – deren Struktur, Funktion Interdependenz

Nach dieser grundsätzlichen Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation beschäftigt sich die Arbeit mit der Vermittlung der deutschen Sprache an den iranischen Sprachinstituten und Universitäten. Dabei wird die „Universität“ oder das „Sprachinstitut“ als Institutionen begriffen, in denen ein standardisierter Sprachgebrauch vorherrscht (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, S. 5).

Bevor sich die Arbeit aber genauer mit der Struktur und der Funktion zweier iranischer Universitäten befasst, wird zunächst auf die Frage nach dem Stellenwert der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft eingegangen, um die spezifische Bedeutung der Germanistik an den Universitäten und daraus weiterhin deren Rolle im interkulturellen Austausch zu erklären.

Bei der Analyse der Struktur und Funktion der Deutsch anbietenden Institutionen geht es um ihre gesellschaftliche Rolle und um institutionell gesteuerte Handlungsmuster. Dabei beschäftigt sich die Arbeit mit der Bedeutung der einzelnen Sprachinstitute und Universitäten für die gesellschaftliche Wahrnehmung von Fremdsprachen, besonders der deutschen Sprache.

Die nächste Frage, die aus dieser Sicht interessant wird, betrifft die Umgangsformen der Beteiligten im Deutschunterricht mit der Zielsprache bzw. Zielkultur. Hier spielen die institutionellen Handlungsmuster und die Besonderheiten der Kommunikation in einer Gesellschaft eine wesentliche Rolle.

Da das Erlernen von Fremdsprachen ein interkulturelles Ereignis ist, können und müssen dabei auch interkulturelle Konflikte auftreten. Für solche Fälle stellt sich die Frage, ob nur die von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragenen Denkweisen und Handlungsmuster Probleme verursachen, oder auch generelle pragmatische Defizite eine Rolle spielen (vgl. Kotthoff 1989, S. 18). Dabei darf auch die Universität als handlungssteuernde Institution nicht aus den Augen verloren werden. Gerade der kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht ist darauf angewiesen, dass der Lehrer Situationen für den Sprachgebrauch bereitstellt, die es ermöglichen, den

institutionellen Zwang der Schulsituation über längere Zeiträume durch vergleichsweise freiere Handlungsräume zu ersetzen (vgl. Götz 1997, S. 37).

Die Arbeit soll detailliert auf die Frage eingehen, auf welche spezifische Weise die sprachlichen Mittel eingesetzt werden und wie der diskursive Prozess dadurch sinnvoll eingeleitet und fortgeführt werden kann. Für die Beschäftigung mit institutionell gesteuerten Handlungsmustern und Diskurstypen kommt der Gesprächsanalyse eine große Bedeutung zu (vgl. Redder 1994, S. 8-9). Dabei soll auch berücksichtigt werden, mittels welcher sprachlicher Ausdrücke die Lehrer ihre Hörerrückmeldungen realisieren und welche Funktionen diese innerhalb der Organisation des Diskurses haben. Der Unterrichtsstil bestimmt wesentlich das Verhalten und auch den Lernerfolg der Lernenden, und wird damit einer Bewertung zugeführt, aus der Handlungsanweisungen für eine Verbesserung des Unterrichts abgeleitet werden können.

Schließlich ist das Rollenspiel als besondere fremdsprachliche Methode nicht zu unterschätzen. Es kann den Verständnishorizont erweitern, die dafür erforderlichen Handlungsmuster aktivieren und sie einer didaktischen Bearbeitung zugänglich machen (vgl. Griebhaber 1987, S. 69-70).

1.3 Methodische Vorgehensweise

Die methodische Vorgehensweise bedient sich der Diskursanalyse als theoretischer Grundlage und unterschiedlicher Dokumentationsverfahren als praktischen Hilfsmitteln.

Die Diskursanalyse, eine Richtung der linguistischen Pragmatik, die sich auf Sprechakttheorie, Tätigkeitstheorie, die Sprachtheorie Bühlers sowie verschiedene soziologische Handlungstheorien stützt, hat sich für eine wirklichkeitsnahe und -gerechte Untersuchung komplexer Sprechsituationen und -handlungen als besonders geeignet erwiesen.

Als Grundlage einer solchen Untersuchung dienen audio- und videotecnische Aufzeichnungen. Sie ermöglichen eine wiederholte und detaillierte Bearbeitung der kommunikativen Vorgänge, sowie die Anfertigung einer exakten Transkription. Für die Transkription werden das von Ehlich/Rehbein (1976) entwickelte HIAT-Verfahren, das von

Kallmayer entwickelte Transkriptionsverfahren und das GAT-Verfahren verglichen. Letzteres wird für diese Arbeit vorrangig benutzt.

1.4 Theoretische Grundlage

Die Diskursanalyse ist ein geeigneter pragmalinguistischer Ansatz, um sich auf die konkrete Wirklichkeit sprachlichen Handelns in ihrem komplexen Form- und Funktionszusammenhang zu konzentrieren. Sie versteht sprachliche Äußerungen als soziale Handlungen, die nur in ihrem Gesamtzusammenhang untersucht werden können. Diskurse sind eine besondere kommunikative Form gesellschaftlich entwickelter Sprechhandlungen, die nach konventionell vorgegebenen Mustern erfolgen und in soziale Handlungserfordernisse eingebunden sind. Im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache geht es vor allem um den Erwerb der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.

1.4.1 Die „Diskursanalyse“ als methodisches Instrumentarium der Arbeit

Wie schon erwähnt, ist die „Diskursanalyse“ eine Richtung der linguistischen Pragmatik, die sich für eine wirklichkeitsnahe und –gerechte Untersuchung komplexer Sprechsituationen und –handlungen als besonders geeignet erwiesen hat.

Im Allgemeinen beschäftigt sich die „Diskursanalyse“ mit den sprachlichen Bezügen in satzübergreifenden Einheiten wie Texten oder Gesprächen. Ihre Wurzeln liegen im Konzept der funktionalen Sprachanalyse. Diese erhielt in den 60er Jahren einen starken Auftrieb aus der Auseinandersetzung mit der generativen Transformationsgrammatik, die mit der Reduktion auf den Satz als sprachliche Einheit zum Widerspruch anregte. Die „Diskursanalyse“ hat es sich zum Ziel gesetzt, auf der Grundlage der für den Satz entwickelten Kategorien auch die verbale Interaktionen als Einheit genauer zu bestimmen. Dabei nehmen ihre Vertreter einerseits Bezug auf eine funktionale Grammatik, andererseits auf die „Sprechakttheorie“ von Austin und Searle, sowie auf die Tradition der Ethnographie der Kommunikation (Hymes, Gumperz), in der die Funktion von sprachlichen Äußerungen aus ihrem sozialen Kontext entwickelt wird (vgl. Becker-Mrotzek 2001, S. 15).

Da der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sich auf authentische Äußerungen in ihrem institutionellen Kontext bezieht, ist es angemessen, auch diese mit diskursanalytischen Methoden der linguistischen Pragmatik zu untersuchen. Dazu soll zunächst eine genauere Auseinandersetzung mit den für die Arbeit relevanten Ansätzen zur „Gesprächsforschung“ erfolgen. Im Bereich der linguistischen Pragmatik sind einige verwandte Bezeichnungen gebräuchlich wie „Gesprächsanalyse“ (von Henne/Rehbock), „Diskursanalyse“ (von Wunderlich) oder „Konversationsanalyse“ (von Kallmeyer/Schütze), die zum Teil in Abgrenzung zueinander, zum Teil auch in der Überschneidung miteinander gebraucht werden (vgl. Kallmeyer 1988, S.1095). Für die Arbeit ist es vordringlich zu untersuchen, wie sich die „Diskursanalyse“ von den anderen verwandten Ansätzen unterscheidet und welche Gemeinsamkeiten sie mit ihnen verbindet. Die Beschäftigung mit den Ansätzen zur Gesprächsforschung entfaltet den Untersuchungsgegenstand, führt zu einer differenzierteren Problemdarstellung und schließlich zu den Verbesserungsvorschlägen. Das geschieht, indem sie sich mit der Sprechakttheorie, der Gesprächsanalyse und der Konversationsanalyse auseinandersetzt und so eine Basis für die Analyse der einzelnen Unterrichtsdiskurse bildet.

An dieser Stelle werden diese Theorien näher erklärt, die Verbindungen zu dem Thema der Arbeit aufgesucht und dabei mit Ansätzen zur „interkulturellen Kommunikation“ verknüpft:

1.4.1.1 Theorie der „Sprechakte“

Es ist eine Besonderheit der Linguistik der 70er Jahre, dass sie sich von ihrer Fixierung auf Probleme der Laut-, Wort- und Satzbildung befreit und auf die Rolle dieser Phänomene in der Tätigkeit der Menschen als sprechende Wesen verwiesen hat. Sprache wird an die sprechenden Subjekte und so an den Vollzug von Handlungen gebunden. Die Sprache ist auf diese Weise als verbales Handeln erfassbar.

So verbindet der Sprecher einen Sinn mit seiner sprachlichen Handlung, muss sich am Handeln der anderen orientieren und auch dessen Sinn voraussetzen. Das erfordert weiter, verstärkt die textlichen Strukturen zu

beschreiben, welche die Grundlage und das Instrument sprachlichen Handelns bilden. Diesen Weg zu einer Pragmatisierung, die die Bedeutung sprachlicher Äußerungen als kommunikative Handlungen hervorhebt, hat J. L. Austin mit seinem Buch „How to do things with Words“ (dt.: Zur Theorie der Sprechakte) und die Entwicklung seiner „Sprechakttheorie“ eingeleitet .

Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist aus der Sicht von Austin und seinem Nachfolger, J. R. Searle, nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Wort oder der Satz, sondern deren Produktion oder Hervorbringung im Vollzug des Sprechaktes (vgl. Henne/Rehbock, 1995 S. 16).

Ein „Sprechakt“ ist eine Analysekategorie innerhalb einer gesprächstheoretisch basierten Sprachwissenschaft, die eine Analyse solcher Einheiten ermöglicht. Sprecher vollziehen in der verbalen Kommunikation nach Searle drei simultane Teilakte, nämlich:

1. einen Äußerungsakt, der darin besteht, Sprachzeichen in eine grammatische Konstruktion zu bringen und zu artikulieren,
2. einen propositionalen Akt, der aus einer Referenz und einer Prädikation besteht. Zum Beispiel. im Satz: *„Ich wette, dass Werder Bremen der deutsche Fußballmeister wird“*, ist *„ich“* Referenz und *wette, dass Werder Bremen der deutsche Fußballmeister wird“*, Prädikation des Satzes.
3. einen illokutiven Akt, der die kommunikative Kraft als Wirkung des Sprechers auf den Hörer ausdrückt, d. h. dass der Sprecher sich zu zahlen verpflichtet, wenn er die Wette verliert. (vgl. Searle 1971, S. 40f).

Darüber hinaus vollzieht der Sprecher einen perlokutiven Akt, mit dem er Nebenabsichten durch seine Äußerung zu verfolgen und zu verwirklichen versucht.

Grundlage der Untersuchung sprachlicher Kommunikation sind diesem Ansatz nach Anrede und Erwiderung, letztlich das Gespräch. Die Sprechakttheorie trägt dabei jedoch vorwiegend der Perspektive des Sprechers Rechnung und berücksichtigt den Hörer nur als Reagierenden. Dieser Mangel lässt sich dadurch beheben, dass der Sprechakttheorie eine Theorie des Hör- und Verstehensaktes als einem Teil des sprachlichen Kommunikationsaktes zugeordnet wird (vgl. Henne/Rehbock, 1995, S. 17f).

Die Kategorie „Sprechakt“ als Analyseeinheit bildet auch ein Fundament für die Untersuchung des Unterrichtsverlaufs als Gespräch in dieser Arbeit. Eine systematische, sprachwissenschaftlich fundierte Interpretation der Gesprächsschnitte, Sprechakte oder Gesprächssequenzen ist jedoch erst aufgrund einer Beschäftigung mit der Struktur der Sprechakte allein nicht möglich (vgl. Henne/Rehbock,1995,S. 18ff).

Schegloff und Sacks haben zum ersten Mal im Rahmen ihrer Untersuchungen festgestellt und betont, dass jegliche Interpretation, ob grammatische, semantische oder pragmatische, in die Irre geht, wenn sie nicht die spezifische Sequenzstruktur eines Dialogs beachtet (vgl. Henne 1995, S. 19). Sie haben drei Phasen in einem Gespräch, nämlich Anfangs-Entfaltungs- und Endphase festgestellt. Mit dieser Erkenntnis nähert sich die „Sprechakttheorie“ der „Konversations- und Gesprächsanalyse“.

Die erwähnten und erklärten grundlegende Klassen von Sprechakten bleiben aber auch für die weitere Gesprächsforschung von Bedeutung.

1.4.1.2 Die Kategorien der „Gesprächsanalyse“

Schegloff und Sacks haben im Rahmen ihrer Untersuchung zur „Beendigung von Telefongesprächen“ betont, dass man bei der Interpretation eines jeden Dialogs seine spezifische Sequenzstruktur beachten sollte. Sie haben festgestellt, dass es in einem Gespräch eine Distributionsregel (Regel wechselnder Gesprächsschritte) für einen geordneten Verlauf gibt. Nach ihrer Untersuchung von Telefongesprächen ist zum Beispiel der Anrufer verpflichtet, zunächst ein Thema anzubieten, dessen Akzeptierung durch die andere Person am Apparat die Gesprächseröffnung abschließt. Diese Beendigung kann innerhalb gewisser Grenzen durch Rückfragen hinausgeschoben werden.

Die von H. Henne und H. Rehbock eingeführten Analysekategorien führen die „Gesprächsanalyse“ fort und entwickeln weitere für die Analyse von Dialogen wesentliche Grundgedanken. In ihrem Buch „Einführung in die Gesprächsanalyse“ werden drei für die Gesprächsanalyse relevante Analysekategorien erarbeitet (vgl. Henne 1995, S. 20-21):

1. Kategorie der Makroebene beziehungsweise Gesprächsphasen: Sie zeigen, wie ein sprachlicher Kontakt arrangiert wird und sind diejenigen Phasen, welche die Systematik eines Gesprächs ausmachen und ohne die das Kenntnis weiterer Kategorien, von den Gesprächsschritten bis zum back-channel-behavior, unerlässlich sind.

1.1 Gesprächseröffnung: Man kann sie als Verständigungsprozess bezeichnen oder als diejenige Phase betrachten, in der die Gesprächspartner eine wechselseitig akzeptierte Situationsdefinition hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen als Gesprächspartner erreichen.

1.2 Gesprächsmitte: Das Ende dieses Verständigungsprozesses ist zugleich der Beginn der Gesprächsmitte, die der Verhandlung thematischer Gesichtspunkte gewidmet ist.

1.3 Gesprächsbeendigung: Diese Phase unterscheidet sich von der Gesprächseröffnung dadurch, dass sie an die Gesprächsmitte anknüpft. Sie muss, weil die Gesprächsmitte vorausgeht, durch eine Anregung eines oder mehrerer Gesprächspartner eingeleitet werden.

2. Kategorie der mittleren Ebene: Sie zeigt sich in denjenigen Kategorien, die in der Sprechakttheorie von Austin und Searle gänzlich unerwähnt bleiben. Henne nennt sie nach Sachs „gesprächsstrukturierende Sprechakte“.

2.1 Gesprächsschritt: Dieser Begriff ist von Goffman übernommen und bestimmt das, was ein Gesprächspartner während seiner Äußerung tut und sagt.

2.2 Sprecherwechsel: Der Sprecherwechsel gehört zu den grundlegenden Verhaltensweisen der Gesprächspartner. Er ist ein Schwerpunkt der amerikanischen „conversational analysis“. Es gibt dabei drei Möglichkeiten:

1) Der jeweilige Sprecher wählt am Ende seines Gesprächsschrittes nicht einen bestimmten anderen Sprecher aus. Dann hat derjenige das Recht auf den nächsten Gesprächsschritt, der sich zuerst das Wort meldet.

2) Der gegenwärtige Sprecher wählt den nächsten.

3) Der Gesprächsleiter wählt den nächsten Sprecher. Diese Strategie ist üblich in institutionalisierten Gesprächen, besonders häufig im Unterricht.

2.3 Gesprächssequenz: Unter diesem Begriff versteht man diejenigen Gesprächsschritte, die einheitlich und funktional durch ein oder mehrere „Gesprächsschrittpaare“ in einem Gespräch zusammenhängen.

2.4 Sprechakte: Sie sind diejenigen Gesprächseinheiten, denen eine Illokution zuzuschreiben ist. Zur Ermittlung der der Illokution sind der sprachliche Ausdruck, aber auch para- und außersprachliche Mittel (wie Intonationen, Gestik und Mimik wie Kopfnicken, Kopfschütteln, Lachen oder Weinen) zu berücksichtigen (vgl. Ossner 1985).

2.5 Gliederungssignale: Signale wie „nicht wahr“ oder „jawohl“ gliedern den Gesprächsschritt im Sinne des Sprechers, verstärken den Inhalt und bereiten den Sprecherwechsel vor.

2.6 back – channel – behavior: Damit sind Rückmeldungspartikel gemeint, die der Hörer in seinem Sinn als Mittel der Stabilisierung oder Akzentualisierung benutzt.

3. Kategorie der Mikroebene: Auf ihr sind sprechaktinterne Elemente zu betrachten, die syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Strukturen haben.

Diese Kategorien sind einerseits als Aktivitäten des Sprechers zu verstehen, der mit einem Gesprächsschritt einen Sprechakt vollzieht, andererseits als entsprechende Aktivitäten des Hörers, oder als back-channel-behavior (vgl. Henne 1995, S. 28). Spezifisch für diese Kategorien ist, dass sie parasprachliche Mittel einbeziehen, die gerade im Fremdsprachenunterricht häufig vorkommen und für dessen Analyse besonders relevant sind.

Henne schildert in seinem Werk „Einführung in die Gesprächsanalyse“, dass die Gesprächsanalyse der Sprechakttheorie den Vorwurf macht, dass diese sich immer mit „schlechten Beispielen“ – wie „versprechen“ „warnen“, „raten“ oder „wetten“ - von der Realität des gewöhnlichen sprachlichen Handelns entfernt. Die „Gesprächsanalyse“ vertritt den Ansatz, dass Dialoge

in ihrer alltäglichen Form in den Blick kommen müssen. Deshalb orientiert sie sich an Alltagsgesprächen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, die für deren Teilnehmer spezifische Funktionen erfüllen (vgl. Henne 1995, S. 28f).

In der Arbeit werden die o. g. Kategorien aufgenommen und in der Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden in geeigneten Untersuchungsschritten verwendet.

1.4.1.3 Alltagsgespräche und sprachliche Wirklichkeit in der „Konversationsanalyse“ und „Diskursanalyse“

Die Berücksichtigung von Kategorien der Gesprächsanalyse allein reicht jedoch noch nicht zu einer umfassenden Unterrichtsanalyse. Die Teilnehmer liefern mit ihren Handlungen zugleich auch praktische Beschreibungen und Erklärungen zu ihrem sozialen Umfeld. Die „Konversationsanalyse“ verknüpft das soziale Umfeld der Beteiligten mit der Herstellung von Gesprächen und der Wirklichkeit des sprachlichen Handelns. Diese erfolgen nach ihrer Vorstellung stets „lokal“, d. h. hier und jetzt (vgl. Kallmeyer 1987, S. 1097). Der Vollzug von Äußerungen ist ein Teil dieser Wirklichkeit und muss im Rahmen dieser Wirklichkeit verstanden werden.

Nach der Vorstellung der „Konversationsanalyse“ ist „conversation“ nicht ein von außen vorstrukturierter und durch institutionelle Regelungen gesteuerter Typ sozialer Ereignisse, sondern eine „lokale“ Tatsache (vgl. Kallmeyer 1987, S. 1097). Der lokale Charakter der Herstellung eines Gesprächs bedeutet, dass alle komplexeren und weiterreichenden Strukturen eines Gesprächs durch jeweils einzelne Redebeiträge in ihren situativen Beschränkungen konstruiert werden. Sie konzentriert sich dabei auf die Aktivitätsspanne, die jeweils den Teilnehmern für ihre Beteiligung am Interaktionsprozess zur Verfügung steht, also auf die Eröffnung und Beendigung der Gespräche.

Aus Sicht der „Gesprächsanalyse“ sind Alltagsgespräche in gesellschaftliche Funktionsabläufe integriert beziehungsweise begründen diese. Sie unterscheidet zwischen vorbereiteten, arrangierten Alltagsgesprächen und unvorbereiteten, die spontan geführt werden (vgl.

Henne 1995, S. 33ff). Die „Gesprächsanalyse“ wie die „Konversationsanalyse“ ziehen Gespräche als soziale Ereignisse in Betracht, nehmen aber keine Rücksicht auf institutionelle Gegebenheiten.

Die „Diskursanalyse“ hingegen geht von der Institutionsanalyse aus (vgl. Kallmeyer 1987, S. 1098). Ihre Sicht von Gesprächen erlaubt eine Untersuchung von Unterricht im Sinne eines Zugangs zur Sprache in ihrem komplexen Form-Funktions-Zusammenhang. So wird die Sprache nicht nur in allen ihren Bestimmungsmomenten, sondern auch als eine Form des historisch-gesellschaftlich entwickelten Handelns verstanden. Auf diese Weise wird die sprachliche Wirklichkeit am umfassendsten theoretisch eingeholt und die sprachliche Handlungspraxis am genauesten in der wissenschaftlichen Analyse aufgehoben. Anhand der Diskursanalyse können aber auch die Grenzen individueller Veränderbarkeit des unterrichtlichen Handelns deutlich gemacht und so der Blick dafür geschärft werden, wie und wo auch die Institution so zu verbessern ist, dass die Qualität des Lehrens und Lernens optimiert wird.

Dies findet seinen Niederschlag auch in den Analysemethoden, welche die „Diskursanalyse“ für die Reflexion der sprachlichen Wirklichkeit nutzt. Sie sind empirisch belegt und meistens an die Beobachtung und audio-visuelle Aufzeichnung der Sprachpraxis gekoppelt. So werden die sprachlichen Phänomene in ihrem konkreten Funktionszusammenhang beim sprachlichen Handeln betrachtet. Forschungsaufgabe der Diskursanalyse ist es, das Form-Funktions-Verhältnis sprachlicher Phänomene zu rekonstruieren.

Zu den empirischen Verfahren der Diskursanalyse gehört grundsätzlich das reflektierende Anknüpfen an die Alltagserfahrungen der am Gespräch beteiligten Personen und deren Rückwirkung in die Sprachpraxis. Daraus ergeben sich zwei Voraussetzungen:

Erstens müssen die unterschiedlichen Praxisbereiche einer Gesellschaft der wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht werden. Nach der Islamischen Revolution war die gesellschaftliche Situation im Iran sehr oft in sich abgeschlossen und erst in den letzten Jahren wurde eine Öffnung zu Sprachinstituten und Universitäten möglich.

Zweitens erfordert die grundsätzliche Praxisbezogenheit eine bessere Kenntnis didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten der Ergebnisse

pragmatischer Forschung. Auch hier müssen weitere Erkenntnisse aus den Erfahrungen aus der Praxis erwachsen. Eine pragmatisch basierte Didaktik für den Fremdsprachenunterricht ist jedoch bisher wenig entwickelt.

Die rasche kommunikative Wende im Bereich der Sprachvermittlung in den 70er Jahren wurde zunächst nur mühsam in die Sprachlehrforschung oder Fremdsprachendidaktik integriert, entwickelt sich aber jetzt rasch weiter. Dabei erhielt nicht zuletzt auch das Stichwort der „Interkulturalität“ eine entscheidende Rolle in der Sprachvermittlung und ist zu einem zentralen Begriff im Fremdsprachenunterricht geworden. Für die „Diskursanalyse“ stellt die „interkulturelle Kommunikation“ einen weitreichenden Anwendungsbereich dar.

1.4.2 „Diskursanalyse“ und der Gegenstand der Arbeit

Da in der vorliegenden Arbeit Institutionen in den Blick kommen, ist die Diskursanalyse das theoretische Bezugsfeld. Institutionen sind selbst Elemente einer Kultur.

Der Begriff „Kultur“ als wichtiger Bestandteil im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation ist in der bisherigen Diskursforschung weitgehend verbreitet und ist auch im Fremdsprachenunterricht im Ausland – d. h. in der Arbeit im Deutschunterricht im Iran – von einer besonders wichtigen Bedeutung. Der Ausgangspunkt der Arbeit ist die Suche nach der Wechselwirkung zwischen Kultur und Sprache⁴.

Daher nimmt die Arbeit nicht nur umfassende Sequenzen mündlicher Äußerungen mehrerer Sprecher in den Blick, sondern berücksichtigt dabei auch situative Bedingungen, das Wissen und die Wahrnehmung der Beteiligten unter pragmatischen Aspekten.

Untersuchungsgegenstand sind authentische nicht zum Zwecke der wissenschaftlichen Analyse inszenierte Äußerungen in ihrem institutionellen Kontext. Um die bisher weitgehend theoretisch gebliebene Forderung nach Verwendung authentischer Diskurse in die Praxis umzusetzen, ist es notwendig, die Erkenntnisse der Sprachlehrforschung mit

⁴ Mehr zum Verhältnis zwischen Sprache und Kultur s. 2.1.1 „Der Kulturbegriff“.

diskursanalytischen Methoden der Linguistischen Pragmatik in Verbindung zu setzen (vgl. Moll 1997, S. 165ff).

Mit Hilfe der Diskursanalyse soll versucht werden, das Unterrichtsgeschehen zu gliedern und pragmatische Bedingungen des Unterrichtsverlaufs aufzuzeigen. Daraus soll sich auch eine Rückwirkung in die Unterrichtspraxis ergeben. Durch die diskursanalytische Untersuchung wird nicht nur das Unterrichtsgeschehen beschrieben und analysiert, sondern werden auch Ergebnisse erzielt, die im Fortlauf der Arbeit zu einer adäquaten Beurteilung führen sollen.

Die Untersuchung steht vor der Aufgabe, die Kennzeichen der sprachlichen Handlungsformen und –muster in ihrer institutionell bestimmten Vermittlung im Einzelnen aufzuweisen. Die institutionelle Kommunikation umfasst verschiedene Diskurstypen. Sie alle haben es mit der Vermittlung von Wissen zu tun. Dabei werden fünf Besonderheiten der Institution „Universität“ relevant:

1. Komplexität sprachlichen Handelns

Für die Untersuchung des sprachlichen Handelns ist die Kategorie des sprachlichen Handlungsmusters zentral. Komplexe Institutionen wie die „Universität“ erlauben jedoch keine einfachen Darstellungsformen. Sie würden sowohl die Institutionsanalyse als auch die der Sprache und des sprachlichen Handelns in der Institution unzulässig verkürzen.

2. Teilbereiche sprachlichen Handelns

Ein weiteres Untersuchungsfeld der Analyse bilden daher kleinere Einheiten, „Prozeduren“, die als Teile von größeren Sprachhandlungen zu verstehen sind (Becker-Mrotzek 1992, S. 2f.). Um allen Besonderheiten, die das sprachliche Handeln ausmachen, gerecht zu werden, ist dieses genauer zu differenzieren.

3. Lehrer-Schüler Interaktion

Bei der Untersuchung der Handlungsmuster sind auch verschiedene Interaktionen wie Lehrer- Schüler bzw. Schüler- Schüler zu beobachten (vgl. Ehlich 1986 S. 170). Mit Hilfe einer quantitativen Analyse der

Interaktionen, einer interpretativen Verlaufsanalyse und einer qualitativ-quantitativen Sprechhandlungsanalyse werden diese Interaktionen hinsichtlich ihrer Inhalts- und Beziehungsebene untersucht, wobei häufig Widersprüche auftreten können.

4. Konzentration auf die Deutschlerner

Damit kommen Interaktionsprobleme in den Blick, die nicht der einzelne Lehrer persönlich zu verantworten hat, sondern die institutionell vorgegeben sind. Um genaueres über den Unterricht zu erfahren, ist es wichtig, auch die Deutschlernenden selbst zu interviewen. Sie liefern Fakten und Interpretationenshilfen, die für die weitere Untersuchung und Beurteilung wichtige Anhaltspunkte liefern.

5. Teilbereiche des institutionellen Unterrichts

Bei der praktischen Unterrichtsanalyse werden nicht nur die Diskurse sowie die Art und Weise der Vermittlung, sondern auch die Texte, die als Unterrichtsgegenstand dienen, relevant. Die Arbeit versucht mit Hilfe der Diskursanalyse sowohl die Seminare, die „Deutsche Literatur“ anbieten, als auch die Übersetzungsseminare zu beobachten und zu analysieren. In den literarischen Seminaren handelt es sich um Darstellungen aus den verschiedenen literarischen Epochen, wobei besonders Texte von bekannten deutschen Autoren analysiert werden. In den Übersetzungsseminaren werden unterschiedliche Texte vom Deutschen ins Persische und umgekehrt übersetzt. In den meisten Fällen entsprechen die Anforderungen der Texte den Deutschkenntnissen der Studenten nicht.

1.4.3 Transkription

Mit dem wachsenden Interesse der Sprachwissenschaft am authentischen mündlichen Sprachgebrauch und der daraus entstandenen modernen Gesprächsanalyse in den 60er und 70er Jahren ist die Transkription von Interaktionen in natürlichen situativen Kontexten eine ihrer grundlegenden technischen Voraussetzungen. Dabei wurde bald deutlich, dass die sprachlichen Interaktionen nicht hinreichend mit dem Standardschriftsystem

erfasst werden können, sondern ein eigenes Transkriptionssystem erfordern, um wissenschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden. Da es für Transkriptionen keine bewährten allgemein verbindlichen Vorbilder und praktischen Richtlinien gab, wurden in den unterschiedlichen Forschungszusammenhängen jeweils eigene Transkriptionskonventionen entwickelt.

Vor diesem Hintergrund haben sich im deutschsprachigen Raum eine ganze Reihe von zum Teil ähnlichen, aber im Detail unterschiedlichen Transkriptionsverfahren entwickelt. Diese wurden im Laufe der praktischen Arbeiten verfeinert und immer besser auf die auf die jeweiligen Forschungsziele zugeschnitten.

In gesprächsanalytischen Publikationen ist es üblich, dass man sich auf verschiedene Notationskonventionen einstellen muss; entsprechend bereitet es Mühe, Transkripte genau zu lesen und zu verstehen. Dabei basieren die verschiedenen Transkriptionsverfahren auf ähnlichen Prinzipien. Die Unterschiede liegen oft nur in der Wahl der Einzelkonventionen für die Darstellung derselben empirischen Phänomene und analytischen Kategorien. Da aber die Gemeinsamkeiten durchaus größer sind, als es ein oberflächlicher Blick auf die bisher in Veröffentlichungen abgedruckten Transkripte nahelegt, scheint ein Versuch der Vereinheitlichung naheliegend und auch erfolgversprechend.

Hier werden drei für diese Arbeit adäquate Transkriptionsverfahren – zwar „das Transkriptionsverfahren von Kallmeyer/Schütze“, „halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)“ und „gesprächsanalytische Transkription (GAT)“ - vorgestellt und erklärt wo welches in der Arbeit verwandt wird.

In allen o. g. Transkriptionsverfahren werden die akustischen Daten mithilfe der üblichen lateinischen Schriftzeichen verschriftet, wobei von den üblichen orthographischen Regeln abgewichen wird, wenn die Sprachrealisierung in den Daten der Transkription in auffälliger Weise als abweichend erscheint. Dafür benutzen sie Interpunktionszeichen, die wiederum auch der Aufteilung und Gliederung dienen und die Redepausen,

Unterbrechungen und Modulationen⁵ gekennzeichnet werden. Das besteht die Basis aller Transkriptionsverfahren.

1.4.3.1 Konversationsanalyse (Kallmeyer/Schütze)

Das Transkriptionsverfahren von Kallmeyer und Schütze gehört zu den ersten Verfahren, die im Deutschen effektiv verwendet worden sind.

Es bezieht sich auf die Theorie der „Konversationsanalyse“ und orientiert sich an zwei Gesichtspunkten: zum einen gibt das Verfahren den Analytikern strukturelle Aufgaben zum Erfassen von Gesprächen und zugleich Mittel zur Lösung dieser Aufgaben. Zum anderen geht man davon aus, dass jede Gesprächsorganisation unter der Voraussetzung der Handlungs- und Bedeutungskonstitution bzw. im Hinblick darauf geschieht. Das bietet die Möglichkeit, mit der Transription eine Verknüpfung der empirischen mit der handlungs- und bedeutungsorientierten Analyse anzudeuten.

Um einen Überblick über die Organisationsaufgaben zu gewinnen, geht das Verfahren von drei unterschiedlichen Aspekten aus:

1) Kooperativität: Für die Sicherstellung des Kommunikationsablaufs müssen bestimmte Aktivitäten der Beteiligten gegeben sein, welche ihre Kooperativität ausmachen. Diese Aktivitäten folgen grundlegenden Interaktionsprinzipien, die als Interaktionspostulate und Basisregeln der Kommunikation bezeichnet werden.

2) Verständlichkeit: Die Beteiligten müssen identifizieren und für den Partner identifizierbar machen, in welcher Situation sie sich befinden und welche Art von Interaktion abläuft. Sie müssen die jeweils konstituierten Redegegenstände identifizieren und Referenzen herstellen. Die Form des Referierens wird dabei in Beziehung gesetzt zur Klassifikation der Referenzobjekte auf der Grundlage von zum sozial relevanten Hintergrundwissen gehörenden Kategoriensystemen, mit denen die Beteiligten als Mitglieder von Gruppen eingestuft werden: z. B. Lehrer und Schüler, Vater oder Mutter und Kind usw.

⁵ Wie z. B. lauter oder leiser werden.

3) Ablaufkonstitution: Die Ablaufkonstitution ist das Kernthema der empirischen Konversationsanalyse. Die Konzentration auf die Organisation von Sequenzen gründet sich auf die Überlegung, dass alle auf der Ebene der Gesprächsorganisation konstitutiven Faktoren ihren Niederschlag in Sequenzenbildungsphänomenen finden. Dementsprechend erscheint die Ablaufanalyse als entscheidendes Instrumentarium zur Untersuchung von Konstitutionsprinzipien. Dabei müssen folgende Aspekte mitberücksichtigt werden:

- a) die Kommunikation insgesamt
- b) einzelne Sequenzen
- c) einzelne Äußerungen

Auf allen drei Ebenen handelt es sich im Prinzip um die gleichen Aufgaben, die in den Erläuterungen zur Kooperativität und Verständlichkeit schon angedeutet worden sind.

Nach der Auseinandersetzung mit der Grundlage der Gesprächsorganisation und deren Analyse geht das Transkriptionsverfahren von Kallmeyer und Schütze von der Auffassung aus, dass ein Gespräch eine geordnete Aktivität ist, für deren Vollzug es bestimmte Regeln bzw. Konventionen gibt. Diese Konventionen gestatten es den Beteiligten, die Aktivität des Partners bis zu einem bestimmten Grad zu kontrollieren. Dabei setzen die Beteiligten durch ihre Äußerungen jeweils bestimmte Strukturen in Kraft, die für die Reaktion des Partners bestimmte Obligationen beinhalten (vgl. Kallmeyer&Schütze, 1976, S. 11-12).

Einen wichtigen Aspekt dieses Verfahrens bilden die Interpunktionen. Sie sind in den meisten neusten Transkriptionsverfahren teils übernommen, teils durch ähnliche Varianten geändert worden. Aus der Sicht dieser Arbeit sind manche von den Interpunktionen des Verfahrens nicht ersetzbar und sind die feststehende Symbole zu betrachten.

1.4.3.2 Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)

Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen ist ein Transkriptionsverfahren, das 1976 von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein für die „Analyse von Sprache in einer Institution“ entwickelt wurde.

„Halbinterpretativ“ ist dieses Verfahren, weil der Transkribent einerseits in der Gliederung auf der Grundlage seiner reflektiert eingesetzten Alltagskenntnisse von Sprache eine Strukturierung des sprachlichen Materials bereits vornimmt, andererseits keine darüberhinausgehenden Interpretationsraster über das Material legt (vgl. Ehlich 1976, S. 23).

„Arbeitstranskription“ heißt das Verfahren, weil es sich um eine Fassung handelt, die durch weitere Arbeitsschritte je nach Zielsetzung korrigiert und vereinfacht werden kann (vgl. Ehlich 1976, S.23).

Vor diesem Hintergrund kann ein Transkribent sein Ziel von unnötigen Informationen entlasten, die in ihrer Fülle nicht ausgewertet werden können und darüberhinaus die wirklich vorgenommenen analytischen Arbeitsschritte eher behindern. Dadurch werden die erstellten Transkripte vereinfacht, leicht verwendbar und schneller erlernbar.

Um die akustischen Daten vollständig anzugeben und eine adäquate und übersichtliche Wiedergabe zu erreichen, bietet das HIAT-Verfahren eine treffende „Partiturschreibung. Sie ermöglicht es, die Komplexität der gesprochene Sprache graphisch sichtbar zu machen. In den Partiturflächen werden das zeitliche Nacheinander der Lautkette in das räumliche Nebeneinander der Zeile umgesetzt. Dabei erhält jeder Sprecher eine Zeile innerhalb der Fläche, in der seine Äußerung aufgetragen wird. Das Darstellungsmittel der Simultantität ist also die Beziehung der Zeilen zueinander. Dafür verwendet man das Simultanzeichen “[, am linken Rand der Fläche. Die dadurch entstehende Fläche wird „Simultanfläche“ genannt. Mit der Angabe der praktischen Erfahrungen beim Transkribieren bringt das HIAT-Verfahren neue Perspektiven für das Erstellen eines Transkripts. Als erstes schlägt es vor, dass der Transkribent sich das entsprechende Video-Band der Unterrichtsstunde ansieht. Damit bekommt er eine Vorstellung vom Gesamtverlauf der Unterrichtsstunde. Dann konzentriert er sich auf einen kleinen Abschnitt des Bandes und überträgt das Verständliche. Beim mehrmaligen Abhören einer Stelle nach der anderen ergibt sich allmählich ein deutliches Verständnis der gesamten Unterrichtsstunde.

Schließlich schlägt das HIAT-Verfahren vor, dass die Erfahrungen einzelner Gruppen, die eine gewisse Menge sprachlicher Daten transkribiert haben, ausgetauscht werden, mit dem Ziel, auf der Grundlage der unterschiedlichen Arbeitserfahrungen eine gewisse Vereinheitlichung herzustellen.

1.4.3.3 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)

Die Konventionen des GAT-Verfahrens richten sich an Transkribenten, die einen Mindeststandard für die Transkription gesprochener Sprache im Rahmen der Gesprächsanalysen sicherstellen wollen (vgl. Selting, 1998, S. 92).

Die Kriterien des GAT-Verfahrens zeigen, dass es eine weiterentwickelte Version des Transkriptionssystems von Kallmeyer&Schütze und HIAT-Verfahren ist (vgl. Selting, 1998, S. 92-93).

Ein spezifisches Merkmal des GAT-Verfahrens bildet der Aufbau des Transkripts. Nach GAT-Verfahren besteht jedes Transkript aus einem Transkriptionskopf und einem Gesprächstranskript.

Für Archivierungszwecke sollen in den Transkriptionskopf Informationen aufgenommen werden, die dem Leser einen Überblick über die Namen, Bezeichnungen und Eigenschaften der Beteiligten verschaffen können.

Das Gesprächstranskript enthält die Wiedergabe des Wortlautes der Sprecherbeiträge, eine minimale prosodische Transkription, die nötig ist, um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur und pragmatischen Funktion der Einheiten im Gesprächskontext auszuschließen. Dazu gehören auch die Notationen von Überlappungen, schnellen Anschlüssen, Pausen, Dehnungen, Abbrüchen, para- und nonverbalen Aktivitäten und Ereignissen in einfacher Beschreibung.

Ein weiteres Merkmal des GAT-Verfahrens ist die Berücksichtigung der digitalisierten Einzelbilder von Videoaufzeichnungen und deren Integration in das Transkript. Diese Option erweitert die Notation nonverbaler Handlungen und Ereignisse und stellt auf diese Weise für die Leserinnen und Leser komplexen Konfigurationen in transparente Vorgängen.

1.4.3.4 Die Transkriptionsweise der Arbeit

Während eines sechsmonatigen Aufenthalts im Iran wurden die Transkriptionen erstellt, um den Deutschunterricht an den drei iranischen Sprachinstituten und Universitäten adäquat zu analysieren.

Da das Transkriptionsverfahren von Kallmeyer und Schütze die Gesprächsorganisation unbedingt als einen Komplex sozialer Aktivitäten und ihrer strukturellen Verflechtungen versteht, bietet sich dieses als Grundlage der Transkription der Unterrichtsstunden an den iranischen Sprachinstituten und Universitäten an. Die Arbeit macht von diesem Verfahren Gebrauch, indem sie jede Sequenz und Äußerung in ihren gesamten Kommunikationszusammenhängen analysiert und dazu einige Interpunktionen dieses Verfahrens in die Transkription integriert.

Die technischen Aufzeichnungen und das Transkript bilden das Grundlagenmaterial der Analyse. Es geht darum, rekurrente, sich wiederholende Phänomene zu identifizieren, Diskursverläufe nach bestimmten Kriterien zu segmentieren und Analogien verschiedener Diskurse zu erfassen (Ehlich&Rehbein1976, S. 22). Es wird beispielsweise gezeigt, welche inhaltlichen Beschränkungen erfolgen, an welchen Stellen bestimmte Äußerungsarten voraussehbar sind oder welche Rechte oder Pflichten den Beteiligten aufgrund ihrer Rollen im Diskurs zukommen. Eine besondere Bedeutung haben dabei funktionale Erklärungen. Sie sollen die Zweckgebundenheit sprachlicher Formen deutlich machen.

Wie schon erwähnt, ist das Ziel ein pragmatisches, es geht weniger um syntaktische, lexikalische, oder phonologische Phänomene. Deshalb sollte das Transkript nicht mit Informationen überladen werden, die in ihrer Fülle weder ausgewertet werden können, noch sollen und dem eigentlichen Ziel der Analyse nicht dienen (vgl. Ehlich 1976, S. 22). Trotzdem soll das Transkript so offen sein, dass in späteren Arbeitsschritten Fragestellungen für weitere Interpretationen des Transkripts angeschlossen werden können⁶.

Vor jeder Darstellung der ersten Sequenz jeweiliger Institutionen wird ein vom GAT-Verfahren übernommener Transkriptionskopf erstellt, in dem Aufnahmetag, Ort der Aufnahme, Dauer der gesamten Aufnahme und eine kurze Charakterisierung der Teilnehmer angegeben wird.

Aufteilung und Gliederung des Transkripts erfolgen nach den üblichen Interpunktionszeichen. Mit ihnen werden Redepausen, Unterbrechungen und Modulation bezeichnet. Als Interpunktionszeichen verwendet die Arbeit

⁶ So kann das Transkript in Verbindung mit Tonaufnahmen auch für weitere phonetische, phonologische oder syntaktische Analysen genutzt werden.

verschiedene Typen aus dem Transkriptionsverfahren von Kallmeyer&Schütze, aber überwiegend aus dem GAT-Verfahren. Entgegen dem GAT-Verfahren wird nicht jede Zeile durchnummeriert, sondern es werden Nummern nach den turns vergeben (in Anlehnung an HIAT wird in der Arbeit auch von „Partiturfläche“ gesprochen. An der turn-Nummerierung wurde festgehalten, weil in der untersuchten Kommunikation im Großen und Ganzen ein institutionell geregelter turn-Wechsel stattfindet. Mit der Angabe des turns hat man daher gemeinhin immer auch einen Sprecher im Blickpunkt.

Ein zentrales Problem, das die Transkription aller Diskurse oder auch von Unterrichtskommunikation erheblich erschwert, entsteht, wenn mehrere Sprecher simultan reden, und das Transkript allen Äußerungen in ihrem Zusammenspiel gerecht werden soll.

Für ein genaues Erfassen der Kommunikationsabläufe ist es wichtig, die simultanen Sprechvorgänge in ihrer Gleichzeitigkeit wiederzugeben. Bei der Dokumentation der simultanen Sprechvorgänge ist zu beachten, dass die verschiedenen Äußerungen einerseits akustisch nicht diskriminiert werden, andererseits aber auch eine angemessene und übersichtliche graphische Wiedergabe durchgeführt wird. Durch Verwendung der Partiturschreibung können solche Vorgänge recht genau verschriftet werden. Bei dieser Transkriptionsweise erhält jeder Sprecher eine Zeile innerhalb der Fläche, in der eine Äußerung aufgetragen wird, während die Simultanität durch Simultanzeichen markiert wird.

Die Herstellung der Transkription erfolgt in mehreren Schritten. Um einen Gesamteindruck von Verlauf und Hauptaktanten zu erhalten, ist es nötig, vor Beginn der Transkription das Videoband der Unterrichtsstunde angeschaut zu haben.

Im nächsten Schritt wird ein handschriftliches Transkript angefertigt. Dabei wird zuerst das direkt Verständliche eines kleinen Abschnitts fixiert. Danach wird versucht, aus dem schwer Verständlichen durch mehrmaliges Abhören allmählich ein deutlicheres Bild zu gewinnen.

Phonologische und syntaktische Beobachtungen sowie andere Feinheiten der Transkription werden am Schluss der Bearbeitung einer Passage

eingefügt. Schließlich wird das Transkript überprüft und korrigiert. Auf diese Weise soll eine hohe Verlässlichkeit gewährleistet werden.

Die Transkription soll von vornherein für weitere Bearbeitungsschritte in zwei Richtungen angelegt sein:

- 1) Für Korrekturen und Präzisierung, die sich im Verlauf der Analyse als sinnvoll oder notwendig erweisen.
- 2) Für Vereinfachungen und Erweiterungen hinsichtlich spezifischer Verwendungszwecke.

1.4.3.5 Übersicht der in der Arbeit verwendeten Transkriptionszeichen

Schrifttyp

Couier New (10 pt)

Pausen

(.)	Mikropause
(-) (--) (---)	kurze, mittlere und längere Pause
(3)	geschätzte Pause
äh, öh, etc.	Gefüllte Pausen

Segmentale Konventionen

Und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, ::	Dehnung, Längung, je nach Dauer

Lachen

Haha, hihi, hoho	Silbisches Lachen
(Lachen)	Beschreibung des Lachens

Akzentualisierung

akZENT	Primär- oder Hauptakzent
akzEnt	Sekundär- oder Nebenakzent
ak!ZENT	extra starker Akzent
ak!zEnt	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitsende

/	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleich bleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
?	Frageintention

Sonstige Konventionen

(husten)	para- und außersprachliche Handlungen
<hunstend>	sprachbegleitende außersprachliche Handlungen
<<erstaunt>	interpretierende Kommentare
<<Was ist da?>>	Übersetzung
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al (s) o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/ welche)	mögliche Alternativen

1.4.3.6 Übersicht der in der Arbeit verwendeten terminologischen

Abkürzungen

L:	Lehrer bzw. Dozenten
KS.	Kassettspieler
PF.	Partiturfläche
S:	Schüler bzw. Studenten
V:	Verfasser

1.5 Zielsetzung

Die verwendeten Verfahren und Schritte der Transkription sollen verschiedenen Zwecken dienen.

Das genuine Ziel der Diskursanalyse, das auch für diese Arbeit bestimmend ist, ist die Beobachtung, Beschreibung und Untersuchung komplexer Sprechhandlungen, die auf den ersten Blick oft ungeordnet und strukturlos erscheinen.

Das besondere Ziel dieser Dissertation ist es, diese als interkulturelle Kommunikation zu betrachten und dabei die Rolle der Kultur im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. Das geschieht aufgrund der inzwischen allgemein anerkannten Hypothese, dass das Verständnis der Zielkultur für das Erlernen der Zielsprache eine Schlüsselrolle spielt.

Es geht nicht darum, alle Lernenden in Zukunft auf einen deutschen Interaktionsstil festzulegen. Das wäre nur eine einseitige Vereinfachung, aber kein wirklich interkulturelles Verstehen, Verhalten und Lernen. Es gilt jedoch, einen Beitrag dazu zu leisten, das Verständnis füreinander zu erhöhen, daher vor zu schnellen und zu eindeutigen Interpretationen der Verhaltensweisen anderer zu warnen und die Sensibilisierung für das Fremdverstehen und auch das eigene Selbstverständnis zu fördern.

Außerdem soll mit der Dissertation ein Beitrag zur Verwendung diskurstheoretischer Ansätze für die Unterrichtsanalyse und Unterrichtspraxis geleistet werden. Die diskursanalytische Untersuchung der Unterrichtskommunikation kann dazu beitragen, die gängige Praxis zu verstehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese sinnvoll verbessert werden kann. Die Arbeit wird jedoch keine methatheoretischen Erörterungen zur Diskursanalyse bringen, sondern durch die Anwendung ihrer Relevanz zeigen.

Dabei soll deutlich werden, dass sich das sprachliche Handeln nach institutionellen Mustern vollzieht, und wie dadurch spezifische gesellschaftliche Zwecke handelnd umgesetzt und im institutionellen Bereich verarbeitet werden (vgl. Rehbein 1977, S. 7-8).

In Bezug auf die Handlungsmuster muss, wie es Konrad Ehlich und Jochen Rehbein in ihrem Buch „Muster und Institution“ dargelegt haben, eine „Rekonstruktion des Zusammenhangs von Handlungszwecken und faktischem Handlungsvollzug“ möglich werden. Dadurch kann zum Beispiel geklärt werden, an welchen Stellen und warum es LehrerInnen nicht gelingt, ihre Pläne erfolgreich auszuführen und warum ihre Stunden manchmal nicht so verlaufen, wie sie es ursprünglich geplant und beabsichtigt hatten.

Es ist dringend erforderlich und daher die Absicht, den Deutschunterricht an den iranischen Sprachinstituten und Universitäten zu analysieren. Mit Hilfe

der Diskursanalyse können die Grenzen individueller Veränderbarkeit von unterrichtlichem Handeln deutlich gemacht und so der Blick dafür geschärft werden, wie und wo diese Institutionen so zu verbessern sind, damit die Qualität des Lehrens und Lernens gesteigert wird.

Schließlich kann so für den Verfasser dieser Arbeit und zukünftiger Lehrer nicht nur eine Annäherung an sein späteres Berufsfeld erfolgen, sondern es lassen dabei sich dabei auch allgemein relevante, alternative Handlungsmöglichkeiten reflektieren und diskutieren.

2. Interkulturelle Interaktion und Unterrichtsanalyse

Wie schon erwähnt, hat man es im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit zwei Sprachen, nämlich Ausgangs- und Zielsprache zu tun, sondern auch mit zwei Kulturen, nämlich Ausgangs- und Zielkultur. Dem versucht der in letzter Zeit zum Modewort gewordene Begriff, „interkulturelle Kommunikation“ Rechnung zu tragen.

Die Beschäftigung mit diesem komplexen Begriff bedarf vor allem einer möglichst klaren Begriffsbestimmung, die sowohl in Bezug auf bisherige Ansätze über „interkulturelle Kommunikation“ als auch für den Gegenstand der Arbeit – Unterrichtsanalyse - von Bedeutung ist.

Eine Begriffsbestimmung interkultureller Kommunikation will folgende Fragen beantworten:

1. Was ist überhaupt „interkulturelle Kommunikation“, und aus welchen Bestandteilen besteht sie?
2. In welchem Sinne soll der Begriff in dieser Arbeit verstanden und gebraucht werden?
3. Welchen Stellenwert hat der Begriff im Rahmen dieser Arbeit?
4. Wie kann die Begriffserklärung der Arbeit weiterhelfen?

Die Begriffsbestimmung erfolgt aus der Beschäftigung mit einigen ausgewählten Ansätzen, die eine Grundlage für die Arbeit bilden und der Analyse des Deutschunterrichts an iranischen Sprachinstituten und Universitäten einen aufschlussreichen Rahmen verleihen können.

Um die Besonderheiten des Deutschunterrichts an iranischen Instituten und Universitäten zu verstehen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten nötig. Man muss sich bei der Behandlung des vorgegebenen Themas darüber klar sein, dass sowohl die sprachlichen wie die kulturellen Komponenten des Faches „Deutsch“ im Iran mit ganz anderen Erkenntnisinteressen, Voraussetzungen und Überlegungen verbunden werden, als das in deutschsprachigen Ländern der Fall ist.

Bevor sich die Arbeit genauer mit dem Stellenwert der deutschen sowie der persischen Kultur für den Deutschunterricht im Iran auseinandersetzt, sollen die Begriffe „Kultur“ und „interkulturelle Kommunikation“ anhand einiger bisheriger Ansätze allgemeiner erörtert werden. Durch eine

Gegenüberstellung dieser Theorien lässt sich zeigen, inwieweit diese Ansätze für eine praxisorientierte Analyse genutzt werden können.

2.1 Umriss der interkulturellen Kommunikationstheorie und Institutionsanalyse

Die Analyse interkultureller Kommunikation, sowie die Beschäftigung mit dem Fremden und die damit verbundene Neubestimmung des Eigenen sind noch recht junge Forschungsgebiete. In der pragmatischen Sprachwissenschaft des letzten Jahrhunderts erreichte die Beschäftigung mit Fragen, ob und wie die Strukturen und der Gebrauch von Sprache kulturelle Merkmale enthält und zum Ausdruck bringt, einen Höhepunkt.

Seit den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts befassen sich unterschiedliche Forschungsrichtungen, von der Sozialpsychologie über die Anthropologie, Soziologie und Fremdsprachenforschung bis hin zur Linguistik mit Schwierigkeiten und Chancen, die in interkulturellen Beziehungen auftreten. Diese Forschungsrichtungen verbindet die Beobachtung, dass Kommunikationsprozesse zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise leichter zum Scheitern verurteilt sind als solche zwischen Angehörigen derselben Kulturgruppe. Die Ursachen für dieses Scheitern versuchen die verschiedenen Ansätze anhand je spezifischer methodischer Vorgehensweisen und Fragestellungen herauszuarbeiten.

Zahlreiche sozialpsychologische Arbeiten werfen Fragen nach möglichen Unterschieden im Interaktionsverhalten bei Angehörigen verschiedenen Kulturen auf und zeigen, dass die gegenseitige Konfrontation mit "fremden" Verhaltensweisen nicht selten entweder zu Verunsicherungen oder zu einer Stereotypisierung der "fremden" InteraktionspartnerInnen führt. Stereotypisierungen werden hierbei als Ergebnis von emotionalen und kognitiven vorurteilsbehafteten Prozessen betrachtet, die mehr oder weniger fiktive Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und bestimmten persönlichen Eigenheiten unterstellen⁷. Aufgrund kulturspezifischer Stereotypen entstehen bestimmte Erwartungen an andere Personen und das Verlangen, die Erwartungen bestätigt zu bekommen. Das

⁷ Auf spezifische Stereotypen im iranischen bzw. deutschen Interaktionsverhalten werde ich in Kapitel 4 und 5 eingehen.

Verhalten des „fremden“ Gegenübers wird dabei nach den eigenen Stereotypen interpretiert.

Die meisten Arbeiten, die sich der Analyse interkultureller Begegnungen widmen, liefern entweder keine oder nur eine unzureichende Definition dessen, was sie unter Kultur verstehen. Neben der Diskussion, unter welchen Bedingungen von „interkulturellen Begegnungen“ gesprochen werden kann, bleibt bei der Analyse von Gesprächen zwischen Angehörigen verschiedener Gemeinschaften die zentrale Frage, wie der Faktor „Kultur“ in den Kommunikationsprozessen überhaupt zum Tragen kommt, d. h. mit welchen Strategien die Interagierenden selbst die Kommunikationssituation zu einer Begegnung verschiedener Kulturen machen.

Im folgenden werden neuere kulturanthropologische Ansätze zum Kulturbegriff vorgestellt und dabei verdeutlicht, dass Kultur, kulturelle Gewohnheiten und Differenzen nicht als vom Interaktionsprozess losgelösten Entitäten, sondern nur als wesentliche Bestandteile der Interaktion zu begreifen sind. Gleichzeitig soll betont werden, dass kulturelle Zugehörigkeit lediglich eine mögliche Identitätskategorie darstellt, die den Interagierenden als Ressource zur Verfügung steht und aktualisiert werden kann. Z. B. trete ich in einer Kommunikationssituation nicht ständig als "Iraner" auf, sondern kann je nach Kontext andere mir verfügbare Identitätsressourcen aktivieren: Akademiker, Mann, Sohn von... , etc..

Es ist zu berücksichtigen, dass Untersuchungen über die interkulturelle Kommunikation immer auch kulturvergleichende Untersuchungen sind, die die in Kontakt tretenden Kulturen in ihrer je spezifischen Eigenart und ihrer wechselseitigen Beziehung zu erklären versuchen. Das gilt besonders dann, wenn die kulturspezifischen Merkmale zweier Länder mit sehr unterschiedlichen Traditionen wie Deutschland und Iran zu vergleichen sind.

Alle Varianten der Theorien interkultureller Kommunikation gehen rein nominell immer schon von zwei Komponenten aus: Kommunikation und Kultur, wobei diese je nach Theorie einen unterschiedlichen Stellenwert haben und in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Hinnekamp 1994, S. 4).

Im folgenden sollen die Komponenten Kommunikation und Kultur kritisch betrachtet und genauer geklärt werden.

Für eine Theorie interkultureller Kommunikation bedeutet das, dass sie sich nicht direkt auf die unterschiedlichen Erscheinungsformen des menschlichen Verhaltens beziehen kann, sondern dass sie sich vielmehr mit den funktionalen Äquivalenten und Differenzen von Verhalten in verschiedenen Kulturen befassen muss. Von weiterer erheblicher Bedeutung für die Verwendung von interkulturellen Kommunikations- und Institutionstheorien ist die Tatsache ihrer eigenen Situationsgebundenheit (vgl. Kotthoff, 1989, S. 20). Gegenstand der anzuwendenden Theorien dürfen nicht isolierte Individuen in kulturellen Überschneidungen sein, da Ergebnisse von Untersuchungen ohne Berücksichtigung situativer Faktoren überhaupt nicht interpretierbar sind. Alle Ergebnisse sollten deshalb präzise Angaben sowohl darüber machen, auf welche konkreten Situationen sie sich beziehen, als auch unter welchen situativen Bedingungen sie gewonnen wurden.

Mit den bis jetzt veröffentlichten Ansätzen im Bereich der interkulturellen Kommunikations- und Institutionstheorie lässt sich der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ zwar im Großen und Ganzen akzentuieren, aber noch nicht als klar definierte Kategorie verwenden. Denn aufgrund der Verschiedenheit der Kulturen reicht jede weitere Untersuchung im Bereich der interkulturellen Kommunikation über die Kommunikationstheorien hinaus.

Die Auseinandersetzung mit Kommunikationstheorien kann der Untersuchung wichtige Anregungen und Hilfen geben. Dabei zeigen diese Ansätze jedoch auch je spezifische Stärken und Schwächen, die auch im Rahmen dieser Arbeit relevant werden. Sie lassen sich daher nicht direkt und in Reinform in der praktischen Untersuchung anwenden; vielmehr erweisen sie sich in der konkreten praktischen Arbeit selbst als erweiterungsbedürftig.

2.1.1 Der Kulturbegriff

In der Ethnologie gibt es eine Vielzahl von Erklärungs- und Deutungsmustern für den Begriff der Kultur.

Eine sehr weit gefasste, aus der Anthropologie stammende Kulturauffassung bezieht sämtliche Lebens- und Verhaltensmöglichkeiten von Menschen in ihre Definition mit ein. Unter einem so verstandenen Kulturbegriff subsumieren sich folglich Werte, Bräuche, Normen und Symbolsysteme einer Gesellschaft, durch die die Verhaltensweisen der dieser Gesellschaft angehörigen Individuen, deren Denken, Einstellungen, Wahrnehmungen geprägt werden (vgl. Litters 1995, S. 17).

Allerdings ist es schwierig, gesellschaftliche Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsweisen und Handlungsmuster eines Volkes zu beschreiben, ohne den Gefahren der Verallgemeinerung, Vereinfachung, Stereotypisierung oder gar Klischeebildung ausgesetzt zu sein.

Kulturen bilden keine völlig abgegrenzten, in sich geschlossenen, homogenen Blöcke. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich zwar in privaten sowie öffentlichen Lebensformen jeden Landes, aber es gibt daneben immer auch bedeutsame Gemeinsamkeiten in zwei Gesellschaften, deren Lebensformen verschieden sind.

Nach Redders Auffassung ist die Kultur eines Volkes als Ensemble gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsformen und Handlungspraktiken zu verstehen (vgl. Redder, 1987, S. 15). Diese Begriffserklärung richtet sich vor allem auf die innere Struktur einer Gesellschaft. Das Ensemble ist als Apparat zu verstehen. Der Apparatcharakter dieser inneren Struktur ermöglicht die Weitergabe kulturellen Handelns an und deren Aneignung durch die nächste Generation. Diese „apparatbedingte“ Gemeinsamkeit zwischen den Individuen führt häufig dazu, Gesellschaft und Kultur zu identifizieren. Es ist jedoch notwendig, beide genau zu unterscheiden und je für sich präzise zu bestimmen. Eine solche wissenschaftliche Systematisierung und Identifizierung sichert wiederum, dass kulturspezifisch geprägte und durch Kultur tradierte Ensembles unmittelbar in weltanschauliche Konzeptionen übergehen.

Das kulturelle Wissen zeigt sich demnach also erst in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Die Verhaltenssteuerung erfolgt durch symbolische Interaktionen, wobei Worte und Sätze, sowie non- und

paraverbale Äußerung, als Symbole gebraucht werden, die Intentionen und Erwartungen vermitteln.

Redders Definition macht deutlich, dass eine Verhaltensanalyse von iranischen Deutschlehrern bzw. Deutschlernern auch die innere Struktur ihrer Gesellschaft als Hintergrund einbeziehen muss, d. h. als Aktanten einer Gesellschaft können sie ihre Kultur nur deshalb vertreten, weil ihr Verhalten durch den „Ensemble-Apparat“ vermittelt ist.

Kultur kann außerdem als ein sehr individueller Lernprozess in der Aneignung von Symbolen und deren Bedeutungen verstanden werden, der dem Individuum bestimmte Vorstellungen von Erscheinungen ermittelt. Dieser Prozess, in dem Vorkenntnisse und Vorerfahrungen immer eine wichtige Rolle spielen, lenkt die Bedeutungsentwicklung des Lernenden. Die durch diesen Prozess erworbene Bedeutung beeinflusst die danach folgende neue Erfahrung mit der fremden Kultur, die wiederum der Bedeutung neue Räume eröffnet (vgl. Litters1995, S. 18).

Göhrings Auffassung beleuchtet nicht nur die wesentlichen Merkmale der interkulturellen Kommunikation, sondern sie hebt zum einen auch die individuelle Bedeutung von Kultur und zum anderen die Wichtigkeit von institutionellen Kenntnissen der Beteiligten über ihre eigene und die Zielkultur hervor.

Göhring nennt drei für den Begriff „Kultur“ relevante Dimensionen. Seiner Auffassung nach ist Kultur all das an Wissen und Empfinden, worüber ein Individuum verfügen muss, um:

- 1) beurteilen zu können, wann und wo sich Einheimische den gesellschaftlichen Rollen entsprechend bzw. davon abweichend verhalten. Nur so kann sich auch ein Lerner in den Rollen der Zielgesellschaft, die ihm offen stehen, erwartungskonform verhalten.
- 2) Konsequenzen, die ihm aus erwartungswidrigem Verhalten entstehen würden, zu vermeiden und
- 3) die natürliche und sowie die von Menschen geprägte Umgebung der Zielkultur einem Einheimischen vergleichbar wahrzunehmen (Göhring, 1980 , S. 73-74).

Unter diesen Voraussetzungen kann von den beteiligten Aktanten erwartet werden, dass sie zwischen Ausgangskultur und Zielkultur unterscheiden. Auch der Deutschlehrer kann diese Dimensionen als Kriterien für die Feststellung des Standes der Sprachbeherrschung der Lerner nutzen. Als didaktisches Ziel wäre die Entwicklung eines Lehrangebots anzusehen, das es dem Lernenden gestattet, sich der Zielsprache und Zielkultur soweit anzunähern, dass ihm die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur deutlich werden.

Kotthoffs Definition von Kultur berücksichtigt die Beziehung zwischen Ausgangs- und Zielkultur, indem sie das Verhalten von Fremdsprachenlernenden gegenüber der Zielkultur analysiert. Nach ihrer Auffassung behalten Sprecher/Innen, in deren Ausgangskultur ein hohes Indirektheitsniveau bevorzugt wird, dies auch in der Fremdkultur bei, soweit es ihnen sprachlich möglich ist (vgl. Kotthoff 1989, S. 335). Kotthoff betrachtet das Herstellen einer solchen Beziehung als ein soziales Phänomen, welches in den jeweiligen Kulturen unterschiedlich realisiert wird, und das an der Schnittstelle von Sprache und Kultur angesiedelt werden kann⁸.

Ihre Definition von Kultur beleuchtet einen weiteren Aspekt von Interkulturalität: das Verhalten des Einzelnen gegenüber einer Fremdkultur. Gegen gesellschaftliche Einladungen können beispielsweise den kulturellen Problemgehalt unterschiedlicher Erwartungssysteme illustrieren. Wenn ein Mann, der nicht zur Familie gehört, eine Frau zum Spaziergehen einlädt, würde das im Iran ganz anderes verstanden als in Deutschland. Ergreift die Frau sogar selbst die Initiative gegenüber einem Mann, entstünde ein erhebliches Ausmaß an Irritation. Für Deutsche dagegen wäre das nicht ungewöhnlich. Die unterschiedlichen Kulturen bestimmen also für die Handlungskette „Spaziergehen von Mann und Frau“ einen unterschiedlichen Rahmen. Es liegt innerhalb der jeweiligen Kultur an den Beteiligten, welche Art von Bekanntschaft aus der Begegnung wird.

Statt einer Kulturdefinition entwirft Hinnenkamp eine Heuristik. Er versucht, implizite Vorannahmen über alle disziplinären methodologischen

⁸ Zu diesem wenig untersuchten Feld der Beziehungsherstellung siehe 2.1.3 Zusammenhang von Kommunikation und Kultur.

Unterschiede verschiedener Kulturdefinitionen hinweg zu formulieren. Seine Formulierung bestätigt die Annahme, dass Kulturen unterschiedliche, voneinander unterscheidbare Merkmale haben (vgl. Hinnenkamp 1994, S. 6). Die Unterscheidungsmerkmale der Kulturen lassen sich vor allem in der Kommunikation aufzeigen, denn Kulturteilhabe heißt in einer spezifischen Weise zu kommunizieren. Ein weiteres Merkmal deutet an, dass gemeinsame Kulturteilhabe die Kommunikation erleichtert und unterschiedliche Kulturteilhabe sie erschwert⁹. Das Kulturelle spiegelt sich in der Kommunikation.

Nach Hinnenkamps Formulierung stehen Kultur und Kommunikation in einem Zusammenhang, Kommunikationsteilnehmer sind immer auch Teilnehmer bzw. Teilhaber einer Kultur. Diese Heuristik der Kulturmerkmale versteht Kommunikation nur dann als "interkulturell", wenn damit die Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher "Kulturteilhabe" assoziiert wird und wenn auftretende Kommunikationsschwierigkeiten auf kulturelle Differenzen zurückzuführen sind.

Eine andere Dimension von Hinnenkamps Formulierung entsteht aus der Frage nach den Grenzen der Kulturen. Die „andere Kultur“ erkennt man im Allgemeinen bereits an alltäglichen, distinktiven Kernmerkmalen wie Sprache, Aussehen und Verhalten. Dabei ist es relativ uninteressant, ob diese Differenzen faktisch oder rein normativ bestehen. Andere distinktive Merkmale wie Herkunft oder gar nationale Abstammung lassen sich mehr oder weniger beliebig daraus ableiten.

Auch innerhalb von Kulturen bestehen Grenzen, die durch soziale Komponenten wie die Schichtzugehörigkeit oder hierarchische Unterschiede bestimmt sind (vgl. Rehbein 1985, S. 27). So tritt ein Deutscher im Iran nicht einer einheitlichen Kultur mit homogenen Strukturen gegenüber, sondern wird mit durchaus verschiedenartigen "Unterkulturen", wie z. B. nordiranischer, südiranischer, azerbaidjanischer, kurdischer, balutschischer und unter anderem persischer konfrontiert.

⁹ Weitere Details zu dem Thema Kommunikation siehe 2.1.3 Zusammenhang von Kultur und Kommunikation

Ebenso ist er selbst nicht nur Angehöriger einer nationalen Kultur, sondern auch einer soziokulturellen Gruppe

Rehbein verzichtet in seiner "Einführung in die interkulturelle Kommunikation" gänzlich darauf, Kultur direkt zu definieren, "weil der Fokus auf dem Zusammentreffen von mehreren Kulturen liegt"(vgl. Rehbein 1985, S. 27). Er verweist allerdings auf verschiedene Definitionsansätze und betont insbesondere die Korrelation von Kultur mit Erscheinungsformen des Alltags, die identitätsbildend wirken. Aus den von ihm diskutierten Kulturkonzeptionen lässt sich folgendes entnehmen: Die Kultur einer Gesellschaft besteht, ähnlich den Vorstellungen Göhrings, aus all dem, was man wissen muss, um so handeln zu können, wie es für die Mitglieder dieser Gesellschaft in bezug auf gesellschaftliche Erfahrungen, Denkstrukturen und Vorstellungsweisen als akzeptabel gilt.

Diese Art von Wissen über die kulturellen Werte einer Gesellschaft ermöglicht es dem Fremden empfinden zu können, wie sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungsgemäß verhalten. Als ein festes Wissen über die einheimischen Kulturwerte hilft es ihm, sich in Rollen der Zielgesellschaft, die ihnen offen stehen, erwartungskonform verhalten zu können.

Kulturen sind die Muster, nach denen Menschen die Wahrnehmungs- Empfindungs- Denk- und Verhaltensweisen eigener bzw. fremder Kulturen wahrnehmen, interpretieren und wie sie diese in Beziehung setzen.

2.1.2 Der Kommunikationsbegriff

Der Begriff „Kommunikation“ bezieht sich grundsätzlich auf alle zwischenmenschlichen Beziehungen und umfasst so fast jedes Denken, Fühlen und Handeln.

In der praxisorientierten Kommunikationsforschung werden jedoch zunehmend zielgruppenspezifische Untersuchungen durchgeführt, die insbesondere auf den Kommunikationsbedarf innerhalb von Lebensbereichen und auch von verschiedenen Institutionen ausgerichtet sind. In dieser Arbeit geht es darum, das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und daraus aufschlussreiche und hilfreiche Resultate über und

für die Interkulturalität von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, bzw. genauer den Deutschunterricht im Iran zu gewinnen.

Bezogen auf den Unterricht als Interaktion zwischen Lehrer und Schüler und Schülern untereinander lässt sich der Kommunikationsbegriff eingrenzen auf unmittelbare interpersonale Beziehungen, „face to face-Kontakte“. Typisch für diese Art der Kommunikation ist, dass sich dabei verbale, para- und nonverbale, sowie Themen, Sprecher und partnerbezogene Äußerungen und Mitteilungen überlagern, die zueinander in Übereinstimmung aber auch in Widerspruch stehen können. Geht man von der Annahme aus, dass allein verbale Äußerungen für sich genommen ambig sind, wird erst recht die aus dem Zusammenhang von Sprache und Kommunikation resultierende Komplexität ersichtlich.

Eine weitere wichtige Besonderheit von Kommunikation als Faktor des Unterrichts besonders des Sprachunterrichts ist, dass es sich dabei nicht nur um das Unterrichtsgeschehen bzw. -verfahren, sondern auch um den Unterrichtsgegenstand, sowie das Lernziel handeln kann. Als spezifische Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts kommt dessen kulturelle Einbindung hinzu, wie in 2.1.1 dargestellt.

Auch dabei ist eine weitere Einteilung nötig und nützlich: Zum einen bietet jede nationale Kultur historisch gewachsene Orientierungsrahmen für Beziehungen und intersubjektiv gültige Verfahren zu deren Herstellung und Durchführung (vgl. Kotthoff 1989, S. 18). Zum anderen bedeutet Kommunikation ein kulturelles Handeln zwischen verschiedenen Aktanten und Aktantengruppen (vgl. Redder 1987, S. 16-17)¹⁰. Diese wiederum sind als Angehörige besonderer Kulturkreise (Perser, Azarbidjaner, Kurden, Luren, etc.) und gesellschaftlicher Schichten (Geistliche, Intellektuelle, Bauern, Industriearbeiter, Männer, Frauen, etc.) zu verstehen. Daraus ergeben sich soziokulturell unterscheidbare Typen von Beziehungen. Sie sind mit speziellen Rollenverteilungen und –erwartungen einer Gruppe verbunden, die sich sprachlich anders agieren.

Die an einer Kommunikation Beteiligten - in unserem Fall iranische Lehrende und Lernende - müssen einen gewissen Einblick in Unterschiede

¹⁰ S. „Kulturbegriff“, 2.1.1“

aber auch Widersprüche gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsformen der Ausgangs- und Zielkulturen erhalten.

Wichtig für die folgenden didaktischen Beobachtungen ist nicht nur der Unterschied zwischen "iranischen" und "deutschen" Kommunikationsformen, sondern auch die Tatsache, dass die auf die deutsche Sprache bezogene Kommunikation nur indirekt über Hilfsmittel wie schriftliche Texte, Audio- und Videokassetten in und aus der Zielsprache und –kultur hergestellt wird, weil keiner der Beteiligten - besonders an iranischen Universitäten - deutscher Muttersprachler ist, oder in direktem Kontakt mit der Zielkultur steht. Das hat zur Folge, dass keine authentische Kommunikation stattfindet, und die Beteiligten letztlich stets „Rollen“ spielen, jede Kommunikation mit und in der Zielsprache inszeniert ist.

Eine gute Inszenierung verlangt vom Lehrer als Hauptdarsteller und –repräsentant der Zielsprache und –kultur ein hohes Maß an diesbezüglichen Kenntnissen und Interessen. Wichtig ist dann festzustellen, ob die iranischen Deutschlehrer imstande sind, neben der Vermittlung der deutschen Sprache auch kulturspezifische Besonderheiten, die für interkulturelle Interaktionen relevant sind, deutlich zu machen. Ist das nicht der Fall, würde jedes Kommunikationstraining einseitig nur auf diese inszenierte Situation vorbereiten, das Erreichen des eigentlichen Lernziels interkulturelle Kompetenz würde so jedoch höchst fraglich. Die Absolventen eines solchen Trainings würden inflexibel und wären auf die reale Interaktionssituation nicht genügend vorbereitet. Auf diese Weise kann interkulturelle Kommunikation im Sinne Redders nicht erfolgen.

Sind die Deutschlehrer aber mit der Vermittlung der fremden Kultur vertraut, bleibt weiter zu fragen, ob sie ihnen auch im Sinne von Göhrings Auffassung gelingt¹¹. Das verlangt nicht nur die nötigen Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur, sondern auch eine Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontakten.

Für die Deutschlernenden ist die Situation und Aufgabe anders zu sehen. Für sie geht es darum, das Kommunizieren überhaupt erst zu lernen. In den

¹¹ S. „Kulturbegriff“ 2.1.1

folgenden Unterrichtsanalysen entstammen alle Beteiligten derselben Herkunftsgesellschaft und -sprache¹², kommen jedoch aus verschiedenen soziokulturellen iranischen Aktantengruppen.

Die Erfahrungen, die ein Deutschlernender mit der Zielsprache in einem bestimmten Handlungsrahmen (z.B. Universität) gewonnen hat, prägen zunächst seine Erwartungen. Er geht davon aus, das wiederzufinden, was er kennt, nämlich, das, was er und sein Kommunikationspartner über die Zielsprache bzw. Zielkultur aus Büchern und anderen Unterrichtsmaterialien wissen. Die Wirklichkeit einer Fremdkultur ist jedoch nicht so einfach strukturiert und birgt daher viele Momente der Überraschung und Verunsicherung, auf die der Lernende nicht vorbereitet ist.

Quellen der Unsicherheit können dann entstehen, wenn der Deutschlernende nicht zu interpretieren weiss, was in der fremdkulturellen Situation gerade vorgeht, oder wie die Gesprächspartner zueinander stehen. Im Verhalten von Individuen in sozialen Situationen gibt es zwar Hinweise verbaler, para- und nonverbaler Art, welche die Beziehung und das Situationsverständnis als symbolische Interaktion im Sinne Redders (s. 2.1.1 Der Kulturbegriff) indizieren, die Verständlichkeit dieser Anhaltspunkte ist jedoch in dem nötigen Ausmaß nur innerhalb einer Kultur gesichert, deren Mitglieder über das nötige Allgemeinwissen verfügen und dementsprechend die Hinweise angemessen auslegen können. Die Probleme der Deutschlernenden resultieren nicht nur aus sprachlichen Differenzen und Indifferenzen, sondern entstehen aufgrund von Problemen der interkulturellen Kommunikation.

Schließlich ist eine lernerspezifische Schwierigkeit zu beachten: Für den Lernenden besteht in der Regel ein Auseinanderklaffen zwischen der Wahrnehmung einer Situation und der Fähigkeit, das eigene Verhalten dementsprechend zu steuern. Typisch für Fremdsprachenlerner ist deren Begrenztheit, ihr Situationsverhalten ihrer Wahrnehmung und Absicht gemäß zu realisieren. Sie interagieren als „reduzierte Persönlichkeit“ (vgl. Kotthoff, 1989). Ihre reduzierte Performanz erlaubt es ihnen nicht, Facetten

¹² Ausgenommen ist die Unterrichtsanalyse am Österreichischen Kulturhaus, wo die Kursleiterin aus Deutschland ist.

ihrer Persönlichkeit so wie in der Muttersprache zum Ausdruck zu bringen. Besonders schwierig ist es z. B. die formelle von informellen Kommunikationsebene zu unterscheiden. Die soziale Rolle des Fremden ist ihnen immer schon vorgegeben und wird von ihnen selbst immer wieder repräsentiert (vgl. Kotthoff 1989)¹³. Es ist und bleibt ein grosses Problem für jeden Lernenden, seine Intentionen und Ausdrucksmöglichkeiten in Deckung zu bringen.

Der Begriff „Kommunikation“ lässt sich in dieser Arbeit dahingehend fassen, dass die Beteiligten an den ausgewählten Unterrichtsstunden prinzipiell aus dem Ausgangsland stammen und sich weiter dort befinden, und nur auf Umwegen mit der Zielsprache und –kultur in Kontakt kommen. Um ihr Verhalten in dieser nicht authentischen, artifiziellen Situation adäquat zu untersuchen und zu beurteilen, sind die Videoaufnahmen von grosser Bedeutung. Nur so lassen sich auch die para- und nonverbalen Interaktionen in die Analyse einbeziehen.

2.1.3 Der Zusammenhang von Kommunikation und Kultur

Die Erläuterungen zu den Begriffen „Kultur“ und „Kommunikation“ haben gezeigt, dass beide Begriffe miteinander in einer engen Beziehung stehen. In der Kommunikation werden die soziokulturellen Eigenschaften eines Individuums deutlich, und kulturelle Besonderheiten äussern sich vor allem in der Kommunikation. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden genauer dargestellt werden.

„Kulturelle“ Kommunikation wird „interkulturell“, wenn zwei Individuen aus zwei Kulturen bzw. Subkulturen an einer Kommunikation teilnehmen (vgl. Redder 1987 S. 17-18). Aus der Analyse der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Iranern werden die Schwierigkeiten der Verständigung zwischen Menschen, die bezüglich ihres kulturellen Hintergrunds frappierende Unterschiede aufweisen, besonders deutlich.

¹³ Bei Kotthoff geht es hier um diejenigen Lernenden, die sich im Land der Zielsprache befinden. Nach Beobachtungen des Verfassers im Iran wird diese Situation noch komplizierter, wenn die Lernenden keinen direkten Zugang zur Zielsprache haben.

Der Begriff "interkulturell" bezeichnet den Zustand und den Prozess des Dazwischenseins (vgl. Geiger 1999, S. 54f), in dem sich Ziel- und Herkunftskultur als zwei Pole gegenüberstehen. Der Lerner, der sich darin befindet, ist wie jemand, der weder ganz in seinem vertrauten Zuhause geblieben, noch bereits als vollwertiges Mitglied in der Fremde angekommen ist. Der Begriff ist daher auch für eine Fremdsprachendidaktik programmatisch geworden, die ihre Aufgabe darin sieht, zwischen diesen Polen eine Brücke zu bauen, auf der der Lerner im Unterrichtsverlauf möglichst frei zwischen diesen bewegen und immer weiter der Zielkultur nähern kann.

Im folgenden soll auf Konzepte interkultureller Kommunikation eingegangen werden, um deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen, so dass ihr jeweiliges Verständnis von "interkulturell" verdeutlicht werden kann.

Redders Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten interkulturell fundierter Kommunikationsprozesse ist eine in diesem Zusammenhang zweckmäßige Auffassung. Ihr funktionaler Kulturbegriff bezieht sich auf gesellschaftliche Strukturen und stellt keine vom gesellschaftlichen Handeln losgelöste Entität dar. Nach Redders Auffassung gibt es verschiedene Varianten von interkulturellen Beziehungen:

- 1) die Aktanten können zwar aus einer nationalen Gemeinschaft und Sprache stammen, aber zugleich auch verschiedenen Aktantengruppen und Kulturkreisen angehören,
- 2) sie können aus verschiedenen nationalen Gemeinschaften stammen, aber dieselbe Sprache benutzen, oder
- 3) sie können Mitglieder verschiedener nationaler Sprachgemeinschaften sein.

Das interkulturelle Moment besteht im Wesentlichen darin, dass sich die kulturellen Apparate der Beteiligten unterscheiden, d. h. deren Wissensstrukturen, Handlungsformen und sprachlichen Mittel in ihrem je spezifischen gesellschaftlich historischen Charakter (s.2.1.1 Der Kulturbegriff). Sie reproduzieren und differenzieren die Einstellungen und

Verhaltensweisen einer Gemeinschaft in ihrer soziokulturellen Besonderheit und Verschiedenheit (vgl. Redder 1987, S. 17ff).

Aus dieser Sicht könnte das kommunikative Unterrichtsgeschehen an iranischen Universitäten als "interkulturell" bezeichnet werden, wenn die Beteiligten die kulturellen Merkmale der Ausgangssprache von denen der Zielsprache unterscheiden können. Der Deutschlehrer, seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Unterricht spielen dabei eine wesentliche Rolle. Er kann dann als Vertreter der Zielkultur betrachtet werden, wenn er über das erforderliche Vorwissen von der Zielkultur verfügt, und das Verhalten der Menschen aus der Zielkultur auch verständlich machen. D. h. der Unterrichtende muss elementare Kenntnisse über die Wissensstrukturen, Handlungsformen und sprachlichen Mittel von Deutschen besitzen, um diese adäquat repräsentieren zu können.

Neben einer möglichst umfassenden Wissensvermittlung über das Land sollte der Lehrer aber auch die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden auf pragmatischer Ebene verbessern: ihnen ihre Wahrnehmungsmuster und Stereotypen bewusst machen und sie zur Selbstreflexion anregen.

Der Lehrer muss dazu eine Abgrenzung zwischen einheimischer und deutscher Kultur mit Hilfe seiner Kenntnisse vornehmen können. Aus soziologischer Sicht liegt eine Differenzierung von gesellschaftlichen Gruppen bzw. Subkulturen nahe, die sich je nach Sprach-, Regional-, Schichten-, Berufsgruppen- oder Geschlechtszugehörigkeit konstituieren. Eine solche Abgrenzung verschiedener Kulturen ist im Unterricht jedoch nicht einfach und sollte am besten im Zusammenhang mit dem jeweiligen Diskussionsthema geklärt werden. Diese Abgrenzung muss den Lernenden zeigen, dass beim Fremdsprachenerwerb nicht nur sprachliche Defizite und Kompetenzen relevant sind, sondern dass mit der Verschiedenheit der Sprachen auch eine der Kulturen verbunden ist, aus der interkulturelle Konflikte resultieren, die das Fremdsprachenlernen blockieren können.

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wird der Schwerpunkt vorwiegend auf die Sprachzugehörigkeit als Unterscheidungskriterium gelegt. Sprache, Gesellschaft und interkulturelle Verständigung hängen jedoch eng miteinander zusammen (vgl. Litters 1995, S. 19).

Ein weiterer Ansatz, welcher die Funktion des Lehrers betont, ist der von Göhring. Nach seiner Auffassung sollen Lehrer und institutionelle Kräfte den Lernenden soweit vorbereiten, dass er in lebendiger Begegnung mit

Angehörigen der Zielkultur seine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit eigenständig vertiefen kann (vgl. Göhring 1980, S. 74f). Dazu braucht der Lehrer vor allem die Motivation, sich die für eine interkulturelle Kompetenz erforderlichen, sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, um diese auch den Lernenden zu vermitteln. Das Ziel des Deutschstudiums im Iran ist im Laufe der Zeit jedoch auf die Vermittlung der deutschen Grammatik reduziert worden. Eine Vorbereitung der Lernenden auf die lebendige Begegnung mit Angehörigen der Zielkultur lässt sich so jedoch nicht erreichen und realisieren¹⁴.

Eine weitere Aufgabe des institutionellen Apparats, besonders des Lehrers, besteht aus der Göhrings Sicht darin, dem Lernenden ein Forum zu bieten, auf dem er mit Kommilitonen und Lehrern seine Beobachtungen und Hypothesen über Verhaltensregelmäßigkeiten, sowie seine eigenen emotionalen Reaktionen in ihrer kulturellen Bedingtheit klären und kritisch hinterfragen kann. Ein Lehrer muss feststellen, ob die Deutschlernenden bereits von ihrer Ausgangsgesellschaft her über eine plurikulturelle Erfahrung verfügen, auf die man zurückgreifen kann, wenn man ihnen den Zugang zur Kultur des deutschsprachigen Raums erleichtern will.

Interkulturelle Kommunikation funktioniert ja nur teilweise durch Aneignung und Übernahme, also durch ausgleichendes Zurücknehmen der Differenzen. Im Wesentlichen wirkt die interkulturelle Kommunikation durch die Anerkennung der Differenzen. Das „Fremdartige“ muss zwar vertraut gemacht, das scheinbar Vertraute aber auch immer wieder reflektiert werden. Nur in kontinuierlicher Verfremdung ist erreichbar, dass Kommunikation wirklich interkulturell wird und bleibt. Interkulturelle Kommunikation kann nur dann zustande kommen, wenn sie aus den

¹⁴ Vor der iranischen Revolution waren Lektoren im Auftrag von DAAD an Iranischen Universitäten betätigt. Eine von ihren Aufgaben war die Vorbereitung der Lernenden auf die direkte Begegnung mit Deutschen (Aus dem Interview mit Frau Richmann, Zuständige für Iran in DAAD)

jeweiligen Besonderheiten der Kulturen und damit aus ihren Differenzen, deren Verständnis und ihrer Akzeptanz resultiert.

Ein Deutschlernender außerhalb des deutschsprachigen Raums lernt im Simulationsraum eines Klassenzimmers und weit entfernt von der Zielkultur. Diese Lernumgebung ist ein Handlungsrahmen, in dem der Lernende keinen wirklich authentischen Zugang zu der fremden Kultur entwickeln kann. Lernen ist so nicht nur begrenzt durch die natürliche Aufnahmekapazität und Vergesslichkeit, sondern die Lernfortschritte werden beeinträchtigt und gestört durch die intensiven Auswirkungen und Einflüsse des Herkunftsbereichs.

Daraus resultieren im verstärkten Maße Interferenzen, wobei zwei Arten zu unterscheiden sind. Einmal ist damit zu rechnen, dass sich die sprachliche und kulturelle Ordnung, in der jemand sozialisiert wurde, insgesamt gegen die Konkurrenz zur Wehr setzt, zum anderen aber wirken Inhalte und Strukturen der Ausgangs- auf die der Zielsprache und –kultur ein. Interferenzen äußern sich dadurch, dass sich internalisierte Denk- und Verhaltensmuster als Hindernis beim Zugang zu der neuen sprachlichen Umgebung auswirkt.

Für ein genaueres Verständnis der Schwierigkeiten von iranischen Deutschlehrern sowie –lernern beim Zugang zur deutschen Kultur ist Adlers Auffassung über den „Kulturschock“ hilfreich¹⁵.

Der Kulturschock ist vor ihm hauptsächlich in seinen negativen Aspekten gesehen und beschrieben worden. Adler vertritt eine ausgeglichene Position. Seiner Auffassung nach ist der Kulturschock eine Form von Übergangserfahrungen und so Bedrohung und Chance zugleich. Chance zur Bereicherung und Entfaltung der Persönlichkeit durch Lernen an einer fremden Kultur (vgl. Adler 1974, S.14).

Er versteht und erklärt den Kulturschock in einem 5 Phasenmodell von Übergangserfahrungen:

- 1) Kontaktphase,
- 2) Desintegration,

¹⁵ Die Theorie vom Kulturschock kann besonders hilfreich werden, wenn auch die Erfahrungen und das Verhalten derjenigen StudentInnen einbezogen wird, die im deutschsprachigen Raum gelebt haben und in unterschiedlichen Kulturschockphasen steckengeblieben sind.

- 3) Reintegration,
- 4) Entwicklung von Flexibilität, interkulturellem Zartgefühl und der Fähigkeit, in der Zielgesellschaft erfolgreich zu kommunizieren und zu handeln,
- 5) Unabhängigkeit: Das Individuum ist in der Lage, kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten nicht nur voll zu akzeptieren, sondern sie auch zu genießen (vgl. Adler 1974, S. 19).

Phase 2 ist durch depressiven Rückzug gekennzeichnet, Phase 3 durch Rebellion, Mißtrauen und Feindseligkeit geprägt. Das hier entstehende, eventuell negative Verhältnis ist jedoch als eine Form und Phase der Selbstbehauptung auch ein wichtiger Schritt zur interkulturellen Kompetenz und kann den Weg freimachen für einen Rückgewinn des Selbstbewusstseins und damit auch der Kontaktfähigkeit (vgl. Göhring 1980, S. 78). Mit dem Phänomen Kulturschock vertraut zu sein, ist für Fremdsprachenlehrer und -lerner gleichermaßen wichtig.

Lerner können ihre eigenen Zustände, Befindlichkeiten als Phasen des Kulturschocks einordnen und sie als Bestandteil des Prozesses im Umgang mit der fremden Kultur verstehen. Im Zustand des Kulturschocks befinden sie sich in einer kritischen Phase verringerter Lernfähigkeit und -motivation. Unerfreuliche Zusammenstöße mit Angehörigen der Zielgesellschaft können entscheidende Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Verstehensprozesses haben, eventuell nachhaltige Lernblockaden schaffen. Der Lehrer kann dazu beitragen, dass der Lerner nicht in der Phase des Rückzugs oder der Rebellion stecken bleibt - durch Verständnis, Behutsamkeit, Umsicht, Taktgefühl und ein der Situation angemessenes Verhalten.

Das emotional positive Interesse an der Zielgesellschaft und -kultur ist für den Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen ebenso wichtig wie die Sprachbegabung (vgl. Göhring 1980, S. 79). Es wäre daher vom Studienziel her sachlich gerechtfertigt, wenn Lehrer, die Lerner auf die zielkulturelle Umgebung gründlich und erfolgreich vorbereiten wollen, einen - im Vergleich zu anderen Fächern - überproportionalen Teil ihres Stundenplans für die intensive und persönliche Beratung verwenden. In der Didaktik der interkulturellen Kommunikation wird die Vermittlung kulturspezifischer

Kenntnisse und Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Im Rollenspiel und anderen Übungsformen wird gezielt auf die Interaktion der Aktanten hingearbeitet.

Die Verwendung des Begriffs "interkulturell" wird jedoch dadurch erschwert, dass interkulturelle Beziehungen mit falschen Bildern von sozialen Tatbeständen unterlegt werden, aber auch dadurch, dass sie häufig unter der Beeinflussung von politisch motivierten Medien stehen. Sie selektieren bestimmte Tatbestände und belassen andere im Hintergrund. Zwei Gesellschaften wie die iranische und die deutsche sind in ihrer gegenseitigen Beziehung besonders stark betroffen, weil sie seit Jahrzehnten hauptsächlich durch Medien Informationen empfangen.

Es besteht kein Zweifel, dass das Gelingen interkultureller Kommunikation grundsätzlich in Frage gestellt ist, wenn direkte Kontakte zwischen Vertretern zweier Gesellschaften durch Hindernisse wie politische Konflikte erschwert werden. Wenn die Politik nicht in der Lage ist, zwischenstaatliche Störungen zu überwinden, können solche politischen Konflikte in die Gesellschaften hineinwirken, und sie voneinander entfernen. So können die Mitglieder einer Gesellschaft kaum die Besonderheiten und den Reichtum ihrer Kultur der anderen Gesellschaft mitteilen, sowie die der fremden Kultur erfahren.

Wenn zwischen Deutschland und dem Iran kulturelle Kontakte nur vereinzelt zustande kommen, hat das Gründe im politischen und kulturellen Leben, die wiederum durch einen Rückblick auf die Geschichte der Kontakte zwischen dem Iran und der westlichen Welt zu verstehen sind. Dazu werden auch in dieser Arbeit einige Erklärungen zu geben sein, bevor im weiteren unter dem besonderen Aspekt der interkulturellen Kommunikation die Analyse des Unterrichtsgeschehens an Sprachinstituten und Universitäten im Mittelpunkt steht.

3. Interkulturelle Kommunikation und geschichtliche Hintergründe

Die Geschichte des Untersuchungsgegenstandes spielt eine leitende Rolle für dessen Analyse. Ein für die Thematik – Analyse der interkulturellen Kommunikation - besonderer Aspekt in der Betrachtung der historischen Vorgänge ist die Entwicklung der kulturellen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und dem Iran. Auch das Angebot und die Durchführung des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ an iranischen Sprachinstituten und Universitäten, bezüglich seiner Gegenstände, Verfahren und Ziele, seiner Zielgruppen und seiner LehrerInnen bedarf einer Auseinandersetzung mit geschichtlichen Hintergründen.

Erst so lassen sich die Unterrichtsbedingungen der Gegenwart fundiert und kritisch begreifen und daraus auch adäquate Vorschläge für die Zukunft der interkulturellen Kommunikation im Unterricht ableiten. Dafür ist es wichtig, größere Zeiträume zu betrachten. Sie sollten gleichsam in Gestalt historischer Kulissen den Hintergrund bilden, vor dem sich unterschiedliche besondere Ereignisse entfalten und in Betracht ziehen lassen. Auch spezifische diskursive Prozesse von der politischen und kulturellen Zusammenarbeit bis zum Unterrichtsgeschehen werden auf diese Weise sowohl in ihrer Bedingung, als auch zum Zweck von Prognosen bzw. Vorschlägen einer adäquaten Analyse zugänglich.

Es ist wichtig zu erkennen, dass eine diskursive Analyse der interkulturellen Kommunikation und institutionellen Gegebenheiten ohne eine Beobachtung der Geschichte und eine kritisch motivierte Analyse der Gegenwart nicht zu leisten ist. Ein grundlegendes Verständnis der institutionellen Wirklichkeit und des unterrichtlichen Geschehens erfordert auch eine Bezugnahme auf deren historische Hintergründe.

In der Geschichte der deutsch-iranischen Beziehungen hat es Ereignisse gegeben, die direkt oder indirekt die interkulturellen Beziehungen erschwert haben. In dieser Arbeit sollen diese Ereignisse aufgreifen, um folgende Fragen zu beantworten:

1. Auf welcher Ebene hat eine kulturelle Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern begonnen?

2. Was waren die Schwerpunkte dieser Zusammenarbeit?
3. Wann und wie haben die iranischen Universitäten mit dem Fach „Deutsch“ begonnen?
4. Welche Folgen hatte die Revolution im Jahre 1979 für das Angebot von Fremdsprachen?
5. Welche Konsequenzen mussten die Deutsch anbietenden Universitäten nach der Islamischen Revolution ziehen?
6. Was bedeutete die Schließung des Goethe-Instituts im Jahr 1983 für die Präsentation der deutschen Sprache im Iran?
7. Welche Institution hat die Pflege der deutschen Sprache und Kultur übernommen?
8. Welche politischen Ereignisse erschweren immer noch eine kulturelle Zusammenarbeit?
9. Warum gibt es keine Zusammenarbeit zwischen iranischen und deutschen Universitäten im Fach “Deutsch“?

Die Beschäftigung mit diesen Fragen hilft die institutionellen Gegebenheiten besser zu verstehen und festzustellen, welche Ereignisse in der Geschichte der Deutsch-iranischen Beziehungen welche Konsequenzen sie für die Deutsch anbietenden Institutionen und den Deutschunterricht hatten.

3.1 Entstehung und Entwicklung der Kontakte mit der westlichen Kultur

Die ersten Erfahrungen der iranischen Gesellschaft mit dem westlichen Engagement im Iran sind deswegen entscheidend, weil man im Iran immer noch im Zusammenhang mit einer möglichen kulturellen Zusammenarbeit mit dem Westen darauf zurückgreift. Ein Rückblick auf die geschichtlichen Hintergründe kann erklären, warum interkulturelle Interaktion im Iran immer noch ein empfindliches Thema ist.

1875 verlagerte Schah Nasir-al-Din als erster persischer Monarch sein Hauptinteresse auf die Kultur des Westens. Er bereiste Europa und versuchte nach seiner Rückkehr seinem Land die Errungenschaften der fremden Kultur aufzudrängen (vgl. Rashad 2000, S. 80). Ein Beispiel hierfür ist die architektonische Umgestaltung Teherans nach dem Vorbild

europäischer Stadtplanung. Damit förderte er den Verfall der persischen Kunst und Kultur, der bereits im 18. Jh. begonnen hatte.

Das Ergebnis war eine halbherzige Mischkultur, die weder unverfälscht orientalisches noch echt europäisch war. Die Orientierung an westlichen Lebensformen, die in der Zeit der darauffolgenden Pahlavi-Dynastie noch kompromissloser wurde, führte zur Auflösung der kulturellen und religiösen Identität Persiens. Von nun an sollte es in keiner Kultur- und Kunstgattung orientalisches-persische Züge geben. Das führte zum offenen Aufstand des Volkes um 1905¹⁶.

Der Aufstand des Volkes führte zu einer Art Liberalisierung und Lockerung der Zensur. Diese Phase ermöglichte und verstärkte gerade auch bestimmte literarische Entwicklungen¹⁷. Nach dem ersten Weltkrieg 1919 beherrschte Großbritannien das gesamte Land. Zum ersten Mal wurden in Teheran Sprachschulen für die englische Sprache eingerichtet.

1926 setzte Schah Reza, der Gründer der Pahlavi-Dynastie, nach dem Vorbild des türkischen Staatspräsidenten, Kemal Atatürk, eine sofortige und radikale Anpassung an westlichen Normen per Gesetz durch. Er erklärte sogar das Tragen europäischer Kleidung in der Öffentlichkeit zur Pflicht und verbot die traditionelle Gewandung, wie das Tschador für Frauen oder den Turban und Kaftan für Männer und Geistliche. Zum ersten Mal wurden in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts neben Engländern und Russen auch deutsche Ingenieure, Techniker und Wirtschaftsexperten eingesetzt.

Für die persische Literatur waren die Kontakte mit dem Westen ein eher glückliches Ereignis. Im 19. und 20. Jahrhundert erlebte die persische Literatur umwälzende Neuerungen, die zur Entstehung einer modernen Prosa und Dramatik im europäischen Sinne führten. Auslöser und Vorbild waren die zahlreichen Übersetzungen europäischer Literatur, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts in Persien entstanden (vgl. Stodte 2000, S. 17-18).

Die Änderungen bezüglich der Adressaten literarischer Texte zwang die Autoren zu Verständlichkeit und Klarheit und machte eine Neuorientierung der literarischen Form und Sprache unumgänglich. Während sich die

¹⁶ Der Zeitraum zwischen 1905 bis 1911 wird in der iranischen Literaturgeschichte "die Zeit der Konstitutionellen Revolution" genannt.

moderne iranische Literatur bezüglich Thematik und Zielsetzung von westlichen Vorbildern emanzipierte, blieb deren Einfluss auf die formale Entwicklung bestimmend.

Das 20. Jahrhundert ist zudem geprägt durch die Suche nach der nationalen und kulturellen Identität des Iran. Zum Faustpfand avancierte dabei die eigene Historie. Ihre Wiederentdeckung und Instrumentalisierung wurde zum bestimmenden Element der politischen Ideologie, wobei unterschiedliche Epochen der dreitausendjährigen Geschichte des Iran zum zukunftsweisenden Modell stilisiert wurden. Während die Pahlawi-Herrscher an die vorislamische Zeit, insbesondere die Herrschaft der Achämeniden mit westlich orientierten Neuerungen anknüpften, suchten die Intellektuellen sowie der schiitische Klerus ihr Vorbild in der eigenen Geschichte und Kultur, besonders in der islamischen Vergangenheit und in der Konstitutionellen Revolution.

Das Verhältnis Persiens zu Deutschland war politisch völlig unbelastet, da das deutsche Reich im Gegensatz zu dem der Engländer und Russen bis zu diesem Zeitpunkt keinen Einfluss im kolonialen Stil auf Persien auszuüben versucht hatte. Nun halfen die deutschen Fachleute dabei, Persien mit einer funktionierenden Infrastruktur auszustatten, indem sie das Strassennetz aufbauten, zwei wichtige Eisenbahnverbindungen von Norden nach Süden und von Westen nach Osten schufen und schließlich mit der Einrichtung des Teheraner Flughafens den Grundstein für ein Flugnetz legten. Unter ihrer Leitung wurde das Post- und Bankwesen organisiert und wurden Universitäten und Technische Hochschulen nach europäischen Mustern eingerichtet (vgl. Rashad 2000, S. 82). Ebenfalls unter Einfluss der deutschen Berater änderte Schah Reza 1938 den Staatsnamen Persien in Iran¹⁸.

Wegen dieser guten Erfahrungen mit den Deutschen erklärte sich der Iran im Zweiten Weltkrieg zwar als neutral, zeigte aber deutliche Sympathien für das Dritte Reich. Dies nahmen Russen und Engländer zum Anlass, den Iran

¹⁷ Die zunehmende Selbstorganisation der Autoren und die Etablierung linker Kunsttheorien wie des sozialistischen Realismus wären ohne die zeitweise Lockerung der Zensur nicht denkbar.

¹⁸ Die indogermanischen Stämme, die zu Beginn des 1. Jahrtausends v.Chr. in das westiranische Bergland eindringen, nannten ihr Gebiet "Arya" später wurde hieraus "Eran". Unter arabischer Herrschaft verlor sich dieser Name und wurde durch die Bezeichnung "Persien" ersetzt.

1941 erneut zu besetzen, so dass Deutschland seinen politischen Einfluss im Iran verlor. Seitdem üben die Deutschen auf der politischen Bühne keinen Einfluss aus, und begrenzen ihre Beziehungen auf die wirtschaftliche Zusammenarbeit.

Von Verstimmungen in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts abgesehen, auf die später genauer Bezug genommen wird, waren die Beziehungen zwischen Deutschland und dem Iran durchgängig recht gut. Deutschland wird vom Iran als das Tor zum europäischen Markt angesehen. Die Belastung der diplomatischen Beziehungen begannen mit der Fatwa gegen Salman Rushdi und fanden ihren Höhepunkt mit dem Mykonos-Urteil, wodurch das Verhältnis beider Staaten zutiefst erschüttert wurde. Der Fall Höfer hat diesen Missstand über einen langen Zeitraum aufrecht erhalten. Erst mit dem Staatsbesuch des ehemaligen iranischen Präsidenten Mohammad Chatami im Juli 2000 haben sich die politischen Beziehungen leicht normalisiert; sie wurden aber nach dem 11. September 2001 wieder komplizierter.

3.2 Interkulturelle Kommunikation und Analyse des unterrichtlichen Geschehens in iranischen Institutionen

Neben der Berücksichtigung des historischen Kontextes ist eine Klärung des Untersuchungsgegenstandes auch auf dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts notwendig.

Vom besonderen Interesse sind dabei die verschiedenen Lernbereiche, in denen der Deutschunterricht und dessen diskursive Analyse erfolgt. Wie bereits in vorigen Kapitel erwähnt, wurde die Untersuchung in drei Feldern durchgeführt:

- 1) Grammatik
- 2) Übersetzung
- 3) Textverständnis

Die gesamte Untersuchung begründet sich aber erst aus dem Stellenwert der interkulturellen Kommunikation im Rahmen der o. g. Felder.

Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht ist stets mit interkultureller Kommunikation verbunden, die daher auch erklärtes Ziel jeder Fremdsprachendidaktik und -institution sein sollte. Zuerst soll untersucht werden, ob die Institutionen, die Deutsch anbieten, die kulturelle Seite des Deutschen berücksichtigen und falls das geschieht, auf welche Weise es erfolgt, und falls nicht, welche Konsequenzen das für die gesamte Fremdsprachenvermittlung hat. Eine kontrastive Grammatik, d. h. der Vergleich der grammatischen Merkmale der Ausgangs- sowie Zielsprache, ist der übliche Weg beim Lernen von Fremdsprachen¹⁹. Auf diese Weise zeigt der Lehrer Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der Grammatik der Sprachen.

Der Übersetzungsunterricht gehört zu den Besonderheiten der Fremdsprachenvermittlung, bei denen die Berücksichtigung der kulturellen Voraussetzungen und der Funktion von Texten in der Zielsprache eine sehr grundsätzliche Rolle spielt. Dazu gehören zum Beispiel "zeitbedingte Texte", die im literarischen Leben eine politisch bzw. kulturelle Funktion haben. Die fremdsprachigen Texte sind im Unterricht als Zeichensequenzen zu verstehen, deren Übersetzung sich in einem kommunikativen Kontext entfaltet. Folglich können solche Texte auch nicht ohne Berücksichtigung ihrer kulturellen Kontexte behandelt werden.

Weder eine Übersetzung noch ein Textverständnis kann sinntragend und sinnvoll gelingen, wenn diese von Deutschlernern in ihrer engeren und tieferen Bedeutung unverstanden bleiben. Das Verstehen fremdsprachiger Texte ist heutzutage als integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts nahezu selbstverständlich. Die Analyse des Textverständnisunterrichts soll zeigen, inwieweit die Deutschlehrer die kulturelle, sowie gesellschaftliche Wirklichkeit der Zielsprache für das Verstehen von Texten in Betracht ziehen, aber auch inwieweit sich anhand der Arbeit mit authentischen Texten im Unterricht ein vertieftes Verständnis der Zielkultur entwickelt.

¹⁹ Ein gutes Beispiel dafür ist der Deutschkurs im Österreichischen Kulturinstitut. Siehe 2.3.1

3.2.1 Interkulturelle Kommunikation und Grammatik

Grammatikkenntnisse sind beim Fremdsprachenerwerb erwachsener Lerner unentbehrlich. Die Grammatik spielt aber auch im Verstehensprozess, und zwar bei der Er- und Bearbeitung fremdsprachlicher Texte eine zentrale Rolle.

Mit der Analyse einzelner Stunden in verschiedenen Institutionen wird gezeigt, welchen Anteil die Grammatikvermittlung im gesamten Studien- sowie Kursverlauf im Verhältnis zu anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts hat, und ob eine Ausgewogenheit zwischen den verschiedenen Bestandteilen eines Deutschstudienganges besteht. Die Analyse der ausgewählten Institutionen soll auch zeigen, inwieweit den Deutsch anbietenden Einrichtungen dieser Aspekt bei der Gestaltung ihrer Lehrpläne bewusst ist.

Dementsprechend ist zu erwarten, dass die Deutschkenntnisse der Deutschlerner deutschsprachigen Texten gegenüber in dem Maß unangemessen sein werden, wie sich die deutsche Grammatik von der persischen unterscheidet. Das gilt besonders im Hinblick auf grammatische Phänomene, die für die Übersetzung und das Verständnis von Texten relevant sind. Die Analyse der Grammatikstunden soll zeigen, ob die Grammatik im Unterrichtsgeschehen einen interkulturellen Stellenwert erhält, indem solche Unterschiede bewusst gemacht werden.

Die Arbeit geht außerdem davon aus, dass jeder deutscher Satz, der in der Grammatik- bzw. einer Übersetzungs- oder sogar Textverständnisstunde analysiert wird, in seiner grammatischen auch eine semantische Struktur enthält und vermittelt. Es ist daher die Aufgabe des Deutschlehrers, beide Bestandteile in ihrer wechselseitigen Beziehung sinngemäß zu analysieren und zu transferieren.

Im Persischen überwiegt wie im Arabischen überhaupt die Rechtsverzweigung – Rektion von links nach rechts – als grammatisches Organisationsprinzip, nominale Satzgliedfunktionen werden durch eine lineare Abfolge gekennzeichnet, morphologische Merkmale spielen eine Nebenrolle. Die vom Persischen entwickelten Lese- und Schreibgewohnheiten sind deshalb zwangsläufig für das Deutsche denkbar unangebracht, in dem Linksverzweigung – Rektion von rechts nach links –

vorherrscht, nominale Satzgliedfunktionen im wesentlichen morphologisch markiert werden, Abfolgeerscheinungen im Satzbau dagegen in höherem Ausmaß kontextbedingt sind.

Demzufolge können für diejenigen Deutschlerner, die das Fachwissen deutscher Muttersprachler noch nicht entwickelt haben, folgende Probleme auftreten²⁰:

- Sie sind bei der Verarbeitung von links nach rechts weniger flexibel in der Hypothesenbildung und –revision, weniger offen für die Möglichkeit der Linksverzweigung;
- Sie können beim unbedachten Lesen morphologische Phänomene als grammatische Signale übersehen und können diese auch kaum zu Kontrollzwecken verwenden und auswerten;
- Sie können umgekehrt grammatisch irrelevante Abfolgeerscheinungen als grammatische Signale auffassen und dabei deren eigentliche Kontextrelevanz verkennen.

Eine vergleichende Behandlung der grammatischen Charakterzüge der Ausgang- und Zielsprache durch den Deutschlehrer kann im Sinne der Arbeit als "interkultureller Akt" verstanden werden²¹.

Extrem schwerwiegend ist beim Erlernen einer Fremdsprache weniger das grammatische Wissen als metasprachliches Wissen, sondern das grammatische Verstehen²². Wichtig dafür ist die Unterscheidung der Deutschlernenden im Unterricht zwischen grammatischer Aufgliederung als bewusster und erlernter Tätigkeit und dem grammatischen Verstehen als einem Prozess, der erst auf grammatischem Wissen basiert. Für Deutschlehrer ist es relevant zu prüfen, welche Möglichkeiten sie im Unterricht für grammatische Kenntnisse und für die Vermittlung von grammatischem Verstehen haben.

²⁰ Diese Probleme sind besonders bei der Analyse der Übersetzungsseminare auffällig. Mehr dazu siehe die Analyse der Übersetzungsseminare der einzelnen Universitäten.

²¹ Die gesamte Untersuchung zeigt, dass diese Chance nur selten genutzt wird.

²² Was wir hier "Verstehen" nennen, bezieht sich auf zwei Stufen des Verstehens. Man kann einen Text rein semantisch verstehen, ohne seinen Sinn erkannt zu haben, in welchem Fall das Verstehen noch recht oberflächlich bleibt. Das Verstehen kann aber auch den Sinn erfassen, wodurch ein tieferes Textverständnis vorliegt.

In diesem Sinne ist die Grammatik einer Sprache und deren Vermittlung auch als Mittel und Weg im Bereich und Prozess interkulturellen Lernens zu betrachten, in dem sie die den grammatischen Strukturen entsprechenden Bedeutungskonstellationen aufzeigt, entwickelt sich ein tieferes Verständnis für die Fremdsprache und spielt so auch für die Sensibilität anderen Kulturen gegenüber eine Schlüsselrolle.

3.2.2 Interkulturelle Kommunikation im Textverständnis- und Übersetzungsunterricht

Das Erlernen der grammatischen Grundkenntnisse ist Voraussetzung für eine richtige Übertragung eines Textes in eine Fremdsprache bzw. in die Muttersprache.

In der interkulturellen Kommunikation vermittelt Übersetzung tritt der Übersetzer zwischen dem Textverfasser und Leser. Der Text der Ausgangssprache, von dessen Verfasser verschlüsselt wird vom Übersetzer empfangen, von ihm entschlüsselt und an die zielsprachlichen Empfänger weitergeleitet. Diese Art der Kommunikation wird von zahlreichen, sowohl den Leser als auch den Verfasser betreffenden Faktoren, z. B. von ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenz²³, ihrem Wissensstand, ihrem kulturellen Hintergrund, ihrer sozialen Umgebung und ihrem persönlichen Interesse mitbestimmt. Im Folgenden soll der versucht werden, die Komplexität des Prozesses der interkulturellen Kommunikation vermittelt Übersetzung etwas genauer zu beschreiben.

Der Verfasser eines Textes entstammt stets einer spezifischen historischen, kulturellen, sozialen etc. Situation, ist geprägt von der Geschichte und Lebenswelt, verfügt über bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse und ist auch mehr oder weniger "interkulturell"²⁴ orientiert. Es ist daher wichtig zu klären, ob der Seminarleiter auch um die Vermittlung von Informationen über den entsprechenden Autor bestrebt ist.

²³ Mit "fachlich" sind hier die Kenntnisse der Übersetzer über die Fachrichtung des Textes, wie z. B. Literatur, Technik, Religion usw. gemeint.

²⁴ Hier gehe ich davon aus, dass die in jeweiligem Unterricht zu bearbeitenden Texte von Autoren stammen, die mehr oder weniger mit verschiedenen Schichten der eigenen Gesellschaft oder eventuell mit einigen fremden Kulturen bekannt sind.

Es soll hier deutlich werden, wie unzureichende Einsichten in die grammatische Struktur fremdsprachlicher Texte zu gravierenden Missverständnissen beitragen und durch rezeptive Interferenzen aus der Muttersprache geprägt sein können. Solche Probleme können nicht nur in Grammatikstunden entstehen, sondern kommen mehr oder weniger auch beim Übersetzen der deutschen Texte²⁵ sowie beim Textverständnis²⁶ vor.

In diesem Zusammenhang wird auch der Lehrstil entscheidend. Diejenigen DeutschlehrerInnen, die ausreichende grammatische, oder auch grammatiktheoretische Kenntnisse besitzen, um eine korrekte grammatische Analyse durchführen zu können, werden mit den genannten Schwierigkeiten durch einen bewussten Einsatz ihrer Kenntnisse angemessen umgehen können²⁷ - vorausgesetzt, die DeutschlehrerInnen sind sich der Probleme bewusst, die hier als interkulturelle Missverständnisse bezeichnet werden.

3.3 Interkulturelles Handeln in Deutsch anbietenden Institutionen

Die Geschichte der deutsch-iranischen Beziehung in den letzten zwanzig Jahren zeigt, wie zwei Länder ihre Kulturpolitik nach Zufälligkeiten ausrichten. 1987 wurde das Goethe-Institut in Teheran aufgrund einer Sendung in ZDF²⁸ geschlossen. Als Reaktion wurde das Hafez-Institut in Bonn verriegelt.

Dies hatte zur Folge, dass die Pflege der deutschen Sprache im Iran eine Aufgabe der Sprachinstitute und Universitäten ohne deutsche Beteiligung geworden ist. Es ist geradezu erstaunlich und erfreulich, dass nach siebzehn Jahren die „allein gelassene“ deutsche Sprachpflege im Iran noch an Universitäten und Sprachinstituten präsent ist. Seitdem haben sowohl die Deutschlehrer als auch Lerner keinen lebendigen Kontakt zur deutschen Kultur, und richten sich nach dem, was sie in Büchern finden können²⁹.

²⁵ S. a. die Analyse des Übersetzens der islamischen Texte an Teheraner Universität.

²⁶ S. a. die Analyse der Textverständnis- und Sprechübungsstunde an Shahid Beheshti Universität.

²⁷ Fast alle DeutschlehrerInnen im Iran sind IranerInnen. Ausgenommen sind diejenige Institutionen, die sich muttersprachliche Deutschlehrer leisten können.

²⁸ In dieser Sendung spielte Rudi Karel Ayatollah Chomeini. Nach dieser Sendung liess die iranische Regierung das Goethe-Institut in Teheran wegen der Beleidigung der islamischen Gemeinschaft schließen.

²⁹ Ausgenommen sind das Österreichische Kulturforum und die DeutschlehrerInnen des ehemaligen Goethe-Instituts. Das Österreichische Kulturhaus bietet seit seiner Gründung Fortbildungskurse für seine DeutschlehrerInnen in Österreich und im Iran (Siehe auch 4.1).

Um so mehr fällt auf, dass in einem Land wie dem Iran, mit dem die Bundesrepublik Deutschland seit Jahren gute Wirtschaftsbeziehungen pflegt, die Zahl der Deutschinteressenten, wenn auch geringfügig, gestiegen ist. Die deutsche Wirtschaft ist kaum in einem anderen Land im Nahen Osten so stark vertreten wie im Iran, was auch für eine engere kulturelle Zusammenarbeit sprechen müsste.

Deutsch liegt in der Skala der unterrichteten Fremdsprachen in den Statistiken nach auf dem vierten Platz hinter Arabisch³⁰, Englisch und Französisch. Wie alle westlichen Fremdsprachen hat Deutsch gegenüber dem Englischen einen schweren Stand und ist nur als Zusatzqualifikation innerhalb und außerhalb des universitären Bereiches populär.

Die deutsche Sprache wird an drei Universitäten der Islamischen Republik Iran als Studienfach angegeben³¹, daneben wird in mehr als vier Sprachinstituten - verteilt auf fünf Großstädte des Iran - Deutsch unterrichtet.

3.3.1 Der Stellenwert der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft:

Bevor sich die Arbeit mit der Struktur und der Funktion der iranischen Sprachinstitute und Universitäten befasst, soll noch auf den Stellenwert der deutschen Sprache in der Gesellschaft eingegangen und daraus die institutionsspezifische Rolle der Universität im interkulturellen Bereich begründet werden.

Hier sind zwei Aspekte zu berücksichtigen, welche die Präsentation der deutschen Sprache an Sprachinstituten von der an Universitäten unterscheiden.

Der erste Aspekt fokussiert das Verhältnis von Allgemeinbildung und Fachwissen. Unter diesem Aspekt werden in der folgenden Analyse das Unterrichtsgeschehen an Sprachinstituten und Universitäten miteinander in

³⁰ Arabisch wird ab 6.em Schuljahr als Religionssprache unterrichtet und hat einen völlig anderen Stellenwert in der Gesellschaft im Vergleich zu den anderen Fremdsprachen. Außerdem wird im Südiran Arabisch gesprochen.

³¹ Neben diesen drei Universitäten sind auch zahlreiche Universitäten zu erwähnen, die Deutsch als Zusatz-qualifikationsfach anbieten. Dazu gehören die Technische Universität Sharif, die Amir Kabir Universität, die Universität Mashhad, die Universität Ahwaz, die Universität Shiraz etc..

Beziehung gesetzt³². Die Allgemeinbildung, die mit dem ersten Schuljahr beginnt, wird innerhalb einer zwölfjährigen schulischen Laufbahn weiterentwickelt. An den Schulen und Gymnasien bildet der Deutschunterricht eine seltene Ausnahme³³. Aus diesem Grund können Deutschkenntnisse nicht zu dem von der Institution „Schule“ vermittelten Allgemeinwissen gerechnet werden.

Einerseits sind die Aktivitäten der privaten Sprachinstitute aus der Sicht der Universitäten keine notwendige Voraussetzung für die Aufnahme von Deutschstudierenden. Die Sprachinstitute sind nämlich nicht im ganzen Land verbreitet und die Universitäten beabsichtigen bei den an der Aufnahmeprüfung teilnehmenden Abiturienten nach dem Prinzip der Chancengleichheit zu verfahren³⁴. Andererseits verstehen die privaten Sprachinstitute ihre Deutschkurse gerade als Zusatz- bzw. Ergänzungsqualifikation sogar zum Deutschstudium³⁵. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede. Wie in den Unterrichtsanalysen zu sehen sein wird, bestehen zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen sowie den didaktischen Konzepten von Sprachinstituten und Universitäten kaum Gemeinsamkeiten.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die didaktischen Konzepte, in denen sich die Sprachinstitute von den Universitäten unterscheiden. Dabei muss jeweils der institutionelle Rahmen mit betrachtet werden, da der Unterrichtsstil und die didaktischen Konzepte sowie deren Untersuchung ohne Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben nicht zu bestimmen sind.

Wegen der Unterschiede zu den Universitäten, ihrer etwas größeren Freiheiten sollen in dieser Arbeit auch die Sprachinstitute vorgestellt und untersucht werden.

³² Mehr zu diesem Thema s. Kapitel 4 und 5.

³³ Für die Darbietung einer Fremdsprache außer Englisch und Arabisch müssen die Schüler die jeweilige Fremdsprache schriftlich beantragen. Der Unterricht findet statt, wenn eine Gruppe von mehr als 10 Schülern zustande kommt.

³⁴ Aus dem Interview mit Frau Dr. Dadwar, der ehemaligen Leiterin der Fakultät für Literatur und Fremdsprachen der Teheraner Universität am 14.08.1999

4. Der Deutschunterricht an den nicht staatlichen iranischen Instituten

Die Deutschkurse der Sprachinstitute sind relativ gut besucht und erfolgen im Vergleich zum Unterricht an den Universitäten ohne Aufnahmeprüfung. Die Sprachinstitute, wie das „Österreichische Kulturforum“, das „Deutsche Sprachinstitut“, oder das „Iran Language Institute“, haben mehr Spielraum für die Präsentation der „typisch deutschen Kultur“. Aber auch die einzelnen Institute müssen die allgemeinen Regeln anerkennen, die das „Ministerium für Kultur und Islamische Belehrung“ vorgibt.³⁶

Trotz verbindlicher Anordnungen veranstalten die Sprachinstitute ihre Seminare unter recht unterschiedlichen Bedingungen: Während z. B. ein Institut wie das „Iran Language Institute“ seine Sprachkurse nach Männern und Frauen getrennt veranstaltet, organisieren Institute, wie das „Österreichische Kulturforum“, oder das „Deutsche Sprachinstitut“, ihre Seminare in gemischten Gruppen, wie sie auch in Deutschland oder Österreich angeboten werden.³⁷

4.1 Das Österreichische Kulturforum

Das „Österreichische Kulturforum“ (ÖKF) wurde 1958 gegründet. Seit der Eröffnung sind viele kulturelle Veranstaltungen, Ausstellungen, wissenschaftliche Vorträge und Lesungen organisiert und durchgeführt worden, wobei von 1972 an die Sprachabteilung des Kulturinstituts aktiv an solchen Programmen mit beteiligt ist. Diese wurde nach der Schließung des Goethe-Instituts im Jahre 1987 zur meist besuchten Sprachschule im Iran.

³⁵ Aus der Broschüre des „Iran Language Institute“.

³⁶ Mit der Anerkennung dieser Regeln versichern die Institute, dass sie keinen Einfluss gegen die allgemeinen islamischen Gegebenheiten in der Gesellschaft, wie das Tragen des Kopftuches für Frauen, nehmen.

³⁷ Solche Unterschiede haben selbstverständlich auch einen interkulturellen Gesichtspunkt, was bei der Analyse der institutionellen Strukturen und der des Unterrichtsgeschehens der einzelnen Institutionen berücksichtigt werden soll.

Seit 1989 werden kontinuierlich ca. 40 Kurse in 12 Stufen³⁸ pro Semester mit bis zu 750 Teilnehmern in der Sprachabteilung des ÖKF arrangiert.³⁹

In Zusammenarbeit mit dem österreichischen Unterrichtsministerium werden permanent ca. 18-20 Lehrende durch DaF-Experten aus Österreich in Österreich und im Iran geschult.⁴⁰ Außerdem werden seit 15 Jahren regelmäßig vom ÖKF selbst DaF-Basis- und Fortbildungskurse abgehalten und auf Wunsch auch Lehrerfortbildungsseminare für verschiedene Organisationen organisiert.⁴¹ Die Kursteilnehmer müssen sich im ÖKF einem Einstufungstest unterziehen, es sei denn jemand hat in diesem Institut bereits von Beginn an Deutsch gelernt und Kurse besucht.

Der Deutschunterricht soll eng mit sehr realitätsnahen und –gerechten Kenntnissen über das tägliche und öffentliche Leben in deutschsprachigen Ländern verbunden sein. Diese Orientierung auf eine Betrachtung und Untersuchung von typischen Ausschnitten aus dem gesellschaftlichen Leben der Zielkultur macht es aber auch nötig, die institutionellen Ziele für das Angebot, die Planung und Durchführung des Deutschunterrichts genauer zu analysieren und dabei die institutionellen Ansprüche an der Wirklichkeit des Unterrichts zu messen. Neben der Vermittlung der deutschen Sprache hat das ÖKF folgende Zielsetzungen. Es will:

- die Teilnehmer mit der Wirklichkeit des gesellschaftlichen Lebens im deutschsprachigen Raum bekannt machen,
- diejenigen Teilnehmer, die demnächst in Österreich studieren bzw. eine berufliche Tätigkeit ausüben wollen, auf den Alltag in der österreichischen Gesellschaft vorbereiten,
- einen Beitrag zum interkulturellen Dialog leisten.

³⁸ Diese 12 Stufen bestehen aus 5 Grundstufenkursen, 4 Mittelstufenkursen und 3 Oberstufenkursen. Neben den o. g. Standardkursen werden auch Übergangskurse, Literaturkurse, Grammatikkurse und Kinderkurse angeboten.

³⁹ Aus den Broschüren des Österreichischen Kulturforums.

⁴⁰ Die Fortbildungskurse für DeutschlehrerInnen werden in Österreich an den Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt und Linz veranstaltet.

⁴¹ Das Österreichische Kulturinstitut veranstaltet als Beispiel die Lehrerfortbildungsseminare in Zusammenarbeit mit dem iranischen Erziehungsministerium für die iranischen DeutschlehrerInnen, die an staatlichen Schulen und Gymnasien tätig sind.

Mit diesen Zielsetzungen unterscheidet sich das österreichische Kulturhaus von den anderen Deutsch anbietenden Institutionen im Iran.

4.1.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der Korpus, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, besteht aus einer Unterrichtseinheit zum Thema „Mozart“. Es wird versucht, daran exemplarisch zu zeigen, wie die theoretischen Erkenntnisse und Ansprüche an interkulturelle Kommunikation in die DaF-Unterrichtspraxis einfließen. Die neunzigminütige Unterrichtseinheit, die Gegenstand der Analyse ist, wurde im Österreichischen Kulturforum am Montag, den 17. 05.1999, aufgezeichnet. Der Unterricht beträgt 6 Wochenstunden, verteilt auf drei Tage, und wird von nur einer Lehrerin⁴² erteilt.

Alle Kursteilnehmer sind Iraner, die meistens von ihnen wollen ihr Studium in Deutschland oder Österreich fortsetzen. Nach einem 2,5-monatigen Kurs ist eine schriftliche Prüfung abzulegen. Das Alter der Teilnehmer in der Klasse, in der die Aufnahme gemacht wurde, liegt in etwa zwischen 20 und 30 Jahren. Das Thema der ausgewählten Unterrichtseinheit wird über den Dokumentarfilm „*Willkommen bei Mozart in Salzburg*“ vermittelt. Textgrundlage ist ein kurzer Text, den die Lehrerin den Lernenden in der vorherigen Sitzung zur Lektüre verteilt hat.

Die Kursleiterin versteht ihren Unterricht als „*kommunikativ orientiert*“, d. h. er soll vorrangig dem Erwerb kommunikativer Kompetenz dienen. Dieser didaktischen Zielsetzung dient auch ihr methodisches Vorgehen: Sie will vor allem, dass die Kursteilnehmer sich möglichst spontan und frei äußern und so ihre sprachlichen Fähigkeiten erproben und verbessern.

Im Folgenden werden drei Sequenzen aus dem Unterricht mit erwachsenen Kursteilnehmern analysiert. Diese Untersuchung erfolgt unter der leitenden Frage, welche Äußerungen die Lehrerin im Unterrichtsgespräch benutzt und welche kommunikative Funktion diese für die Kursteilnehmer und das Unterrichtsgespräch haben. Die Auswirkungen dieser Lehr-Strategien auf den Unterrichtsdiskurs sollen besonders im Hinblick darauf interessieren, ob

⁴² Sie ist deutsche Muttersprachlerin und hielt sich für kurze Zeit in Teheran auf. Ich danke ihr, den KursteilnehmerInnen und dem Österreichischen Kulturforum an dieser Stelle noch einmal herzlich für die Kooperationsbereitschaft, die allein diese Untersuchung ermöglichte.

sie tatsächlich die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördern und zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichts beitragen und so den Zielsetzungen der Institution und der Absicht der Lehrerin gerecht werden.

Die ausgewählten drei Sequenzen stellen einen repräsentativen Querschnitt aus dem Unterricht dar, der folgendermaßen strukturiert ist:

- Vorlesen des Textes durch eine Kursteilnehmerin
- Beantworten von Fragen zum Text (Sequenz I)
- Vorführung des Dokumentarfilmes
- Diskussion über Mozart und Salzburg (Sequenz II)
- Diskussion über das Leben in Salzburg (Sequenz III)

Am Anfang der Stunde stellt die Lehrerin das Thema vor und bittet eine Kursteilnehmerin, den Text vorzulesen. Anschließend werden die Kursteilnehmer gebeten, ihre Bücher zu schließen. Die Lehrerin ist darum bemüht, die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer auf das Frage-Antwort-Muster zu lenken, wodurch die Textwiedergabe erarbeitet werden soll:

Transriptionskopf

Aufgenommen in: „Das Österreichische Kulturforum“ in Teheran

Ort, Datum: Teheran, den 17.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 39 Minuten

Charakterisierung: Klassengespräch in Mittelstufe I

Zahl der Anwesenden: die Lehrerin und 13 Kursteilnehmer

KursteilnehmerInnen: männlich und weiblich, Alter zwischen 20 und 25

4.1.2 Sequenz I

Transkriptausschnitt I

-
1. L: so jetzt haben wir hier (.) also ihr wisst schon dass es um MOZart handelt woran haben wir das gemerkt, dass es hier von Mozart

- [ist]?
2. S1: [zau]berpflöte;
 3. L: [zAUber]flöte genau die zAUberflöte;
 4. S2: Oper,
 5. L: vielleicht ja man nennt es Oper der zAUberflöte und?
 6. S2: und die adresse-
 7. L: und die adresse einmal wiener RAUmsteingasse nUmmer sieben und was noch?
 8. S3: er spielt (.) Klavier.
 9. L: Er spielt klavIEr und?
 10. S4: er hat siebzehn; (---)
 11. L: sIEbzehnhundertein (.) und neunzig (-)gut schön also siebzehnhunderteinundneunzig; wie oper und wie haus (-)okay gibt es ein wort, das uns wichtig ist(.)klingeln(-) was ist dAS? (--) klingen! drei stunden lang hat das zimmer geklungen;
 12. S2: betOnen (--) sie wollen klavier spielen und jetzt das zimmer tonen haben;
 13. L: ja=gEnau das macht einen tOn das (.) klingt (.) ja das klingt gut das klingt sch schlecht das klingt hoch das (.)klingt tief ha (.) klingen (.) klang geklungen gut-

(eine Minute und 30 Sekunden)

(Nach 14 minütiger Unterbrechung geht das Gespräch weiter)

Transkriptausschnitt II

14. L: was passIErt. sIEbzehnhunderteinundnEUUnzig in MOZarts leben?

15. S1: er stibt/
16. L: ja genau(.)er stirbt (.) der Mozart die
oper und die zauberflöte wird aufgeführt und
dann?
17. S1: stibt
18. L: also stirbt er (uhum) (.) gut (.) und dann
hier ist die frage was wird im text auf
seite sechsundneunzig in den zeilen
fünfzehn bis siebenunddreissig beschrieben
(.) was ist richtig na(.) wie Mozart nach
zu viel alkohol benutzt bis man sein
(gesicht) sieht (-) oder wie Mozart von
seiner kindheit; erzählt (.) oder wie
Mozart nicht lange vor seinem tot bilder aus
seiner vergangenheit vor sich sieht (.) was
wird hier erzählt? vor/
19. S1: (murmelnd) tot (.) vor seinem tot-
20. L: seinem tot ja na (---) wie Mozart.
21. S2: vor seinem (.) vergangenheit vor sich
zieht
22. L: richtig- na er erinnert sich an seine
kindheit uhum (.) wie wurde Mozart genannt
als kind?
23. S4: knabe,
24. S3: wunder,
25. L: nein knabe bedeutet junge-
26. S3: wunder (.) wunderkind-
27. L: wunderkind und?
28. S3 u. S5: wundertier/
29. L: kleines wundertier und vor=allemding auch
30. S3: bub.
31. L: was gut (.) der gute bubjunge. des;
österreichs;ein bub heisst junge und noch
ein=en name hat er?

32. S3: Wolfeld;
33. L: Wolfel genau Wolferl von? wie heißt das genau?
34. S5: (am)(.) (am) Wolfgang, Amadeus, Mozart-
35. L: ja genau Wolfgang Amadeus MOZart und Wolferl ist der kleINE Wolfgang so wie(--)
ihr macht auch was von persisch was ist die kleine Leila (.) Leili ist die kleine Leila? tschIK oder wie
36. S6: ja;
37. L: ja? oder womit macht ihr das? oder Erfan wie heißt, der kleine Erfan?
38. SS: (lachen)
39. L: (lachend) Erfani was ist?
40. S5: wir sagen ZOhre ZArI.
41. L: ZarI also ein kleiner Wolfgang ist ein Wolferl-

(2 Minuten und 44 Sekunden)

Der Diskursausschnitt gibt einen kleinen Einblick in den Verlauf der Interaktion zwischen Lehrerin und den Kursteilnehmern, wie er im gesamten Unterricht üblich ist. An dieser Stelle sollen weniger die formal sprachliche, als vielmehr auf die für den Diskursverlauf relevanten sprachlichen Aspekte interessieren, d. h. die Perspektive der Lehrerin und ihre Fragen im Vordergrund der Betrachtung stehen.

Charakteristisch für Sequenz I ist das durch die Fragetechnik der Lehrerin bedingte gliedernde Verfahren. Die Lehrerin zerlegt ihre Fragen in verschiedene Teilaufgaben, die in sich wiederum weiter unterteilt sind.⁴³

Zunächst sollen die Partiturflächen (PF) 1 bis 13 betrachtet werden. Es handelt sich in diesem Ausschnitt um ein Frage-Antwort-Muster.

⁴³ Bei der Sequenz I geht es um unterschiedliche Untersegmente, die sich aus der Strategie der Lehrerin ergeben.

Die offensichtliche, durch die Frage der Lehrerin bestimmte Aufgabe besteht darin, den Inhalt des Textes wiederzugeben. Die Strategie der Lehrerin zielt darauf, die für die Kursteilnehmer als zu schwierig eingeschätzte Aufgabe⁴⁴ in verschiedene Teilfragen zu zerlegen, die das Verständnis des gesamten Textes ermöglichen sollen.

Die erste Frage der Lehrerin, die „Eröffnung des Diskurses“ richtet sich nicht an eine bestimmte Person, sondern alle Kursteilnehmer fühlen sich angesprochen. Für die Kursteilnehmer ist die Lehrerfrage eindeutig. Schüler 1 (S1) beantwortet die Frage der Lehrerin inhaltlich korrekt, wenn auch mit einer etwas anderen Aussprache versehen. Die Reaktion der Lehrerin darauf ist, dass sie eine Wortkorrektur vornimmt, dem Schüler zugleich aber auch ein Lob für seine Antwort übermittelt.

Es geht hier nicht um eine Äußerung von sprachlichem Wissen im Sinne von Rehbein (vgl. Rehbein 1985, S. 8-9), weil die Lehrerin keine Formulierung in Form eines Satzes fordert. Diese Verfahrensweise wiederholt sich in den nächsten PFen und bestätigt die Annahme, dass das Ziel der Lehrer-Fragen wesentlich auf Textverstehen und weniger auf eine korrekte Verwendung und Entwicklung sprachlichen Wissens ausgerichtet ist.

Die Antwort auf die erste Frage der Lehrerin zeigt, dass die Frage nach dem Text für die Kursteilnehmer willkommen ist. Mit der Betonung der Schüler-Antwort akzentuiert die Lehrerin die Schlüsselbegriffe des Textes und setzt ihre Fragen mit „und?“ fort.

Die Äußerung von S2 mit „Oper“ ist der Lehrerin nicht zutreffend genug. Sie ergänzt die Schüler-Antwort mit der Vermutung „vielleicht“ und macht die Schüler mit der Aussage „man nennt es auch Oper der Zauberflöte“ darauf aufmerksam, dass die Äußerung von S2 vervollständigt werden kann. Dasselbe passiert in den zwei folgenden PFen. Nach der wiederholten Frage der Lehrerin meldet sich S2 mit der Äußerung „Adresse“, woraufhin die Lehrerin diese Antwort in Form eines vollständigen Satzes paraphrasiert, ohne dass die Kursteilnehmer gefordert werden, die vollständige Satzformulierung zu notieren.

⁴⁴ Diese Einschätzung hat sich nach dem Unterricht aus Gesprächen mit Kursteilnehmern ergeben.

Allein die Tatsache, dass diese Stunde nicht auf grammatische Lernziele ausgerichtet ist, kann nicht der Grund sein, dass die Lehrerin sich mit den stichwortartigen Antworten der Kursteilnehmer begnügt. Es ist eher zu vermuten, dass die Lehrerin aufgrund ihrer Einschätzung des sprachlichen Niveaus der Kursteilnehmer diese Vorgehensweise für gerechtfertigt hält. Nur ein Kursteilnehmer, nämlich S3, antwortet in einem vollständigen Satz. „Er spielt Klavier“, sagt er, und wird von der Lehrerin bestätigt.

Die Äußerung von S4 bleibt trotz der nachfragenden Wiederholung der Lehrerin unkorrekt. Sie fragt weiter, ob sie das Verb „klingen“ kennen und geht dann auf den Kontext ein: „drei Stunden lang hat das Zimmer geklungen“. Die Reaktion der Kursteilnehmer bleibt jedoch eine Zeitlang offen, bis sich nach ein paar Sekunden S2 mit der Äußerung „jetzt das Zimmer Tönen haben“ meldet. Die Lehrerin toleriert offensichtlich die diskursive Anbindung der Äußerung und setzt mit der Konjugation des Verbs „klingen“ fort. Der Versuch der Lehrerin den wichtigen Begriff „klingen“ zu fokussieren, wird mit der Konjugation des Verbs abgeschlossen.

Die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer wird kurzzeitig durch das Anklopfen einer Frau an die Tür beeinträchtigt, die die Lehrerin ungefähr eine Viertelstunde an der Tür aufhält. Direkt danach fragt die Lehrerin „was passiert siebzehnhunderteinundneunzig in Mozarts Leben“ und schließt damit den Gesprächsverlauf an die Äußerung von S2 an. Dies hat die Funktion, die Aufgabenstellung aufrechtzuerhalten und wird als Aufforderung aufgefasst, die Lösungsversuche zu präzisieren. S3 reagiert mit der Äußerung „Er stirb“, was von der Lehrerin als positive Einschätzung aufgefasst und ohne weitere Korrektur bestätigt wird.

Sie fordert nun dazu auf, das Buch auf Seite 96 aufzuschlagen. Die Kursteilnehmer kommen diesen Handlungsanweisungen nicht nur nach, sondern sie sprechen in der Art eines Schülerechos nach, versichern sich der Seitenzahl und geraten in kleine Einzeldiskurse, die jedoch auf die Anweisung bezogen bleiben.

Der Erklärungsversuch der Lehrerin, mit dem sie den Textabschnitt zwischen den Zeilen dreizehn bis fünfunddreißig zu verdeutlichen versucht, führt zur Verwirrung. Auf die Frage „was wird hier erzählt“, antworten die

Kursteilnehmer mit dem Vorlesen des Textabschnitts. Auf den richtigen Lösungsversuch der Kursteilnehmer, die die Antwort flüsternd aussprechen, reagiert die Lehrerin mit der Aufforderung zu genaueren Antworten. Dem liegt eine negative Bewertung des Äußerungsaktes zugrunde– sei es, weil die Schülerantwort der Lehrerfrage nicht gerecht wird, sei es, weil sie zu leise vorgebracht und somit vermutlich von ihr nicht verstanden wurde.

Auf die Frage „Wie wurde Mozart genannt als Kind?“ erwidern die Kursteilnehmer mit drei Antwortversuchen, die der Lehrerin einen passenden Anlass zur Explikation geben. Die Äußerungen der Kursteilnehmer resultieren aus einer positiven Bewertung sowohl des Äußerungsakts, als auch des propositionalen Gehalts der Äußerungen. Mit der Rephrasierung ist eine Folgerung verbunden, die sich in den Stichworten „Knabe“, „Bub“ und „Junge“ manifestiert. Es ist anzunehmen, dass die mentale Charakteristik, die dem zugrunde liegt, in zwei Richtungen geht: Die Lehrerin scheint die Äußerungsakte nun positiv zu bewerten, aber entweder im Hinblick auf die sprachliche Form oder den propositionalen Gehalt noch mehr zu erwarten.

Deutlicher zeigt sich dieses Phänomen auf der PF 31. S5 beantwortet die Frage der Lehrerin, „und noch einen Name hat er?“ mit „wolfeld“ von der Lehrerin beiläufig zu „wolferl“ korrigiert. Die weitere Reaktion der Kursteilnehmer auf diesen Vergleich zeigt, wie Kenntnisse einer Lehrerin bzw. eines Lehrers über die Herkunftssprache für das Verständnis der Kursteilnehmer hilfreich genutzt werden können. S4 meldet sich daraufhin mit einem Hinweis über Verkleinerungsformen im Persischen und zwar „Zohre“ und „Zari“. Dieser Hinweis zeigt der Lehrerin, dass die Kursteilnehmer den propositionalen Gehalt des Aktes verstanden haben. Der propositionale Gehalt der Äußerung von S4 ist mit dem von S3 deckungsgleich. Es werden also bezüglich der Aufgabe, das Deutsche mit dem Persischen zu vergleichen, und ihrer Lösung innerhalb der gesamten Sequenz inhaltlich zwei Durchläufe des Frage-Antwort-Musters vollzogen.

Hier zeigt sich, dass es neben der offen gelassenen Aufgabenstellung, die den ersten Muster-Durchlauf dominiert, noch eine verdeckte Handlung gibt, die institutionell befürwortet wird und von der Lehrerin implizit verbalisiert

wird. Sie besteht darin, die Basis für einen interkulturellen Zugang bei den Kursteilnehmern zu entwickeln.

Die Gegenüberstellung von Verkleinerungsformen „Leila und Leili“ im Persischen und „Wolfgang und Wolferl“ im Deutschen kann zwar hilfreich für das Verstehen der Grammatik der Zielsprache sein, in diesem Fall ist der Vergleich jedoch nicht als adäquate grammatische Erklärung zu akzeptieren, und zwar aus zwei Gründen: Erstens: Die Verkleinerungsform „Wolferl“ ist nicht typisch für das Deutsche. Sie existiert nur in Österreich und Süddeutschland. Ein Deutscher z. B. in Hamburg benutzt diese Verkleinerungsform nicht. Als typisch wären z. B. „Hans“ und „Hansi“ zu vergleichen gewesen. Zweitens: In der Verkleinerungsform „Wolfgang“ zum „Wolferl“ ist eine semantische Modifikation, auch im Sinne einer Verniedlichung, zu erkennen, was bei „Leila“ und „Leili“ nicht der Fall ist.

Aus diesen Gründen muss dieser Vergleich problematisiert werden, wenn auch die dahinter stehende Absicht, das interkulturelle Verständnis für sprachliche Formen und deren Bedeutung zu wecken, erstrebens- und anerkennungswert bleibt.

4.1.3 Sequenz II

Nach der Diskussion über den Text fordert die Lehrerin die Kursteilnehmer auf, die Bücher zu schließen, sich den Dokumentarfilm anzusehen und Notizen zu den wichtigen Inhalten des Filmes zu machen.

Anschließend wird der 20-minütige Film vorgeführt. Die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer wird durch die Verdunkelung des Raumes auf das Filmgeschehen konzentriert. Danach stellt die Kursleiterin Fragen zum Film.

-
1. L: okAy so : was habt ihr an den wohnorten an
Den Orten oder sEhenwürdigkeiten (-)habt ihr
den notiert den ihr gesehen habt?
 2. S1: reihenfolge nach?

3. L: ja REIhenfolge nach (.) könnt ihr nicht sagen was ihr gesehen habt also erstens war MOzarts gebUrtshaus und dann?
4. S3: M[ozarts] geburtshaus;
5. S4: [Mozart-]
6. L: dann sein?
7. S4: dann wohnhaus?
8. L: erst Mozarts gebUrtshaus
9. S3: ja-
10. L: und dann?
11. S4: Mozarts wOhnhaus;
12. L: neh :
13. S3: HAsistrasse;
14. L: das kommt nach nocheinmal da Mozarts zuhause das habe ich fertig gesehen=okay (---) Mozarts geburtshaus und dann kammt? <<zu S5> Mehdi?
15. S5: wohnhaus-
16. L: ja okA:y gut lassen wir das bleiben dann kommt Mozart wohnhAUs also Mozarts gebUrtshaus Mozarts wohnhaus und dAnn?
17. S6: dann die strasse;
18. L: nein=nein und dann?
19. S4: rEsidenz und dom?
20. L: residenz und dOm okay
21. S7: zuerst kommt glockenspiel/ und-
22. L: okay gut erst glOckenspIEl also glOckenspiel drei ja? residenz und dom vier
23. S4: haus in der stadt;
24. L.: neh: dann kommt dann kommt das glOckenspiel noch nach glockenspiel residEnz, und dom und dann?
25. S9: die kirsche San (.)Peters-

26. L: die kirche San(.)Peters richtig (---) und dann?
27. S3: Mozarts Tirol;
28. L: Lei (.) Leila
29. S10: ja-
30. L: dann?
31. S10: friedhof,
32. L: dann kommt der frIEDhof (.) friedhof ist dann sechs ja?
33. S10: ja-
34. S4: haus der Sagelia;
35. L: (lachend) ha hAU s der Sangelia wer kann nochmal gucken das dauert zu lange okay haus der Sagelia dann Wolfgangsee; dann? sieben und dann?
36. S4: noch einmal Wolfgangsee,
37. L: NEIn;
38. S5: mir mir abellgarten,
39. S4: garten-
40. L: den MirAbellgarten genau und dann?
41. S5: und dann Teo (.) Mozartteo-
42. L: dann kommt Mozarteum neunhundertneun
43. SS: (murmelnd)
44. L: dann kommt um(..)(schreibt an die Tafel die Reihenfolge der vorgekommenen Sehenswürdigkeiten) dann kommt der Bastionsgarten genau zehn und (.) das war=s dann na?
45. S4: ja-
46. L: dann haben wir noch einmal (..)am ende kam noch mal dAs Mozarts wohnhaus ja? hausnummer zwei und elf-

(zwei Minuten und 51 Sekunden)

Die folgende Analyse des Unterrichtsverlaufs macht deutlicher noch als bereits die der Sequenz I, wie sehr die diskursiven Prozesse durch zweitsprachenerwerbsbedingte Anforderungen bestimmt werden. Die Vorführung des Dokumentarfilms über Mozart ist in sich ein kultureller Akt; inwiefern dieser Versuch auch als „interkulturell“ eingeschätzt werden kann, soll der Unterrichtsverlauf zeigen. Für die Analyse kann dieser erst dann als interkulturell gelten, wenn daraus ein Meinungs austausch über ein ähnliches, für das Herkunftsland typisches Thema entsteht.

Bei der Sequenz II geht es vor allem um das visuelle Verstehen eines Dokumentarfilmes, der den Kursteilnehmern auf anschauliche Weise Eindrücke und Informationen über das Zielland vermittelt, und der als Hilfsmittel für das Textverständnis eingesetzt wurde. Die Eröffnungsphase des Gesprächs dazu erfolgt wie in Sequenz I. Die Lehrerin fragt jetzt jedoch nicht nach Schlüsselbegriffen des Textes, sondern nach den Wohnorten und Sehenswürdigkeiten, die im Film gezeigt wurden.

Die darauf folgende Äußerung von S1 „Reihenfolge nach“ deutet an, dass die Eröffnungsphase des Gesprächs den Kursteilnehmern noch nicht klar geworden ist. Mit der Wiederholung der Schüleräußerung ergänzt die Lehrerin ihre Frage mit „ja Reihenfolge nach“ und verleiht dem Unterrichtsverlauf eine Schubkraft, indem sie selbst den ersten Antwortversuch unternimmt. Gleichzeitig beginnt S3 mit „Mozarts Geburtshaus“ die Abfolge des Aufgabe-Lösungs-Musters, das anschließend von der Lehrerin explizit weitergeführt wird.

Sie setzt die Frage mit „dann sein?“ in der Hoffnung auf eine Schülermeldung fort. Der Antwortversuch von S4 mit „dann Wohnhaus?“ wird von der Lehrerin jedoch blockiert, indem sie ihren eigenen ersten Lösungsversuch wiederholt. Eine adäquate Reaktion der Kursteilnehmer bleibt aber aus. Die Lehrerin wiederholt ihre Frage mit „und dann?“, ohne der Äußerung von S4 zu widersprechen.

Der weiteren Lehrer-Frage folgt die Äußerung von S4 „Mozarts Wohnhaus“, die für die Lehrerin nicht akzeptabel erscheint. Sie ignoriert erneut die Äußerung von S3, der mit „Hasistraße“ auf die Lehrer-Frage reagiert hat, und verlangt von S5, eine passende Antwort zu versuchen.

Auch die gleich anschließende Paraphrasierung durch S5 mit „Wohnhaus“ weist formell eher einen typischen Charakter eines Schülerbeitrags auf. Die Lehrerin bestätigt die Äußerung von S5 in der Hoffnung, ihrer Intention näher zu kommen, und erwartet von den Kursteilnehmern weitere Lösungsversuche.

Erst in der Äußerung von S4 findet die Lehrerin eine positive Einschätzung. Diese wird jedoch durch die Äußerung von S7 revidiert, in der er sich mit „zuerst kommt Glockenspiel und...“ meldet.

Die Lehrerin korrigiert sich, nummeriert die in Stichworten festgehaltenen richtigen Antworten und verlangt nach weiteren Lösungsversuchen. Der Grund für die Entstehung der Begriffsketten liegt nicht darin, dass die Kursteilnehmer die lexikalische Bedeutung der Begriffe nicht erschließen können, sondern weil die Lehrerin die Vernetzung der Filmgeschehnisse von den Kursteilnehmern erfahren will. Die Lehrerin verknüpft die Stichworte „Glockenspiel“ und „Dom“ mit „Kirche Sankt Peters“, die sie aus der Äußerung von S9 entnommen hat.

Im Verlauf dieses Gesprächsabschnitts werden von S9 weitere Antwortversuche unternommen, die inhaltlich und grammatisch zutreffend gehalten sind. Nachdem die Lehrerin einen Antwortversuch von S9 angenommen hat, ignoriert sie wieder die Äußerung von S3.

Auf der PF 42 wird eine phonetische Korrektur von der Lehrerin vorgenommen, indem sie die Äußerung von S5 wiederholt und gleichzeitig die Kursteilnehmer auf die richtige Betonung hinweist. Sie tut das nicht nur, indem sie das Wort „Mozarteum“ phonetisch korrigiert, sondern den Begriff auch lexikalisch für alle Kursteilnehmer verdeutlicht. Der Gesprächsausschnitt wird mit dem Anschreiben der wichtigen Begriffe an der Tafel durch die Lehrerin beendet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrerin in Sequenz II versucht hat, die Sprechbereitschaft der Kursteilnehmer über die visuelle Darbietung zu aktivieren. Inwieweit die Lehrerin den Einsatz eines Dokumentarfilmes für den o. g. Zweck genutzt hat, kann man den Reaktionen der Kursteilnehmer und ihren Äußerungen innerhalb der Sequenz II entnehmen. Die Fragen der Lehrerin beziehen sich auf den Inhalt des Filmes und keinesfalls auf den interkulturellen Gehalt des Themas. Es mag sein, dass

das Bemühen der Lehrerin vorrangig auf das sachliche Verstehen des Themas konzentriert war, ein interkultureller Prozess entsteht so jedoch nicht.

Das institutionelle Konzept, audiovisuelle Medien als Unterrichtsmittel einzusetzen, böte zwar einen günstigen Ausgangspunkt für ein interkulturell ausgerichtetes Gespräch. Beispielsweise hätten sich als möglicher Ansatzpunkt zeitgenössische iranische Komponisten dafür anbieten können, die für die Kursteilnehmer eher präsent gewesen wären.

4.1.4 Sequenz III

Für die Frage-Antwort-Sequenz zu den Orten und Sehenswürdigkeiten bekommen die Kursteilnehmer eine zweiseitige schriftliche Aufgabenstellung zum Thema „Mozart“ und Salzburg“ und 30 Minuten für deren Lösung. Die Aufgaben bestehen aus zwei zusammengehörigen Fragen. Die erste Frage betrifft die Orte, die im Film gezeigt wurden. Die Aufgabe besteht darin, dass die Kursteilnehmer die Reihenfolge der Orte zu erkennen geben sollen, wozu sie aus der zweiten Aufgabe einige Anhaltspunkte entnehmen können. Diese enthält 12 Stichwörter, die 12 weiteren Sätzen zugeordnet werden müssen, die mit Buchstaben markiert sind. Für die richtige Lösung müssen die Kursteilnehmer ihr gewonnenes Verständnis einsetzen und darlegen.

Nach einer etwa zehnminütigen hier nicht aufgezeichneten Diskussion der Kursteilnehmer mit der Lehrerin über die möglichen Lösungen wird die Ausführung der Aufgabenstellung beendet. Der Ausgangspunkt der Sequenz III ist eine Frage von S1, der, begeistert vom Film, den Wunsch nach einer Reise nach Salzburg geäußert hat:

-
1. L: ja also(.) wenn wir nach SALzburg fahren
wollen, ist schon eine gute sache aber wir
müssen eine dIcke gELdtasche mitnehmen sage
ich euch sehr teuer hU sEhr teuer;
 2. S1: oder als der Iran;
 3. L: teurerer als Iran natürlich-

4. S2: für jede stunde man muss zusammenstehen;
5. L: <<nachdenklich> für was? man was? Ach so
nein man zahlt einmal eintritt (---)
manchmal AUch nicht die museen sind nicht so
teuer sondern wenn man etwas trINken will
oder wenn man etwas ESSen will das ist sehr
teuer (--) ich war einmal da tija ich habe
mich etwas gewundert-
6. SS: (Lachen)
7. L: ja wenn ihr ein stückchen kUchen esst; und
(.) ein eh kaffee trinkt dann könnt ihr
schon hier eure ganze familie zum chelo
kebab einladen;
8. SS: (Lachen)

(eine Minute uns 8 Sekunden)

Bei der Sequenz III geht es grundsätzlich um Informationen über das Leben im Zielland am Beispiel „Salzburg“, welche die Lehrerin als Vertreterin der Institution „Österreichisches Kulturinstitut“ liefert. Diese Informationen enthalten die Kursteilnehmer in Form eines Ensembles von Erfahrungen, die die Lehrerin selbst in Österreich gemacht hat. Dabei geht sie von einem Museumbesuch aus, der sich auch als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Diskussion anbietet.

Auf PF 1 versucht die Lehrerin den Kursteilnehmern zu erklären, wie teuer ein Besuch in Salzburg sein kann. S1 ergänzt ihre Äußerung mit einem Hinweis, dem die Lehrerin wiederum eine Erklärung anzufügen versucht. Hier zeigt sich, dass Informationen über das Leben im Zielland für die Deutschlerner dann interessant sind, wenn vergleichbare Sachverhalte im Ausgangsland mit berücksichtigt werden.

Die Lehrerin bestätigt die Äußerung von S1, der Vergleich bleibt für die Kursteilnehmer aber zu allgemein. Erst S2 versucht ein konkretes Beispiel für diesen Vergleich zu erwähnen, das inhaltlich und grammatisch jedoch nicht in korrektem Deutsch geboten wird. Die Äußerung von S2 wird von

der Lehrerin zuerst nicht verstanden, sie versucht dann aber seine Äußerung in korrekter Weise zu erklären. Dabei weist sie darauf hin, dass nicht nur die Eintrittskarte, sondern vor allem das Essen und Trinken dort sehr teuer sind. Sie verknüpft ihre Erklärung mit ihrer Erfahrung in einem österreichischen Museum.

Damit die Kursteilnehmer sich vorstellen können, wie teuer das Essen in einem Museum in Österreich sein kann, entwickelt sie aus dem Gespräch einen sehr interessanten Vergleich, der das Thema um einen interkulturellen Anknüpfungspunkt bereichert, den sie jedoch nicht in passender Weise nutzt. Die Lehrerin vergleicht das Essen in einem Museum in Österreich mit dem Essen und zwar „Cholo Kabab“⁴⁵ in einem Restaurant im Iran. Einerseits ist dieser Vergleich für die Kursteilnehmer sehr hilfreich und sogar nötig, um sich vorstellen zu können, was hier mit „teuer“ gemeint ist. Andererseits sind das Essen in einem Museum und das in einem Restaurant schwer vergleichbar. Das Essen und Trinken ist auch in einem iranischen Museum teurer als in einem Restaurant und es ist anzunehmen, dass für Österreich dasselbe gilt. Hier wäre eine Diskussion über die genaueren Umstände in beiden Ländern sinnvoll.

Für eine Diskussion und das Verständnis von interkulturellen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten ist dieser Gesprächsausschnitt ansatzweise interessant aber nicht ausreichend. So hätte die Lehrerin die Umstände in einem Museum des Ziellandes denen in einem Museum des Ausgangslandes gegenüberstellen können. Auf diese Weise hätte das Gespräch zu einem Dialog führen können, in dem die Kursteilnehmer Kenntnisse über das Leben in beiden Ländern gewonnen und zur Sprache hätten bringen können.

4.1.5 Abschließende Bemerkung

Der Deutschunterricht im Iran erfolgt ohne unmittelbaren Kontakt mit der Zielkultur. Dieser Mangel wird durch den Einsatz audiovisueller Medien zu kompensieren versucht. Dass Dokumentarfilme und Hörspiele dem Deutschunterricht im Ausland zunächst Antrieb und Aufschwung geben und

⁴⁵ Cholo Kabab gehört zu den beliebten iranischen Hauptgerichten, bestehend aus einem Teller Reis und kugelförmigem Hackfleisch.

so das Interesse der Lernenden für kulturelle und sprachliche Erscheinungen wecken, ist als Vorgehensweise längst allgemein anerkannt. Für das interkulturelle Lernen bedeutet das, dass sich das Interesse der Lerner auch auf außersprachliche Phänomene und so auf die umfassendere Lebenswirklichkeit im Zielland verlagert. Daher sollten die Institutionen das Informationsmaterial über das Zielland ständig aktualisieren.

Das Thema des Unterrichts „Mozart“ ist unverkennbar „österreichisch“. Hier spielt vor allem das institutionelle Interesse an einer Vermittlung der österreichischen Hochkultur eine wesentliche Rolle. Wichtig für den Lernprozess wäre allerdings auch, dass es dem Institut gelingt, darin auch Kenntnisse über iranische Komponisten und musikalische Traditionen mit zu integrieren. Eine Institution, die im Ausland die Sprache und Kultur ihres Landes vertritt, kann nicht nur als Hochburg für eigene kulturelle Besonderheiten funktionieren, sondern muss einige Schritte weitergehen und sich auch als interkulturelle Institution im fremden Land verstehen.

Dazu lässt sich besonders auf die Konzeption von Göhring zurückgreifen, der die Funktion des Lehrers in diesem Prozess betont. Der Lehrer und andere institutionelle Kräfte müssen den Lernenden soweit vorbereiten, dass er in lebendiger Begegnung mit Angehörigen der Zielkultur seine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit eigenständig vertiefen kann (vgl. Göhring 1980, S. 74). Es ist daher Aufgabe der Institution, den Deutschlernenden am Österreichischen Kulturforum vergleichbare Erfahrungen und umso ein Phänomen des Ziellandes, in diesem Fall den Komponisten Mozart, sein Leben und Wirken angemessen zu vermitteln.

4.2 „Das Deutsche Sprachinstitut“

„Das Deutsche Sprachinstitut“ ist eine Einrichtung in Teheran, die von der deutschen Botschaft in Teheran finanziert wird. Seit der Schließung des „Goethe-Instituts“ in Teheran im Jahre 1987 wird das „Deutsche Sprachinstitut“ von vielen als quasi Nukleus eines autonomen „Goethe-Instituts“ angesehen.⁴⁶

⁴⁶ Aus den Berichten des Goethe-Instituts am 11. Juli 2000, Nr. 13/2000

Da das „Deutsche Sprachinstitut“ als Ersatz für das Goethe-Institut gilt, erfolgt die Darstellung der institutionellen Bedingungen unter der Mitberücksichtigung der Rolle der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts in München. Es wird versucht, in die Analyse der institutionellen Zielsetzungen die Rolle des zukünftigen Goethe-Instituts in Teheran einzubeziehen.

4.2.1 „Das Deutsche Sprachinstitut“ als zukünftiger Standort des Goethe Instituts

Die im Jahre 2000 geführten Gespräche des ehemaligen iranischen Präsidenten Chatami mit der Bundesregierung in Berlin haben zwar den Willen aller Beteiligten zu einem Neuanfang in den deutsch-iranischen Kulturbeziehungen zum Ausdruck gebracht, aber die Möglichkeit eines Goethe-Instituts in Teheran bleibt immer noch das Ziel. H. Hoffmann, der ehemalige Präsident des Goethe-Instituts, bekräftigt den Willen beider Länder und bekundet:

*„Wir müssen nicht bis zur Neuauflage des Kulturabkommens warten, das kann zu lange dauern. Wir brauchen den politischen Willen für vernünftige Regelungen, um beginnen zu können“.*⁴⁷

Das Ziel der Zentralstelle des Goethe-Instituts in München ist dabei ein durch ein Einrichtungsabkommen abgesichertes, voll ausgebautes Goethe-Institut mit Kulturprogrammen und Informationszentrum. An den geplanten Standort in Teheran wird demnächst ein Gründungsteam zum Aufbau des zukünftigen Kulturinstituts entsandt.⁴⁸

Dieses Team hat folgende Aufgaben:

- Einleitung von Verbindungsaktivitäten in allen Arbeitsbereichen,
- Aufnahme von Kontakten zur kulturellen Szene im Iran,
- Analyse des lokalen Sprachkursangebots,
- Recherche zur bibliothekarischen Verbindungsarbeit,
- Anregungen zu ersten Programmen und Projekten in allen Arbeitsbereichen.

⁴⁷ Aus den Berichten des Goethe-Instituts, (Für ein Goethe-Institut in Teheran) am 11. Juli 2000, Nr. 13/2000.

⁴⁸ Wie Herr Nowald, der für den Iran Zuständige in der Münchener Zentralstelle bekräftigt hat, sucht zur Zeit das Goethe-Institut einen Referenten zum Aufbau eines Verbindungsbüros in Teheran.

Diese Aufgabenstellung für das Goethe-Institut in Teheran beinhaltet im Prinzip die Richtlinien einer kompletten Institutionszielsetzung.

Das Goethe-Institut versteht sich als weltweit tätige Organisation zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur. So will es - wie bei allen 126 Kulturinstituten in 75 Ländern - auch in Teheran Sprachunterricht erteilen, die Deutschlehrer, Universitäten und privaten Sprachinstitute bei der Förderung der deutschen Sprache unterstützen und aktuelle Informationen über Deutschland zur Verfügung stellen.⁴⁹

Das „Deutsche Sprachinstitut“ in Teheran kann diese Leitlinien im Iran jedoch nicht durchsetzen. Die Präsentation der deutschen Sprache und Kultur, die als wesentliche Aufgabe des Goethe-Instituts zu verstehen ist, bleibt die Angelegenheit der einzelnen Deutsch anbietenden Institutionen. Eine Zusammenarbeit mit anderen Deutsch anbietenden Sprachinstituten konnte das „Deutsche Sprachinstitut“ bis jetzt nur sehr begrenzt zustande bringen.⁵⁰ Auch für die Fortbildung iranischer Deutschlehrer hat sich das „Deutsche Sprachinstitut“ bisher nicht engagiert, wohl aber das Goethe-Institut⁵¹ von seinen Standorten in Ankara und in Athen aus.⁵²

Bis zur Wiedereröffnung des „Goethe-Instituts“⁵³ bleibt das „Deutsche Sprachinstitut“ als kulturelle Beigabe der deutschen Botschaft in Teheran mit begrenzten Aufgabenstellungen bestehen.

4.2.2 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der folgenden Untersuchung liegt eine Unterrichtseinheit mit 12 Kursteilnehmern - zwischen 20 und 30 Jahren - im „Deutschen Sprachinstitut“ in Teheran zugrunde, die am 21.04.1999 aufgezeichnet

⁴⁹ Aus den Berichten des Goethe-Instituts (Internationaler Kulturaustausch für Deutschland) am 28.11.2000.

⁵⁰ Es gibt zur Zeit eine sehr beschränkte Art von Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und einigen Institutionen, die Deutsch anbieten, wie z. B. dem „Iran Language Institute“ oder der Shahid Beheshti Universität, ohne Beteiligung des „Deutschen Sprachinstituts“. Eine solche Art von Kollektivarbeit wird von der Verwaltung des Goethe-Institut in München geleitet.

⁵¹ Aus den Berichten des Goethe-Instituts (Für ein Goethe-Institut in Teheran), München vom 11.07.2000 Bericht-Nr. 13/2000.

⁵² Die Deutschlehrer, die in den untersuchten Institutionen arbeiten, haben von diesem Engagement gar nichts gewusst. Es kann sein, dass damit die Deutschlehrer beim „Deutschen Sprachinstitut“ gemeint sind.

⁵³ Geplant war die Wiedereröffnung des Goethe-Instituts in Teheran Mitte 2002.

wurde. Die Kursteilnehmer nehmen nach dem ersten Grundkurs, den sie ebenfalls im „Deutschen Sprachinstitut“ abgelegt haben, an der Grundstufe II teil. Als Motiv für die Teilnahme am Sprachkurs gaben fast alle Kursteilnehmer eine beabsichtigte Ausbildung in Deutschland an. Der Lehrer⁵⁴ ist ein Iraner, der sein Deutschstudium an der Shahid-Beheshti Universität absolviert hat, und hauptberuflich im „Deutschen Sprachinstitut“ arbeitet.

Die folgende Beobachtung geht von der Annahme aus, dass die Art und Verwendung der erwarteten Schülerantworten von den Lehrerfragen abhängt. Dabei ist nicht nur der Lehrersstil, sondern sind auch folgende Aspekte mit zu berücksichtigen:

- Die institutionellen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen bestimmen generell die Fragetypen im Unterricht.
- Der Spielraum der Lehrerstrategien wird durch die institutionelle Ausprägung von Fragetypen eingeschränkt.
- Auch die Kursteilnehmer sind in ihrer Handlungs- und Äußerungsfreiheit durch die institutionell vorbestimmten Lehrerstrategien eingeschränkt.

Im Folgenden werden drei Sequenzen aus dem Unterricht analysiert. Die ausgewählten Sequenzen bilden einen repräsentativen Überblick über den Unterricht, der wie folgt angeordnet ist:

- Lösen von Aufgaben zur Klein- und Großschreibung,
- Antworten auf die Fragen zu einem Text (Sequenz I),
- Beschreiben eines Bildes (Sequenz II),
- Grammatikübungen (Sequenz III).

Die Lehrstrategien werden im Hinblick darauf beobachtet, welche kommunikativen Prozesse und Funktionen durch sie gefordert und gefördert werden, d. h. welche Art von Schüleräußerungen der Lehrer durch seine Steuerung initiiert und wie er selbst diese Äußerungen nutzt, auf sie eingeht und sie weiterführt. Ebenso wichtig zu beachten ist, ob der Unterricht zu

⁵⁴ Der Deutschlehrer hat nach eigener Angabe seine ersten Deutschkenntnisse schon vor der Islamischen Revolution in Iran beim damaligen Goethe-Institut in Teheran erworben, schon während seines

einer Auseinandersetzung mit seinen Inhalten beiträgt und so auch die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördert. Da es sich um das „Deutsche Sprachinstitut“ handelt, muss angenommen werden, dass dabei die Präsentation der deutschen Kultur in Vordergrund steht.

Einerseits ist die Fokussierung der Lehrerfragen auf die sprachliche Form wegen des Niveaus der Schüler in der Grundstufe II sehr wichtig. Andererseits ergeben sich mit den Schüleräußerungen stets auch Aspekte und Aufgaben, die im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation stehen, wodurch die Klärung von Problemen der grammatischen Korrektheit in den Hintergrund tritt.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Das Deutsche Sprachinstitut“

Ort, Datum: Teheran, den 21.04.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 45 Minuten

Charakterisierung: Klassengespräch in Grundstufe II

Zahl der Anwesenden: der Lehrer und 12 Kursteilnehmer

KursteilnehmerInnen: Männlich und weiblich, Alter zwischen 20 und 30, meist Studierenden

4.2.3 Sequenz I

Zu Beginn der Stunde sollen die Kursteilnehmer die Fehler in vorgegebenen Sätzen, die bewusst falsch formuliert wurden, herausfinden. Bei dieser Übung lernen sie auch, warum manche Wörter klein- und andere groß geschrieben werden. Jeder soll eine Übung vorlesen und die richtige Lösung nennen. Nach dem Lösen einer Übung bestimmt der betreffende Kursteilnehmer die Person für die nächste Aufgabe. S1 vergisst das nach dem Lösen seiner Aufgabe.

1. L: gut nächste person (.) wer macht weiter/

Studiums und nach dem Studium privat Deutschunterricht erteilt und war seit seiner Beschäftigung im „Deutschen Sprachinstitut“ nur kurzfristig in Deutschland.

2. S1: herr Hossein-
3. L: hERR, wieso hErr Hossein (.) herr und frau gehören zum fAmiliename
4. S1: ja-
5. L: aber Hossein ist frEUndlich ohne herr und ohne frau
6. S1: das ist (-) das ist hoflich-
7. L: das ist ganz freundlich auf pErsisch in Iran-
8. S1: ja-
9. L: AUf deutsch ist vorname allein (-) das ist freundlich (-) das ist wirklich freundlich nicht unhöflich;
10. S2: Hungria/
11. L: ja wir haben fünf ja nAmen (-) ja bei uns(-) Wo machen vier personen sprachkurs-
12. S2: am guten (-) Goethe=institut in Berlin
13. L: am GOethe institut in?
14. S2: in bre in Bremen;
15. L: in BrEmen und wo ist Bremen wEisst dU?
16. S2: he Bremen ist eine stadt he in,
17. L: ja eine stAdt(.) wo ist dIEse stAdt?
18. S2: in Deutschland-
19. L: ja wO, in DEUtschland? In? ja eine stAdt (.) wo ist
20. S2: in no [in nord]deutschland-
21. SS: [in nord-]
22. L: in nOrddeutschland richtich-

(Eine Minute und 6 Sekunden)

Sequenz I beinhaltet im Hinblick auf eine Förderung der interkulturellen Kommunikation zwei wichtige Aspekte: der eine bezieht sich auf Höflichkeitsformen im Ziel- und Ausgangsland, der andere auf die

Geographie des Ziellandes. Um analysieren zu können, auf welche Art und Weise der Lehrer seine Strategien im Unterricht einsetzt, ist es notwendig, sie hier genauer zu untersuchen.

Dabei sind die Lehrstrategien für die Bearbeitung der Schülermeldungen unter zwei Gesichtspunkten zu beachten. Zum einen hat der Lehrer eine Reihe von Informationen über die Verhaltensweise im Zielland zu vermitteln. Der Vergleich zwischen den Höflichkeitsformen im Iran und in Deutschland muss zeigen, dass ein Iraner in Deutschland mit interkulturellen Missverständnissen rechnen muss, wenn er die Höflichkeitsformen nicht gemäß den gesellschaftlichen Konventionen wahrnimmt und verwendet. Zum anderen hat ein Lehrer in der Grundstufe II Schüleräußerungen aufzugreifen und zu verarbeiten, die für die Kursteilnehmer in Bezug auf sprachliche Phänomene, Phonetik und Wortschatz aufschlussreich sind.

Die Konzentration des Unterrichts richtet sich auf die Lösungsversuche der Kursteilnehmer. Nach dem gelungenen Lösungsversuch von S1 fordert der Lehrer ihn auf, die nächste Person zu bestimmen. Auf die Äußerung von S1 „Herr Hossein“ reagiert der Lehrer sofort und bittet ihn um eine richtige Verwendung seiner Aussage. Der Lehrer weist darauf hin, dass die Äußerung durch die Verwendung von „Herr“ im Deutschen nicht korrekt ist.

Der Umstand, dass der Lehrer auf die Äußerung von S1 eingeht, gibt den Kursteilnehmern die Möglichkeit, mit einer Höflichkeitsform des Deutschen vertraut zu werden. Dieser Hinweis bestätigt die Annahme, dass hinter dem orthographischen Unterrichtsinhalt neben der bloßen Vermittlung der deutschen Sprache auch gesellschaftliche Konventionen des Ziellandes mit einfließen können.

Als Grund für die Verwendung des Begleitwortes „Herr“ gibt S1 an, dass er damit Höflichkeit ausdrücken wollte, wird aber vom Lehrer auf die richtige Form verwiesen. Der Lehrer weist darauf hin, dass diese Höflichkeitsform im Iran eine gesellschaftlich akzeptierte Form ist, eine ähnliche Form im Deutschen aber nicht existiert. Er erklärt weiter, dass die Anrede „Herr“ im Deutschen nur mit dem Nachnamen und nicht mit dem Vornamen vorkommt. Die Fokussierung des Lehrers auf diese Höflichkeitsform, die er

bereits auf PF 2 bis 8 eingeleitet und auf PF 9 durch die Verwendung von „wirklich“ verstärkt hat, wird dabei durch „freundlich nicht unhöflich“ intensiviert.

Danach wird die Aufgabenstellung neu gestaltet. Bei dieser Aufgabenstellung geht es um fünf Personen, die am Goethe-Institut in Bremen einen Sprachkurs machen. Auf die Lehrerfrage antwortet S2 zögerlich. Mit der Wiederholung des Lösungsversuchs durch den Lehrer wird zu der richtigen Antwort eine phonetische Anmerkung erteilt, die Fragestellung aber wird durch die Betonung von „in“ verstärkt. Damit liefert der Lehrer das Signal, dass S2 den propositionalen Gehalt der Frage verstanden hat, aber den Lösungsversuch präzisieren muss.

Die phonetische Korrektur der Schüleräußerungen kann mit der Wiederholung der phonetisch verbesserten Äußerungen seitens des Lehrers nur Teilergebnisse erzielen. Erst eine Aufforderung zum Nachsprechen der phonetisch verbesserten Äußerungen kann für die Deutschlernenden eine tiefgreifende Auswirkung erreichen.

Aus der Frage des Lehrers „Wo ist Bremen?“ kann man entnehmen, dass solche Fragetypen gefordert sind. Das Interesse an Informationen über die geographische Lage des Ziellandes gehört zu den wichtigsten Motiven der Deutschlernenden im Iran⁵⁵. Es ist wichtig, dass die Deutschlernenden sich durch solche Fragetypen auf der Landkarte des Ziellandes orientieren können und so einen geographischen Überblick bekommen.

Der Lösungsversuch von S2 „Bremen ist eine Stadt“ wird vom Lehrer nicht als ausreichende Antwort aufgefasst. Der zweite Lösungsversuch von S2 „in Deutschland“ wird wiederum vom Lehrer mit der Frage „Wo in Deutschland?“ weitergeleitet. Auch diese Frage hat die Funktion, die Aufgabenstellung aufrecht zu halten. Der Lehrer zeigt offensichtlich, dass er im Zusammenhang mit der sprachlichen Form und mit dem propositionalen Gehalt der Fragestellung mehr erwartet. Den stichwortartigen Lösungsversuch von S2 baut der Lehrer in seine Reformulierung der Aufgabenstellung ein. Er begnügt sich mit dem Lösungsversuch von S2 „in

⁵⁵ Das hat sich nach vielen Interviews mit Deutschlernenden an den Sprachinstituten und Universitäten ergeben.

Norddeutschland“ und reagiert durch die Wiederholung der Antwort als Bestätigung.

Aus der Sequenz I ist die institutionelle Zielsetzung eindeutig zu erkennen. Der Lehrer soll als Vertreter der Institution durch seine Hinweise einen hilfreichen Beitrag zur Beseitigung interkultureller Missverständnisse leisten (vgl. Rehbein, 1977, S. 7). Es scheint für den Lehrer nicht wichtig zu sein, die eher negative Auswirkung im Zielland hervorzuheben, die entsteht, wenn man dort die Anrede „Herr“ mit dem Vornamen verwendet.

Höflichkeitsformen werden im Iran häufiger benutzt als in Deutschland, was der Lehrer auch mit der sprachlichen Formulierung von S1 zu erkennen gibt. Die Aufklärung der Deutschlernenden über die gesellschaftlichen Verhältnisse im Zielland muss ohne Zweifel zu den vorrangigen Zielen von Deutsch anbietenden Institutionen gehören, damit die Lerner sich in den Umgangsformen des Ziellandes angemessen bewegen können. Die Informationen zur Geographie sollten sinnvollerweise anhand einer Landkarte des Ziellandes erfolgen, damit die Schüler die Lage einer Stadt wie Bremen als eines wichtigen Hafens ersehen können.

Allein an der Tatsache, dass der Lehrer die Höflichkeitsformen mit der Geographie des Ziellandes in den Aufgabenstellungen verknüpft, lässt sich zeigen, dass die institutionelle Zielsetzung für den Unterricht nicht nur auf eine Vermittlung der grammatischen Form des Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet sind.

4.2.4 Sequenz II

Nachdem der Unterricht sich mit zwei Aufgabenstellungen – Klein- und Großschreibung und einigen Fragen zum Text – beschäftigt hat, konzentriert sich der weitere Verlauf auf die Beschreibung eines Bildes auf der Seite 31 des Buches. Der Lehrer versucht zuerst durch das Frage-Antwort-Muster die Begriffe „Bibliothek“ und „Mediothek“ zu klären. Die Kursteilnehmer bekommen danach drei Minuten Zeit, um sich auf dem Bild zu orientieren. Dann verleiht der Lehrer dem Unterricht einen neuen Schub, indem er mit den Fragen zur Beschreibung des Bildes beginnt. Dieses zeigt einen farbigen Mann und eine Frau in einer Bibliothek.

-
1. L: hIEr ist bibliothek ja?
 2. SS: ja-
 3. L: in der bibliothek;
 4. SS: bibliothek-
 5. L: und was sehen wir?
 6. S1: ein mann-
 7. L: EInen mAnn
 8. SS u. L.: einen mann und eine frau;
 9. L: EInen deutschen mAnn? ja/
 10. SS: nein nein-
 11. L: nEIN-
 12. S2: U(.)es(.)a;
 13. S1: eine aus U(.)es(.)a-
 14. L: EInen mAnn aus Afrika oder u(.)es(.)a?
 15. S2: ja-
 16. L: vielleicht aus ENGLand?
 17. SS: ja-
 18. L: oder vielleicht AUs
 19. SS: ja-
 20. L: Frankreich
 21. SS: ja-
 22. L: warum?
 23. S2: em em
 24. L: warum denken sie (.) er kommt aus Afrika?
 25. S1: weil er (--)
 26. SS: er hat,
 27. L: er hAT schwarze? (.)
 28. SS: schwarze,
 29. L: kOPF-
 30. S2: kopf
 31. SS: (Lachen)(5)
 32. S2: ich sehe nicht andere;
 33. L: also schwArzkopf

34. SS: (Lachen)
35. L: ja=h wir sEhen ihn wir wissen (wenn) der
kopf schwarz ist dann Ist er ein schwarze
36. S1: alle:-
37. L: ja alles klar (-) und Er hat schwarze?
38. S1: haut?
39. L: HAUt-
40. S2: haut,
41. L: ja er hat schwarze hAUT
42. S2: haut-
43. L: haut ja?
44. S1: haut-
45. L: ja-

(Nach ungefähr 5 Minuten geht die Diskussion weiter)

46. L: ja was macht dies=r mann hier?
47. S3: lacht-
48. S4: lachen-
49. S3: lachen;
50. L: er richtig ja er lacht aber warum ist er
in der bibliothek?
51. S3: er arbEItet-
52. L: arbeitet er hier? Oder vielleicht ja oder,
53. S2: er studiert-
54. L: er ist schüler?
55. S1: ja-
56. S2: er studiert-
57. L: studiert er?
58. S2: ja-
59. L: kAnn man am sprachinstitut studieren?
60. S2: nein er [hat,]
61. L: [stud]ieren ist für? studieren ist für?
62. S1: nicht-
63. L: Afsaneh studieren ist für universitä:t

studieren ist für universität

64. S1: nein-

65. L: am sprachinstitut gibt es in der schule?

66. SS: lernen-

67. S3: <husten>

68. L: lernen nA? vielleicht lernt er hier
deutsch ja?

69. S3: <husten>

(Zwei Minuten und 57 Sekunden)

Sequenz II ist unter zwei Aspekten zu analysieren: zum einen der grammatischen Verarbeitung von Schüleräußerungen, zum anderen der Berücksichtigung „interkulturellen Lebens in Deutschland“.

Die Strategie des Lehrers besteht darin, die grammatischen Fehler der Kursteilnehmer möglichst sofort zu korrigieren, um das Verständnis des Textes sowie die Beschreibung des Bildes zu ermöglichen.

Zunächst geht es dem Lehrer aber um eine Wortklärung: Er will wissen, ob die Kursteilnehmer den Begriff „Bibliothek“ verstanden haben. Auf die Frage „was sehen wir?“, antwortet S1 „ein Mann“, was für den Lehrer nicht befriedigend ist. Er korrigiert die Äußerung von S2 und macht auf die richtige grammatische Form aufmerksam.

Der Grund dafür, warum „einen Mann“ und nicht „ein Mann“ richtig ist, bleibt jedoch für die Kursteilnehmer unklar. Durch die Wiederholung des richtigen Satzes hätte der Lehrer das Problem in einem vollständigen Satz begreiflich machen können. Der Grund für den verfehlten Lösungsversuch kann sein, dass im Persischen die Antwort syntaktisch korrekt ist. Ein Vergleich zwischen Persischem und Deutschem zeigt, dass diese Antwort im Persischen auch im Nominativ erfolgen kann, was im Deutschen ein syntaktischer Fehler wäre. Weil im Persischen die Akkusativbildung in der Wortbildung verdeckt bleibt, kann ein Perser diese Gewöhnheiten leicht in eine andere Sprache übertragen und grammatisch falsche Äußerungen produzieren.

Solche Unterschiede in der Ausgangs- und Zielsprache können eine interkulturelle Bedeutung erhalten. Daher sollte ein Deutschlehrer in sprachhomogenen Kursen, besonders beim Unterricht im Ausland, solche Unterschiede zwischen beiden Sprachen wahrnehmen und mit einem Vergleich die Wiederholung solcher Fehler vermeiden.

Auf die Frage des Lehrers „einen deutschen Mann?“ antworten die Kursteilnehmer „nein“. Solche Fragetypen, die ein besonderes Thema des Ziellandes hervorheben wollen, sind institutionell wichtig. Nach einer positiven Einschätzung des Lehrers hält dieser das Frage-Antwort-Muster mit einer weiteren Fragestellung in Gang. Das zeigt, dass das Thema „interkulturelles Leben in Deutschland“, für die Institution das „Deutsche Sprachinstitut“ eine Bedeutung hat.

In diesem Durchgang versuchen fast alle Kursteilnehmer die Nationalität des „schwarzen Mannes“ einzuschätzen. Mit den Lösungsversuchen formuliert der Lehrer weitere Fragen. Auf die Einschätzungen des Lehrers, ob er aus den USA, Afrika, England oder Frankreich gekommen ist, reagieren die Kursteilnehmer zustimmend. Für sie ist die Hautfarbe ein Indiz für Fremdsein in Deutschland. Aus diesem Grund antworten sie auf die Warum-Frage des Lehrers mit „er hat schwarze ...“.

Der Fokus auf „Schwarzsein“ bleibt erhalten. Der auch diesmal nicht zufriedenstellende Lösungsversuch von S2 wird durch den Einwurf „Kopf“ wiederholt, den der Lehrer aufnimmt. Dieses Stichwort initiiert bei S2 und bei den Kursteilnehmern Paraphrasierungen, in denen sie die vitale Problematik des Themas – nämlich Interkulturalität in Deutschland – ansprechen.

Wie andere Schülermeldungen resultieren die Schülersignale in PF 36 bis 45 aus einer Bestätigung sowohl der Äußerungsakte als auch ihres propositionalen Gehalts. Die vorausgegangenen Lehreräußerungen haben die Funktion, den Kursteilnehmern mitzuteilen, dass sie den propositionalen Gehalt der Frage verstanden haben. Um den richtigen Begriff einzuüben, erneuert er wieder die Fragestellung.

Der Lehrer beendet den Transkriptausschnitt I, indem er das Wort „Haut“ aufgreift. Wie aus der Lehreräußerung zu entnehmen ist, konzentriert er sich auf das korrekte Verstehen des Begriffs „Haut“ seitens der Kursteilnehmer.

Damit endet der Transkriptausschnitt I, obwohl die Nationalität „des schwarzen Mannes“ für die Schüler weiter unbekannt bleibt.

Typisch für den Lehrstil ist, dass der Lehrer in der Diskussion über die Nationalität des „schwarzen Mannes“ eine Antwort zwar selbst andeutet, sie aber nicht bestimmen will. Der schwarze Mann kann irgendwoher kommen, könnte man daraus schließen. Die offen bleibende Erklärung zeigt jedoch eher ein häufig auftretendes Phänomen in Anfangsphasen des Deutschlernens, das sich daraus erklärt, dass die Kursteilnehmer sprachlich noch nicht in der Lage sind, Diskussionen zu führen, welche ein höheres Niveau beanspruchen.

Der Transkriptausschnitt II zeigt ein Unterrichtsgespräch über die Begriffe „Lernen“ und „Studieren“, das für die Initiierung interkultureller Aktivitäten genutzt werden soll.

Der Lehrer fragt zunächst, was der schwarze Mann in der Bibliothek macht. Auf diese Frage antwortet S3 mit „lacht“, was der Lehrer nicht goutiert. Die verfehlte Einschätzung von S3 erklärt sich daraus, dass der Schüler die Frage nicht richtig verstanden hat, da er keinen Bezug zur Bibliothek herstellt, sondern nur eine zufällige Äußerung der Person zum Anlass seiner Antwort nimmt. Daher formuliert der Lehrer neu: „Warum ist er in der Bibliothek?“ Die Wirkung dieser Umformulierung zeigt sich darin, dass S3 mit „er arbeitet“ reagiert. Der Lehrer signalisiert mit „oder?“ eine Aufforderung, zu einem neuen Lösungsversuch.

Der Lösungsversuch von S2 löst eine Diskussion über die Bedeutungen der Begriffe „Lernen“ und „Studieren“ aus. S2 formuliert seinen Lösungsversuch mit „er studiert“. Der Lehrer äußert seinen Zweifel an diesem Lösungsversuch mit „er ist Schüler“. Anknüpfend an PF 55 bis PF 60 fordert er, die Begriffe zu spezifizieren und zu differenzieren. Er versucht unmissverständlich herauszustellen, dass „studieren“ und „lernen“ nicht synonym sind.

Der propositionale Gehalt der Lehreräußerungen wird für die Kursteilnehmer jedoch als ausreichend bewertet, nachdem der Lehrer „studieren“ mit „Universität“ und „Lernen“ mit „Sprachinstitut“ und „Schule“ verdeutlicht. Der Lehrer handelt somit nach der Maxime, die Kursteilnehmer zu weiteren Lösungsversuchen zu motivieren.

Unter dem Aspekt interkultureller Kommunikation ist hier hervorzuheben, dass persisch sprechende Kursteilnehmer eine andere Vorstellung von „Schüler“⁵⁶ haben als die Deutschen. Man kann annehmen, dass der Lehrer seine Äußerungen zu weiteren Begriffserklärungen benutzen will, während er das Verb „lernen“ verdeutlicht. Daher hätte er jedoch auch den Unterschied zwischen zwei Vorstellungen von „Schüler“ erklären müssen, damit die Kursteilnehmer wissen, dass die Zusammengehörigkeit von „Lernen“ und „Schüler“ inhaltlich begründet ist. Ein persisches Verb, das die Bedeutung des deutschen Verbs „studieren“ in allen Konnotationen umfasst, gibt es allerdings nicht.⁵⁷ Die Begriffe „Lernen“ und „Studieren“ sind auch daher als idiomatisch zu verstehen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob dann, wenn ein Begriff aus der Zielsprache keinen entsprechenden Ausdruck in der Ausgangssprache hat, eine Diskussion über interkulturelles Verstehen sinnvoll, oder sogar erforderlich ist. Aus dem Vergleich der Lexik und Semantik verschiedener Sprachen ergeben sich Schwierigkeiten und Möglichkeiten für ein vertieftes und erweitertes interkulturelles Verstehen. Ein interkultureller Dialog wird daran zwar nicht scheitern; es ist jedoch ein langer Prozess besonders im Fremdsprachenerwerb, eingeschliffene sprachliche Strukturen und festgefügte Bedeutungsmerkmale beiseite legen zu können, um der fremden Sprache Platz zu machen und nicht „Fremdes“ auf „Vertrautes“ zu projizieren (vgl. Röther 1987, S. 104). Das Betonen dieser Tatsache kann sowohl das lexikalische Verständnis erleichtern, als auch das interkulturelle Verstehen fördern.

Ein Gespräch über zentrale Themen des Fremdsprachenunterrichts, wie „das interkulturelle Leben in Deutschland“, kann seine Wirkung für die Deutschlernenden aber erst dann entfalten, wenn die Institution und ihre Lehrer bei den Aufgabenstellungen nicht nur die richtige Lösung eines einzelnen Schülers berücksichtigen, sondern möglichst alle Kursteilnehmer

⁵⁶ Ein „Schüler“ ist im Persischen wie im Deutschen jemand, der eine Schule besucht. Im Persischen aber ist die Bedeutung des entsprechenden Wortes darauf nicht beschränkt, sondern gilt generell für jeden, der an einer Institution lernt. Diese umfassendere Bedeutung einer Ausdehnung der Bedeutung von „Schüler“ kann für Persisch Sprechende leicht zu Missverständnissen führen.

⁵⁷ Das deutsche Verb „Studieren“ kann nur mit Ausdrücken „sich an einer Universität fortbilden“ oder „auf eine Universität gehen“ übersetzt werden.

in das Unterrichtsgespräch über die Wirklichkeit des interkulturellen Zusammenlebens in Deutschland einbezieht.

4.2.5 Sequenz III

1. L: wAs bedeutet (.)soll(.)?
2. S1: wenn man eine arbeit beginnt (-)arbeiten müssen;
3. L: sollen bedeutet müssen?
4. S2: nein-
5. L: nEIn-
6. S1: wir sollen deutsch lernen (.) hier wir sollen-
7. L: wir sollen? (-) wer sagt [das]?
8. S3: [ich-]
9. L: wer sagt das? deine Eltern sagen das?
10. S1: um-
11. L: oder deine freundin sagt das?
12. S1: wenn man,
13. L: warum sollen? sollen heisst eine andere person sagt das (-) hum? zum beispiel ich frage Mozafar lies den text (-) du fragst soll ich lesen/? was bedeutet das? das heißt fragst du (-) soll ich lesen/? ich sage zum beispiel übung acht machen sie zu hause und Nima vergisst die hausaufgabe (-) Nima fragt mich was soll ich zu hause machen? ja?
14. S1: ja-
15. L: warum sollen?
16. S2: weil du hast gesagt,
17. L: eine andere person hat das gesagt (-) du

- sagst wir sollen übung acht machen wir
müssen nicht wir wollen nicht wir sollen-
18. S4: sollen-
19. L: okay alles klar Mozafar das auf pErsich
haben wir nicht (--) sollen auf persisch
haben wir nicht-
20. S2: ja(.)ja(.)ja-
21. L: auf Englisch
22. S2: ja(.)ja-
23. L: nicht so wie auf deutsch ich weiss nicht
ich bin kein EnglischlEhrer ja aber sollen
auf deutsch können wir einfach lernen eine
andere person (--) ja/
24. S2: ja=ja-
25. L: zum beispiel mein freund filmt jetzt in ge
zwei⁵⁸ ja? wenn er leise sprechen muss (.) er
sagt bitte sprechen sie laut und was sagen
wir? wir sollen laut sprechen-
26. S5: sollen-
27. L: warum sollen? Er will das(.) ja?
28. S2: ja sollen-
29. S2: ime vergleich mit schult in eh britisch-
30. L: auf englisch ja?
31. S2: ja-
32. L: ja ja okay aber es ist klar das kannst du
verstehen? Hum?
33. S2: ja-
34. L: gUt-

(2 Minuten und 26 Seunden)

Sequenz III beinhaltet eine für den Umgang mit grammatikalisch-
lexikalischen Phänomenen im Fremdsprachenunterricht repräsentative

⁵⁸ „Ge zwei“ ist die am Institut übliche Bezeichnung für „Grundstufe zwei“.

Passage. Da es sich um die Vermittlung eines Begriffs handelt, der in der Muttersprache keine Entsprechung hat, ist sie auch unter interkulturellen Aspekten interessant.⁵⁹

Der Einfluss des Persischen ist dann zu erkennen, wenn ein Kursteilnehmer mit Persisch als Muttersprache versucht, das Modalverb „sollen“ zu erklären. In PF 2 versucht S1 eine Antwort auf die Frage „was bedeutet *soll*?“ zu geben. Hier ist deutlich erkennbar, dass S1 die Lehrerfrage verstanden hat, aber wie vom Lehrer bereits vermutet, „sollen“ mit „müssen“ verwechselt.

Der Lehrer erklärt absichtlich nicht, dass diese Modalverben zu unterscheiden sind, macht aber mit seiner Frage implizit deutlich, dass eine Differenzierung zwischen beiden Modalverben erforderlich ist. S1 erkennt seine verfehlte Einschätzung und gibt als Lösungsversuch „wir sollen deutsch lernen, hier wir sollen“ an. Von PF 3 bis 12 bemüht sich der Lehrer mit Hilfe des Frage-Antwort-Musters zu verdeutlichen, dass die Bedeutung und Verwendung des Modalverbs „sollen“ eine Aufforderung bzw. eine Anordnung seitens einer anderen Person beinhaltet, was in der Klasse eine Verwirrung auslöst.

Erst auf der PF 13 erklärt der Lehrer die Bedeutung von „sollen“ mit einem Beispiel. Während der nun deutlichen Paraphrase signalisiert der Lehrer durch „Hum“ Divergenz.⁶⁰ Dies wird von Kursteilnehmern mit Aufmerksamkeit aufgenommen, weil die Lehreräußerung einen durchaus wichtigen propositionalen Gehalt hat. Die Begriffserklärung hat zur Folge, dass S2 eine positive Einschätzung „weil du hast gesagt“ auf die Lehrerfrage „warum sollen?“ entwirft.

Die Wiederholung der Schüleräußerung durch den Lehrer hat die Funktion, die Fragestellung zu akzentuieren. Auf der PF 19 erklärt der Lehrer schließlich, dass es ein vergleichbares Modalverb im Persischen nicht gibt. Diese Erklärung schärft die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer und

⁵⁹ Im Deutschen unterscheiden wir die Modalverben „müssen“ und „sollen“, während im Persischen dafür nur ein Verb zur Verfügung steht. Die Gebrauchsunsicherheit drückt sich dann oft in Sätzen aus wie, „Ich habe Hunger. Ich soll etwas essen.“ Oder „Morgen ist Klausur. Ich soll heute Lernen“. Das Ausweichen auf „sollen“ ist sehr häufig.

⁶⁰ Ehlich beschreibt 1986 in seinem Buch „Muster und Institution“ die Funktion von „hum“ mit steigender Tonstruktur als Ausdruck von Divergenz eines Hörers gegenüber den sprachlichen Äußerungen eines Sprechers.

ermöglicht ihr Verständnis für diesen Begriff als einer spezifischen Variante des Deutschen.

Auf PF 21 und 23 liefert der Lehrer eine nicht unbedingt nötige Bemerkung, nämlich dass bezüglich des Modalverbs „sollen“ auch zwischen dem Deutschen und Englischen Differenzen bestehen. Diese Äußerung ist nicht notwendig, weil er am Ende der PF 23 zugibt, dass er kein Englischlehrer ist und nicht so genau über den Sachverhalt Bescheid weiss. Diese Bemerkung wird am Ende der Sequenz von S2 ergänzt, indem er erklärt, dass „sollen“ mit dem englischen Modalverb „should“ bzw. „shall“ identisch ist. Es ist zu vermuten, dass der Lehrer mit diesem Vergleich einen Hinweis auf die Schwierigkeit des Begriffs geben will. Aber er überlastet so den Unterricht nur mit Informationen, die keine Wirkung für ein besseres Verständnis des Begriffs haben.

Auf PF 23 erklärt der Lehrer, dass man solche grammatischen Besonderheiten einer Sprache „lernen“ muss. Dieser Hinweis verdeutlicht den Kursteilnehmern, dass sie in solchen Fällen das Persische nicht zum Vergleich nehmen können.

In PF 25 und 27 nutzt der Lehrer die Anwesenheit des Verfassers im Klassenraum für ein weiteres abschließendes Beispiel. Als resümierenden Abschluss dazu formuliert der Lehrer „er sagt: bitte sprechen sie laut und was sagen wir? Wir sollen laut sprechen“.

Als Ergebnis der Beispiele, die der Lehrer für das Verständnis des Modalverbs „sollen“ formuliert hat, führt S2 „sollen im Vergleich mit should in eh britisch“ an. Der Lehrer korrigiert die Äußerung von S2 mit „auf englisch ja“. Er nimmt offensichtlich an, dass S2 und die anderen Kursteilnehmer den Lösungsversuch mit vollzogen haben, denn er kommt auf die letztere Äußerung von S2 zurück und fragt, ob er sie in diesem Sinne verstanden habe.

Charakteristisch ist für Sequenz III das mit recht lebendigen Beispielen geschmückte Verfahren des Lehrers. Der Lehrer erhält so die Aufmerksamkeit für den schwer zu erklärenden Ausdruck „sollen“ und erleichtert den Kursteilnehmern strukturierend den Verstehensprozess. Da er diesen Unterrichtsstil gut beherrscht, können die Schüler die Bedeutung von und Unterscheidung zwischen den Modalverben „müssen“ und „sollen“

erkennen. Der Lehrer resümiert den Lösungsweg abschließend noch einmal, was S2 mit einer zutreffenden Bemerkung ergänzt.

Der Vergleich mit einer dritten Sprache – in unserem Fall Englisch – erleichtert den Prozess nur, wenn die Kursteilnehmer bessere Kenntnisse in dieser Sprache besitzen als im Deutschen, was hier jedoch nicht gegeben ist. Da dem Lehrer die Englischkenntnisse der Schüler nicht ausreichend bekannt und auch nicht Gegenstand des Unterrichts sind, kann er auch nicht verlässlich darauf zurückgreifen, Wissen über die englische Sprache abzurufen, sondern sollte mit Hilfe des Aufgabe-Lösung-Musters das Wissen über das Modalverb „sollen“ unmittelbar vermitteln.

4.2.6 Abschließende Bemerkung

Die Ergebnisse bezüglich der Lehrerstrategien decken sich mit den am Anfang der Analyse erklärten Hypothesen: Die Analyse hat gezeigt, dass einerseits die Dominanz der formalen Erfordernisse der Institution zu einer interessen geleiteten Textarbeit führt und andererseits, dass diese institutionellen Gegebenheiten einen realen Einfluss auf die Lehrerstrategien haben.

Diese wiederum zeigen ihren Einfluss auf den Unterrichtsverlauf, indem der Lehrer in allen drei Sequenzen durch das Frage-Antwort-Muster die Höflichkeitsformen in der Ausgangsgesellschaft von denen in der Zielgesellschaft unterscheidet, die geographische Lage einer Stadt im Zielland darstellt, das interkulturelle Leben in Deutschland – auch wenn es hier nur geringfügig zum Gesprächsthema ausgeweitet wurde – präsentiert und grammatisch-lexikalische Unterschiede beider Sprachen erörtert

Hier wurde gezeigt, dass der institutionelle Rahmen dem Lehrer einen bestimmten Unterrichtsstil vorgibt, was dem Unterricht eine kommunikativ orientierte Richtung verleiht. Auf diese Weise erhält das Unterrichtsgeschehen eine kommunikative Ausrichtung, womit jedoch auch die Lehrerstrategien in bestimmter Weise vorgegeben werden⁶¹.

Was die Schüler anbelangt, können hier folgende Konsequenzen aus den Sequenzen gezogen werden:

⁶¹ Mehr zur Unterscheidung zwischen Lehrstil und Einflussnahme der Institution im Unterricht s. Ehlich&Rehbein 1986)

- Die Hypothese, dass die häufige Verwendung von Frage-Antwort-Mustern durch den Lehrer mit einem reduzierten Spielraum für die Schüleräußerungen und -aktivitäten korrespondiert, hat sich bestätigt. Die Zahl der Schülermeldungen spricht zugunsten der Hypothese für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht.
- Die Analyse der Sequenzen hat ergeben, dass der Lehrer, auch wenn er die Kursteilnehmer unterschiedlich stark mit einbezog, das Modalverb-Pradigma vermittelte, indem er zuerst auf die Ausgangssprache Bezug nahm und dann die Besonderheiten der Formen in der Zielsprache behandelt.
- Der Deutschunterricht beinhaltet nicht nur die Grammatik der Zielsprache, sondern auch Informationen, die bezüglich des gesellschaftlichen Lebens aufschlussreich sein können. Dabei spielen neben der institutionellen Initiative für eine kommunikativ orientierte Kulturvermittlung auch die nicht institutionell bestimmten Lehrerstrategien eine wesentliche Rolle.
- Von Bedeutung ist auch, dass die Kursteilnehmer sich nach den Unterrichtsgesprächen über z. B. Höflichkeitsformen weiter in Unsicherheit darüber gehalten werden, wie die Vertreter der Zielkultur zu anderen nicht angesprochenen Problemen stehen. Bei einer tatsächlichen oder von den Kursteilnehmern vermuteten Erwartung nach Übereinstimmung ihrer Sprache und Kultur mit der Zielgesellschaft führt diese Unsicherheit zur Vorsicht bei einer interkulturellen Begegnung.
- Gerade eine solche Unsicherheit kann schließlich auch dazu führen, dass die Deutschlernenden in der Interaktion mit Deutschen offen und aufmerksam werden für die gesellschaftlichen Vorstellungen der Zielgesellschaft und diese eher und besser wahrnehmen.

Da der Deutschunterricht am „Deutschen Sprachinstitut“ im Iran für viele deutschlernende Iraner fast der einzige oder zumindest der wichtigste Ort ist, an dem Informationen über Deutschland und auf Deutsch angeboten werden, sollte die Institution neben dem Sprachunterricht auch der Vermittlung von gesellschafts- sowie kulturspezifischem Wissen – dazu gehört insbesondere „das interkulturelle Leben in Deutschland“ – verstärkt Rechnung tragen.

4.3 „Iran Language Institute“

Nach der Islamischen Revolution im Jahre 1979 wurde das „Iran-Amerika-Institut“, an dem vor der Revolution nur Englisch unterrichtet wurde, geschlossen. Das Institut wurde später vom Ministerium für Bildung und Erziehung übernommen und als „Iran Language Institute“ neu ins Leben gerufen.

Das „Iran Language Institute“ ist eine halbstaatliche Einrichtung⁶², die vom Ministerium für Bildung und Erziehung verwaltet wird und seit 1995 für die Durchführung des Deutschunterrichts mit dem Carl-Duisburg-Zentrum und dem Goethe-Institut in Deutschland aktiv zusammenarbeitet.

Das Hauptaugenmerk der folgenden Untersuchung ist der Präsentation des Deutschunterrichts im „Iran Language Institute“ gewidmet. Dabei wird versucht, unter dem Aspekt der interkulturellen Kommunikation folgende Fragen zu beantworten:

- Wie wird es verwaltet?
- Wie betreut es seine Vertretungen in fünf Städten?
- Wird in diesem Sprachinstitut die Vermittlung der deutschen Kultur als ein institutionell geprägter Bestandteil des Deutschunterrichts aufgefasst?
- Welche institutionellen Charakterzüge der Sprachvermittlung sind im Deutschunterricht zu erkennen?
- Welche Funktion für die Präsentation der deutschen Sprache hat es im heutigen Iran?

Diese Fragestellungen bilden die Grundlage für die Analyse der institutionellen Merkmale im Deutschunterricht.

Mit der Analyse des „Iran Language Institute“, als einziger Institution im Iran, die in einem äußerst breiten geographischen Raum Deutsch anbietet, soll auch gezeigt werden, in welchem Maß ein gesellschaftliches Interesse am Erwerb der deutschen Sprache besteht.

⁶² Das Institut finanziert sich aus Mitteln des Ministeriums für Bildung und Erziehung und Beiträgen der Kursteilnehmer. Die Kursgebühren sind im Vergleich zum „Österreichischen Kulturhaus“ und „Deutschen Sprachinstitut“ wegen der staatlichen Beteiligung relativ niedrig.

Vor allem zu beachten ist die Zusammenarbeit des „Iran Language Institute“ mit den führenden Sprachlehrforschungseinrichtungen in Deutschland. Diese Zusammenarbeit ist deshalb wichtig, weil die Vermittlung der deutschen Sprache eine solche Zusammenarbeit verlangt. Dabei soll geklärt werden, ob und wie die Mitwirkung deutscher Institute die Berücksichtigung von Alltagsbegriffen des Deutschen im Unterricht fördert und fordert.

4.3.1 Der Stellenwert der institutionellen Zusammenarbeit zwischen Ausgangs- und Zielland in der interkulturellen Kommunikation

Bisher sind diejenigen Institutionen analysiert worden, in denen die Vermittlung deutscher Alltagsbegriffe institutionell gefördert wurde, was für ein Zustandekommen interkultureller Interaktionen von großer Bedeutung ist. Da Institutionen wie „Das Deutsche Sprachinstitut“ und „Das Österreichische Kulturinstitut“ Einrichtungen der jeweiligen Zielländer sind, konnten diese Analysen noch nicht lückenlos deren Mitwirkung im unterrichtlichen Geschehen eines einheimischen Sprachinstituts ans Licht bringen⁶³.

In der folgenden Analyse geht es um ein iranisches Sprachinstitut, das im Laufe der Zeit eine tiefgreifende Zusammenarbeit mit deutschen Sprachinstituten entwickelt hat. Die Untersuchung des „Iran Language Institute“ zeigt, dass dort auch die Unterrichtsmethode, die vom „Carl Duisburg Zentrum“ entwickelt worden ist⁶⁴, streng eingehalten wird. Diese institutionelle Kooperation zeigt ihre Wirksamkeit auch im unterrichtlichen Prozess. Hier ist sie aus zwei Gründen interessant: Zum einen kann sie beträchtliche Folgen für das gegenseitige Verständnis der Institutionen haben. Zum anderen können Sprachinstitute im Ausgangsland so die

⁶³ Die Rolle des „Österreichischen Kulturforums“ bei der Weiterbildung iranischer Deutschlehrer darf nicht übersehen werden. Hier geht es mehr um eine Zusammenarbeit, die eine einflussreiche Mitwirkung in der institutionellen sowie unterrichtlichen Vorgehensweise enthält, was bei der Zusammenarbeit zwischen dem „Österreichischen Kulturinstitut“ und einigen iranischen Institutionen nicht der Fall ist.

⁶⁴ Diese Methode, zusammengefasst CDC, ist kommunikativ orientiert und vermeidet eine Einengung durch einen grammatikbasierten Lernprozess.

neusten Methoden zur Deutschvermittlung erfahren und im Unterricht selbst interkulturelle Missverständnisse⁶⁵ durch verbesserte institutionelle Interaktion vermeiden.

Bei den vorangegangenen Analysen zur Deutschvermittlung wurde erwähnt, dass die Kenntnisse der Deutschlehrer von der gesellschaftlichen Realität und Alltagsbegriffen in Deutschland für die Vermittlung der deutschen Sprache sehr wichtig sind. Eine institutionelle Zusammenarbeit kann als Kommunikationskanal verstanden werden, der Deutschlehrern aufschlussreiche Informationen vermittelt und gerade für die Vermittlung von Alltagsbegriffen von großer Bedeutung ist. Deren spezifischer Stellenwert besteht in der Bildung konkreter Vorstellungen der Kursteilnehmer vom täglichen Leben im Zielland, ganz gleich, ob diese sich mit dem Symbolgefüge einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe identifizieren, oder sich von spezifischen kollektiven Deutungsmustern als Individuum abgrenzen.

Obwohl am „Iran Language Institute“ sowohl Deutschlehrer als auch Kursteilnehmer Iraner sind, kommen aufgrund der institutionellen Kontakte mit Deutschland durchaus interkulturelle Beziehungen im Unterrichtsgeschehen zum Tragen. Das zeigt sich besonders darin, dass die Vermittlung von Alltagsbegriffen institutionell gefördert und in die Unterrichtsgespräche eingebracht wird.

Andererseits haben so auch die Sprachinstitute in Deutschland die Möglichkeit, ihre Methoden in einem ungewohnten Rahmen einzusetzen und deren Stärken und mögliche Schwächen festzustellen und zu bearbeiten.

4.3.2 Institutionelle Vorgänge im „Iran Language Institute (ILI)“

Die Zusammenarbeit zwischen dem „Iran Language Institute“ und dem „Carl Duisburg Zentrum“ ermöglicht die Deutschvermittlung in dem iranischen Sprachinstitut, das tief verankert ist in der heutigen iranischen Gesellschaft. Es hat in fast allen Großstädten Niederlassungen, die zentral verwaltet werden. Wegen der enormen Anfrage wird Deutsch in naher

⁶⁵ Mehr zu interkulturellen Missverständnissen: s. Kapitel 2, „Zusammensetzung von Kultur und Kommunikation“.

Zukunft auch in Täbriz, im Nordwesten des Iran und in Rasht, im Nordiran, zwei weiteren Großstädten, angeboten. Die fünf Städte⁶⁶ Irans, in den das ILI Deutsch anbietet, wurden unter folgenden Rücksichten ausgewählt⁶⁷.

- a) Die Schülerinnen und Schüler in Großstädten sind wegen der besseren späteren beruflichen Verwendbarkeit von Fremdsprachen interessierter an Deutsch als die in Kleinstädten.
- b) Die Nachfrage von Interessenten, die aus geschäftlichen Gründen „Deutsch“ lernen wollen, ist in diesen Städten aufgrund der Vielfalt ihrer Angebote sehr groß.
- c) In fast allen fünf Städten – außer in Karaj⁶⁸ - bieten auch die dortigen Universitäten Deutsch als Haupt- bzw. Nebenfach an. So können auch die Studenten, die an Universitäten Deutsch studieren, an Deutschkursen zur Vertiefung ihrer Deutschkenntnisse teilnehmen⁶⁹.
- d) Die Zentralisierung der Ausbildungsmöglichkeiten in Großstädten bedingt, dass diejenigen Kursteilnehmer, die nach dem Besuch der Deutschkurse in deutschsprachigen Ländern studieren wollen, auch aus anderen Teilen des Landes zu diesen Niederlassungen des „ILI“ kommen.

Der Beschluss, Deutsch in Städten außerhalb Teherans anzubieten, wäre ohne ein Engagement des iranischen Ministeriums für Bildung und Erziehung nicht möglich gewesen. Ohne eine Zusammenarbeit des Instituts mit dem „Ministerium für Bildung und Erziehung“ würde sich die Situation der Deutschvermittlung verschlechtern.

4.3.3 Die Vielfalt der Deutschkurse

Die Darbietung der deutschen Sprache in „Iran Language Institute“ erfolgt auf zwei Stufen: Grundstufe und Mittelstufe. Daher lassen sich vier Kurtypen unterscheiden:

⁶⁶ Diese fünf Städte sind Teheran, Karaj, Shiraz, Meshhad, und Isfahan.

⁶⁷ Diese Begründungen haben sich nach mehreren Interviews mit Kursteilnehmern aus Deutschkursen am ILI. ergeben.

⁶⁸ Karaj hat wegen der kurzen Entfernung von Teheran eine strategische Bedeutung. Viele der zwei Millionen Einwohner dieser Stadt arbeiten in Teheran.

- 1) Standardkurse. Diese finden mit zweimal je vier Stunden pro Woche statt und dauern 2,5 Monate.
- 2) Intensivkurse: Sie finden an fünf Tagen jeweils für zwei Stunden in der Woche statt und dauern einen Monat.
- 3) Sonderkurse: Sie werden an einen Tag in der Woche mit je vier Stunden abgehalten und dauern 2,5 Monate.
- 4) Sonderintensivkurse: Diese Kurse finden an fünf Tagen in der Woche mit je vier Stunden, statt und dauern 2,5 Monate. Sie sind so konzipiert, dass die Kursteilnehmer nach dem erfolgreichen Abschluss in diesem Zeitraum das Zertifikat der jeweiligen Stufe erhalten.

Diese Kurstypen sind folgendermaßen spezifiziert:

- 1) Allgemeinkurse von 16 Sprachkursen⁷⁰. In diesen Kursen wird Deutsch vom ersten bis zum letzten Semester kommunikativ vermittelt. Nach dem Abschluss bekommen die Teilnehmer ein auch in Deutschland gültiges Zertifikat für Deutsch.
- 2) Deutsch für Berufstätige: Als Bedingung für die Teilnahme an diesen Kursen muss jeder Teilnehmer wenigstens sechs Semester eines Allgemeinkurses erfolgreich abgeschlossen haben. Sie werden mit Hilfe von Videofilmen durchgeführt.
- 3) Spezialkurse: Als Bedingung für die Teilnahme an diesen Kursen muss der Teilnehmer alle 16 Kurse eines Allgemeinkurses erfolgreich abgeschlossen haben. Die Kursteilnehmer studieren Fachsprachen nach ihrer Wahl entweder Wirtschaft oder Technik.

Neben dem Angebot der o. g. Kurse werden diejenigen Kursteilnehmer, die in deutschsprachigen Ländern studieren wollen, beraten. Das geschieht, indem das „Iran Language Institute“ seine Verbindung mit dem „Carl Duisburg Zentrum“ nutzt und den Interessenten Informationen über österreichische, schweizerische und deutsche Universitäten vermittelt. Parallel dazu werden die besten Kursteilnehmer, die wenigstens 16

⁶⁹ Auf die Frage, warum die StudentInnen an den Deutschkursen außerhalb der Universität teilnehmen müssen, wird die Arbeit im folgenden Kapitel eingehen.

⁷⁰ Diese 16 Semester enthalten sowohl die Grund- als auch die Mittelstufe.

Sprachkurse eines Allgemeinkurses erfolgreich absolviert haben, zum Besuch des Abschlusskurses im CDC⁷¹ als Stipendiaten nach Deutschland geschickt.

4.3.4 Engagement der Deutschlehrer in „Iran Language Institute“

Nach einer Aufnahmeprüfung nehmen die Bewerber für Deutschkurse als Praktikanten am Unterricht in der jeweiligen Stufe teil. Aufgrund der didaktischen Besonderheiten der CDC-Methode ist die Teilnahme an Kursen als Praktikant auch für erfahrene Deutschlehrer vorgeschrieben.

Neben zahlreichen kommunalen Tagungen wird jährlich auch eine Generalveranstaltung – je nach Programm wird die Dauer geregelt - für Deutschlehrer durchgeführt, in der Experten aus Deutschland, meistens vom „Goethe-Institut“ und vom CDC, Vorträge halten und die Deutschlehrer an Ort und Stelle beraten.

4.3.5 Analyse des unterrichtlichen Geschehens

Während des Aufenthaltes im Iran wurden 20 Stunden Deutschunterricht an den Vertretungen des „ILI“ in fünf Städten auf Tonband und Video aufgezeichnet.

Der erste Schritt der Analyse war ein Vergleich der Aufzeichnungen in Bezug auf institutionelle Gegebenheiten sowie sachliche und fachliche Besonderheiten der einzelnen Stunden. Sie wurden mehrmals betrachtet um zu ermitteln, wie die Analyse der Stunden am günstigsten vorgenommen werden sollte. Hierbei wurde klar, dass eine Untersuchung, die alle 20 Stunden im Sinne der Arbeit demonstriert, überflüssig ist, weil sie alle im Großen und Ganzen nach gleichen institutionellen Richtlinien verlaufen und kaum Unterschiede zu erkennen sind.

Im zweiten Schritt beschäftigte sich die Analyse mit der Frage, welche Kriterien die Arbeit für die Auswahl der Unterrichtsstunden anwenden soll. Nach ersten Untersuchungen zeigten sich wegen der kommunikativen Vorgehensweise in der Unterrichtsmethode fruchtbare Themen und

⁷¹ CDC „Carl Duisburg Center“ (Carl Duisburg Zentrum) wird in den Broschüren des „Iran Language Institute“ benutzt.

Subthemen in Bezug auf den Aspekt der interkulturellen Kommunikation. Es wurden verschiedene Themen wie das deutsche Krankenversicherungssystem, Bevölkerungsunterschiede im Vergleich, Deutschlands Sehenswürdigkeiten etc. behandelt und Methoden, wie Rollenspiele eingesetzt, so dass eine Auswahl für die Analyse schwierig war. Es wurden schließlich zwei Unterrichtseinheiten gewählt, die hinsichtlich der interkulturellen Kommunikation relevante Ansatzpunkte und für die Deutschvermittlung an „Iran Language Institute“ typische Charakterzüge enthalten.⁷²

Die Analyse der ausgewählten Unterrichtsstunden kann verallgemeinert werden, wenn man zwischen den institutionellen Gegebenheiten einerseits und fachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte andererseits unterscheidet. Durch die Untersuchung des Unterrichtsgeschehens soll diese Unterscheidung verdeutlicht werden.

Ein anderes Kriterium für die Auswahl der Unterrichtsstunden ist die Verbindung der diskutierten Unterrichtsthemen mit denen der bisher analysierten bzw. weiter zu analysierenden Unterrichtsstunden. So kann die Arbeit aus einer der verschiedenen Institutionen und aus deren Unterrichtsstunden ein übereinstimmendes Ergebnis gewinnen und daraus weiter eindeutige und hilfreiche Verbesserungsvorschläge entwickeln.

Bei der Analyse des Deutschunterrichts in der Frauenabteilung, in der die Stadt „Hamburg“ als Thema zur Diskussion steht, wird nicht nur der Verlauf des Unterrichts in Bezug auf interkulturelle Kommunikation beobachtet, sondern auch ein Vergleich mit dem Unterricht am „Österreichischen Kulturinstitut“, an dem das Leben in „Salzburg“ im Mittelpunkt der Diskussion stand, vorgenommen.

Bei der Analyse des Deutschunterrichts in der Männerabteilung, in der die Themen Urlaub, Verkehrsdurchsage und Grenzübergang behandelt werden, steht nicht nur die institutionelle Handlungsweise in Bezug auf gesellschaftliche Besonderheiten des Ausgangs- sowie Ziellandes im Mittelpunkt, sondern auch deren thematischer Hintergrund.

⁷² Mit der Auswahl der zu analysierenden Deutschstunden soll nicht die unterrichtliche Fähigkeit anderer am „Iran Language Institute“ beschäftigten Deutschlehrer in Frage gestellt werden.

4.3.6 Gliederung des Instituts in Frauen- und Männerabteilung

Nach der Islamischen Revolution wurden alle Tätigkeiten im öffentlichen Dienst nach islamischen Prinzipien geregelt. Dazu gehörte auch die Trennung der Kursteilnehmer an staatlichen und halbstaatlichen Sprachinstituten nach Geschlechtern.⁷³

Am „ILI“ wird wie an allen Sprachinstituten diese Gesetzgebung streng eingehalten, obwohl sie keine absolute Verpflichtung für die DeutschlehrerInnen darstellt⁷⁴. Der Unterricht wird in allen fünf Städten in zwei getrennten Gebäuden gehalten.⁷⁵

Aus diesem Grund ist es erforderlich, die Deutschvermittlung nach Frauen- und Männerabteilung getrennt zu analysieren. Folgende Fragestellungen sind bei der Beobachtung des Deutschunterrichts am ILI zu beachten:

1. Welche Konsequenzen hat die Trennung des Instituts nach Geschlechtern für die Fremdsprachenvermittlung?
2. Folgt die Institution deckungsgleichen Zielsetzungen in beiden Abteilungen?
3. Wie sehen die Unterrichtsstile der Lehrkräfte in beiden Abteilungen aus?
4. Welche Konsequenzen hat diese Trennung für die interkulturelle Kommunikation im Unterricht?

In der Beantwortung der o. g. Fragen kann die Analyse gegebenenfalls zu einem einheitlichen Ergebnis sowohl in Hinsicht auf die institutionellen Gegebenheiten als auch in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation führen.

⁷³ Diese Gesetzgebung hat mit der Trennung von Schulen für Mädchen und Jungen angefangen und weitete sich auch in private Einrichtungen aus. Ausgenommen sind hier immer noch die Sprachinstitute, die von ausländischen Botschaften im Iran verwaltet werden.

⁷⁴ An den iranischen Grundschulen sowie Orientierungsstufen werden auch die Lehrer nach Geschlecht verteilt. Gymnasien bilden jedoch wegen Mangels an Fachkräften Ausnahmen. An Sprachinstituten werden die Lehrer aus meist sachlichen Gründen nach Geschlechtern aufgeteilt.

⁷⁵ Ausgenommen ist die Vertretung des ILI in Karaj, wo das Institut in einem Gebäude drei Tage für Herren und drei Tage für Damen in der Woche Fremdsprachenunterricht anbietet.

4.3.6.1 Deutschvermittlung in der Frauenabteilung

Die Trennung der Kursteilnehmer nach Geschlechtern im öffentlichen Lernprozess ist im heutigen Iran längst selbstverständlich geworden. Sie wird nach wie vor als ein gesetzlich vorgeschriebener Tatbestand aufgefasst. Die Forderungen, die zur Trennung in Frauen- und Männerabteilung geführt haben, werden am ILI geteilt und gelten auch für den Unterricht in allen übrigen Fremdsprachen.⁷⁶

Die Wirksamkeit solcher institutionellen Vorstellungen und Vorgaben im Unterrichtsgeschehen selbst soll daher auch in dieser Arbeit beachtet und geprüft werden. Besonders interessant ist dabei die Frage, ob die institutionellen Rahmenbedingungen auch Ursache für interkulturelle Missverständnisse werden können. Das ist denkbar, weil auch Unterrichtsmethoden und Lehrstrategien in gewissem Maße als nach Geschlechtern getrennte und verschiedene institutionell vorgegeben sind und könnte z. B. besonders in Rollenspielen zum Ausdruck kommen.

Auffällig ist jedoch, dass das Rollenspiel im Unterricht kaum angewandt wird. Auch dafür sind letztlich institutionelle Einflüsse maßgebend, die insgesamt die Strategien der Lehrer prüfen und prägen, d. h. auch deren methodisch-didaktischen Spielraum einschränken. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, wie im Folgenden genauer zu zeigen und zu sehen sein wird, das gestufte Verfahren bei der Einstellung der Deutschlehrer am „Iran Language Institute“.

4.3.6.1.1 Analyse des Deutschunterrichts in der Frauenabteilung

Der ausgewählte Deutschunterricht in der Frauenabteilung (Mittelstufe I) ist in Teheran am 25.04.99 aufgezeichnet worden. Er wurde deswegen ausgewählt, weil er ergiebige Themen in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation enthält und sich mit den bisherigen Analysen in Verbindung bringen lässt.

⁷⁶ Am „Iran Language Institute“ wird auch Unterricht in Englisch und Französisch erteilt, wobei Englisch als Schwerpunktsprache des Instituts gilt.

Im Klassenzimmer sind außer der Lehrerin 12 Kursteilnehmerinnen anwesend. Sie alle sind Iranerinnen und überwiegend Studentinnen. Die Lehrerin⁷⁷, eine junge Iranerin, die noch nie im deutschsprachigen Raum gewesen ist, hat einen universitären Abschluss (vergleichbar mit dem deutschen Magisterabschluss) und eine vierjährige Unterrichtserfahrung.

Der gesamte Unterrichtsverlauf läßt sich wie folgt zusammenfassen:

1. Aufgabenstellung zur geographischen Lage Deutschlands (Sequenz I).
2. Vorbereitung eines Olivensalats (Sequenz II).
3. Präsentation eines Filmes über Hamburg.
4. Gespräch über Hamburg (Sequenz III).

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Iran Language Institute“

Ort, Datum: Teheran, den 25.04.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 47 Minuten

Charakterisierung: Klassengespräch in Mittelstufe I

Zahl der Anwesenden: die Lehrerin und 12 Kursteilnehmerinnen

Kursteilnehmerinnen: Alter zwischen 20 und 25, meist Studentinnen

4.3.6.1.3 Sequenz I

Am Anfang des Unterrichts stellt die Lehrerin zwei Wörterbücher vor, ein deutsch-englisches und ein englisch-deutsches. Dann beschäftigen sich die Kursteilnehmerinnen mit der ersten Aufgabe zur Adjektivkomparation „Superlativ“, die sie als Hausaufgabe zu lösen hatten. Die Deutschlernerinnen müssen eine nach der anderen an die Tafel gehen und ihre Lösungen dort aufschreiben. Die gesamte Aufgabenstellung bezieht sich inhaltlich auf die geographische Lage Deutschlands. Die Lehrerin bittet die erste Kursteilnehmerin um die Niederschrift der Lösung auf der Tafel:

⁷⁷ Ihr und den Kursteilnehmerinnen und Niederlassung des „Iran Language Institute“ in Teheran danke ich an dieser Stelle noch einmal herzlich für die Kooperationsbereitschaft, die allein diese Untersuchung ermöglichte.

-
1. L: so ist es richtig? Alle einverstanden,? Also
bitte nEH:men sie platz (..) warum DER main?
2. S1: ja-
3. SS: ja-
4. S1: weil einige normale flüsse haben artikel-
5. L: nicht alle (-) aber mAIn hat (-) hat einen
artikel und was ist hier falsch?
6. S1: ich glaube nicht-
7. L: okay gut (--) lÄ:nge ist Susan wo?
8. S1: das ist hier eins gross-
9. L: aha (-) eins substantiv schreibt man gross
okay also grammatikalisch ist es so falsch(--)
okay also Marjan können sie mir helfen? (-)
warum haben sie hier einer geschrieben?
10. S1: hier haben wir artikel der dann habe ich
artikel einer geschrieben-
11. L: warum gerade artikel der? (---) was wir hier
haben ist flüsse (.) flüsse ist plural Marjan
aber singular von flüsse heisst der fluss
also einer alles klar? Alles klar? kein
problem? gut Und nächste nordrehnwEstfalen
mit vierunddrEIssisch tausend quadratkilometer
ist in der bundesrepublik deutschland wo? Okay
Mehruz können sie das beispiel an die tafel
schreiben?
12. S2: gut-
13. L: mersi (-)guten tag sie kommen wieder zu spät
haben sie einen wichtigen unterricht?
14. <<Quietschen der Stühle>
15. S3: jA entschodigung wirklich ich habe ich habe
gemacht ja oder nein;
16. <<Quietschen der Stühle>

17. L: was haben sie gemacht?
18. S3: ich kann nicht weil eh (.) ich eh- ich habe
im unterricht-
19. L: wo findet der unterricht statt? wo?
20. S3: in in universität,
21. L: und wo ist die universität? Und wo liegt die
universität?
22. <<unverständliche Einzelgespräche, etwa 10
Sekunden>
23. L: okay gUt achten sie substantiv
nordrheinwestfalen ist mit Einer grö:sse von
vierunddreissigtausend quadratkilometer EInes
der grö:ssten lä:nder in der be(.)er(.)de-
(.)
24. S4: warum eines?
25. L: warum eines? (---) Mehrzad warum haben sie
eines geschrieben?
26. S2: wir haben da land das land-
27. L: aha (--) und artikel von land ist DAs Eines
der grö:ssten bundesländer-
28. S2: dAs (.) dAs-
29. L: okay alles in ordnung (---) grö:sse oder
fläche beide sind richtig (-) und gerade
deshalb fläche weil es vierunddreissisch-
tausend kilometer ist und wenn es zum
bEIspiel vierunddreissigtausend Einwohner
wäre und dann was schreiben wir? Fläche
richtig oder grö:sse-
30. S2:grösse-
31. L: dann nur grö:sse-
32. S3:grö:sse-
33. L: okay so nächste ist Ulm (.) Ulm ist eine
stAdt und das liegt fünfhundetzweiund-
zwanzigkilometer und das ist hochgelegen so

- shahrzad können sie das beispiel schreiben?
34. S5: hochgebIErgen sagen?
35. L: schreiben sie was geschrieben hAben und ich korrigiere ich möchte gerne wissen was sie für hochgelegen geschrieben haben-
36. <<nach 2,43 Minuten>
37. L: was ist superlativ von hOch?
38. S5: hoher-<<sehr leise>
39. L: der erste teil haben sie superlativ und der zweite teil gleich wie vorher okay? jetzt <<schreibt sie an die Tafel> hochgeleEgen ist unser adjektiv so Ulm ist mit einer höhe von fünfhundertzweiundzwanzig meter von mEEr einer der hö:chstge le(.)gen(.)nen ja?
40. S5: <<sehr leise> ja- ich habe
41. L: höchst(.)gelegen (.) höchstgelegenen städte in der bundesrepublik deutschland ist klar oder noch einmal? soll ich noch einmal erklären? ja/
42. S6: ja-
43. L: (--) das adjektiv ist-hochgelgen okay? der erste teil machen wir superlativ (-) hoch höher am hö:chsten also höchst und gelegen gleich das adjektiv ist jetzt das superlativ von höchstgelegen (-) höchst gele(.)gen jetzt in unserem satz wie findet statt? Ulm ist mit einer höhe von so und so über dem meer eine der jetzt höchtgelegenen städte in der Bundesrepublik Deutschland ist jetzt klar? Oder noch einmal? (---) Und nächste schwarzwald ist ein gebiet und das ist waldreich und was bedeutet waldreich? <lacht>
44. S5: viele wald?
45. L: ein platz viel wald- was ist wald? was ist

- ein wald?
46. S5: ein raum viel baum-
47. L: viel (-) bäume viele bäume; in einem wald okay
und jetzt schwarzwald ist ein gebiet (-) alles
klar ein gebiet? ha ort und das ist walddreich?
Razieh können sie an die tafel? danke (-) so-
48. <<nach 3,12 Minuten>
49. L: schwarzwald ist eines der waldrEichsten
gebiete in der Bundesrepublik
deutschland(.)razieh sagen sie mir warum sie
EInes geschrieben haben?
50. S6: <<zeigt das Wort „Gebiet“ an der Tafel>
51. L: ja eines der walddreichsten gebiete in der
bundesrepublik deutschland (-) gibt es fragen
bei dieser Übung?
52. SS: <<Schütteln die Köpfe>
53. L: Okay,

(Drei Minuten und 23 Sekunden)

Die erste Sequenz umfasst drei Übungen, die in Bezug auf die Landeskunde des Ziellandes sehr bemerkenswert sind. Dieser Lernbereich bietet die Möglichkeit, die Vielfalt der Eigenarten eines fremden Landes zu beleuchten. Die Übungen dazu könnten eine Quelle interkultureller Prozesse werden und zu einem besseren Verständnis der institutionell vorgegebenen Themen führen. Im Folgenden sollen die Übungen aus zwei Perspektiven – nämlich der Grammatik der Zielsprache und der Geographie des Ziellandes – unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Aspekte analysiert werden.

Zu Beginn des Gesprächsausschnitts erklärt die Lehrerin, wie die Übungen zu lösen sind und bittet eine Kursteilnehmerin, die richtige Antwort an die Tafel zu schreiben. Die Übung besteht aus der Vorgabe der zwei Begriffe: „Main“ und „langer Fluss“ und der Aufgabe, beide zu einem Satz mit

Superlativ zu verbinden. Zunächst geht es aber um den Artikel. S1 reagiert auf die Frage der Lehrerin „warum der Main?“ mit dem Hinweis, dass alle „normalen“ Flussnamen einen Artikel hätten. Die Lehrerin deutet aber fälschlicherweise auch an, dass nicht alle einen Artikel haben. Ihre Betonung auf den Artikel von „Main“ erneuert die illokutive Kraft der Fragestellung. Einen weiteren grammatischen Hinweis gibt sie den Kursteilnehmern direkt nach der ersten Fragestellung, indem sie durch den Zusatz „Was ist hier falsch?“ auf einen Fehler hinweist.

Die Kursteilnehmerin reagiert erst entschlossen auf die negative Bewertung der Lehrerin, gibt dann aber mit ihrem nicht korrekt gebildeten Satz zu, dass sie das Substantiv „Länge“ klein geschrieben hat. Der Hinweis der Lehrerin auf Klein- und Großschreibung hebt eine andere grammatische Besonderheit des Deutschen hervor, die klar zu stellen sicher auch mit der didaktischen Aufgabenstellung, nämlich die Übungen an die Tafel zu schreiben, beabsichtigt ist.

Auf die Frage „Warum haben Sie hier ‚einer‘ geschrieben?“ reagiert S1 mit dem Hinweis auf den Artikel „der“, was die Lehrerin nicht für korrekt hält. Mit einer problemorientierten grammatischen Erarbeitung will sie den institutionell bestimmten Vorgaben erfüllen und mit ihrer Frage wahrscheinlich zugleich die sprachlichen Kenntnisse der Kursteilnehmerinnen durch ihre Verwendung ermitteln.

Die Lehrerin ergänzt die Äußerung von S1 mit der Andeutung, dass das unbestimmte Pronomen „einer“ sich auf „der Fluss“ und der bestimmte Artikel „der“ auf den Plural „Flüsse“ – Genitivbildung - bezieht. Das geschieht jedoch, ohne dass die Lehrerin sich auf die Rolle des Genitivs bei der Bildung des Superlativs stützt. Wäre ihre Andeutung von diesem Hinweis auf den „Genitiv“ begleitet, würde die Erklärung plausibler.

Bereits die Tatsache, dass der Superlativ in der Ausgangs- und Zielsprache verschieden gebildet wird und unterschiedliche Funktionen hat, könnte ein Anlass für eine interkulturell motivierte Betrachtung sein. Im Persischen wird der Superlativ zwar auch mit Adjektiven gebildet durch Hinzufügung

von „tarin“ allerdings an dessen Ende ⁷⁸, statt der Verwendung des Genitivs erfolgt jedoch der Einsatz der Präposition „az“ (von) ⁷⁹.

Man kann davon ausgehen, dass die Lehrerin eine Überfrachtung mit grammatischen Informationen vermeiden will, sollte aber hinzufügen, dass beim Erlernen einer Fremdsprache eine Gegenüberstellung der grammatikalischen Besonderheiten der Ausgangs- und Zielsprache stattfinden muss (siehe Redder 1999, S. 22). Aus verschiedenen Gründen ist es für das Verständnis der Zielgrammatik hilfreicher, wenn dieses Vorgehen im Unterricht erfolgt:

- Die Kursteilnehmer können ihre grammatikalischen Kenntnisse vielleicht nicht verbalisieren und nicht erklären, wie der Superlativ im Persischen gebildet wird. Ein Hinweis darauf ist aber wichtig und nützlich, weil der Zweck der Gegenüberstellung darin besteht, das sprachliche Bewusstsein der Deutschlernerinnen zu vertiefen.
- Auch wenn die Kursteilnehmer die Superlativbildung im Persischen kennen, kann solche Gegenüberstellung zu einem hilfreichen Verständnis der grammatischen Struktur der Zielsprache beitragen.

Das institutionell gesteuerte Ziel, die Kursteilnehmer mit den geographischen Besonderheiten des Ziellandes bekannt zu machen, ist eindeutig aus der Fragestellung zu entnehmen. Hier hat die Grammatik eine dienende Funktion, die aber nur dann so genutzt wird, wenn die Lehrerin aus der grammatikorientierten Fragestellung eine informative Aufgabenstellung entwickelt. Die Absicht, dass die Deutschlernenden diese hilfreiche Funktion der Grammatik spüren und nutzen sollen, entspricht der institutionellen Vorgabe.

So kann eine Gegenüberstellung des „längsten Flusses“ Deutschlands, des Mains, mit dem „längsten Fluss“ des Iran, Karun ⁸⁰ einerseits grammatische Phänomene der Komparation verdeutlichen, z. B. durch Fragen: „Wie lang sind die Flüsse?“ und „Welcher Fluss ist länger?“, andererseits landeskundliche und kulturelle Aspekte, wie die unterschiedliche

⁷⁸ Beispiel: ziba (schön) wird zu zibatarin (am schönsten)

⁷⁹ wie yeki az zibatarin (einer der schönsten)

Ausdehnung des längsten Flusses besonders anschaulich machen, und zugleich die Bedeutung der beiden Flüsse in beiden Ländern ins Blickfeld rücken.

Eine Gegenüberstellung der Informationen über den „längsten Fluss“ Deutschlands mit dem des Ausgangslandes kann dem Unterricht in zweierlei Hinsicht zugute kommen:

- Das Begreifen eines grammatischen Phänomens, hier des Superlativs, kann gefestigt werden, indem ein Beispiel aus dem vertrauten einheimischen Bereich zur Versprachlichung angeboten wird.
- Die Wahrnehmung der geographischen Besonderheiten Deutschlands wird akzentuiert, indem die Kursteilnehmerinnen den „längsten Fluss“ Deutschlands mit dem des Iran vergleichen können.

Für nächste Übung bittet die Lehrerin S2, den Namen des größten Bundeslandes Deutschlands, „Nordrhein-Westfalen“, an die Tafel zu schreiben.

Nachdem S2 das getan hat, findet ein Zwischen-Diskurs statt. Eine Kursteilnehmerin kommt herein und wird von der Lehrerin darauf aufmerksam gemacht, dass sie wieder zu spät gekommen ist. Aus der nicht korrekt formulierten Äußerung von S3 erfährt die Lehrerin zwar, dass S3 aus der Universität gekommen ist, kann jedoch nicht verstehen, was S3 mit der Äußerung „Wirklich ich habe, ich habe gemacht ja oder nein“ meint. Die Lehrerin fragt daher, was sie gemacht hat, kann aber aus der weiteren Antwort nichts Näheres erfahren. Die nächste Frage der Lehrerin lenkt den Diskurs in einige unverständliche Einzelgespräche. Trotz der Bemühung der Lehrerin eine spontane Interaktion auf Deutsch zu führen, scheitert der Versuch, da es S2 nicht weiß, wie sie ihre Äußerung auf Deutsch zu formulieren hat⁸¹.

Nach dieser kurzen Unterbrechung setzt die Lehrerin mit der Wiederholung der Lösung und Aufforderung, gut auf das Substantiv zu achten, den Unterricht fort. Das Gespräch wird mit der Frage von S4, „Warum „eines“?“

⁸⁰ Der Fluss „Karun“ ist zugleich der breiteste Fluss des Iran, der im Nordwesten des Landes entspringt und in den Persischen Golf mündet.

⁸¹ Die Anwesenheit des Verfassers im Klassenzimmer kann ein Grund für entstandene Aufregung sein.

vertieft. Die Lehrerin leitet die Frage weiter und verlangt von S3 eine Antwort. Die Antwort von S2, „Wir haben das Land“ bezieht sich auch auf den Artikel, was die Lehrerin mit ihrer Äußerung, „Und Artikel vom Land ist „das“, „eines“ der größten Bundesländer“, ergänzt. Das Aufgreifen der Schüleräußerung von der Lehrerin fungiert nicht mehr als Antwort auf die ursprüngliche Frage von S4, sondern als Hinweis darauf, dass die Kursteilnehmer die einzelnen Teile des Satzes zu einem gesamten Satz zusammensetzen können.

Der erneute Eingriff der Lehrerin nach der ersten Übung erfolgt nach dem Muster einer „Interventionsserie“ (vgl. Rehbein, 1984, S. 17-18). Mit der Wiederholung des Satzes wird von den Kursteilnehmerinnen eine zusätzliche Leistung verlangt, nämlich die Reproduktion des semantischen sowie syntaktischen Gesamtmusters der Übungen unter Verwendung der Superlativbildung.

Die Lehrerin stellt mit ihrer Äußerung in PF 29 den Unterschied zwischen „Fläche“ und „Größe“ dar, wozu sie das Beispiel nutzt und erklärt, dass für die Einwohnerzahl nicht „Fläche“, sondern „Größe“ zu verwenden ist. Diese Anmerkung hätte die beabsichtigte Funktion eher erfüllt, wenn die Lehrerin ein weiteres Beispiel von den Kursteilnehmerinnen verlangt hätte.

Bevor die Lehrerin S5 um die Niederschrift der nächsten Aufgabe an die Tafel bittet, liest sie die nächste Übung laut vor. Während des Schreibens an die Tafel stellt S5 eine nicht korrekt formulierte Frage „Hochgebirgen sagen?“. Die Lehrerin antwortet, ohne die eher unverständliche Schüleräußerung zu korrigieren, mit der Äußerung „schreiben Sie, was Sie geschrieben haben, ich korrigiere“.

Es ist anzunehmen, dass die Lehrerin mit Absicht die Intervention verschoben hat, weil eine Korrektur die gesamte Problematik zum „Superlativ“ abdecken müsste, was der Lehrerin zu diesem Zeitpunkt nicht möglich zu sein scheint. Nach dem Schreiben des Satzes an die Tafel fragt die Lehrerin S5, „Was ist superlativ von hoch?“. Diese Frage bezieht sich indirekt auf den Satz, den S5 an die Tafel geschrieben hat. Indem sie die Superlativbildung von S5 kritisiert, stellt sie damit die Korrektheit des Satzes in Frage.

Den Fehler der Antwort von S5 stellt die Lehrerin klar, indem sie die Wortbildung von „hochgelegen“ als Kompositum verdeutlicht, was für die Superlativbildung relevant ist. Die Frage der Lehrerin deutet auf die Tatsache hin, dass sie mit der richtigen und wesentlichen Frage begonnen hat, was die grammatische Analyse des Adjektivs „hochgelegen“ betrifft. Es ist ihr aber teilweise gelungen, einen Verstehensprozess zu ermöglichen und zu unterstützen.

Eine Superlativbildung von „hochgelegen“ kann für die Kursteilnehmer schwierig sein, weil das passende Adjektiv im Persischen anders strukturiert ist und daher schwer zu verstehen ist. Eine Übersetzung bzw. eine Andeutung auf Persisch könnte dabei den Verstehensprozess erleichtern, was hier leider nicht geschieht.

Auf die Frage der Lehrerin, ob sie noch einmal alles wiederholen soll, antwortet S5 mit „ja“. Die Lehrerin wiederholt ihre Erklärung über „hochgelegen“ und fragt noch einmal, ob alle Kursteilnehmerinnen sie verstanden haben.

Das Verstehen der Bedeutung des Adjektivs und seiner Superlativbildung sind zwei verschiedene Vorgänge im Fremdsprachenerwerb. Die Fähigkeit, den Superlativ von „hochgelegen“ zu bilden, setzt den Verstehensprozess des Adjektivs voraus, weil erst so das angestrebte sprachliche Wissen verwendbar wird (Rehbein 1984, S. 8-10).

Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass trotz des zweimaligen Erklärens der Lehrerin der propositionale Gehalt der Lehreräußerung von den Kursteilnehmerinnen hier nicht nachvollzogen wird. Für einen glingenden Verstehensprozess wäre eine interkulturelle Intervention der Lehrerin hilfreich. Eine Gegenüberstellung von „Ulm“ als „einer der höchstgelegenen Städte Deutschlands⁸²“ und „Shahre-Kord“ als der „höchtgelegenen Stadt“ des Iran hätte beispielsweise das Verständnis der Wortbildung erleichtern können.

Die Lehrerin setzt jedoch mit einer weiteren Übung fort und fragt, „Was bedeutet waldreich?“. Die Äußerung von S5 wird von der Lehrerin

⁸² Diese Feststellung entspricht zwar nicht exakt den Tatsachen, wird aber in dieser Weise und mit diesen Worten in dem verwendeten Unterrichtsmaterial dargestellt.

inhaltlich akzeptiert, aber von ihr selbst grammatisch korrigiert. Sie lässt es bei deren korrekten Wiederholung und bittet S5 durch eine Handbewegung um das Schreiben der letzten Antwort an die Tafel. Anschließend fragt die Lehrerin S6, warum sie „eines“ geschrieben hat. Deren Antwort lässt die Lehrerin zwar gelten, formuliert aber selbst in Form einer Zeigebewegung, also durch ein metasprachliches Mittel die richtige verbale Antwort.

Auch hier bleibt das interkulturelle Potential des Unterrichtsgegenstandes ungenutzt, einerseits ist die Bedeutung des Schwarzwaldes für Deutschland im Hinblick auf Wirtschaft und Tourismus mit Sicherheit relevant und daher auch erklärungsbedürftig, andererseits ist der Schwarzwald mit dem Nordiran vergleichbar, der einzigen „waldreichsten“ Region des Landes.

Insgesamt liefert die Lehrerin eine interessante Durchführung der reparativen Arbeit im Grammatikbereich, im landeskundlichen kann sie wegen fehlender landeskundlichen Informationen das interkulturelle Potential der angesprochenen Themen jedoch nicht genügend für illustrative Beispiele nutzen⁸³.

4.3.6.1.4 Sequenz II

Die Lehrerin beendet die erste Fragestellung zum Superlativ und beginnt mit einem völlig anderen Thema. Die weitere Aufgabenstellung geht über die Zubereitung eines Olivensalats. Das Thema scheint für die Kursteilnehmerinnen nicht unbekannt, sie kommen der Forderung der Lehrerin sofort nach und suchen die Aufgabenstellung im Buch. Die Lehrerin macht am Anfang des Unterrichtsgesprächs noch nicht auf die Art und Weise der Zubereitung aufmerksam, sondern fragt zuerst nach den Zutaten des Olivensalats.

Die Kursteilnehmerinnen versuchen mit Hilfe der Lehrerin die Zutaten des Olivensalats und die dafür erforderlichen lexikalischen Mittel herauszufinden. Die Lehrerin gibt den Kursteilnehmerinnen dazu fünf Minuten Zeit. Anschließend beginnt die Lehrerin mit dem Unterrichtsgespräch:

⁸³ Mehr dazu siehe 4.4, „Zusammenfassung der Deutschvermittlung an iranischen Sprachinstituten.“

-
- 1.L: wie machen sie diesen salat?
- 2.S2: ha,
- 3.L: (---) beGInnen sie mit kartoffeln-
- 4.S4: [kartoffeln krÄUten-]
- 5.S3: [karoffeln krÄuten,]
- 6.L: [wir kochen] die kartoffeln,
- 7.S4: aber wir sollen eh-
- 8.L: jetzt bilden sie die-
- 9.S4: wir mÜssen,
10. L: wir kochen-
11. S3: kartoffeln-
12. S4: kartoffeln-
13. S2: mit wasser-
14. L: wo? im wasser?
15. SS: ja-
16. L: uhum- <<schreibt den Satz an die Tafel>
gekocht (-) und dann alles klar mit,
17. S4: und dann geschÄlt-
18. L: schÄlen ja?
19. S3: ja-
20. L: den schAl wegnehmen ja schÄlen und dann?
21. S4: und dann eh scheiben geschnitten? ja?
22. L: geschnitten (-) was ist das verb?
23. SS: schneiden-
24. L: schnEIden okay schneiden-und geschnitten
(--) so weit und dann?
25. S4: mit mit eier-
26. L: mit eier oder mit hÄH:Nchen? wollen sie
zuerst mit dem hÄhnchen das hÄhnchen oder
mit eier-
27. S4: aber eier sind genauso wie kartoffeln-
28. L: und hÄhnchen auch?

29. S4: eh ja- <<lacht>
30. L: <<hustet>
31. S4: eh hÄhnchen
32. S5: ja-
33. S4: wird mit mit eh-
34. L: wieviel hÄ:nchen brauchen sie?
35. S4: ein halbes,
36. L: ein halbes hÄ:hnchen okay-
37. S4: kommt darauf an- <lacht>
38. L: okay wieviel kartoffeln brauchen sie?
<lacht> für für- vier persOnen? sagt ihr
mal-
39. S3: eine kiste-
40. S4: <lacht> acht nein (--) vier kartoffeln
41. S2: barekalla- <<auf Deutsch: prima>
42. L: vier kartoffeln ist es zu wEnig-
43. S4: nEIn,
44. S2: vierund einhalb-
45. S3: vierund einhalb-
46. SS: <<lachen>
47. S4: ein kilo
48. L: okay wievil (-) was haben sie gesagt?
49. S4: eh-
50. L: ein kilo kartoffeln ein kilo katoffeln für
vier leute bei uns wir sind vier personen
in der familie und wir essen normalerweise
mehr als ein kilo kartoffeln <<lacht>(---)
so ist bei uns okay ein kilo ein kilo und
wieviel hähnchen einundeinhaln hähnchen
ist okay?
51. S4: eh ja-
52. L: oder ein
53. SS: <<schütteln ihre Köpfe>
54. L: halbes kilo ha? okay so weiter mit eier

- ist genauso wie kartoffeln also eier
werden gekocht und?
55. S4 geschält-
56. L: ja weiter hähnchen?
57. S4: hähnchen wird mit eh mit mit (--) zweibel
und wasser und salz eh-
58. L: was was was womit?
59. S4: zweibel?
60. L: <<schreibt an die Tafel> mit zwIEbeln und?
61. S4: zweibel wasser und salz und-
62. L: zwIEbel ist etwas wenn wenn eine art wenn
sie den zwiebel schÄlen dann weinen sie
alles klar? Und?
63. S4: und salz und wasser?
64. L: also (---) wasser-
65. S4: und dann eh-
66. L: und,? <Husten>
67. S4: so weiter;
68. L: und geschnitten vielleicht sagen wir mal
in kleine stücke hum? (---) okay kleine
stücke alles klar kleine stücke? und dann?
was machen sie dAnn? die sauergurkEn
werdEn
69. S4: sauergurken dann rein gemacht-
70. L: <<schreibt an die Tafel> okay werden
geschnitten und dann?
71. S4: werden-
72. S3: werden-
73. S1: können sie das lesen?
74. L: ist meine schrift so schlecht (-) hier?
zwiebeln das ist zet(.)we(.)ie(.)e(.)
zwiebEln und dann salz wasser und das ist
gekocht und jetzt schreibe ich in
druckschrift (-) so die sauergurken werden

geschnitten leute ich gebe ihnen zeit zum
schreiben jetzt helfen sie mir und dann
schreiben sie-

75. S3: okay-

76. L: okay und was machen sie dann?

77. S4: die erbsen werden mit wasser und salz
gekocht-

78. L: kaufen sie keine erbsen in dosen?

79. S4: < schüttelt den Kopf >

80. L: okay-

81. S4: nein ich habe geschrieben gekochte grüne
eh gekochte erbsen in dosen können benutzt
werden-

82. L: gekauft werden-

83. S4: (lacht) gekauft werden-

84. L: in dosen können gekauft werden okay die
Erbsen werden laub gekocht-

85. S4: und die decke von dose wird offen gemacht-

86. SS: (lachen)

87. L: (lacht)

88. S4: das habe ich gelernt in-

89. L: im labor haben sie gearbeitet?

90. S4: in der schule das habe ich gelernt in der
schule-

91. L: wo? in der schule haben sie gelernt? In
ordnung und weiter-

92. S4: <<schüttelt den Kopf >

93. L. die Erbsen haben wir hier Erbsen gurken
hähnchen kartoffeln aha eier haben wir
auch gesagt eier werden auch gekocht-

94. S4: und alle werden zusammengerührt-

95. L: aha alle zutaten [werden werden
zusammen]menge-

96. S4: [zusammengerührt?] (...) gerührt?

97. L: gerührt ha?
98. S2: zusammen?
99. L: natürlich zusammengerührt (--) gerührt
dann (-) am ende haben wir olivensalat
gut-
-

(Fünf Minuten und 8 Sekunden)

Die zweite Sequenz läßt sich thematisch unter dem Stichwort „Olivensalat“ zusammenfassen. Unter dem interkulturellen Aspekt als Teil der Thematik „Olivensalat“ wird zu fragen sein, ob die Lehrerin das Gespräch zu einem interkulturellen Verstehensprozess nutzt, in dem vergleichende Informationen zur Zubereitung von Olivensalat in der Esskultur des Ausgangs- und Ziellandes erarbeitet werden.

Am Anfang der Sequenz fragt die Lehrerin nach der Art der Zubereitung, des Olivensalats und gibt dazu den Hinweis, mit welchen Zutaten die Kursteilnehmerinnen beginnen sollen, nämlich mit „Kartoffeln“. Die Antwortversuche von S3, „Kartoffeln, Kräuten“ und S4, „Kartoffeln und Kräuter“ werden von der Lehrerin mit einem Satz korrigiert, womit sie den Kursteilnehmerinnen zu verstehen gibt, dass sie ihre Antworten als Satz formulieren sollen.

Die Äußerung von S4 in PF 7 und 9 wird von der Lehrerin unterbrochen und wird auch beim zweiten Versuch nicht abgeschlossen. Erst in PF 17 macht S4 ihre unterbrochene Äußerung durch Verwendung des Partizips II „geschält“ deutlicher. Man kann vermuten, dass sie in PF 17 die Lehrerin auf die Partizipbildung hinweisen wollte, die infolgedessen auch die Partizip-II-Form benutzt, ohne auf den grammatischen Wechsel ihrer Äußerung aufmerksam zu machen.

Die Lehrerin fragt die Kursteilnehmerinnen, ob sie das Verb „schälen“ verstanden haben. Da nur S3 mit „Ja“ reagiert, gibt die Lehrerin eine Erklärung, die allerdings nicht befriedigen kann, wartet deren Wirkung auf die Kursteilnehmerinnen nicht ab, sondern setzt ihre Fragen mit „und dann?“ fort. Auf diese Nachfrage reagiert S4 mit der Äußerung „und dann

eh Scheiben geschnitten? ja?“. Sie erhält daraufhin Anzeichen des Zweifels bzw. einer Ablehnung ihrer Äußerung, mit denen die konventionellen Erwartung an die Lehrerin erfüllt werden. Diese signalisiert mit der Wiederholung der Äußerung von S4 deren inhaltliche Richtigkeit, fragt aber zugleich nach dem Infinitiv des Verbs. Die Kursteilnehmerinnen machen von ihrem Vorwissen Gebrauch und beantworten die Frage einstimmig mit „schneiden“, woraufhin die Lehrerin den Infinitiv mit starker Silbenbetonung und die Partizipform wiederholt. Die von der Lehrerin erwartete Erklärung und Hilfe zur Formulierung der Zubereitungsaktivität gibt sie jedoch nicht.⁸⁴

Die Reaktion der Lehrerin in diesem Gesprächsausschnitt ist als Fehlgriff anzusehen. Ohne auf die richtige Satzbildung der Äußerung von S4 aufmerksam zu machen, setzt die Lehrerin ihre Fragen mit „und dann?“ fort. Sie geht auf die Verbformen ein, die weder von der Sache noch von der Erwartung der Kursteilnehmerin her das Problem waren, statt den Teilvorgang der Zubereitung inhaltlich zu vergegenwärtigen und sprachlich als Satz zu formulieren.

Auf die letzte Frage der Lehrerin meldet sich S4 mit der nicht korrekten Äußerung „mit Eier“, womit die Lehrerin sich nicht einverstanden zeigt und als Alternative „das Hähnchen“ vorschlägt. Mit der Frage „wollen sie zuerst mit Hähnchen oder mit Eier(n)?“ bereitet die Lehrerin den nächsten Schritt vor. Bezugnehmend auf die Äußerung von S4 führt sie eine Verbesserung an. Ihr Vorschlag wird von S4 mit der Äußerung „Aber Eier sind genauso wie Kartoffeln“ zurückgewiesen und das Gespräch mit der Frage der Lehrerin „wieviel Hähnchen brauchen Sie?“ in PF 34 fortgesetzt.

Erst in PF 54 formuliert die Lehrerin ihre Äußerungen wieder im Passiv, womit sie bereits in PF 16 begonnen hat, fasst die bis zu diesem Zeitpunkt besprochene Zubereitung des Olivensalats zusammen und fordert mit der Frage „und dann?“ zur Fortführung des Gesprächs auf. Der Antwortversuch von S4 („Hähnchen wird mit eh mit mit Zweibel und Wasser und Salz ...“) wird von der Lehrerin unterbrochen. Sie weist auf einen phonetischen

⁸⁴ Hier erwarten die Kursteilnehmerinnen von der Lehrerin den richtigen Satz: „Die Kartoffeln werden in Scheiben geschnitten.“

Fehler von S4 hin, indem sie den Satz an die Tafel schreibt und durch die Wiederholung des Wortes „Zwiebel“ die richtige Artikulation deutlich macht. Sie umschreibt die Bedeutung des Wortes mit der Formulierung „Zwiebel ist etwas wenn wenn eine Art wenn sie den Zwiebel schälen dann weinen sie alles klar?“.

An dieser Erklärung ist zweierlei bemerkenswert: Zum einen scheint sie überflüssig, weil S4 das Wort richtig benutzt hat und nur mit der Artikulation Schwierigkeiten hat. Zum anderen ist die Verwendung des Verbs „Weinen“ insofern missverständlich, als es das Verständnis des Wortes „Zwiebel“ eher erschwert. Die Bedeutung des „Weinens“ weitet sich im Persischen zwangsläufig von dem äußeren Vorgang der Tränenabsonderung – im Persischen als „Tränen gießen“ bezeichnet – auf dem meistens damit verbundenen inneren Vorgang zum „aus Schmerz oder innerer Erregung Tränen gießen“ aus. Deshalb ist die Verwendung des Wortes „Weinen“ für persische Kursteilnehmerinnen irreführend und von der Lehrerin eher unbedacht. Hier hätte sie von der Wendung „Tränen gießen“ Gebrauch machen können, was an dieser Stelle passender gewesen wäre.

In PF 68 wird deutlicher, dass es sich infolge der Verwendung des Wortes „Sauergurken“ und der anderen Zutaten sowie von der Art der Zubereitung her um die Persische Küche handelt. „Sauergurken“ finden in der deutschen Küche beim Olivensalat kaum Verwendung. Im Unterricht hätte die Lehrerin klarstellen sollen, dass es sich hier um einen Olivensalat auf persische Art handelt, der sich von einem Olivensalat auf deutsche Art deutlich unterscheidet. Auf diese Weise hätte der Unterricht einen sinnvollen Hinweis zu einem interkulturell ausgerichteten Gespräch leisten können.

Auch die grammatischen Formulierungen der Lehrerin sind in dieser Sequenz nicht eindeutig. Die Redemittel eines deutschen Koch- bzw. Salatrezepts unterscheiden sich wesentlich von denen des Persischen. Während die Kochrezepte auf deutsch normalerweise im Konjunktiv I und Infinitiv formuliert werden, schreibt man ein persisches Kochrezept in der 1. Person Plural, Präsens, wie auch in Sequenz II meist geschehen.

Dieser grammatische Aspekt und die kulturspezifischen Zubereitungsarten eines Olivensalats könnten zwei wichtige Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen in diesem Gesprächsausschnitt sein, die zu nutzen hier jedoch versäumt wurde.

4.3.6.1.5 Sequenz III

Nach dem Gespräch über die Zubereitung von „Olivensalat“ erinnert die Lehrerin die Kursteilnehmerinnen an die Seite 4 des Buches, auf der ein paar Postkarten von Hamburg zu sehen sind. Diese nutzt sie als Überleitung zu einem Film über Hamburg. Vor dessen Aufführung fordert die Lehrerin, die kleinen Texte neben den Postkarten genau zu lesen und aufzupassen, ob die darin enthaltenen Informationen auch im Film vorkommen. Sie bietet den Kursteilnehmerinnen an, während der Filmvorführung Notizen zu machen, um danach Fragen zu beantworten.

Nach der Filmvorführung beginnt die Lehrerin mit der Aufzählung der im Film dokumentierten Sehenswürdigkeiten von Hamburg. Sie schreibt wie im vorigen Gesprächsausschnitt die Stichwörter an die Tafel, als erstes „Münchenbergstrasse“ dann „Rathaus“. Anschließend führt sie wie folgt fort:

-
1. L: sie haben etwas über börse gehört und die börse ist wo geld abgestllt also gEkauft und vErkauft werden (.) Teheran börse wo ist Teheraner börse? in welcher srAsse?
 2. S2: in Jomhuri⁸⁵?
 3. L: in Jomhuri ja nach HAfez-
 4. S2: ja-
 5. L: in Hafezstrasse Teheraner börse (-) dann haben sie etwas über bAsar gehört das ist an der U(.) bahnhatstelle (-) was sie gesehen haben man sagt(schreibt an die Tafel)

bio(.)fern(.)stieg dann diese neue
einkaufspassage haben sie das gesehen mit dem
aufzug aus glas wo sie gemüse und obst
gesehen haben (.) und dann haben sie
parkanlage gesehen ja? alles klar? und dann
haben sie cafés und dann kanäle und brücken
alles klar? ein kanal ist,

6. S5: und kanäle?
7. L: kanäle die plural und- brücken haben sie
gesehen man sagt auch dass Hamburg ähnlich
wie Venedig ist (-) wissen sie wo Venedig
liegt?
8. SS: <<schütteln die köpfe> nein-
9. L: Venedig liegt in Italien das ist eine stadt
eigentlich gibt es keine strassen da sondern
es gibt nur kanäle und brücken und die leute
fahren mit dem boot ()enedig (.) also was
haben sie als notizen gemacht?
10. S4: botanischer garten-
11. L: botanischer garten?
12. S4: japanischer garten-
13. L: japanischer garten das ist japanischer garten
ein großer garten wie heisst das? pflanzen
und blümen ja eigentlich nur pflanzen und
blümen das ist mit japanischen und
butanischen garten(.)haben wir also
was über konsulaten gehört?
14. S3: ja mit eh-
15. L: ame der amerikanische konsulat es gibt in
Hamburg hndertsiebzig ausländische
konsulaten-
16. S3: reiten? große spektakel?
17. L: wie bitte?

⁸⁵ Ein berühmter Platz in Teheran.

18. S4:(lacht) ich habe etwas gehört (-) eh sie reiten nicht war?
19. L: in dorbi heißt es (-) in dorbi heisst der platz es gibt es gibt das heisst oh ja pferderennen wissen sie was pferd ist?
20. S4: ja-
21. L:ja? mit pferden auf einem pferd reiten wir okay?
22. S4:ja
23. L: und wenn viele viele pferden zusammen rennen ja das sagen wir eh pferderennen der platz heisst dorbi dorb und das ist im im monat juli;

(3 Minuten und 10 Sekunden)

nach einer Minute und 30 Sekunden

24. S2: stadtpark;
25. L: stadtpak?
26. S2: stadtpark;
27. L: was gibt es in der im stadtpark?
28. S4: wasserturm und planetarium-
29. L: ja richtig es gibt <<schreibt an die Tafel> einen wasserturm und planetarium in einem planetarium bekommen sie informationen über die planeten über die sterne und planeten wir haben einen in Teheran das ist in Moalemstrasse kennen sie das Goghrafiai büro?
30. S4:nein-
31. L: das ist planetarium in Moalemstrasse da gibt es planetarium das gebäude kann man sehen vom gebäude können wir verstehen dass es ein planetarium ist,

32. S3 u. S4: <<sprechen leise zusammen>
33. L: wAs?
34. S3:nichts-
35. L: haben sie frAgen? oder gibt es fragen über
Hamburg?
36. SS: nein-
37. L: Oder wie finden sie Hamburg?
38. S3: se[hr schön-]
39. S4: [sehr schön-]
40. L: vielleicht haben sie spÄter gelegenheit nach
Hamburg (--) zu fahren (---) so dieses
bildwörterbuch man kann so viel davon lernen
okay (-) manchmal man sieht wörter zum
beispiel aus (-) aus alltagssprache und was
ist das auf deutsch das auf deutsch es ist
sehr gut-

(Zwei Minuten und 05 Seunden)

In der Sequenz III geht es vor allem um die im Film präsentierten Sehenswürdigkeiten der Hansestadt Hamburg. Dazu ließen sich viele Fragen unter dem Aspekt „interkulturelle Kommunikation“ stellen, die hier jedoch nicht zum Tragen kommt. Bevor darauf eingegangen wird, soll jedoch zunächst die Analyse der Sequenz erfolgen.

Der Gesprächsanfang wird von der Lehrerin initiiert. Nach einer grammatisch nicht korrekt formulierten kurzen Erklärung zum Begriff „Börse“ nennt sie ihre erste Frage mit dem Hinweis auf das im Film angeführte Hamburger Börsengebäude, vergleicht es mit dem Teheraner Börsengebäude und fragt nach der Strasse, in der sich das Gebäude in Teheran befindet. Sie ergänzt die Antwort von S2 „in Jomhui“ mit „in jomhuri ja nach Hafez“.

Dieser Hinweis ist – abgesehen von der unzutreffenden Erklärung zum Begriff „Börse“ der Lehrerin - ein wirksamer Schritt zum Verständnis eines

fremden Wortes. Der Vergleich der Hamburger mit der Teheraner Börse hat eine illustrative Funktion, die hier durch Adressenbefragung angeregt wird. Aufgrund der Antwort von S2 kann die Lehrerin sicher sein, dass der propositionale Gehalt der Begriffsbestimmung durch einen interkulturellen Bezug vermittelt ist.

Die Lehrerin übernimmt selber die Aufzählung der im Film vorgezeigten Orte und verzichtet vorläufig auf das Frage-Antwort-Muster, bis sie bei ihrem Hinweis auf die Hamburger Kanäle und Brücken von S5 mit der Frage „Kanäle?“ unterbrochen wird. Sie beantwortet die Frage von S5 mit der Erklärung „Kanäle die Plural und Brücken haben sie gesehen, man sagt auch, dass Hamburg ähnlich wie Venedig ist. Wissen sie, wo Venedig liegt?“. Mit dieser Frage bereitet sie einen interkulturellen Vergleich vor, aus dem ein wichtiges Merkmal der Hansestadt deutlich wird. Da eine Antwort der Kursteilnehmerinnen ausbleibt, setzt sie ihre Erklärung mit der Äußerung „Venedig liegt in Italien, das ist eine Stadt; eigentlich gibt es keine Straßen da, sondern es gibt nur Kanäle und Brücken und die Leute fahren mit dem Boot“ fort.

Dass die Reaktion der Kursteilnehmerinnen auf die Lehrerfrage so verschwiegen ist, kann zweierlei Gründe haben:

- Zum einen kennen die Kursteilnehmerinnen bestimmt Venedig aufgrund der geographischen und historischen Bedeutung der Stadt für Italien, nicht aber den deutschen Namen für „*Veniz*“⁸⁶.
- Zum anderen verstehen die Kursteilnehmerinnen den Vergleich nicht. Anders als Venedig ist Hamburg nicht in der gesamten Innenstadt von Kanälen und Brücken durchzogen, was so auch nicht als Eindruck aus dem Film entstanden war. Aus der Erklärung der Lehrerin ist aber auch nicht zu entnehmen, dass diese Kanäle und Brücken auf den Hafenteil der Stadt begrenzt sind. Die Kursteilnehmerinnen können daher den Zusammenhang möglicherweise nicht nachvollziehen.

Nachdem die Lehrerin Hamburg mit Venedig verglichen hat, kommt sie auf den „Botanischen Garten“ zu sprechen und fragt die Kursteilnehmerinnen nach ihren Notizen. Die Reaktion von S4 auf diese Frage mit der Äußerung

„Botanischer Garten“ enthält einen Irrtum, was eine Intervention der Lehrerin – in Form einer Wiederholung der Äußerung als Frage – nötig macht. S4 korrigiert sich und antwortet mit „japanischem Garten“. Die darauffolgende Erklärung der Lehrerin mit: „japanischer Garten“ bleibt sehr allgemein und ergänzungsbedürftig.

Die Bedeutung eines botanischen Gartens – sowohl als einer wissenschaftlichen Sammlung lebender Pflanzen zu Lehr- und Forschungszwecken, die europaweit eine bedeutende Rolle spielt, als auch als einer öffentlichen Grünanlage mit Freizeit- und Erholungsfunktionen - hätte hier eine besondere Stellung im Unterrichtsgespräch verdient, was jedoch versäumt wurde.

Die Lehrerin setzt das Gespräch mit dem Hinweis auf ausländische Konsulate in Hamburg fort und erzählt, dass 170 ausländische Konsulate in Hamburg ihre Länder vertreten. Sie wird von S4 mit der Äußerung „reiten? große Spektakel?“ unterbrochen. Die Lehrerin versteht die Frage nicht und fordert mit der Äußerung „wie bitte?“ weitere Aufschlüsse. S4 gibt an, dass sie nicht sicher ist, aber etwas über „reiten“ gehört hat. Die Lehrerin erkennt an der Äußerung von S4, dass das Verb „reiten“ nicht verstanden wurde. Aus diesem Grund erklärt sie mit dem Hinweis auf den Namen des Platzes, was im Film mit „Pferderennen“ gemeint ist.

Wie bei anderen Details des Filmes konzentriert sich die Lehreräußerung auf den Verstehensprozess und nicht auf den Film selbst. Das hat zur Folge, dass die Stichwörter nicht im Kontext des Filmes interpretiert werden, sondern unter grammatischen Aspekten.

Die Aufmerksamkeit der Beteiligten wird von S2 auf „Stadtpark“ gelenkt. Die Lehrerin wiederholt die Äußerung von S2. Die Wiederholung hat hier einen unterstreichenden Charakter. Sie fragt, was die Kursteilnehmerinnen aus dem Film über „Stadtpark“ entnommen haben. S4 formuliert ihre Antwort mit „Wasserturm und Planetarium“, was die Lehrerin als richtig akzeptiert. Sie erklärt, was „Planetarium“ bedeutet und weist darauf hin, dass es auch in Teheran ein Planetarium gibt und zwar in der „Moalemstraße“.

⁸⁶ So wird Venedig auf persisch ausgesprochen.

Mit diesem Hinweis will die Lehrerin den Kursteilnehmerinnen das Verständnis am Beispiel des in Teheran befindlichen Planetariums erleichtern, das jedoch nicht klar wird.

Der Vergleich dient zwar in gewissem Maße dem Verstehensprozess, weil die Kursteilnehmerinnen eine Vorstellung von einem Planetarium haben, dazu müsste man aber auf einen relevanten Unterschied hinweisen. Das Planetariumszentrum in Teheran ist eine Einrichtung der Universität Teheran und gilt nicht als eine öffentliche Einrichtung. Es gibt zur Zeit keine Parkanlage in Teheran, in der sich ein Planetarium als eine öffentliche Einrichtung befindet. Aus diesem Grund ist dieser Vergleich nicht angemessen.

Dieses Segment des Gesprächsausschnitts wäre erst dann als ein Prozess interkulturellen Verstehens zu bezeichnen, wenn darin die kulturspezifischen Unterschiede genauer erarbeitet und verglichen worden wären.

Am Ende der Sequenz fragt die Lehrerin, ob die Kursteilnehmerinnen noch Fragen zum Film haben und wie sie den Film fanden. Die Reaktion der Kursteilnehmerinnen ist sehr positiv, was aus den Äußerungen von S3 und S4 zu entnehmen ist.

Mit der Äußerung „vielleicht haben Sie später Gelegenheit nach Hamburg zu fahren“ beendet die Lehrerin das Gespräch über den Film und führt mit Erklärungen zur Benutzung der Bildwörterbücher fort. Zum Abschluss des Unterrichts bedankt sich die Lehrerin bei den Kursteilnehmerinnen für ihre Aufmerksamkeit und verabschiedet sich bis zur nächsten Stunde.

4.3.6.1.6 Zusammenfassung

Das Ziel der Analyse in der Frauenabteilung des „Iran Language Institute“ ist – wie bei den anderen Institutionen – die Beobachtung des Unterrichtsgesprächs unter dem Aspekt interkultureller Kommunikation.

Hier ist ein Unterrichtsdiskurs mit folgenden Charakterzügen analysiert worden:

- Es wurden drei Sequenzen aus dem Unterricht ausgewählt, in denen unter dem Aspekt interkultureller Kommunikation wichtige Inhalte zu erkennen sind.
- Die einzelnen Sequenzen bestehen aus drei völlig zusammenhangslosen Themen, die auch je für sich Gegenstand von drei verschiedenen Unterrichtsstunden hätten sein können.
- Die Lehrerin ist nie in einem deutschsprachigen Land gewesen. Aus diesem Grund kann es gerade zwangsläufig erscheinen, dass die landeskundlichen Informationen, die in einem interkulturellen Unterricht zu vermitteln wären, in den Unterrichtsgesprächen versäumt wurden. Dabei spielen selbstverständlich die o. g. institutionellen Vorgaben zur Lehrerbildung und Lehrplangestaltung, die landeskundlichen Aspekten und dem interkulturellen Lernen wenig Raum lassen, eine wichtige Rolle.

Die Lehrerin als Vertreterin der Institution hat - trotz ihrer sprachlichen Schwierigkeiten – den Unterricht ihren Vorgaben entsprechend konsequent durchführen können.

Was die Sequenz I anbelangt, hat sie die Aufgabenstellung auf das Zielland ausgerichtet und versucht, mit der Erklärung der unbekanntenen Wörter den Abstand zu den in der Aufgabenstellung enthaltenen geographischen Besonderheiten Deutschlands zu überbrücken. Mit dieser Art der Aufgabenstellung konnte sie ein hochinteressantes Gespräch über landeskundliche Themen führen.

In der zweiten Sequenz wurde ein Thema behandelt, das in keinen Zusammenhang zum Verlauf des Unterrichts steht. Die Vorgehensweise des Gesprächs zu grammatischen Aspekten war nicht eindeutig genug. Die Lehrerin hätte den Vorgang selbst klarer machen müssen, um so auch das Rezept zur Zubereitung von „Olivensalat“ sprachlich genauer benennen zu können. Auch die kulturspezifisch typischen sprachlichen Mittel für die Formulierung von Rezepten wären so den Kursteilnehmerinnen anschaulich verdeutlicht worden und für sie eher nachvollziehbar geworden. Was man in Deutschland unter Olivensalat versteht, ist im Klassengespräch nicht erläutert worden.

Bei der Sequenz III ist deutlich festzustellen, dass die Kraft der Lehrerin nachgelassen hat. Sie konnte ihren Stil nicht mehr halten. Der Film hat keinen genauen Stellenwert im Unterrichtsverlauf und ist als reiner Lückenfüller zu betrachten. Ein Film sollte im Unterricht als Hilfsmittel für das Verständnis eines gesamten Rahmenthemas verwendet werden (vgl. Degenhardt, 1978, S. 11), während er hier ohne einen solchen Gesamtzusammenhang eingesetzt wurde und so keine didaktische Bedeutung erhält. Das hat zur Folge, dass der vorgezeigte Film isoliert bleibt, und die Informationen, die mit dem Film vermittelt werden sollen, keine relevanten Bezüge erhalten.

Der Film konnte letztlich auch nicht als Mittler kultureller Informationen genutzt werden, weil er didaktisch nicht ausreichend in eine Thematik des Unterrichts integriert war (vgl. Degenhardt, 1978, S. 12). Da solche provisorischen Maßnahmen jedoch institutionell vorgegeben sind, lassen sich die hier dargestellten Fehlgriffe – zusammenhangslose Themen und Filmaufführung – als institutionell verursacht verstehen.

4.3.6.2 Deutschvermittlung in der Männerabteilung

Der hier zu analysierende Unterrichtsdiskurs in der Männerabteilung des „ILI“ ist unter Berücksichtigung der in der Frauenabteilung aufgenommenen Deutschstunden ausgewählt worden. Diese Gegenüberstellung ist aus zwei Gründen von Bedeutung:

Erstens wird der Unterricht in der Männerabteilung im Gegensatz zu dem in der Frauenabteilung von einem Lehrer geleitet, der lange Zeit in Deutschland gelebt und mit dem Alltagsleben in Deutschland unmittelbare Erfahrung hat. Dadurch wird sich ein Unterschied zwischen beiden Lehrern bezüglich der Kulturvermittlung zeigen.

Zweitens wird die gesamte Stunde jeweils unter den Fragestellung analysiert, ob ein einheitliches Thema im Unterricht im Vergleich zum Unterricht in der Frauenabteilung zu finden ist, wie die Subthemen aus dem Hauptthema entwickelt werden und ob diese Subthemen im Unterrichtsverlauf zu einem einheitlichen Resultat führen, was bei dem der Frauenabteilung nicht der Fall war.

Bei der Analyse der Deutschvermittlung in der Männerabteilung ist hinsichtlich der interkulturellen Kommunikation zu beobachten, ob der Lehrer von seinen Erfahrungen mit dem Alltagsleben in Deutschland Gebrauch macht und so den Unterrichtsgesprächen eine interkulturelle Wendung verleiht.

Zu diesem Zweck wurden zwei Unterrichtsstunden ausgewählt, die von zwei Deutschlehrern mit unterschiedlichen Kenntnissen über das gesellschaftliche Leben im Zielland geleitet werden. Ziel ist, herauszufinden, auf welche Weise solche Kenntnisse des täglichen Zusammenlebens im Zielland, die nicht nur für die Deutschlehrer selbst wichtig sind, im Unterricht auch für die Kursteilnehmer wirksam werden.

Um eine Gesamtbewertung des institutionellen Angebots von Deutschunterricht am „Iran Language Institute“ abgeben zu können, muss auch die genaue und spezifische Rollenverteilung der am unterrichtlichen Prozess Beteiligten am unterrichtlichen Prozess unter Berücksichtigung der o. g. Ziele betrachtet werden. So wird darüberhinaus auch der Stellenwert der Institution „Iran Language Institute“ für die Vermittlung der deutschen Kultur aus den Unterrichtsanalysen ersichtlich.

4.3.6.2.1 Zur Konstellation der Analyse

Bei den folgenden drei Sequenzen geht es um eine Deutschstunde an der Teheraner Niederlassung des „Iran Language Institute“. Die Transkriptionen enthalten im Wesentlichen zu visuellen, auditiven und den darin eingebundenen nonverbalen Signalen und Angaben, die für das Verständnis der Handlungsabläufe wichtig sind.

Der Lehrer⁸⁷, der seit drei Jahren bei „ILI“ unterrichtet, hat lange Zeit in Deutschland gelebt. Seine institutionell vorgegebene Aufgabe ist es, den Unterricht auf den Erwerb der kommunikativen Kompetenz auszurichten. Über diese institutionell geforderte Zielsetzung hinaus geht es ihm in den vorliegenden Sequenzen nach eigener Aussage besonderes darum, dass die Kursteilnehmer sich möglichst frei und spontan äußern und dabei auch ihre

sprachlichen Fähigkeiten testen. Seine Art der Unterrichtsführung soll zu lebendigen Eigenaktivitäten der Kursteilnehmer führen.

Unterrichtsthemen sind „Sommer“, „Urlaub“ und „Straßenverkehr auf deutschen Autobahnen“. Bei „Urlaub“ handelt sich um die Haupturlaubszeit. Dem Lehrer geht es darum, mit dieser Aufgabenstellung möglichst auch Informationen zur deutschen Geographie in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen am: „Iran Language Institute“

Ort und Datum: Teheran, den 04.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: 1. Stunde und 33 Minuten

Charakterisierung: Unterrichtsgespräch in der Mittelstufe I

Zahl der Anwesenden: der Lehrer und 9 Kursteilnehmer alle männlich,

Alter zwischen 20 und 40

4.3.6.2.3 Sequenz I

Den anwesenden Kursteilnehmern fehlt zu Unterrichtsbeginn noch das erforderliche Wissen über das Thema und sind sie auch durch die Hausaufgaben nicht genügend vorbereitet. Darin liegt der Grund für den weit ausholenden Gesprächsbeginn des Lehrers. Er erzählt zunächst etwas über die Jahreszeiten und Monate des Jahres und setzt das Gespräch wie folgt fort:

1.L: was glauben sie? was ist jetzt? in welchem
 monat? wir haben jetzt Ordibehesht in Iran
 welcher monat ist in Deutschland?

2.S1: mai-

3.SS: mai-

⁸⁷ Ihm und den Kursteilnehmern und Niederlassung des „Iran Language Institute“ in Teheran danke ich an dieser Stelle noch einmal herzlich für die Kooperationsbereitschaft, die allein diese Untersuchung ermöglichte.

- 4.L: mai richtig erster mai glaube ich gut wann haben sie die höchste temperatur in Deutschland?
- 5.S1: im sommer-
- 6.L: Im sommer; aber wann? In welchem monat?
- 7.S1: im juli-
- 8.L: Im juli;
- 9.S2: im august-
10. L: oder im August?
11. S2: juli oder august,
12. L: na ja jUni jUli AUgust ist am eh-
13. S2: am höchsten;
14. L: ja dort ist die höchste temperatur ja dann was machen sie zu hause wenn sie sommerferien haben?
15. S1: zu hause?
16. S3: schwimmen gehen-
17. L: schwimmen gehen natürlich wir gehen schwimmen sehr schön herr Hakimi was machen sie wenn sie frei sind?
18. S1: ich gehe zum freund entschuldigung schwimmen-
19. L: herr Karimi was machen sie?
20. S5: ich mache nichts (-) ich bleibe zu hause;
21. L: ja zu hause bleiben ja (-) herr Hakimi was machen sie bei ihrem freund? machen sie eine reise?
22. S1: (lacht) hoffe ich (-) wir machen urlaub dann vielleicht eine reise-
23. L: wohin fahren sie?
24. S1: zu eh zum norden Irans-
25. L: nach nOrden schön-
26. S1: nach norden ja-
27. L: na schön was machen sie? machen sie auch

- eine reise?
28. S6: normalerweise nicht-
29. L: nur Arbeiten sie ja?
30. S6: jA im sommer nur arbeit arbeit vielleicht
jede zwei jahre einmal eine rEise-
31. L: wirklich nur arbEIt? ach so sie haben
hochsaison na gut hEUte wollen wir etwas
über rEise sprechen ja? gut wohin können
wir zum beispiel am wOchenende fahren? für
zwei tAge oder drei tAge immer am
nachmittag
32. S2: nach Chalus-
33. S5: oder nach Karaj-
34. L: nach Chalus sEhr schön- wohin? nach Karaj
sehr gut-
35. S1: man muss lust haben-
36. L: und sie?
37. S4: nach Chalus-
38. L: nach ChAlus
39. S4: ja-
40. L: gut aber jetzt stellen sie sich vor dass
sie allein Deutschland wohnen na? EIn gutes
gefÜhl wohin fahren sie dann im sommer?
Norden? Süden?osten, oder westen?
41. S6: welches teil;
42. S2: süden ist warm-
43. S6: welches tEIl ist in Deutschland im juni
oder juli nicht warm als andere tEile?
44. L: denken sie daran wohin mÖchten sie dann
normaler weise im sommer fahren?
45. S2: nach nordenen-
46. S3: nach süden-
47. L: nach süden ja ist wärmer aber warum?
48. L: warum?

49. S1: weil sie-
50. S2: weil,
51. S1: see (-) see-
52. L: aha ja richtig dann kann man kann man nach
einem see: fahren am see: kann man dann
cAmping machen oder man fährt nach
sÜdeuropa ja zum bEispiel nach,
53. S1: Frankreich-
54. L: nach Frankreich
55. S2: nach Spanien-
56. L: sÜdeuropa
57. S5: Italien-
58. L: ItAlien sehr schön oder wohin?
59. S3: nach JugoslAwien;
60. S5: JugoslAwien- (lacht)
61. SS: (lachen)
62. L: tija Jugoslawien tut mir leid es ist jetzt
da krieg da kann man nicht jetzt urlaub
machen-
63. S8: oder Griechenland-
64. L: GrIEchenland ja sehr schö:n aber warum
fahren sie nach Griechenland nach italien
nach Frankreich nach Spanien was gibt es
dort?
65. S2: weil man dort, <<unverständlicher Satz>
66. L: das klima ist besser aber warum ist das
klima besser;? denken sie wo liegt das?
67. S9: es ist nicht besetzt sehr besetzt es ist
nicht so-
68. L: so voll meinen sie?
69. S9: ja-
70. L: ich glaube es gibt einen anderen grund-
71. S2 und S3: <<sprechen sehr leise miteinander>
72. S8: dort sind die städte am meer-

73. L: genau diese länder (.) diese städte liegen
am
74. S8: meer-
75. L: mEEr wenn sie nach Spanien fahren nach
Barselona zum beispiel dann möchten sie
bestimmt auch,
76. S8: schwimmen-
77. L: schwimmen ja-
78. S2: vielleicht gibt es einen anderen grund
vielleicht ist es in Deutschland langweilig
für leute immer wieder die deutsche sehen
79. L: ja sehr schön aber denken sie daran zum
beispiel die fErien haben hier begonnen und
alle leute wollen zusammen (.) auf reise
gehen was passiert dann?
80. S4: stau,
81. L: ja stau-
82. S2: es kommt vor-
83. L: was kommt vor?
84. S2: verkehrreich-
85. L: sagen sie nocheinmal-
86. S2: verkehrreich
87. L: ja dann haben wir verkehr (-) reich
vielleicht-
88. S2: dicht-
89. L: dicht was? ja darüber wollen wir sprechen
ja?

(4 Minuten und 53 Sekunden)

Der Gesprächsausschnitt lässt sich unter dem Begriff „Urlaub machen“ zusammenfassen. Der Gesprächsverlauf und dessen Steuerung durch den Lehrer sind in dieser Sequenz besonders deutlich zu erkennen.

Das Thema wird mit der Feststellung, dass es im Iran jetzt Ordibehesht⁸⁸ ist, und der Frage: „Welcher Monat ist in Deutschland?“ eingeleitet. S1 beantwortet diese Frage mit „Mai“, was von anderen Kursteilnehmern wiederholt wird. Der Lehrer bestätigt den Antwortversuch von S1 mit der Äußerung „Mai richtig, erster Mai glaube ich“.

Das Gespräch wird mit der Lehrerfrage, „Wann haben sie die höchste Temperatur in Deutschland?“ fortgesetzt. Der Antwortversuch von S1, „Juli“, wird vom Lehrer wiederholt, er fordert die Kursteilnehmer aber weiter auf, die Antwort von S1 zu präzisieren. S1 meldet sich noch einmal mit der Äußerung „im Juli“, was vom Lehrer wiederholt wird. Auch die Äußerung von S2, im „August“, wird vom Lehrer bestätigend wiederholt, aber als S2 daraufhin irritiert „Juli oder August“ fragt, begründet der Lehrer seine Zustimmung mit der Feststellung, dass es in Deutschland im Juni, Juli und August die höchsten Temperaturen gebe.

Bereits in der Eröffnungsphase dieses Gesprächs lässt sich ein interkulturelles Motiv vorfinden. Mit der Unterscheidung von „Ordibehesht“ vom „Mai“ macht der Lehrer von Anfang an klar, dass beim Fremdsprachenlernen stets zwei Pole – die Eigenarten des Ausgangslandes und die des Ziellandes - zu berücksichtigen sind. Eine solche grundlegende Gegenüberstellung kann bei späteren Anlässen für einen Brückenschlag zwischen den überwiegend verfehlten Vorstellungen der Kursteilnehmer über das Zielland und dessen Realität genutzt werden.

Nach der Eröffnungsphase geht der Lehrer langsam auf das eigentliche Thema des Unterrichts ein. Er fragt nach den Sommerferienplänen der Kursteilnehmer und richtet seine Frage jetzt an einen bestimmten Teilnehmer: S1. Dieser antwortet mit „ich gehe zum Freund“ korrigiert sich aber dann mit „schwimmen“.

Ohne Reaktion auf die Antwort von S1 richtet der Lehrer seine Frage weiter an S5. Dieser erzählt, dass er in den Ferien zu Hause bleibt und nichts Besonders macht. Auf diese Antwort reagiert der Lehrer mit einer Reformulierung des Antwortversuchs und überrascht S1 mit einer weiteren

⁸⁸ *Ordibehesht* ist der zweite Monat nach dem persischen Jahreskalender, beginnend am 21 April.

Frage hinsichtlich seiner letzten Antwort. Der Lehrer will wissen, was er bei seinem Freund macht und ob sie zusammen eine Reise machen.

Aus der Antwort von S1 kann man keinen klaren Unterschied zwischen „Urlaub machen“ und „Reise machen“ feststellen, weil er beide Begriffe scheinbar als Synonym gebraucht, aber auch mit „dann“ verbindet. Ohne Reaktion auf diese Widersprüchlichkeit hält der Lehrer am Thema fest und fragt nach dem Ziel der Reise. S1 antwortet, dass sie in den Nordiran reisen. Der Lehrer wiederholt die Äußerung von S1 und fragt erneut S5, was er in den Ferien mache. S5 weist darauf hin, dass er normalerweise wegen seiner Arbeit keine Reise macht.

Anschließend fragt der Lehrer die Kursteilnehmer nach dem Ziel einer Reise am Wochenende. Die Antwortversuche der Kursteilnehmer beschränken sich auf Karaj und Chalus⁸⁹. Auf diese Weise sammelt der Lehrer unter Verwendung des Frage-Antwort-Musters Informationen über Reiseziele der Kursteilnehmer in den Ferien. Diese Informationen dienen dem weiteren Unterricht, insofern der Lehrer im passenden Kontext darauf zurückgreifen und damit das Unterrichtsgespräch füllen kann.

Dann fordert er die Kursteilnehmer auf, sich vorzustellen, sie seien in Deutschland und fragt nach dem möglichen Ziel ihrer Ferienreise. Diese Frage richtet sich, wie zunächst auch die vorige Frage, nicht an eine bestimmte Person. Es ist nicht klar, worauf sich die geographischen Richtungen in der Lehrerfrage „Wohin fahren sie dann im Sommer? Norden? Süden? Osten oder Westen?“ beziehen, ob mit dieser Frage Ferienzele in Deutschland, oder außerhalb des Landes gemeint sind.

Aus dem Antwortversuch von S6, „welches Teil ist in Deutschland im Juni oder Juli nicht warm als andere Teile?“, geht hervor, dass er den propositionalen Gehalt der Lehrerfrage nicht verstanden hat. Die Lehrer ignoriert die Frage von S6, setzt seine Fragen zum Thema fort und formuliert seine Frage nach Ferienzele um. Aus den Antworten von S2 „nach Norden, und S3 „nach Süden“ lässt sich zwar auch nicht erkennen, ob

⁸⁹ Karaj und Chalus sind zwei Hauptreiseziele von Teheranern, die sich wegen der Luftverschmutzung besonders im Sommer in der Nähe dieser Städte erholen.

sie den propositionalen Gehalt der Lehrerfrage verstanden haben, doch der Lehrer lässt ihre Antworten gelten.

Mit dem Hinweis von S1 auf „See“ führt der Lehrer das Thema mit der Äußerung weiter, dass man am See Camping machen kann, stellt aber nicht klar, welchen See er meint. Aus der Fortsetzung seiner Äußerung, in der er als Alternative auf „Südeuropa“ hinweist, kann man entnehmen, dass er damit Regionen außerhalb Deutschlands meint. Die Antwortversuche der Kursteilnehmer werden vom Lehrer zur Kenntnis genommen, bis S3 „Jugoslawien“ nennt. Diesen Antwortversuch lehnt der Lehrer mit dem Hinweis auf den Krieg im damaligen Jugoslawien ab.

Der Lehrer fragt weiter nach dem Grund für eine Ferienreise nach „Südeuropa“. Aus dem Hinweis des Lehrers auf das „Klima“ kann man erkennen, was S2 mit seinem unverständlichen Ausdruck sagen will, nämlich: „das Klima ist besser“. Anschließend reformuliert der Lehrer die nicht korrekt ausgedrückte Erklärung von S9 und bezweifelt, dass für die Mehrzahl der Reisenden dies der Grund für das Verbringen der Sommerferien in den genannten Ländern ist. Die Erklärung von S8, der das Meer als Ziel der Reisenden nennt, wird vom Lehrer durch deren Wiederholung bekräftigt. Der Lehrer nennt als Beispiel Spanien, wohin viele Reisende zum Baden fahren. S2 nennt Langeweile der Deutschen in Deutschland als einen weiteren Grund für eine Reise in den Sommerferien, was vom Lehrer ignoriert wird.

Der Lehrer wechselt das Teilthema und fragt nach einer der häufigsten Folgeerscheinungen der Sommerferien, die S4 mit „Stau“ bezeichnet. Der Lehrer wiederholt diese Erklärung und erklärt dieses Phänomen zum weiteren Teilthema des Unterrichts.

Zusammenfassend kann man den Fortgang des Unterrichts in diesem Gesprächsausschnitt in drei Etappen einteilen. In der ersten Etappe versucht der Lehrer die Sommerzeit in Deutschland zu beschreiben und sie in die Ferienthematik insgesamt einzubinden. In der zweiten Etappe betrachtet er die Ferienziele, die den Kursteilnehmern einfallen und verbindet sie mit den Informationen zu den Urlaubszielen der Deutschen. In der dritten Etappe

lenkt er das Thema auf die Folgen des Urlaubs nämlich den Verkehrsstau auf den Autobahnen.

In der ersten Etappe gelingt es dem Lehrer, durch geschickte Formulierungen eine sichere Grundlage für das Thema des Unterrichts zu schaffen und diese zu einem passenden Zusammenhang für eine interkulturelle Diskussion zu entfalten. Der Lehrer hatte zuerst nach der „höchsten Temperatur in Deutschland“ gefragt. Der Zusammenhang zwischen „höchster Temperatur in Deutschland“ und den Motiven der Kursteilnehmer für einen Urlaub bleibt aber offen. Hier wäre die Erklärung über die kurze Sommerzeit in Deutschland im Vergleich zum Klima im Iran von großer Bedeutung, weil sich so auch die Frage, warum die Deutschen ausgerechnet in „Südeuropa“ und nicht in Deutschland Urlaub machen, beantworten würde.

In der zweiten Etappe geht es vor allem um Ferienziele der Kursteilnehmer im Iran. „Chalus“⁹⁰ ist für alle Iraner ein besonderer Ort für einen kurzen Urlaub, weil man dort einen Sommerurlaub am Kaspischen Meer verbringen kann. Das Wetter im Nordiran ist vergleichbar mit dem in Deutschland. Aus diesem Grund haben die Kursteilnehmer Chalus als mögliches Urlaubsziel genannt. Temperaturunterschiede sollten hier als wichtige Differenz bei der Wahl der Urlaubsorte für die Kursteilnehmer deutlich werden, da sie für die nächste Etappe, nämlich bei der Vorstellung von einem Aufenthalt in Deutschland, als Grundlage erforderlich sind.

In der dritten Etappe geht es um das Hineinversetzen in einen Deutschlandaufenthalt. Diese Vorstellung bietet eine sehr interessante Gelegenheit, die Kursteilnehmer mit den Urlaubsgewohnheiten der Deutschen bekannt zu machen, vorausgesetzt dass der Lehrer seine Rolle als Themenmoderator erfüllt. Die häufigsten Urlaubsziele der Deutschen liegen außerhalb Deutschlands. Eine Auslandsreise kommt aber für nur wenige reiche Iraner in Frage. Daher sollte der vergleichsweise überdurchschnittliche Wohlstand der Deutschen als einer der Gründe für

⁹⁰ Chalus (auf Deutsch Tschalus gesprochen) ist eine häufig besuchte Stadt in Nordiran (200 km. von Teheran entfernt), die aufgrund des milden Klimas und der baumreichen Wälder als eine touristische Atraktion im Iran gilt. Außerdem gibt es entlang der Strasse nach Chalus zahlreiche Teehäuser und Restaurants, die besonders am Wochenende ausgebucht sind.

einen Urlaub in ferneren wärmeren Gebieten erwähnt und deutlich werden. Anderenfalls fällt es den Kursteilnehmern wohl schwer, sich vorzustellen, sie seien in Deutschland und könnten außerhalb Deutschlands Urlaub machen.

Von einem Lehrer, der einige Jahre in Deutschland gelebt hat, ist zu erwarten, dass er im Unterricht von seinen Erlebnissen in Deutschland Gebrauch macht. Auf diese Weise können die Kursteilnehmer realitätsgerechte und anschauliche Informationen, die der Lehrer aus eigener Erfahrung über Urlaubsziele der Deutschen liefert, erhalten.

4.3.6.2.4 Sequenz II

Als Beispiel für den Umgang mit Übungen werden hier als Sequenz II zwei Abschnitte aus dem Unterricht ausgewählt, die sowohl in Bezug auf das o. g. Thema, als auch auf Vermittlung von Kenntnissen über die deutschen Bundesländer wichtig sind.

In Verbindung mit dem Ausschnitt I kann die Sequenz II als Musterbeispiel für die Bearbeitung des Subthemas „Stau“ im Klassengespräch gesehen werden. Der Lehrer fordert die Kursteilnehmer auf, ihre Bücher zu öffnen und die Landkarte von Deutschland genau zu studieren. Er unterscheidet die Autobahnen von Eisenbahnstrecken, die ebenfalls auf der Landkarte zu sehen sind, fragt dann die Kursteilnehmer, wo die Hauptverkehrsrouten auf der Landkarte zu erkennen sind, und wie diese Strecken heißen. Zu der letzten Frage fordert der Lehrer die Kursteilnehmer auf, die Übungen im Buch zu bearbeiten.

Der erste Teil handelt von den Sommerferien in Baden-Württemberg. Der Lehrer erklärt, dass die Sommerferien in Deutschland nicht gleichzeitig beginnen, sondern jedes Bundesland eigene Ferienzeiten hat. Dann setzt er wie folgt fort:

Abschnitt I

1. L: ja wo beGInnen die ferien? in Köln? in-
2. S2: in boden;
3. L: wo beginnen die ferien?
4. S2: in Bodewüttemberg-
5. S5: Bayern-
6. L: wo entschuldigung? herr
7. S2: in Baden[württemberg-]
8. S5: in [Badenwürttemberg-]
9. L: Württemberg leute schauen sie mal hier alles
ist hIEr Deutschland ja das ist seine
lAndkarte mal schauen hier(.)ganz hier
bayern und das nächste bundesland hier Ist(-)
baden,
10. S5: baden[württemberg-]
11. L: [württemberg-] und welche stÄdte kennen sie
in Badewürtttenberg?
12. S1: KÖln Badenbaden Badenbaden-
13. S2: nein-
14. L: [Badenbaden-]
15. S1: [KArsruhe-]
16. S3 DAR[mstadt-]
17. L: Darmstadt nEIn gut ist es okay leute? [ja
also wo beginnen die ferien?]
18. SS: [<<schütteln bejahend ihre Köpfe>]
19. L: in Baden,
20. SS: Badenwürtttenberg-
21. L: Badenwürtttenberg deshalb gibt es,
22. SS: stau-
23. L: stau alle leute wollen auf einmal ja
EInreisen gut-

(eine Minute und 30 Sekunden)

(Nach 15 Minuten)

Abschnitt II

1. L: für die rU:he reisen sie was bedeutet rUhe?
lÄrm ruhe;
2. SS: <<unverständliche Einzeldiskurse>
3. S4: ohne lärm-
4. L: genau ohne lärm bedeutet hier nicht-
5. S4: entschuldigung ohne bemühung,
6. L: ohne probleme ja probleme was für probleme
ohne,
7. S3 u. S2: stau-
8. L: stAUprobleme ohne verkehr problEme-
9. S5: oder ohne behinderung-
10. L: keine behinderung ist es zu recht leute?
11. S5: ja-
12. L: hier bedeutet lärm oder was anderes sehr
schön nein ohne lärm
13. S5: ja-
14. L: was habe ich gesagt?
15. S6: ich weiss es nicht-
16. L: ja wissen sie nicht ohne lärm ruhe ist das
gegenteil von lärm ist klar,
17. S8: alle machen was aber ohne lärm-
18. L: (lacht) tja das ist auch richtig aber das
heisst dass ich nicht nervÖs werde es ist
ganz ruhig und entwane na gut leute ist es
okay? (..) ja?
19. S3: ja-
20. L: aber jetzt hört man eine verkEhrsprognose ja
liest man in einer zEitung oder in einem
magazin oder so?

21. S3: radio-
22. L: oder kann man von wo anders finden?
23. S3: radio-
24. L: vom rAdio sehr schön und was hören sie dann?
25. S3: eine durchsage eine durchsage;
26. L: verkehr? nein das andere?
27. S1: empfehlungen-
28. L: nein das andere?
29. S1: durchsage-
30. L: durchsage-
31. SS: durchsage-
32. L: ja es ist nicht allein programm ein
vollständiges programm nein das ist nur ganz
kurz zwei minuten drei minuten eine minute
eine?
33. SS: durchsage-
34. L: durchsage genau richtig? gut aber jetzt was
glauben sie wenn sie eine verkehrdurchsage
hören glauben sie was passieren würde? denken
sie daran die leute haben zum beispiel nur
eine minute zeit um alles zu sagen sie können
dann nicht erklären dort haben sie stau bitte
fahren sie nicht-
35. S1: telegrafisch sprechen-
36. L: genau sie sprechen ganz telegrafisch und?
37. S4: kurz wie möglich-
38. L: (lacht) also dann es gibt hier ganz
bestimmte begriffe neue wörter neue vokabel
bringen (-) das möchten wir zusammen üben-

(2 Minuten und 56 Sekunden)

Kennzeichnend für Sequenz II ist das Bemühen des Lehrers um die Vermittlung der landeskundlichen Informationen, die für das Thema „Ferien

in Deutschland“ aufschlussreich sind. Das geschieht ohne Berücksichtigung grammatischer Details, was zu abwechslungsreichen Meldungen der Kursteilnehmer und einem kommunikativen Unterrichtsverlauf führt.

Der Lehrer beginnt das Gespräch mit der Frage nach dem Bundesland, in dem die Ferien zuerst beginnen. Die phonetisch nicht korrekte Äußerung von S2 bleibt dem Lehrer unverständlich, weswegen er eine Wiederholung der Antwort verlangt. Der Antwortversuch von S5 kommt wegen der Simultaneität der Äußerung mit der von S2 nicht zum Tragen. Dieser korrigiert sich und liefert eine phonetisch akzeptable Äußerung „Baden-Württemberg“, die vom Lehrer angenommen wird.

Der Lehrer zeigt eine Landkarte von Deutschland und die Lage von „Baden-Württemberg“, entfernt sich damit vom Ausgangstext und fragt, ob die Kursteilnehmer einige Städte in „Baden-Württemberg“ kennen. S2 reagiert schnell mit „nein“ auf den Antwortversuch von S1, der „Köln“ als eine Stadt in „Baden-Württemberg“ nennt. Der Lehrer wiederholt bestätigend den weiteren Antwortversuch von S1, „Baden-Baden“ und beruhigt die Klasse mit dem Rückgriff auf seine Ausgangsfrage, nachdem er die Antwort von S6, der „Darmstadt“ als eine weitere Stadt in „Baden-Württemberg“ genannt hat, dementiert. Die Kursteilnehmer bestätigen die Antwort. Der Lehrer weist darauf hin, dass in Folge des Ferienbeginns, zu dem viele Menschen zugleich in Urlaub fahren wollen, oft ein „Stau“ auf den Autobahnen entsteht.

Es ist zu vermuten, dass der Lehrer die Kursteilnehmer vorher über den unterschiedlichen Ferienbeginn in den Bundesländern informiert hat, sonst hätte er „Baden-Württemberg“ nicht als Bundesland, in dem die Ferien zuerst beginnen, präsentieren können. Was hier jedoch ausbleibt, ist die Information, dass nicht immer „Baden-Württemberg“ mit den Ferien beginnt, sondern der Ferienbeginn von Jahr zu Jahr und Bundesland zu Bundesland wechselt. Um das deutlich zu machen, wäre ein Vergleich zwischen Ferien im Iran und in Deutschland angebracht. Als Iraner können sich die Kursteilnehmer kaum vorstellen, warum es in einem Land wie Deutschland, in dem es kaum Klimaunterschiede innerhalb der Saison gibt, solche Unterschiede beim Ferienbeginn gibt und warum es dagegen in

einem Land wie dem Iran, das enorme Klimaunterschiede hat, der Ferienbeginn landesweit einheitlich ist. Die daraus resultierende Annahme, Klimaunterschiede für den Grund des unterschiedlichen Ferienbeginns in Deutschland zu halten, ließe sich so als irreführend erweisen.

Am Ende des Abschnitts I macht der Lehrer den „Stau“ als Folge des Ferienbeginns und das Bedürfnis nach „Ruhe“ als Grund für die „Ausreise“ deutlich. Er erklärt zu Beginn dieses Abschnitts, dass die Urlauber ausreisen, um Ruhe zu finden und fragt dann nach der Bedeutung von „Ruhe“. S4 beantwortet die Frage mit „ohne Lärm“, was vom Lehrer nonverbal bezweifelt wird. Mit der Äußerung „ohne Bemühung“ will S4 sich korrigieren. Aber der Lehrer antwortet selbst auf seine Frage mit „ohne Probleme“ und ergänzt seine Antwort mit Hilfe der Meldung von S3 mit „Stauprobleme ohne Verkehrsprobleme“. S6 schließt die Lehreräußerung mit der Äußerung „keine Behinderung“ ab, was vom Lehrer mit „ohne Behinderung“ korrigiert wird. Der Lehrer deutet weiter an, dass hier eine andere Bedeutung von „Lärm“ gemeint ist und beendet seine Erklärung über die Bedeutung von „Ruhe“ mit „ist es okay Leute?“.

Der Lehrer eröffnet eine neue Diskussion und zwar über die „Verkehrsprognose“ und fragt die Kursteilnehmer, wo eine solche zu finden ist. S3 unterbricht die Frage des Lehrers mit „Radio“, woraufhin der Lehrer seine Frage mit „was hören Sie dann“ von S3 konkretisiert.

Der Lehrer zeigt neben der Landkarte eine Prognose für Juni, Juli und August, die auf die Landkarte bezogen wird. Erst mit dem Hinweis von S5 auf die „Durchsage“ reagiert der Lehrer nach der Wiederholung der S1-Äußerung auf die Meldungen von Seiten der Kursteilnehmer. Nach der Wiederholung der S1-Äußerung durch den Lehrer wiederholen alle Kursteilnehmer „Durchsage“, womit sich der Lehrer vergewissert, dass alle Kursteilnehmer das Wort verstanden haben. Dann erklärt er, wie eine „Durchsage“ formuliert ist.

Diese Erklärung ist deshalb sehr aufschlussreich, weil man eine „Durchsage“ im Iran in dieser Form nicht kennt. Aus diesem Grund hält der Lehrer es für nötig, einige „Durchsagen“ vorzuspielen.

4.3.6.2.5 Sequenz III

Der Lehrer fordert die Kursteilnehmer auf, die Seite 10 im Arbeitsbuch aufzuschlagen. Mit Hilfe der dort angegebenen Worterklärungen sollen sie eine Reihe von Verkehrsdurchsagen hören und einer nach dem anderen die auf Seite 10 angegebenen Worterklärungen vorlesen, die anschließend besprochen werden. Der Lehrer zeigt mit Hilfe der Landkarte die Städte und Autobahnstellen, die in den Beispielen vorkommen.

Er erklärt besonders Begriffe wie „Strassenbau“, „Baustellen“ und „Zusammenstöße“ und versucht im Klassengespräch diese als Gründe von Straßenstaus zu erläutern. Dazu gehören auch Begriffe wie „Grenze“, „Grenzübergang“ und „Wartezeit“, die im ersten Abschnitt von Sequenz III verdeutlicht werden:

Abschnitt I

1. L: wenn sie zum beispiel von Deutschland nach Österreich fahren wollen sie müssen die grEnze übergehen und überschreiten ja? das ist direkt in diesen platz bringen und Übergang-
2. SS: übergang-
3. L: ja wenn wir zum beispiel von hier von Kurdistan ja? nach Irak gehen wollen ja?
4. S1: Khosravi;
5. L: wenn,
6. S1: beispiel Khosravi;
7. L: ja das ist hier ein ein grenzübergang ja? aber wenn hier gebIERge wÄre ja also sagen wir mal unoffiziell ja das bedeutet ohne visum ohne pass nach,
8. S1: nach Afganestan-
9. L: zum beispiel nach Afganistan oder nach Kurdistan das ist ja eh nicht gesetzlich ja?

- was wollen sie?
10. S2: grenzübergang nummer zwanzig-
11. L: nein
12. S2: nein-
13. L: dort gibt es keinen grenz übergang richtig?
gut die erklärung dafür steht hier eine
stelle-
14. S2: nach grenze-
15. L: eine stelle,
16. S4: ein <<unverständlich>
17. L: ein lehnsman weiss (.) wissen sie das? herr,
18. S4: jemand der über die grenze gehen oder parken
kann einer nach den anderen-
19. L: sehr schön und wartezeit? was bedeutet?
20. S3: warten damit-
21. SS: <<unverständliche einzeldiskurse>
22. S3: man fahren kann-
23. L: ja genau sie müssen irgendwo warten-

(Eine Minute und 32 Sekunden)

Das Teilthema „Grenzübergang“ wird unter zwei Blickwinkeln wichtig:
Zum einen als Vergleich zwischen dem Iran und Deutschland, zum anderen
als Ursache von Staus.

Am Anfang des Gesprächsabschnitts erklärt der Lehrer den Begriff
„Grenzübergang“. Als Beispiel nennt er den Grenzübergang zwischen
Deutschland und Österreich. Die Reaktion der Kursteilnehmer zeigt sich an
ihrer Unterbrechung der Lehreräußerung, sie setzen die Lehreräußerung mit
„Übergang“ fort und geben damit zu erkennen, dass sie das vom Lehrer
erklärte Wort verstanden haben.

Der Lehrer fügt zur weiteren Erklärung des Begriffs als Vergleich den
Grenzübergang zwischen dem Iran und dem Irak hinzu. Dessen Verständnis

kommt in der Reaktion von S1 mit der Meldung „Khosravi⁹¹“ zum Ausdruck, dem einzigen Grenzübergang zwischen beiden Ländern, der seit Jahrzehnten eine wesentliche politisch-wirtschaftliche Bedeutung bekommen hat. Der Lehrer bestätigt die Äußerung von S1 und setzt seine Erklärung mit der Feststellung fort, dass man auch illegal die Grenze überschreiten kann. Er wird von S1 wieder unterbrochen mit dem Hinweis auf das Beispiel „Afghanistan“, welches der Lehrer bestätigt. Eine weitere Unterbrechung von S2 bleibt unverständlich.

Das grade erst begonnene Gespräch über einen inoffiziellen Übergang wird so abgebrochen. Mit dem Hinweis auf ein illegales Überqueren der Grenze wollte der Lehrer wahrscheinlich bezwecken, dass der Unterschied zwischen offiziellem und inoffizielltem Übergang deutlich wird, um so generell die Notwendigkeit von Grenzübergängen zu veranschaulichen.

Die Äußerung von S2 kann trotz ihrer Unverständlichkeit als Ausdruck einer noch bestehenden Unklarheit bezüglich des Begriffs „Grenzübergang“ verstanden werden. Als Grund für diese Annahme kann der Hinweis des Lehrers auf die Erklärung des Begriffs im Buch dienen.

Mit dem Hinweis von S4 auf „ein Lehnsmann“⁹² wechselt der Lehrer das Teilthema und fordert S4 auf, die Erklärung des Begriffs vorzulesen. Der Lehrer stimmt zu und fragt nach der Bedeutung von „Wartezeit“. S3 antwortet mit „Warten, damit man fahren kann“. Die Erklärung von S3 wird von unverständlichen Einzelinteraktionen zwischen anderen Kursteilnehmern unterbrochen. Er setzt seine Erklärung aber fort, die anschließend vom Lehrer bestätigt wird.

Der beschriebene Abschnitt enthält einen bedeutsamen Anhaltspunkt in Bezug auf die interkulturelle Dimension des Themas „Grenzübergang“. Der Lehrer entwickelt das Thema und verknüpft den Begriff mit zwei Beispielen für Grenzübergänge des Ziel- sowie Ausgangslandes. Unter dieser Bezugnahme profitiert der Unterricht von den Unterschieden zwischen

⁹¹ Dieser Grenzübergang wurde nach dem achtjährigen Krieg zwischen beiden Ländern als wichtiger Ort für den Austausch von Kriegsgefangenen bekannt und gilt jetzt nicht nur als wichtiger wirtschaftlicher Umsatzpunkt für den Export und Import, sondern auch als der einzige offizielle Grenzübergang zwischen beiden Ländern.

⁹² Das Wort „Lehnsmann“ wird in diesem Kontext falsch verwendet und es bleibt aus dem Zusammenhang unklar, was hier damit gemeint ist.

Grenzübergängen in Deutschland und im Iran, die allerdings wegen der Unterbrechung der Lehreräußerung nicht voll zum Tragen kommen.

„Grenzübergänge“ sind staatlich bewachte Stellen, an denen man offiziell eine Grenze überschreiten kann. Diese Erklärung hätte der Lehrer vermutlich gegeben, wenn er nicht unterbrochen worden wäre. Sie hätte den Unterschied zwischen „Grenze überschreiten“ und „Grenzübergang“ verdeutlichen können. Es ist zu vermuten, dass die unverständliche Aussage von S2 zu dem Abbruch geführt hat.

Vergleicht man die zwei Beispiele des Lehrers – den „Khosravi Grenzübergang“ und das „Überschreiten der Iran-Afghanistan Grenze“ –, lässt sich feststellen, dass der erste ein offizieller Grenzübergang ist, wogegen die andere Grenze wegen des Schließens des Übergangs nur inoffiziell, über das hohe Gebirge ohne Genehmigung, überschritten werden kann. Solche Informationen und Gespräche sind von Bedeutung und sollten in diesem Zusammenhang zum Tragen kommen.

Abschnitt II

Nach den Worterklärungen mit Hilfe des Buches läßt der Lehrer die Verkehrsdurchsagen abspielen und fordert die Kursteilnehmer auf, sich genau auf den Inhalt der Durchsagen zu konzentrieren und dazu Notizen zu machen. Nach dem Anhören der einzelnen Verkehrsdurchsagen bekommen die Kursteilnehmer Zeit, um ihre Notizen auszutauschen.

Die ausgewählte Verkehrsmittelteilung bezieht sich auf die Fernstraßen Richtung Süden, nämlich die Autobahnen A8 und A9. Nachdem die Kursteilnehmer sie angehört haben und etwa zehn Minuten für den Notizenaustausch hatten, hören sie die Durchsage noch einmal. Daraufhin wird der Unterricht wie folgt fortgesetzt.

-
1. KS: autobahn Nürnberg München A(.)neun-
 2. L: a(.) autonahn
 3. S3: Nü[renbeg München a(.)neun-]

4. SS: [Nürnberg München a(.)neun-]
5. L: [Nürnberg München A(.)neun
6. L: neun gut aber wo genau?
7. S5: allehasen,
8. L: AllehAUsen;
9. S5: nach Dreieckenholda Hulda hal Hulda,
10. L: ja wie heisst es?
11. S5: Holda,
12. L: HOledau ja? leute ist das richtig?
13. SS: <<unverständliche Ausdrücke>
14. S1: hören wir;
15. L: wir hören noch einmal (klatschen) aber
heben sie eine idee dazu,? herr ki?
16. S4: welche rIchtung,
17. L: überhaupt nicht-
18. S4: welche rIchtung;
19. L: welche rIchtung? zuerst einmal wo? wo genau?
20. S6: zwischen eh-
21. S2: Holedau und Allehausen-
22. L: hören wir zusammen-
23. KS: zwischen den autobahn Holedau und
Allerhausen ist die autobahn nach mehreren
unfällen in beiden richtungen gesperrt-
24. L: also zwischen,
25. SS: Holedau und-
26. L: sagen wir den namen
27. L: zwischen Haledau und,
28. SS: Haledau und Allerhausen-
29. L: Allerhausen richtig?
30. S2: ja-
31. L: da gibt es auch stau aber dann welche
richtung?
32. S2: beide-
33. S4: beide-

34. S5: beide-
35. L: beide richtig-
36. KS: autobahn nach mehreren unfällen in beiden
richtungen gesperrt-
37. L: beide richtungen also die komplette antwort
(klatschen) autobahn-
38. S4: beide-
39. S5: autobahn-
40. S2: Haldau,
41. S5: Nürnberg München zwischen a(.) neun-
42. L: München Nürnberg oder Nürnberg München macht
es keinen unterschied A(.)
43. S5: a(.) neun-
44. L: a(.) neun zwischen Allerhausen und Haledau
richtig?
45. S2: zwischen Allerhausen und Haledau-
46. S3: beide richtungen-
47. S2: beide richtungen-
48. L: beide richtungen sehr schön und dann wo noch?
(--) hum?
49. SS: eh,(unklare Ausdrücke)
50. S2: autobahn he fünfund neunzig?
51. S6: ja-
52. L: aha ja ja ja aber wo genau? welche autobahn?
53. S3, S4 (unklare einzelgespräche)
54. S4: München Salzburg?
55. S2: a(.) neun
56. L: a (.) neun? das haben wir gemacht-
57. S4: München Salzburg
58. S2: a (.) fünfund neunzig?
59. L: a(.) fünf und neunzig oder neunundfünfzig-
60. S6: ja-
61. S2: fünfundneunzig-
62. L: fünfundneunzig aber dann welche au[tobahn ist

- das?]
63. S5: [München nach nach] SALz,
64. S4: fünf kilo kilometer nach Escherlore;
65. L: hören wir zusammen leute ich weiss es ist zu schwer na? keine angst ich weiss wie geht=s weiter?
66. KS: die polizei leitet der verkehr um [atobahn Mü]nchen Garmisch a(.)
67. L: [doch hier-]
68. KS: fünfundneunzig-
69. L: GArmisch-
70. SS: GArmisch-
71. L: GArmisch ja? Garmisch das haben wir hier hier auf der,
72. S2: bedeutet Garmisch-
73. L: landkarte ja? ganz unten ja? ganz unten in der mitte GArmisch also autobahn München-
74. S6: Garmisch (...) Garmisch- (...)a(.)
fünfundneunzig-
75. L: a(.) fünfundneunzig-
76. S2: a(.) fünfundneunzig-
77. L: gut-

(3 Minuten und 55 Sekunden)

Der zweite Gesprächsabschnitt enthält Informationen über das Straßennetz des Ziellandes, die der Lehrer im Anschluss an das Unterrichtsthema „Urlaubmachen“ zu vermitteln versucht. Diese Informationen sind nicht nur im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema aufschlussreich, sondern zeigen darüberhinaus, wie wichtig landeskundliche Informationen über das Zielland für den Fremdsprachenunterricht sind. Informationen zur Landeskunde gehören zu den Voraussetzungen für die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation (vgl. H. Hunfeld, 1990, 122f).

Am Anfang des Abschnitts hören die Kursteilnehmer einen kleinen Ausschnitt der Verkehrsdurchsage. Die Durchsage betrifft die A9, die Autobahn München - Nürnberg. Der Lehrer fragt nach dem Inhalt der Durchsage und wartet auf die Reaktion der Kursteilnehmer. S3 antwortet mit „Nürnberg - München A9“, was von anderen Kursteilnehmern wiederholt wird.

Mit der Wiederholung des Antwortversuchs bestätigt der Lehrer die Antwort, verlangt aber von den Kursteilnehmern eine genauere Antwort. S5 meldet sich mit der Äußerung „Allerhausen“⁹³. Der Lehrer wiederholt die Äußerung von S5 mit einer phonetischen Korrektur. S5 setzt seinen Antwortversuch fort, wobei er seine Unsicherheit in der Aussprache des Ortes „Hollledau“ durch mehrere Wiederholungen zum Ausdruck bringt.

Der Lehrer fordert S5 nun auf, die Antwort selber zu korrigieren. Dem aber gelingt die korrekte Aussprache nicht. Deshalb wiederholt der Lehrer die Antwort in der richtigen Aussprache und fragt die Kursteilnehmer, ob die Antwort von S5 richtig war. S1 schlägt mit der Äußerung „hören wir“ vor, die Durchsage noch einmal zu hören. Der Lehrer stimmt diesem Vorschlag zu, fragt danach aber nach der eigenen Einschätzung der Kursteilnehmer zu der Staurichtung auf der Autobahn. S6 antwortet mit „zwischen eh“, was von S2 mit der Äußerung „Hollledau und Allerhausen“ ergänzt wird. Trotz der richtigen Antwort von S2 läßt der Lehrer die Durchsage noch einmal abspielen.

Nach dem wiederholten Anhören der Hörtextstelle beginnt der Lehrer selbst mit der Antwort „also zwischen“ und fordert die Kursteilnehmer auf, die Antwort fortzusetzen. Verschiedene Kursteilnehmer beantworten die Frage gleichzeitig mit „Hollledau und“, der Lehrer unterbricht ihre Antwort betont die Namen der Autobahnstrecken und wiederholt mit ihnen „Hollledau und Allerhausen“. Dann fragt er nach den Staurichtungen auf den Autobahnen, was von S2, dann von S4 und S6 mit „beide“ beantwortet wird.

Der Lehrer bestätigt den Antwortversuch von S2 und läßt die Kassette noch einmal abspielen. Er betont die Antwort, die in der Durchsage wiederholt

⁹³ Es handelt sich um die Ausfahrt Allershausen, die erste Ausfahrt nach dem Autobahndreieck Hollledau auf der Autobahn von Nürnberg nach München.

wurde und verlangt mit der Äußerung „Autobahn“ nach der kompletten Antwort. S5 versucht die Antwort mit „Autobahn Nürnberg - München zwischen A8 und A9“ zu formulieren, während S2 ihn mit „Hollledau“ unterbricht. Der Lehrer ignoriert den Antwortversuch von S2, bestätigt die Antwort von S5 und setzt selbst die Antwort mit „A9 zwischen Hollledau und Allerhausen“ fort, was von S2 simultan mitgesprochen wird. S2 und S3 betonen die Staurichtungen mit „beide Richtungen“, was vom Lehrer mit der Wiederholung des Antwortversuchs bestätigt wird.

Der Lehrer stellt eine weitere Frage mit „wo noch?“, was unverständliche Einzelgespräche auslöst. S5 meldet sich mit der Äußerung „Autobahn he 25“, was von S2 mit „A9“ ergänzt wird. Der Lehrer kommentiert zuerst die Äußerung von S2 und weist darauf hin, dass die A9 schon besprochen wurde. Dann bestätigt er den Antwortversuch von S5, verlangt aber nach einer noch konkreteren Antwort.

S4 meldet sich noch einmal mit „München - Salzburg“, S2 jedoch antwortet simultan mit „A 95“. Der Lehrer ignoriert die Äußerung von S4 und bestätigt die Antwort von S2 mit einer weiteren Frage „A 95 oder 59?“, die S2 mit „95“ beantwortet.

Diese Frage ist aufgrund der unterschiedlichen Zahlenlesart in der Ausgangs- und Zielsprache sehr wichtig. Während im Deutschen zuerst die Einer- dann die Zehner-Zahl genannt wird, ist dies im Persischen umgekehrt. Durch seine direkte Frage weist der Lehrer auf diesen Unterschied hin.

Der Lehrer setzt seine Frage fort, indem er nach dem Namen der Autobahn fragt. Nach den verfehlten Antwortversuchen von S4 und S5 läßt der Lehrer zur Konzentration der Kursteilnehmer die Kassette nochmals abspielen, wobei er einräumt, dass das Verstehen der Durchsage schwierig ist. Nach dem Abspielen der Durchsage beantworten Lehrer und Kursteilnehmer simultan die Frage. Der Lehrer zeigt dann den Standort „Garmisch“ auf der Landkarte.

Bald stellt sich heraus, dass die Kursteilnehmer mit Hilfe der Hörübungen nicht nur mit der Art und Weise der Verkehrsdurchsage bekannt gemacht werden, sondern auch aufschlussreiche Informationen über die

Verbindungen zwischen einzelnen Städten Deutschlands erhalten. Das geschieht, da der Lehrer nach der Durchsage insbesondere nach den betroffenen Autobahnen und ihrem Anschluss an Städte fragt.

Was in diesem Gesprächsausschnitt hervorgehoben werden soll, sind zwei sich ergänzende Aspekte. Es ist zum einen die Vermittlung von Informationen zur Landeskunde des Ziellandes. Zum anderen ist es der Einsatz der Verkehrsdurchsage als Mittel für die Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Der Lehrer benutzt die Behandlung des Themas „Verkehrsstau“ nicht nur für allgemeine landeskundlichen Informationen, sondern vermittelt daran durch den Einsatz der Landkarte auch detaillierte geographische Kenntnisse von Deutschland. Aus dieser Kombination ergibt sich eine gute didaktische Gelegenheit, nicht nur größere Städte Deutschlands, sondern auch Kleinstädte bekannt zu machen.

Die Vermittlung von detaillierten Informationen zur Landeskunde des Ziellandes scheint hier nicht das einzige Ziel des Lehrers zu sein. Durch geschickte Fragen versucht er mit Hilfe der Durchsage die Sprachkenntnisse der Kursteilnehmer abzurufen. Das geschieht, indem die Kursteilnehmer den propositionalen Gehalt der Durchsage nachvollziehen und im Unterrichtsgespräch angemessen antworten.

Die Frage, ob die Kursteilnehmer die wirtschaftliche Bedeutung der A 9 ermessen können, bleibt hier offen. Zwar erzählt der Lehrer während des Unterrichts, dass diese Autobahn in den Ferien viel befahren wird, die Kursteilnehmer bekommen aber nicht vermittelt, welche wesentliche Bedeutung diese Strecke für die Wirtschaft Deutschlands hat. Auch die Frage, warum ausgerechnet diese Strecke zwischen Holledau und Allershausen oft von Staus betroffen ist, wird nicht beantwortet. Solche Details und Fragen scheinen im ersten Augenblick kaum wichtig zu sein, könnten aber das Thema anschaulicher und begreiflicher machen.

Ein Vergleich zwischen der Strecke „Holledau-Allershausen“ mit einer ebenso verkehrsreichen Strecke des Iran, die genauso wichtig ist, nämlich

der von „Teheran nach Chalus“⁹⁴, hätte hier die Bedeutung dieser Strecke noch mehr hervorgehoben. Dieser Gesprächsausschnitt zeigt aber, dass der Einsatz von authentischen Hörtexten im Deutschunterricht mit der anleitenden Rolle des Lehrers bedeutsame Informationen über das Zielland vermitteln kann.

4.3.6.2.6 Zusammenfassung

Das Ziel der Analyse des Unterrichts in den Frauen- und Männerabteilungen des „Iran Language Institute“ ist – wie bei den anderen Institutionen – die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens in Bezug auf interkulturelle Kommunikation.

Hier sind Unterrichtsdiskurse mit folgenden Charakterzügen analysiert worden:

- Es wurden drei Sequenzen aus dem jeweiligen Unterricht ausgewählt, deren Inhalte relevante Aspekte zur interkulturellen Kommunikation enthalten.
- Während im Unterricht der Frauenabteilung die einzelnen Sequenzen aus drei völlig zusammenhangslosen Themen bestehen, die jedes für sich auch Gegenstand drei verschiedener Unterrichtsstunden hätten sein können, zieht sich in der Männerabteilung nur ein Unterrichtsthema durch alle Sequenzen.
- Die Lehrerin in der Frauenabteilung ist selbst nie in einem deutschsprachigen Land gewesen. Aus diesem Grund kann es als zwangsläufig erscheinen, dass eine Vermittlung spezifischer Informationen, besonders zum Thema, unter dem Aspekt Interkulturalität, in den Unterrichtsgesprächen versäumt wurde. Der Lehrer in der Männerabteilung ist im Gegensatz dazu lange Zeit in Deutschland gewesen und verfügt über Kenntnisse von Deutschland, von denen er in seiner Unterrichtsstunde allerdings kaum Gebrauch macht.
- Der Film, der in der Frauenabteilung gezeigt wurde, konnte in den Unterrichtsgesprächen nicht zum Medium kultureller Informationen, Interaktionen und Lernprozesse werden, weil seinem Einsatz kein

⁹⁴ Dieser Strecke ist zwar keine Autobahn, hat aber sie große Bedeutung im Fernstrassenverkehr

didaktisches Konzept zugrunde lag. Die Verkehrsdurchsage dagegen ist im Unterricht der Männerabteilung der didaktisch-methodische Leitfaden der Stunde und bildet für alle Subthemen des Unterrichts den inneren Zusammenhang.

- Die Lehrerin in der Frauenabteilung hat in der ersten Sequenz die Aufgabenstellung auf das Zielland gerichtet und versucht mit der Erklärung von unbekanntem Wörtern Informationen über die in der Aufgabenstellung vorkommenden geographischen Besonderheiten Deutschlands zu vermitteln. Sie hätte anhand dieser Art Aufgabenstellung eine hochinteressante Diskussion zur Landeskunde anregen können. Aber auch der Lehrer in der Männerabteilung hätte das Unterrichtsthema „Urlaubmachen“ in der ersten Sequenz weiter entfalten und daraus noch aufschlussreichere Gespräche über den Urlaub im Ausgangs- und Zielland führen können.

- In der zweiten Sequenz wurde in der Frauenabteilung ein Thema behandelt, das in keinerlei Zusammenhang mit der ersten Sequenz stand. Die Vorgehensweise des Gesprächs zu grammatischen Phänomenen war nicht klar genug. So hätte die Lehrerin einen leicht verständlichen Vorgang wählen können, um das Rezept zur Zubereitung des Olivensalats von den Kursteilnehmerinnen sprachlich nachvollziehbar zu machen. Was man in Deutschland unter Olivensalat versteht, ist im Klassengespräch nicht zur Sprache gekommen. Insgesamt ist in Sequenz II kaum eine methodisch-didaktisch konsequente Unterrichtsführung zu erkennen. Die zweite Sequenz in der Männerabteilung dagegen steht in einem klaren Zusammenhang zu der ersten. Der Lehrer konnte aus dem Kontext wichtige Informationen über die Bundesländer des Ziellandes vermitteln. Da der Begriff „Bundesland“ im politischen und landeskundlichen Zusammenhang den iranischen Kursteilnehmern fremd ist, und auch in diesem Zusammenhang nicht explizit erklärt wurde, bleibt fraglich, ob die dazu erforderlichen Informationen tatsächlich vermittelt wurden.

- In Bezug auf die Sequenz III in der Frauenabteilung ist deutlich festzustellen, dass die Motivation der Lehrerin nachgelassen hat. Sie konnte

des Iran, weil sie eine der Hauptverkehrsrouen des Landes bildet.

sich kaum noch auf ihren Unterrichtsstil konzentrieren. Der Film hat keinen definierten Stellenwert im Unterricht und ist nur als provisorische Maßnahme zu verstehen. Da ein Dokumentarfilm im Unterricht jedoch als Hilfsmittel für das Verständnis eines gesamten Unterrichtsthemas verwendet werden sollte, hier aber in keinem Zusammenhang mit den Themen des Unterrichts steht, kann er auch nicht didaktisch relevant werden. Das hat zur Folge, dass die Rolle des vorgezeigten Filmes isoliert bleibt, und die Informationen, die mit dem Film eigentlich vermittelt werden sollen, irrelevant werden. Der Lehrer in der Männerabteilung hat dagegen in der dritten Sequenz sein klares Ziel, nämlich die Vermittlung des Themas „Urlaubmachen“, verfolgt und konnte durch den Einsatz des Hörtextes bedeutsame Informationen vermitteln.

Während solche Unterschiede zwischen der Frauen- und Männerabteilung in der Unterrichtsgestaltung klar ersichtlich werden, lässt sich jedoch aus dem Vergleich zwischen den beiden Unterrichtsstunden kein klar von der Institution vorgegebener einheitlicher Unterrichtsstil erkennen. Wenn die Institution „Iran Language Institute“ in der angeblich speziellen Ausbildung der Lehrkräfte einen bestimmten Lehrstil vorschreibt, sollte dies eigentlich aus der Analyse von Unterrichtsstunden, sowohl in der Frauen- und als auch in der Männerabteilung, ersichtlich werden.

Anhand der Unterrichtsbeobachtung konnte auch keine Zusammenarbeit des „Iran Language Institute“ mit dem „Carl Duisburg Zentrum“ in Deutschland bezüglich der Unterrichtsmethode, wie sie das „Iran Language Institute“ in seinem Prospekt beschreibt, festgestellt werden. Trotzdem bleibt insgesamt die leitende Rolle des „Iran Language Institute“ für die Vermittlung der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft zu betonen.

4.4 Interkulturelle Kommunikation an Deutsch anbietenden Sprachinstituten im Iran: eine Zusammenfassung

Anhand der vorausgegangenen Detailsanalyse von Sprachinstituten und Unterrichtssequenzen sollen abschließend zwei allgemeinere Fragen erörtert werden, die für die Thematik der Arbeit und im Hinblick auf die folgenden

kapitel „Der Deutschunterricht an staatlichen iranischen Institutionen“ relevant sind:

1. Finden interkulturelle Kommunikation und Lernprozesse genügend Berücksichtigung im Unterricht der Sprachinstitute?
2. Kann deren Unterricht eine geeignete Basis für das Deutschangebot an iranischen Universitäten bieten?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll noch einmal ein kurzer Rückblick auf die analysierten Institutionen geworfen werden.

Zur ersten Frage:

Die ausgezeichnete kulturelle österreichisch-iranische Zusammenarbeit bietet eine sehr gute Grundlage für die Präsentation der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft. Die Existenz von Wartelisten für die Interessenten an Deutschkursen im „Österreichischen Kulturinstitut“ zeigt die Beliebtheit dieser Institution in der heutigen iranischen Gesellschaft. Ihr Engagement zur Pflege der deutschen Sprache und Kultur auch an anderen Deutsch anbietenden Instituten gehört zu ihrer Stärke.

Am „Österreichischen Kulturforum“ wurde das Unterrichtsthema „Mozart“ und dessen Durchführung betrachtet, das typisch „österreichisch“ ist und so auch das institutionelle Interesse an der Präsentation der österreichischen Hochkultur deutlich macht. Der Unterricht wurde durch einen Film über „Salzburg“, ergänzt, der aufschlussreiche Klassengespräche über das Leben in Österreich anregte. Der im Ansatz gelungene Versuch der Lehrerin, von diesen Diskussionsthemen aus eine Brücke zwischen den alltäglichen Umgangsformen in Österreich und dem Iran – z. B. in einem Restaurant und einer Cafeteria – zu schlagen, kann als ein wichtiger, aber nur erster Schritt zum Erwerb interkulturellen Verstehens im Unterricht bewertet werden, der jedoch noch nicht weit genug reichte. Die Kursteilnehmer sollten letztlich noch intensiver auf die lebendige Begegnung mit Angehörigen der Zielkultur vorbereitet werden, was in den analysierten Sequenzen nur zum Teil gelang.

Es wäre zu erwarten gewesen, dass die Präsentation der deutschen Alltagssprache und Kultur durch das „Deutsche Sprachinstitut“ als einziger Institution, die enge Kontakte zu Deutschland unterhält, ähnlich engagiert ist, wie die der anderen Deutsch anbietenden Institutionen. Dass diese Annahme sich nicht bestätigt hat, kann möglicherweise mit der während der Jahrtausendwende eingeschränkten kulturellen Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern zusammenhängen. Der Unterricht am „Deutschen Sprachinstitut“ zeigte, wie unterschiedliche Höflichkeitsformen in der Ausgangs- sowie Zielkultur und grundverschiedene grammatikalisch-lexikalische Phänomene – z. B. des Modalverbes „Sollen“ - im Unterricht bearbeitet und so auch als interkulturelle Phänomene zu vermitteln und zu verstehen sind. Vom Unterrichtsgegenstand aus hätte der Lehrer aber weitere sehr aufschlussreiche Gespräche über das interkulturelle Leben in Deutschland – z. B. über den „schwarzen Mann“ in der Bibliothek - entwickeln können, was jedoch versäumt wurde. Trotz solch deutlicher Mängel ist der Unterricht aber als insgesamt hilfreich und nützlich für ein interkulturelles Lernen zu bewerten.

Das „Iran Language Institute“ als ein halbstaatliches Sprachinstitut, das in fünf iranischen Großstädten existiert, kann als aktivste Institution gelten, die eine Mehrheit von Deutschinteressenten im Iran anspricht. Die steigende Zahl der Kursteilnehmer drängt das Sprachinstitut dazu, neue Filialen in Rasht⁹⁵ und in Täbriz⁹⁶ zu eröffnen.⁹⁷

Die Untersuchung der Unterrichtsstunden hat gezeigt, dass trotz institutioneller Zwänge kein einheitlicher Lehrstil eingehalten wird. Vergleicht man die Filmaufführung über „Hamburg“ am „Iran Language Institut“ mit der am „Österreichischen Kulturforum“ über Mozart, so erweist sich nur Letztere als didaktisch vertretbar: der Film über Mozart wurde im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema gezielt ausgewählt und eingesetzt, was bei der Filmaufführung in der Frauenabteilung des ILI nicht der Fall war. Trotzdem hat die Lehrerin in der Frauenabteilung verschiedene

⁹⁵ Rasht gehört zu den dicht bevölkerten Städten im Nordiran. Vor der Revolution wurde Deutsch an der Universität Rasht als Nebenfach angeboten.

⁹⁶ Täbriz ist eine Industriestadt im Nordwestiran.

⁹⁷ Aus dem Prospekt des „Iran Language Institut“.

Gelegenheiten für interkulturelles Lernen – z. B. im Klassengespräch über den Film zu der Stadt Hamburg – ansatzweise wahrgenommen und genutzt.

Der Unterricht besonders das Bekanntmachen der Kursteilnehmer mit detaillierten Informationen zur Landeskunde des Ziellandes durch die Verwendung der Verkehrsdurchsage im Unterricht entsprach den institutionellen Vorgaben und Zielsetzungen. Der Lehrer führte sehr interessante interkulturelle Klassengespräche, die nicht nur aufschlussreiche Informationen über Deutschland vermittelt haben, sondern zugleich die Deutschkenntnisse der Kursteilnehmer prüften und weiter vertieften.

Aus dieser Zusammenfassung werden im Zusammenhang mit der Vermittlung von „interkultureller Kompetenz“ zwei verschiedene Arten von Sprachinstituten ersichtlich:

1. Die Institutionen – z. B. das „Iran Language Institute“ -, haben die Bedeutung von direkten Kontakten mit dem Zielland für die Fremdsprachenvermittlung erkannt, befinden sich aber erst in der Anfangsphase solcher Kontakte. Sie versuchen jedoch, ihren Unterricht auch in Bezug auf „interkulturelle Lernziele“ zu gestalten, und sind davon überzeugt, dass sie nur durch eine Vermittlung auch des kulturellen und alltäglichen Lebens in Deutschland diese Ziele ihren Unterricht sinnvoll erreichen können.

2. Schließlich gibt es Institutionen – z. B. das „Österreichische Kulturforum“ und das „Deutsche Sprachinstitut“ –, die direkte Kontakte mit ihren Ländern pflegen und längst die Notwendigkeit erkannt haben, interkulturelle Vorgehensweise im Unterricht einzusetzen. Sie haben auch ihre Lehrkräfte für solche Wege und Ziele vorbereiten und motivieren können. Ein auffälliges Merkmal dieser Institutionen ist allerdings deren kulturell eher einseitige, die iranische Perspektive kaum einbeziehende Deutschvermittlung.

Zur zweiten Frage:

Wie bereits erwähnt, berücksichtigen die Universitäten die Aktivitäten der Sprachinstitute und der Institution „Schule“ nicht ausreichend und genug für ihr eigenes Unterrichtsangebot im Studiengang „Deutsche Sprache und

Literatur“. Die Universitäten orientieren ihre Zugangsvoraussetzungen bei der Aufnahme von Abiturienten auch in Fremdsprachenstudiengängen nicht am Sprachstand der Studierenden, sondern interessieren sich nur für die Allgemeinbildung, die Schüler an Gymnasien und Technischen Schulen erworben haben⁹⁸. Aus diesem Grund wird weder das Deutschangebot an Sprachinstituten und iranischen Schulen als grundlegende Basis für den Studiengang im Fach „Deutsch“ an iranischen Hochschulen genutzt, noch deren Veranstaltungsprogramm den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen entsprechend differenziert ausgerichtet.

Daraus ergeben sich folgende Fragen und Probleme:

1. Mit welchem Angebot werden die Universitäten den Schülern, die an iranischen Schulen Deutsch erworben haben und sich an Universitäten fortbilden wollen, gerecht?
2. Wie werden diejenige Abiturienten, die überdurchschnittliche Kenntnisse in Deutsch an Sprachinstituten oder sogar in deutschsprachigen Ländern erworben haben, in den Studiengängen der Universitäten berücksichtigt?
3. Warum wird gerade „Deutsch“ von einigen Studienbewerbern für den Fremdsprachenteil der Aufnahmeprüfung gewählt?

Mit diesen Fragen will sich die Arbeit nach der Analyse des Deutschunterrichts an einzelnen Deutsch anbietenden Schulen und Universitäten beschäftigen, um so auch zu klären, ob es einen tieferen Zusammenhang und eine engere Zusammenarbeit zwischen dem Deutschangebot an Sprachinstituten und Schulen und dem an Universitäten gibt, bzw. geben könnte.

⁹⁸ Aus dem Interview mit Dr. Tofighi, der ehemalige Vorsitzender des Ministeriums für Wissenschaften.

5. Der Deutschunterricht an staatlichen iranischen Institutionen

5.1 Deutschvermittlung an iranischen Schulen

Die Diskussion über den Deutschunterricht an iranischen allgemeinbildenden Schulen ist in den vergangenen Jahren dadurch neu in Gang gekommen, dass die zuständige „Zentralstelle für die Planung der Schulbücher“ im iranischen „Ministerium für Bildung und Erziehung“ einen Auftrag zur Neubearbeitung der Lehrwerke für den DaF-Unterricht erteilt hat⁹⁹.

Diese Initiative ist aus historischer Perspektive sehr interessant, denn ein solcher Versuch ist in der Geschichte der Deutschvermittlung an iranischen Schulen bisher nie durchgeführt worden. Ein Überblick über die Geschichte des Deutschunterrichts an iranischen Schulen zeigt, wie wichtig die Neubearbeitung der Deutschbücher ist.

Der Deutschunterricht an iranischen Schulen hat seine historischen Wurzeln in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg¹⁰⁰. Nachdem Schah Reza Pahlavi in Zusammenarbeit mit dem Dritten Reich deutsche Wirtschafts- und Industrieexperten in den Iran einlud, wurde die deutsche Sprache an Technischen Schulen zunächst in Teheran, dann aber auch in Großstädten wie Isfahan und Shiraz eingeführt. Das Ziel war eine Höherqualifikation auf technischem Gebiet mithilfe der deutschen Sprache.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Iran zwischen Großbritannien und Russland aufgeteilt. Die Deutschvermittlung an iranischen Schulen wurde zunächst abgeschafft, mit der Krönung von Schah Mohammed-Reza Pahlavi aber wieder eingeführt. Nach dem Putsch im Jahre 1953 und mit der kulturellen und wirtschaftlichen Einflussnahme der USA auf den Iran verstärkte sich der Einfluss des Englischen als Unterrichtssprache an den Schulen. Trotz dieses kulturellen und wirtschaftlichen Einflusses wurde der Deutschunterricht an Technischen Schulen auf Wunsch vieler Schüler wieder eingeführt, weil an Technischen Schulen außer in Teheran und Isfahan keine

⁹⁹ Während des Aufenthalts des Verfassers im Iran im Jahre 1999 wurden zahlreiche Gesprächsrunden unter Beteiligung der einheimischen Deutschexperten im „Ministerium für Bildung und Erziehung“ für die Bearbeitung der Deutschbücher veranstaltet.

¹⁰⁰ Aus dem Manuskript der Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher.

Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache mehr bestanden (vgl. Stodte, 2000, S. 31).

Nach der Islamischen Revolution im Jahre 1979 wandten sich die neuen Führer des Landes gegen den starken Einfluss der Amerikaner. Aufgrund der hohen Bedeutung der islamischen Kultur und Tradition für die Revolution traten auch neue Gesetze für den Fremdsprachenunterricht in allen Bereichen in Kraft¹⁰¹. Unter dem Einfluss dieser Gesetzgebung wurde 1981 eine „Abteilung zur Planung der schulischen Deutschbücher“ im „Ministerium für Bildung und Erziehung“ eröffnet, die 1982 mit Hilfe der einheimischen Deutschexperten Lehrwerke für das siebte bis zwölfte Schuljahr herausgab.¹⁰² Da der Deutschunterricht an Schulen in hohem Maße von der „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“ bestimmt wird, soll vor der eigentlichen Beschäftigung mit der Kulturvermittlung an iranischen Schulen zunächst geklärt werden, welchen Einfluss diese Kommission auf die Deutschvermittlung hat, und ob sie für den Deutschunterricht als Institution im engeren Sinne, d. h. entsprechend der Verwendung des Begriffs „Institution“ in dieser Arbeit zu verstehen ist.

5.1.1 Die „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“

Nach der dritten Phase der Islamischen Revolution, „der Kulturrevolution“, wurde eine Zentralstelle für das Schulfach „Deutsch“ im „Ministerium für Bildung und Erziehung“ erforderlich.¹⁰³ Diese Zentralstelle musste die Deutschbücher nach Prinzipien der neuen Legislative bearbeiten, ergänzen und den Lehrkräften tiefgehende Ratschläge erteilen.¹⁰⁴ Die neu gegründete Abteilung kündigte für die Bearbeitung der Deutschbücher drei Grundprinzipien an:

1. Erwerb der deutschen Sprache für das Kennenlernen einer Neuen Welt

¹⁰¹ Mehr zu diesem Thema s. 3.1

¹⁰² Mehr zu diesem Thema siehe: die „Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher.“

¹⁰³ Für das Fach „Englisch“ gab es bereits vor der Revolution eine Abteilung im Ministerium für Bildung und Erziehung. Nach diesem Muster musste eine weitere Abteilung für „Deutsch“ eröffnet werden.

¹⁰⁴ Vor der Revolution wurden Deutschbücher wie „Deutsch für Ausländer“ von Hueber Verlag ohne weitere Bearbeitung in Schulen benutzt, deren Inhalt, Gestaltung und Vorgehensweise jedoch mit der neuen Situation unvereinbar schien.

2. Erkunden einer Neuen Welt in Bezug auf Wissenschaft, Technik, Politik etc.
3. Das Kennenlernen neuer Tendenzen für den Fortschritt in der Wissenschaft, besonders das Gewinnen von Einsichten in Technik und Wissenschaftsbetrieb durch die deutsche Sprache.¹⁰⁵

An der Fertigstellung der Bücher war auch das damalige Goethe-Institut indirekt beteiligt.¹⁰⁶ Nach zehnjähriger Erfahrung registrierte die „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“ folgende Probleme:

1. Die zuständigen Bezirkbehörden haben für den Erhalt des Deutschunterrichts an bereits Deutsch anbietenden Schulen, sowie für ein Angebot von Deutschunterricht auch an anderen Schulen keine angemessene Initiative ergriffen. Die Folge ist, dass die Zahl der Bewerber etappenweise zurückgegangen ist.
2. Das Fach „Deutsch“ wurde wegen der geringen Zahl der Schüler¹⁰⁷, die Deutsch lernen wollten, in den Lehrerausbildungszentren¹⁰⁸ abgeschafft.
3. Es gibt an Universitäten kein Deutschstudium mit dem Schwerpunkt „Didaktik“, obwohl die Zuständigen wissen, dass der Schwerpunkt „Didaktik“ anwendungsbezogener ist als die Bereiche „Übersetzen“ oder „Literatur“.
4. Es fehlen die Spezialisten im Fachgebiet „Didaktik der deutschen Sprache“. An den Universitäten gibt es keine adäquaten Fortbildungsmöglichkeiten für die Deutschlehrer, die sich nur für Magister- oder Promotionsstudiengänge bewerben können.
5. Es fehlen aufschlussreiche Informationen über „die deutsche Sprache“ als Alternative zum Englischen. Aus diesem Grund wissen die Eltern über „Deutsch als Fremdsprache“ nur sehr wenig.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Aus dem Manuskript der Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher.

¹⁰⁶ Aus dem Interview mit Frau Wojdani, die Leiterin der „Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher“.

¹⁰⁷ Für die Durchführung des Angebots von Deutschunterricht an einer Schule müssen mindestens 15 Anmeldungen von Schülern vorliegen.

¹⁰⁸ Neben den Universitäten gibt es immer noch weitere Zentren für die Lehrerausbildung, die als Einrichtungen des „Ministeriums für Bildung und Erziehung“ zu betrachten sind. Die Ausbildung dort dauert zwei bis drei Jahre. Das Zeugnis dieser Zentren wird von den Universitäten in der Regel nicht anerkannt.

¹⁰⁹ Aus dem Manuskript der „Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher“.

Die „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“ hat sich bereit erklärt, die Möglichkeiten, die vom „Ministerium für Bildung und Erziehung“ zur Beseitigung dieser Probleme aufgezeigt wurde, zu nutzen, um „Deutsch als Fremdsprache“ an den Schulen zahlreicher anzubieten.¹¹⁰ Demgegenüber wissen die Zuständigen im Ministerium für Bildung und Erziehung, dass eine Lösung der o. g. Probleme ohne eine Kooperation der Bildungsträger mit dem „Ministerium für Kultur und höhere Ausbildung“, das für die Universitäten und Lehrerausbildung zuständig ist, nicht zustande kommen kann.

5.1.2 Die Kulturvermittlung aus institutioneller Sicht

„Fremdsprachen öffnen Tore zu Horizonten“¹¹¹, so beginnt das Manuskript der „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“.

Für den Fremdsprachenunterricht im Iran ist es sehr bemerkenswert, dass der Stellenwert der Kulturvermittlung in diesem Manuskript sehr deutlich betont wurde. Über deutsche Kultur ist dort folgendes zu lesen:

*Deutschland besitzt eine Kultur, die einerseits als Fundament der modernen Philosophie, andererseits als Wegweiser für das steigende Bemühen um Fortschritte in zeitgenössischer Medizin, Pharmakologie und Technologie gilt. Deutschland hat eine antike Tradition; die besonderen Eigenschaften seiner Kultur sind Ordnung und Disziplin. Diese hatten Auswirkungen in der Entfaltung der Philosophie und in der Gesellschaft für die Entwicklung eines zeitgemäßen Wohlstands. Wenn man daher mit der Vermittlung der deutschen Sprache den Schülern auch Ordnung und Disziplin beibringen könne, wäre ein solcher Versuch als durchaus positiv zu bewerten.*¹¹²

Der ausgewählte Textausschnitt soll als Ausgangspunkt einer Untersuchung institutioneller Besonderheiten dienen, in der die Frage, in welchem Sinne hier von der „deutschen Kultur“ gesprochen wird, untrennbar verbunden ist mit der

¹¹⁰ Aus dem Gespräch mit Frau Wojdani, die Leiterin der „Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher“.

¹¹¹ Aus dem Manuskript der Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher, S. 2. Das ist der einzige Satz, der im Manuskript auf Deutsch geschrieben ist. Daraus könnte man entnehmen, dass dieser Satz als Leitgedanke der Abteilung gelten würde.

Frage, welche Aspekte „deutscher Kultur“ an iranischen Schulen vermittelt werden sollen. Die beiden Pole der Problemstellung verweisen allerdings auf unterschiedliche Schwerpunkte bei der Betrachtung der Institution. Diese wiederum ergeben sich aus dem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse der Untersuchung. Einerseits geht es darum, einiges über die institutionellen Strategien, über die Arbeitsweise der Abteilung, ihre Einstellung und Absichten darzustellen, andererseits die Aufmerksamkeit auf die deutsche Kultur im Hinblick auf ihre vermutlichen Wirkungen auf die Deutschvermittlung zu betrachten. Der Text kann unter beiden Aspekten analysiert werden; aus beiden sollte jedoch ersichtlich werden, ob und inwieweit sowohl die institutionellen Strategien als auch ihre Durchsetzung an iranischen Schulen zu einem interkulturellen Dialog beitragen.

Der Text zeigt ein hohes Maß an Sympathie für die Zielkultur, „die deutsche Kultur“. Sie wird als Wegbereiter der modernen Philosophie und Technik bezeichnet, wozu besonders Ordnung und Disziplin als spezifisch deutsche Tugenden hilfreich werden.

Hinter dieser Vorstellung steht die Annahme, dass mit der Sprachvermittlung an iranischen Schulen auch die positiven Werte der Zielkultur zu verbinden sind. Das Risiko, sich von der faktischen, je aktuellen gesellschaftlichen und sogar wissenschaftlichen Wirklichkeit des Ziellandes zu entfernen, ist bei einer solchen Absicht und Art der Sprachvermittlung allerdings sehr hoch. Das o. g. Zitat geht nämlich nicht auf das gegenwärtige, sondern auf ein historisches und reduziertes Deutschland ein. Deutschland ist heute weder in der Philosophie noch in der Technik führend, noch sind Disziplin und Ordnung die noch vorherrschenden Tugenden. Außerdem ist diese Absicht einer Teilhabe an der Zielkultur insofern kritisch zu betrachten, als gerade Disziplin und Ordnung und deren Merkmale nicht als generell, sondern als Merkmale einer spezifischen, nämlich der preußischen Ausprägung deutscher Mentalität zu verstehen sind und spätestens seit den 70er Jahren in Deutschland selbst höchst umstritten sind. Das iranische Deutschlandbild, das es sich in dem o. g. Zitat widerspiegelt, erweist sich so als sehr verengt, veraltet und so von eigenen Interessen fehlgeleitet.

¹¹² Aus dem Manuskript der Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher, S. 2.

Diese Art der Kulturbeschreibung lässt sich mit der subjektiven und objektiven Perspektive des Kulturverständnisses von Bausinger erfassen.¹¹³

Die deutsche Kultur wird aus der Sicht der o. g. Abteilung als Gesamtheit schöpferischer Möglichkeiten verstanden, die in der deutschen Gesellschaft zu Wohlstand geführt hat, entsprechend Bausingers Definition von „objektiver Kultur“. Der Text bezeichnet die einheimische Kultur als eine, welche die Fähigkeit zur Weiterbildung durch „Ordnung und Disziplin“ - zwei Komponenten der Zielkultur - erwerben soll. Das entspricht Bausingers Verständnis von „subjektiver Kultur“ (vgl. Bausinger 1980, S.63). Diese Zielsetzung fühlt sich zwar einer umfassenden objektiven Kulturvermittlung verpflichtet, steht aber letztlich im Zusammenhang mit dem spezifischen subjektiven Interesse an den für sie nützlichen, konstruktiven Kräften einer Gesellschaft.

Das Ausmaß des Strebens nach dem Erwerb bestimmter Qualitäten der Zielkultur ist in dem o. g. Text deutlich subjektiven Beschränkungen unterworfen. Damit stellt sich auch die Frage, ob das institutionell geforderte Bemühen um Vermittlung einzelner Teilaspekte einer Zielkultur ohne Vermittlung des Gesamtbildes vollzogen werden kann, wenn der Prozess interkulturellen Verstehens und Lernens gelingen soll.

Nach Adlers Auffassung kann eine solche Teilvermittlung unerwünschte Konsequenzen haben, besonders in einem Land wie dem Iran, das sich auf der Suche nach eigener kultureller Identität befindet. Nach Adlers Auffassung führt diese Art der Vermittlung zu der Gefahr, dass der Prozess interkulturellen Lernens sich nicht über die erste Phase des Kulturschocks, nämlich das depressive Ausweichen, hinaus weiterentwickelt, sobald die ersten direkten Kontakte der Ausgangskultur mit denen der Zielkultur entstehen (vgl. Göhring 1980, S. 79).

Auch Redders Definition von Kultur als einem Ensemble gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen und Vorstellungsformen zielt in diese Richtung. Interkulturelle Kommunikation kann nicht auf einen Teil der Kultur, denjenigen, den man gerade für besonders schätzenswert hält, beschränkt

¹¹³ Bausinger definiert objektive und subjektive Kultur am Beispiel kapitalistischer und marxistischer Ideologien.

werden, vielmehr ist Kultur als ein komplexer Prozess zu verstehen, der sich im Laufe der Geschichte einer Gesellschaft ergeben hat (vgl. Redder 1987, S.15). Die bloße Vermittlung eines spezifischen Teiles einer Kultur kann zum Scheitern interkultureller Kommunikation führen, weil sich die Deutschlerner der Ausgangskultur kein objektives Gesamtbild der Zielkultur machen können. Interkulturelle Kommunikation kann sich jedoch nicht auf einige wenige kulturelle Errungenschaften beschränken.

Es bleibt daher fraglich, ob derartige Anweisungen wie die der Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher zu einem Unterricht führen kann, der einem echten interkulturellen Dialog dienlich ist. Andererseits ist diese Strategie der Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher trotz des begrenzten Verständnisses von interkultureller Kommunikation auch eine realitätsgerechte Dokumentation, die positive weiterzuentwickelnde Ansätze enthält:

Erstens: Dem Zitat ist zu entnehmen, dass die Sprache untrennbar mit der Kultur verbunden ist. So erhält auch das schulisch vermittelte Verständnis der eigenen Kultur eine institutionelle Legitimation, das durch den weiteren Sprachunterricht an den Schulen vertieft werden kann..

Zweitens: Da die Anweisung die interkulturelle Begegnung als erstrebenswert darstellt, erhält der Fremdsprachenunterricht damit notwendigerweise auch kommunikative Ziele, die möglicherweise auch zu kommunikativen Methoden der Sprachvermittlung führen. Die Absichtserklärung der „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“ kann so gesehen auch zu einer Wende in der Fremdsprachendidaktik beitragen, die traditionell und bisher alles andere als kommunikativ ausgerichtet ist.

Drittens: Schließlich bietet der Text die Grundlage für eine weiterzuentwickelnde interkulturelle Kooperation auf zwischenstaatlicher institutioneller Ebene und letztlich so auch in allen Lebensbereichen des heutigen Irans.

Auch die folgende Untersuchung sieht daher ihre Aufgabe darin festzustellen, inwieweit die Kulturvermittlung als institutionell erklärte Zielsetzung im Unterricht wahrgenommen und verwirklicht wird.

5.1.3 Internationale Gesamtschulen Teheran

In den neunziger Jahren kamen viele Iraner, die wegen der damaligen politischen Lage und dem achtjährigen Krieg mit dem Irak das Land verlassen hatten, wieder in ihre Heimat zurück. Eine Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Zeugnisse war für das Ministerium für Bildung und Erziehung wegen der sprachlichen Schwierigkeiten der Zurückgekommenen schwierig. Zudem war eine Angleichung der Kenntnisse von Kindern im schulpflichtigen Alter erforderlich. Hierzu wurden besondere Schulen, sog. „Koordinierungsschulen“ eingeführt. Im Rahmen dieser Maßnahme wurden auch „die internationale Gesamtschulen“ 1991 ins Leben gerufen.

In diesen Schulen lernen iranische Schüler zusammen mit ausländischen Kindern, die sich aus welchem Grund auch immer im Iran aufhalten. Der Fremdsprachenunterricht wird in diesen, wie in anderen iranischen Schulen entsprechend der Nachfrage der Schüler angeboten. Da relativ viele iranische Kinder aus Deutschland kommen, ist der Deutschunterricht zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Viele der Schüler können bereits Englisch und wählen sehr häufig Deutsch als weitere Fremdsprache.

5.1.3.1 Zur Konstellation der schulischen Gesprächsanalyse

Neben der von Redder & Rehbein soll hier auch die Auffassung von Elbeshausen & Wagner über interkulturelle Kommunikation hinzugezogen werden. Dieser Ansatz stellt die Ansicht in den Mittelpunkt, dass nicht alle Aspekte von Alltagsbegriffen, die im Ausland als selbstverständlich gelten, im Heimatland verbalisierbar sind.

Für die Praxis schlagen Elbeshausen und Wagner vor, den konkreten Gebrauch von Alltagsbegriffen in der Zielkultur im Gespräch zu erkunden und in Verbindung mit der Ausgangskultur zu stellen. Dabei sollte erfahrbar werden, in welchen Handlungs-zusammenhängen ein Alltagsbegriff eine Rolle spielt und welche Relevanzzuschreibungen vorgenommen werden (vgl. Elbeshausen & Wagner 1980, S.47)

Für die Analyse einer interkulturellen Kontaktaufnahme ist es erforderlich, die Nahtstelle zu finden, an der sich das Eigene und das Fremde an Vorstellungen, Standpunkten und Interessen in den Interaktionen gegenüberreten. Eine

solche Grenzziehung lässt sich besonders aufschlussreich aus einem Vergleich der Werteskala, die im Iran besonders durch staatliche Institutionen vorgegeben ist, mit den Alltagsbegriffen, die in der Zielkultur durch Sozialisation internalisiert werden, herleiten.

Eine weitere wichtige Komponente einer solchen Gegenüberstellung ist das kulturelle Wissen der SchülerInnen. Dieses wird durch staatliche Institutionen, besonders die Schule und hier vor allem im Sprachunterricht vermittelt und entwickelt. Ein Lehrer oder eine Lehrerin, die an einer internationalen Schule tätig sind, sollten sich grundlegende Kenntnisse über die unterschiedlichen Erfahrungen und das je spezifische kulturelle Wissen der SchülerInnen, die aus verschiedenen Ländern kommen, aneignen.

Besonders in Sequenz II, an der ein Gespräch über Getränke und Alkoholgenuss analysiert wird, vollzieht sich der Austausch über Alltagsbegriffe auf einer Metaebene. Interessant ist dabei, inwieweit eine Reflexion über die verwendeten eigenen Begriffe stattfindet, z. B. ob von generalisierenden Einstellungen ausgegangen wird und welche Meinungsäußerung auf die Werteskala der Ausgangskultur verweisen.

Der Unterricht wurde am 10.05.1999 in der internationalen Gesamtschule Teheran (Mädchenschule) aufgezeichnet¹¹⁴, in deutscher Sprache geführt und dauert ungefähr 90 Minuten. Das Alter der Schülerinnen in der Klasse liegt zwischen 9 und 11 Jahren¹¹⁵, sie alle befinden sich auf Grundstufe-I-Niveau. Die Schülerinnen sind aus Deutschland (S1 iranische Abstammung¹¹⁶) aus der Türkei (S2), der Schweiz (S3, iranische Abstammung), aus Dänemark (S4, iranische Abstammung), aus den USA (S5, iranische Abstammung), aus Schweden (S6, iranische Abstammung), Japan (S7), Sri-Lanka (S8), Georgien (S9), aus dem Sudan (S10), dem Irak (S11) und aus Tansania (S12).

¹¹⁴ Es gibt auch eine internationale Gesamtschule für Jungen in Teheran, an der die Deutschvermittlung in der gleichen Weise erfolgt. Aus diesem Grund verzichtet die Arbeit auf eine weitere Analyse.

¹¹⁵ Das Angebot eines Deutschunterrichts richtet sich nach den Deutschkenntnissen der Schülerinnen und nicht nach Schuljahren.

¹¹⁶ Die Schülerinnen, zu denen hier „iranische Abstammung“ vermerkt ist, sind zuvor in den jeweils angegebenen Ländern aufgewachsen. Die anderen Schülerinnen haben auch Eltern der angegebenen Nationalitäten.

Die Lehrerin, die über eine 18-jährige Unterrichtserfahrung verfügt und gleichzeitig in einem privaten Sprachinstitut¹¹⁷ Deutschunterricht erteilt, war ein paar Jahre in Österreich. Sie unterrichtet die Schülerinnen seit 7 Monaten.

Die ausgewählten drei Sequenzen bieten einen Querschnitt der Klassengespräche. Dabei werden folgende grammatische Phänomäne, Redemittel und Situationen thematisiert:

1. Konjugation der Verben „heissen, kommen und wohnen“
2. Diskutieren über einen Text (Sequenz I)
3. Bestellen in einer Cafeteria (Sequenz II)
4. Bestellen in einem Restaurant (Sequenz III)
5. Einkauf in einem Supermarkt.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Die internationale Schule“ (Mädchenschule)

Ort, Datum: Teheran, den 10.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 33 Minuten

Charakterisierung: Klassengespräch in Grundstufe I

Zahl der Anwesenden: die Lehrerin und 12 Klassenteilnehmerinnen

Klassenteilnehmerinnen: Alter zwischen 09 und 11

5.1.3.2 Sequenz I

Am Anfang des Unterrichts stellen sich die Schülerinnen vor und erzählen, was sie gern machen. Diese Gelegenheit nutzt die Lehrerin für die Aufarbeitung ihrer grammatischen Kenntnisse. Durch das Frage-Antwort-Muster versucht sie, ihnen die Konjugation der Verben „heißen“, „kommen“ und „wohnen“ zu vermitteln. Dann verteilt sie eine Kopie der zweiten Lektion aus dem Lehrwerk „Deutsch Aktiv“ und fordert die Schülerinnen auf, das Bild auf der Startseite (im Buch S. 14) zu betrachten und die Fragen, die sie dazu stellt, zu beantworten. Das Bild zeigt drei Personen, eine Frau und zwei Männer, in einer Cafeteria:

¹¹⁷ Es gibt außer den in der Arbeit analysierten Sprachinstituten noch weitere wie das „Simin Institut“, die neben Englisch auch Deutsch anbieten. Da das Interesse der Arbeit auf Sprachinstitute ausgerichtet ist, die Deutsch als wesentlichen Schwerpunkt haben, wurde hier auf die Analyse dieser Sprachinstitute verzichtet.

-
1. L: wo sind die leute? was meinen sie?
Sanam?
 2. S1: sie sind in dem eh in der caf  teria,
 3. L: Caf  teria, was macht man in der
caf  teria? oder wann geht man in der
caf  teria?
 4. S2: man Isst-
 5. L: kann man schon ein stückchen k  chen
essen aber hauptsächlich? (--) Mina?
 6. (unklare Einzeldiskurse der Schülerinnen)
 7. S3: er möchte trinken;
 8. L: wenn man etwas trInken möchte (-) ja
wenn man [durst]
 9. S2: [durst]
 10. L: hat nicht? oder wenn man etwas trinken will
(..)geht man in eine caf  teriaja? so(--)wer
bedient da uns? Janika? wer bedient uns? Wer
bringt uns get  nke?
 11. S4: eine frau,
 12. L: kann es sein aber (-) Mina?
 13. S5: eh (-) eh-
 14. L: der name steht mit da ja?
 15. S6: eh
 16. L: wir sagen den kEllner (.)bringt uns oder herr
Ober bringt uns was zu trinken (.) oder was
sie möchten und hiet steht get  nke;
 17. S6: ober,
 18. SS: ja-
 19. L: wir haben hier? eine lIste ja?
 20. SS: ja-
 21. L: gEtränke ja? so hier ist ein? ger  nk und dann
co[la (-) kaffEE (.) mineralwasser (.) wein

- (.) limonade (.) tee]
22. SS: [cola (.) kaffee (.) mineralwasser (.) wein
(.) limonade (.) tee-]
23. L: sehr schön so sehr schön-

(58 Sekunden)

Sequenz I lässt sich thematisch unter dem Begriff „Cafeteria“ zusammenfassen. Das Transkript liefert eine Vorstellung über die typische Bearbeitung eines begehrten Themas, das im Fremdsprachenunterricht häufig zum Tragen kommt. Zunächst wird eine Gliederung des Transkripts und eine paraphrasierende Ablaufbeschreibung vorgenommen: wesentliche sprachliche Mittel werden dabei in ihrer umgangssprachlichen situativen Funktion herausgehoben aber auch Mittel des Verständigungshandelns zwischen Lehrerin und Schülerinnen.

Das Thema wird von der Lehrerin mit der Fragestellung, „wo sind die drei Personen?“, initiiert. Diese Frage deutet an, dass die Lehrerin für die Verwendung des Frage-Antwort-Musters den Grundgedanken des Themas instruieren will. Die Frage richtet sich auf die Abbildung und den dazu gehörigen Dialog der Seite vierzehn des Buches, auf der drei Personen und ein Aushängeschild zu sehen sind.

S1 beantwortet die Frage mit „sie sind in dem in der Cafeteria“, indem sie ihre zunächst grammatisch nicht korrekte Äußerung korrigiert. Die Wiederholung der Schüleräußerung durch die Lehrerin hat die Funktion, den illokutiven Gehalt der Fragestellung zu forcieren und das phonetisch sowie grammatisch korrekte Deutsch zu betonen.

Die Fragestellung benutzt die Lehrerin für ihre weitere Frage, die eine präzisere Lösung fordert als die erste. Mit der Frage, „was macht man in der Cafeteria?“, versucht sie das Vorwissen der Schülerinnen abzurufen. Damit löst sie ein Gespräch aus, das zugleich die Deutschkenntnisse und –fertigkeiten der Schülerinnen überprüfen soll. Auf ihre Frage reagiert S2 mit „man isst“, was die Lehrerin weiter zu bearbeiten versucht. Mit ihrer Anmerkung, „kann man ein Stückchen Kuchen essen aber...“, macht die

Lehrerin klar, dass man in der Cafeteria meistens keine Hauptspeise bestellen kann, was in der Klasse Einzeldiskurse auslöst.

Der Grund dafür, warum die Lehrerin mit der Äußerung von S2 nicht zufrieden ist, liegt in der unklaren Vorstellung von „essen“. S2, eine iranische Schülerin, die angeblich aus Deutschland kommt, hat aber vermutlich mit ihrer Äußerung dasselbe gemeint wie die Lehrerin. Auch im Iran kann man in einer Cafeteria keine Hauptspeise bestellen, aus der Lehreräußerung wird aber nicht deutlich, warum man für eine Cafeteria den Begriff „essen“ in der auf eine Hauptmahlzeit bezogenen Bedeutung nicht verwendet.

Hier geht es weniger um interkulturelles Wissen der Schülerin, weil zu vermuten ist, dass die Schülerin bestimmte adäquate Vorstellungen aus der Zielkultur zu dem Begriff „essen“ während ihres Aufenthaltes im Zielland gewonnen hat. Hier geht es allgemein um Verhaltensweisen in einer Cafeteria. Es könnte aber auch aus Altersgünden sein – davon soll hier ausgegangen werden –, dass die Schülerin nicht weiss, dass man in einer Cafeteria zwar auch etwas, aber nur etwas Bestimmtes essen kann. Die Äußerung von S2 müsste sowohl syntaktisch als auch semantisch ergänzt werden, um sie eindeutig verstehen und beurteilen zu können; sie kann in dieser allgemeinen Weise jedoch auch nicht als falsch bewertet werden. Das führt schließlich dazu, dass eine andere Mitschülerin die richtige Antwort gibt.

Der propositionale Gehalt der darauf folgenden Äußerung von S3, „er möchte trinken“, ist dem von S2 durchaus gleichzusetzen. Die Reaktion der Lehrerin ist allerdings im Vergleich zu S2 affirmativer. Was hier „trinken“ bedeutet, bleibt jedoch genauso offen, wie es bei der Antwort „essen“ der Fall war. Hier wäre auch die Frage angebracht, worauf sich das Pronomen „er“ bezieht. Der Unterschied zu der Antwort von S2 ist, dass S3 ihre Äußerung auf eine bestimmte Person der Abbildung und des Dialogs bezogen hat, ohne dazu noch einmal durch eine Lehrerfrage aufmerksam gemacht zu werden. Die Lehrerin erwartet jedoch eine kontextfreie, generelle Äußerung und weist darauf hin, dass man, wenn man Durst hat, in die Cafeteria geht. Die Vorstellung von „trinken“ ist in diesem Zusammenhang ebenso wichtig wie die von „essen“. Es ist aber anzunehmen, dass man in einer Cafeteria eine größere Auswahl zum "Trinken" als zum "Essen" hat, aus der Lehreräußerung ist das jedoch nicht zu entnehmen.

Die Lehrerin fragt weiter, wer die Gäste in der Cafeteria bedient. Die Antwort von S4, "eine Frau", richtet sich besonders auf das Bild zum Text, ist für die Lehrerin jedoch in ihrem propositionalen Gehalt zu ungenau. Wie bereits zuvor bemerkt die Lehrerin nicht, dass sich die Schüleräußerung auf die Vorlage bezieht und die Schülerin die offene Frage nicht als Aufforderung zu einer allgemeinen, kontextfreien Meinungsäußerung verstanden hat. Die Lehrerin setzt ihre Fragestellung fort und bittet S6 um eine Antwort. Da S6 keine Antwort weiß, beantwortet die Lehrerin die Frage selbst und deutet an, dass „der Kellner“ in einer Cafeteria die Gäste bedient, was von den Schülerinnen mit „ja“ akzeptiert wird. Anschließend beschreibt die Lehrerin die Getränkliste, die auf der Seite 34 des Buches zu sehen ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Schüleräußerungen von der Lehrerin auf der thematischen Ebene erheblich reformuliert, bearbeitet und fortgeführt wurden.

Aus der Lehreräußerung kann man zwar entnehmen, dass man in einer Cafeteria ein Stückchen Kuchen essen und etwas zu trinken bestellen kann. So gesehen ist jedoch kaum eine Unterscheidung zwischen einer Cafeteria und einem Restaurant zu erkennen. Hier hätte die Lehrerin die Besonderheiten einer Cafeteria im Vergleich zu einem Restaurant oder einem Imbiss im Zielland sowie im Ausgangsland herausstellen können. Ein wichtiges Merkmal für eine Cafeteria ist außerdem zum Beispiel, dass es dort gewöhnlich gerade keinen Kellner im Sinne der Lehreräußerung gibt.

Sequenz I zeigt, dass die interkulturellen Aspekte der Situationen kaum thematisiert wurden, weshalb auch das eigene kulturelle Wissen der Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern nicht zur Sprache kommt und nicht für einen interkulturellen Kulturaustausch genutzt wurde. Der Unterrichtsgegenstand hätte jedoch eine passende und auch altersgemäße Gelegenheit dazu bieten können.

Allein die Tatsache, dass die drei in der Cafeteria anwesenden Personen aus Spanien, England und Deutschland sind, könnte dem Gespräch einen Anstoß zu einem interkulturellen Austausch geben, was außerdem auch im Hinblick auf das interkulturelle Leben in Deutschland interessant gewesen wäre.

5.1.3.3 Sequenz II

Nach dem Gespräch über eine Cafeteria lesen die beauftragten Schülerinnen den Dialog auf Seite 14 des Buches vor. Durch den Einsatz des Rollenspiels bereitet die Lehrerin die Grundlage für das folgende Gespräch vor. Bei diesem Gesprächsausschnitt handelt es sich um Getränke und die Verwendung von Maßangaben dafür.

Analysiert wird die Verwendung von Alltagsbegriffen im interkulturellen Kontakt, anhand der sprachlichen Formen, die darüber Aufschluss geben können. Allgemein lässt sich zu Sequenz II sagen, dass die Gesprächspartner sich im Wesentlichen in der Weise aufeinander beziehen, dass sie Elemente des zuvor Gesagten aufgreifen und eigenes Wissen hinzufügen. Auf dieser Grundlage wird erklärt und verglichen.

-
1. L: ich trinke EInen tee (-) was trinkst du?
 2. S1: ich trinke einen orangensaft-
 3. L: EInen sAft sehr schön (-) Sanam trinkt einen sAft (schreibt den Satz auf der Tafel) Sanam trinkt einen sAft und jetzt fragt Mina (.) Elham entschuldigen sie bitte;
 4. S1: was trinken sie?
 5. L: was trinken sie? was trinkst du? ja?
 6. S2: ich trinke ein glas cOla-
 7. L: EIne cola bravo so-
 8. S2: was trinken sie?
 9. S3: ich trinke eh (-) eine cola;
 10. L: sie trinkt auch eine cola (-) jetzt fragen sie weiter;
 11. S4: ich trinke ein bier-
 12. L: ein bIER? Aha/
 13. SS: (Lachen)
 14. L: aber ohne alkohol;
 15. S5: ich tri[nke;]
 16. S4: [nEIn] mit eh-

17. SS: (Lachen)
18. L: mit alkohol ja es ist kein Ma(.)ashaier ja?
19. S5: ich trinke ein glas cola,
20. L: ein glAs cola gut-
21. S6: ich trinke eine kaffee-
22. L: EInEn kaffee frag weiter-
23. S7: ich trinke ein glas eh (-) miniralwater;
24. L: EIn glas mieralwasser okay fragen sie weiter-
25. S8: ich trinke ein glas cola,
26. L: ein glas cola aha,
27. S9: ich trinke ein glas tee-
28. L: ein glas tee kann das sein?
29. S10:ich trinke einen saft-
30. L: einen saft ja (-) eh Shokran trinkt einen
saft und Dono?
31. S11:ich trinke einen kaffee-
32. L: sie trinkt einen kaffee (-) fragen sie
bitte Shahdokht lauter bitte-
33. S12:ich trinke eine limu (.) und du?
34. S13:ich trinke ein glas cola-
35. L: ein glas cola sehr gut-

(2 Minuten und 15 Sekunden)

Der wesentliche Unterrichtsgegenstand in Sequenz II ist die Akkusativbildung zu der Verwendung des Verbs „trinken“. Die Lehrerin möchte im Hinblick auf die vorherige Beschäftigung mit einer Cafeteria wissen, wie die Schülerinnen ihre Deutschkenntnisse hinsichtlich des Bestellens in einer Cafeteria einschätzen. Ihre Frage formuliert sie so, dass sie durch die Verwendung des Frage-Antwort-Mutters die Kenntnisse der Schülerinnen zur Akkusativbildung abrufen.

Das Gespräch wird von der Lehrerin mit der Äußerung „Ich trinke einen Tee, und was trinkst du?“ eingeleitet. Sie formuliert ihre Frage sehr gelenkt und steuert so anschließende Äußerungen zum angesprochenen Thema auf eine

Verwendung des Akkusativs. Das Bemühen der Lehrerin um eine solche Ausrichtung der Satzformulierung der Schülerinnen auf eine bestimmte, grammatische Form wurde aus ihrer Unterrichtsgestaltung deutlich erkennbar.

Auf die Antwort von S1, „Ich trinke einen Orangensaft“ reagiert die Lehrerin rephrasierend in einer Weise, die eine Modifikation der ursprünglichen Schüleräußerung enthält; sie wiederholt nicht „Orangensaft“ sondern „Saft“. Sie schreibt „Saft“ an die Tafel und bittet S1 weiter zu fragen. Die Frage von S1, „Was trinken Sie?“ wiederholt die Lehrerin, indem sie die Frage -einmal mit "Sie" und einmal mit „Du“ formuliert. Die Äußerung von S2, „Ich trinke ein Glas Cola“, wird von der Lehrerin mit "bravo" gelobt, weil sie die Maßangabe in ihrer Äußerung verwendet hat. Die Lehrerin deutet mit einem eigenen Beispiel an, wie die Äußerung ohne Verwendung der Maßangabe richtig formuliert werden kann.

Auf die Frage von S2, "Was trinken Sie?", antwortet S3 mit einer anderen grammatischen Variante, die die Lehrerin nicht erwähnt hat, nämlich ohne bestimmten Artikel, "Ich trinke eh. Cola“. Auf diese Antwort reagiert die Lehrerin gelassen durch eine korrigierende Wiederholung der Antwort mit Artikel ohne eine grammatische Erklärung dazu, ob diese Äußerung richtig oder falsch ist.

Ohne gefragt zu werden, erklärt S4, dass sie ein Bier trinkt, was die anderen Kursteilnehmerinnen zum Lachen reizt. Die Reaktion der Lehrerin auf diese Äußerung kann als ein Bemühen um Differenzierung von Ausgangskultur und Zielkultur interpretiert werden: Sie strengt sich an zu verdeutlichen, dass sie die achtjährige Schülerin korrigieren will und fragt, ob sie Bier ohne Alkohol meint. Aber die Schülerin unterbricht die Äußerung ihrer Mitschülerin und erklärt, dass sie Bier mit Alkohol gemeint hat, woraufhin das Lachen der Kursteilnehmerinnen beendet. Die Lehrerin ignoriert die Schüleräußerung und setzt ihre Äußerung mit „mit Alkohol, ja es ist kein Maàshaír“¹¹⁸ fort.

Die Betonung der Schülerin vom Bier mit Alkohol in einem Land, in dem der Genuss von Alkohol streng verboten ist, kann unter zwei Aspekten betrachtet werden:

¹¹⁸ Bezeichnung für alkoholfreies Bier im Iran wie in arabischen Ländern.

Zum einen lässt sich eine Verbindung zu Adlers Theorie über den Kulturschock, besonders in seiner zweiten Phase erkennen. S4, eine iranische Schülerin, die aus der Schweiz gekommen ist und für die der Iran mehr oder weniger zum Neuland bzw. Zielland geworden ist, kann ihre Äußerung unter dem Einfluss der Desintegration gemacht haben, was zunächst einen depressiven Rückzug in die Herkunftskultur zur Folge hätte und weiter zu Misstrauen, Feindseligkeiten und Verengungen im Denken führen würde. Nach Adlers Auffassung ist ein solches Verhalten jedoch eine Form der Selbstbehauptung und kann daher auch den Weg für einen Rückgewinn des Selbstbewusstseins frei machen.

Die Überwindung dieser Phase gelingt, wenn man auf dieser Basis zunehmend eine interkulturelle Sensibilität und die Fähigkeit entwickelt, in der Zielgesellschaft erfolgreich zu kommunizieren und zu handeln. Eine achtjährige Schülerin ist dabei jedoch sehr auf eine Unterstützung aus ihrer Umgebung angewiesen. Sie allein wäre damit überfordert, diese schwierigen Phasen aus eigener Kraft zu bewältigen. Eine intensive Beschäftigung der Deutschlehrerin mit der aus der Sicht der Schülerin fremden Kultur und Gesellschaft könnte daher gerade bei der Bearbeitung solcher Phasen hilfreich mitwirken (vgl. Göhring, 1980, S.78f). So gesehen ist das Verhalten der Lehrerin der Schülerin gegenüber angebracht: sie versucht mit dem Hinweis auf „Maáshaír“ gelassen und tolerant zu reagieren.

Zum anderen ist eine achtjährige Schülerin gar nicht in der Lage unterschiedliche Wertorientierungen in Zielgesellschaft und Herkunftsgesellschaft fundiert zu verstehen und zu beurteilen. In diesem Zusammenhang kann Searles Theorie zur Klassifikation der Sprechakte aufschlussreich sein. Für Searle ist es eine Voraussetzung für den Vollzug eines Sprechaktes, dass der Sprecher ihn auch handelnd nachvollziehen kann. Demnach kann dieser Sprechakt nicht verbindlich sein, weil die Schülerin nicht fähig ist, ihn auch praktisch umzusetzen. Ihre Äußerung kann daher in ihrem propositionalen Gehalt nicht ernstgenommen werden. Auch unter diesem Aspekt ist die Reaktion der Lehrerin gegenüber der Schülerin berechtigt, sie geht in einer nicht weiter ernst zu nehmenden Weise darauf ein. Auf die Äußerung von S5, „Ich trinke ein Glas Cola“, reagiert die Lehrerin mit einer positiven Einschätzung und fordert sie auf, weiterzufragen. Von daher

wird die Frage „Was trinken Sie?“, nur noch nonverbal weitergeleitet. Auf die Antwort von S6, „Ich trinke eine Kaffee“, reagiert die Lehrerin mit der grammatischen Korrektur der Äußerung. Auch die Äußerung von S7, „Ich trinke ein Glas Mineralwather“, wird phonetisch korrigiert.

Die Lehrerin lässt die Antwort von S9, die „ein Glas Tee“ trinken will, gelten, ohne aber die Maßangabe für Tee zu korrigieren, nämlich „eine Tasse Tee“.

Auf die Äußerung von S10, „Ich trinke einen Saft“ reagiert die Lehrerin zustimmend. Diese Antwort müsste jedoch mit der anschließenden Frage „Was für einen Saft?“ weitergeführt werden, weil ihre Äußerung einen zu allgemeinen propositionalen Gehalt hat. In dieser Passage kommt der Nachteil der oben erwähnten, zu Beginn der Sequenz II als Revision von S1 (sie wollte einen Orangensaft trinken) erfolgten Lehreräußerung „Saft“ zum Tragen.

Die Vorgehensweise in Sequenz II ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Erstens zeigte sich bei der Sequenz II, dass die Diskussion über Alltagsbegriffe im thematischen Kontext von „Trinken in einer Cafeteria“ kaum Unterschiede der vertretenen Kulturen herausgearbeitet hat. Die Lehrerin versäumt auch hier ein motivierendes interkulturelles Gespräch zu entwickeln, indem sie Fragen an die Kursteilnehmer nach den Trinkgewohnheiten in ihren Herkunftsländern unterlässt. So hätte sich aus diesem recht einfachen Klassengespräch eine sehr informative und interkulturell relevante Kommunikation entwickeln können.

Zweitens lässt die Lehrerin die nötige Klarheit im Gebrauch der Anredeform vermissen. Sie duzt und siezt abwechselnd, was zu der steigenden Verwendung nonverbaler Sprechakte beitragen könnte.

5.1.3.4 Sequenz III

Nach dem Gespräch über „Getränkekonsum in einer Cafeteria“ beschäftigen sich die Kursteilnehmer mit Übungen zur Akkusativbildung, ohne dazu über Unterschiede zwischen Cafeteria, Imbiss und Restaurant weiter informiert zu werden. Nach Abschluss der vorausgegangenen Unterrichtssequenz ist die Lehrerin darum bemüht, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf die bevorstehende neue Aufgabe - das Essen und Trinken in einem Restaurant - zu lenken. Sie fordert dazu auf, die Bücher zu schließen.

-
1. L: wenn sie hUNger haben (..) wenn sie hunger haben (.) wohin gehen sie?
 2. S7: ich gehe zum resturaunt-
 3. L: gut dann gehen sie ins restaurant nICht? und dann?
 4. S7: ich sage eh-
 5. L: Mina?
 6. S8: ich bestelle was ich möchte
 7. L: sehr schön aber wie?
 8. S8: ich rUfe ein (-) eh den kellner;
 9. L: jA sie ruft den kellner ja herr ober kommen sie bitte was möchten sie bitte? was brauchen sie? sie möchten bestellen (..) aber was möchten sie haben, wenn sie bestellen möchten?
 10. S8: er (..) er gibt mir das menü,
 11. L: menÜ nein auf deutsch
 12. S8: spEIsekarte;
 13. L: spEIsekarte genau speisekarte oder speiseliSte ja? was steht darauf? was steht auf der speisekarte oder speiseliSte? was steht darauf?
 14. S8: essen und trinken-
 15. L: essen und trinken speisen und getränke hier (..)ah hier hatten wir nur getränke aber auf der seite vIERunddreissig haben wir speisen und getrÄnke ja sehr schön (-) dann können wir sehen und können wir bestellen (.)was man möchte zum beispiel (..) was man zu essen bestellen und was man zum trinken bestellen zum beispiel ja?
 16. S8: ich möchte eine gulasch-
 17. L: eine gulaschsuppe ja als vorspeise (.)

vielleicht wenn sie in restaurant sind
gulasch ist eine vorspeise aber als
hauptspeise kann ein hähnchen sein eine pizza
sein ja und dann?

18. S8: ich nehme ein käsebroten-

19. L: ahA was möchtest du trinken?

20. S8: ich möchte ein kännchen kaffee -

21. L: ein kännchen kaffee was ist kännchen? was ist
kännchen? aber auf deutsch-

22. S1: eine kleine kanne-

23. L: eine kleine kAnne wenn die kanne klein ist
(.) heisst das kännchen (.) die kanne aber das
kännchen-

(zwei Minuten und 09 Sekunden)

Wie in Sequenz I und II handelt es sich auch hier um ein Unterrichtsgespräch, in dem die Lehrerin versucht, die Deutschkenntnisse der Schülerinnen zum Bestellen in einem Restaurant durch die Verwendung des Frage-Antwort-Musters abzurufen, um sie anschließend für eine Bestellung im Restaurant als Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen kommunikativ zu nutzen.

Die Lehrerin wandelt den im Buch vorgegebenen Dialog in einem Imbiss auf die Situation in einem Restaurant ab, wodurch eine hilfreiche Ausgangsbasis für die Übungsfolge vorgelegt wird. Die Schülerinnen sollen anhand einer Speisekarte etwas zu essen und zu trinken bestellen.

Am Anfang des Gesprächsausschnitts stellt die Lehrerin S7 eine offene Frage, die den vorgegebenen Dialog als Hintergrund nutzt. S7 erkennt den illokutiven Gehalt der Frage und drückt die Antwort mit schwebend intoniertem „ich gehe zum Restaurant“ aus. Durch die Wiederholung der Schüleräußerung korrigiert die Lehrerin den grammatischen Fehler von S7 und fordert sie mit „und dann?“ auf, ihre Äußerung fortzusetzen. Der darauf folgende Beitrag von S7 „ich sage eh...“ wird von der Lehrerin abgebrochen.

Sie fordert S8 auf, die Frage zu beantworten und verlangt im Anschluss an dessen Äußerung, „ich bestelle, was ich möchte“ von ihr eine Konkretisierung.

Der Hinweis von S8 darauf, dass sie den Kellner im Restaurant für eine Bestellung ruft, hat eine positive Resonanz der Lehrerin zur Folge. Die darauf folgende Bemerkung und zugleich dialogische Weiterführung der Lehrerin dokumentieren, dass der abgewandelte Dialog und seine verbale Umsetzung im Diskurs präzisiert aufgenommen werden. Die Antwort von S8, „er gibt mir das Menü“, auf die Frage der Lehrerin, „was möchten Sie bitte bestellen?“, erfolgt rein situationsbezogen und nicht als generelle Erklärung, wie es auch in Sequenz II gelegentlich passiert ist.

Mit ihrer anschließenden Paraphrasierung will die Lehrerin offensichtlich vermeiden, den adäquaten Gebrauch des Wortes „Menü“ genauer zu erklären und macht nur deutlich, dass hier „Speisekarte“ gemeint und dafür das Wort „Menü“ unpassend sei. Es ist anzunehmen, dass S8 und vielleicht andere Mitschülerinnen den Unterschied zwischen „Menü“ und „Speisekarte“ im Deutschen nicht kennen. Die Frage der Lehrerin „Menü nein, auf Deutsch?“ legt den Schülerinnen aber die Vermutung nahe, dass „Menü“ im Deutschen anders verstanden und gebraucht werde.

Das Wort „Speisekarte“ ist hier kein Synonym für „Menü“, sondern auf einer Speisekarte sind verschiedene Menüs verzeichnet. Es ist zu vermuten, dass die Lehrerin das Wort „Menü“ nicht weiter erklären wollte, um den Vorgang und Dialog der Bestellung nicht länger zu unterbrechen. Sie sollte aber zu einem späteren Zeitpunkt klarstellen, dass „Speisengänge“ ein deutsches Synonym für das aus Französischem entlehnte Wort „Menü“ ist. Eine solche Erklärung hätte eine klare Abgrenzung beider Begriffe schaffen können, was besonders in Anbetracht der möglichen Erfahrungen der Schülerinnen aus verschiedenen Herkunftsländern mit dem Gebrauch des Wortes „Menü“ erforderlich ist.

Die Anmerkung der Lehrerin auf PF 15 ist jedoch mit keinem Hinweis auf die Esskultur der Angehörigen des Ausgangs- sowie Ziellandes verbunden. Das hat zur Folge, dass aufschlussreiche Ansatzpunkte für eine interkulturelle Interaktion im Unterricht ungenutzt bleiben.

Das Bild auf der Seite 34 des benutzten Buchausschnittes zeigt einen Imbiss, in dem ein Verkäufer, zwei Männer sowie oben links eine Speiseliste und oben rechts eine Getränkliste zu sehen sind. Die Lehrerin bittet S8 um eine Bestellung. S8 bestellt als Hauptgericht „Gulaschsuppe“. Die Lehrerin weist darauf hin, dass „Gulaschsuppe“ eine Vorspeise ist.

Die Lehrerin hätte die für den Sprechakt „Bestellen“ eigentlich produktive Variation von „Cafeteria“ auf „Restaurant“ konsequenter durchführen können, indem sie dafür eine echte Speisekarte eines deutschen Restaurant benutzt hätte. Dazu hätte sie im ersten Teil der Sequenz bei der Erweiterung der Kenntnisse auch Unterschiede zwischen Gerichten in einer Cafeteria und in einem Restaurant herausarbeiten, sowie Begriffe, wie „Menü“ und „Speiseliste“, und Essgewohnheiten z. B. bezüglich Vor- und Nachspeise erklären können, um diese später in den Sprechakten zu nutzen.

Wenn die Lehrerin aber auf solche sachliche Erklärungen verzichten will oder auch muss, z. B., weil ihr kein geeignetes Material wie die Speisekarte eines deutschen Restaurants zur Verfügung steht und sich auf die verbale Aktivität „Bestellen“ konzentrieren will, ist auch ihr Einwand „Vorspeise“ unangemessen und nur irritierend. Letztlich zeigt sich auch hier, dass bessere Kenntnisse über die „Esskultur“ des Ziellandes der Lehrerin in dieser Situation weiterhelfen könnten. In Deutschland kann man eine Gulaschsuppe auch als Hauptspeise verstehen. Das interkulturelle Potential auch des Themas „Essgewohnheiten“ lässt sich jedoch nur wirksam nutzen, wenn die LehrerInnen auch mit der Zielkultur, hier der „Esskultur“, entsprechend vertraut sind.

Auf die Frage der Lehrerin, „was möchtest du trinken?“, antwortet S8 „ich möchte ein Kännchen Kaffee“.

Da das Wort „Kännchen“ für manche Schülerinnen nicht bekannt ist, fragt die Lehrerin nach dessen Bedeutung. S1, eine Iranerin aus Deutschland, beantwortet diese Frage mit der Äußerung „eine kleine Kanne“, was eine zusätzliche Erklärung der Lehrerin zur Folge hat. Diese zielt besonders auf eine grammatische Unterscheidung zwischen „Kanne“ und „Kännchen“ ab.

Insgesamt kann man aus Sequenz III entnehmen, dass eine Reihe kulturell relevanter Aspekte und damit wichtige Hintergründe zum Thema ungeklärt bleiben. Die Unterscheidung zwischen einem Imbiss und einem Restaurant im

Zielland könnte die gesamte Interaktion fruchtbar gestalten. Allein die Tatsache, dass die Speiseliste auf der Seite 34 für einen Imbiss bestimmt ist, macht diese Unterscheidung sogar erforderlich. Die Unterscheidung zwischen dem Bestellen in einem Restaurant im Iran und in Deutschland, sowie zwischen den Speisen und Essgewohnheiten, die in deren Esskultur völlig verschieden sind, wären aufschlussreiche Ansatzpunkte für weitere interkulturell erkenntnisfördernde Gespräche gewesen.

5.1.4 Abschließende Bemerkung:

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war eine institutionelle sowie unterrichtliche Analyse in Bezug auf interkulturelle Kommunikation. Sie konnte Allgemeines und Besonderes im Hinblick auf die institutionelle Form und deren Ziele in der Deutschvermittlung fest- und darstellen, woran grundsätzliche Strukturen des Deutschunterrichts an einer iranischen Schule sichtbar wurden.

In Bezug auf die gesetzlichen Bestimmungen und deren Einhaltung in der Unterrichtspraxis konnte die Untersuchung zeigen, dass frühere Zwänge und Einengungen, die aufgrund der Gesetzgebung einen Fremdsprachenunterricht ohne Kulturvermittlung vorschrieben, nach der Revolution erheblich nachgelassen haben. Der Anspruch auf eine Kulturvermittlung im Deutschunterricht, wie er aus der Analse der „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“, in zwar verkürzter, aber doch deutlicher Weise hervorging, erweist sich somit auch als weitgehend verwirklicht.

Daraus könnte sich auch ein Anlass und Anstoss zu einer weiteren Bearbeitung der schulischen Deutschbücher ergeben. Bis heute ist dem Verfasser trotz regelmäßiger Kontakte mit den dafür Zuständigen nichts über die Fertigstellung der schulischen Deutschbücher bekannt. Bereits das Bemühen der einheimischen Deutschexperten um eine Umgestaltung der Deutschbücher ist jedoch anerkennenswert. Schon die Verwendung des Deutschbuches „Deutsch aktiv“, das eigentlich für Ausländer in Deutschland gedacht ist, an einer staatlichen Schule im Iran zeigt, dass die Trennungslinie zwischen den Kulturen längst überschritten ist.

Was im Text der „Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher“ betont wurde, sind Begriffe von Sekundärtugenden „Ordnung“ und

„Disziplin“, die hier als Motive des institutionellen Bemühens hinsichtlich der Deutschvermittlung von Bedeutung sind. Das Bemühen um ein Erlangen von „Disziplin und Ordnung“ lässt sich jedoch nur dann in die Realität umsetzen, wenn diese im gesellschaftlichen Zusammenleben der Ausgangskultur erwünscht und möglich sind. Auch wenn Deutschlehrer ihre kulturellen Kenntnisse über „deutsche Disziplin und Ordnung“ qualifiziert und effektiv zum Einsatz bringen, können so nur Teilerfolge erzielt werden. Es handelt sich dabei letztlich um einen gesellschaftlichen Prozess, der sich im Laufe der Zeit im politischen - und im Alltagsleben durchsetzen muss.

Durch die funktional-pragmatische Analyse der institutionellen „Wirklichkeit“ zeigte sich, dass eine interkulturell orientierte Beschäftigung mit Alltagsbegriffen im Rahmen der Institution „Schule“ Unterschiede in den betreffenden Gesellschaftsordnungen herausarbeiten und verdeutlichen kann (Sequenz I und II). Im Zuge der Analyse der Sequenzen konnte nur teils auf alle Fragen, die sich aus der theoretischen Vorbemerkung ergeben, eingegangen werden. Das hängt auch damit zusammen, dass relativ viele mögliche Subthemen, die sich im Hinblick auf einen interkulturellen Dialog als fruchtbar erweisen könnten, im Unterrichtsgeschehen nicht zum Einsatz kamen.

Die Thematik enthält jedoch genügend Potential für dieses Arbeitsfeld, so dass sowohl eine klarere Begriffs-, als auch intensivere Identitätsbildung durch eine Gegenüberstellung und Auseinandersetzung mit Alltagsbegriffen sowie interkulturellen Kontakten in sehr viel höherem Maße zu ermöglichen wären. Dazu hätten besonderes die Alltagserfahrungen der Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern einbezogen werden können, was dem Unterrichtsgegenstand, dem interkulturellen Lernprozess, aber auch einem lebendigen Unterrichtsgeschehen und so nicht zuletzt den Lernenden selbst dienlich gewesen wäre.

5.2 Interkulturelles Handeln an iranischen Universitäten

Eine Untersuchung zum Thema „interkulturelle Kommunikation“ an einer Institution wie der iranischen „Universität“ erfordert zunächst eine Beschäftigung mit den politisch-historischen Hintergründen kultureller Phänomene. Die Islamische Republik Iran gründet sich auf eine bewusste

Rückkehr zum islamischen Erbe der iranischen Kultur. Aufgrund der als Unterdrückung und Enttäuschung empfundenen Erfahrungen mit westlichen Kulturen vor 1979 versteht sich die islamisch-traditionelle Kultur als Gegenpol zu ihnen. Die tiefe Abneigung der Öffentlichkeit dem Westen gegenüber erklärt sich wesentlich aus den historischen Erfahrungen und lässt sich nicht nur der antiwestlichen Propaganda der neuen Machthaber anlasten. Die Bedeutung der an iranischen Universitäten angebotenen Fremdsprachen als Erbgut bzw. Erblast der westlichen Kulturen wurde infolge dieser kulturell motivierten Auseinandersetzung sehr in Mitleidenschaft gezogen. Als 1980 die dritte Phase der Revolution, „die Kulturrevolution“¹¹⁹, durchgeführt wurde, wurden auch die iranischen Universitäten geschlossen. Ziel dieser Maßnahme war die Umstrukturierung bzw. Islamisierung des Universitätsbetriebs besonders durch ein Ausfiltern antirvolutionärer Kräfte unter den StudentInnen und Lehrkräften. Die Fremdsprachen belastete diese Umstrukturierung stärker als andere Fächer und zwar soweit, dass das Überleben der Fremdsprachenfächer überhaupt in Frage gestellt war. Es gab Befürchtungen, dass diese Fachrichtungen völlig abgeschafft werden sollten.¹²⁰

Als 1983 der „Oberrat für die Kulturrevolution“ mit der Aufgabe ins Leben gerufen wurde, kultur-politisch wirksame Gesetze zu verabschieden, die für alle Universitäten und Hochschulen und auch alle Schularten verbindlich sind, wurden auch die Universitäten unter neuer Gesetzgebung wiedereröffnet. Die Fremdsprachenfächer blieben gemäß dem Beschluss des „Oberrats für die Kulturrevolution“ erhalten, alle Vorlesungen und Veranstaltungen aber, die das Verstehen von und die Beschäftigung mit fremden Kulturen oder Mentalitäten zum Gegenstand hatten, wurden abgesetzt. Die kulturellen Aspekte fremder Sprachen und deren Vermittlung wurden aus den jeweiligen Lehrplänen und Veranstaltungen gestrichen.¹²¹

¹¹⁹ Nach der Islamischen Revolution im Iran erfolgten noch zwei weitere Phasen; die zweite Phase mit der Besetzung der amerikanischen Botschaft Ende 1979 und die dritte Phase 1980 nach einer erbitterten Auseinandersetzung der Polizei mit Antirevolutionären, darunter auch Studenten in Teheran.

¹²⁰ Aus dem Interview mit Frau Dr. Analyse Ghahraman am 22.05.1999. Sie war von 1983 bis Ende 1999 Leiterin der Deutschen Abteilung der Shahid-Beheshti-Universität.

¹²¹ Aus dem Interview mit Frau Dr. Analyse Ghahraman, der ehemaligen Leiterin der Deutschen Abteilung der Shahid-Beheshti-Universität.

5.2.1 Konsequenzen für das Deutschangebot an iranischen Universitäten

Vor der Revolution war das Deutschangebot wesentlich auf Nebenfachstudenten ausgerichtet. Die Studentenzahl für das Hauptfach „Deutsch“ war im Vergleich zu der heutigen Situation zwar geringer, das Programm damals aber sehr vielfältiger und auch zahlreicher als heute. Es wurden viele Vorlesungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, zum Beispiel zum Theater oder sogar zur Mythologie gehalten.¹²² Die ersten Konsequenzen zog die Universität Teheran mit dem Beschluss, weiterhin nicht das Fach „deutsche Sprache und Literatur“, sondern „Übersetzen der deutschen Sprache“ anzubieten.¹²³

Auch für die Shahid-Beheshti Universität, die sich für das Beibehalten des Faches „Deutsche Sprache und Literatur“ entschied, folgte aus dem Beschluss des „Oberrates für die Kulturrevolution“, dass sie den Anteil an Literatur reduzierte und ihr Hauptaugenmerk im Studiengang auf die Sprache richtete, - so auch tiefere Zusammenhänge mit dem Land, der Kultur und den Menschen, die diese Sprache sprechen¹²⁴, vermied.

Die Universität Isfahan, die seit sieben Jahren Deutsch als Hauptfach anbietet, entschied sich für die Bezeichnung „Übersetzen der deutschen Sprache“ mit der Begründung, dass das Ziel des Deutschangebots ein rein pragmatisches sei, und die Absolventen mit der Beherrschung der deutschen Sprache bessere Berufsmöglichkeiten hätten.¹²⁵

Man muss insgesamt davon ausgehen, dass seit der Islamischen Revolution die Kulturvermittlung weiter institutionell verhindert wird, und so der Spielraum für eine auch landeskundliche Aspekte und interkulturelle Kompetenzen umfassende Präsentation der Fremdsprachenfächer an iranischen Universitäten erheblich eingeschränkt ist.

¹²² Aus dem Interview mit Frau Dr. Analyse Ghahraman, der ehemaligen Leiterin der Deutschen Abteilung von Shahid-Beheshti-Universität.

¹²³ Aus dem Interview mit Herrn Ahmad-Khan, Deutschlehrer an der Teheraner Universität.

¹²⁴ Aus dem Interview mit Dr. Ghahraman, der ehemaligen Leiterin der deutschen Abteilung an der Shahid-Beheshti-Universität.

¹²⁵ Aus dem Interview mit Dr. Fekri, Leiter der deutschen Abteilung an Universität Isfahan.

5.2.2 Die institutionelle Wirklichkeit an iranischen Universitäten

Aufgrund dieser Entwicklung im Deutschangebot an iranischen Universitäten stellen sich folgende grundlegende Fragen:

- Was wird überhaupt an iranischen Universitäten als Deutschunterricht verstanden und dort gelehrt?
- Hat im Deutschunterricht an iranischen Universitäten interkulturelle Kommunikation im Sinne dieser Arbeit überhaupt einen Platz?

Eine Analyse des Unterrichtsgeschehens soll diese Fragen in Bezug auf die Institution „Universität“ und den dort stattfindenden Fremdsprachenunterricht beantworten. Dabei sollen vor allem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Erstens muss der „Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“ als akademisches Fach den Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden im außerdeutschsprachigen Raum in etwa Rechnung tragen. In ihren Augen kommt dem Fach „Deutsch“ an iranischen Universitäten kein hoher Stellenwert zu. Während die Germanistik in Deutschland ein zentrales Studiengebiet darstellt, an dem sich das gesamte Bildungssystem orientiert, steht das Fach im Iran losgelöst und peripher neben anderen Fremdsprachen bzw. Philologien und muss für seinen Stellenwert selbst Sorge tragen.
- Zweitens muss das Deutschangebot im Rahmen eines akademischen Faches an iranischen Universitäten im Zusammenhang mit den dort üblichen Schwerpunkten – nämlich „Sprache“, „Übersetzen“ und „Literaturgeschichte“¹²⁶ –, die notwendigerweise auch kulturelle Aspekte beinhalten, verstanden werden. Dieses Dreier-Modell auch der Germanistik im Iran unterliegt einer allgemeinen Studienordnung, die für alle Studierenden aller Fremdsprachenfächer an allen Universitäten verbindlich ist.

Obwohl die deutschen Abteilungen der Universitäten ihre Lehrpläne relativ selbständig aufstellen dürfen, bestehen Vorschriften organisatorischer Art vom „Ministerium für Kultur und höhere Ausbildung“. Die deutschen Abteilungen müssen eine Liste mit den Titeln der geplanten Unterrichtseinheiten – ungefähr 130 Unterrichtsstunden genehmigen lassen. Die konkrete Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten können sie jedoch gemäß

¹²⁶ Zu den Schwerpunkten der einzelnen Universitäten siehe Kapitel 1, S. 1

den Erfordernissen des Faches eigenverantwortlich bestimmen. Die Lehrpläne werden institutionell daraufhin überprüft, ob sie mit den institutionellen Vorschriften, die vom „Oberrat der Kulturrevolution“ und vom „Ministerium für Kultur und höhere Ausbildung“ vorgegeben werden, übereinstimmen.

Auch die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Lehrpläne steht den Abteilungen aber nicht völlig frei. Bei der Erarbeitung ist man bestrebt, kohärente Studiengänge aufzustellen, die eine strenge Abfolge schaffen, um ein gründliches Verständnis für die Fremdsprachen zu entwickeln aber auch zur kritischen Reflexion beizutragen.¹²⁷

Nach der Studienordnung gehören auch allgemeine Pflichtveranstaltungen¹²⁸, die alle Studierenden aller Fachrichtungen besuchen müssen, zu den philologischen Studiengängen.

- Drittens muss das Niveau der Abiturenten, welche die Aufnahmeprüfung, den „Konkur“, bestanden haben und Deutsch studieren wollen, berücksichtigt werden. Der Durchschnittstudent an den in dieser Arbeit betrachteten Universitäten ist vor der Aufnahme an der Universität nicht mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen, es sei denn, dass es sich um jemanden handelt, der eine der wenigen Schulen besucht hat, die Deutsch neben Englisch als Fremdsprache anbieten¹²⁹, der sich aber auch in einem der zahlreichen Sprachinstitute Grundkenntnisse in Deutsch angeeignet¹³⁰, oder sich sogar einige Jahre in einem deutschsprachigen Land aufgehalten hat¹³¹.

Für die Aufnahmeprüfung benötigt man keine Deutschkenntnisse. Sie besteht aus zwei Teilen, Allgemeinwissen¹³² und Fachwissen¹³³, und wird an einem

¹²⁷ Mehr zu diesem Thema s. die folgende Analysen der Unterrichtsstunden an den Universitäten.

¹²⁸ Diese Pflichtveranstaltungen betragen 21 Stunden, die über das ganze Studium verteilt sind.

¹²⁹ An allen untersuchten Universitäten wurden drei Studentinnen und ein Student mit einem schulischen Deutschabschluss registriert.

¹³⁰ An allen untersuchten Universitäten wurden elf Studentinnen und fünf Studenten mit einem an einem Sprachinstitut erworbenen Deutschabschluss registriert.

¹³¹ An allen untersuchten Universitäten wurden acht Studentinnen und sechs Studenten registriert, die im deutschsprachigen Raum gewesen oder sogar geboren waren.

¹³² Dieser Teil der Aufnahmeprüfung bezieht sich auf die Allgemeinbildung, die man während des zwölfjährigen Schulbesuchs erwirbt.

¹³³ Dieser Teil der Aufnahmeprüfung bezieht sich auf die Einteilung der Wissenschaften, die das „Ministerium für Bildung und Erziehung“ für Gymnasialfächer bestimmt hat, nämlich, Humanwissenschaft, Technik- und Ingenieurwesen, Landwirtschaft, Kunst und Naturwissenschaften. Der Bewerber wird nach der Art des Abiturschlusses geprüft, oder er muss vor der Prüfung angeben, in welchem Fach er sich prüfen lässt.

Tag – mit je drei Stunden pro Prüfungsteil - durchgeführt. Gute Deutschkenntnisse können die Chancen für das Bestehen der Prüfung an einer Deutsch anbietenden Universität zwar erhöhen, man muss jedoch vor allem ein überdurchschnittliches Allgemeinwissen vorweisen, damit man zu den 64,000 von 1,500,000 Bewerbern gehört, die diese Prüfung bestehen. Aus diesem Grund können sich die Absolventen der untersuchten Sprachinstitute nicht sicher sein, dass sie mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache auch in den Studiengang aufgenommen werden.

Wie erwähnt weist die Mehrzahl der Studenten jedoch keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache auf. Sie müssen sich in den jeweils sechs Wochenstunden des ersten Semesters gründlich in die Sprache einarbeiten, um sich dann in den folgenden acht Semestern intensiv den Texten – vor allem Kurzprosa-, die in deutscher Sprache angeboten wird, und dem Übersetzen widmen zu können.

Trotz erheblicher Schwierigkeiten seitens der Lernenden, die in den ersten vier Semestern behoben werden müssen, gelingt es den Lehrkräften im Allgemeinen, das im Fachbereich geplante Lehrprogramm durchzuführen und dabei sogar erhebliche Erfolge zu erzielen.¹³⁴ Die sprachliche Ausbildung wird zwar häufig durch den Besuch der Deutsch anbietenden Sprachinstitute zusätzlich unterstützt¹³⁵, doch die meisten Studierenden erreichen den Abschluss, ohne außerhalb der Universität Kurse besucht zu haben. Nach diesem Abschluss ist eine weitere Spezialisierung für Nachwuchskräfte in Form von Magister- und Doktorandenseminaren nicht vorgesehen.¹³⁶

Deutschunterricht wird daher in den ersten vier Semestern den meisten StudentInnen als Anfängerunterricht erteilt, wobei nach Erlangen einiger theoretischer Grundlagen in den Veranstaltungen fast durchweg das Niveau kontinuierlich angehoben wird. In den fortgeschritteneren Semestern beschäftigen sich die Sprachlehrer mit Problemen der Textlinguistik, mit kontrastiver Phonetik, kontrastiver Grammatik und der kontrastiven

¹³⁴ Mehr zu diesem Ergebnis siehe die einzelnen Deutschstunden an den Universitäten.

¹³⁵ Die Studierenden werden sogar von DeutschlehrerInnen der Sprachinstitute empfohlen.

¹³⁶ Die Universität Teheran bietet ab kommendem Wintersemester 2002/03 ein Aufbaustudium für den Schwerpunkt „Übersetzen der deutschen Sprache“ an.

Beschreibung von Gesprächsszenarien, die den Normen und Konventionen der Standardsprache angepasst sind.

Die sprachliche Kompetenz der StudentInnen muss sie vom fünften Semester an befähigen, literarische Texte zu lesen bzw. zu übersetzen. In ihrem weiteren Studium sollen sie ein literarisches Verständnis und eine Übersetzungsfähigkeit entwickeln. Das Schwergewicht der Literaturbetrachtung liegt auf zeitgenössischen Werken, obgleich auch die Literatur der vergangenen zweihundertfünfzig Jahre auf dem Lehrplan steht.

Die Arbeit an diesen fast durchweg aktuellen Texten, die der Interessenslage der Studierenden entsprechen sollen, wird unter strikter Anleitung des Lehrers durchgeführt und soll die Studierenden nicht nur vertraut machen im Umgang mit literarischen Begriffen, sondern auch ihren Blick und ihr Verständnis für die spezifische Problematik heutiger Gesellschaftsverhältnisse im deutschsprachigen Raum schärfen.

Andererseits muss hinzugefügt werden, dass gegenüber den in Deutschland üblichen Studiengängen für Germanistik, die auch eine Beschäftigung mit althochdeutscher und mittelhochdeutscher Sprache und Literatur anbieten, der Gegenstandsbereich an iranischen Universitäten auf die Behandlung der deutschen Gegenwartssprache und der Literatur der Neuzeit eingeschränkt ist und auch nicht dahingehend erweitert wird, dass die schweizerischen und österreichischen Literaturen angemessen mit einbezogen werden. Aufgrund der zeitlichen Eingrenzung kann aber auch die Aufmerksamkeit auf gewisse Epochen gelenkt werden, deren Texte erst durch die Reprintfreudigkeit unseres Zeitalters auch im Iran wieder zugänglich geworden sind.

Die Übersetzungsseminare werden in der Regel vom vierten Semester an, wenn die Studierenden mit Satzbau und Grammatik des Deutschen vertraut sind, angeboten. An der Universität Shahid-Beheshti, an der „Deutsche Sprache und Literatur“ angeboten wird, werden bis zum Studienabschluss hauptsächlich Texte aus Literatur, Zeitungen und Zeitschriften zum Übersetzen ausgewählt. An den Universitäten Teheran und Isfahan, an denen „Übersetzen der deutschen Sprache“ angeboten wird, werden zusätzlich zu den literarischen Texten und Medienartikeln auch Fachtexte aus der Technik zur Übersetzung verwandt.

Die o. g. Aspekte dienen der Beschreibung des Deutschangebots an iranischen Universitäten und helfen der Arbeit bei der Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden, den Ablauf des Unterrichtsgeschehens, sowie die institutionellen Verordnungen besser zu verstehen. Nur unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte lassen sich aber auch realitätsbezogene Veränderungsvorschläge entwickeln.

5.2.3 Die Zielsetzung der Unterrichtsanalyse an iranischen Universitäten

Den wissenschaftlichen Ansätzen zur interkulturellen Kommunikation lässt sich entnehmen, dass es im Fremdsprachenunterricht, auch wenn er nicht im Zielland stattfindet, um interkulturelle Begegnung und Kommunikation geht und so auch um die „Emanzipation von der Selbstverständlichkeit des eigenen Kulturhorizontes“ (vgl. Mühlmann 1966, S. 22). Gemäß der im zweiten Kapitel besprochenen Ansätze sollte allen Beteiligten, sowohl den im Iran Fremdsprachen anbietenden Universitäten als auch iranischen Studierenden, deutlich sein, dass Sprache ein integraler Teil einer Kultur ist, und Fremdsprachenunterricht immer auch den Erwerb von heterokulturellem Verhalten bedeutet (vgl. Vermeer 1978, S. 58).

Wenn solche theoretischen Aspekte als Leitmotiv für diese Analyse gelten sollen, so muss bereits in den institutionellen Vorstellungen und Vorschriften ein gravierender Mangel gesehen werden. Die Fremdsprachen anbietenden Universitäten befürchten von solchen intrakulturell orientierten Konzepten der Fremdsprachendidaktik einen Eingriff fremder Kulturen in ihrer Autonomie, den sie vermeiden wollen. Als oberster Grundsatz gilt ihnen, dass die Präsentation fremder Kulturen an einer iranischen Universität den kulturellen Werten des Landes nicht widersprechen darf.¹³⁷

Es ist aber nicht die Absicht der besprochenen Ansätze, die Zielkultur als bedrohlichen Gegenpol zur Ausgangskultur zu verstehen. Die Präsentation der Zielkultur in den Unterrichtsgesprächen soll vielmehr folgenden Zielen dienen.¹³⁸

¹³⁷ Aus dem Interview mit Herrn Dr. Tofighi, dem damals Vorsitzende des iranischen Ministeriums für Bildung und Erziehung.

¹³⁸ Mehr zu diesem Thema siehe das letzte Kapitel, „Zusammenhang zwischen Kultur und Kommunikation.“

- Die Studierenden werden so auf eine lebendige Begegnung mit den Angehörigen des Ziellandes vorbereitet.
- Sie sollen in den Literaturseminaren die geschichtlichen sowie kulturellen Zusammenhänge der Texte verstehen lernen.
- Sie werden in den Übersetzungsseminaren durch die Beschäftigung mit zeitgenössischen und kulturkritischen Texten besonders durch Zeitschriften- sowie Zeitungsartikel mit soziokulturellen Besonderheiten der Zielsprache vertraut.
- Sie lernen in den Grammatikseminaren andersartige Strukturen einer Zielsprache kennen, die ihnen aus ihrer Muttersprache nicht vertraut sind.

Weitere Ziele, welche in Fremdsprachenseminaren anzustreben sind, werden auch aus den einzelnen Analysen des unterrichtlichen Geschehens ersichtlich.¹³⁹

Ein anderer Grund für die Notwendigkeit einer interkulturell orientierten Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht besteht in den im dritten Kapitel erwähnten, aus historisch-politischen Gründen resultierenden gesellschaftlichen, sowie kulturellen Missverständnissen zwischen iranischer und westlicher Welt. Viele Motive, die StudentInnen als ihre Gründe für das Deutschlernen in den Interviews angeben¹⁴⁰ - z. B. das durch Medien beschmutzte Islambild in Deutschland zu reinigen - deuten an, dass sie in der Zielkultur Vorurteile über ihre eigene Gesellschaft vermuten.

Die Präsentation der Zielkultur im Fremdsprachenunterricht soll dazu beitragen, solche Missverständnisse möglichst zu beseitigen, damit das Fremdsprachenlernen an Universitäten wenigstens von politischen Fehldeutungen befreit wird. Nur durch die Beschäftigung mit der Zielkultur lassen sich auch die weiteren, im Unterricht entstehenden Missverständnisse letztlich auch leichter aufklären.

¹³⁹ Solche Ziele werden in dieser Arbeit als Vorschläge angegeben.

¹⁴⁰ Mehr zu den Interviews mit StudentInnen siehe die Analyse der einzelnen Universitäten in diesem Kapitel.

5.2.4 Die Vorgehensweise der Unterrichtsanalyse an iranischen Universitäten

Allein die Beschäftigung mit der hier vorgestellten Auswahl theoretischer Ansätze für Gesprächsanalyse und für die interkulturelle Kommunikation führt jedoch noch nicht unbedingt zu einer ergiebigen, diskurstheoretisch fundierten Untersuchung der Lehrveranstaltung an iranischen Universitäten. Die Untersuchung des Unterrichtsgeschehens muss gleichzeitig diese situativen Rahmenbedingungen, besonderes das obenerwähnte Prinzip der kulturellen Autonomie und dessen Konsequenzen für die Institution „Universität“ mit berücksichtigen. Die Arbeit konzentriert sich jedoch auch auf diese institutionellen Gegebenheiten und ihre spezifischen Auswirkungen im Fachbereich „Deutsch“. Die dargestellten Ansätze zur Gesprächsanalyse und interkulturellen Kommunikation können hier jedoch richtungsweisend für die Analyse der institutionellen und unterrichtlichen Realität an iranischen Universitäten genutzt werden.

Wie schon erwähnt, wird „Deutsch“ an iranischen Universitäten als Hauptfach und Nebenfach angeboten. Aus diesem Grund werden die Veranstaltungen von zwei Universitäten, die „Deutsch“ als Hauptfach anbieten, analysiert: zunächst wird der Unterricht an der „Universität Teheran“ mit dem Schwerpunkt „Übersetzen der deutschen Sprache“ und dann der der „Shahid-Beheshti Universität“ mit dem Schwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur“ beobachtet und analysiert. Dazu werden auch Interviews mit Lehrkräften als Vertreter der Institution „Universität“ herangezogen.

Dem institutionellen Deutschangebot an iranischen Universitäten gemäß bestehen deren Lernbereiche im Wesentlichen aus drei Komponenten: Sprache, Literatur und Übersetzen. Zu diesen drei Komponenten des Deutschangebots wird je ein Seminar ausgewählt und unter Verwendung der diskurstheoretischen Ansätze und unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen analysiert. Die Frage ist, wie sich einerseits institutionelle Bedingungen im kommunikativen Handeln innerhalb der Institution niederschlagen, und durch welche Formen kommunikativen Handelns andererseits die Realisierung der institutionellen Zwecke gesichert wird (Rehbein 1987, S. 19). Gerade eine Analyse unter Berücksichtigung der institutionellen Verordnungen kann dazu beitragen, dass auch institutionelle

Vorschriften unter „interkulturellen Aspekten“ verstanden und untersucht werden.

Für die Schlussfolgerung werden auch verschiedene Interviews mit StudentInnen ausgewertet, die weitere aufschlussreiche Informationen über den Deutschunterricht an den jeweiligen Universitäten geben. Dabei wird besonders versucht, die Kenntnisse der StudentInnen über die Zielkultur in Erfahrung zu bringen.

Eine Zusammenfassung der Untersuchungen zum Deutschangebot wird zeigen, inwieweit die Universitäten ihre Ziele durchsetzen, und auch interkulturelle Lernprozesse an diesen Universitäten stattfinden.

5.2.5 Universität Teheran

Die Universität Teheran wurde im Jahre 1849 vom damaligen Premierminister Amir-Kabir unter dem Namen „Dar-ol-Fonun“ oder „Polytechnic“ ins Leben gerufen. 1936 wurde sie mit Hilfe deutscher Architekten und Ingenieure mit neuen Fakultäten, darunter auch der Fakultät für Literatur- und Humanwissenschaft, unter dem Namen „Universität Teheran“ wiedereröffnet.

1954 wurde das Fach „Deutsche Sprache und Literatur“ durch Herrn Dr. Haghazarian in der Fakultät für Literatur- und Humanwissenschaft mit drei Dozenten eingerichtet. 1968 wurden dafür deutsche Lektoren nach einem Abkommen zwischen dem DAAD und dem iranischen Kulturministerium eingesetzt.

Nach der Islamischen Revolution wurde das Fach umstrukturiert und als „Übersetzen und Dolmetschen der deutschen Sprache“ weitergeführt. Dadurch wurde nicht nur die Zusammenarbeit mit dem DAAD abgebrochen, sondern auch die Zusammenarbeit mit der deutschen Botschaft reduziert, was dazu führte, dass die deutsche Abteilung sich weniger mit literarischen Stoffen auseinandersetzte.¹⁴¹

Zurzeit wird die Abteilung von Herrn Dr. Parviz Alborzi geleitet. Unter seiner Leitung wurden die Kontakte mit dem deutschsprachigen Raum wieder in Gang gesetzt und die Beziehungen mit der deutschen Botschaft normalisiert.

¹⁴¹ Aus dem Interview mit Herrn Ahmadkhan.

5.2.5.1 Der Schwerpunkt der deutschen Abteilung

Wie erwähnt, wird an der Universität Teheran der Schwerpunkt „Übersetzen der Deutschen Sprache“ angeboten. Nach Angaben der „deutschen Abteilung“ der Universität Teheran gliedert sich deren Deutschangebot in folgenden vier Bereiche bzw. Stufen:

1. Allgemeinbildende Vorlesungen: Die Studierenden müssen aus dem Angebot von 29 Unterrichtsstunden 21 Stunden auswählen und besuchen. Diese Vorlesungen sind nach Vorschrift des „Oberrats der Kulturrevolution“ für die Studierenden aller iranischen Universitäten und aller Studienfachrichtungen verbindlich.¹⁴²
2. Grundlage zum Erwerb der deutschen Sprache - insgesamt 50 Unterrichtsstunden (davon: 8 Unterrichtsstunden Grammatik). Dieser Teil des Deutschstudiums soll die Studierenden über bloße Sprechfertigkeiten hinaus in die inneren Zusammenhänge der deutschen Sprache einführen. Das geschieht, indem die Studierenden mit meist Lehrbuch -Texten, die im Sprachlabor und in den Grammatikseminaren benutzt werden, vertraut werden.
3. Vertiefen der Deutschkenntnisse: 18 Unterrichtseinheiten (davon 6 Unterrichtseinheiten Grammatik). Dieser Teil des Deutschstudiums beginnt nach dem vierten Semester. Die Studierenden werden mit der deutschen Literatur, ihren Gattungen und Epochen bekannt gemacht. Es wird versucht neben der Beschäftigung mit der Literatur auch Informationen zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder in den Unterricht aufzunehmen.
4. Übersetzungsseminare: 48 Unterrichtsstunden: Die Beschäftigung mit der Übersetzung erfolgt ebenfalls nach dem Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen. Die Studierenden sollen nach dem vierten Semester zwei Seminare zur Theorie des Übersetzens besuchen. Danach sollen sie in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten nicht nur zu verstehen, sondern auch zu übersetzen.

¹⁴² Mehr zu diesen Vorlesungen siehe „die institutionelle Wirklichkeit an iranischen Universitäten“.

Ein Blick auf die Unterrichtseinheiten der deutschen Abteilung an der Universität Teheran zeigt, wie diese auf die o. g. Komponenten des Deutschangebots verteilt sind.

List of Courses B.A. IN GERMAN TRANSLATION¹⁴³

**Listed below are the courses available for this
academic program. Course Credits**

1. Persian Language 1:Text Grammar and Writing.....	4
2. Arabic 1: Conjugation ,Grammar, and Reading.....	2
3. Foreign Language 1.....	3
4. Islamic History.....	2
5. Islamic Liturgy 1.....	3
6. Physical Education 1.....	1
7. Physical Education 2.....	1
8. Persian Language 2.....	1
9. Arabic	2
10. Foreign Language 2.....	3
11. Islamic Texts.....	2
12. Islamic Knowledge 2.....	3
13. Contemporary Iran and the Islamic Revolution.....	2
14. Reading Comprehension 1.....	4
15. Language Laboratory 1.....	4
16. Simple Translation.....	4
17. Language Laboratory 2.....	4
18. Simple Translation From German.....	4
19. German Grammar 1.....	3
20. Sentence Writing and Composition 1.....	2
21. Idioms and Expressions 1.....	2
22. Grammatical Analysis of German Texts 1.....	2

¹⁴³ Aus der Web-Site der „Universität Teheran“ im Internet
(<http://www.ut.ac.ir/faculties/foriegn-languages/index.htm>)

23. Idioms and Expressions 2.....	2
24. Grammar of the German Language.....	3
25. Advanced Grammar 1.....	2
26. Composition 1.....	2
27. Translation of Simple German Texts into Persian 1.....	3
28. An Introduction to Literature 1.....	2
29. Principles of Translation 1.....	2
30. Translations of Islamic Texts 1.....	2
31. Translation of Commercial and Official Correspondence.....	12
32. Advanced German Grammar 2.....	2
33. Composition 2.....	2
34. Translation of Simple Persian Texts 2.....	2
35. Translation of Texts on Humanities 1.....	2
36. Tutorial Translation 1.....	2
37. Research Methods 1.....	2
38. Advanced Writing 2.....	2
39. Comparative Studies of the Grammatical Structure.....	2
40. Advanced Translation from Persian 2.....	2
41. Translation Of Texts on Humanities 2.....	2
42. Tutorial Translations 2.....	4
43. Research Methods 2.....	2
44. Persian Language Structure.....	2
45. General Linguistics 1.....	2
46. General Linguistics 2.....	2
47. Foreign Language 2.....	3
48. Translation of Technical Texts.....	3
49. Foreign Language 3.....	3
50. Translation of Correspondence and Documents1.....	3
51. Foreign Language 4.....	3
52. Translation of Correspondence and Documents 2.....	3

Die institutionelle Zielsetzung für ein Deutschstudium ist aus diesem Programm klar ersichtlich. Das Programm enthält neben den Unterrichtseinheiten, die zur Allgemeinbildung der Studierenden gehören,

einerseits Seminare, die den Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen ermöglichen, andererseits Seminare, die dem Schwerpunkt des Deutschstudiums dienen. Nach diesem Kolloquium sollen die Studierenden nach dem Erwerb der deutschen Grammatik Texte übersetzen, die überwiegend aus der Literatur und den Medien stammen.

Die Analyse des Unterrichtsgeschehens soll zunächst die Umsetzung des Studienangebots in der Praxis beobachten und dann die Frage beantworten, ob im Deutschstudium an der Universität Teheran die institutionelle Zielsetzung erreicht wird. Dazu sollen aus dem Deutschprogramm drei Seminare ausgewählt und unter zwei Gesichtspunkten beobachtet werden:

1. Das institutionelle Bemühen um die Realisierung der Studienziele,
2. Der Stellenwert interkultureller Kommunikation im Unterricht.

Die ersten 21 Unterrichtsstunden gehören zu den schon erwähnten allgemeinen Vorlesungen, die auf Persisch gehalten werden, aber nicht mit dem Deutschstudium direkt in Verbindung stehen. Aus diesem Grund werden diese Vorlesungen hier nicht analysiert.

Aus den Seminaren, die für den Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen vorgesehen sind, wird ein Seminar ausgewählt, in dem es wesentlich um Textverständnis geht. Da es hier um den Erwerb der Grundkenntnisse geht, wird bei der Analyse des Unterrichtsgeschehens neben dem Textverstehen auch die Grammatik als Lernbereich berücksichtigt.

Als Analyse eines Deutschunterrichts für Fortgeschrittene wird ein Seminar untersucht, das mit dem deutschen Wortschatz und der Grammatik in Verbindung steht. Das Seminar ist für die Studierenden im sechsten Semester gedacht. Der Dozent war nie in einem deutschsprachigen Land und hat im Iran seinen Magister für Deutsch¹⁴⁴ absolviert. Er gilt jedoch als ein sehr talentierter Dozent.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Anfang 90er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde ein Magistergrad im Studiengang „Deutsch“ an der Universität „Tarbiat Modarres“, (auf Deutsch „Erziehung der Universitätslehrkräfte“) angeboten, der nach fünf Jahren wegen Mangels an Lehrkräften geschlossen wurde

¹⁴⁵ Im Prinzip ist der Einsatz der für ein akademisches Fremdsprachenstudium vorgesehenen Lehrkräfte, die nicht im Zielland studiert haben, untersagt.

Das dritte ausgewählte Seminar widmet sich dem Übersetzen. Der Unterricht ist der Einheit „Übersetzen islamischer Texte“ entnommen und wird von einem Dozenten geleitet, der an der Universität Heidelberg seinen Doktorgrad erhalten hat und zu den wenigen jungen Lehrkräften gehört, die in Deutschland studiert haben.

5.2.5.2 Textverständnis

Wie schon bei der Analyse institutioneller Zielsetzung erwähnt, gehört das Textverständnis zu den wesentlichen Zielen des Deutschstudiums an der Universität Teheran. Dahinter steht die Absicht, dass die Studierenden nach der Beherrschung von sprachlichen Grundkenntnissen mit verschiedenen Texten, Textsorten, Lesestrategien und –stilen vertraut werden. Das Textverstehen gilt als wesentliche Grundlage für das Übersetzen, den Schwerpunkt des Deutschstudiums an der Universität Teheran.

Hauptziel der Arbeit ist es, zu beobachten, ob im Rahmen der genannten institutionellen Zielsetzung auch „interkulturelle Komponenten“ in das Unterrichtsgeschehen Eingang finden, oder, ob wie anfangs schon angenommen und erwähnt, der Unterricht auf bloße Textvermittlung begrenzt bleibt. Da es aber auch um eine Analyse der institutionellen Zielsetzung im Unterricht geht, ist es angebracht, diese auch zum Kriterium für die Auswahl und zum Gegenstand der Analyse einer Unterrichtssequenz zu machen.

5.2.5.2.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der folgenden Untersuchung liegt eine Unterrichtsstunde mit 22 anwesenden Studierenden an der Universität Teheran zugrunde. Sie wurde am 26.05.1999 aufgezeichnet.

Die Studierenden sind zwischen 20 bis 24 Jahre alt und nehmen an diesem Seminar teil, nachdem sie im Vorkurs Grundkenntnisse der deutschen Sprache erworben haben. Nach Auskunft der Dozentin sind alle anwesenden Studierenden auf einheitlichem Niveau. Die Dozentin ist eine Iranerin, die ihr Deutschstudium an der Universität Teheran abgeschlossen hat, wo sie seit Jahren hauptberuflich arbeitet.

Das Thema des ausgewählten Unterrichts ist ein Gespräch in einem Reisebüro zwischen einer Frau, die dort arbeitet, und einem Mann, der eine Reise buchen will. Darin liegt ein erhebliches Potential für interkulturell orientierte Klassengespräche. Es soll wie bei den schon untersuchten Unterrichtsstunden exemplarisch gezeigt werden, wie die Kenntnisse des Lehrenden über interkulturelle Zusammenhänge in die DaF-Unterrichtspraxis einfließen.

Im Folgenden werden drei Sequenzen aus dem Unterricht analysiert. Die ausgewählten Sequenzen bilden einen repräsentativen Überblick über den Unterricht, der in der Regel wie folgt angeordnet ist:

- Fragen über Hobbys im Hörtext (Sequenz I),
- Fragen über die Reise (Sequenz II),
- Begriffserklärung (Sequenz III).

Die Lehrstrategien werden im Hinblick darauf beobachtet, welche kommunikativen Prozesse und Funktionen durch sie gefordert und gefördert werden, d. h. welche Art von Schüleräußerungen die Dozentin durch ihre Steuerung initiiert, und wie sie selbst diese Äußerungen nutzt, auf sie eingeht und sie weiterführt. Ebenso wichtig zu beachten ist, ob der Unterricht zu einer Auseinandersetzung mit seinen Inhalten beiträgt und auch so die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördert. Da es sich um die Institution „Universität“ handelt, muss angenommen werden, dass hier nicht die Präsentation der deutschen Kultur im Vordergrund steht, wie an den Sprachinstituten, sondern mehr das rein inhaltliche Verstehen der Texte.

Dabei ist die Konzentration der Lehrer-Fragen auf sprachliche Formen wegen des Anfängerniveaus der Studierenden zwar sehr wichtig, andererseits entstehen mit den Schüleräußerungen stets auch Fragestellungen im Zusammenhang mit Aspekten interkultureller Kommunikation, die auch im Anfängerunterricht Berücksichtigung finden könnten und sollten.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen an der „Universität Teheran“

Ort, Datum: Teheran, den 26.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: zwei Stunden und 05 Minuten (in zwei Teilen)

Charakterisierung: Klassengespräch im zweiten Semester

Zahl der Anwesenden: die Dozentin und 22 Studierenden

Studierenden: Männlich und weiblich, Alter zwischen 20 und 24

5.2.5.2.2 Sequenz I

Zu Beginn des Unterrichts fordert die Dozentin die Studierenden auf, den Hörtext aufmerksam zu verfolgen, und wichtige Begriffe zu notieren. Ohne weitere vorbereitende Anmerkungen zum Text zu machen, lässt sie die Kassette abspielen. Nach dem Hören fragt sie, ob der Inhalt des Gesprächs verstanden wurde. Die Reaktion der Studierenden beschränkt sich auf Kopfschütteln, was der Dozentin als Antwort nicht genügt. Sie führt den Hörtext noch einmal vor. Auch die darauf folgende Reaktion der Studierenden ist der Dozentin noch nicht klar genug, um beurteilen zu können, ob die Studierenden den Dialog wirklich verstanden haben. Sie lässt sie daher den Dialog noch einmal hören. Dann beginnt sie Fragen zum Dialog zu stellen:

-
1. L: gut(.) sind sie fertig? (-) sind sie bereit? sollen wir anfangen? (.) welche hobbys sind im dialog? (.)schwimmen das haben wir hier was noch (.) frau Zarei?
 2. S1: eh eschwimmen eh-
 3. L: eh schwimmen nicht frau Zarei SCWImmen (.) schwImmen (.) schwImmen (.)das haben wir (..) das steht doch hier ja?
 4. S1: ja wir haben hier tennis spielen;
 5. L: tennis richtig ja-
 6. S1: sorfen;
 7. L: sUrfen ja,
 8. S1: tischtennis-
 9. L: tischtennis richtig danke frau Tayebi weiter,
 10. S2: glowein ordnung (unverständlich)
 11. L: danke herr Nasaj was noch?

12. S3: disko;
13. L: ja wenn es dort disko gibt dann natürlich auch-
14. S3: tanzen;
15. L: tAnzen ja tAnzen richtig;
16. S3: dIsko (-) englischkurs,
17. L: englischkurs ja-
18. S3: computer;
19. L: ja cAmputerkus richtig ja (-) das war alles was man so machen kann (..) also noch einmal frau Heidari? noch mal-
20. S4: schwimmen,
21. L: schwimmen;
22. S4: tenis (.)surfen (.)lesen (.)golfen (..) tanzen (.) disko (.)englichkurs (.) computerkurs,
23. L: computerkurs richtig (-)ja gut (-) wer möchte was machen? ja? herr Pause (..) frau Pause (..) die tochter (.) der sohn also was möchte herr Pause machen herr Salmanian?
24. S5: grill-
25. L: ha herr Pause was will herr Pause machen?
26. S5: tischtenis-
27. L: tischtenis (-) tischtenis (--)
28. S5: tischtenis-
29. L: er interessiert sich für tischtenis (.)ja und was noch?
30. S2: computerkurs-
31. S4: compter;
32. L: ja cOmputerkurs auch (.)er möchte auch einen cOmputerkurs besuchen (-) einen kurs besuchen ja? (sie schreibt an die Tafel) einen kUrs besuchen einen kurs besuchen (-) was bedeutet das (-) kurs (-) auf persisch?

33. SS: kurs (...) doreh;
34. L: ja richtig (-) was möchte herr Pause machen?
tischtenis spielen tischtenis-
35. SS: tischtenis-
36. L: ja das ist klar ja? tischtenis und
computerkurs er interessiert sich für
tischtenis und computerkurs sich
interessieren für was bedeutet das?
37. S6: gern haben;
38. L: ja gern machen (.)sich interesieren interesse
haben sich interessiren für akkusativ (...)
sich interessieren für etwas (...)zum beispiel
ich interessiere mich für (-) musik ja? er
interessiert sich für sport und so weiter
interesse haben an (sie schreibt an die
Tafel) interesse haben an (-) sich
interessien für(-) gut weiter (hustet) nummer
zwei was möchte frau kra (.) PAUse machen
frau (-) Karia was möchte frau Pause machen?
39. S7: volleyball volleyballspielen;
40. L: volleyball? (--)ja vielleicht (...) wir
können noch einmal hören was noch?
41. S7: englischkurs-
42. L: ja richtig englischkurs ja handel ja was noch,
43. S7: erobic;
44. L: erobic ja richtig ja-
45. S6: erobic?
46. L: ja eine art sport wie badminton joga erhobic;
47. S1: was ist dAs?
48. L: eine art sport wie bodybuilding wie joga (.)
was möchte die tochter machen? wir haben herr
und frau Pause haben eine tochter und einen
sohn ja? was möchte die tochter machen was
möchte die tochter machen frau (-) Khodayari?

49. S7: disko-
50. L: disko richtig wie alt ist die? wie alt ist die tochter?
51. SS: siebzehn;
52. L: siebzEHn richtig und wie alt ist der sohn?
53. SS: elf-
54. L: Elf ja richtig gut-.

(Drei Minuten und 22 Sekunden)

Charakteristisch für Sequenz I ist die durch Zerlegen gekennzeichnete Fragetechnik der Dozentin, die nach dem Frage-Antwort-Muster geführt wird. Ihr Ziel ist herauszustellen, ob die Studierenden die im Dialog vorgekommenen Hobbys der Familie „Pause“ erkannt haben. Dabei verfährt die Dozentin in zwei Phasen. In der ersten sollen die Studierenden die Hobbys ganz allgemein herausfinden. In der zweiten sollen sie die Hobbys den Familienmitgliedern zuordnen.

Zunächst fragt die Dozentin die Studierenden, ob sie bereit sind die Fragen zum Text zu beantworten und gibt mit einer Antwort „schwimmen“ selbst ein Beispiel. Dann richtet sie die Frage an S1 und fordert sie auf, die Antwort fortzusetzen. Den Antwortversuch von S1 „schwimmen“ lehnt die Dozentin mit diesem Hinweis ab, dass er eine bloße Wiederholung sei und fordert S1 auf, weitere, im Dialog erwähnte Hobbys zu benennen. S1 geht dieser Aufforderung mit „ja wir haben hier Tennisspielen“ nach, was die Dozentin als Stichwort „Tennisspielen“ mit besonderer Betonung der Aussprache wiederholt. Sie bittet S2 die Antwort weiterzuführen und weitere Hobbys aufzuzählen. Auf den unverständlichen Antwortversuch von S2 fordert die Dozentin S3 auf, die Antwort fortzusetzen. S2 weist auf „Disko“ hin, was die Dozentin mit einer Erläuterung „ja wenn es dort Disko gibt, dann natürlich auch Tanzen“ ergänzt. Nachdem S3 Englisch- und Computerkurs erwähnt hat, fordert die Dozentin S4 auf, noch einmal alle Hobbys zu sammeln. S4 fasst alle Hobbys zusammen, womit die erste Phase der Sequenz beendet ist.

Anschließend fordert die Dozentin alle Studierenden auf, die schon erwähnten Hobbys der Familie „Pause“ nach den Familienmitgliedern aufzuteilen. Sie

fordert S5 auf, die Hobbys von Herrn Pause zu nennen. S5 reagiert auf diese Aufforderung mit „Tischtennis“, was die Dozentin mit „er interessiert sich für Tischtennis“ ergänzt und verlangt von S5 mit „Was noch?“ seinen Antwortversuch fortzusetzen. Auf dessen Antwortversuch „Computerkurs“ reagiert die Dozentin mit Zustimmung und hält die erwähnten Hobbys von „Herrn Pause“ an der Tafel fest.

Die Dozentin fragt jetzt nach der Bedeutung von „Kurs“ auf Persisch. Diese Frage wird von manchen Studierenden gleichzeitig mit „kurs, doreh“ beantwortet. Die Dozentin fragt weiter nach der Bedeutung von „sich interessieren für“, was von S6 mit „gern haben“ beantwortet wird. Dazu macht die Dozentin die Studierenden darauf aufmerksam, dass „sich interessieren für“ den Akkusativ verlangt und bildet einige Beispiele. Auffällig ist, dass sie von ihren Studierenden nicht verlangt, selbst ein paar Beispiele zu bilden. Ihre eigenen Beispiele für „sich interessieren für etwas“ schreibt sie an die Tafel.

Danach fragt sie S7, was „Frau Pause“ im Urlaub machen möchte. Auf diese Frage antwortet S7 mit „Volleyball spielen“, was auch im Hörtext vorkam. Aus diesem Grund wiederholt die Dozentin die Äußerung von S7 mit zweifelndem Ton und bestreitet die Richtigkeit mit der Äußerung „wir können noch einmal hören“. Nach diesem als falsch erkannten Antwortversuch antwortet S7 auf die Lehrerfrage mit „Englischkurs“, was von der Dozentin bestätigt wird. Den weiteren Antwortversuch von S7 mit „erobic“, der von Seiten der Studierenden inhaltlich nicht verstanden wird, folgt eine Erklärung der Dozentin, dass „erobic“ eine Art Sport sei, was von den Studierenden mit Skepsis aufgenommen wird.

Anschließend fragt die Dozentin S7 nach den Hobbys der Tochter der Familie. S8 antwortet auf diese Frage mit „Disco“, was die Dozentin akzeptiert, wozu sie jedoch auch das Alter der Tochter wissen möchte. Verschiedene Studierende beantworten diese Frage gleichzeitig mit „siebzehn“. Abschließend fragt die Dozentin auch nach dem Alter des Sohnes, was von vielen Studierenden zum Schluss der Sequenz gleichzeitig mit „elf“ beantwortet wird.

Nach der geschickten Eröffnungsphase des Gesprächs über den Hörtext hat die Dozentin eine Thematik mit Hilfe des Frage-Antwort-Musters entwickelt. Das geschieht, indem sie zuerst allgemein nach den Hobbys der Familie „Pause“ fragt, dann diese nach den Familienangehörigen unterteilt. Der gelungene Versuch, die Hobbys einer „deutschen“ Familie aus dem Hörtext zu präsentieren, hätte von einer interkulturellen Interaktion begleitet sein können, wenn aus dem gesamten Verfahren folgende weiteren Konsequenzen gezogen worden wären:

- Die Präsentation der Hobbys von Familie „Pause“ wäre ein sehr geeigneter Ausgangspunkt für ein vergleichendes Gespräch von Hobbys „iranischer“ und „deutscher“ Familien im Urlaub gewesen. Daraus wären Differenzen und Übereinstimmungen der beiden Kulturen deutlich geworden.
- Die Frage, ob die im Hörtext vorgekommenen Hobbys im Urlaub typisch „deutsch“ sind, bleibt in dieser Sequenz offen. So hätte die Dozentin erklären können, ob die Hobbys der Familie „Pause“ im Urlaub als allgemeingültiges Muster für die „Deutschen“ zu verstehen sind.
- Die Hobbys wie Englisch- oder sogar Computerkurs im Urlaub erscheinen merkwürdig und unpassend. Die Dozentin hätte sie als Urlaubshobbys in Frage stellen und so die Meinungen der Studierenden darüber zur Sprache bringen können.

5.2.5.2.3 Sequenz II

Nach dem Gespräch über die Hobbys der Familie „Pause“ im Urlaub lässt die Dozentin die Kassette noch einmal abspielen und fordert die Studierenden auf, während des Zuhörens auf die Urlaubsziele und auf das Ergebnis des Dialogs zu achten. Dann beginnt sie die zweite Sequenz folgendermaßen:

-
1. L.: macht er also diese reise? entscheidet er sich für diese reise?
 2. S2: nein wo?

3. L: war es ist fomentera¹⁴⁶ vielleicht in spAnien
liegt das (.)das weiss ich nicht das weiss
ich nicht macht er das?
4. S2: nein-
5. L: nein er verzichtet auf diese reise? sich
verzichten auf (schreibt an die Tafel) dann
akkusativ ja? warum verzichtet er auf die
reise?
6. SS: zu teuer;
7. L: richtig die reise kostet zu viel (-) die ist
sehr teuer achttausend siebenhundert ja?
sowas ach (.) acht tausend siebenhundert
siebzehn mark oder siebentaused (--)
achthundert siebzehn mark also zu viel
interessiert sich vielleicht?
8. SS: nein-
9. L: wo macht er also seine ferien?
10. S1: bayern;
11. L: mit seiner familie?
12. S1: bayern;
13. L: (lacht) in bayern ja am ende heisst es
wieviel macht zwei wochen in bayern (-) er
hat auf die reise verzichtet sich verzichten
auf (-)was bedeutet das auf persich? Auf
farsi/
14. SS: sarfe nazar kardan az chizi;
15. L: sarfe nazar kardan az chizi richtig er
verzichtet auf die reise er macht lieber die
reise nicht (.)die reise nach fomentera¹⁴⁷
macht er nicht weil die reise sehr teuer ist
(-) gut was haben sie was bedeutet aminator?
(-) aminatoren sind die leute diejenigen die

¹⁴⁶ Hier ist offensichtlich die Insel Fuerteventura gemeint.

¹⁴⁷ Hier ist offensichtlich die Insel Fuerteventura gemeint.

in einem reisebüro arbeiten ja? und eh die gäste die gäste betreuen ja und was bedeutet jemanden betreuen? (--) während der reise betreuen die aminatoren die gäste jemanden betreuen? (--) das heisst für jemanden sör (.) sorgen (schreibt an die Tafel) also die helfen den gästen (-) sie führen sie;

16. S5: (unverständliche Aussage)

17. L: was? in ein (.) einem anderen lAnd sind die gÄste fremd die sprache vielleicht haben sie schwierigkeiten mit der sprache mit ein einem fremden sprache so helfen die animatoren die gäste sie arbeiten im reisebüro mit ihrer flugreise ein wort in farsi haben wir nicht oder?

18. S5: (unverständliche Aussage)

19. L: was? ein wort dafür gibt es in farsi nicht (--) Wahrscheinlich;

(Zwei Minuten und 49 Minuten)

Auch bei dieser Sequenz geht es grundsätzlich wieder um Informationen zum Hörtext, diesmal um den Ferieninsel „Fuerteventura“.

Die Dozentin fragt zunächst, ob sich Herr „Pause“ für das Reiseziel entscheidet. S2 antwortet mit „nein“ und fragt zugleich selbst mit „Wo?“ nach dem Namen des Reiseziels. Die Dozentin weist auf den Namen der Ferieninsel „Fuerteventura“ hin und deutet an, dass sie nicht sicher weiß, wo diese Insel liegt, aber vermutet, dass es sich um eine spanische Insel handelt. Damit gibt sie den Studierenden den Eindruck, dass die Lage der Insel nicht von Bedeutung ist.

Ihre anschließende Frage, ob Herr Pause die Reise macht, beantwortet S2 mit „nein“. Die Dozentin wiederholt die Antwort von S2 und formuliert die Antwort mit „er verzichtet auf die Reise“ und schreibt es an die Tafel, wobei

sie auf den Akkusativ der Präposition „auf“ hinweist. Die Frage der Dozentin nach dem Grund für die Absage der Reise beantworten einige Studierenden gleichzeitig mit „zu teuer“. Sie wiederholt diesen Antwortversuch der Studierenden und betont dass die Reise viel kostet. Ihre Unsicherheit über den genauen Preis der Reise ist in PF. 7 deutlich zu erkennen. Ihre erste Angabe zu dem Betrag der Reise „achttausendsiebenhundert“ korrigiert sie mit „siebentausendachthundert DM“. Dabei wird nicht deutlich, welcher Betrag hier richtig ist, aber es bleibt klar erkennbar, dass die Reise zu teuer und das der Grund für die Absage ist.

Auf die anschließende Frage, wo Herr „Pause“ seine Ferien macht, reagieren die Studierenden einstimmig mit „Bayern“. Die Dozentin betont den Infinitiv „sich verzichten auf“¹⁴⁸ und fordert die StudentInnen auf, die Bedeutung des Verbs auf Persisch zu formulieren. Einige Studierenden antworten auf diese Aufforderung gleichzeitig mit „Sarfe nazar kardan az chizi“, was die Dozentin selbst wiederholt.

Sie beendet somit das Gespräch über „Kosten der Reise“ und fragt noch nach der Bedeutung des „Animateurs“. Ohne dazu Antworten der Seminarteilnehmer zu erwarten, gibt sie selbst den Hinweis, dass ein Animateur als Vertreter der Reiseveranstalter die Gäste am Ferienort betreut und führt, wobei sie sich ständig mit ihren Anmerkungen zur Bedeutung des „Animateurs“ wiederholt, so dass für die Studierenden kein deutliches Verständnis entsteht.

Schließlich fragt sie nach der Bedeutung des Infinitivs „jemanden betreuen“, was sie ebenfalls selbst mit „für jemanden Sorge machen“¹⁴⁹ beantwortet. Zum Schluss behauptet sie, dass es kein persisches Wort für „Animateur“ gibt, was sie jedoch in PF. 17 wiederum selbst bestreitet.

In der Sequenz II ist in Bezug auf interkulturelle Kommunikation folgendes besonders auffällig:

- Am Anfang der Sequenz ignoriert die Dozentin die wichtige Lage und so auch Bedeutung der Ferieninsel „Fuerteventura“ mit dem Zugeständnis, dass sie nicht weiss, wo diese Insel überhaupt liegt. Sie blockiert so weitere

¹⁴⁸ Hier macht die Dozentin offenbar einen Fehler. Sie meint damit „verzichten auf“.

¹⁴⁹ Hier handelt es sich wieder um einen Fehler der Dozentin. Es sollt hier „sich um jemanden Sorge machen“ heißen.

fruchtbare Unterrichtsgespräche über „Urlaubszeit“, „Urlaubsziele“ und „Urlaubshobbys“. Bei der Auseinandersetzung mit Theorien zur interkulturellen Kommunikation wurde erwähnt, dass in solchen Unterrichtssituationen landeskundliche Themen zur Sprache kommen sollten.

- Ein Hinweis auf die hohen Reisekosten hätte hier klar machen können, dass nicht die Reise selbst zu teuer ist, sondern die Nebenkosten für z. B. Computer- oder Englischkurse. Spanien gehört zu den meist besuchten Ferienorten der Deutschen, und kann nicht nur aufgrund einer Ausnahme - der Familie „Pause“ – als teurer Ferienort gelten. Auch hier hätten sich interkulturelle Fragestellungen zu Urlaubs- und Reisekosten anschließen können.
- Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, ob diese Versäumnisse institutionell begründet sind oder ob die Dozentin selbst solche interkulturelle Interaktionen vermeiden will. Es ist zu vermuten, dass dieser Verzicht auf solche aufschlussreichen Unterrichtsgespräche sowohl institutionelle Hintergründe hat, als auch damit zusammenhängt, dass es der Dozentin selbst nur um das bloße inhaltliche Verstehen geht.

5.2.5.2.4 Sequenz III

Nachdem die Dozentin den Hörtext mehrmals hat abspielen lassen, versucht sie unbekannte Wörter zu erklären. Das geschieht, indem sie die neuen Wörter auf Deutsch erklärt und die StudentInnen auffordert, deren Bedeutungen auf Persisch zu formulieren. Hier zwei Beispiele:

-
1. L: was noch? was haben sie noch gesagt? was haben sie notiert? Also (-) was bedeutet im prEIS begriffen? Inbegriffen?
 2. L: was bedeutet das? im preis (-) (schreibt an die Tafel) das ist auch ein guter ausdruck den prEIs inbegriffen (schreibt an die Tafel) etwas ist im preis imbegriffen;
 3. SS: (unverständliche Äußerungen)
 4. L: nein (.) nein-
 5. S5: (unverständliche Äußerung)

6. L: ja richtig frau Tayebi lauter;
7. S5: das ist ein begriff,
8. L: nein-
9. S5: gheimatha ra pain awa[rdan,]
10. S6: [geima]t ra [pain awardan,]
11. S3: [shamel shodan,]
12. L: bitte?
13. S3: ya(.)ani shamele in ham mishawad,
14. L: ja das heisst dafür soll man nicht extra bezahlen ein beispiel die miete (schreibt an die Tafel) beträgt(--) wie viel? (--) fünfhundert mark ja? zum beispiel die miete beträgt fünf fünfhundert mark die (schreibt an die Tafel) nebenkosten (--) inbegriffen das heisst für die mehrkosten soll man nicht etwas extra bezahlen ja? diese fünfhundert mark ist die miete und auch die nebenkosten zusammen insgesamt dafür muss man nicht etwas extra bezahlen das ist im prEIs inbegriffen manzur shodeh bacheha dar gheimatesh mansur schodeh hesab shodeh dafür soll man nicht etwas extra bezahlen zum beispiel für die nebenkosten zum beispiel für die heizung garage und so weiter dafür soll man nicht extra bezahlen das ist im pereis inbegriffen gut was noch (--) was bedeutet selbstverständlich?
15. S5: sicher;
16. L: Sicher (-) natürlich (-)selbstverständlich(-) ja zum beispiel ein bEIspiel dafür wir möchten alle nach Isfahan fahren herr Tulai frau Heidari kommen sie auch mit? (--) selbstverständlich ja warum nicht natürlich natürlich sicher ich komme sicher ich komme

selbstverständlich;

(Zwei Minuten und 30 Sekunden)

Zu Beginn der Sequenz III fragt die Dozentin die Studierenden, ob sie die unbekannt Wörter notiert haben. Die Studierenden reagieren auf diese Frage nicht, weshalb sie selbst ein neues Wort „inbegriffen“ nennt und die Studierenden nach dessen Bedeutung fragt, während sie selbst das Wort an die Tafel schreibt. S5 regiert auf diese Frage mit „das ist ein Begriff“, was die Dozentin als falsch bezeichnet. Gleich danach meldet sich S5 mit einer Erklärung auf Persisch „gheimatha ra pain awardan“ (Preise ermäßigen), was von der Dozentin ebenfalls abgelehnt wird. Auf die Äußerung von S3 „shamel schodan“ inbegriffen sein“ reagiert die Lehrerin mit Zustimmung und fordert S3 auf, ihren Antwortversuch zu wiederholen. Nachdem S3 ihre Antwort wiederholt hat, bringt die Dozentin die „Miete“ als Beispiel. Sie stellt fest, dass die Miete insgesamt mit Nebenkosten fünfhundert DM beträgt und erklärt dann, dass man „nicht etwas extra zahlen“ muss, was „im Preis inbegriffen“ bedeutet. Die Dozentin wiederholt sich dabei ständig in ihrer Erklärung.

Anschließend fragt sie nach der Bedeutung des Wortes „selbstverständlich“. Darauf reagiert S5 mit „sicher“. Die Dozentin akzeptiert den Antwortversuch von S5 als Synonym für „selbstverständlich“ und wiederholt seine Antwort. Als Beispiel für „selbstverständlich“ nennt die Dozentin eine Reise nach „Isfahan“ und ergänzt ihr Beispiel mit der Frage an S4, ob sie nach Isfahan mitfahren will, welche die Dozentin selbst mit „ja selbstverständlich“ beantwortet.

In der Sequenz III wurde kein Ansatzpunkt für eine „interkulturelle Kommunikation“ aufgegriffen, obwohl sich hier geeignete Anlässe dafür angeboten hätten, wie die Bedeutung von „inbegriffen“ im Zusammenhang mit dem Beispiel „Miete“, das die Dozentin dazu anführte.

Ausgerechnet das Beispiel der Dozentin, das gerade zur Erklärung dienen sollte, musste den Studierenden aufgrund der enormen Unterschiede bei den Mieten im Ausgangs- und Zielland unverständlich bleiben. Während in Deutschland in der Miete auch die Nebenkosten inbegriffen sein können,

werden die Wohnungen im Iran im Prinzip ohne Nebenkosten angeboten. Dazu hätte die Dozentin vorher auf Begriffe wie „Warmmiete“ und „Kaltmiete“ hinweisen können, welche für deutsche Mietverhältnisse typisch sind. Ein Vergleich zwischen „Wohnungsmieten“ im Iran und in Deutschland hätte nicht nur zu einem genaueren Wortverständnis beitragen, sondern auch ein vertieftes interkulturelles Verstehen hätte ermöglichen können.

5.2.5.2.5 Zusammenfassung

Die Analyse hat gezeigt, dass das interkulturelle Potential von fremdsprachigen Texten nur dann zur Entfaltung kommt, wenn sich im Unterrichtsverlauf ein um Verstehen bemühter und kritischer Zugang zu den Texten entwickelt und dieser durch einen Lehrstil gefördert wird, bei dem die Dozenten mit ihren Verarbeitungsstrategien darauf hinwirken. Inwieweit die Entfaltung eines interkulturell motivierten Umgangs mit Texten und entsprechenden Lehrstrategien nicht nur spezifisch institutionell, sondern auch allgemein kulturell bedingt ist, kann ein Vergleich mit Sprachinstituten¹⁵⁰ zeigen und im Kapitel 6 bezogen wird.

In diesem Zusammenhang müsste auch geklärt werden, ob die Verarbeitungsstrategien der Dozentin bzw. die Reaktion der StudentInnen auf diese kulturspezifisch sind. Anzunehmen ist, dass die Zurückhaltung der Dozentin, die nie in einem deutschsprachigen Land war, zu den kulturspezifischen Inhalten des Hörtextes eher mit ihrem fehlenden Wissen von, als mit Vorbehalten gegenüber der Zielkultur zusammenhängt. Andererseits bleibt auch für die Studierenden unklar, wie die Dozentin, die als Vertreterin der Zielsprache und -kultur aber auch der Universität Teheran auftritt, zu den angesprochenen Einzelheiten des Hörtextes steht. Auch bei einer Umsetzung der Forderung nach einem Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielkultur würde diese Unsicherheit aufgrund der Zurückhaltung bei Meinungsäußerungen von beiden Seiten bestehen bleiben, die die institutionellen Bedingungen¹⁵¹ von allen Beteiligten fordern.

¹⁵⁰ Mit Sprachinstitutionen wie dem „Österreichischem Kulturforum“ oder dem „Deutschen Sprachinstitut“ kann die Institution „Universität“ dagegen nicht verglichen werden, weil diese institutionell und kulturell grundverschiedenen Voraussetzungen und Zielsetzungen geprägt sind.

¹⁵¹ Diese Bestimmungen wurden am Anfang dieses Kapitels erklärt.

Aus allen drei Sequenzen ergibt sich als Resultat, dass der Unterricht hinsichtlich des Gegenstands und der Ziele mehr auf die Ausdruckseite der Sprache bezogen und hinsichtlich der Methoden sehr lehrerzentriert geführt wurde. Die Dozentin traut sich nicht aus der Thematik des Hörtextes ein kreatives Unterrichtsgespräch über Hobbys und Urlaubsziele im Ausgangs- und Zielland zu entwickeln. Ein Übergehen mancher Hobbys, wie „Disco“, die überwiegend jüngere Angehörige des Ziellandes betreiben, ist sicher als institutionell begründet zu erklären. Das gründliche Ignorieren von kulturspezifischen Themen wie „Hobbys und Urlaub“ führt insgesamt dazu, dass weder die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Seminarteilnehmer vertieft und erweitert, noch Informationen zu einem kulturspezifischen Verhalten der Zielgesellschaft im Urlaub vermittelt wurden. Daraus ergibt sich, dass der gesamte Unterricht nicht über ein reduziertes Textverstehen hinausging.

5.2.5.3 Wortschatz- und Grammatikseminar

Die folgende Analyse von drei Sequenzen aus einem Wortschatzseminar erfolgt unter dem Gesichtspunkt, welche Strategien die DozentInnen im Umgang mit Lerneräußerungen in den Wortschatz- und Grammatikseminaren verwenden und welche kommunikative Funktion diese im Unterricht für die Studierenden haben, werden analysiert. Auch dabei soll die Funktion der Lehrerstrategien auf den Unterrichtsdiskurs besonders im Hinblick darauf interessieren, ob sie die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördern, d. h. zu einer Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen, die im Unterricht zur Sprache kommen, beitragen.

Dazu stellt sich auf Wortschatz und Grammatik bezogen die Frage, ob der Seminarablauf zu einem Vergleich der lexikalischen und grammatischen Einheiten der beiden Sprachen führt.¹⁵² Weiter soll beobachtet werden, ob es dem Lehrer bei der Sprachvermittlung mehr um grammatisches Wissen, oder um grammatisches Verstehen geht. Die Lehrer sollten die Möglichkeiten und Schwierigkeiten beim Einsatz der eigenen grammatischen Kenntnisse über die Fremdsprache beim Unterricht kennen und entscheiden können, ob und wie

¹⁵² Die gesamte Untersuchung zeigt, dass diese Chance nur selten genutzt wird.

sie diese zum Zweck eines verbesserten Spracherwerbs und -gebrauchs nützen.

Wichtig bleibt hier zu fragen, ob es dem Lehrer gelingt, die Deutschlernenden dahin zu führen, grammatische Systematisierung nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu verstehen und zu verwenden ¹ (vgl. Redder, 1999, S. 16f.)

5.2.5.3.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Die Transkriptionen beruhen auf Tonaufzeichnungen in einem Wortschatz- und Grammatikseminar an der Universität Teheran. Dieses Seminar wird für die StudentInnen im vierten Semester angeboten. Sie müssen nach der Teilnahme an diesem Seminar eine Prüfung ablegen, deren Anforderungen den im Seminar behandelten Aufgaben – im Folgenden einige Beispiele - entsprechen.

Die meisten der in diesem Seminar anwesenden Studierenden sind im vierten Semester und alle IranerInnen. Der Dozent ist ein Iraner, der nie in einem deutschsprachigen Land war und wie die Dozentin im zuletzt analysierten Seminar im Iran sein Magisterstudium absolviert hat.

Der Unterrichtsgegenstand ist nicht an einem besonderen Thema bzw. an einer bestimmten alltagssprachlichen Situation festgemacht. Die Studierenden bekommen Übungen zum deutschen Wortschatz und dessen grammatischen Aspekten und sollen die im Manuskript angegebenen Komposita in passenden Sätzen verwenden. Die Aufgaben beziehen sich auf bereits in den vergangenen Semestern erworbene grammatische Strukturen des Deutschen und benötigen von daher keine weiteren Erklärungen.

Alle drei Sequenzen beziehen sich auf diese Übungen und können nicht weiter gegliedert werden. Man kann die gesamten drei Sequenzen aber wie folgt unterteilen:

- Pluralformen, phonetische Bemerkungen des Dozenten (Sequenz I)
- Komposita, Verbgefüge, (Sequenz II)
- Satzbildung und Bemerkungen des Dozenten dazu (Sequenz III)

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen an der Universität Teheran“

Ort, Datum: Teheran, den 26.04.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 25 Minuten

Charakterisierung: Unterrichtsgespräch im dritten Semester

Zahl der Anwesenden: der Dozent und 28 Studierende

SeminarteilnehmerInnen: Männlich und weiblich, Alter zwischen 23 und 30 Jahren.

5.2.5.3.2 Sequenz I

Zu Beginn des Unterrichts fordert der Dozent die Studierenden auf, ihre Manuskripte aufzuschlagen. Er erinnert sie an die in der letzten Stunde besprochenen Übungen und bittet S1 die erste Übung vorzulesen und zu lösen:

-
1. S1: gothes eh sämtliche werke-
 2. L: gOEthes sämtliche weke (-) gOethe;
 3. S1: sind mehr als vierzig bände-
 4. L: bÄnde (--) eh wir müssen darauf aufpassen
dass das wort bAnd zwei pluralformen hat und
jeweils eine andere bedeutung eh (--) Katria
eh bitte die aufgabe drei will ich hören;
 5. S2: entschuldige bänden oder bänder-
 6. L: bändE weiter die nächste;
 7. S3: in der regel ist bank zum ausruhen;
 8. L: in der rEgel/
 9. S3: bank zum ausruhen;
 10. L: (zeigt die Textstelle im Manuskript) hIEr
dann wissen sie das plural bilden;
 11. S3: bänke-
 12. L: bänke zum ausleihen (.)wenn ich nicht auf
deutsch rede heisst das dass sie auch auf
deutsch sprechen sonst hätte ich auf persisch

- gesprochen bitte aufpassen;
13. S2: bändem oder/
 14. L: bändEM nicht-
 15. S2: nummer fünf-
 16. L: nummer fünf bänke hören sie die bank hat zwei
bedeut(-) Bedeutugen;
 17. S3 u. S4: (sprechen zusammen)
 18. S4: nummer vier;
 19. L: bände (-) viel mehr als vierzig bände
richtig? nummer sechs-
 20. S4: ja-
 21. S2: nummer sechs man kann in der bank (--)
 22. L: schecks einlösen;
 23. S2: schecks einlösen;
 24. L: schecks (-) schecks einlösen;
 25. S2: scheck was?
 26. L: scheck eh ein wertpapier (.) mit dem sie zur
bank gehen können und geld abheben oder
einzahlen können (--) nummer sieben;
 27. S5: nummer sieben (-) wenn man bier trinkt
bekommt einen dicken bAUch-
 28. L: der bauch hier ist also akkusativ einen
dicken bauch(.) nummer acht-
 29. S6: leider muss ich ihnen mit(-)teilen;
 30. L: mitteilen muss ich ihnen mitteilen;
 31. S6: mitteilen (.) dass ich gut an ihre produkten
habe,
 32. L: gÜt an die produkten hABe;
 33. S6: die sie anbieten;
 34. L: Anbieten(.)Anbieten schauen sie eh(--) verben
mit einem verbzusatz sind so entweder sind
sie (-) trennbar oder sind sie nicht
trennbar untrennbar bei den trennbaren
verben steht die trend auf den verbzusatz

Anbieten(--)
Anrufen
Einladen
aber bei den nicht trennbaren Verben wie zum Beispiel verkaufen sagen wir verkaufen verspäten versprechen
ent(.)nehmen das habe ich mehrmals wiederholt
sie müssen sich darauf achten bei der richtigen Aussprache ist es sehr wichtig (--)
das ist sehr lächerlich (.) dass sie eh (-) deutsch sprechen aber mit einem persischen Akzent das ist gar nicht gut (-) genauso wie es lächerlich ist wenn Afghanen persisch sprechen aber mit einem afghanischen Akzent (..) das ist gar nicht schön (.) deshalb müssen sie wirklich auf die richtige Aussprache der Wörter (-) auf den richtigen Akzent auf den Intentionen und so weiter achten (-) obwohl wir uns hier mit dem Wortschatz beschäftigen müssen (-) aber ich sehe mich verpflichtet jedes Mal (.) ihre Aussprache zu verbessern
passen sie bitte gut darauf auf-

(Vier Minuten und 35 Sekunden)

Bei der Sequenz I handelt es sich um Übungen zum Wortschatz. Charakteristisch sind die phonetischen und grammatischen Anmerkungen des Dozenten zu den einzelnen Übungen. Die Strategie des Dozenten in diesem Abschnitt besteht darin, den StudentInnen zur Lösung der Übungen entsprechende Anweisungen zu erteilen.

Am Anfang der Sequenz liest S1 eine Übung vor. Der Dozent unterbricht S1 mit einer phonetischen Bemerkung zur Aussprache von „Goethe“, verlangt aber nicht von ihm, das Wort zu wiederholen, sondern wiederholt selbst noch einmal und lässt S1 die Übung zu Ende lesen. Der Dozent weist darauf hin, dass das Wort „Band“ zwei Pluralformen hat, ohne jedoch Beispiele dafür zu geben. Er gibt zwar an, dass diese Pluralformen verschiedene Bedeutungen

haben, die Studierenden können damit aber deren propositionalen Gehalt nicht nachvollziehen.

Er fordert S3 auf, die nächste Übung vorzulesen. Bevor S3 das tut, meldet sich S2 mit „entschuldige Bänden oder Bänder?“ und fragt somit nach der richtigen Pluralform von der „Band“. Der Dozent betont mit „Bände“ die richtige Pluralform und fordert noch einmal S3 auf, die nächste Übung vorzulesen. S3 liest die Übung vor, der Dozent aber verlangt mit „In der Regel?“ von S3, noch einmal die richtige Pluralform von „Bank“ zu nennen. Als S3 mit „Bank zum ausruhen“ unpassend reagiert, weist der Dozent auf das Manuskript hin und fordert S3 auf, die richtige Antwort zu suchen. S3 korrigiert sich mit „Bänke“. Der Dozent wiederholt die richtige Pluralform mit phonetischer Betonung.

Die Anweisungen des Dozenten, dass die Seminarteilnehmer im Unterricht auf Deutsch reden sollen, beziehen sich wahrscheinlich auf einige Studierenden, die während des Vorlesens der Übungen miteinander auf persisch gesprochen haben. Er wird von S2 unterbrochen, die mit „Bändem oder“ die richtige Pluralform wissen möchte. Der Dozent antwortet mit „Bände“ und fordert S2 auf, die nächste Übung vorzulesen.

S2 beginnt mit „Nummer funf“. Der Dozent bemerkt die phonetische Inkorrektheit von S2 und korrigiert deren Äußerung mit „Nummer fünf“. Ohne eine Selbstkorrektur von S2 abzuwarten, setzt er mit „Bänke, hören sie Bank hat zwei Bedeutungen“ seine Bemerkung fort. Auch hier werden seine Hinweise zu den Pluralformen von „Bank“ nicht mit Beispielen erklärt. Das hat zur Folge, dass die Seminarteilnehmer den propositionalen Gehalt der Wörter nicht nachvollziehen können und trotz der Bemerkungen des Dozenten nach der richtigen Pluralform fragen. Der Dozent verwechselt außerdem mit der Äußerung von S4 „Bänke“ „Bank“ mit „Band“ und gibt ein Beispiel für die Pluralform von „Band“, was längst nicht mehr das Problem ist.

Er fordert S2 noch einmal auf, die nächste Übung vorzulesen. S2 liest die Übung vor. Da S2 gezögert hat, unterbricht der Dozent S2 mit „Schecks einlösen“. Auf die Frage von S2 „Schecks was“ reagiert er mit einer Erklärung zu „Schecks einlösen“. Seine Erklärung, „Schecks“ durch „Wertpapier“ zu ersetzen, ist wenig hilfreich, weil die Seminarteilnehmer aus

ihrer Muttersprache das Wort „Scheck“¹⁵³ kennen, aber von „Wertpapier“ dagegen keine Vorstellung haben. Der Versuch des Dozenten, einen Begriff auf Deutsch zu erklären, bleibt ohne die erhoffte Reaktion der Seminarteilnehmer.

Da sie ausbleibt, fordert der Dozent S5 auf, die nächste Übung vorzulesen. Der Dozent bestätigt dessen Antwortversuch mit „Der Bauch ist hier also Akkusativ einen dicken Bauch“ und fordert S6 auf, die nächste Aufgabe zu lösen. Der Dozent korrigiert den Antwortversuch von S6 und setzt aufgeregt durch dessen Aussprache seine Korrektur mit einer Erklärung über die richtige Wortintonation der trennbaren und untrennbaren Verben fort.

Der Dozent deutet an, dass die Akzentuierung bei den trennbaren Verben auf dem Präfix liegt und gibt dazu einige Beispiele wie „anbieten“, bei den untrennbaren Verben dagegen auf dem Verbstamm. Er äußert sich verärgert darüber, dass die Studierenden trotz mehrmaliger Wiederholung der phonetischen Besonderheiten deutscher Wörter diese weiter falsch aussprechen. Dazu gibt er einen Vergleich mit der Aussprache der Afghanen, wenn sie Persisch sprechen, womit er die Akzentuierung der persischen Seminarteilnehmer als „lächerlich“ darstellt. Er ermahnt die Studierenden gut auf die richtige Aussprache zu achten und sich um deren Verbesserung zu kümmern.

Dieses Beispiel zeigt, was für den Dozenten im Deutschunterricht vorrangig ist. Seine Aufforderung an die Seminarteilnehmer, besser auf die richtige Aussprache zu achten ist berechtigt und kann, wie der Dozent in seinen Anmerkungen selbst gesagt hat, als seine Pflicht verstanden werden. Es ist aber nicht gerechtfertigt, die Aussprache der iranischen Deutschanfänger als „lächerlich“ zu bezeichnen; denn

- Die Aussprache korrigiert sich erst nach mehrjähriger Beschäftigung mit der Zielsprache in einem langen, für erwachsene Lerner schwierigen Lernprozess. Deshalb kann man von einem Iraner, der im dritten Semester des Deutschstudiums ist, nicht verlangen, bereits eine korrektere Aussprache zu haben.

¹⁵³ Im Persischen gibt es ein ähnliches Wort „Tschek“ für „Scheck“. Der Dozent hätte sich darauf beziehen können. Da er aber seinen Unterricht auf Deutsch führen will, hat er auf die Verwendung des Persischen verzichtet.

- Die Konzentration auf die richtige Aussprache erfolgt in verschiedenen Bereichen, z. B. im Sprachlabor, in der Beschäftigung mit Hörtexten und in Phonetikkursen, welche die Institution „Universität“ zur Verfügung stellen sollte. Es muss jedoch angesichts des zu Beginn der Analyse vorgestellten Programms der Universität für das Deutschstudium bezweifelt werden, ob die dazu nötigen Einrichtungen und Materialien an den Universitäten vorhanden sind.
- Als Deutschlehrer soll man zwar auf die Unterschiede der Aussprache von Ausgangs- und Zielsprache achten, aber auch die Grenzen der Erwachsenen bei Erlernbarkeit einer fremden Aussprache respektieren.
- Der Vergleich zwischen der Aussprache der Afghanen, die Persisch sprechen, und der Iraner, die auf Deutsch sprechen, ist unsachlich. Die meisten Afghanen sprechen nämlich Persisch als Muttersprache, wenn auch mit tajikischem Akzent.¹⁵⁴ Aus diesem Grund lassen sich keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen Persisch und Afghanisch feststellen. Deutsch gehört zwar wie Persisch zur indogermanischen Sprachfamilie, es handelt sich aber um zwei grammatisch völlig verschiedene Sprachen. Es ist daher selbstverständlich, wenn ein iranischer Deutschlerner mit Akzent Deutsch spricht. Eine verständliche Aussprache des Deutschen ist und bleibt trotzdem ein wichtiges Lernziel.

Sequenz I enthält Übungen, die der Dozent weder mit passenden Lehrstrategien unterstützt, noch diese als Ansatzpunkte für interkulturelle Lernprozesse genutzt hat. Die Lehrstrategien hätten dazu beitragen können, dass die Studierenden nicht rein theoretisch Wortbildungen und Wortbedeutungen lernen, sondern den Sinn und Zweck der Übungen in geeigneten textuellen und situativen Zusammenhängen verstehen und verwenden. Die Bemerkungen des Dozenten z. B. zur Pluralbildung würden so seitens der Seminarteilnehmer ernst genommen, sinnvoll benutzt und effizient erworben. Nur so kann ein sinnfassendes Verstehen, bzw. eine „Interpretation der Pluralformen“ im Sinne Redders erreicht werden (Redder, 1999, S. 19f).

¹⁵⁴ Tajikisch ist ein Variante des Persischen, wie österreichisch eine Variante des Deutschen.

5.2.5.3.3 Sequenz II

Nach einer kleinen Pause wird der Unterricht mit einer neuen Aufgabenstellung, aber einer weiter grammatischen Thematik und Zielsetzung fortgesetzt. Die StudentInnen müssen Aufgaben zu Funktionsverbgefügen zuerst vorlesen und zur Lösung ein entsprechendes Kompositum einfügen. Der Dozent macht deutlich, dass jede/jeder eine Übung vorlesen und lösen soll. Er fordert S7 auf, die erste Übung vorzulesen. S7 tut das:

-
1. L: was haben sie gesagt frau (--) Golpayegani?
 2. S7: in-
 3. L: in ihr produkt kommt für mich In?
 4. S7: betracht-
 5. SS: betracht-
 6. L: nEIn in betracht (--) in bEtracht kommen das heisst betrachtet werden ja? in betrAcht kommen ist eine funktionsverbgefüge (--) ja sie sind im dritten jahr (-) semesters (-) deshalb wissen sie nicht genau was ein funktionsverbgefüge ist (.) aber ist (-) man kann manche verben auch irgendwie (--) anders sagen mit einer anderen form aber mit (.) mit der gleichen bedeutung sie bestehen aus einem funktionsverb und ein nomen oder ein funktionsverb und einem funktionalen teil das nennt man funktionsverbgefüge (--) es gibt passivische funktionsverbgefüge (.)das heisst funktionsverbgefüge mit passivischer bedeutung oder funktions verbgefüge mit aktivischer bedeutung (-) das ist ein funktionsverbgefüge mit passivischer bedeutung in betracht kommen das heisst betrachtet werden (.) in betracht ziehen bedeutet betrachten alles klar (-) gut das

lernen sie natürlich später weiter die nächste/

7. S8: deutschland hat eine bevölkerung von mehr als siebzisch Millionen;
8. L: eine bevölkerung bevölkerung eine bevölkerung von mehr als siebzig milionen richtig? nummer dreizehn;
9. S9: als wir die maschine in betrieB setzen wollten(.)müssten wir sitzen;
10. L: (---) ja ja richtig in betrieB setzen (.) das haben wir vorher gehabt deshalb brauche ich das nicht mehr zu erzählen weiter;

(Zwei Minuten und 13 Sekunden)

Sequenz I und II unterscheiden sich nicht wesentlich voneinander. Da der Dozent feststellt, dass den StudentInnen die theoretischen Voraussetzungen für die Übungen fehlen, ist er vor allem daran interessiert, die erforderlichen grammatischen Grundlagen zu vermitteln. Es geht also deutlich um ein klar bestimmtes sachliches Thema, der propositionale Gehalt seiner Erläuterungen steht also deutlich im Vordergrund. Hier ist zu fragen und zu beobachten, ob es ihm gelingt, die Darstellung bestimmter Aspekte der deutschen Grammatik mit den Vorkenntnissen der Studierenden in Einklang zu bringen, und welche Lehrstrategien er für die Vermittlung der grammatischen Grundlagen verwendet.

Zu Beginn der Sequenz II bittet der Dozent S7, ihren Antwortversuch zu wiederholen. Er reagiert auf den wiederholten Antwortversuch mit „Nein“ und beginnt seine theoretischen Anmerkungen dazu. Er erklärt, dass „in Betracht kommen“ ein „Funktionsverbgefüge“ ist und räumt ein, dass die Studierenden diese grammatische Phänomene noch nicht gelernt haben und es daher auch noch nicht beherrschen können. Andererseits ist dieses Zugeständnis schon mit einer Erklärung zur passivischen wie aktivischen Bedeutung von „Funktionsverbgefügen“ verbunden. Der Dozent hält es scheinbar zwar für notwendig, die mit der Übung verbundenen Grundprobleme den Studierenden

verständlich zu machen, ist sich aber wohl nicht sicher, wieweit er dabei gehen kann und soll. Das zeigt sich besonders darin, dass er seine Erklärung sehr theoretisch, ohne Beispiele und Tafelbild ausführt und so die Studierenden eher verunsichert, die schließlich nicht mehr klar sehen, ob und wie sie dieses grammatische Phänomen genau erst zu verstehen haben. Wenn der Dozent StudentInnen im dritten Semester eine derart schwierige Struktur vermitteln will, hätte er das mit sehr viel deutlicheren und gründlicheren Erläuterungen, Veranschaulichungen, passenden Beispielen und Aufgaben erklären müssen.

Das Verstehen sollte sowohl subjektiv, als auch objektiv erfolgen. Aus der Sicht der Studierenden, d. h. subjektiv gesehen, kann eine Erklärung als gelungen gelten, wenn die Studierenden sie selbst als stimmig empfinden, was hier jedoch nicht erkennbar wird. Objektiv kann sie allerdings erst dann als gelungen betrachtet werden, wenn sie an den im Voraus behandelten Stoff und dem Kenntnisstand der Lerner anknüpft. In diesem Fall heißt das: die Studierenden müssten als Voraussetzung Aktiv und Passiv in ihren Formen und Funktionen beherrschen, was hier jedoch bezweifelt werden muss. Damit schließlich auch die Zielsetzung als erreicht gelten kann, müsste die Erklärung durch Beispiele erläutert und passende Aufgaben erfolgreich geübt werden, was hier ebenfalls nicht geschieht.

Wichtig dabei ist auch die Frage, ob es etwas Vergleichbares in der Grammatik der Ausgangssprache gibt und das behandelte grammatische Phänomen so als Unterschied bzw. Entsprechung zur Zielsprache dargestellt werden kann. Da all das hier nicht geschieht, kann der Dozent nicht davon ausgehen, dass seine Erklärung „verstanden“ worden ist. Wahrscheinlich weil er selbst das so empfindet, beendet der Dozent seine Ausführung zum „Funktionsverbgefüge“ mit der Andeutung an, dass die StudentInnen das alles später lernen. Dadurch müssen letztlich sein eigener Aufwand und auch die vorausgegangenen Bemühung der Seminarteilnehmer als nahezu wertlos erscheinen.

Anschließend beginnt S8 mit der nächsten Übung zur Bevölkerungszahl der BRD. Auf den Antwortversuch von S8 reagiert der Dozent mit einer phonetischen Korrektur und betont zweimal die Aussprache von „Bevölkerung“. Obwohl es in dieser Sequenz um Wortschatz und Grammatik

geht, hätte der Dozent hier einen Hinweis auf die falsch genannte Bevölkerungszahl der Zielgesellschaft geben können und müssen. Stattdessen beginnt S9, die nächste Übung zu lösen. Auf dessen unverständlichen Antwortversuch reagiert der Dozent erneut mit einer Betonung des Funktionsverbgefüges „in Betrieb setzen“, erwähnt, dass dieses bereits besprochen wurde und verzichtet auf weitere Erklärungen.

Insgesamt sind in Sequenz II keine Anzeichen für eine Gegenüberstellung der in den Übungen enthaltenen grammatischen Strukturen hinsichtlich der Ausgangs- und Zielsprache und so auch keine Ansätze für interkulturelles Verstehen feststellbar.

5.2.5.3.4 Sequenz III

Nachdem die Studierenden die neuen Aufgabenstellung für sich in Stillarbeit vorbereitet haben, fordert der Dozent sie auf, ihre Hefte zu öffnen und mit den Wörtern, die er ihnen vorliest, einen Satz zu bilden. Hier zwei Beispiele:

-
1. L: das ist eh (-) eine eh (-) sehr gute Hilfe
für sIE diese im Denken halten (-) sie
müssen endlich lernen (.) dass eine spAche
nicht aus wörtern sondern aus sätzen besteht
(-) um eine spAche zu lernen (.) sollten sie
immer das muster lernen als einzelne wörter
(--) frau (.) gris
 2. S10: chi ro bekhunam? <was soll ich lesen> der
betrag des geldes für vermieten eines
hauses nein der/
 3. L: [betrag,]
 4. S10: be[trag] des geldes ist wenig für vermieten
eines Hauses;
 5. L: (---) sie meinen um ein haus zu-
 6. S5 u. S7: (sprechen zusammen)
 7. L: mIEten oder vermIEten? sie meinen also mIEten
ja?
 8. S11: mieten ja-

9. L: sie hätten sagen sollen um ein haus zu mieten
muss man eh braucht man nicht zu viel geld zu
bezahlen;
10. S11:mieten heisst hier?
11. L: mieten ist richtig oder die mIEte ist nicht
so hoch die miet (.) die miete von häusern
ist nicht so hoch so wäre besser (-) bei
betrag hätten sie eine bessere situation
suchen sollen aber (schüttelt den Kopf) (--)
frau Bagherzadeh mit briefmarken;
12. S11:ich klinge die briefmarke auf den brief-
13. L: ich-
14. S11: klein-
15. L: klingeln heisst kleben meinen sie kleben?
16. S11: kleben ja-
17. L: oder ankleben ist besser gut also für heute
reicht es bevor sie nach hause gehen will ich
sie,
18. SS: (sprechen zusammen)
19. L: darum bitten mir ihre papier abzugeben (---)
dann können sie ruhig nach hause gehen;
20. SS: (sprechen zusammen)

(Zwei Minuten und 18 Sekunden)

Sequenz III beginnt mit einem grundsätzlichen Hinweis des Dozenten zur Struktur „einer Sprache“. Er bezieht sich damit auf die neue Aufgabenstellung und erklärt, dass eine Sprache nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen bestehe. Abgesehen davon, dass dieser Hinweis als fraglich anzusehen ist, weil ein Wort auch als „satzfähiges Lautsymbol“¹⁵⁵, besonders im Alltagssprachgebrauch eine wichtige Rolle einnimmt, kann diese Erklärung für die Studierenden auch deshalb irreführend sein, weil sie mit einem „Wort“

¹⁵⁵ Mehr zum „Satz und Wort“ siehe Erben 1980, S. 29ff.

einen „Satz“ bilden sollen und aus ihrer Sicht und im Zusammenhang dieser Aufgabenstellung für sie das Wort in Vordergrund steht.¹⁵⁶

Der Dozent fordert S10 auf, den ersten Satz zu bilden. Dieser hat die Aufforderung nicht richtig verstanden und fragt nach einer Verdeutlichung der Aufgabe, worauf der Dozent mit „Betrag“ antwortet. Der Antwortversuch von S10 wird vom Dozenten mit „um ein Haus zu mieten oder vermieten“ bemängelt. Als der Dozent sich vergewissert hat, dass S10 „mieten“ gemeint hat, bildet er einen Satz, der jedoch das Wort „Betrag“ nicht beinhaltet. Vermutlich wollte der Dozent damit die von S10 vorgebrachte Satzbildung in Frage stellen, denn in PF. 11 erwähnt er, dass dieser zu „Betrag“ besser ein anderes Beispiel hätte finden sollen.

Diese unangemessene Situation und so auch die Satzbildung zu dem Wort „Betrag“ kann aber nur damit zusammenhängen, dass S10 den propositionalen Gehalt des Wortes nicht genau verstanden hat. Der Dozent hätte sich hier vergewissern müssen, ob auch die anderen Seminarteilnehmer dasselbe Problem mit dem Wort „Betrag“ haben und hätte selbst einen Musterbeispielsatz mit „Betrag“ bilden bzw. einen anderen Seminarteilnehmer damit beauftragen sollen.

Ohne dass das geschieht, beginnt S11 einen Satz mit „Briefmarken“ zu bilden. Er formuliert seinen Antwortversuch mit einem falschen Verb. Der Dozent korrigiert „klingen“ mit „kleben oder ankleben“, verlangt aber von S11 selbst keine Korrektur seiner Antwort.

In Sequenz III wurden zwei Beispiele zur Satzbildung ausgewählt, an denen der Sprachstand der StudentInnen deutlich wurde. Aus dieser Beobachtung sind folgende Konsequenzen zu ziehen:

- Es ließ hier nicht eindeutig feststellen, warum die Studierenden diese Wörter falsch verwendet haben. Die Gründe können sowohl in Schwierigkeiten beim Verstehen, als auch im Gebrauch der besprochenen Wörter wie „Betrag“ und „Briefmarken“ bestehen.
- Die falschen Antwortversuche der Studierenden zur Satzbildung stellen auch den Lernerfolg des gesamten vorausgegangenen Unterrichtsverlaufs von Sequenz I und II, in Frage.

¹⁵⁶ Hier sollte der Dozent die Rolle des „Wortes“ als „Satzglied“ hervorheben.

- Grammatik gehört zu den „wichtigsten Bestandteilen“ des Fremdsprachenunterrichts, die besonders an der Sprachabteilungen der Universitäten weitreichende Folgewirkungen auf die anderen Lernbereiche, wie Leseverständnis hat (s. Redder, 1999 S. 15ff). Aus diesem Grund ist es didaktisch unverantwortlich, die falschen Antwortversuche der Deutschlerner ohne weitere und genauere Bearbeitung zu ignorieren.
- Die Versäumnisse des Dozenten können zur Folge haben, dass die StudentInnen vielleicht solche sprachlichen Probleme nicht mehr revidieren.

5.2.5.3.5 Zusammenfassung

Die besprochenen drei Sequenzen haben gezeigt, dass und wie die Vermittlung von Grammatikkenntnissen durch bestimmte Lehrstrategien misslingen kann. Das Gelingen ist je nach dem Schweregrad des Verstehens des betreffenden grammatikalischen Gegenstandes zu beurteilen. Erst wenn dieser im „subjektiven“ und „objektiven“ Sinne verstanden wurde, kann von einer gelungenen Vermittlung die Rede sein.

In der ersten Sequenz wurde gezeigt, dass das Anliegen des Dozenten wesentlich auf die Phonetik ausgerichtet war. Dazu wurde erwähnt, dass die bloße Beseitigung der phonetischen Probleme der StudentInnen für eine erfolgreiche Grammatik- und Wortschatzarbeit nicht genügen kann. Die eigentlichen Bestandteile des Grammatikunterrichts - wie hier „Pluralformen“ im Deutschen und deren Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zum Persischen – wurden nicht thematisiert. Der Dozent verwechselt außerdem ständig „Bände“ und „Bänke“ und sorgt so für Verwirrung im Unterrichtsgespräch.

In Sequenz II wurden Übungen zum „Funktionsverbgefüge“ beobachtet. Die erste Aufgabe konnte zeigen, dass die Übungen auch einige nicht erfolgreich gelernte Grammatikphänomene enthielten, was deren Lösung verhindert. Damit ist der eigentliche Zweck dieser Übungen als „Übungen zum Wortschatz“ bereits im Ansatz in Frage gestellt.¹⁵⁷

An Sequenz III wurden Probleme der Satzbildung und das Verhältnis vom objektiven und subjektiven „Wissen“ und „Verstehen“¹⁵⁸ im

¹⁵⁷ Mehr zu diesem Thema siehe das nächste Kapitel.

¹⁵⁸ Mehr zu diesem Thema siehe Redder (1999)

Fremdsprachenunterricht verdeutlicht. Dieser Prozess hat zwei Stufen, also eine höhere und untere. Der Verstehensprozess wird auf den unteren Stufen – dem grammatischen und lexikalischen Verstehen – durch höhere Stufen Hypothesen, Vorerwartungen bezüglich der Bedeutung und Erklärung zu den jeweiligen Sätzen bzw. Texten mit beeinflusst oder gesteuert, die aus dem allgemeinen bereits vorhandenen Wissen abgeleitet werden.

Das grammatische Verstehen der Deutschlernenden sollte ständig auf seine grammatische und lexikalische Klarheit und Richtigkeit mit Hilfe des genaueren und gründlicheren Wissens des Lehrers überprüft und aufgearbeitet werden. Gerade diese Korrektur kann versagen, wenn der Deutschlehrer die Grammatik der Zielsprache selbst nicht hinreichend beherrscht.

5.2.5.4 Übersetzungsseminar

„Übersetzen“ ist der eigentliche Schwerpunkt des Deutschangebots an der Universität Teheran. Wie schon erwähnt, bietet der Fachbereich „Deutsch“ den Studierenden 48 Unterrichtsstunden in diesem Lernbereich an. Auch von Seiten der StudentInnen bestehen hohe Erwartungen und starke Interessen an der Entwicklung ihrer Kompetenzen im „Übersetzen“.¹⁵⁹

Das Angebot richtet sich an Studierende nach dem Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen, also nach dem vierten Semester. Durch den Erwerb der Übersetzungstheorien und –strategien sollen sie befähigt werden, unterschiedliche Textsorten nicht nur zu verstehen, sondern auch zu übersetzen.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Komplexität interkultureller Kommunikation am Prozess des Übersetzens genauer zu beschreiben. Dabei ist zu fragen, ob die Texte bezüglich einer spezifischen historischen, kulturellen, sozialen etc. Situation ausgewählt und angeboten werden, und ob der Seminarleiter auch um eine Vermittlung von Informationen über den entsprechenden Autor bemüht ist.

Es soll weiter untersucht werden, ob unzureichende Einrichten in die grammatische Struktur der deutschen Texte zu einer Beeinträchtigung der Übersetzungsfähigkeit beitragen, und ob daraus resultierende Fehler als

¹⁵⁹ Das haben die StudentInnen in Interviews angegeben.

Interferenzen zu erklären sind. Solche Probleme treten nicht nur in Grammatikstunden auf, wie in der Analyse des Grammatik- und Wortschatzunterrichts gezeigt, sondern entstehen dem jeweiligen Text entsprechend mehr oder weniger auch beim Übersetzen. Dabei ist der Lehrstil sehr entscheidend. Der Deutschlehrer¹⁶⁰ muss ausgezeichnete satz- und textgrammatische Kenntnisse der Fremdsprache besitzen, um zuerst eine korrekte Analyse des Textes durchführen und dann auch die Übersetzung leisten zu können. Dazu ist aber eine ebenso fundierte Beherrschung der Muttersprache im Sinne eines metasprachlichen Wissens erforderlich. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten in der Muttersprache werden besonders im Übersetzungsunterricht, sowohl von Seiten des Seminarleiters als auch von Seiten der Seminarteilnehmer, anzuwenden und zu verstehen versucht.

All das soll in der folgenden Unterrichtsanalyse berücksichtigt werden, um zu zeigen, wie ein Übersetzungsseminar in einer Institution, die „Übersetzen“ als Schwerpunkt hat, verläuft, und welchen typischen Probleme dabei auftreten können.

5.2.5.4.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der Unterricht, um den es hier geht, gehört zu den im Mittelpunkt des Deutschstudiums stehenden Seminaren an der Universität Teheran. Das Seminar ist unter dem Titel „Übersetzen islamischer Texte“ angekündigt. Das Ziel des Seminars ist es, die Studierende mit Texten über den Islam, die als Buch, oder als Artikel in einer deutschsprachigen Zeitung bzw. Zeitschrift veröffentlicht wurden, bekannt und mit Methoden zur Übersetzung solcher Texte vertraut zu machen. Der Unterricht beträgt drei Wochenstunden und wird von einem Dozenten erteilt. Der in der folgenden Untersuchung unterrichtende Dozent hat an der Universität Heidelberg promoviert und lehrt seit dem Wintersemester 1998/99 an der Universität Teheran. Der Dozent hat den Studierenden den Text eine Woche vor dessen Behandlung im Unterricht zur Vorbereitung gegeben und die Studierenden aufgefordert, ihn zu übersetzen.

¹⁶⁰ Fast alle DeutschlehrerInnen im Iran sind Iraner, worauf sich hier die Arbeit bezieht. Ausgenommen sind diejenigen Institutionen, die sich deutschsprachige Deutschlehrer leisten können.

Die Studierenden sind im sechsten Semester und alle IranerInnen. Sie sollen am Ende des Semesters, nach dem sie sich mit verschiedenen Texten auseinandergesetzt haben, einen Text, der nicht im Unterricht behandelt wurde, in einer Klausur übersetzen können.

Der Text, der Unterrichtsgegenstand der folgenden Analyse ist, ist ein Artikel aus der Zeitschrift „Al-Fadschr“¹⁶¹ Nummer 83 und trägt den Titel „Die islamischen Minderheiten in Europa im „Clash of Civilizations““¹⁶² und wurde von N. Müller geschrieben.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Die Universität Teheran“

Ort, Datum: Teheran, den 06.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 25 Minuten

Niveaustufe: Unterrichtsgespräch im sechsten Semester

Zahl der Anwesenden: der Dozent und 18 Studierende

SeminarteilnehmerInnen: Männlich und weiblich, Alter zwischen 23 und 28

5.2.5.4.2 Sequenz I

Zu Beginn des Unterrichts stellt der Dozent die verschiedenen Texte vor, die für das folgende Semester zur Auswahl stehen, und gliedert sie in leichte und schwierige Texte. Die Verschiedenheit der Texte soll die Studierenden mit unterschiedlichen Textsorten bekannt machen. Er erklärt, dass der nun zu übersetzende Text recht schwierig ist. Ohne an die letzte Stunde anzuknüpfen, fragt er die StudentInnen, wer seine Übersetzung vorlesen möchte. Als S1 sich meldet, fordert er ihn auf, seine Übersetzung vorzulesen. S1 liest zuerst die vorgegebene Textstelle:

-
1. S1:als gründe für diese entwicklung nennt Huntington
 2. (.)dAss die dynamik der weltökonomie und der damit
 3. einhergehende soziale wandel zu einer zersetzung
 4. sowohl überkommener tradition als auch der

¹⁶¹ „Al-Fadschr“ ist eine Zeitschrift, die von der Imam-Ali-Moschee in Hamburg verwaltet wird.

¹⁶² Ich gehe davon aus, dass hier mit „Civilizations“ eigentlich „Civilisations“ gemeint ist.

5. national-staatsordnung und der damit verbundenen
6. bürgerlichen gesellschaft führe (---) <S1 liest
7. seine persische Übersetzung des o. g. Satzes>
8. huntington dAr bayane elate in takamOl miguyad ke
9. in niruye eghtesade jahani wa de wa degarguniye
10. ehtemaliye hamrah ba an be tajziyeye sonane ghalab
11. ghaleb bar dowale melli wa ehtemale shahriye an
12. mianjamad-

13. L: hum intor neweshtid bale? wer noch (--) wer hat
14. noch übersetzt und will lesen?
<<Hum so haben sie geschrieben ja?...>>

15. S2: <meldet sich> huntington dar in pishrafte dar
16. rahe bar niruye moharekeye eghtesade jahani
17. bar tahavole ejtemai hamzaman ba an be
18. forupashiye sonathaye morusi bar yek nesame
19. dolatiye melli wa yek nezame schahri ke ba an
20. gerayesch (.) darad mianjamad,

21. L: bale schoma zersetzung ra forupashi tarjome
22. kardid kheyi khub die dynamik der weltökonomie
23. tschi barasch neweshtid? Schoma;
<<richtig, sie haben „Zersetzung“ „Frupashi“
übersetzt. was haben sie dafür geschrieben? Sie!>>

24. S3: nIruye mohareke- < Dynamik>

25. L: niruye mohareke eghtesade jehani (---)schoma
26. tsche neweshtid?
<<Dynamik der Weltökonomie Sie! was haben Sie
geschrieben?>>

27. S4: man harkate jarjane eghtesadi jehani;.
<<Ich, Entwicklung von Dynamik der Weltökonomie>>

28. L: hamun niruye jaryan moharekeye jehani jaryan
29. ham mische goft dynAmik der weltökonomi in
30. halate taghire wa tahawolate jahani (---) und
31. damit einhergehende soziale wandel tarjomeye
32. shoma dorost bud überkommene tradition (---)
33. tschi ghoftid schoma barash?
<<eben! Dynamik Verlauf der Weltökonomie „Jaryan“
kann man auch sagen dieser Zustand und weltweite

- Veränderung. Ihre Übersetzung war richtig. Was haben sie dafür gesagt?>>
34. S1: sonathaye morusi
<<geerbte Traditionen>>
35. L: sonathaye?
<<Traditionen?>>
36. S4: mostamal,
<<gebraucht>>
37. L: überkommen
38. S3: ghaleb;
<<siegende>>
39. S2: Tschire schodeh,
<<Besiegte>>
40. S5: sonathaye hakem;
<<herrschende Tradition>>
41. L: sonathaye hakem sonathaye dar waghe bar ja
42. monde az ghadim sonathai ke hanuz paydarand bar
43. ja mondehand (---) schoma mitunam tarjomatuno
44. bekhunid bebinim tschetore?
<<Traditionen, die sozusagen von der Antike übrig und standhaft geblieben sind. Sie, können Sie Ihre bersetzung vorlesen? Mal sehen wie sie ist.>>
45. S6: huntington asase pishrafte wa nazme eghtesade
46. jahani ra dar taghire ejtemai wa be onwane
47. melli.
48. L: khube shoma terjomatun ro dobare bekhunid! Arum
49. bekhunid benewisand/
<<Ist ja gut. Sie, lesen Sie Ihre Übersetzung noch einmal vor! Lesen Sie langsam, damit andere schreiben>>
50. S2: huntington dar in pishrafte in dalael ra nam
51. mibarad (--) ke niruye moharekeye eghtesade
52. jahani (--) wa tahavole ejtemai hamzaman ba an
53. (--) be forupashiye sonathaye morusi (--) bar
54. yek nesame dolatiye melli (--) wa yek nezame
55. schahri ke ba an gereh khordeh ast (--)
56. mianjamad

57. L: bale kheyli aliye;
<<Ja, sehr schön>>

(Drei Minuten und 35 Sekunden)

Der Unterrichtsgegenstand von Sequenz I ist eine Textstelle, die Informationen über die Denkweise der Zielgesellschaft enthält, und den iranischen StudentInnen fremd bleibt.¹⁶³ Das Gespräch über solche Themen kann daher als ein Schritt zur Verständigung zwischen Ausgangs- und Zielgesellschaft betrachtet werden. Der Dozent versucht, aus den Übersetzungsversuchen der Studierenden den passendsten Übersetzungsversuch auszuwählen und ihn als vorbildlich zu präsentieren.

Nachdem S1 den deutschen Satz und seine Übersetzung gelesen hat, fragt der Lehrer die anderen Teilnehmer, ohne die Übersetzung von S1 zu kommentieren, wie sie den Satz übersetzt haben. S2 meldet sich, und der Dozent fordert auch ihn auf, seine Übersetzung vorzulesen. Dann vergewissert er sich, wie S2 das Wort „Zersetzung“ übersetzt hat, setzt dann mit „Die Dynamik der Weltökonomie“ fort und fragt anschließend S3, wie er es übersetzt hat. Auf dessen Antwortversuch „Niruye Mohareke (Dynamik)“ reagiert er mit einer Wiederholung der Antwort. Danach fragt er S4, wie sie „Die Dynamik der Weltökonomie“ übersetzt hat. S4 antwortet auf diese Frage mit „man harkate jarjane eghtesadi jehani“. Der Dozent erklärt, dass „Dynamik der Weltökonomie“ einen Zustand weltweiter Veränderung bedeutet und toleriert damit die Übersetzung von S4.

Danach fragt er S1, wie dieser „überkommene Tradition“ übersetzt hat. S1 antwortet auf diese Frage mit „sonathaye morusi“, begleitet von der Äußerung von S4 „mostamal“. Der Dozent bekräftigt den propositionalen Gehalt von „überkommene“ und verlangt weitere Übersetzungsversuche. Nachdem S2 und S5 ihre Vorschläge vorgetragen haben, erklärt der Dozent, dass hier eine alte Tradition gemeint ist, die sich weiter gehalten hat. Diese Erklärung ist deshalb wichtig, weil die Übersetzungen der Studierenden zu „überkommene“ nicht der Bedeutung des Wortes entsprechen.

¹⁶³ Das hat sich in den Gesprächen mit Studierenden nach dem Seminar ergeben.

Anschließend fordert der Dozent S6 auf, seine Übersetzung vorzulesen. S6 tut das, wird aber vom Dozenten unterbrochen, vermutlich, weil dieser mit der Übersetzung von S6 nicht zufrieden ist. Schließlich bittet er S2, seine Übersetzung – wahrscheinlich als Muster - noch einmal langsam vorzulesen, damit die anderen StudentInnen ihre Übersetzungen korrigieren können.

In Sequenz I war ein typischer Lehrstil feststellbar, der auch für den weiteren Verlauf des Unterrichts bestimmend ist und so auch für die gesamte Analyse grundlegend bleibt. Charakteristisch dafür ist das zergliedernde Verfahren des Dozenten. Er zerlegt die Textstelle in verschiedene Teilstücke – z. B. „die Dynamik der Weltökonomie“ oder „überkommene Tradition“. Er lässt die Studierenden ihre Übersetzungen abwechselnd vorlesen, und eine besonders textnahe Übersetzung als vorbildlich gelten. Diese Methode bleibt über die gesamte Unterrichtsstunde bestehen. Ob der Dozent auch seine Rolle als Vermittler der deutschen Sprache und Kultur wahrnimmt, wird in den folgenden zwei Sequenzen untersucht.

Aus dem Unterschied zwischen einzelnen Übersetzungen der Studierenden lassen sich in dieser Sequenz keine grammatischen und lexikalischen Verständnisprobleme erkennen. Alle Übersetzungen – ausser der von S6 – wurden vom Dozenten akzeptiert. In den nächsten zwei Sequenzen werden aber auch die grammatischen Deutschkenntnisse genauer betrachtet und so Verbindungen zwischen allen drei analysierten Unterrichtsstunden hergestellt.

5.2.5.4.3 Sequenz II

Nach dem Übersetzen weiterer Absätze bemerkt der Dozent, dass die Konzentration der StudentInnen nachgelassen hat. Das zeigt sich in ihren schwerfälligen Übersetzungsversuchen. Er fordert S4 auf, folgende Textstelle vorzulesen und zu übersetzen:

„Die kleiner werdende Welt und die zunehmende globale Interaktion zwischen Menschen aus unterschiedlichen Teilen der Welt insbesondere durch die multimediale Globalisierung habe gerade nicht, wie vielfach angenommen, zu einer weltweiten kulturellen Nivellierung auf dem Niveau der westlichen Kultur geführt, sondern zu einer intensiveren Aufmerksamkeit für kulturelle Unterschiede und einem verstärkten kulturellen Bewußtsein bei Individuen und Gruppen“

Der Dozent fordert andere Studierenden– wie in der Sequenz I - auf, ihre Übersetzungen vorzulesen. Er zeigt seine Unzufriedenheit mit deren Übersetzungsversuchen anhand eines eigenen Beispiels:

-
1. L: ich habe gerade nicht wie vielfach angenommen(--)
 2. zu einer weltweiten kulturellen nivellierung auf
 3. dem niveau der westlichen kultur geführt (--) wali
 4. be in monjar naschod be yek sathe mota(.)adel
 5. nivellierung dar waghe ta(.)adele beyne do taraf ro
 6. kulturelle nivellierung yaàni ta(.)adele farhangi
 7. dar sathe donya weltweit (-) auf dem niveau dar
 8. sathe;

<<.Aber das führte nicht zu einem Gleichgewicht, also Nivellierung, in der Tat Gleichgewicht zwischen beiden „kulturellen Nivellierung, das heißt „taádole Farhangi“ das heißt weltweit auf dem Niveau „dar sathe“>>.

9. S3: farhangi.

<<kulturell>>

10. L: farhange gharbi monjar monjar be un be un naschod
11. monjar naschod ya(.)ani fekr mikardand bar asare
12. ekhtelafate mas(.)ale be niruye melli ya(.)ani
13. natürlich rabeteye shadidtari ijad bekonim wa
14. bekhusus farhange gharbi bishtar hakem brsche wali
15. chenin chizi naschode wie vielfach angenommen haman
16. tor ke bishtar kheyliha tasavor miardand az lohaze
17. dasturisch ro mikhay bigi?

<<Westliche Kultur führte nicht dazu, dazu, nicht dazu, das heißt sie dachten, dass es wegen der Meinungsverschiedenheit zu einer nationalen Auseinandersetzung führt. Das heißt, natürlich zu einer radikalen Bewegung führt und westliche Kultur verbreitet wird. Wie vielfach angenommen, heißt, wie viele das gedacht haben. meinst du Grammatik?>>

18. S6: na man az lohaze dasturi manzuram bud-

<<Nein, ich meinte die Grammatik>>

19. L: az lohaze dasturi che chiziro mikhay beduni?
 << Wie willst du das grammatisch verstehen?>>
20. S6: multimediale globalisierung;
21. L: multimedia multimedia yek loghate multimedial
22. sefatesche masalan sefatesche multimediale
23. globalisierung;
 <<Das Wort „multimedial“ ist eine Eigenschaft, zum Beispiel multimediale Globalisierung>>
24. S6: man hamin ro mikhastam
 <<Ich wollte das wissen.>>
25. L: hamin sefate sefate baraye globalisierung ma/
26. manasch ra motawajeh schodid alan?
 <<Dies ist eine Eigenschaft für Globalisierung. Haben Sie jetzt die Bedeutung verstanden?>>
27. S6: bale alan bale;
 <<Ja, jetzt ja>>
28. L: yaâni hanuz jomle mobhame?
 <<Das heißt, dass der Satz noch unklar ist?>>
29. S2: jomlasch ye kam mobhame;
 <<Der Satz ist ein Bisschen mehrdeutig.>>
30. L: dobare?
 <<Noch einmal?>>
31. S2: are,
 <<ja>>
32. L: Kodum? führe?
 <<Welcher?Führe?>>
33. S2: na habe (.) habe;
 <<Nein, habe, habe>>
34. L: be nazare hantane dige habe;
 <<Das ist doch aus der Sicht von Hantane „habe“>>
35. S2: na chera mofade;
 <<Nein, warum ist das Singular?>>
36. S1: baba tahavole dige;
 <<Das ist doch die Evolution>>
37. L: (schüttelt den Kopf) dar waghe mikhad naghle ghol
38. az Huntington bekone;
 <<Eigentlich will der Satz das indirekt von Huntington

übernehmen>>

39. S2:(nach 30 Sekunden) in farsi farsi ke farsi dar in
40. chand sale akhir bude ja farsi ke alan az un
41. estefade mikonim?

<<Diese persische Sprache, die früher gesprochen wurde, oder die, die wir jetzt sprechen?>>

42. L:har dotashe ya=har dotasche hamzaman zaban zendast
43. zaban jan dare harkat mikone dar wagheh nokate
44. jadid hamische miare parwaresch mide loghate
45. ghadimi az bein mire schoma panjah sale pisch
46. kheili az kalamat bekar mibordid ke emruz hame
47. mordand estefadeh nemischand schoma tawajoh konid
48. faghat wajehi ke baraye dadgostari bekar mibordid
49. ta hala cheghadr taghiir karde adliye nemidunam
50. dadgostari dadgah ja kheili chizhaye dige loghathai
51. ke dar yek dorehi budand wa az bein raftand shoma
52. bebinid nazmiye hakemiye adliye baladyeh inhara ki
53. bekar mibare? Inha zamane reza schah hakem budeh
54. bar asamiye do dolati wa gheyre dolati baladiye
55. baraye chi bud?

<< Beides, alle beide gleichzeitig. Die Sprache ist lebendig, hat Pulsschlag, läuft, in der Tat schafft sie immer neue Begriffe und die alten Begriffe schafft ab. Man hat vor fünfzig Jahren Wörter benutzt, die jetzt nicht mehr existieren und nicht mehr benutzt werden. Achten Sie auf den Begriff „Dadgostari“ (Gerichtsamt) als Beispiel, wie sich der Begriff im Laufe der Zeit geändert hat. „Adliyah, „Dadgostari, „Dadgah“, oder viele anderen Begriffe, die in einer Zeitperiode existiert haben, aber dann abgeschafft wurden. Wer verwendet noch die Wörter wie „Nazmiyeh“ (Polizei), „Hakemiye“(Krankenhaus)? Diese wurden in der Zeit von „Reza Shah“ als amtliche und nicht amtliche Begriffe benutzt. Wofür war der Begriff „Baladiye“ (Rathaus)?>>

56. S3: schahrdari.

- << Für das Rathaus.>>
57. L: schahrdari khob inha neschan mideh ke zaban
58. waghean jan dare loghathar ra miafarine wa az beyn
59. mibare [loghathai ra]
- <<Das Rathaus, gut, diese zeigen, dass eine Sprache tatsächlich lebt, schafft die wörter und schafft die andere ab, diejenige Wörter>>
60. S2: [ostad az loh]aze nahvi haminjure?
- << Herr Professor, ist es auch aus syntatischer Sicht genauso?>>
61. L: az lohaze nahvi sakhtemane grameri ma'mulan yeki
62. mimune wa kamtar nesbat be loghat taghir mikonan
63. sakhtemane grameri negah konid sakhtemane grameiye
64. ghadime zabane farsi ra negah bekonid be alan-
- <<Aus der syntaktischen Sicht bleibt der grammatische Aufbau des Satzes gleich und ändert sich im Vergleich zu einem Wort weniger. Vergleichen Sie den alten grammatischen Aufbau des Satzes mit dem des jetztigten Persischen.>>

(Drei Minuten und 35 Sekunden)

Sequenz II ist unter drei Aspekten zu analysieren. Der erste Aspekt betrifft Informationen, die der Dozent zu den kulturellen Konflikten zwischen westlichen und islamischen Kulturen erteilt. Diese stammen aus dem zu übersetzenden Text und können als Grundlage für die Beschäftigung der Seminarteilnehmer mit den aktuellen interkulturellen Konflikten dienen. In diesem Zusammenhang soll versucht werden, ob der Dozent, der lange Zeit in Deutschland gelebt hat, auch von seinen Erfahrungen und Kenntnissen über das kulturelle Zusammenleben von Deutschen und Muslimen in Deutschland Gebrauch macht.

Beim zweiten Aspekt geht es um grammatische Fragen der StudentInnen, die hohe Anforderungen an deren Übersetzungsfähigkeit stellen. Obwohl der Dozent mit der Übersetzung der Studierenden in der ersten Sequenz recht zufrieden war, zeigt sich hier, dass die Studierenden erhebliche Probleme mit

der grammatischen Analyse des Textes haben. Dabei ist zu beobachten, ob der Dozent diese Schwäche erkennt und darauf eingeht, oder aber sie ignoriert.

Der dritte Aspekt gibt Informationen zur Sprache als Ausdrucksmittel der Menschen und deren Veränderungen in der Geschichte. In diesem Zusammenhang wird gezeigt, wie der Dozent das Gespräch über Sprache und ihre historische Entwicklung für eine Beschäftigung mit interkulturellen Komponenten der Ausgangs- und Zielsprache genutzt.

Der Dozent beginnt die Sequenz II mit seiner eigener Übersetzung. Von der Textstelle ausgehend will er ein Gespräch über kulturelle Konflikte zwischen westlichen und islamischen Ländern entwickeln, wird aber durch die Bemerkung von S3 „farhangi (kulturell)“ unterbrochen. Der Dozent ignoriert diese Bemerkung und setzt seine Äußerung fort. Seine Übersetzung und seine Bemerkungen beziehen sich auf eine Textstelle, die auf den kulturell geprägten Globalisierungsversuch des Westens hinweist und ihn kritisiert.

Von Zeile 9 bis Zeile 16 beginnt der Dozent diesen, seiner Meinung nach fehlgeschlagenen Prozess des Westens zu interpretieren. Seine Interpretation wird durch den Hinweis von S6 unterbrochen, dass er sich mit seiner Frage nicht auf den Inhalt des Textes, sondern die grammatische Formulierung des Satzes beziehe. Der Dozent versteht den propositionalen Gehalt der Frage nicht und fragt nach deren Zweck. S6 antwortet mit „multimedial“. Der Dozent reagiert darauf mit einer grammatischen Erklärung, dass nämlich „multimedial“ ein Adjektiv von „Multimedia“ sei, und nennt als Beispiel „multimediale Globalisierung“. S6 wiederholt die Lehreräußerung, dass „multimedial“ ein Adjektiv sei.

Die Frage des Dozenten an die Seminarteilnehmer, ob sie die Bedeutung des Adjektivs „multimedial“ verstanden haben, wird von Studierenden mit „bale (ja)“ beantwortet. S2, dessen Übersetzung in der ersten Sequenz vom Dozenten als zutreffend beurteilt wurde, verlangt nach weiteren Erklärungen und meint, dass der Satz immer noch unklar sei. Der Dozent fordert ihn auf, sein Problem konkreter auszudrücken und fragt ihn, ob er damit „führe“ meine oder etwas anderes. S2 konkretisiert seine Frage mit „habe“ und verlangt nach einer Erklärung. Der Dozent erklärt, dass das Verb „habe“ sich auf die Meinung von „Huntigton“ beziehe. Der Dozent beschränkt sich auf den

Hinweis zum Text, ohne ihn durch weitere Erläuterungen zur Verbform zu ergänzen, z. B. warum das Verb „habe“ im Konjunktiv I und nicht im Plural steht.

Es ist zu vermuten, dass die Studierenden die Verbform „habe“ und deren Bedeutung bzw. Funktion im Satz nicht verstehen. Aus diesem Grund wäre hier eine grammatische Erklärung seitens des Dozenten nötig. Das Ignorieren der grammatischen Probleme der Studierenden hat aber zur Folge, dass sie den propositionalen Gehalt des Textes nicht verstehen.

Darüber, ob der Dozent dieses Problem mit Absicht ignoriert hat, kann hier nur spekuliert werden. Er geht offensichtlich davon aus, dass die StudentInnen, die sich im sechsten Semester befinden, die nötige Grundkenntnisse der deutschen Grammatik besitzen, um ohne Hilfe des Lehrers einen deutschen Satz zu analysieren. Erst am Ende des Unterrichts wird deutlicher, warum sie Probleme mit der grammatischen Struktur des Textes haben.¹⁶⁴

Von Zeile 38 bis Zeile 40 stellt S2 eine Frage zur persischen Sprache und deren Entwicklung. Er will wissen, ob die durch die technische, besonders mediale Entwicklung entstehenden neuen Wörter als Bestandteile der persischen Sprache zu betrachten seien. Der Dozent beantwortet diese Frage mit der Bemerkung, dass die Sprache lebendig ist und einige Wörter, die nicht mehr benutzt werden, verschwinden, während andere Wörter für neue Sachverhalte entstehen. Als Beispiele nennt er „Adliye(Hauptgericht)“ oder „Baladiye (Rathaus)“, die nicht mehr verwendet werden.

S2 fragt dann, ob es auch in der Syntax der Sprachen solche Änderungen gibt. Der Dozent beantwortet diese Frage mit dem Hinweis, dass im Vergleich zur Wortbildung keine grundsätzlichen Änderungen in der Struktur von Sätzen stattfinden und fordert die Seminarteilnehmer auf, die heutige Satzstruktur des Persischen mit der alten zu vergleichen.

Wie bereits erwähnt, ist diese Sequenz unter drei Aspekten zu betrachten. Das Gespräch über die kulturellen Konflikte, der erste Aspekten der Untersuchung, wurde durch die Frage von S6 zur Grammatik blockiert. Als erste und wichtigste Konsequenz für den Unterricht ergab sich daraus, dass der Dozent

¹⁶⁴ Mehr zu diesem Problem siehe Sequenz III

seinen Kommentar über den Konflikt zwischen westlichen Ländern und Moslimen von Zeile 9 und 16 abbrechen musste.

Aber auch diesem zweiten Aspekt, den Fragen der Studierenden zu Grammatik und Satzbau, wird der Unterricht nicht gerecht. Der Dozent hätte aus der Frage von S6 das fehlende, aber für das Verständnis des Textes und des Sachverhalts notwendige Wissen als Schwäche der Studierenden erkennen müssen und die Satzstruktur kurz erklären sollen.

Auch der dritte Aspekt, das Gespräch über eine Sprache und ihre Entwicklung, bleibt auf die persische Sprache begrenzt, obwohl sich der Dozent zu Beginn seiner Bemerkungen zu Sprachen allgemein geäußert hat. Er hätte daher auch einen Vergleich zwischen Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch anführen können, um den Studierenden auch den Sprachwandel im Deutschen zu zeigen. Es wäre weiter möglich gewesen, die Studierenden über Veränderung in der Schreibweise und die aktuelle deutsche Rechtschreibreform zu informieren. Interkulturell orientierte Unterrichtsgespräche kamen auf diese Weise nicht zustande.

5.2.5.4.4 Sequenz III

Nach dem Gespräch über das Verhältnis von westlicher und islamischer Kultur, Satz- und Wortbildung, sowie den Sprachwandel fordert der Dozent die Studierenden auf, weiter zu übersetzen. Seine Unzufriedenheit mit den Übersetzungsversuchen der Studierenden zeigt er anhand seiner eigenen Übersetzung:

-
1. L: dies trifft insbesondere die eingewanderten
 2. muslime im westen selbst (..) tak tak mikhunim
 3. jomlat ra aghaye ghadiri schoma che neweschtid?
<< .. wir lesen jeden Satz, Herr Ghadiri, was haben Sie dazu geschrieben?>>
 4. S1: kopftuch nemidunam jaryanesch;
<<Kopftuch, ich weiss nicht, was das bedeutet>>
 5. L: kopftuch chiye?
<<was bedeutet „Rusari“?>>
 6. S1: nahvisch ro na,
<<von Satzbau her nicht>>

7. L: kopftuch rusari.
<<Kopftuch (bedeutet) Rusari>>
8. S1: rusai.
<<Kopftuch>>
9. S3: ma'nisch ro;
<<dessen Bedeutung>>
10. S5: migam manabas,
<<ich meine die Bedeutung>>
11. S3: rusari? Ostad (.) kopftuch (.) rusari yaani chi?
<<Herr Professor, was bedeutet Kopftuch Rusari?>>
12. S5: rusari mische-
<<Das beudet doch Rusari.>>
13. S5: rusari dige,
<<Rusari doch!>>
14. L: rusari dige,
<<Rusari doch!>>
15. S5: yaani (-) zani ke ba hejab basche dige,
<<das bedeutet doch eine Frau, die Kopftuch trägt.>>
16. S4: yaani rusari zade basche;
<<das bedeutet jemand, der Kopftuch trägt.>>
17. L: jedes kopftuch auf der strasse von hamburg;
18. S5: injuri mikhaste be moghabele barkhize;
<< Auf diese Weise wollte er Widerstand leisten?>>
19. S4: (lacht)
20. L: ya'ni (.)har rusari tuye khiyabunhaye hamburg dar
21. waghe mikhad bege har zane mahjube dare sari dar
22. khiabunhaye hamburg;
<<Das bedeutet jedes Kopftuch auf der Straße von Hamburg. Im Prinzip will er damit sagen, jede Frau mit Kopftuch auf den Straßen von Hamburg>>
23. S7: hala ma ino chtor tarjome konim?
<<Nun, wie übersetzen wir das?>>
24. L: mikhayd bedunid cheghadr farsi baladim?
<<Wollen Sie wissen, wie gut wir persisch können?>>
25. S7: na manzuresch masajed nist inja?
<<Nein, ich meine, sind sie nicht die Moscheen?>>
26. L: nakhey'r na na un ke jodas kopftuch ya'ni jede

27. persOn die kopftuch trägt ya'ni har schakhsi ke
28. rusari saresch mikone;
<<nein, nein, nein, das ist was anderes, Kopftuch
bedeutet jede, das bedeutet jede Person, die
Kopftuch trägt.>>
29. S3: ostad tamum schod?
<<Herr Professor, ist es fertig?>>
30. L: bale jek meghdari bayad ma farsi zabunha ke tuye
31. khiyabunha ra mire nemische goft befarma-
<<Ja, ein Bisschen noch. Wir Persisch Sprechende
sollen, wenn wir auf die Straße gehen, nicht sagen.
Ja das ist es.>>
32. S2: in (--) in masále bewije mosalmanani ra schamel
33. mischawad ke be gharb mohajerat kardehand wa har
34. ruz dar khiyabanhaye hamburg berlin ya paris be
35. manzeleye neschani az jange farhangiye
36. gharbolwoghuíst-
<<Dieses, dieses Problem haben diejenigen Iraner, die
in den Westen ausgewandert haben, und auf der
Hamburger, Berliner, oder sogar Pariser Straßen das
als Kulturkrieg bezeichnen.>>
37. L:bale bale ghaschang neweschtid ya'ni be onwane yek
38. jange farhangiye dar hle schoru' beginnend benazar
39. miresad erscheinen kolan tarjomehatun khub bud wali
40. khob in nokte barmigarde be in mabahesi ke dar
41. orupa hast dar morede inke schargh khube ja gharb
42. nomuneye in torkiye ke dar orupas dige nomuneye
43. digar to-
<<Ja, ja, Sie haben sehr gut geschrieben. Das
bedeutet, dass dies als ein beginnender kultureller
Krieg „beginnend“ erscheint „erscheinen“. In Prinzip
sind Ihre Übersetzungen gut genug, aber diese
Probleme beziehen sich auf die Debatten in Europa.
Über die Frage, ob der Osten oder der Westen besser
ist, können wir die Türkei als ein Beispiel in
Europa nennen, oder das andere Beispiel ist in...>>
44. S2: franse;

<<Frankreich>>

45. L: faranse ziade tu alman nomunasch khanome afghani
46. bud ke man khodam unja budam rusari tu saresch bud
47. un/ bozorg schodeye unja bud astan unja motawaled
48. schode bud unja madreke moalemi gerefte bud
49. wabaste be amuzesch o parwaresch bud dar waghe'
50. ba'd kelas nimegzaschtand barasch az tarafe
51. vezaratkhune rasman ya'ani bahse ruze telwision bud
52. tu majalat bud ke in ro bayad ba rusari begzarid
53. bere tu kelas tadrish bede ya na ba'd akhahesch
54. nagzaschtand ya'ni in mokhalefe un idehaye mast ke
55. in khod rusari yek no' ideologi ra enteghal mide in
56. ideologie morede ghabule ma nist wa enteghale in
57. ideologie ya'ni in afkar wa in aghayed ro montaghel
58. mide wa in ghabele ghabul nist khob mowafagh
59. baschid edameye tarjome ra migzarim baraye hafteye
60. ba'd wali tarjome konid hatman dar hamin jahat
61. pisch berid mibinid ke kheyli chizha mitunid yad
62. begirid yeki inke noktehaye moschkel ra che juri
63. baschun barkhord mikonid schoma az darse nemidunam
64. betun goftam ya na az darse tajziye tahlil mitunid
65. dar unja estefade konid ya'ni loghathai ke baratun
66. sangine awal behtar bekhunid ba'd schoru'konid be
67. tarjome hamitor ghadam be ghadam berid jolo ba'd
68. nahayatan tarjomatun kamel mische-

<<In Frankreich gibt es viele solche Fälle. In Deutschland war ich dabei, als eine Frau aus Afghanistan, die dort aufgewachsen war, studiert hat und mit Kopftuch als Lehrerin arbeiten wollte, aber vom Kulturministerium verhindert wurde, Unterricht zu geben. Über diesen Fall wurde ständig in allen Fernsehsendungen und Zeitungen berichtet. Die Frage war, ob sie mit Kopftuch Unterricht geben darf. Schließlich ließen die Zuständigen sie nicht unterrichten, weil sie im Prinzip mit Kopftuch eine Ideologie vermittelt, und diese Ideologie für die Gesellschaft und Gesetzgebung inakzeptabel ist.

Oky, den Rest der Übersetzung wollen wir nächste Woche fortsetzen. Übersetzen Sie bitte aber so gut wie heute. Sie sehen ja, Sie können einigermaßen gut übersetzen. Machen Sie so weiter. So lernen Sie viel besser. Ich weiss nicht, ob es Ihnen im Seminar „Satzanalyse“ gesagt wurde, dass Sie sich zuerst mit den schwierigeren Wörtern bzw. Textstellen befassen und dann versuchen zu übersetzen. Auf diese Weise können Sie schrittweise auch viel besser die Sätze analysieren und übersetzen.>>

69. S4: ostad taj[ziye tahlil nadaschtim]-

<< Herr Professor, wir haben „Satzanalyse“ noch nicht gehabt.>>

70. S3: [tajziye tahlil nadaschtim]-

<<wir haben „Satzanalyse“ noch nicht gehabt>>

71. S8: [tajziye tahlil nadascht]im-

<<wir haben „Satzanalyse“ noch nicht gehabt>>

72. S4: terme dige taze jomle biarin;

<<Erst nächstes Semester werden wir dieses Seminar besuchen.>>

(Vier Minuten und 41 Sekunden)

Kennzeichnend für Sequenz III ist das Bemühen des Dozenten um die Vermittlung der Informationen, aus denen sich zum Thema „multikulturelles Zusammenleben in Deutschland“ aufschlußreiche Unterrichtsgespräche ergeben könnten. Diese Informationen bestehen in dem Gespräch über „das Kopftuchtragen in Europa“ am Anfang der Sequenz und Ausführungen des Dozenten zu seinen Erfahrungen in Deutschland. Die Schülermeldungen zu ihren grammatischen Mängeln bleiben dabei unberücksichtigt.

Der Dozent beginnt das Gespräch mit seiner Übersetzung. Der Satz „Jedes Kopftuch auf den Straßen von Hamburg, Berlin oder Paris erscheint plötzlich als Zeichen eines beginnenden Kulturkrieges“ erscheint den StudentInnen in

seiner Struktur als sehr problematisch. Das zeigt sich gleich am Anfang der Sequenz:

Der Dozent wird in Zeile 4 durch die Meldung von S1, der die Bedeutung von „Kopftuch“ wissen will, unterbrochen. Diese Meldung löst eine Reihe weiterer Schülermeldungen aus. Der Dozent antwortet S1 mit „Kopftuch Rusari“, ignoriert jedoch die anderen Schülermeldungen mit der Fortsetzung seiner Übersetzung. Kaum hat er seine Übersetzung fortgesetzt, wird er erneut von S5 mit einem Hinweis auf die Unverständlichkeit des Satzes unterbrochen, der ihn fälschlicherweise als Widerstand des Verfassers gegen das Kopftuch interpretiert. Offensichtlich hat S5 den propositionalen Gehalt des Satzes nicht verstanden.

Das zeigt sich auch an der Frage von S7, „hala ino chi tarjomasch konim? (Jetzt wie übersetzen wir dies?)“. Der Dozent reagiert auf diese Frage mit einer Gegenfrage „mikhayd bedunid cheghadr farsi baladim? (Wollen Sie wissen, wie gut wir in Persisch sind?)“. S7 konkretisiert seine Äußerung daraufhin mit der Frage, ob damit zum Beispiel die Moscheen gemeint seien. Der Dozent negiert diese Vermutung mit der Bemerkung, dass hier die Frauen mit Kopftuch gemeint sind und weist anschließend darauf hin, dass dies für Iraner etwas Selbstverständliches sei, aber nicht für Europäer.

Dann meldet sich S2 zum Vorlesen seiner Übersetzung. Der Dozent akzeptiert diese, obwohl das Wort „Kopftuch“ in dessen Übersetzung nicht klar zum Ausdruck kommt und mit der allgemeineren Bedeutung „Mosalmanan (Muslime)“ umschrieben wird.

Anschließend beginnt der Dozent mit seinen Anmerkungen und eigenen Erfahrungen über das Leben der Muslime im Westen. Er verbindet das Thema des Textes mit Erläuterungen zu Problemen des Westens mit den Muslimen und ihrer Lebensweise in Europa, und erzählt als Beispiel die Geschichte einer afghanischen Lehrerin (in Baden-Württemberg), die ihren Arbeitsplatz wegen des Kopftuches aufgeben sollte.¹⁶⁵ Er bekräftigt so die Ansicht des Artikels, dass ein friedliches Zusammenleben der Europäer mit Muslimen in Europa erschwert und gefährdet sei.

¹⁶⁵ 1998 gehörte diese Nachricht zu den Schlagzeilen in den deutschen Zeitungen.

Abschließend betont er die Rolle solcher Texte für die Grammatik und Satzanalyse, besonders für das Seminar „grammatische Textanalyse“. Diese Erklärung wird von dem Hinweis der StudentInnen (S3, S4 und S8) begleitet, dass sie das Seminar „grammatische Textanalyse“ noch nicht besucht haben. Erst damit wird schließlich klar, warum sie die Formen und den Satzbau des zu übersetzenden Textes¹⁶⁶ weitgehend nicht verstehen und ihn infolgedessen auch nicht zufriedenstellend übersetzt haben.

Die Sequenz III hat gezeigt, dass die Unterrichtsgespräche erst dann „interkulturell“ wirksam werden sind, wenn die dazu nötigen Voraussetzungen gegeben sind. Dazu gehören sowohl der Sprachstand der Studierenden, als auch die Kenntnisse des Dozenten über das Leben im Zielland. Für die Studierenden im sechsten Semester sollte es generell kein Problem sein, sich mit schwierigen und komplizierten Zeitungsartikeln zu beschäftigen, was hier jedoch nicht der Fall war. Der Grund dafür ist in der unzureichenden, institutionell vorgegebenen Progression des Studiengangs zu sehen. Vor einem schwierigen Seminar wie „Übersetzen islamischer Texte“ müssten die Studierenden mit dem Satzbau des Deutschen so vertraut sein, dass sie komplizierte Strukturen und Formulierungen analysieren können.

Der Dozent, der in Deutschland studiert hat, besitzt ohne Zweifel überdurchschnittliche Kenntnisse über das Leben in Deutschland und Europa. Seine Kommentare zu dem Text tragen jedoch wenig zu einem interkulturell wirksamen Unterrichtsgespräch bei und werden für eine Verständigung der Studierenden mit der Zielgesellschaft kaum hilfreich und richtungsweisend.

5.2.5.4.5 Zusammenfassung

Ziel der Analyse war – wie bei den anderen Unterrichtsstunden – die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens in Bezug auf interkulturelle Kommunikation.

Es wurden drei Sequenzen aus dem Unterricht ausgewählt, in denen unter diesem Aspekt relevante Unterrichtsinhalte thematisiert werden. Dabei ließen sich folgende Merkmale feststellen:

¹⁶⁶ Dieses Problem ist in Sequenz II und III deutlicher zu erkennen.

- Der Text ist einer Zeitschrift entnommen, die offensichtlich nicht die allgemeine öffentliche Meinung über den Islam vertritt. Der Dozent sollte das unbedingt sehen und klar machen.
- Im Zusammenhang mit dem Lehrstil ist zu fragen, ob der Dozent die Unterrichtsinhalte für die Entwicklung interkulturell relevanter Klassengespräche nutzen konnte. Die ausgewählten Unterrichtsausschnitte zeigten zwar, dass er sich bemühte, Informationen über das interkulturelle Leben in Deutschland zu liefern, seine Bemühungen dieses Ziel jedoch ständig verfehlen. Besonders betroffen ist die Sequenz III, in der der Dozent über die afghanische Lehrerin berichtete. Als Unterschied, bzw. Gemeinsamkeit hätte er ihre Geschichte mit den Verhältnissen im Iran vergleichen können, wo es umgekehrt verboten ist, dass eine Lehrerin in Mädchenschulen ohne Kopftuch unterrichtet.
- Am Ende der Sequenz III wurde klar, dass die Studierenden nicht den erforderlichen Sprachstand besitzen, schwierige Zeitungsartikel zu übersetzen. Aus diesem Grund wurden einige sehr interessante Klassengespräche durch Schülerfragen zur Grammatik abgebrochen und letztlich verhindert. Hier spielt die institutionelle Organisation eine wichtige Rolle.

Klare von der Institution vorgegebene Besonderheiten für den Schwerpunkt „Übersetzen“ im Studiengang an der Universität Teheran lassen sich aus diesen Merkmalen des Unterrichts jedoch nicht erkennen. Wenn die Institution für die angeblich spezielle Ausbildung der StudentInnen in diesem Bereich ein besonderes Deutschangebot präsentiert, hätte dies aber aus dieser Analyse hervorgehen müssen. Das allerdings konnte nicht deutlich werden.

5.2.6 Shahid-Beheshti Universität

Die Universität Shahid-Beheshti wurde 1960 mit nur 174 Studenten in zwei Fakultäten, Architektur und Informatik, gegründet. Die Fremdsprachenabteilungen sind die ältesten Erweiterungen der Universität. Die Fakultät für „persische Literatur und Fremdsprachen“ wurde 1962 mit fünf Fachrichtungen, nämlich „persische Sprache und Literatur“, „italienische Sprache“, „französische Sprache und Literatur“, „englische Sprache und Literatur“ und „deutsche Sprache und Literatur“ gegründet.

Mit dem Leiter dieser Abteilung und Dr. Schmidt, einem deutschen Lektor des DAAD, arbeiteten drei Dozenten zusammen. Nach der Islamischen Revolution wurde das Fach umstrukturiert, blieb aber unter der Bezeichnung „Deutsche Sprache und Literatur“ erhalten. Allerdings wurde nicht nur die Zusammenarbeit mit dem DAAD abgebrochen, sondern auch die Zusammenarbeit mit der deutschen Botschaft reduziert, was dazu führte, dass die deutsche Abteilung sich weniger mit literarischen Stoffen auseinandersetzte.¹⁶⁷

Auch in Zeiten kritischer Beziehungen zur deutschen Botschaft wurden die Veranstaltungen im Fach „Deutsche Sprache und Literatur“ nicht unterbrochen. Während sich Teheran 1987 unter schwerem Bombardement befand, präsentierte sich der Fachbereich mit 30 Wochenstunden. Der Erhalt der Deutschen Abteilung in diesen schwierigen Zeiten ist besonders ihrer damaligen Leiterin, Frau Dr. Anneliese Ghahraman zu verdanken, die von 1967 bis 1999 an dieser Universität Deutsch unterrichtete.

Zur Zeit wird die Abteilung von Herrn Mahmud Haddadi geleitet. Unter seiner Leitung wurden die Kontakte mit dem deutschsprachigen Raum wieder in Gang gesetzt und die Beziehungen mit der deutschen Botschaft normalisiert. Erstmals in der Geschichte der deutschen Abteilung wurde im Jahre 2000 eine große Versammlung von einheimischen DeutschlehrerInnen und mit einer Delegation aus Deutschland - vom DAAD und „Goethe-Institut“ – veranstaltet. Ihr Ziel war es, die Stärke und Schwäche des Deutschangebots an iranischen Universitäten zu diskutieren und zu evaluieren.

5.2.6.1 Der Schwerpunkt der deutschen Abteilung

Wie erwähnt, wird an der Universität Shahid-Beheshti die Fachrichtung „Deutsche Sprache und Literatur“ angeboten. Nach Angaben der „deutschen Abteilung“ gliedert sich deren Studiengang in die folgenden vier Bereiche bzw. Stufen:

1. Diejenigen Unterrichtsstunden, die zu den allgemeinen Vorlesungen gehören, d. h. solche, die nach Vorschrift des „Oberrats der

¹⁶⁷ Aus dem Interview mit Frau Dr. Ghahraman.

Kulturrevolution“ für die Studierenden aller iranischen Universitäten und aller Studienfachrichtungen verbindlich sind.¹⁶⁸ Die Studierenden müssen 21 Unterrichtsstunden davon besuchen.

2. Grundlagen zum Erwerb der deutschen Sprache - insgesamt 50 Unterrichtsstunden (davon 8 Unterrichtsstunden Grammatik). Dieser Teil des Studiengangs soll die Studierenden über die bloße Sprechkompetenz hinaus in die inneren Zusammenhänge der deutschen Sprache einführen. Das geschieht hauptsächlich, indem die Studierenden mit Lehrbuchtexten, die im Sprachlabor und in den Grammatikseminaren benutzt werden, arbeiten.

3. Vertiefen der Deutschkenntnisse und Literaturseminare: 48 Unterrichtseinheiten (davon 6 Unterrichtseinheiten Grammatik). Dieser Teil des Deutschstudiums beginnt nach dem vierten Semester. Die Studierenden werden mit der Entwicklung der deutschen Literatur, ihren Gattungen und Epochen bekannt gemacht. Es wird versucht, neben der Beschäftigung mit der Literatur Informationen zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder in den Unterricht aufzunehmen.

4. Übersetzungsseminare: 24 Unterrichtsstunden: Die Beschäftigung mit der Übersetzung erfolgt ebenfalls nach dem Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen. Die Studierenden sollen nach dem vierten Semester zwei Seminare zur Übersetzungstheorie besuchen. Danach sollen sie in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten nicht nur zu verstehen, sondern auch zu übersetzen.

Ein Blick auf die Unterrichtseinheiten der deutschen Abteilung an der Shahid-Beheshti-Universität zeigt, wie diese zwischen den o. g. Komponenten des Deutschangebots verteilt sind.

¹⁶⁸ Mehr zu diesen Vorlesungen s. Kapitel 6 „die institutionelle Wirklichkeit an iranischen Universitäten“

Unterrichtstitel	Unterrichtsstunden
1. Philologie ¹⁶⁹	2
2. Persisch I	2
3. Persisch II	2
4. Geschichte des Islam	2
5. Leibeserziehung I	1
6. Leibeserziehung II	1
7. Islamische Wissenschaften I	2
8. Islamische Wissenschaften II	2
9. Fremdsprache ¹⁷⁰ (Englisch oder Französisch) I	4
10. Fremdsprache (Englisch oder Französisch) II	4
11. Fremdsprache (Englisch oder Französisch) III	4
12. Islamische Ethik I	2
13. Islamische Ethik II	2
14. Islamische Revolution und ihre Wurzel	3
15. Vorkurs für Deutsch	4
16. Leseverständnis und Sprechübung I	4
17. Leseverständnis und Sprechübung II	4
18. Sprachlabor I	4
19. Sprachlabor II	4
20. Satzbau und Grundlagen von Aufsätzen	3
21. Deutsche Grammatik I	4
22. Deutsche Grammatik II	4
23. Grammatische Textanalyse I	4
24. Grammatische Textanalyse II	4
25. Wortschatzübung I	4
26. Wortschatzübung II	4
27. Einfache Übersetzung ins Persisch	3
28. Übersetzung der geisteswissenschaftlichen Texte I	3
29. Übersetzung der geisteswissenschaftlichen Texte II	3

¹⁶⁹ Dieser Unterricht wird nur für die Studenten angeboten, die Persisch oder Fremdsprachen studieren.

¹⁷⁰ Die Studierenden dürfen entweder 12 Unterrichtseinheiten Fremdsprachenunterricht wählen oder gleichermaßen Übersetzungsseminare in Deutsch.

30. Übersetzung für Fortgeschrittene	3
31. Übersetzung islamischer Texte	3
32. Untersuchung der aus dem Deutschen ins Persisch übersetzten Texte	4
33. Zeitungsübersetzung I	3
34. Zeitungsübersetzung II	3
35. Grammatik für Fortgeschrittene I	3
36. Grammatik für Fortgeschrittene II	3
37. Aufsatz	3
38. Lesen einfacher Texte	3
39. Lesen deutscher Texte für Fortgeschrittene	3
40. Einführung in die deutsche Literatur	4
41. Vortrag und Diskussion	3
42. Lesen mit Kommentar	4
43. Untersuchung und Kritik der Dichtung	4
44. Grundlagen der Korrespondenz	3
45. Forschungsgrundlagen	3
46. Untersuchung von Theaterstücken	4

Die institutionelle Zielsetzung für das Deutschstudium ist aus diesem Programm klar ersichtlich. Es enthält neben den Unterrichtsstunden, die zur Allgemeinbildung der Studenten gehören, einerseits Seminare, die den Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen ermöglichen, andererseits Seminare, die dem Schwerpunkt des Deutschstudiums dienen sollen.

Die Seminare, die der Allgemeinbildung und dem Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen dienen, sind dem Angebot an der Universität Teheran ähnlich. Was hier als Besonderheit aber zu berücksichtigen ist, sind die Literaturseminare. Sie sollen den Studenten nicht nur einen allgemeinen Überblick über deutsche Literatur verschaffen, sondern sie auch mit verschiedenen Forschungsrichtungen und Arbeitsweisen der Literaturwissenschaft bekannt machen.

Der Schwerpunkt des Fachbereiches ist in diesem Programm nicht eindeutig genug. Die Relevanz der Literatur gewidmeten Seminare ist nicht so hoch, dass man sie als einen Schwerpunkt betrachten könnte. Aus

dieser Konstellation sollen die Studierenden nach dem Erwerb der deutschen Grammatik literarische Texte analysieren, die möglichst aus verschiedenen literarischen Epochen stammen und unterschiedlichen Medien entnommen sind.

Es muss aber bezweifelt werden, ob es gelingt, dass die Studierenden sich mit diesem Angebot wirklich nicht nur eine historische Betrachtung der deutschen Literatur in ihren Gattungen und Epochen, sondern auch eine mehr textbezogene Strukturanalyse und Interpretation von Einzelwerken, sowie eine auf systematische Zusammenhänge erfassende Literaturtheorie aneignen können. Die verschiedenen Gattungen in der Literatur und Richtungen in der Literaturwissenschaft sind deswegen in einem Fremdsprachenstudiengang von Bedeutung, weil sie in der Unterrichtspraxis in Form eines brauchbaren Methodenpluralismus zueinander in Beziehung treten, und der Unterricht durch sie besonders unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens bereichert wird.

Die Analyse des Unterrichtsgeschehens soll diese Zielsetzung unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben des Fachbereiches zunächst auf deren Wirkung in der Praxis hin beobachten und so die Frage beantworten, ob im Deutschstudium an der Shahid-Beheshti Universität die institutionellen Ansprüche realisiert werden. Dazu sollen aus dem Studiengang drei Seminare ausgewählt und unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden:

1. Dem institutionellen Bemühen um die Realisierung der Studienziele,
2. Dem Stellenwert interkultureller Kommunikation im Unterricht.

Die ersten 21 Unterrichtsstunden gehören zu den bereits erwähnten allgemeinen Veranstaltungen, die auf Persisch gehalten werden und mit dem Deutschstudium direkt nichts zu tun haben. Aus diesem Grund wird die Analyse solcher Veranstaltungen hier nicht aufgenommen.

Aus den Seminaren, die für den Erwerb der Grundkenntnisse des Deutschen vorgesehen sind, wird ein Seminar ausgewählt, in dem es wesentlich um grammatische Fragen geht. Die Dozentin hat ihr Magisterstudium im Iran absolviert und hat keine Erfahrungen aus den

deutschsprachigen Ländern. Trotzdem gilt sie als eine talentierte und kompetente Dozentin.¹⁷¹ Da es hier um den Erwerb der Grundkenntnisse geht, wird bei der Analyse des Unterrichtsgeschehens neben der grammatischen Richtigkeit auch das präzise Verstehen der behandelten Phänomene berücksichtigt.

Für Analyse eines Deutschunterrichts für Fortgeschrittene wird ein Seminar ausgewählt, das mit der deutschen Geschichte und Literatur in Verbindung steht. Das Seminar ist für die Studierenden im sechsten Semester gedacht. Der Dozent hat in Deutschland studiert und unterrichtet nebenbei im „Deutschen Sprachinstitut“.

Das dritte ausgewählte Seminar widmet sich dem Übersetzen. Der Unterricht ist der Unterrichtseinheit „Übersetzen islamischer Texte“ entnommen. Er wird von derselben Dozentin geleitet, die auch den Grammatikunterricht erteilt.

5.2.6.2 Grammatikseminar

Im Grammatikunterricht mangelt es generell an Zeit und der genügenden Bereitschaft der Teilnehmer. Die folgende Analyse ist jedoch vorwiegend im Umfeld der Diskussion über das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. Unterrichtspraxis, bezogen auf den Lernbereich deutscher Grammatik, anzusiedeln. Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf den Unterricht für Studierende mit noch geringen Deutschkenntnissen, also das gerade in Bezug auf die Grammatikvermittlung so schwierige Anfängerniveau.

Die Aufgabe, die Studierenden über die Kompetenz im Sprachgebrauch hinaus zu einem Verständnis der inneren Zusammenhänge einer Sprache zu führen, besteht auch für den muttersprachlichen Grammatikunterricht, hat jedoch im Fremdsprachenunterricht einen anderen Stellenwert. Der Unterschied dabei ist, dass nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten als Voraussetzung für das Verständnis der sprachlichen Strukturen andersartig sind, sondern auch das Begreifen der grammatischen Phänomene der

¹⁷¹ Im Prinzip ist der Einsatz der für ein akademisches Fremdsprachenstudium vorgesehenen Lehrkräfte, die nicht im Zielland studiert haben, untersagt.

Zielsprache auf der Basis der Ausgangssprache erfolgt. Relevant dabei ist auch, ob und wie die Vermittlung von Grundkenntnissen über die Zielsprache, wozu auch die Grammatik gehört, für den Anfängerbereich institutionell vorgegeben wird.

Für die folgende Analyse wurde eine Grammatikstunde ausgewählt, in der die Dozentin durch das Frage-Antwort-Muster versucht, Studierende im dritten Semester mit dem Partizip I und II vertraut zu machen.

Die Auswahl der drei Sequenzen aus dieser Stunde erfolgt besonders unter dem Gesichtspunkt, welche Lehrstrategien die Dozentin zur Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes benutzt, und welche kommunikative Funktion diese für die Deutschlerner haben. Die Auswirkungen des Lehrstils auf den Unterrichtsverlauf sollen besonderes im Hinblick daraufhin betrachtet werden, ob sie zu einer fruchtbaren Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand und dessen Verständnis beitragen.

5.2.6.2.1 Zur Konstellation der Untersuchung

Die Transkriptionen beruhen auf Tonaufzeichnungen an der Shahid-Beheshti Universität in Teheran. Am aufgezeichneten Grammatikunterricht haben 21 Studierende teilgenommen, die seit drei Semestern Deutsch lernen. Deren Alter liegt zwischen ca. 20 und 25 Jahren. Die Lehrerin, die über eine 8jährige Unterrichtserfahrung verfügt, unterrichtet die Teilnehmer 4 Stunden pro Woche im Bereich der „Deutschen Grammatik I“.

Die ausgewählten drei Sequenzen stellen einen repräsentativen Querschnitt des Unterrichts dar, der wie folgt struktuiert ist:

1. Begriffserklärung durch die Lehrerin mit Lehrer-Fragen und Lerner-Antworten
2. Beurteilung durch die Dozentin

Die Analyse richtet ihr Erkenntnisinteresse besonders auf die Verarbeitung der Lerner-Antworten durch die Dozentin. Dazu ist es notwendig, deren Strategien im situativen und diskursiven Zusammenhang der gesamten Sequenz, darzustellen.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Das Deutsche Sprachinstitut“

Ort, Datum: Teheran, den 05.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 22 Minuten

Niveaustufe: Unterrichtsgespräch im sechsten Semester

Zahl der Anwesenden: der Lehrer und 18 Studierenden

Seminar Teilnehmer: Männlich und weiblich, Alter zwischen 20 und 24

5.2.6.2.2 Sequenz I

Die Dozentin beginnt den Unterricht mit der Bemerkung, dass sie mit dem Ergebnis der Prüfung in der letzten Woche sehr zufrieden ist und gibt die Prüfungsbögen an die Studierenden zurück. Ohne weitere Details zu der Prüfung zu nennen, beginnt sie mit der Begriffsklärung von Partizip I und II. Nach einer achtminütigen Beschreibung der Begriffe setzt sie wie folgt fort:

-
1. L: das heisst wenn ich sage (-) das von mir
gekauft (-) buch (--) was heisst das?
 2. S1: das [buch das] ich-
 3. S2: [das buch]
 4. L: das buch das ich gekauft habe (-) also hier
im bezug auf buch im (-) im satz (--) eh als
ak (.) akkusativ oder dativergänzung?
 5. S3: ak[kusativ]
 6. S1: [akkusativ]
 7. L: Akkusativ ja (-) zum beispiel die im krieg
zerstörte stadt (..) das heisst (.) stadt
hier Akkusativ?
 8. S4: ak[kus]ativ;
 9. S2: [ja]
 10. L: ja das heisst zum beispiel jemand oder die
soldaten haben die stadt zerstört (.)das
heisst bei transitiven verben diese verben,
 11. S5: (husten)

12. L: haben alle akkusativergänzung und bilden pErfekt mit haben (--) das heisst bezugwort muss akkusativergänzung sein einen akkusativobjekt sein (--) alles klar?
13. SS: ja-
14. L: hum? herr Zamanian ja?
15. S6: (Schüttelt den Kopf)
16. L: jetzt (-) kann man oft von intransitiven verben (-) passiv als adjektiv bilden? ja oder nein? (--) nein? Überhaupt nicht?
17. SS: (vereinzelt) ja ja-
18. L: ja? oder nicht?
19. S5: wenn der gang abgeschlossen ist(-)dann ja-
20. L: ja wenn der vorgang (.) meinen sie abgeschlossen wird können wir partizip zwei bilden (-) aber jetzt eine frAge (-) bei intransitiven verben muss perfekt mit sein gebildet werden oder mit haben?
21. S1: mit haben;
22. L: mit haben;
23. S2: sein-
24. L: sein?
25. SS: beide;
26. L:beide? nur mit sein?
27. S6: manchmal sein und manchmal auch nicht-
28. L: ja wer sagt nur sein?
29. S5: (hustet)
30. SS: (fünf seminarteilnehmer melden sich)
31. L: drei (.) vier (.) fünf (-) alle andere sagen beide?
32. S5: (hustet)
33. L: nein? (lacht) oder nein sein ist es nicht;
34. S8: die frage ist sein oder haben?
35. L: zum beispiel kann man dafür (--) das

- geschlafene kind? das auf den tisch
geliegene buch?
36. S8: ja ja kann man (spricht mit S7)
37. L: Okay?
38. S8: nein das gelegte buch-
39. L: ja das gelegte buch (...) bitte dann beachten
sie das geschlafene kind (.) das auf den
tisch geliegene buch das sind? das sind?
40. SS: falsch-
41. L: falsch-

(Zwei Minuten und 43 Sekunden)

Ziel dieser Sequenz ist die Vermittlung der Partizip-I und -II-Bildung und Verwendung mithilfe des Frage-Antwort-Musters. Es ist zu fragen, welche Lehrstrategien die Dozentin genauer benutzt, um das für persische Muttersprachler besonderes schwer zu verstehende Partizip II zu erklären und zu üben. Es ist zwar auch im Persischen ein Partizip II gebräuchlich, wird jedoch kaum als Adjektiv benutzt.

Auf die unverständlichen Antwortversuche von S1 und S2 reagiert die Lehrerin mit deren Wiederholung und Fortsetzung in der Absicht, die Frage zu verstärken. Dem liegt eine emotional negative Bewertung des Äußerungsaktes der Seminarteilnehmer zugrunde, deren Antwortversuche sprachlich unverständlich und zu leise vorgebracht waren und somit vermutlich nicht von allen StudentInnen verstanden wurden.

Die Dozentin versucht dann, das Unterrichtsthema, Partizip I und II, im Zusammenhang mit „Akkusativ“ und „Dativ“ zu entwickeln. Mit dieser Bezugnahme gelingt es ihr, die grammatischen Vorkenntnisse der Studierenden abzurufen und somit in das Thema zu integrieren. Obwohl sich die Lehrer-Frage an alle Seminarteilnehmer richtet, trauen sich relativ wenige, ihre Fragen zu beantworten. Sie fügt hinzu, dass alle transitiven Verben eine Akkusativergänzung brauchen und fragt die Seminarteilnehmer, ob ihnen das klar ist. Das von der Lehrerin geäußerte

Fragesignal „Hm?“ hat die Funktion, die Fragestellung solange aufrecht zu erhalten, bis sie die erwartete positive Antwort erhalten hat.

Nachdem die Lehrerin diesen Aspekt, ihre Erklärung von transitiven Verben, abgeschlossen hat, kommt sie auf die Passivbildung mit intransitiven Verben zu sprechen. Der Vergleich von transitiven mit intransitiven Verben, führt aber zur Verwirrung, weil den Studierenden der Zusammenhang nicht klar wird. Die unsicheren Antwortversuche der Seminarteilnehmer auf die Frage, ob man mit transitiven Verben ein Passiv bilden kann, sind als die Folge dieser Verwirrung zu verstehen, werden jedoch von der Dozentin nicht in diesem Sinne wahrgenommen und aufgegriffen.

Auf ihre Frage regiert nur S5 mit „wenn der gang abgeschlossen ist dann ja“. Die Dozentin korrigiert diese Äußerung mit „Vorgang meinen Sie“ und stellt eine neue nächste Frage mit „bei intransitiven Verben muss Perfekt mit sein gebildet werden oder mit haben?“. Die Seminarteilnehmer reagieren auf diese Frage völlig verwirrt. Die Antwortversuche zeigen, dass die Seminarteilnehmer durch die unangemessene und sinnlose Frage irritiert sind.

Der Antwortversuch von S6 „manchmal sein und manchmal auch nicht“ wird von der Dozentin ignoriert. Sie verlangt dann von den Studierenden eine klare Stellungnahme und fordert diejenigen, die „sein“ meinen, auf, sich zu melden. Erst an der zögernden Reaktion der Seminarteilnehmer bemerkt die Lehrerin deren Unsicherheit.

Die Frage der Dozentin, ob man „das geschlafene Kind“ oder auf den Tisch gelegene Buch“ sagen kann, beantwortet S8 positiv und korrigiert sich dann mit „nein das gelegte Buch“. Die Dozentin akzeptiert den Antwortversuch von S8 und fordert von den StudentInnen zu beachten, dass „das geschlafene Kind“ und „das auf den Tisch gelegene Buch“ falsch sind.

Die Sequenz I zeigt, dass die Unsicherheit der Seminarteilnehmer im Grammatikunterricht mehrere darunter zwei im Unterricht erkennbare Gründe haben kann. Ein Grund ist, dass die grammatischen Regeln der Fremdsprache denen der Muttersprache nicht entsprechen. Der explizite Zugang zur Fremdsprachengrammatik geht häufig von dem

metasprachlichen Wissen über die Muttersprache aus. Das erfordert Erklärungen seitens der Lehrer mit vergleichenden Beispielen, um festzustellen, ob die Lerner ähnliche Regeln in der Muttersprache kennen und den Unterschied erkennen. Erst dann können die Seminarteilnehmer die grammatischen Regeln der Fremdsprache begreifen. Hier zeigt sich das in der Partizip-II-Bildung. Das Partizip II wird im Persischen kaum als Adjektiv benutzt. Aus diesem Grund haben persische Muttersprachler Schwierigkeiten.

Ein anderer Grund ist, dass Lehrer oft versuchen, schwierige Grammatikregeln mit irreführenden Vergleichen und Fragen verständlich zu machen, besonderes dann, wenn diese Erklärungen wie hier anhand intransitiver und transitiver Verben unangemessen und unklar, wie der Übergang zu Perfekt zeigt, erfolgen. Die Dozentin hätte bereits beim ersten Fokussierungsversuch - „Akkusativ“ oder „Dativ“- bemerken müssen, dass diese Art der Fragestellung nur Verwirrung stiftet. Aus dem letzten Teil der Sequenz wird die Unsicherheit der Studierenden jedoch besonderes deutlich.

5.2.6.2.3 Sequenz II

Bei der zweiten ausgewählten Sequenz handelt es sich um die Erklärung des Begriffs „Infinitiv“. Es geht vor allem um den Infinitiv mit „zu“ und ohne „zu“. Im Unterschied zur ersten Sequenz schreibt die Dozentin einige Beispiele an die Tafel.

-
1. L: jetzt nochmal passiv gucken sie was hier
steht(-) zuerst lernten wir infintiv eins und
infintiv (-) zwei (-) infinitiv eins zum
beispiel/
 2. S: infinitiv zwei;
 3. L: nein-
 4. S5: (hustet)
 5. S3: zum bei[spiel]
 6. S2: [zum bei]spiel können;
 7. L: spielen kaufen;

8. S2: spielen verkaufen;
9. S3: waschen schlafen;
10. L: ja mit infinitiv zu (-) machen;
11. S5: (hustet)
12. L: können infinitiv zwei?
13. S3: ja (--) gelaufen sein-
14. L: ja gelaufen sein-
15. S2: gewagt sein-
16. L: vielleicht auch,
17. S8: gekauft haben;
18. L: ja gekauft haben?
19. S1: wollen machen;
20. L: wollen machen?
21. S3: das ist oft infinitiv eins wollen machen-
22. L: jetzt wir können nicht in infinitiv eins und infinitiv zwei (--) infinitiv nicht nein das ist falsch das ist infinitiv mit zu,
23. S3: ja-
24. L: jetzt wir haben einige vErben (-) eine reihe von verben mit ausna=hmen von infinitiven verben muss man wenn man ein finites verb im satz hat (..) muss das andere weitere in der form von infinitiv zu im satz stehen (..) das heisst (.) bitte versuchen sie und lernen sie vor allem im satz infinitiv ohne zu
25. S1: okay ich habe modal-
26. L: modalverb?
27. SS: modal,
28. L: zum beispiel (schreibt an die Tafel)
29. SS: wollen;
30. L: können oder müssen(--)-das heisst bei modalverben sagen (schreibt an de Tafel) soll (-) extra das heisst das zweite verb steht am ende des satzes als infintiv-

(Zwei Minute und 33 Sekunden)

Die Vorgehensweise der Dozentin ist in dieser Sequenz ähnlich wie in der vorangegangenen. Sie beschreibt die Struktur der Infinitivsätze, indem sie nach der Richtigkeit eines Beispielsatzes fragt.

In PF. 1 erinnert die Dozentin die Seminarteilnehmer an ein früheres Unterrichtsgespräch zum Infinitiv I und II und fordert sie auf, einige Beispiele zu geben. Auf die Äußerung von S2 „zum Beispiel können“ reagiert die Dozentin ablehnend mit „nein“, akzeptiert dagegen die Beispiele¹⁷² von S3 wie „spielen, kaufen und verkaufen“ mit der Bemerkung, dass diese Verben mit „zu“ verwendet werden können und fordert die Seminarteilnehmer auf, einige Beispiele zum „Infinitiv II“ zu bilden.

Wieder meldet sich S3 mit Beispielen zum Infinitiv II, welche die Dozentin akzeptiert und wiederholt. Auf die Meldung von S2 „gewagt sein“ reagiert die Dozentin mit „vielleicht auch“, wodurch keine eindeutige Klarstellung erfolgt. Sie wiederholt die Äußerung von S8, die sich mit „gekauft haben“ gemeldet hat.

Die nächste Schülermeldung von S1 wird von der Dozentin wiederholt, dabei aber mit einer ablehnenden Betonung versehen. S3 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „wollen machen“ Infinitiv I ist. Die Äußerung der Dozentin in PF. 14 und 22 macht deutlich, dass sie die Einschätzung von S3 bestätigt und die Äußerung von S1 ablehnt. Ihre Beurteilung in PF. 22 ist aber von keiner Begründung zur Unterscheidung von Infinitiv I und II und kann daher die Ablehnung von S1 nicht klären.

Die Dozentin versucht dies auf eine andere Art und Weise. Sie empfiehlt den Studierenden, zuerst Sätze mit dem Infinitiv ohne „zu“ zu benutzen. Erst dann bemerkt S1, dass sein Beispiel „wollen machen“ unangemessen war. Nachdem S1 das erkannt und zugegeben hat, beginnt die Dozentin die Verwendung der Modalverben zu erklären.

¹⁷² Die Beispiele zu „Infinitiv I und II“, welche die StudentInnen äußern, beziehen sich auf das Buch „Lehr- und Übungsbuch der Grammatik der deutschen Sprache (Wortklassenlehre)“ von Anneliese

Der gesamte hier behandelte Komplex der verschiedenen Infinitivformen: Gegenwart, Vergangenheit mit und ohne „zu“, von und mit Modalverben, deren Bildung und Verwendung ist den Seminarteilnehmern offensichtlich nicht wirklich klar geworden. Die Dozentin hätte diese Unterschiede und Zusammenhänge zunächst anhand des Lehrbuches sachlich systematischer und terminologisch präziser erarbeiten müssen. Ohne eine sichere Grundlage muss der Sachverhalt so vage bleiben, wie es hier zu sehen war. Die Seminarteilnehmer ziehen sich in ihrer Unsicherheit auf das Lehrbuch zurück, entscheiden sich in ihren Antwortversuchen aber eher ratend, als nach klaren Kriterien. Auch der Dozentin selbst fehlt das nötige Instrumentarium, um so entstehende unpassende Äußerungen und Beispiele, wie das von S1, als nicht zutreffend herauszustellen, zu erklären und zu korrigieren.

5.2.6.2.4 Sequenz III

Nachdem die Dozentin die Erklärungen zum Infinitiv beendet hat, schreibt sie einige Beispiele an die Tafel und verlangt von den StudentInnen, diese erst nach dem Gespräch über den Infinitiv abzuschreiben. Dann setzt sie wie folgt fort:

-
1. L: können wir hier schreiben (-) dürfen wir (-)
ich habe Etwas machen gesollt?
 2. SS: nein-
 3. L: nein(-)falsch(-)richtig? (-)falsch (--) das
heisst sollen infinitiv steht hier an der
stelle vom adjektiv (-) das nennen wir als/
 4. S3: ersatz-
 5. L: ersatzinfinitiv jetzt als beispiel eh- (-)
 6. S7: ich kann englisch;
 7. L: bitte?
 8. S7: perfekt (-) ich kann englisch;

9. L: ja ich kann englisch (.) gut-
10. S7: ich kann englisch sprechen;
11. L: ja? nein? ohne sprechen? (-) ich kann
englisch;
12. S7: ich habe (.) englisch gekönnt;
13. L: (schreibt an die Tafel) aha (.) gekonnt (-)
der sAtz Infinitiv-
14. L: oder partizip zwei?
15. SS: partizip zwei-
16. L: partizip zwei(--))das heisst hier ich kann
deutsch (-) ich ich kann englisch (-) wir
haben hier nur ein verb (-) wir haben keinen
infinitiv (-) schon klar jetzt aber wenn (-)
hier (-) modalverb funktioniert wie ein
modalverb und am ende hier um infinitiv handelt
(-) dann bildet man mit?
17. S7: infinitiv-
18. L: ersatzinfinitiv-
19. SS: ersatzinfinitiv-

(Zwei Minute und 3 Sekunden)

Sequenz III besteht aus einem Gespräch über die Wort- und Satzstellung von Modalverben und Infinitiv im Satz. Leitfrage der Untersuchung ist, wie die Schüleräußerungen von der Vorgehensweise der Dozentin beeinflusst werden, insbesondere ob die Vermittlung grammatischer Begriffe und Regeln auch hier durch unpassende und unverständliche Beispiele im Unterricht erschwert wird und die Deutschlerner so eher in die Irre führt.

Die Dozentin beginnt absichtlich PF. 1 mit einer fehlerhaften Formulierung „Ich habe etwas machen gesollt.“. Sie soll die Seminarteilnehmer dazu anregen, über die Regel für die Wortbildung von „Modalverben im Perfekt“ nachzudenken, sie selbst zu finden und zu formulieren, um so weiter grammatisch richtige von falschen Sätzen selbstständig

unterscheiden zu können.¹⁷³ Nachdem die StudentInnen die Lehrerfrage mit „Nein“ beantwortet haben, betont die Dozentin die Fehlerhaftigkeit des Beispiels und korrigiert es dann selbst.

In ihrem Kommentar in PF. 3 zu dem selbst vorgebrachten falschen Beispiel, „das heißt sollen Infinitiv steht hier an der Stelle vom Adjektiv das nennen wir als Ersatzinfinitiv“, verwechselt die Dozentin Partizip II mit Adjektiv. Der „Ersatzinfinitiv“ steht bei Modalverben für die Perfekt- oder Plusquamperfektbildung in Verbindung mit einem Vollverb im Infinitiv. Die Verwendung des Begriffs „Adjektiv“ muss hier jedoch irritierend wirken.

Die Dozentin will dann mit „als Beispiel“ den „Ersatzinfinitiv“ erklären, als S7 ein Beispiel nennt, das die Dozentin zunächst als einen zufrieden stellenden Antwortversuch bewertet. Sie versteht aber vermutlich den Zusammenhang nicht, und verlangt deshalb von S7 mit „bitte?“ eine Erklärung für sein Beispiel. S7 will wahrscheinlich mit „perfekt“ den Zusammenhang seines Beispiels zum Unterrichtsgegenstand herstellen und wiederholt noch einmal sein Beispiel mit „ich kann Englisch“. Die Dozentin wiederholt bestätigend seine Äußerung. S7 korrigiert sich in PF. 5 mit „Ich kann englisch sprechen“. Mit der Bemerkung „nein ohne Sprechen“ macht die Dozentin ihm deutlich, dass seine Selbstkorrektur nicht richtig ist und wiederholt noch einmal das Beispiel von S7.

S7 bildet dann in PF. 7 aus dem Satz das Perfekt. Anschließend betont die Dozentin das „Partizip II“ von „können“ im Satz mit der Frage „Der Satz Infinitiv oder Partizip II?“ und verlangt von StudentInnen eine Entscheidung, welche die StudentInnen mit „Partizip II“ beantworten.

Die Reaktion der Dozentin in PF. 8 und 10 ist verwirrend. Zuerst formuliert sie das Beispiel von S7 mit „Ich kann Deutsch“ ungenau und korrigiert sich dann mit „Ich kann Englisch“. Ihre anschließende Erklärung „wir haben hier nur ein Verb wir haben keinen Infinitiv schon klar? Jetzt aber wenn hier Modalverb funktioniert wie ein Modalverb und am Ende hier um Infinitiv handelt dann bildet man mit Ersatzinfinitiv“ ist weder grammatisch korrekt noch auf das Beispiel zutreffend. Die Dozentin hätte

¹⁷³ Aus dem Interview mit der Dozentin am

die Selbstkorrektur von S7 in PF. 7 gelten lassen sollen, um auf das Verb „sprechen“ für die Bildung des „Ersatzinfinitivs“ von „können“ zurückgreifen zu können. Ihre Erklärung wäre dann passend, richtig und verständlich gewesen.

Beendet wird die Sequenz III - wie schon bei den anderen Sequenzen - durch die Bestätigung der Schüleräußerungen seitens der Dozentin, indem sie wichtige Begriffe wie „Partizip II“ oder „Ersatzinfinitiv“ wiederholt.

Sequenz III zeigte, dass die Lehrstrategien der Dozentin den Verstehensprozess der Studierenden zum „Ersatzinfinitiv“ nicht wie geplant durchführen konnte, sondern ihre Vorgehensweise durch Beispiele der Seminarteilnehmer beeinflusst wurde. Das erste Beispiel von S7 ist genau genommen kein adäquates Beispiel zum „Ersatzinfinitiv“ und abwegig. Mit dem Aufgreifen des Beispiels hätte die Dozentin das jedoch klarstellen müssen, um so das Unterrichtsgespräch und die Lerner nicht zu irritieren. Aus dieser Konstellation gelang es ihr nicht mehr, die beabsichtigte passende Erklärung zum Ersatzinfinitiv zu vermitteln. Aus dem zwar gut gemeinten Bemühen, auf die Teilnehmer, deren Äußerungen und Vorverständnis einzugehen, konnte so letztlich weder eine den Lernern, noch eine der Sache gemäße Darstellung und Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes und Lernziels erfolgen. Die geplante grammatische Begriffserklärung zum „Ersatzinfinitiv“ durch das falsche Beispiel von der Dozentin in PF. 1 konnte so durch den Beitrag von S7 in PF. 6 nicht mehr gelingen.

Die letzten Sequenzen zeigen, wie die Vermittlung einer grammatischen Regel, hier des Infinitivs, ins Stocken gerät, wenn sie zu komplex und schief angegangen wird. Die Klärung eines grammatischen Phänomens verhindert letztlich das Verständnis, wenn diese Struktur statt angemessen didaktisiert zu werden, vom Lehrer unnötig zergliedert wird, und abwegige Äußerungen der Lerner unangemessen aufgegriffen und genutzt werden.

5.2.6.2.5 Zusammenfassung

Der Ausgangspunkt der Untersuchung war die Annahme, dass die Lehrstrategie, nämlich die Verarbeitung von Lerneräußerungen durch

anschließende Lehrerfragen und die darauf erwartete Antwort institutionell vorgegeben ist. Dabei sind zwei extreme Fragetypen zu unterscheiden; geschlossene und offene Fragen. Je geschlossener eine Lehrerfrage ist, desto weniger Spielraum lässt sie den Deutschlernenden für ihre Antwort.; durch offene Fragen dagegen sind sie weniger gebunden. Dementsprechend sind die Strategien zur Verarbeitung von Schüleräußerungen seitens des Lehrers im ersten Fall auf deren Anerkennung als richtig oder deren Ablehnung als falsch reduziert, d. h. auf Sprechhandlungen, welche die illokutive Kraft einer positiven bzw. negativen Bewertung haben. Solche Frage-Antwort-Muster sind an iranischen Universitäten und Bildungseinrichtungen generell als spezifische Diskurstypen im Unterricht etabliert, wobei eher geschlossene Fragen und entsprechende Reaktionen auf Schülerantworten vorherrschen. Die daraus zugleich resultierende Unfähigkeit der Dozentin im Umgang mit unerwarteten und unpassenden Lerneräußerungen erschwert das Unterrichtsgespäch und das klare Verständnis, gerade wenn der Lehrer sich bemüht, solche Beiträge zu berücksichtigen und in seine Erklärungsversuche einzubeziehen. Damit solche didaktisch sinnvollen Bemühungen gelingen können, müsste höhere Bereitschaft und Fähigkeit der Seminarleiter und Institutionen zu offenen Unterrichtsgesprächen entstehen. Die dagegen in der Unterrichtspraxis üblichen Tendenzen sind sicher nicht nur als institutionelle Vorgaben, sondern letztlich aus kulturellen Traditionen des Lehrens und Lernens zu erklären und zu verstehen.

Dennoch bleibt es Aufgabe der Institution ihre je spezifische Lehrstrategie zu entwickeln, d. h.; sie muss sie formulieren, in der Unterrichtspraxis und am Lernerfolg überprüfen und durch Erfahrungsaustausch weiterentwickeln. Eine zu starke Dominanz formaler Vorschriften der Institution für die Vorgehensweise der Seminarleiter muss den Unterrichtsverlauf jedoch notwendig erschweren, wenn die Dozentin solche Frage-Antwort-Muster für einen fest geplanten Ablauf verwenden und nicht mehr angemessen und flexibel auf unvorhersehbare Antwortversuche der Seminarteilnehmer reagieren können. Dass die hier erfolgte Art von Unterrichtsgesprächen zu Problemen führt, die sich als nachteilig für den

Unterrichtsgegenstand und dessen Vermittlung erweisen, haben die ausgewählten Sequenzen gezeigt:

In allen drei Sequenzen erfolgen Unterrichtsgespräche zum Partizip II als Leitthema, wobei grammatisch relevante Zusammenhänge; Infinitiv I, Infinitiv II und Ersatzinfinitiv einbezogen wurden. Trotzdem konnten weder in der Sache, noch im Verstehensprozess der Seminarteilnehmer deutliche Erfolge erzielt werden. Unsicherheiten wurden nicht beseitigt, sondern vielleicht sogar erhöht.

Die Fragen der Dozentin waren durchaus sachbezogen, in ihrer Spezifik aber nicht adäquat. Auch dass sie Schüleräußerungen aufgriff und darauf einzugehen versuchte, ist durchaus positiv zu bewerten. Ihre Strategie, bei der grammatischen Betrachtung weitere grammatische Themen zu generieren, hatte zur Folge, dass sie dadurch selbst aus dem Konzept geriet und so auch die Seminarteilnehmer in Verwirrung brachte. Es gelang ihr auch nicht, durch die Präsentation eigener passender Beispiele zu ihrer Vorgehensweise zurückzufinden und den Seminarteilnehmern Klarheit zu verschaffen.

Ein anderer wesentlicher, ebenfalls institutionsspezifischer Grund für die hier beobachteten Schwierigkeiten ist aber auch in dem Seminarangebot und Aufbau des Studiengangs zu sehen. In einem anderen derart konzipierten und praktizierten Grammatikunterricht bestehen nur sehr beschränkte Möglichkeiten, das Verstehen und Beherrschen sprachlicher Strukturen zu erreichen und auch zu festigen.

Die eigentliche Ursache dafür ist nicht nur im Mangel an der dafür zur Verfügung stehenden Zeit und in fehlenden Interessen der Seminarteilnehmer zu sehen, sondern letztlich darin, dass der Grammatikunterricht derart isoliert erfolgt, d. h. dass die einzelnen Grammatikthemen nicht an authentischen Texten besprochen werden und immer wieder erst in anderen Seminaren aufgegriffen und angewandt werden sollen, in denen Texte behandelt werden, was praktisch schwer durchführbar ist. Der Grammatikunterricht sollte besser integriert erfolgen, d. h. in allen sprachebezogenen Seminaren seinen festen Platz erhalten, und nicht aus dem Verwendungszusammenhang von situativen Kontexten und sprachlichen Texten gelöst werden. Auf diesem Weg ließe sich schließlich

auch ein höheres Interesse bei den Studenten für die Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen als Voraussetzung für das erfolgreiche Entschlüsseln von Texten wecken.

5.2.6.3 Übersetzungsseminar

Die Erklärung der institutionellen Zielsetzung nennt das Übersetzen als einen wesentlichen Schwerpunkt des Deutschstudiums an der Shahid-Beheshti Universität. Dahinter steht die Absicht, dass die Studierenden mit der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten auch mit verschiedenen Texten aus deutschen Büchern, Zeitungen und anderen Publikationen, vertraut werden. Das Übersetzen bildet aber nicht die Grundlage für den Hauptschwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur“.

Ziel der Arbeit ist es, zu beobachten, ob in die Umsetzung dieser institutionellen Zielsetzung auch „interkulturelle Komponenten“ Eingang finden, oder, ob, wie anfangs schon angenommen und erwähnt, der Unterricht auf rein sprachliches Übersetzen begrenzt bleibt. Da es vor allem um eine Analyse der institutionellen Zielsetzung, ihre Durchführung und Durchführbarkeit im Unterricht geht, erfolgt sowohl die Auswahl der Sequenzen, als auch die Analyse des Unterrichts unter dieser Intention.

5.2.6.3.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der folgenden Untersuchung liegt eine Unterrichtsstunde mit 12 anwesenden Studierenden an der Universität Teheran zugrunde. Sie wurde am 26.05.1999 aufgezeichnet. Die Studierenden sind durchschnittlich 25 Jahre alt und nehmen an diesem Seminar teil, nachdem sie in den letzten 7 Semestern Grundkenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Sprache erworben haben. Nach Auskunft der Dozentin sind alle anwesenden Studierenden auf einheitlichem Niveau. Die Dozentin ist Iranerin, die ihr Deutschstudium an der Shahid-Beheshti Universität abgeschlossen hat, wo sie seit Jahren hauptberuflich arbeitet.

Gegenstand des ausgewählten Unterrichts ist ein Artikel aus dem „Hamburger Abendblatt“ vom November 1998, unter dem Titel: „*Nach zehn Jahren im Untergrund taucht Salman Rushdi auf. Untertitel: Er hofft auf eine neue Freiheit und ein normales Leben*“. Da der Fall „Salman

Rushdi“ neben Konflikten mit den USA und Israel zu den Tabu-Themen im Iran gehört, liegt in diesem Thema ein erhebliches Potential für interkulturell orientierte Unterrichtsgespräche. Es soll wie bei den schon untersuchten Unterrichtsstunden exemplarisch gezeigt werden, dass auch hier interkulturelle Aspekte in der Unterrichtspraxis relevant werden.

Im Folgenden werden drei Sequenzen aus dem Unterricht analysiert. Sie bilden einen repräsentativen Überblick über den Unterricht, der in der Regel wie folgt aufgebaut ist:

- Erklärung schwieriger Wortbedeutungen für: „Bestätigen“ und Isolierung“(Sequenz I),
- Unterrichtsgespräch über das Thema, hier „Salman Rushdi“ (Sequenz II),
- Bemerkungen der Dozentin zu Form und Inhalt des Textes (Sequenz III).

Die Lehrstrategien werden im Hinblick darauf beobachtet, welche kommunikativen Prozesse und Funktionen durch sie gefordert und gefördert werden, d. h. welche Art von Schüleräußerungen die Dozentin durch ihre Steuerung initiiert, und wie sie selbst diese Äußerungen nutzt, auf sie eingeht und sie weiterführt. Ebenso wichtig zu beachten ist, ob der Unterricht zu einer Auseinandersetzung mit seinen Inhalten beiträgt und auch so die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördert. Da es sich bei dem Lernort um die Universität als eine staatliche Institution handelt, ist zu erwarten, dass hier nicht das Verständnis der öffentlichen Meinung in Deutschland zum Fall „Salman Rushdi“ in Vordergrund steht, wie es für den Unterricht an den Sprachinstituten anzunehmen wäre, sondern dass es bloß um das Verstehen der reinen Textbedeutung geht.

Einerseits ist die Konzentration des Unterrichts auf die sprachlichen Formen und Inhalte wegen des fortgeschrittenen Niveaus der Studierenden in der Endphase des Deutschlernens sehr wichtig, andererseits entstehen mit den Schüleräußerungen stets auch Fragestellungen im Zusammenhang mit Aspekten interkulturellen Verstehens, die aufzugreifen und zu klären ebenso wichtig wäre.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Die Universität Shahid-Beheshti“

Ort, Datum: Teheran, den 26.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 52 Minuten

Niveaustufe: Klassengespräch im siebten Semester

Zahl der Anwesenden: die Dozentin und 12 Studierenden

Seminar Teilnehmer: Männlich und weiblich, Alter zwischen 24 und 26

5.2.6.3.2 Sequenz I

Zu Beginn des Unterrichts verteilt die Dozentin einen neuen Text, den die StudentInnen bis zur nächsten Woche zu übersetzen versuchen sollen. Dann bittet sie S1 um das Vorlesen seiner Übersetzung, die als Hausaufgabe in der vergangenen Sitzung erteilt wurde, und fordert die anderen Studierenden auf, Text und Übersetzung aufmerksam zu verfolgen, und auffällige Unstimmigkeiten zu notieren. S1 liest zuerst den Text, dann die Übersetzung vor:

-
1. S1: am neunzentes fEbruar neunundachtzig machte er
 2. einen Entschuldigungsversuch (-) nachdem es die
 3. ersten fünf toten bei demOnstrationen in pAkistan
 4. gegeben hatte(--) ayatollah khomeini bestätigte
 5. daraufhin am zwanzigsten fEbruar das tOdesurteil
 6. (-) tarjome ham bekhunam?
<<...Soll ich meine Übersetzung vorlesen?>>
 7. L: bale (.) bale (.) befarmaid,
<<Ja, bitte schön>>
 8. S1: dar nuzdahe fevriyeye sale haschtadonoh pas az
 9. inke dar tazahorate pakestan panj nafar koschte
 10. schodand (..)awalin eghdame khod ra baraye
 11. gazeratkhahi anjam dad-
 12. L: hum/
 13. S1: (Fortsetzung der Übersetzung) ayatollah khomeini
 14. dar biste fevriye hokme eédam u ra ghatí kard(--)
 15. L: ba´d az an?

- <<Nach dem was?>>
16. S1: Bad az an hokm-
<<Nach dem Urteil>>
17. L: hokme edam ra sarpusch gozaschtand?
<<das Todesurteil vertuscht hat?>>
18. S1: taid kardand,
<<bestätigt hat.>>
19. S2: ghat´i kardand goftand ke aghaye salman roschdi
20. bayad e´dam schawad,
<<Sichergestellt haben, haben sie gesagt, dass Salman
Rushdi getötet werden soll.>>
21. L: dorosteh (.) doroste (.) bale in khub bud yaáni dar
22. ebteda panj nafar dar pakestan koschte schodand wa
23. ba´d az un dar umad ke ma´zeratkhahi kone;
<<Das ist richtig, richtig. Ja das war gut. Das
bedeutet, dass zuerst fünf Personen in Pakistan getötet
wurden, und dann er (Salman Rushdi) sich entschuldigen
wollte.>>
24. S3: tahkim kardan ham mische?
<<"bekräftigt haben" geht es auch?>>
25. L: tahkim kardan?
<<bekräftigt haben?>>
26. S3: bale;
<<Ja>>
27. L: bestÄtigung tahkim kardan ham mische? hokm ra
28. tahkim kard?
<<"Bestätigung" kann auch mit „bekräftigen“ übersetzt
werden?>>
29. SS: bale; (schütteln den Kopf)
<<Ja>>
30. S4: ta´kid na ta´kid ta´kid kardan dorosteh
<<Nicht „bekräftigt“, sondern „bekräftigen“ ist
richtig.>>
31. L: jomlatun ro bekhunid;
<<Lesen Sie Ihren Satz vor!>>
32. S3: ayatollah khomeini dar biste fevriye hokme u ra
33. tahkim kard-

- <<Ayatolla Khomeini hat am zwanzigsten Februar das Todesurteil bekräftigt.>>
34. SS: na na,
<<Nein, nein>>
35. L: na hokm ro ta'id kardand ya'ani baresiye mojadad
36. Kardand-.
<<Nein, er hat das Todesurteil bestätigt. Das heißt, er hat es wieder überprüft>>
37. S5: mowafeghat kardan hatman bayad begim ta'id
38. kardand?
<<Er hat es zugegeben. Wir müssen „bestätigen“ sagen?>>
39. L: bale bale (--) khob motaschaker;
<<Ja, ja. Okay, vielen Dank>>
40. S6: khanome khonsari in jomle doroste aghe begim?
<<Frau Khansari, ist diese Übersetzung richtig?>>
41. L: chi? khanom?
<<Was? genedige Frau? >>
42. S6: Baád az inke tazahorate pakestan panj koschte be
43. ja gozascht (--) nachdem gegeben hatte?
<<Nachdem es fünf toten bei Demonstrationen in Pakistan gegeben hatte. Nachdem ... gegeben hatte.>>
44. L: bale in ham doroste (--) khob hame darid in matn
45. ro? Ama schoma nadarid;
<<Ja, das ist auch richtig. Haben Sie alle den Text? Ama, haben Sie ihn nicht.>>
46. S7: bale;
<<Ja>>
47. S8: bekhunam khanom?
<<Soll ich ihn vorlesen, genedige Frau?>>
48. L: bale bekhunid;
<<Ja, lesen Sie ihn vor!>>
49. S8: der ersten Jahre der er[zwungenen]
50. S9: [baba tarjom]ato bekhun;
<<Lies doch deine Übersetzung!>>
51. S8: (--) isolation waren für Rushdi die schlimmsten.
52. mal lebte er in der stAdt mal auf dem land, trug

53. teilweise perÜcke berichtete von wiederholten
54. versuchen, ihn zu töten (--) bale (-) salhaye
55. avaliyeye jodai roshdi badtarin salha bud-
<<... Ja, die ersten Jahre waren für Rushdi die
schlimmsten Jahre.>>
56. L: salhaye avaliyeye? na,
<<Die ersten Jahre? Nein.>>
57. S8: salhaye jodai az ejtema´a dige;
<<Doch die Jahre der Entfernung von der
Gesellschaft.>>
58. S4: en[zewa]
<<Isolation>>
59. SS: [enzewa]
<<Isolation>>
60. L: isolation ro jodai tarjome kardid?
<<Sie haben die „Isolation“ „Entfernung“
übersetzt?>>
61. S8: (schüttelt den Kopf)
62. L: na yek kami in ma´ani khosusi bud- (lacht)
<<Nein, diese Übersetzung war ein Bisschen
einzigartig.>>
63. S8: (lacht) badtari salha bud * gahi dar schahr o gahi
64. dar rusta zendegi mikard wa gahi * gahi kolahgis
65. bar sar migozasht wa az ahwale koschtanasch be
66. khabar mischod-
<<Das waren die schlimmsten Jahre. Manschmal hat er auf
dem Lande, manschmal in der Stadt gewohnt. Und manchmal
hat er „Perücke“ getragen und nach dem Stand der Dinge
gefragt.>>
67. L: ba khabar mischod ya khabar dar mischod?
<<Wurde er benachrichtigt oder hat er danach
gefragt?>>
68. S8: ba talaschhaye mokerar gusche gir [bud ke;]
<<Er wude mit Bemühungen isoliert, bis...>>
69. L: [inja ro dilge nakhunid kheyli mamnun;
<<Lesen Sie diesen Teil nicht. Vielen Dank.>>

(Drei Minuten und 37 Sekunden)

Bei Sequenz I handelt es sich um die Übersetzung einer Textstelle, die aus der Sicht des Westens geschrieben und in der Ausgangs- und Zielkultur unterschiedliche Stellungnahmen und Diskussionen hervorruft, was in den folgenden Sequenzen deutlich wird. Der Text aus einer deutschen Zeitung wird trotz offensichtlich grundsätzlicher Meinungsverschiedenheiten zum Fall „Salman Rushdi“ ohne institutionellen Widerstand ausgewählt und verteilt, was bemerkenswert ist.

Charakteristisch sind die unterschiedlichen Übersetzungen der Seminarteilnehmer und der Lehrstil der Dozentin zur Verarbeitung der Schüleräußerungen. Deren Strategie besteht in diesem Abschnitt vor allem darin, die wesentliche Textbedeutung mit Hilfe der Übersetzungen der Studierenden zu erarbeiten. Das geschieht, indem sie einige Übersetzungsvorschläge annimmt, andere ablehnt und weitere Hinweise zu den besprochenen Wörtern erteilt.

Zu Beginn der Sequenz liest S1 zuerst die zu übersetzende Textstelle dann ihre Übersetzung vor. Die Dozentin lässt S1 ihre Übersetzung bis zu einer Textstelle vorlesen, an der sie einen Fehler vermutet. Die Dozentin zeigt ihre Unzufriedenheit mit „Hum“, unterbricht S1 aber nicht, sondern fragt sie, ob sie das Verb „bestätigte“ „Ghat’i karden“ übersetzt hat, obwohl S1 das offensichtlich mit einem anderen persischen Verb nämlich mit „Ta’id kardan“ getan hat. S1 wiederholt das persische Verb „Ta’id kardan“, und die Dozentin stimmt zu, wird aber von S2 mit dem Hinweis unterbrochen, dass Ayatollah Chomeini damit das Todesurteil von Salman Rushdi „bekräftigt“ hat. Die Gründe, aus denen sich das erklärt, sind der Textstelle nicht zu entnehmen. Die Dozentin bestätigt sowohl den Hinweis von S2, als auch die Übersetzung von S1 und bekräftigt die Tatsache, dass es vor der Fetwa fünf Tote in Pakistan gegeben hat, und Salman Rushdi sogar bereit war, sich dafür zu entschuldigen.

Sie wird von S3 in PF. 9 mit der Frage unterbrochen, ob man das Verb „bestätigen“ mit „tahkim kardan“ übersetzen kann und antwortet mit einer Gegenfrage an die Studierenden. Diese antworten fast einstimmig mit „ja“ widersprochen nur von S4, die „Ta’id kardan“ als Alternative nennt.

Die Dozentin bittet dann S3 um das Vorlesen ihrer Übersetzung. Die Reaktion der Seminarteilnehmer und Dozentin auf deren Übersetzung ist deutlich ablehnend. Die Dozentin bekräftigt das Verb „Ta'id kardan“ als eine richtige Übersetzung von „Bestätigen“, worauf S5 fragt, ob man für „Bestätigen“ unbedingt das Verb „Ta'id kardan“ verwenden muss, oder nicht auch „Mowafeghat kardan“ benutzen kann. Die Dozentin reagiert auf diese Frage mit „bale“, einem deutlichen Ja für beide Möglichkeiten.

Nachdem sie das Gespräch über das Verb „Bestätigen“ mit „Taschakor“ (Danke) beendet hat, fragt S6, ob ihre Übersetzung richtig sei. Die Dozentin fordert sie auf, die Übersetzung vorzulesen. Nachdem S6 das getan hat, weist sie mit deutlicher Betonung auf die Bedeutung von „nachdem“ und „gegeben hatte“ hin und verlangt von der Dozentin eine Stellungnahme. Diese reagiert mit lobender Anerkennung und akzeptiert die Übersetzung von S6.

S8 bittet die Dozentin weiter übersetzen zu dürfen. Nachdem er seine Übersetzung vorgelesen hat, verlangt die Dozentin von ihm mit „salhaye avaliye?“ eine Erklärung dazu, wie er „Isolation“ übersetzt hat. Die Seminarteilnehmer reagieren auf die Antwort von S8 mit der Bemerkung, dass er das Wort „Isolation“ falsch übersetzt habe. Die Dozentin fragt dann S8, ob er das Wort „Isolation“ mit „Jodai“ übersetzt hat. Nachdem S8 das mit „ja“ bestätigt hat, erklärt die Dozentin, dass diese Übersetzung zu „frei“ sei.

Während der Wiederholung seiner Übersetzung unterbricht die Dozentin S8 mit der Frage, ob er die Stelle „ba khabar mischod ya khabar dar mischod?“ mit „er benachrichtigt wurde, oder eine Nachricht bekommt“ übersetzt hat. S8 ignoriert diese Frage und setzt mit seiner Übersetzung fort, wird aber von der Dozentin mit „inja ro dige nakhunid kheyli mamnun“ aufgehalten.

In Sequenz I werden thematisch interessante und sogar brisante Aspekte angesprochen, die zwar durch die Strategien der Dozentin zur Erarbeitung der Wortbedeutungen auch zur Sprache kommen, deren hoher interkultureller Stellenwerte jedoch nicht weiter erwähnt und thematisiert wird.

Die Lehrstrategien hätten dazu beitragen können, dass die Studierenden den Text nicht nur als ein Motiv zum Lernen von Wortbedeutungen verwenden, sondern in seinem Sinn und Zweck als Behandlung eines immer noch aktuellen Themas der Zielgesellschaft verstehen und deren öffentliche Meinung dazu ergründen. Die Bemerkungen der Dozentin zum Text wurden seitens der Seminarteilnehmer jedoch nur im Zusammenhang einer Übersetzungsübung verstanden und genutzt.

5.2.6.3.3 Sequenz II

Nachdem die Studierenden mit Hilfe der Dozentin noch weitere Absätze übersetzt haben, werden sie auf den ungewöhnlichen Stil des Artikels aufmerksam. Die aus der Perspektive der Zielgesellschaft eher gewöhnliche, aber für den Iran eher extreme Sichtweise des Artikels hat zur Folge, dass ein Gespräch über Salman Rushdi zustande kommt:

-
1. S7: Ostad bebakhschid (-) nazare schoma nesbat be in
 2. barkhordi ke ayatolla chomeini ba salman rushdi
 3. dasht ba tawajo be inke dine ma yek dine
 4. estedlalist nesbat be digar adjan estedlale
 5. ghawitari darad ma masalan mitawanestim (-) dar
 6. waghe intori wakonesh neshan dadan dorost nabud-
<<Frau Dozentin, Entschuldigen Sie, wie ist Ihre
Meinung über diese Haltung Ayatolla Chomeinis zu
Salman Rushdi? Mit der Berücksichtigung der
Tatsache, dass unsere Religion eine argumentierte
Religion ist und im Vergleich zu den anderen
Religionen stärkere Begründungen hat, hätten wir
eigentlich diese Reaktion..., war sie nicht
richtig.>>
 7. L: ya'ani nabayad in fatwa ra midadand?
<<Heißt das, dass er dieses Urteil nicht verkunden
sollte?>>
 8. S3: ostad mosalmun bud(-)mosalmun bud umad ketab ro
 9. dad yeho bargasht (--)-b dinhaye dige ham aghar
 10. kesi bargarde khob moshkel migirand ya'ani

11. faghat eslam nist-
 <<Frau Dozentin, er war ein Moslim, er war ein Moslim. Er veröffentlichte dieses Buch, ist er dann vom Islam abgewendet. Andere Religionen sind doch auch so. Sie werden auch ernst, wenn jemand sich aus der Religion abwendet. Das heißt, der Islam ist nicht die einzige Religion.>>
12. L: bale,
 <<ja>>
13. S3: yahudia ham intorand-
 <<Die Juden sind auch so.>>
14. L: bale yahudia ham hamintorand (-)kheyli
 15. moshkel migirand bale beghole (--) albate man
 16. nimidunam chun mas´aleyeh shar´ishro man ashena
 17. nistam be in mozu(-)wali ayatolla chomeini
 18. migoftand salman rushdi mosalman bud ba´d kesi
 19. ke mosalman bashe wa ba´d bargarde mishe mortad
 20. (-) age hokme ertedadash sabet beshe bewasileye
 21. olama ke inke in shakhs ke in ketab ro neweshte
 22. in mosu´ ro neweshte bayad e´dam beshe-
 <<Ja die Juden sind auch so. Die machen es allen sehr schwer. Ja allerdings weiss ich konkret nicht, weil mir die religiös-rechtliche Sachlage nicht bekannt ist, aber Ayatolla Chomeini meinte, dass ein Moslem zum „Abtrünnigen“ wird, wenn er sich vom Islam abwendet und von religiösen Gelehrten bewiesen wird, dass er, der dieses Buch oder diesen Artikel geschrieben hat, hingerichtet werden soll.>>
23. S3: are in hokmesh ine ke har kesi be khoda be
 24. payghambar tohin kone beghole olama hokmash
 25. edame wa in ham be khoda wa be payghambare
 26. eslam tohin karde;
 << Ja dieses Urteil ist so, wenn eine Person den Gott und Propheten beleidigt, soll sie den religiösen Gelehrten nach hingerichtet werden, und er hat Gott und Propheten des Islam beleidigt>>
27. L: bale wa iman nadashte bashe;

- <<ja, und glaubt nicht (an Gott).>>
28. S3: wa tohin be khoda wa peyghambare eslame;
<<Und das ist eine Beleidigung für Gott und Propheten des Islam]>>
29. L: moteha kash andishmandani budand ke yek
30. pasokhe kheyli khub az tarighe yek ketab be
31. in shakhs midadand-
<<Aber hätten die Intellektuellen doch mit einem Buch dieser Person eine sehr gute Antwort gegeben.>>
32. S4: bale;
<<ja>>
33. L: shayad dar waghe in saro sedaha ketab ro
34. tahtosho´a midadand bale in bayeti mibud,
<<Vielleicht haben diese Proteste im Prinzip das Buch übertroffen. Ja hätte es geben müssen.>>
35. S7: in khodesh yek konjkavi ijad kard-
<<das hat eine Neugierigkeit verursacht.>>
36. L: bale khodesh konjkaviye bara hamine ke
37. ketabesh milyunha forush resid (-) bale
38. mesle inja che neweshte? Albate in ke ma be
39. un estenad in nemikonim;
<<ja das hat Neugierigkeit (in de Gesellschaft) gebracht). Nur deswegen wurde sein Buch Millionenhöhe verkauft. Ja, es ist wie hier (der Artikel). Was ist hier geschrieben?
Selbstverständlich stützen wir uns nicht darauf.>>

(Drei Minute und 6 Sekunden)

Bei Sequenz II handelt es sich um ein Gespräch zum Fall „Salman Rushdi“. Charakteristisch für Sequenz II sind die Anmerkungen von S7, S3 und der Dozentin zum Todesurteil, das Ayatolla Chmeini 1989 gegen Salman Rushdi verhängt hat. An Sequenz II lässt sich zeigen, dass ein Potential für interkulturell orientierte Gespräche auch an den iranischen Universitäten existiert, was zu Beginn des Kapitels bezweifelt wurde. Für deren Verlauf und Erfolg spielen allerdings die Kenntnisse der

DozentInnen über aktuelle Sachthemen in der Zielgesellschaft und deren öffentliche Meinung eine entscheidende Rolle. Die Intention der Dozenten in diesem Abschnitt besteht darin, die Autorität im Unterrichtsgespräch zu wahren, indem sie das Gespräch mit ihren Bemerkungen zum Thema dominiert.

Die Sequenz beginnt mit einer Frage von S7, der die Meinung der Dozentin zum Todesurteil, das Ayatolla Chomeini gegen Salman Rushdi verhängt hat, wissen will und sich selbst gegen das Todesurteil ausspricht. Die Dozentin reagiert mit der Gegenfrage, ob er damit meine, dass das Todesurteil keine richtige Entscheidung von Ayatolla Chomeini gewesen sei. Eine Antwort von S7 auf diese Frage bleibt jedoch aus.

Anschließend meldet sich S3 mit der Behauptung, dass das Urteil auf sein Buch hin erteilt wurde, da er (Salman Rushdie) selbst ein Moslem sei und damit die Gefühle der anderen Muslime verletzt habe. Er setzt seine Behauptung mit der Begründung fort, dass es auch in anderen Religionen solche Art von Strafen gebe. Die Dozentin bestätigt die Äußerung von S3 mit der Bemerkung, dass z. B. auch die Juden eine solch religiöse Gesetzgebung haben. Nachdem S3 die Lehreräußerung durch eine Wiederholung bekräftigt hat, fährt die Dozentin mit der Äußerung fort, dass sie die genaue religiös-rechtliche Sachlage nicht kenne, nennt dann aber die Gründe für das Todesurteil aus der Sicht von Ayatolla Chomeini.

Die Dozentin distanziert sich in PF 26 und 27 von dem Todesurteil, indem sie als Alternative das Verfassen einer Veröffentlichung seitens islamischer Intellektuellen als Reaktion auf das Buch Rushdies vorschlägt. Sie begründet dann ihren Vorschlag damit, dass eine solche Art der Demonstration das Echo von Rushdis Buch hätte übertreffen können. Diese Äußerung der Dozentin wird von der von S4 bestätigt, der kritisiert, dass das Urteil in der Öffentlichkeit ein zu hohes Maß Anregung ausgelöst hat.

Am Schluss der Sequenz macht die Dozentin klar, dass der Gewinn von Salman Rushdi in Millionenhöhe eine Folge der entstandenen Neugier sei und der zu übersetzende Artikel keinen angemessenen Ausgangspunkt für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit diesem Konflikt böte.

Die Beschäftigung der Seminarteilnehmer mit einem religiös-politischen Konflikt, wie dem Fall Salman Rushdis ergibt sich in Sequenz II im Zusammenhang mit einem Text, der aus Sicht eines „Europäers“ verfasst wurde. Unter dem Aspekt interkultureller Verständigung lässt sich folgendes feststellen:

- Der Text behandelt das Thema „Salman Rushdi“ in einer für die Seminarteilnehmer fremden Weise und kann so als Versuch der Dozentin bzw. der Institution gesehen werden, eine politische, sowie kulturelle Verständigung anzustreben. Dieser Versuch eines Schrittes zu einer interkulturellen Begegnung muss aber scheitern, wenn die nötigen Hintergrundinformationen zum Text verborgen bleiben. Die Dozentin hätte die Studierenden darauf hinweisen sollen, dass der Text aus Sicht eines westlichen Autors geschrieben ist und daher der Besorgnis des Westens Ausdruck gibt. Auf diese Weise wäre den Studierenden verständlich geworden, dass und warum der Artikel Salman Rushdie, der in den islamischen Ländern als Beleidiger der moslemischen Gefühle gilt, in Schutz nimmt.
- Hinter diesem Versäumnis der Dozentin, zu einer interkulturellen Verständigung beizutragen, steht die Besorgnis durch genaueres Eingehen auf das Thema, möglicherweise religiöse Gefühle zu verletzen, was der heutigen Situation im Iran durchaus angemessen und daher auch verständlich ist.
- Das Unterrichtsgespräch zeigt auf typische Weise, dass in den Übersetzungsseminaren Texte aus dem Zielland gerade mit strittigem Inhalt oft isoliert und ohne kulturellen und politischen Zusammenhang angeboten werden, um die Gefahr von interkulturellen Missverständnissen und Verletzungen mit politisch-religiösem Hintergrund zu vermeiden.
- Das erklärt auch, warum die Frage von S7 am Anfang der Sequenz unbeantwortet bleibt.

Die letzte Bemerkung der Dozentin, dass der Artikel keine sinnvolle Grundlage für eine Debatte sei, bekräftigt die Annahme, dass das Seminarangebot nicht interkulturell, sondern rein sprachorientiert gerichtet

ist. Auch die anschließende Bitte der Dozentin an den Verfasser, über die öffentliche Meinung in Deutschland zum Fall Salman Rushdi und daraus entstehende Konflikte zwischen Moslems und Europäern zu berichten, konnte aber keine interkulturell fundierte Diskussion auslösen.

Trotz der verständlichen Gründe für eine Konfliktvermeidung bleibt jedoch die Frage, warum gerade Texte mit einem so hohen Potential an Konfliktstoff für die Übersetzungsseminare ausgewählt werden. Mit wenigen brisanten Texten ließe sich deshalb ein viel höherer Beitrag zur interkulturellen Verständigung erreichen.

5.2.6.3.4 Sequenz III

Nach einer kurzen Pause wird die rein übersetzungstechnische Arbeit mit folgendem Satz fortgesetzt:

„Sie alle tun mir schrecklich leid. Und mir ist auch klar, daß unter den Todesopfern viele sind, die nicht einmal wußten wogegen sie demonstrieren sollten“, sagte Rushdie.“

Die Dozentin fordert S8 auf, seine Übersetzung vorzulesen. Nachdem S8 auf diese Aufforderung nicht reagiert, setzt die Dozentin wie folgt fort:

-
1. L: khob salman rushdi ezhar dasht (--) sie alle tun
 2. mir so schrecklich leid-
<<Also gut, Salman Rushdi behauptete....>>
 3. S5: (hustet)
 4. S6: ostad dar miane ghorbanian aghwame ziadi budand
 5. ke hata nemidanestand baraye chi be tazahorat
 6. mirawand,
<<Frau Dozentin, Unter den Demonsteranten gab es viele Leute, die nicht wussten, warum sie überhaupt demonsterieren.>>
 7. L: bale in manzurash bud bale in waghti adam nadune
 8. ba awam mowajeh mishe (--) khob yek jomleye kamel
 9. ki mitune bekhune?
<<Ja, das hat er (Salman Rushdi) gemeint. Das passiert, wenn man nicht weiss, wie man mit der einfachen Schicht einer Gesellschaft umgeht. Okay,

- wer kann einen vollständigen Satz vorlesen?>>
10. S9: baraye man saghf migozarand wa baraye man
 11. dardawar ast ke dar miane ghorbanian kesani
 12. hastand ke nemidanan alaye chi be tazahorat
 13. mirawand
 <<Sie alle tun mir schrecklich leid. Und mir ist auch klar, dass unter den Todesopfern viele Menschen sind, die nicht einmal wußten, wogegen sie demonstrieren sollten.>>
14. L: bale;
 <<Ja>>
15. S2: wo ostad inja be chi barmigarde? Bar
 16. migarde be(-) koja ya che kesi?
 <<Frau Dozentin, worauf bezieht sich „wo“? Worauf bezieht es sich, oder auf wen bezieht sich das Wort?>>
17. S6: dar waghe bayad shakhs bashad alayhe che
 18. kasi;
 <<Das muss in der Tat gegen eine Person sein.>>
19. L: dar waghe alayhe che chizi (--) ketabesh
 20. tazahorat mikardand,
 <<Die Frage ist, gegen wen die Menschen demonstrieren haben.>>
21. S5: alayhe che che kasi, ya'ani be yek shakhs?
 <<Das bedeutet, wer, welche Person?>>
22. L: ya'ani wo be shakhs barmigarde? Aghaye
 23. dustizadeh mishe in be shakhs bargarde?
 <<Das bedeutet, dass sich „wo“ auf eine Person bezieht? Herr Dousteh Zadeh geht das, dass „wo“ auf eine Person bezieht?>>
24. S3: (hustet)
25. V: dar asl bar migarde be tamame ghazie;
 <<Das bezieht sich im Prinzip auf die ganze Geschichte.>>
26. L: ya'ani be mozu ya shakhs?
 <<Das bedeutet auf eine bestimmte Person?>>
27. V: be mozu;

- <<Auf das Ganze.>>
28. L: Bale ishun ham hamino migan ham be ketab ham
 29. be khode shakhs ya'ani bar alaye che chizi
 << Ja, er meint auch dasselbe. Das bezieht sich
 sowohl auf das Buch, als auch auf die Person.>>
30. S5: ya'ani ham be ketab barmigarde ham be khode
 31. shakhs ham be nashero newisande;
 <<Das heißt, das bezieht sich sowohl auf das Buch,
 als auch auf die Person und auch auf den
 Verleger.>>
32. L: bale bar alaye tamame inhabude (-) bale ham
 33. bar alaye tamame siyasati bude ke hemayat
 34. mikarde az salman rushdie;
 <<Ja, das war gegen die Politik, die Salman Rushdi
 verteidigt hat.>>

(Zwei Minute und 15 Sekunden)

Im Verlauf von Sequenz III entsteht eine Unsicherheit beim Übersetzen des Wortes „wogegen“ seitens der Studierenden und auch der Dozentin. Daraus ergibt sich ein Gespräch, an dem auch der Verfasser beteiligt war.

Nachdem S8 der Aufforderung der Dozentin nicht folgen konnte, richtet sie ihre Frage an alle Seminarteilnehmer, in dem sie den deutschen Satz vorliest. Auf den Übersetzungsversuch von S6, der als zu freie Übersetzung hätte kritisiert werden müssen, reagiert die Dozentin jedoch mit einer Bestätigung. Sie liefert dann einen Kommentar zu der Textstelle, die ihr offensichtlich selbst nicht klar ist, und den sie deshalb auch wieder abbricht. Dann richtet sie an alle Seminarteilnehmer erneut die Forderung nach einer vollständigen Übersetzung des Satzes.

Nachdem S9 seine Übersetzung vorgelesen hat, und die Dozentin sie als richtig bestätigt hat, fragt S2 nach dem Sinn und Zweck des Wortes „wogegen“. Auf diese Frage reagiert zuerst S6 mit der Behauptung, dass „wogegen“ sich auf eine Person bezieht, dann die Dozentin mit der Vermutung, dass es auf „das Buch“ bezogen sei. S5 unterstützt die Vermutung von S6 mit der Behauptung, dass „das Buch“ hier gemeint ist.

Auf die zweimal wiederholte Behauptung, dass „wogegen“ sich auf eine Person bezieht, reagiert die Dozentin mit einer Frage an den Verfasser. Nachdem der Verfasser erklärt hat, dass sich das Wort „wogegen“ auf den gesamten, vorher genannten Prozess bezieht, fragt ihn die Dozentin erneut, ob hier eine Person oder ein anderer Gegenstand gemeint ist. Der Verfasser wiederholt seine Erklärung, dass hier nicht ein einzelnes Wort, sondern der ganze Vorgang gemeint sei.

Die Dozentin fühlt sich dadurch sicherer und erklärt den Seminarteilnehmern, dass das Wort „wogegen“ nicht nur auf die Person, sondern auf den ganzen Prozess, an dem Salman Rushdi mit seiner Veröffentlichung und deren Folgen beteiligt sei, bezogen werden muss. S4 versucht sich mit der Äußerung, dass hier die Person, das Buch und der Verleger gemeint sind zu vergewissern. Mit der Ergänzung der Dozentin, dass die Proteste auch gegen die Politik, die hinter Salman Rushdie steht, gerichtet seien, wird Sequenz III abgeschlossen.

Aus dem Gespräch ergibt sich die Vermutung, dass die Studierenden den Satz grammatisch nicht verstanden haben. Die Dozentin hätte zuerst fragen können, ob der Satz grammatisch verständlich ist, dann auf „Proteste gegen etwas“ hinweisen und erklären können, dass die pronominale Bedeutung von „wogegen“ sich nicht nur auf ein bestimmtes Nomen, sondern auf einen vorher dargestellten Sachverhalt, bzw. Vorgang beziehen kann. Die Notwendigkeit einer genaueren Beschäftigung mit Pronominaladverbien, auch anhand weiterer entsprechender Beispiele ergibt sich gerade in einem Übersetzungsseminar aus der Tatsache, dass diese im Deutschen als Strukturwörter die Kohärenz von Texten ausmachen und somit für ein adäquates Verständnis, sowie eine korrekte Übersetzung von grundsätzlicher Bedeutung sind.

5.2.6.3.5 Zusammenfassung

Die vorausgegangenen Unterrichtsanalysen sind unter zwei Gesichtspunkten zusammenzufassen: dem Thema und dessen Unterrichtsverlauf

1. Die Analyse hat gezeigt, wie politische Ereignisse den Fremdsprachenunterricht beeinflussen können. Einerseits machen sie

deutlich, dass fremdsprachliche Texte oft politische Hintergründe haben und deshalb entsprechende politische und kulturelle Kenntnisse der Beteiligten voraussetzen, oder auch vermitteln können. Andererseits zeigt sich an ihnen die Gefahr, dass sie eine interkulturelle Verständigung blockieren können, wenn die Texte politische Ereignisse thematisieren, die einen hochbrisanten Konfliktstoff zwischen zwei Gesellschaften bzw. Staaten darstellen.

Der Fall „Salman Rushdie“ gilt seit 1989 – neben anderen politischen Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen – als ein solcher Konflikttherd im Verhältnis zwischen westlichen Ländern und dem Iran. Darunter leidet nicht nur die Verständigung und Zusammenarbeit der Staaten auf wirtschaftlicher und politischer Ebene, sondern davon ist letztlich auch der Deutschunterricht an staatlichen und nicht staatlichen Einrichtungen im Iran betroffen. Trotz des Bemühens seitens der Institutionen und Dozenten, solche konflikthaltigen Themen zu vermeiden, kommen sie an iranischen Hochschulen doch immer wieder zur Sprache. Das Problem dabei ist, dass sie zwar einerseits nicht zu umgehen sind, andererseits aber selten zu einer konstruktiven Auseinandersetzung oder sogar Annäherungen der Standpunkte führen. Aus dieser Schwierigkeit entstehen für die beteiligten Dozenten hohe Anforderungen. Sie benötigen nicht nur genügend Kenntnisse über den Konfliktstoff und die Sichtweise der Zielkultur, sondern auch ein hohes Maß an Sensibilität dafür, in welchen Grenzen eine Beschäftigung damit in der jeweiligen Gruppe möglich und nötig ist, sowie die Fähigkeit durch ein entsprechendes Lehrerverhalten, die eigenen Meinungsäußerungen und Fragestellungen, solche Grenzen selbst deutlich zu machen. Eine solche Grenze ist sicher immer dann überschritten, wenn es in der Auseinandersetzung hauptsächlich um Schuldzuweisungen geht.

Dann folgt zu allererst, dass die Dozenten das Problem und die daraus resultierende Aufgabe erkennen und akzeptieren, dann aber auch dass sie zu der Entwicklung einer Streitkultur in ihren Seminaren beitragen und so auch die Grundlagen für die Beschäftigung mit Konfliktstoffen im Sinne einer Verbesserung interkultureller Verständigung schaffen.

2. Der Verlauf und die Gestaltung des Unterrichts sind vom jeweiligen Thema direkt abhängig, das somit nicht nur für die Lehrstrategie, sondern auch den gesamten Lernprozess relevant ist. Aus der in den dargestellten Sequenzen zur Übersetzung anstehenden Thematik ergeben sich verschiedene Probleme, denen die Dozentin und der Unterrichtsverlauf nicht gerecht werden:

- Der Text, der aus einer deutschen Zeitung entnommen ist, bleibt isoliert. Er wird, wie in der zweiten Sequenz deutlich zu erkennen ist, nicht als Grundlage für ein Unterrichtsgespräch genutzt, in dem auch die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft und die Sichtweise, aus der der Text geschrieben ist, vermittelt werden.
- Am Gespräch beteiligte Studenten, in diesem Fall S4, die nicht mit der allgemeinen öffentlichen Meinung der Ausgangsgesellschaft übereinstimmen, werden häufig aus dem weiteren Unterrichtsverlauf ausgeschlossen.
- Die Dozentin kann als Vertreterin einer staatlichen Universität nicht einen Text vertreten, der eine aggressive Haltung zur offiziellen Politik des Ausgangslandes einnimmt. Aus diesem Grund hat sie keine andere Wahl, als sich mit ihrer eigenen Meinung zurückzuhalten und den Text möglichst unkommentiert zu lassen.
- Der Zweck eines Angebots solcher Texte ist in Frage gestellt, wenn diese keinen Beitrag zur interkulturellen Verständigung beider Gesellschaften leisten können. Wenn man die drei Sequenzen in Betracht zieht, stellt man jedoch fest, dass es sinnvoll sein kann, solche Texte anzubieten. Sie können die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft präsentieren, auch wenn diese in den Unterrichtsgesprächen nicht diskutiert wird, können zeigen, wie unterschiedlich öffentliche Meinung in der Ausgangs- und Zielgesellschaft ist, und so schließlich Impulse zu einer weiteren konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Konflikt geben.
- Was die Beschäftigung mit der grammatischen Struktur des Textes betrifft, konnte in Sequenz III, als es um die Bedeutung und Funktion des Wortes „wogegen“ ging, festgestellt werden, dass die Dozentin eine nicht nur für das Textverständnis und dessen Übersetzung, sondern auch für

deutsche Texte allgemein relevante Struktur nicht erkennt und auch wohl selbst nicht versteht.

5.2.6.4 Textverständnis

Wie schon bei der Erläuterung der institutionellen Zielsetzung erwähnt, gehört das Textverständnis zu den wesentlichen Zielen des Deutschstudiums an der Shahid Beheshti Univesität. Dahinter steht die Absicht, dass die Studierenden nicht nur mit der Vermittlung von sprachlichen Fachwissen vertraut werden, sondern auch mit verschiedenen literarischen Texten, Textsorten, Lese- und Interpretationsstrategien. Da der Schwerpunkt des Deutschstudiums an dieser Universität „Deutsche Sprache und Literatur“ ist, gilt das Textverstehen als dessen eigentliche Voraussetzung und Zielsetzung.

Das Ziel der Arbeit ist es, zu untersuchen, ob in diese institutionelle Zielsetzung in der Praxis auch „interkulturelle Komponenten“ Eingang finden oder ob, wie schon anfangs angenommen und erwähnt, der Unterricht auf bloße Textvermittlung begrenzt bleibt. Da es um eine Analyse der institutionellen Zielsetzung und Umsetzung im Unterricht geht, diese bewusst auch zum Kriterium für die Auswahl und zum Hauptgegenstand der Unterrichtsanalyse zu machen.

5.2.6.4.1 Zur empirischen Grundlage der Untersuchung

Der folgenden Untersuchung liegt eine Unterrichtsstunde mit 22 anwesenden Studierenden an der Universität Shahid Beheshti zugrunde. Sie wurde am 26.05.1999 aufgezeichnet.

Das Alter der Seminarteilnehmer, die sich im vorletzten Semester befinden, liegt zwischen 23 und 28 Jahren. Nach Auskunft des Dozenten ist deren Sprachstand auf sehr unterschiedlichen Niveaus. Einige von ihnen seien bereits jahrelang in Deutschland oder Österreich gewesen und sprächen gutes Deutsch. Der Dozent ist Iraner, hat sein Germanistikstudium in Deutschland abgeschlossen und unterrichtet seit 1984 an der Shahid Beheshti Universität Deutsch .

Thema des ausgewählten Unterrichts ist eine Erzählung von Heinrich Mann „Der Maskenball“. Der Text enthält ein erhebliches Potential für

interkulturell orientierte Unterrichtsgespräche. Es soll wie bei den schon untersuchten Unterrichtsstunden exemplarisch gezeigt werden, wie mit einem Begriff, hier die „Maske“, dem Text und seiner Thematik interkulturelle Aspekte in die DaF-Unterrichtspraxis einfließen.

Die für die folgende Analyse ausgewählten drei Sequenzen bilden einen repräsentativen Überblick über den Unterricht, der in der Regel wie folgt aufgebaut ist:

1. Die Diskussion über einen zentralen Begriff, hier die „Maske“.
2. Inhaltsangabe zu den literarischen Texten, hier zu der Erzählung „Der Maskenball“.
3. Resümierende Interpretation.

Die Lehrstrategien werden im Hinblick darauf beobachtet, welche kommunikativen Prozesse und Funktionen durch sie gefordert und gefördert werden, d. h. welche Art von Schüleräußerungen der Dozent durch seine Steuerung initiiert und wie er selbst diese Äußerungen nutzt, auf sie eingeht und sie weiterführt. Ebenso wichtig zu beachten ist, ob der Unterricht zu einer Auseinandersetzung mit dem behandelten Inhalt beiträgt und so auch die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördert. Da es sich um die staatliche Institution „Universität“ handelt, muss angenommen werden, dass in dem Seminar „Einführung in die deutsche Literatur“ nicht die Präsentation der deutschen Kultur im Vordergrund steht, wie an den Sprachinstituten, sondern mehr der Inhalt, Gehalt und die Form der Texte.

Einerseits ist die Konzentration der Lehrer-Fragen auf die Texte wegen des Niveaus der Studierenden in der Qualifikationsphase für die Abschlussprüfung sehr wichtig und verständlich, andererseits entstehen mit den Themen der Texte und den Schüleräußerungen dazu stets auch Fragestellungen im Zusammenhang mit interkulturellen Aspekten.

Der Transkriptionskopf

Aufgenommen in: „Die Shahid-Beheshti- Universität

Ort, Datum: Teheran, den 26.05.1999

Dauer der gesamten Aufnahme: eine Stunde und 20 Minuten

Niveaustufe: Unterrichtsgespräch im siebten Semester

Zahl der Anwesenden: der Lehrer und 22 Studierenden

Seminarteilnehmer: Männlich und weiblich, Alter zwischen 24 und 28 Jahren

5.2.6.4.2 Sequenz I

Nachdem der Dozent seinen Unterricht mit einem Scherz über die iranische Nationalmannschaft angefangen hat, beginnt er, das Thema des Unterrichts zu erläutern. Er fragt zuerst nach der Bedeutung des Begriffs „Maske“ und fordert die Teilnehmer auf, sich dazu zu äußern. Kurz danach erklärt er selbst den Begriff und fängt mit den Verwendungsmöglichkeiten des Wortes „die Maske“ wie folgt an:

-
1. L: begriff mAske(.)welche gedanken können sie mit dIEsem begriff erfinden? frau Atashafruz sagen sie den begriff maske (.) welche gedanken und assozionen erweckt bei ihnen?
 2. S1: wenn wir eine gestalt hinnehmen werden sagen wir maske;
 3. L: ja (..) wenn wir die wirklichkeit [ja/]
 4. S1: [ja-]
 5. L: verheimlichen wollen ja können sie [dann-]
 6. S1: [eh]
 7. L: ja die also begriffe die werke und/
 8. S1: hinnehmen wollen;
 9. L: wörter nennen die ungefähre aqui (-) äquivalent sind wie mAske?
 10. S2: wenn wir uns nicht so richtig zeigen wollen;

11. L: sehr schön ja? oder also verschleiern (-)
etwas verschleiern (.) ja herr pazira was
bedeutet das? --) etwas verschleiern ja?
12. S3: zudecken decken-
13. L: zudecken? ja verschleiern ist verwandt
(.)etwas verschleiern (-) verschleiern das
ist etwa tschador die islamische fracht für
frauen (-) frau Reza ja? die obligatorisch
ist oder fakultativ?
14. SS: fakultativ;
15. L: fakultativ sie sehen ja trAgen eines
schleiers (-)also gut verschleiert bedeutet
auch verdeckt zugedeckt so weiter;
16. S4: vertuschen;.
17. L: wenn etwas mehr etwas traditio[nell;]
18. S4: [vertu]schen etwas vertuschen bedeutet so
etwas machen damit man nicht so ist wie man
höflich ist-
19. L: ja richtig-
20. S4: ja und ich will etwas zeigen also in
wirklichkeit,
21. L: ja ungefähr stimmt die erklärung (.)so jetzt
kommen wir zu dem mehrartigen begriff maske
zu(--)) es gibt doch rituale gebiete
verAnstaltungen und traditionen wo dann
auch(--)) mAsken eingesetzt werden und die
leute die sich maskieren ja? kennen sie also
länder wo solche veranstaltungen einfach als
tradition bestand hat? brasilien doch-
22. S1: brasilien;
23. S2: chin (-) chin-
24. L: china ja? im iran haben wir solche
traditionen In?
25. S3: [tabriz;]

26. S2: [tabriz;]
27. L: aber maskierte menschen haben wir,
28. SS: (lachen)
29. L: glaube ich deu[tsch-]
30. S4: deu[tschland,]
31. S2: [deutsch]land,
32. L: ich gehe (-) ich habe in bAsel denn gibt es
ein Karnewal,
33. S4: nein (.)deutschland (-) einige tage
maskieren sich und kostümieren sich manche
leute;
34. L: nicht in allen städten (-) wir kennen das aus
köln,
35. S3: in münchen habe ich auch gesehen-
36. L: in münchen (-) ja vielleicht eine
verschleierte frau-
37. SS: (Lachen)

(Drei Minuten und fünfundvierzig Sekunden)

Bei Sequenz I handelt es sich um eine Begriffserklärung des Wortes die „Maske“. Charakteristisch für die Sequenz I sind die Anmerkungen des Dozenten und der Studierenden zu diesem Begriff, der für die Erzählung von Heinrich Mann zentral ist. Daran wird deutlich, dass ein Potential für interkulturell orientierte Gespräche auch an den iranischen Universitäten existiert. Für den Verlauf und Erfolg der Unterrichtsgespräche spielen die Kenntnisse des Dozenten über die literarischen Sachthemen in der Gegenwartsliteratur des Ziellandes und dessen historische und kulturelle Besonderheiten eine entscheidende Rolle. Die Strategie des Dozenten in diesem Abschnitt besteht darin, die Fokussierung auf den Begriff im Unterrichtsverlauf zu wahren, indem er das Gespräch mit seinen Bemerkungen zum Thema dominiert.

Die Sequenz beginnt mit einer Fragestellung des Dozenten zum Begriff „Maske“, er fordert S1 auf, den Begriff zu erklären. Die Erläuterung von

S1 wird vom Dozenten mit „Ja“ bestätigt, obwohl dessen Äußerung grammatisch falsch ist. Der Dozent ergänzt sie mit der Erklärung, dass man mit einer „Maske“ eine „Wahrheit verheimlichen“ will. Seine Äußerung wird von S1 „hinnehmen wollen“ unterbrochen. Er fordert S1 auf, Stichwörter, die äquivalent zum Begriff „Maske“ sind, zu nennen. Als diese Aufforderung von S1 nur mit „eh“ aufgenommen wird, schließt S2 die Antwort „Wenn wir uns nicht so richtig zeigen wollen“ an.

Diese Äußerung bestätigt der Dozent mit „sehr schön“ und ergänzt mit „verschleiern“. Er verlangt dann von S3, das Verb „verschleiern“ zu erklären. Auf die Äußerung von S3 „zudecken, decken“ reagiert der Dozent mit der Wiederholung des Verbs „zudecken“, versehen mit der Intonation einer Frage, womit er seinen Zweifel daran deutlich macht, ob das Wort wirklich ein Synonym für „verschleiern“ ist. Er liefert dann selbst eine Erklärung für das Verb „verschleiern“ und sagt, dass es sich dabei um „eine islamische Fracht für Frauen“ handele¹⁷⁴.

Auf die Frage des Dozenten, ob der Schleier im Iran obligatorisch oder fakultativ ist, reagieren die Seminarteilnehmer einstimmig mit „fakultativ“. Auf diese Weise wird zugleich das nächste Thema, nämlich die Diskussion über die Verwendungsweise des Begriffs „Maske“ eingeleitet. Der Dozent versucht aber weiter, die Bedeutung von „verschleiern“ und von „Zudecken“ in Beziehung zu setzen.

Die Erklärung von S4 wird vom Dozenten ignoriert, weil er den Begriff „verschleiern“ mit dem Begriff „Tradition“ verbinden will. Als S4 den Dozenten noch einmal unterbricht, lässt dieser S4 seine Erklärung fortsetzen. Die grammatische Struktur der Äußerung von S4 wird – wie schon zu Beginn die von S1 – vom Dozenten nicht korrigiert, wahrscheinlich deswegen, weil in dieser Sequenz für ihn nicht die Grammatik, sondern der Inhalt im Vordergrund steht.

Der Dozent lenkt mit seiner Frage an die Seminarteilnehmer, welche Länder sie kennen, in denen zu besonderen Veranstaltungen eine „Maske“ getragen wird, das Gespräch in eine neue Richtung. Die Antwortversuche

¹⁷⁴ Offensichtlich ist hier „Tracht“ gemeint.

der Seminarteilnehmer, die solche Länder nennen, zeigen, dass sie die Frage verstanden haben.

S1 reagiert mit „Brasilien“, gefolgt von dem Antwortversuch von S2 „Chin“. Der Dozent korrigiert die Antwort von S2 mit „China“ und stellt seine Frage konkreter. Er fragt, ob die Seminarteilnehmer solche Veranstaltungen auch im Iran kennen. Aus dem Kontext lässt sich nicht klar erkennen, ob der Dozent die Antwortversuche von S2 und S3, „Täbriz“, mit seiner Reaktion, dass sie maskierte Menschen haben, als richtig beurteilt. Auf diese Weise geht der Charakter des Impulses des Dozenten verloren.

Auf die Antwortversuche von S2 und S4, die mit „Deutschland“ geantwortet haben, reagiert der Dozent skeptisch mit der Einschränkung, dass er nur in „Basel“ einen Karneval erlebt hat. Als S4 seinen Antwortversuch wiederholt, äußert sich der Dozent irritiert und erklärt, dass man „Karneval“ auch aus „Köln“ kennt. Die Unsicherheit des Dozenten zeigt sich Ende PF. 26 und Anfang PF. 28, als er der Äußerung von S4, der angeblich auch in München einen Karneval gesehen hat, mit „vielleicht eine verschleierte Frau“ widerspricht. Durch diese Äußerung musste den Seminarteilnehmern die Existenz des Karnevals in Deutschland generell als fraglich erscheinen.

Der Dozent hat in dieser Sequenz versucht, den Begriff „Maske“ zu erklären und mit dem des „Karnevals“ zu verbinden. Diese Begriffserklärung ist jedoch als gescheitert zu betrachten, weil:

1. der Dozent den Begriff „Maske“ inhaltlich nicht mit Antwortversuchen der Studenten und Studentinnen wie „verheimlichen“, „zudecken“ in Zusammenhang bringen konnte,
2. der Unterschied zwischen „Maske“ und „Verschleiern“ – im Sinne einer verschleierten Frau im Iran – nicht genug herausgearbeitet wurde und der Vergleich irreführend ist,
3. der Dozent die Bedeutung der „Maske“ in einem „Karneval“ nicht verdeutlichen konnte,
4. der Dozent die Möglichkeit zu einem Vergleich zwischen den Sitten bei einem Karneval im Ausgangs- und im Zielland ungenutzt ließ, indem er die Existenz des Karnevals im Iran dementiert. Es ist richtig, dass es im

Iran keine mit dem „Karneval in Deutschland“ vergleichbare Veranstaltung gibt, er hätte das Gespräch aber auf das Straßentheater im Iran vor dem Neujahrfest - zu Beginn des Frühlings – bringen können, das dem Karneval in Deutschland ähnlich ist¹⁷⁵.

5. er die Existenz des „Karnevals“ in Deutschland eher in Frage gestellt hat.

6. er so letztlich auch die Chance zu einer Vermittlung von interessanten Informationen über den „Karneval in Deutschland“ versäumt hat¹⁷⁶.

Solche Verfehlungen und Versäumnisse müssen zwangsläufig für den Unterrichtsverlauf und den Lernprozess im Bereich interkulturellen Verstehens zu Beeinträchtigungen führen.

5.2.6.4.3 Sequenz II

Nach der Begriffserklärung erzählt der Dozent, dass den Seminarteilnehmern die Erzählung „Maskenball“ von Heinrich Mann bekannt sein sollte, in dem dieselbe Thematik zur Sprache kommt. Er verlangt von ihnen, über den Inhalt zu berichten. Nachdem zwei Seminarteilnehmer, die die Erzählung wiedergegeben haben, äußert der Dozent sich selbst dazu.

Nach dem Gespräch über die Erzählung „Maskenball“, das als weitere Brücke zum Thema „Maske dient, geht das Gespräch über die Erzählung „Der Maskenball“ wie folgt weiter:

-
1. L: wie geht es aber mit der maskierung hier in dieser geschichte? (.) ist es so indirekt und in anspielung ja einfach angedeutet oder geht es hier der deutlicher ja (.) der deutlicher zutage gefördert?
 2. SS: (flüstern)
 3. L: ist es andeutungsweise erwähnt oder

¹⁷⁵ Bei solchen Theaterspielen malt einer sein Gesicht schwarz und zieht rote Kleidung an, singt Lieder, die das Ende des Winters bzw. des Elends verkünden, wozu der andere Musik macht.

¹⁷⁶ Mit diesen Gründen beschäftigt sich die Arbeit am Ende der Seminaranalyse intensiver.

ausführlich?

4. SS: (...) ausführlich;
5. L: ja ich würde sagen ja eher geht es so ausführlich und direkt also ohne umspise wird das thema behandelt aus dem hintergrund besser gedeutet oder nicht? (...) der hintergrund warum die menschen eine maske tragen (-)wird in dieser geschichte deutlicher (.) oder ausführlicher behandelt oder nicht?
6. SS: ja-
7. L: ja gut wir sehen hier ein beispiel hier nehmen sie belegen sie ihre behauptung oder belegen wir unsere behauptung in dem buch (...) frau Safai ja? was für eine (...) ja also die blauen wichtigen Fussball oder was? oder hier wird im text ausführlicher behandelt das thema (.) die menschen die sich maskieren (.) die verweigern sich darauf (.) gut frau REza erwähnen sie bitte (.) ja die stellen nennen sie die stellen wo sie den hintergrund näher beleuchten ja warum die menschen eine maske tragen ja?
8. S1: ich glaube wenn man sich unter einer unter einer maske birgt (...) ich glaube man trage eine maske wenn man nicht die wahrheit eh akzeptieren will oder loben und [hier-]
9. L: ja das war entschuldigung dass ich sie unterbreche das war eine allgemeine aussage ja? aber wir sprechen ja hier von einem konkreten fall ja? wir können auch vielleicht anders vorgehen ja? so wird die diskussion auch ergiebiger dass wir erstmals eine zusammenfassung von der

geschichte geben (...) wer möchte das?
einmal so bitte von der mitte von frauen
hier frau Ramezani (...) haben sie eine ja?
(...) gut also (.5.) sie wollen also nicht
aktiv teilnehmen an der dIskussion sehen
sie herr Doustezadeh will ja also das ganze
semester uns hier (3) begleiten ja? und
dann wird auch (...)aufgenommen dass sie ja?
ihr beide sich bewahren ja? dass sie sich
zu hause wenig gearbeitet wenig darum
gekÜmmert haben frau (10) ja also gut bitte
schön wer hat das gelesen den lesetext ja?
bitte schön herr Sadeghi;

10. S2: es geht um eine frau und einen alten mann
bei der eh sie treffen sich an einem
bAhnsteig;
11. L: ja stimmt das?
12. SS: nein (unverständliche Einzelgespräche) (5)
13. S3: nein sie haben fragen gestellt frAgen
gestellt-
14. L: ja frAgen gestellt-
15. SS: (Lachen)
16. L: ja frAgen (.) gestellt ob ta[nia]
17. S2: [okay] junge frau,
18. L: ja junge frau (-) ja junge frau;
19. S4: ja junge frau,
20. L: ja es gibt einen bestimmten grund (.) weil
also ja sie sind nicht altjährig/.
21. S4: mitteljährig;
22. L: im mittleren jahren ja?
23. S2: ja sie trafen sich auf einer bAnk am bAhnhof
und frau,
24. L: je sie treffen sich,
25. SS: (unverständliche Einzelgespräche)

26. L: absichtlich oder zufällig?
27. S2: ja [und]
28. L: [haben sie sich verabredet oder zufällig ist das?
29. S2: zufällig;
30. L: zufällig ja sie sie haben dann in ihrem lEBen das bedeutet sie haben sich in ihrem lEBen (.) aus dem Auge praktisch verloren ja? sich aus dem Auge verlieren gegenseitig ja jemanden aus dem augen verlieren sie haben sich aus dem Auge ver[loren]
31. S2: [verlor]en;
32. L: sie sind auseinander gegangen irgendwann mal ja? ohne irgendwann sich einmal wieder zu treffen gut-
33. S2: sie haben sich vor fünfzehn jahren nicht gesehen und sie verloren sich-
34. L: also fünfzehn jahren;
35. S2: ja-
36. L: lange zeit (-) kurze zeit-
37. S2: lange zeit-
38. L: eine lange zeit-
39. S2: und sie (.) sie haben,
40. L: ja oder seit fünfzehn jahren sich nicht gesehen das bedeutet zu dem sie sind in ihrer jUgend ja miteinander verbunden;

(Fünf Minuten und neun Sekunden)

Das wesentliche Lernziel der zweiten Sequenz ist eine Inhaltsangabe der Erzählung. Sie bietet daher keine direkten Impulse zu interkultureller Verständigung und Auseinandersetzung mit dem Thema. Dennoch lassen sich typische kulturspezifische Faktoren im Lernverhalten der iranischen Deutschlernenden erkennen: Deutlich wird, dass die Kategorie

„Lehrerstrategie“ in den Seminargesprächen eine zentrale Rolle spielt. Dabei scheinen die Studierenden in der Lage zu sein, die Lehrerstrategien zu beeinflussen.

Nachdem der Dozent den Begriff „Maske“ mit der Erzählung „Maskenball“ verknüpft hat, versucht er die Diskussion erneut auf die Bedeutung des Wortes „die Maske“ zu bringen. Dadurch will er das neue Thema mit den vorher gewonnenen Informationen der Seminarteilnehmer verbinden. Der Versuch wird mit einer eher geschlossenen aber unklaren Lehrerfrage begonnen. Auf diese erste Frage des Dozenten reagieren die Seminarteilnehmer mit Flüstern. Daran erkennt der Dozent, dass die Frage nicht deutlich genug gestellt ist, und fragt deshalb mit „Ist es andeutungsweise erwähnt oder ausführlich?“ weiter. Darauf antworten die Seminarteilnehmer einstimmig mit „ausführlich“.

Die Erklärung des Dozenten in PF. 4 und 7 ist weder textbezogen noch informativ, sondern hat nur eine indirekte Beziehung zum Thema und zu seinen Fragen (außerdem kommt ein lexikalischer Fehler vor. „umspeise“ statt „umschweife“). Das zeigen auch die Reaktion der Seminarteilnehmer. Die Äußerung von S2 in PF. 10 lässt vermuten, dass die Erklärung und die Frage des Dozenten falsch verstanden wurden, und die Antwort von S1 in PF. 8 in keinem Zusammenhang mit der Frage des Dozenten steht. Er verlangt deshalb von S1 eine konkrete Antwort.

Als S2 die Aufforderung des Dozenten nicht befolgt, schlägt er vor, dass die Erzählung zuerst zusammengefasst wird. Dieser Vorschlag zeigt, dass der Dozent sein Vorgehen ändern will, weil die Seminarteilnehmer nach seiner Ansicht weitgehend nicht genügend vorbereitet sind.

In PF. 9 verlangt er von einer Studentin, Frau Ramezani, eine Zusammenfassung der Erzählung, worauf er keine Reaktion erhält. Vermutlich deshalb äußert sich der Dozent empört, erzählt dann den Seminarteilnehmern, dass der Seminarverlauf das ganze Semester über beobachtet und registriert wird, und dass die Studierenden zu wenig gearbeitet haben. Diese Äußerung lässt erkennen, dass die Seminarteilnehmer seiner Ansicht nach wegen der Anwesenheit des Verfassers mehr arbeiten sollten.

Der Dozent wiederholt noch einmal die Frage, „wer hat das gelesen den Lesetext ja?“, mit dem Erfolg, dass sich S2 mit einem Antwortversuch meldet. Die Antwort von S2 in PF. 8 wird von der Lehrerfrage unterbrochen, ob die Äußerung von S2 richtig ist, die mit „nein“ beantwortet wird. Das Gespräch wird dann über das Alter der Frau, einer Figur in der Geschichte, fortgesetzt.

Dieser Teil der Diskussion wird mit der Lehreräußerung, „in mittleren Jahren“ beendet und mit der Frage, ob das Treffen absichtlich war, fortgeführt. Auf die Antwortversuche, die einstimmig mit „zufällig“ geantwortet haben, reagiert der Dozent mit einer Erklärung über den Hintergrund des Treffens. S2 setzt die Lehreräußerung fort und erklärt, dass die Hauptfiguren der Geschichte sich lange nicht gesehen haben. Die Sequenz schließt mit dem Gespräch darüber, wie lange das sein könnte.

An dieser Sequenz lässt sich das Lernverhalten der iranischen Studentinnen und Studenten deutlich machen. Es wurde gezeigt, dass die Seminarteilnehmer sich den Lehrerfragen verweigert, dann aber versucht haben, sie zu beantworten. Dieses Verhalten ist folgendermaßen einzuschätzen:

- Es kann sein, dass die Seminarteilnehmer auf das Thema der Stunde nicht vorbereitet sind. Daher sollte der Dozent keine Fragen mehr stellen und selbst die nötigen Informationen über die zu behandelnde Geschichte geben. Der Dozent hat jedoch seine Fragen fortgesetzt und schließlich auf die Anwesenheit des Verfassers im Klassenzimmer hingewiesen. Erst danach hat sich ein Seminarteilnehmer gemeldet.
- Es könnte auch sein, dass gerade die Anwesenheit des Verfassers bzw. die Aufzeichnung des Unterrichtsgesprächs die Seminarteilnehmer von den Lehrerfragen ablenkt und das der Grund für ihr zurückhaltendes Verhalten ist. Andererseits hat der Dozent gerade mit dem Hinweis darauf, endlich eine Antwort bekommen.
- Trotz dieser Unklarheit hinsichtlich der Beweggründe für die Zurückhaltung der Seminarteilnehmer bleibt festzustellen, dass der Lehrstil für eine erfolgreiche Arbeit an Texten und für deren Verständnis nicht

geeignet ist. Der Dozent sollte Impulse geben, die den Seminarteilnehmern das Thema, den Text und die Vorbereitung darauf attraktiv machen.

Die Sequenz hat gezeigt, dass die Seminarteilnehmer weder auf die Lehrerfragen vorbereitet sind, noch Interesse am Thema zeigen. Es wird deutlich, dass der Lehrstil die eher zurückhaltenden iranischen Studierenden nicht zur Eigeninitiative und aktiven Mitarbeit anregt.

5.2.6.4.4 Sequenz III

Mit weiteren Lehrerfragen, die meistens nur S2 beantwortet, wird der Unterrichtsverlauf fortgesetzt. Der Dozent beschließt das Thema mit Erklärungen über die Absichten des Schriftstellers:

-
1. L: gUt wie weit sind wir berECHtigt die situation (.) in der sich diese (-) dieser mAnn und diese frAU befinden ja in dieser situation in der sich diese bEIdE befinden zu verallgemeinern? (.5.) ist der fall oder diese beiden menschen ja? ist eine Ausname oder eine rEgel?
 2. SS: regel-
 3. L: auch wenn man von den Absichten des schriftstellers ausgeht ja?(-)normalerweise ja (-) der schriftsteller schreibt normalerweise keinen einzelfall sondern (.) (sukurativ/säkular) gemeint (-) das ganze hier vielleicht doch verallgemeinern (-) also der fall von diesen beiden menschen ist schon ein allgemeines gesellschaftliches problem (-) oder gesellschaftliche erscheinung (.) ja? warum kommt diese erscheinung? warum kommt häufig zu diesem zu dieser unangenehmen situation (..) dass zwei menschen ihre wahlcharakter zu verbergen? (7)

4. S5: ich glaube hier hand (...) handelt es sich um zwei menschen (.) die also bei der unteren schicht also bei den arbeitern und ein grund warum diese zwei diese zwei vor fünfzehn jahren genau das gemacht haben (...) was jetzt auch machen ja seit fünfzehn ja in diesem zeitabschnitt fünfzehn jahren haben sie sich überhaupt nicht geändert und deshalb schämen sie sich und deshalb kann man (-) und glaube ich (.) kann man verallgemeinern das (-) die arbeiter nicht die möglichkeit haben grössere fortschritte im beruf zu machen;
5. L: sind wir in unserem leben (--) müssen wir tatsächlich entscheidungen treffen (.) herr Taher oder nicht (--) ja wir treffen also vor (.3.) situationen bisschen also wo wir entscheiden müssen (..) wo wir leben müssen (-) wo wir dann handeln müssen ja? (.2.) das was wir entscheiden und handeln (.) geht auf unseren willen zurück oder (.) es wird mitbestimmt und mitbeeinflusst unter den herrschenden normen in der gesellschaft? es wird auch total von der gesellschaft mitbeeinflusst ja? und mitbestimmt (-) also wir sind nicht der einzige herr unserer entscheidungen sondern es wird uns auch gezwungen (.) frau Rezwani ja? also jedem menschen (.) also ob kind ob also mann (.) oder frau (.) alt oder jung treffen Erwartungen bestellt ja? also zum beispiel beginnen wir gleich mit dem den kindern mit dem schulalter frau Farahani (-) was erwarten wir von unserem kind automatisch?

6. S6: immer gut sein-
7. L: immer von (...) von den schülern (-) die besten noten also die besten noten mit nach hause zu bringen danach werden die kinder gemessen und miteinander verglichen oder nicht? (--) haben sie selber also erfahrungen in dem vergLEIche machen;
8. SS: (vereinzelt)doch-
9. L: oder wie (--) und jetzt nennen sie eine erfahrung in dieser situation;
10. SS: (vereinzelt) ja-

(Vier Minuten und achtzehn Sekunden)

Die zentrale Intention der dritten Sequenz ist es, ein Resümee aus der Geschichte zu ziehen. Es muss daher untersucht werden, in wie weit sie Anhaltspunkte bietet, um die historischen und kulturellen Kenntnisse der Studierenden zu erweitern und letztlich die Erzählung „Der Maskenball“ verständlich zu machen.

Am Anfang der Sequenz fragt der Dozent, ob sich die Situation, in der sich die beiden Hauptfiguren befinden, verallgemeinern lässt. Als die Teilnehmer seine Aufforderung nicht folgen, stellt er die Frage präziser nämlich als Alternative, ob diese Situation als Ausnahme oder eher als Regel zu verstehen ist. Auch diese Fragestellung hilft den Seminarteilnehmern nicht weiter. Sie bekommen so aber den Eindruck, dass die in der Erzählung dargestellte Situation zu verallgemeinern ist und antworten einstimmig mit „Regel“. Durch seine Wiederholung akzeptiert der Dozent diese Antwort.

Anschließend setzt er seine Bemerkungen über den Text mit einer Erklärung zu den Absichten des Schriftstellers fort. In der PF. 3 erklärt der Dozent, dass Schriftsteller letztlich nicht Einzelfälle beschreiben wollen und ihre Geschichten von einer allgemeinen Bedeutung sind. Er führt seine Bemerkungen zum Werk weiter mit der Behauptung, dass der Schriftsteller ein gesellschaftliches Problem darstellen will und schließt daran die Frage

an, warum Menschen ihren echten Charakter verbergen. Nach einer kurzen Pause antwortet S5 mit der Erklärung, „ich glaube hier handelt es sich um zwei Menschen die also bei der unteren Schicht also bei den Arbeitern“. Er fährt mit der Begründung fort, dass sie deswegen auch nach fünfzehn Jahren noch dieselben Fehler machen und sich nicht geändert haben. Ohne auf die Begründung von S5 zu reagieren, setzt der Dozent den Seminarverlauf mit einer weiteren Frage fort.

Er ergänzt so aber nur seine Erklärung in PF. 5 mit der Behauptung, dass die Entscheidung von Menschen von der Gesellschaft beeinflusst wird und verbindet diese mit dem Hinweis auf die Erwartungen von Eltern an ihre Kindern, möglichst die besten Noten in der Schule zu erreichen.

Zum Abschluss der Sequenz fragt er die Seminarteilnehmer, ob auch sie in der Kindheit diese Erfahrungen gemacht haben. Die Seminarteilnehmer beantworten diese Frage in PF. 8 mit „doch“. Daraufhin verlangt der Dozent von ihnen solche Erfahrungen zu äußern.

Die Sequenz zeigt, wie wesentliche Komponenten des Textverständnisses in den Unterrichtsgesprächen ausgeschlossen bleiben. Dazu sind folgende Aspekte zu erwähnen:

- Die Frage des Dozenten in PF.1, „wie weit sind wir berechtigt, die Situation, in der sich diese dieser Mann und diese Frau befinden ja in dieser Situation, in der sich diese beide befinden zu verallgemeinern?“, erfordert in erster Linie umfangreiche Informationen über das Zielland, hier Deutschland, auf Seiten der Seminarteilnehmer. Ohne dieses Hintergrundwissen können sie diese Frage weder verstehen, noch beantworten. Die Erzählung „Der Maskenball“ ist geschichtlich geprägt, ihr Verständnis erfordert deshalb Informationen zum historischen Hintergrund durch den Dozenten.
- In PF. 3 formuliert der Dozent eine Frage, die er zur Entfaltung solcher Informationen hätte verwenden können. Die Einsicht, dass der Schriftsteller mit seiner Erzählung ein allgemeines gesellschaftliches Problem behandeln will, kann sich erst im Anschluss daran ergeben. Die erste Frage sollte daher den Zeitraum und die gesellschaftlichen

Verhältnisse betreffen, in denen der Schriftsteller sein Werk geschaffen hat und die er hervorheben will. Der Dozent macht jedoch keine Andeutung über das Zielland, obwohl es hier eine entscheidende Rolle spielt. Er spricht auch nicht über den Schriftsteller und dessen Sichtweise; sein Name und seine Person tauchen weder in dieser Sequenz noch an einer anderen Stelle in den Unterrichtsgesprächen auf. Deshalb ist es kaum möglich, über dessen Absichten zu diskutieren.

- Die Wortmeldung von S5 in PF. 4 und seine Bemerkungen zu den „gesellschaftlichen Schichten“ könnten dem Dozenten gute Anlässe bieten, ein Gespräch über soziokulturell geprägte Besonderheiten und Verschiedenheiten von gesellschaftlichen Schichten anzuregen.
- Die Äußerung des Dozenten in PF. 5 wird für die Diskussion nicht deutlich genug. Die Beziehung zwischen dem Thema und dem „Entscheidungen-Treffen“, sowie den „gesellschaftlichen Erwartungen“ wird nicht klar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fragen des Dozenten in dieser Sequenz für eine gezielte und ergiebige Entwicklung des Themas und ein gelingendes Textverständnis nicht geeignet sind.

5.2.6.4.5 Abschließende Bemerkung

Ziel der Analyse war es, den Prozess der Texterarbeitung – wie bei den anderen Unterrichtsstunden – in Bezug auf seine Wirksamkeit für die Förderung interkultureller Kommunikation hin zu betrachten.

Es wurden drei Sequenzen ausgewählt, in denen unter diesem Aspekt relevante Unterrichtsinhalte thematisiert wurden. Dabei lassen sich folgende Beobachtungen festhalten:

- Bei dem Text handelt es sich um eine Erzählung von Heinrich Mann, die offensichtlich zeitbedingte, aber auch allgemeine Probleme der deutschen Gesellschaft in der Vergangenheit darstellt. Der Dozent hätte diese für das Verständnis erforderlichen, historischen Hintergründe erklären müssen.
- Im Zusammenhang mit dem Lehrstil ist zu fragen, ob der Dozent die Unterrichtsinhalte für eine Entwicklung interkulturell relevanter Gespräche

nutzen konnte. Die ausgewählten Unterrichtsausschnitte zeigten zwar, dass er sich besonders in der ersten Sequenz bemühte, Informationen über das Leben in Deutschland zu liefern, seine Bemühungen dieses Ziel jedoch ständig verfehlen. Besonders betroffen ist die Sequenz III, in der der Dozent Fragen zur Schlußfolgerung aus der Geschichte stellte.

- Am Ende von Sequenz III wurde klar, dass die Lehrerfragen eine abschließende Diskussion nicht gezielt anregen konnten. Die durchaus möglichen, aufschlussreichen Gespräche über die Erzählung kamen daher nicht zustande.
- Genauere von der Institution vorgegebene Ausrichtungen des Schwerpunktes „Textverständnis“ im Deutschangebot an der Shahid Beheshti Universität lassen sich aus diesen Unterrichtssequenzen jedoch kaum erkennen. Wenn die Institution für eine angeblich spezielle Qualifikation der Studierenden im Lernbereich „Textverständnis“ ein besonderes Veranstaltungsangebot präsentiert, müsste dies auch aus dem Unterricht und seiner Analyse hervorgehen. Das konnte jedoch nicht wirklich deutlich werden.

Die aus der Analyse gewonnenen Beobachtungen begründen den Verdacht, dass der gewohnte, sehr lehrerzentrierte und die Texte auf ihren bloßen, unmittelbaren Inhalt reduzierende Lehrstil weder für den Unterrichtsverlauf, noch für den Lernerfolg hilfreich ist.

5. 2.7 Das Veranstaltungsangebot der deutschen Abteilungen an iranischen Universitäten, eine Zusammenfassung

Das in diesem Kapitel dargestellte und untersuchte Deutschangebot an den iranischen Universitäten ist eine relativ junge Errungenschaft. Nach heute als selbstverständlich geltenden Ansprüchen erscheint das Deutschstudium in seinem Angebot und seiner Durchführung an iranischen Universitäten jedoch nahezu als veraltet. Der kurze Blick in die Geschichte des Deutschangebots konnte aber zeigen, dass es seit der Eröffnung der deutschen Abteilungen erhebliche Veränderungen erfahren hat.

Eine Untersuchung der ausgewählten Deutschseminare der Universitäten „Teheran“ und „Shahid-Beheshti“ konnte außerdem deutlich machen, dass

die Unterrichtspraxis, verstanden als sprachliches Handeln, unter vielerlei Aspekten zu betrachten ist. Die Vermittlung der deutschen Sprache bildet einen festen Bestandteil der Institution „Universität“ im Iran. Vielfach wurde in diesem Kapitel die Frage aufgeworfen, in welchen Strukturen und mit welchen Strategien die Universitäten ihr Deutschstudium anbieten und durchführen. Dabei sind zahlreiche Probleme deutlich geworden.

Für deren Beschreibung und Untersuchung wurden Informationen über studienrelevante Strukturen und Prozesse innerhalb der Institution „Universität“ aufgezeigt und dazu zwei Deutsch anbietende Universitäten mit den Schwerpunkten „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“ ausgewählt. Aus den Studienplänen dieser Universitäten wurden jeweils drei Unterrichtseinheiten selektiert, welche die institutionellen und unterrichtspraktischen Gegebenheiten verdeutlichen sollten. In den Unterrichtsanalysen wurde besonders der Stellenwert interkultureller Faktoren für die Sprachvermittlung aufgezeigt. Der Gesamtzusammenhang der Kulturvermittlung lässt sich jedoch nicht allein aus der Analyse der einzelnen Sequenzen, sondern letztlich erst aus den institutionellen Rahmenbedingungen erschließen. Für ein angemessenes Verständnis sowie für eine kritische Betrachtung musste daher auch die gesamte Struktur der Institution „Universität“ einbezogen werden.

Die in diesem Kapitel untersuchten Sequenzen aus Unterrichtsstunden an iranischen Universitäten machen aber auch deutlich, dass es weiter notwendig bleibt, auch die konkreten Probleme im Lehr- und Lernverhalten durch Unterrichtsanalysen zu erklären, besonders wenn daraus auch praxisnahe und adäquate Verbesserungsvorschläge für die Vermittlung und den Erwerb der deutschen Sprache entwickelt werden sollen.

5.3 Abschließende Bemerkung

Das Deutschangebot an iranischen Schulen beschränkt sich auf Städte wie Teheran und Karaj und stellt keine gewichtige Alternative zum Englischen dar. Bei dessen Analyse wurde anhand einer kurzen Aufführung der geschichtlichen Hintergründe festgestellt, dass dem Fach „Deutsch“ an

iranischen Schulen zur Zeit eine feste Grundlage fehlt. Die Probleme, die gerade auch in interkultureller Hinsicht bei der Analyse der Institution „Schule“ erkannt und genannt wurden, können nur mit staatlichen Unterstützung angegangen werden.

Eine Institution wie die Schule kann nicht selbst über ein didaktisches Konzept für ihren Deutschunterricht entscheiden. Die Bemühungen um eine Neugestaltung der Fremdsprachenvermittlung im iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung sind sehr intensiv und könnten in naher Zukunft eine fruchtbare Aktualisierung zugunsten des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht mit sich bringen. Trotzdem müssen die Deutschlehrer bisher noch darauf warten und solange durch Eigeninitiative ihren Deutschunterricht umstrukturieren.

Die Einschränkung, der in dieser Arbeit analysierte Unterricht sei kein authentisches Beispiel für das Deutschangebot an allen iranischen Schulen, ist zu relativieren. Die Unterrichtsanalyse konnte das Unterrichtsgeschehen an der Institution „Schule“ präsentieren, und zeigen, nach welchen Kriterien die Institution in ihrem Deutschangebot verfährt und wie diese im Unterricht umgesetzt werden.

Die deutschen Abteilungen der iranischen Universitäten haben mit ihren jeweiligen Studienfachrichtungen eine je eigenes Profil auszubilden versucht, sind dabei aber inzwischen in Schwierigkeiten geraten, die nur sie selbst überwinden können. Auch die Deutschen, Österreicher, oder Schweizer sind zwar nicht in der Lage, diese Probleme zu lösen, können die deutschen Abteilungen aber dabei unterstützen. Wenn die deutschen Abteilungen ihr Profil bewahren und weiterentwickeln wollen, müssen sie sich selbst bewegen. Es bleibt aber zu hoffen, dass die hier vorgelegten Unterrichts- und Institutionsanalysen zum Deutschangebot an iranischen Universitäten und deren Problemen den deutschen Abteilungen dazu nützliche Anregungen geben können.

6. Das Deutschangebot an iranischen Institutionen, Probleme und Vorschläge

Nach der Analyse der Unterrichtsstunden an den iranischen Sprachinstituten und Universitäten sollen im folgenden Teil der Arbeit die in der Untersuchung festgestellten Probleme mit Vorschlägen für deren Zukunft verbunden werden.

Kurz vor dem ursprünglich beabsichtigten Abgabetermin dieser Dissertation im Sommer 2002 hat der Autor sich aufgrund der Weiterentwicklung in den Prozessen und Perspektiven an den Deutsch anbietenden Institutionen entschieden, die Perspektive dieser Arbeit zu modifizieren.

Die in diesem Kapitel festgestellten Probleme und entwickelten Vorschläge ergeben sich aus einer intensiven und zielgerichteten Beschäftigung mit der aktuellen Situation des Deutschangebots im Iran. Sie wollen nicht nur einen kritischen Blick auf die aktuelle Wirklichkeit des Deutschunterrichts ermöglichen, sondern auch konstruktive Perspektiven aufzeigen.

Wie die bisherige Analyse des Deutschangebots an den iranischen Institutionen gezeigt hat, verlangt eine effiziente und adäquate Präsentation und Durchführung dieses Deutschangebots die Berücksichtigung und das Zusammenwirken didaktischer, linguistischer, literaturwissenschaftlicher, pädagogisch-psychologischer, kommunikationstheoretischer und kulturbezogener Faktoren. Andererseits hat die Auswahl der Unterrichtssequenzen gezeigt, dass sich die realistische Veränderungsvorschläge für Unterrichtsinhalte, Methoden und Ziele an den spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen dieses Faches orientieren müssen.

Auch wenn die didaktischen Ansätze zur Vermittlung der deutschen Sprache und institutionelle Bedingungen allein noch kein Curriculum für ein Studienfach an den Universitäten ergeben, so bieten doch die Darstellung der erkannten didaktischen Probleme und deren Verarbeitung Anregungen zu fachdidaktischen Vorschlägen.

Die in den vierten und fünften Kapiteln vorgenommene Untersuchung von

Unterrichtsstunden zielte darauf, sowohl die institutionelle Wirklichkeit als auch typische Unterrichtsverläufe und –verfahren darzustellen, zu beschreiben und zu erklären. Aus diesen Analysen ergeben sich wesentliche, übergreifende Fragen, denen in diesem Kapitel nachgegangen wird. Aus der Beschäftigung mit diesen Fragen sollen schließlich Verbesserungsvorschläge für die Planung und Durchführung des Deutschunterrichts entwickelt werden:

1. Aus der Beschäftigung mit Theorien der „interkulturellen Kommunikation“ stellt sich die Frage, ob, bzw. wie diese Auseinandersetzung der Arbeit geholfen hat?

Dazu wurde im zweiten Kapitel versucht, den „Kulturbegriff“ einzugrenzen und daraus ein genaueres Verständnis von „interkultureller Kommunikation“ abzuleiten. Daraus ergab sich die Beschäftigung mit verschiedenen didaktischen Ansätzen, die diesem Aspekt Rechnung tragen.

2. Eine andere zentrale Frage entsteht aus der Rolle der Ausgangs- und Zielkultur: Inwieweit ist der Deutschunterricht daran orientiert und dementsprechend „interkulturell“ ausgerichtet? Findet in den Deutschstunden eine kulturbezogene Gewichtung statt? Diese beiden Fragen zielen auf den Kern dieser Arbeit.

3. Um die Frage, ob die Unterrichtseinheiten den Schwerpunkten der Universitäten - nämlich „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“ - entsprechen, zu beantworten, wurden Unterrichtssequenzen von zwei Universitäten und deren Richtlinien ausgewählt und dargestellt. Aus den Studienplänen wurde deutlich, dass die Studiengänge je in drei Lernbereiche - nämlich Grammatik, Übersetzen und Textverständnis - aufgeteilt sind. Mit dieser Einteilung wollen die Studiengänge den notwendigen Lernbereichen der Deutsch anbietenden Universitäten im weiten Maße gerecht werden. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte unterscheiden sich die Lehrpläne beider Universitäten jedoch kaum. Neben den Übersetzungsseminaren gibt es an beiden Universitäten relativ viele literaturbezogene Seminare.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, welche Merkmale für die

Unterscheidung der beiden Schwerpunkte relevant sind, bzw. werden sollten. Ein Vergleich zwischen den Curricula den beiden Universitäten zeigt klar, dass der Unterschied eine nur quantitative Differenz von weniger als 10 Unterrichtseinheiten ausmacht, was kaum ins Gewicht fällt.

4. Eine weitere Frage betrifft die Art und Weise des Deutschunterrichts an beiden Universitäten. Es fragt sich, ob aus den untersuchten Unterrichtsstunden weitere qualitative Merkmale für die Unterscheidung der beiden Schwerpunkte zu erkennen sind. Bei der Analyse der einzelnen Deutschstunden wurde klar, dass der Unterricht an beiden Universitäten durchaus sehr ähnlich verläuft.

5. Die letzte Frage betrifft die Einstellung der Beteiligten selbst: Wie beurteilen die Lehrenden und Lernenden den Inhalt und die Gestaltung des Deutschunterrichts? Deren Meinung wurde in Interviews erfragt, die hier ebenfalls ausgewertet werden sollen.

Die Orientierung auf die o. g. Fragen als Problematik, die über die bloße Sprachvermittlung hinausgeht, ermöglicht nicht nur eine kritische Betrachtung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, sondern gibt auch Anregungen für ein interkulturelles Lernen an iranischen Institutionen.

6.1 Erste Problematik: Interkulturelle Kommunikation in der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts an iranischen Institutionen

Anhand der Beschäftigung mit ausgewählten theoretischen Ansätzen zur interkulturellen Kommunikation im zweiten Kapitel wurde auf eine zentrale grundlegende Bestimmung von Unterricht, nämlich seine Komplexität, verwiesen. Auch anhand der Unterrichtsanalysen im vierten und fünften Kapitel wurde deutlich, dass das Unterrichtsgeschehen, vor allem Sprachunterricht, ein vielschichtiges Zusammenspiel von sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Faktoren ist, und dem kommunikativen Prozess dabei eine Schlüsselrolle zukommt.

Die erläuterten Ansätze zur „interkulturellen Kommunikation“ und die unter diesem Aspekt analysierten Unterrichtssequenzen führten im Wesentlichen zu vier Ergebnissen:

Erstens wurde durch die Beschäftigung mit ausgewählten kulturanthropologischen Ansätzen ein genaueres Verständnis des Begriffes „interkulturelle Kommunikation“ als eines wesentlichen Gegenstandes der Analyse entwickelt. Dabei sollte gezeigt werden, dass für die Untersuchung von Unterricht auch andere Faktoren wie Wissensstrukturen, Handlungsmuster, die institutionellen Gegebenheiten und sprachliche Strukturen und Funktionen in ihrem je spezifischen, gesellschaftlich historischen Charakter relevant sind. Der Versuch einer Erklärung des Begriffes „interkulturelle Kommunikation“ führte zu der grundlegenden Einsicht, dass für jegliche Unterrichtsanalyse die geschichtlichen Hintergründe, die institutionellen Zielsetzungen und die gesellschaftlichen Handlungsmuster als Kontext des Deutschunterrichts im Iran mit zu berücksichtigen sind.

Zweitens wurde an den ausgewählten Ansätzen klar, dass bei der Unterrichtsanalyse nicht nur die „Didaktik“, sondern auch Nachbardisziplinen, besonderes „Pädagogik“, „Psychologie“, „Soziologie“ und „Linguistik“ mehr oder weniger direkt eine Rolle spielen. Diese Komplexität wird im Fremdsprachenunterricht besonders deutlich, weil dort der eigene Blick auf das Fremde ständiger, zentraler Bestandteil des Unterrichtsgegenstandes ist. Das hatte zur Folge, dass die Arbeit auch Erkenntnisse dieser Fachwissenschaften in die Unterrichtsanalyse integrierte.

Drittens haben die Unterrichtsanalysen diese Komplexität des Unterrichtsgeschehens verdeutlicht, haben auf typische Schwierigkeiten hingewiesen und Defizite von Lehrkräften und Institutionen aufgedeckt. Die theoretischen Ansätze konnten dazu beitragen, dass fachdidaktische Probleme mit Hilfe der Unterrichtsanalysen aufgezeigt, festgestellt wurden, um daraus konstruktive Vorschläge zu entwickeln. Diese Probleme sind weniger in mangelnden persönlichen Kompetenzen einzelner Deutschlehrer als in ungenügenden theoretischen Reflexionen und fehlenden didaktischen Konzepten in diesem Bereich begründet. Mit den Vorschlägen will die Arbeit auch zur Entwicklung einer qualitätsorientierten Unterrichtsforschung beitragen, die gerade für einen interkulturell ausgerichteten Unterricht bis jetzt selten genutzt werden.

Viertens wurde mit der Untersuchung der einzelnen Unterrichtssequenzen deutlich, dass auch eine Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts dafür erforderlich ist.

6.1.1 Die aktuelle Situation

Die Arbeit soll sich zunächst mit der Tatsache und dem Problem beschäftigen, dass die Deutsch anbietenden Institutionen und Lehrkräfte die Beziehung zwischen didaktischen Fragestellungen des Unterrichts und der institutionellen Wirklichkeit kaum wahrnehmen.

Mit der Fremdsprachendidaktik lassen sich zwar allgemein Schwierigkeiten und Probleme aufzeigen, untersuchen, sowie Vorschläge machen, eine adäquate und effektive Beschäftigung mit diesen Fragestellungen und Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen kann aber nur unter Berücksichtigung der institutionellen Wirklichkeit erfolgen. Dabei wird eine Lücke zwischen didaktischer Theorie und der Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens ersichtlich.

Diese Theorie-Praxis-Kluft wurde auch bei den Unterrichtsanalysen zwar deutlich und bemängelt. Eine gründliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen, bei der die Experten miteinander Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Unterrichts diskutieren und dabei auch solche Zusammenhänge fest- bzw. herstellen, findet im Iran kaum statt. Eine solche beschränkt sich weitgehend auf sehr pragmatisch ausgerichtete Konferenzen. Erst seit jüngster Zeit gibt es auch mehr wissenschaftlich orientierte Veranstaltungen, die aus einer Zusammenarbeit des DAAD mit der iranischen Seite entstanden sind.

Die erste Zusammenkunft, an der eine Delegation des DAAD teilnahm, fand im September 2000 an der Shahid-Beheshti-Universität statt. Die Vorträge, die auf dieser Konferenz gehalten wurden, bezogen sich auf die Repräsentation der Deutsch anbietenden Universitäten und behandelten rein theoretische Sachthemen zu Besonderheiten der deutschen Sprache. Obwohl dabei kaum ein Zusammenhang zwischen den Vorträgen und dem Zweck der DaF-Konferenz, Fortschritte im didaktischen Bereich anzubahnen, zu erkennen war, darf sie doch als erster Schritt zu einer konstruktiven Weiterarbeit betrachtet werden.

Die zweite Konferenz fand im Dezember 2002 an der Universität Teheran statt. In dieser Veranstaltung haben Vertreter der deutschen und österreichischen Botschaft, sowie vom iranischen Kulturministerium und von den Deutsch anbietenden Universitäten Beiträge geliefert. In den Vorträgen wurden je spezifische Aspekte des Deutschstudiums hervorgehoben und neue Perspektiven dazu entwickelt. Zum ersten Mal wurden drei Probleme angesprochen, die ein wissenschaftlich fundiertes Deutschangebots erschweren:

1. Die Verbindung des Deutschangebots mit didaktischen Theorien. Die Vortragenden haben die Notwendigkeit einer Annäherung von Theorie und Praxis des Deutschangebots im Iran bekräftigt.
2. Die mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Deutsch anbietenden Universitäten und zwischenstaatlichen Institutionen, wie den Botschaften der deutschsprachigen Länder.
3. Die fehlende Kooperation der Deutsch anbietenden Institutionen, wie Schulen und Universitäten untereinander.

Auf dieser Teheraner Konferenz wurde auch der Plan für eine weitere Veranstaltung in Isfahan skizziert. Die Isfahaner Zusammenkunft wurde Ende September 2003 nach einer Terminverschiebung wegen des Irak-Krieges im März 2003 mit Finanzierung und unter aktiver Teilnahme des DAAD veranstaltet. Das Thema der Konferenz war „Germanisten-Fortbildungsseminar und Werkstatt“. Diese Veranstaltung, an der viele Deutschlehrer aus den Sprachinstituten und Universitäten teilnahmen, war die erste Zusammenarbeit von Deutschlehrern auf einer Fortbildung. Nach den Eröffnungsvorträgen wurden die Teilnehmer in zwei Sektionen geteilt: Kulturvermittlung im Deutschunterricht und Kulturtransfer.

Die praktische Seite des Deutschunterrichts kam jedoch in allen drei Konferenzen kaum zum Tragen. Die Themen der Vorträge bekräftigten nur allgemein die Wichtigkeit und den Stellenwert des Deutschlernens und –lehrens. Sie reflektierten aber nicht die konkreten Probleme des Deutschunterrichts an den jeweiligen Deutsch anbietenden Institutionen.

6.1.2 Vorschlag

Diese Art der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgeschehen an Deutsch

anbietenden Institutionen kann nur Teilerfolge erzielen. Ein für die Unterrichtsforschung zentraler Aspekt ist die systematische Beschäftigung mit der institutionellen Wirklichkeit. Theorien zur „interkulturellen Kommunikation“ stellen mit ihren Methoden und Erkenntnissen diejenigen Mittel bereit, um aus der beobachteten Unterrichtsrealität auf die ihr zugrunde liegenden Prozesse zu schließen. Das geschieht auf folgende Weise:

1. Die je besonderen institutionellen Rahmenbedingungen und Intentionen sollten durch entsprechende, lokal spezifische Unterrichtsanalysen differenziert festgestellt werden. Die einzelnen Deutsch anbietenden Institutionen könnten so durch eigene Unterrichtsanalysen ihre besonderen fachdidaktischen und bildungstheoretischen Fragestellungen entwickeln und bearbeiten.
2. Durch einen Vergleich der Ergebnisse der Unterrichtsanalysen mit der institutionellen Zielsetzung und ihren Rahmenbedingungen können die institutionellen Ursachen und Probleme präzisiert werden. Auf diese Weise kann eine Brücke zwischen institutioneller Wirklichkeit und den Theorien des Fremdsprachenunterrichts geschlagen, und können wirksame Ergebnisse zur Lösung dieser Probleme erarbeitet werden.
3. Wenn eine Institution die an ihr bestehenden und von ihr erkannten Probleme lokal bearbeitet, ohne dazu adäquate Lösungen zu finden, sind die Ursachen dafür auf kulturspezifischer oder sogar regionaler Ebene zu vermuten. Solche Komplikationen werden in den Fachkonferenzen zwar als sehr allgemeine Probleme aus didaktischen Perspektiven verstanden und behandelt, erfordern jedoch weitere institutionsspezifische Betrachtungen und Lösungen.

Qualitative Unterrichtsanalysen aus fachdidaktischer Perspektive, wie sie in den Fachkonferenzen erstellt werden, können letztlich dazu anregen, wobei einerseits die Lehrkräfte ihr Expertenwissen einbringen und andererseits dieses selbst weiterentwickelt wird. So verdeutlicht sich auch der Sinn der didaktischen Theorien und wissenschaftlichen Bildung durch den konkreten, auf Reflexion zielenden Bezug zur Praxis.

4. Die Unterrichtsanalysen können so die Lehrkräfte sensibilisieren; Es wird möglich und sie werden fähig, Sinn und Bedeutung ihres eigenen

Handelns im Nachhinein anhand der entwickelten Kategorien und Begriffe zu rekonstruieren und daraus Folgerungen für ihre künftige Unterrichtsgestaltung zu entwickeln.

Mit diesen Verfahren und Ergebnissen kann eine Lehrfachtagung, die notwendigerweise kulturübergreifend organisiert sein muss, die qualitativen und institutionellen Unterrichtsanalysen konstruktiv nutzen. Mit der von den didaktischen Theorien unterstützten Unterrichtsanalyse können die Institutionen wissenschaftlich fundierte Konzepte für ihr Deutschangebot entwerfen.

6.2 Zweite Problematik: Durchführung des Deutschunterrichts an den iranischen Institutionen

Der Umgang mit der Ausgangs- sowie der Zielkultur spielt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Die Arbeit hat gezeigt, dass sich die Deutsch anbietenden Institutionen und Dozenten gar nicht über den inneren Zusammenhang zwischen Fremdsprache und der Zielkultur, sowie zwischen Fremdsprachenlernen und interkulturellem Lernen bewusst sind. Das kann seine Ursache darin haben, dass bestimmte Konzepte, Einstellungen oder Wertvorstellungen der Ausgangskultur mit denen der Zielkultur nicht übereinstimmen und daher in der Ausgangskultur zur Vermeidung von Konflikten nicht zur Sprache kommen.

Seit 50 Jahren wird Deutsch an iranischen Institutionen angeboten, aber über dessen Struktur besteht noch immer weitgehende Unklarheit und Uneinigkeit. Um zu klären, ob und in welchem Maße der Deutschunterricht "interkulturell" gestaltet ist, und welche Rolle die Universitäten und Sprachinstitute für den Umgang der Deutschlernenden mit der Zielkultur spielen, soll die heutige Situation aus einem kurzen historischen Überblick über die Entwicklung des Interesses an der deutschen Kultur erklärt werden. Daraus soll der Zusammenhang zwischen dem Deutschangebot an iranischen Universitäten und den gesellschaftlichen Erwartungen deutlich werden.

Zu Beginn des letzten Kapitels wurde erwähnt, dass vor der islamischen

Revolution zahlreiche Veranstaltungen zur deutschen Kultur und Literatur im Deutschangebot enthalten waren, und deutsche Lektoren für die didaktische, sowie wissenschaftliche Seite des Deutschstudiums zuständig waren, diese Strukturen aber nach der Kulturrevolution im Jahre 1980 weitgehend abgeschafft werden sollten. Tatsächlich haben sich jedoch das Bildungssystem der Universitäten und die Zielsetzung der deutschen Abteilungen nach der Revolution im Allgemeinen kaum geändert.

Bis zum Jahre 2001 wurde zwar die deutsche Sprache in den Klassenzimmern unterrichtet, dabei aber der iranischen Gesellschaft die deutsche Kultur und Sprache vorenthalten. Das zeigt sich in den Unterrichtsanalysen deutlich,

Die Arbeit hat zwei Übersetzungs-, Grammatik- und Textverständnisseminare aus zwei Universitäten analysiert und sie unter dem Aspekt der interkulturellen Textvermittlung verglichen. Dabei konnte die Bedeutung von unmittelbaren Erfahrungen und Kontakten erkannt werden:

6.2.1 Die aktuelle Situation

Das Übersetzungsseminar an der Universität Teheran wurde von einem Deutschlehrer geleitet, der in Deutschland studiert hat und mit dem Leben in Deutschland vertraut ist. Die ausgewählten Unterrichtsausschnitte zeigten zwar, dass er sich bemühte, Informationen über das interkulturelle Leben in Deutschland zu liefern. Seine Bemühungen haben dieses Ziel jedoch verfehlt. Besonders betroffen ist die Sequenz III, in der der Dozent über die afghanische Lehrerin berichtete. Als Unterschied bzw. Gemeinsamkeit hätte er ihre Situation mit den Verhältnissen im Iran vergleichen können, wo es umgekehrt verboten ist, dass eine Lehrerin in Mädchenschulen ohne Kopftuch unterrichtet.

Die Dozentin an der Shahid-Beheshti-Universität, die keine direkte Erfahrung mit dem Leben in Deutschland hat, bietet einen Text über Salman Rushdi zum Übersetzen an. Wenn man die drei Sequenzen in Betracht zieht, stellt man fest, dass es trotz der Komplexität der Thematik sinnvoll ist, solche Texte anzubieten. Erstens können sie die öffentliche

Meinung der Zielgesellschaft präsentieren, auch wenn sie in den Unterrichtsgesprächen vermieden bzw. ignoriert wird. Zweitens werden solche Texte auf die Dauer Impulse zu Diskussionen im Deutschunterricht geben und so drittens öffentliche Meinungen in der Ausgangs- und Zielgesellschaft gegenüberstellen, vergleichen und beurteilen helfen. Das Problem einer solchen interkulturellen Textvermittlung ergibt sich nicht aus dem Unterrichtsgegenstand, sondern daraus, dass die Dozentin die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft nicht reflektieren und angemessen präsentieren kann, weil ihr die dazu nötigen Erfahrungen und Kenntnisse fehlen.

6.2.2 Vorschlag

Es wurde deutlich, dass die öffentliche Meinung der Zielkultur bereits für ein sinnfassendes Übersetzen von Texten zu bestimmten, besonders aktuellen Themen eine wichtige Rolle spielt. Aus den beiden Beispielen lässt sich daher folgendes schließen:

1. Das Leben der Deutschlehrer und ihre Erlebnisse in einem deutschsprachigen Land kann in den Seminargesprächen zum Tragen kommen, wenn sie den Seminarteilnehmern authentische und gezielte Informationen über Öffentlichkeit der Zielgesellschaft vermitteln. Ihre landeskundlichen Kenntnisse können aber indirekt in jedes Unterrichtsgespräch, dessen Inhalt und Verlauf, eingehen. Aus dieser Möglichkeit ergibt sich der eigentliche Unterschied zwischen einem Dozenten, der eine längere Zeit in Deutschland gelebt hat, und dem, der nie dort gewesen ist. Nur wenn dieses landeskundliche, aus unmittelbarer Erfahrung gewonnene Wissen in das Unterrichtsgeschehen einfließt, kann der Unterricht - besonderes Übersetzungsunterricht – die notwendige Basis für eine interkulturelle Perspektive erhalten.

2. Die aus ihrer Sozialisation und aus den darin erworbenen Normen und Tabus resultierende Empfindsamkeit der Seminarteilnehmer gegenüber bestimmten Themen, wie z. B. dem Fall Salman Rushdi, oder dem Tragen des Kopftuches, kann zum auslösenden Faktor für die Phase des Kulturschocks im interkulturellen Lernprozess werden. Damit dieser

Prozess weiter gelingen kann, ist es besonders wichtig, dass die Lernenden sachliche und sachlich richtige Informationen über die Wertevorstellungen und Einstellungen der Zielkultur von den Lehrenden vermittelt bekommen.

Eine Vorgehensweise wie die des Seminarleiters an der Universität Teheran kann dazu beitragen, dass die Seminarteilnehmer ein falsches Bild über die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft zum Kopftuch bekommen. Auch von der Dozentin an der Shahid- Beheshti-Universität, die keine Informationen über den Stand der öffentlichen Diskussion zum Fall Salman Rushdi besitzt, können die Seminarteilnehmer keine angemessene Vorstellung darüber gewinnen, ob bzw. wie weit der Text die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft vertritt. Genauso wichtig ist es aber, dass die Deutschlehrer bei ihren Informationen über die Zielkultur auch die kulturellen Besonderheiten und Einstellungen der Ausgangsgesellschaft mit berücksichtigen.

3. Es muss ein von der Institution hergeleitetes Interesse an der Aus- und Fortbildung der Deutschlehrer im Zielland vorhanden sein, damit sie mit der Lebenswelt der Zielgesellschaft vertraut werden. Dabei ergäbe sich außerdem zugleich die Gelegenheit, dort diskutierte, aktuelle fachdidaktische Ansätze kennen zu lernen.

6.3 Dritte Problematik: Die Bedeutung der Ausgangs- und Zielkultur in der Unterrichtsgestaltung unter besonderer Berücksichtigung der Textarbeit

Die Analyse der Seminare hat gezeigt, dass sich das interkulturelle Potential von fremdsprachigen Texten im Unterricht erst dann entfalten kann und muss, wenn sich eine um Verstehen bemühte und kritische Textbesprechung entwickelt und diese durch einen Lehrstil gefördert wird, bei dem die Dozenten mit ihren Verarbeitungs- und Vermittlungsstrategien darauf hinwirken. Die untersuchten Seminare zeigten auch, dass eine solche Entfaltung nicht nur von kulturspezifischen, sondern auch institutionspezifischen Faktoren abhängig ist.

6.3.1 Die aktuelle Situation

Im Übersetzungsseminar an der Universität Teheran wurde der Text einer Zeitschrift entnommen, die offensichtlich nicht die allgemeine öffentliche Meinung der Zielkultur über den Islam vertritt. Das kann eine auf die Wirklichkeit bezogene Beschäftigung mit der öffentlichen Meinung der Zielgesellschaft verhindern, wenn der Dozent die Position eines Textes nicht angemessen einordnen und deutlich machen kann.

Im Übersetzungsseminar an der Shahid-Beheshti-Universität bleibt der Text, der einer deutschen Zeitung entnommen ist, isoliert. Er wird, wie in der zweiten Sequenz deutlich zu erkennen ist, nicht als Anregung zum Unterrichtsgespräch genutzt, was zur Folge hat, dass der Text, der hier als Grundlage eines interkulturellen Gesprächs gelten sollte, als Potential in Bezug auf öffentliche Meinung der Zielgesellschaft verloren geht.

Im Literaturseminar an der Shahid-Beheshti-Universität ist der Text eine Erzählung von Heinrich Mann, die offensichtlich die zeitgebundenen allgemeinen Verhältnisse und Probleme der deutschen Gesellschaft darstellt. Solche zeitgebundenen Texte können eine spezifische historische oder aktuelle Situation der Zielgesellschaft reflektieren, es kann aber auch, wenn der zeitgeschichtliche Hintergrund im Unterrichtsgespräch nicht genügend erarbeitet wird, bei den Seminarteilnehmern zu interkulturellen Missverständnissen führen. Genau ist das aber in einem der Seminargespräche geschehen.

Im Textverständnisseminar an der Universität Teheran wurde der Text aus einem Lehrbuch ausgewählt, der verschiedene Hobbys der Zielgesellschaft im Urlaub zeigte. Diese Hobbys wurden in den Seminardiskussionen ignoriert, weil diese zu denen der Ausgangsgesellschaft zu sehr im Widerspruch stehen. Daraus erklärt sich, dass das gesamte Gespräch über die unmittelbare Textbedeutung nicht hinausging. Das völlige Ignorieren von kulturspezifischen Themen wie „Hobbys und Urlaub“ führt letztlich dazu, dass weder die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Klassenteilnehmer dazu aktiviert noch wichtige Informationen zum kulturspezifischen Verhalten der Zielgesellschaft im Urlaub vermittelt wurden.

Nach drei Semestern neuerer eigener Erfahrungen als Deutschlehrer in beiden hier untersuchten Universitäten kann der Autor die Ergebnisse der im Jahre 1999 durchgeführten Unterrichtsanalyse weiter bestätigen.

6.3.2 Vorschlag

Zu den im Zusammenhang mit der Textarbeit dargestellten Problemen können folgende Vorschläge unterbreitet werden:

1. Die durch die Auswahl interkulturell an- und aufregender Texte entstehenden Differenzen sollten nicht verleugnet, sondern betont und erklärt werden. Die Verleugnung kultureller Differenzen von Seiten der Institutionen und Dozenten zeigt die Unfähigkeit bzw. den Unwillen, diese nachzuvollziehen. Ihre Betonung zielt dagegen einerseits auf das Verstehen von Fremdheit und Andersartigkeit, andererseits aber auch auf das vertiefte Verständnis des Eigenen und Vertrauten. Kulturspezifische Einstellungen und Äußerungen werden so zugleich auch als stets subjektive Phänomene begriffen.
2. Die Deutsch anbietenden Institutionen sollten ihre Deutschlehrer dazu anregen, dass sie durch eine gezielte Auswahl von aus dem Zielland stammenden Texten den Seminarteilnehmern kulturelle Ähnlichkeiten wie Unterschiede vermitteln.
3. Die Deutschlehrer sollen institutionell gefordert werden, dass sie sich aktuelle Informationen über die öffentliche Meinung der Zielkultur zu dem zu besprechenden Thema aneignen und diese im Unterricht einsetzen. Auf diese Weise kann ein Text einerseits durch zusätzliche Informationen entlastet werden, ein Deutschlehrer kann so andererseits kulturelle Unterschiede erarbeiten und so interkulturelle Konfliktstoffe eher entschärfen, als wenn sie ignoriert werden. Gerade wenn es um fast gegensätzliche Denk- und Verhaltensweisen geht, wie bei Hobbys im Urlaub, wobei sich Interessen und Vorstellungen der Ausgangs- und Zielgesellschaften völlig unterscheiden, sind solche Zusatzinformationen von besonderer Bedeutung. Je größer die Unterschiede, desto größer ist die Gefahr einer negativen Bewertung und dementsprechend wichtig ist die Bedeutung kulturspezifischer Hintergrundinformationen. Nur so kann ein

Deutschlehrer die Seminarteilnehmer dazu anregen, dass sie solche Differenzen als kulturelle Besonderheiten respektieren. Die Akzeptanz kultureller Unterschiede umfasst die Anerkennung sowie das Schätzen von divergierenden Verhaltensweisen und Werten als menschlichen und kulturellen Reichtum.

4. Um solche Unterschiede angemessen zu verarbeiten und zu verstehen, ist eine direkte Verbindung der Deutschlehrer mit dem Zielland sehr wichtig. Ohne eigene unmittelbare, lebendige Erfahrung im deutschsprachigen Raum bleiben Lehrer wie Lerner zwangsläufig mit hinderlichen Stereotypen und Vorurteilen behaftet. Es sollte letztlich auch im Interesse jeder Institution sein, dass ihre Deutschlehrer als Vermittler einer fremden Sprache und Kultur frei von Fehl- und Vorurteilen sind.

6.4 Vierte Problematik: Institutionspezifische Faktoren unter besonderer Berücksichtigung des Studienfaches

Aus der Unterrichtsanalyse sind bei den institutionellen Gegebenheiten in beiden Schwerpunkten, „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“, verschiedene Probleme festzustellen. Diese sollen als aktuelle Situation unter vier Aspekten genauer erläutert und dazu Verbesserungsvorschläge vorgelegt werden.

6.4.1.1 Die aktuelle Situation

6.4.1.1.1 Aufbau der Studiengänge

Die Bezeichnungen der Fachrichtungen deutscher Abteilungen sind nicht deutlich genug. Die Bezeichnung „Übersetzen der deutschen Sprache“ ist zu allgemein und beinhaltet nicht die eigentliche Zielsetzung der Universitäten. Damit könnten alle Textsorten gemeint sein, z. B. fachsprachliche wie medizinische oder technische, journalistische, literarische etc. Im Grunde geht es bei diesem Schwerpunkt aber überwiegend um literarische Texte, für die Lehrkräfte von vorrangigem Interesse sind.

Auch die Bezeichnung „Deutsche Sprache und Literatur“ kann sehr unterschiedlich interpretiert werden, z. B. die neuere oder ältere deutsche

Sprache und Literatur. Genau genommen kann damit aber nur die „deutsche“ und nicht österreichische oder schweizerische Literatur gemeint sein, was die jedoch so nicht ausgeschlossen sein sollte. Auch die Unterrichtseinheiten haben zu allgemeine Bezeichnungen. Das führt dazu, dass die Lehrkräfte den eigentlichen Zielen ausweichen und den Studierenden kein deutliches Programm für die Seminare vorlegen. Wie auch aus der Analyse deutlich wurde, werden in einigen Seminaren aufgrund der Mehrdeutigkeit der Veranstaltungsbezeichnungen die gleichen Stoffe und Quellen angeboten.

Letztlich reichen die weniger als 20 Unterrichtseinheiten in den verschiedenen Fachrichtungen der Universitäten nicht aus. Daher können die Universitäten nur geringe Teilerfolge erzielen. Wenn die deutschen Abteilungen die Studierenden ohne Vorkenntnisse aufnehmen, müssen sie zwangsläufig mit ihrem Veranstaltungsangebot das gesamte Spektrum der Deutschvermittlung abdecken. Eine Universität, die „Übersetzen der deutschen Sprache“ als Schwerpunkt hat, kann jedoch mit zwanzig, oder sogar dreißig Unterrichtseinheiten die angestrebte Fähigkeit nicht genügend vermitteln, wenn die Studierenden zur Aufnahme des Studiums nicht schon grundlegende, oder sogar überdurchschnittliche Sprachkenntnisse mitbringen. Anderenfalls muss das Angebot des Studienfaches erfolglos bleiben und so auch unglaubwürdig werden.

Dasselbe gilt für das Studienfach „Deutsche Sprache und Literatur“ bzw. hier umso mehr, da die Absolventen dieser Fachrichtung weder gute Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt noch Möglichkeiten für ihr Weiterqualifizierung haben. Die Studierenden haben daher den berechtigten Anspruch, dass das Fach ihnen eine klare Struktur, eine fundierte Qualifikation und eine realistische Perspektive anbietet.

6.4.1.1.2 Vorschlag

Für die Bezeichnung der Fachrichtungen sind zwei Maßnahmen zu ergreifen: Eine forschungsorientierte und eine marktorientierte Maßnahme. Eine forschungsorientierte ist dann sinnvoll, wenn die deutschen Abteilungen sich im internationalen Bereich durch eigene Forschungen

präsentieren und ihre Wettbewerbsfähigkeit verbessern wollen. Davon können auch andere Deutsch anbietende Universitäten profitieren.

Eine marktorientierte Maßnahme ist dann sinnvoll, wenn durch Marktforschung der Bedarf ermittelt wird. Auf diese Weise lässt sich die Bezeichnung der Fachrichtungen an der Nachfrage orientieren. Wie aus der Befragung von Absolventen deutlich wird, braucht der iranische Markt beide Fachrichtungen in der bisher angebotenen Form nicht.

Eine Umstrukturierung der Studiengänge kann unter beiden Gesichtspunkten kurzfristig nützlich sein. Langfristig kann jedoch das aufgrund der ungewohnten, komplexen Schwierigkeit der deutschen Sprache – besonders die grammatische Struktur ist für Iraner schwierig - und des Alters der ohne Vorkenntnisse aufgenommenen Studierenden keine tragfähige Lösung sein. Nach dem ersten Schritt, einer dem Schwerpunkt angemessenen Definition des Studienfaches und seiner Bestandteile, müssen deren Abfolge und Aufbau neu festgelegt werden. Wichtig ist ein einführendes Seminar zu Beginn des jeweiligen Studienganges, das die institutionelle Voraussetzung, Zielsetzung und Strukturierung für die Studienanfänger klar und deutlich beschreibt. Diese Veranstaltung kann und sollte noch in der Ausgangssprache durchgeführt werden.

Anhand der Beschäftigung mit den aktuellen Studienplänen, deren Analyse und den Institutions- und Unterrichtsanalysen an der Shahid-Beheshti-Universität und Universität Teheran werden hier zwei Studienpläne entworfen und vorgelegt, welche die wichtigsten Lernbereiche eines Deutschstudiums unter besonderer Beschäftigung der interkulturellen Kommunikation enthalten. Diese Entwürfe können dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn auch weitere institutionelle Maßnahmen entsprechend der Vorschläge zu den weiterhin, im Folgenden behandelten Aspekten und Problemen getroffen werden:

Ein Entwurf zum Studienplan für das B. A. Studium des Studienfaches
„Deutsche Sprache und Literatur“

Grundstudium

1. Grundlagen der deutschen Sprache (1)	12 SWS
2. Sprachlabor (1)	4 SWS
3. Sprachwissenschaft (persisch)	2 SWS

1. Grundlagen der deutschen Sprache (2)	12 SWS
2. Sprachlabor (2)	4 SWS
3. Mündliche und schriftliche Nacherzählung	2 SWS

1. Literarische Gattungen	4 SWS
2. Textwiedergabe	4 SWS
3. Grammatikseminar	2 SWS
4. Grundlagen der wissenschaftlichen Forschung (1)	2 SWS

1. Einführung in die deutsche Sprach- und Literaturgeschichte	4 SWS
2. Grundlagen der literarischen Übersetzungstechnik	2 SWS
3. Regionale Sprachvarianten des deutschsprachigen Raums (Landeskunde)	2 SWS
4. Wort- und Satzanalyse des Deutschen	2 SWS
5. Schreibtechnik und Aufsatz (1)	2 SWS

Hauptstudium

Fünftes Semester

1. Idiomatische Redewendungen der deutschen Gegenwartssprache	2 SWS
2. Schreibtechnik und Aufsatz (2)	2 SWS
3. Grammatik für Fortgeschrittene (1)	2 SWS
4. Übersetzung literarischer Texte (1)*	4 SWS

5. Grundlagen der wissenschaftlichen Forschung (2)	2 SWS
6. Das deutsche Drama	2 SWS
7. Das Sinnbild der Religionen in der deutschen Sprache	2 SWS
1. Die deutsche Sprach- und Literaturgeschichte bis zum 18. Jh.	2 SWS
2. Die literarischen Gattungen bis zum 18. Jh.	4 SWS
3. Die literarischen Prosawerke	2 SWS
4. Übersetzung islamischer Texte	2 SWS
5. Übersetzung literarische Texte (2)*	4 SWS
6. Grammatik für Fortgeschrittene (2)	2 SWS
1. Deutsche Sprach- und Literaturgeschichte vom 18. Jh. bis zur Gegenwart	2 SWS
2. Die literarischen Gattungen vom 18. Jh. bis zur Gegenwart	4 SWS
3. Korrespondenzformen	2 SWS
4. Übersetzung literarischer Texte (3)*	4 SWS
5. Redetechnik	2 SWS
6. Das deutsche Gedicht	2 SWS
1. Die deutsche Sprache und Literatur und neue Medien	2 SWS
2. Kommentieren der literarischen Texte	2 SWS
3. Didaktik der deutschen Sprache und Literatur	2 SWS
4. Abschlussarbeit	4 SWS
5. Die Stellung der deutschen Sprache und Literatur in der Weltliteratur	2 SWS
6. Die deutsche Literatur und Journalismus	2 SWS
Insgesamt	126 SWS

Ein Entwurf zum Studienplan für das B. A. Studium des Studienfaches
„Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzung“

Grundstudium	
1. Grundlagen der deutschen Sprache (1)	12 SWS
2. Sprachlabor (1)	4 SWS
3. Sprachwissenschaft (persisch)	2 SWS
1. Grundlagen der deutschen Sprache (2)	12 SWS
2. Sprachlabor (2)	4 SWS
3. Mündliche und schriftliche Nacherzählung	2 SWS
1. Einführung in die Übersetzungswissenschaft (auf Persisch)	4 SWS
2. Textwiedergabe	4 SWS
3. Grammatikseminar	2 SWS
4. Grundlagen der wissenschaftlichen Forschung (1)	2 SWS
1. Einführung in die deutsche Sprachgeschichte	4 SWS
2. Grundlagen der geisteswissenschaftlichen Übersetzungstechnik	2 SWS
3. Regionale Sprachvariante des deutschsprachigen Raums (Landeskunde)	2 SWS
4. Wort- und Satzanalyse des Deutschen	2 SWS
5. Schreibtechnik und Aufsatz (1)	2 SWS

Hauptstudium Fünftes Semester	
1. Übersetzen Idiomatischer Redewendungen der deutschen Gegenwartssprache	2 SWS
2. Schreibtechnik und Aufsatz (2)	2 SWS
3. Grammatik für Fortgeschrittene (1)	2 SWS
4. Islamische Texte im Spiegel der Übersetzung	4 SWS
5. Grundlage der wissenschaftlichen Forschung(2)	2 SWS
6. Technisch-wissenschaftliche Texte Im Spiegel der Übersetzung	4 SWS

1. Kinder- und Jugendliteratur im Spiegel der Übersetzung	2 SWS
2. Kontrastive Untersuchung des Persischen und Deutschen	2 SWS
3. Sprachkompetenz (Dolmetschen)(1)	4 SWS
4. Übersetzen der literarischen Werke	2 SWS
5. Übersetzen der rechtswissenschaftlichen Texte	4 SWS
1. Übersetzen der journalistischen Texte	4 SWS
2. Grammatik für Fortgeschrittene (2)	2 SWS
3. Übersetzen geisteswissenschaftlicher Texte (2)	2 SWS
4. Die literarischen Gattungen vom 18. Jh. bis zur Gegenwart	4 SWS
5. Korrespondenzformen	2 SWS
6. Übersetzung der literarischen Werke (2)*	2 SWS
1. Redetechnik	2 SWS
2. Übersetzungspraktikum	2 SWS
3. Abschlussarbeit	4 SWS
4. Sprachkompetenz (Dolmetschen)(2)	2 SWS
5. Konversation	2 SWS
6. Die Stellung der deutschen Sprache und Literatur in der Weltliteratur	2 SWS
7. Abschlussprüfung	3 SWS
Insgesamt	123 SWS

Mit 16 anstatt 6 Unterrichtsstunden bieten diese Studienpläne zu Beginn des Deutschstudiums eine intensive Beschäftigung der Deutschstudierenden mit der deutschen Sprache und Kultur und bereiten sie auf den eigentlichen Schwerpunkt des Deutschangebots der Fachrichtung vor. Die Veranstaltung „Deutsche Sprachwissenschaft“ (auf Persisch) erlaubt und erfordert eine solch grundlegende teilnehmer- und

fachorientierte Vermittlung der deutschen Sprache. Die einzelnen Unterrichtsstunden des geplanten Grundstudiums vermitteln den Studierenden nicht nur die allgemeinen landeskundlichen, sprachwissenschaftlichen, geschichtlichen sowie umgangssprachlichen Grundlagen des Deutschen, sondern beinhalten zugleich einen einführenden Charakter für das spezifische Hauptstudium. Die skizzierten Unterrichtsstunden für das Hauptstudium bringt das Niveau des Deutschangebots im Iran auf eine vergleichbare Basis mit dem Deutschangebot in vielen anderen Ländern, die in diesem Fach erfolgreicher sind.

Da die Literatur im Bereich der Kulturvermittlung eine Hauptrolle spielt, verdient sie in den Entwürfen zu den Studienplänen einen zentralen Stellenwert. Literatur lässt sich als wichtiger Aspekt der kulturellen Befindlichkeit einer Gesellschaft verstehen. Aufgrund ihrer Verwurzelung in dem größeren Problemfeld einer Gesellschaft bieten die literarischen Texte zumindest potentiell die Möglichkeit des Transfers auf die Verständnis- und Kommunikationssituation der Interkulturalität (vgl. Stierstorfer 2002).

Da die dargestellten Studienpläne aus der Erfahrung mit Veranstaltungen des Faches „Germanistik“ in Deutschland entworfen wurden, sollten sie hier auch mit dem Studienfach in Deutschland verglichen werden. Diejenigen Studierenden, die sich in Deutschland oder in Österreich fortbilden wollen, können von vergleichbaren Angeboten und Standards profitieren und gegenseitig anerkenbare Studienscheine erwerben.

6.4.1.2.1 Didaktische Kooperation der iranischen Universitäten mit den Sprachinstituten

Da die Universitäten für ihr Deutschstudium keine Vorkenntnisse verlangen, liegt eine Analyse der institutionellen Zielsetzung und deren Verwirklichung im Unterrichtsgeschehen einen Vergleich des Deutschangebots an Universitäten mit dem an den Sprachinstituten nahe. Den vorgelegten Untersuchungen zufolge bieten die Sprachinstitute aufgrund ihrer Zielsetzung den Deutschunterricht viel kommunikativer an

als die Universitäten. Die Dozenten dort schicken ihre Studierenden für eine bessere Sprachbeherrschung zu Recht zu den Sprachinstituten, weil eine kommunikative Unterrichtsmethode an den Universitäten institutionell nicht unterstützt wird. Eine kommunikative Methode braucht viel Engagement.

Den Universitäten ist es bislang weder gelungen, ihr Deutschangebot kommunikativ, marktorientiert noch zielorientiert anzubieten. Sie haben die Zielsetzung der Studiengänge mit ihren jeweiligen Schwerpunkten didaktisch und akademisch nicht deutlich formuliert. Zu den Zielsetzungen der Sprachinstitute gehört die Vorbereitung der Interessenten auf das Studienfach der Universitäten. Leider wird die Arbeit dieser Institute von den Universitäten bisher nicht genügend erkannt, anerkannt und genutzt.

6.4.1.2.2 Vorschlag:

Die Universitäten könnten in doppelter Hinsicht von einer Kooperation mit den Sprachinstituten profitieren: Sie könnten mit dort vorbereiteten Studierenden ihren Studiengang wesentlich effektiver durchführen und für die eigenen Unterrichtsverfahren, besonderes im Grundstudium, auch deren Lehr- und Lernstrategien nutzen.

Die deutschen Abteilungen sollten ihre Lehrkräfte außerdem, wie bereits erwähnt, durch Schulungsangebote mit neuesten Unterrichtsmethoden bekannt machen. Das kann auch durch eine Zusammenarbeit mit einer deutschsprachigen Universität geschehen. Auf diese Weise werden die Seminare in ihrer Gestaltung kommunikativer. Die deutschen Abteilungen sollten Konferenzen mit allen ihren Lehrkräften und Experten veranstalten und ihr Programm neu definieren. Sie sollten eine didaktische Grundlage schaffen, die forschungs- und anwendungsorientiert ist. Für deren konsequente Umsetzung sollten die Leiterinnen und Leiter der deutschen Abteilungen zu Beginn des Semesters von den Dozentinnen und Dozenten für jedes Seminar ein konkretes Programm und am Ende des Semesters einen Bericht verlangen. Auf diese Weise werden die Seminare zielorientierter geplant und durchgeführt.

Die Bemühungen sollten aber sogar über das Veranstaltungsangebot hinausgehen. Wer sich in deutschsprachigen Fachzeitschriften für Literatur

auskennt, weiß, dass auch ausländische Dozenten und Wissenschaftler dort Beiträge veröffentlichen und sogar eine bedeutende Rolle in der deutschen Literaturwissenschaft eingenommen haben. Auch iranische Lehrkräfte sollten daran teilhaben, sich dafür qualifizieren und entsprechende Beiträge liefern.

6.4.1.3.1 Landeskundliche Kenntnisse als Voraussetzung und Zielsetzung

Es wird nicht versucht, in Verbindung mit der Beschäftigung mit der Literatur und dem Übersetzen authentischer deutscher Texte zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder in den Unterricht aufzunehmen. Das hat zur Folge, dass mehr als 80 Prozent der befragten Studierenden zu geringe Kenntnisse über Landschaft und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums besitzen. Aus diesem Grund können viele literarische sowie sprachwissenschaftliche Informationen, die den Deutschlernenden helfen könnten, die Kultur der deutschsprachigen Länder besser zu verstehen, nicht zum Tragen kommen und kann deren Fehlen sogar den Sprachunterricht blockieren.

6.4.1.3.2 Vorschlag:

Der landeskundliche Lernbereich des Deutschunterrichts soll ein Wissen über die Zielsprachenkultur vermitteln. In den aufgezeichneten Unterrichtsstunden wurde teilweise Faktenwissen über Deutschland vermittelt, wie z. B. Einwohnerzahlen, oder Daten zur Geographie. Die Studierenden sollten aber mehr als etwas über die Landkarte des deutschsprachigen Raums und Daten der deutschen Geschichte erfahren. Sie sollen die soziokulturellen Hintergründe einer literarischen Epoche verstehen. Der äußere Rahmen und die innere Situation einer literarischen Epoche sind eng miteinander verflochten, sie beeinflussen sich gegenseitig. Zum Verstehen solcher Zusammenhänge gehören auch Kenntnisse über die literarische Entwicklung im deutschsprachigen Raum wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die iranische Studierenden kaum erhalten.

6.4.1.4.1 Zulassungsvoraussetzungen

Das Deutschangebot an den iranischen Universitäten, besonders an einer der bedeutendsten Universitäten des Iran wie der Universität Teheran, hat ohne Zweifel dazu beigetragen, dass sich die Präsenz der deutschen Sprache in der iranischen Gesellschaft etablieren konnte. Daher ist durchaus auch ein Interesse an und eine Reservoir von Deutschkenntnissen im Iran vorhanden. Aus der Statistik, die diese Arbeit nach zahlreichen Interviews mit Deutschlernenden an den Sprachinstituten erstellt hat, geht hervor, dass 80% von Befragten für das Deutschstudium an iranischen Universitäten Deutsch lernen. Außerdem gibt es in der iranischen Gesellschaft genügend Abiturienten mit ausreichenden Deutschkenntnissen aus dem Schulunterricht.

6.4.1.4.2 Vorschlag

Die deutschen Abteilungen sollten daher die Zuständigen überzeugen, die Zulassungsberechtigung mit Bezug auf das vorhandene gesellschaftliche Potential neu zu definieren. Auf diese Weise kann das Deutschstudium im Iran einen neuen Auftrieb erhalten. Nur mit Studierenden, die ausreichende Deutschkenntnisse haben, hat eine Studienfachrichtung eine akzeptable Bedeutung und planbare Zukunft. Die Deutsch anbietenden Universitäten sollten dem Ministerium für Wissenschaften deutlich machen, dass Grundkenntnisse und –fertigkeiten in der deutschen Sprache in der Aufnahmeprüfung der Universitäten als wichtiges Kriterium für die Aufnahme im Fach „Deutsch“ verlangt werden müssen. Sollten die deutschen Abteilungen sich jedoch weiter bereit finden, auch Studierenden ohne Deutschkenntnisse aufzunehmen, so erfordert das zwangsläufig eine Umgestaltung der Studienpläne, besonders einen dementsprechenden Aufbau des Grundstudiums, wenn die Qualität des gesamten Faches nicht leiden soll.

Wenn nur Studierenden mit ausreichenden Deutschkenntnissen aufgenommen werden, können die in dieser Arbeit entworfenen Studienpläne unter Verzicht auf die im ersten und zweiten Semester vorgesehenen Veranstaltungen „Grundlagen der Deutschen Sprache I und

II“, verwendet werden. Diese Veranstaltungen enthalten die Grundzüge der deutschen Grammatik, Landesunde und des Wortschatzes und zielen auf Studierende ohne oder mit nur schwachen Deutschkenntnissen. Von den anderen für Studienanfänger angebotenen Veranstaltungen können jedoch auch die Studierenden mit Deutschkenntnissen profitieren.

Aber auch wenn die Universitäten das Studienfach für Studierenden ohne Deutschkenntnisse anbieten, können die entworfenen Studienpläne verwendet werden, müssen jedoch aufwendiger und intensiver umgestaltet werden. Die Studierenden ohne Deutschkenntnisse müssten nicht nur die „Grundlagen der Deutschen Sprache I und II“ besuchen, sondern für den Erwerb von Grundkenntnissen und -fertigkeiten auch intensiver arbeiten und mehr Zeit investieren.

6.4.2 Zusammenfassung der Verbesserungsvorschläge

Die Universitäten müssen in jedem Fall die folgenden nötigen Voraussetzungen für ihre Schwerpunkte „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“, erfüllen:

- Sie müssen ihre Studienpläne ihrem Anliegen gemäß umstrukturieren.
- Sie müssen den Lehrkräften regelmäßig Fortbildungsmöglichkeiten für einen akzeptablen Studiengang anbieten.
- Sie müssen Lernmaterialien und eine geeignete Logistik zur Verfügung stellen.
- Sie müssen Kontakte mit dem deutschsprachigen Raum sowohl für Lehrkräfte, als auch für Studierende möglich machen.

Diese Voraussetzungen begründen und ergänzen sich gegenseitig und sind auch im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikation eng miteinander verbunden, und gerade in diesem Zusammenhang sinnvoll. Auch eine Umstrukturierung eines Studienplanes für ein Fremdsprachenstudium erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation als einem wesentlichen Bestandteil jedes Fremdsprachenunterrichts. Die von der Arbeit entworfenen Studienpläne zeigen entsprechende Charakterzüge.

Ohne die o. g. Voraussetzungen erfüllt zu haben, werden die Universitäten das „Ministerium für Wissenschaften“ jedoch nicht davon überzeugen können, dass sie nur Studierende mit ausreichenden Deutschkenntnissen aufnehmen wollen.

6.5 Fünfte Problematik: Institutionsspezifische Faktoren unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden

Die deutsche Sprache gilt den Iranern als sehr schwierig, und sie zu lernen erfordert ein hohes Maß an Mut und Anstrengungen. Um den Lernprozess der heutigen und zukünftigen Deutschlerner effizienter zu gestalten, wurden anhand der Unterrichtsanalysen und Interviews deren spezifische Schwierigkeiten beim Deutschlernen herausgearbeitet. Die folgenden Anmerkungen dazu beruhen auf daraus gewonnenen Erkenntnissen.

6.5.1 Probleme mit der Aussprache

1. Die Vokale i und e, o und u, sowie Umlaute ö und ü, müssen die Studierenden deutlich unterscheiden und präziser artikulieren lernen. Sie sprechen diese Laute mit einigen Ausnahmen unterschiedslos aus.
2. Da es ein gespanntes [e] im Persischen nicht gibt, unterscheiden sie gespanntes langes /e:/ wie in „leben“ und ungespanntes [ɛ] wie in „lernen“ nicht, sondern sprechen [e] immer ungespannt.
3. [a] wird von iranischen Deutschlernern leicht diphthongiert zu [ao] hin gesprochen. Es kann dazu kommen, dass ein iranischer Deutschlerner das Wort „Bach“ und „Bauch“ gleich ausspricht.
4. Die Lautverbindung von [i] und [ɛ] in der Umgebung von /x/ – wie in „ich“ und „recht“ – ist den persisch sprechenden Deutschlernern zu fremd und wird zu „sch“.
5. Der Affrikat [ts] kommt im Persischen nicht vor. Das Schriftzeichen „z“ wird als stimmhaftes „s“ ausgesprochen.
6. Vor oder zwischen anlautenden Konsonantenhäufungen wie [ʃl], [ʃp], [ʃt] aber auch [bl] wird häufig durch einen Schwa als eine Art Sprossvokal ergänzt. So wird „schlafen“ zu „eschlafen“, „sprechen“ zu „esprechen“

oder „bleiben zu „beleiben.

6.5.2 Probleme mit der Grammatik und dem Wortschatz

Aufgrund spezifischer Fehlertypen von iranischen Deutschlernern wurde für die Arbeit ein Vergleich im Bestand der grammatischen Strukturen des Persischen und des Deutschen vorgenommen. Das Ziel war festzustellen, ob bestimmte, häufig wiederkehrende Fehlertypen auf Interferenzen beruhen. Eine solche Strukturanalyse verweist auf markante Unterschiede, die als typische Schwierigkeiten im Lernprozess von Iranern zu betrachten sind:

1. Das Persische kennt keine Artikel. Deshalb können Iraner deren Relevanz kaum wahrnehmen und die deutschen Artikel auch schwer lernen.
2. Im Persischen steht das Prädikat immer am Ende des Satzes. Auch an einigen Stellen in den aufgezeichneten Sequenzen wird deutlich, dass nicht nur die Lerner, sondern auch die Lehrer die Verbposition falsch realisieren.
3. Im Persischen gibt es Nomenverbindungen in der Form von Komposita zwar ähnlich wie im Deutschen, aber äußerst selten. In der Regel werden Nomen als Rechtsattribute im Genitiv miteinander verbunden. Deshalb ist das Lernen der Kompositabildung für Iraner schwierig.
4. Linksattributue wie im Deutschen werden im Persischen nicht gebildet.
5. Es gibt keine besonderen Adjektivendungen, außer einer Pluralmarkierung. Die deutsche Adjektivdeklinaton erschwert den Iranern das Lernen der deutschen Sprache erheblich.
6. Akkusativ, Dativ und Genitiv werden mit je spezifischen Präpositionen gebildet.
7. Auch die Iraner, die bereits gut Deutsch sprechen, gebrauchen manche Verben wie „benutzen“ mit der Präposition „von“ statt mit Akkusativ.
8. Es gibt zwar drei Vergangenheitszeiten im Persischen, die dem Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt im Deutschen entsprechen, von denen jedoch fast nur das Präteritum benutzt wird.
9. Verbpräfixe, wie sie die deutsche Sprache kennt, kommen im Persischen nicht vor. Deshalb realisieren die Iraner diese in ihrem

Sprachgebrauch kaum.

10. Die im Deutschen bei vielen Verben obligatorischen Präpositionalergänzungen kennt das Persische nicht.

11. Die Negation wird konstant durch ein bestimmtes Verbpräfix ausgedrückt.

12. Es gibt keinen Konjunktiv I als besondere Verbform im Persischen.

13. Im Persischen gibt es für die Bedeutung von „müssen“ und „sollen“ nur ein Modalverb.

14. Die Iraner benutzen z. B. „besser/am besten“, auch in der Bedeutung von „lieber/am liebsten“.

Man könnte noch weitere Beispiele hinzufügen, an denen die Probleme der iranischen Deutschlerner mit Grammatik, Wortschatz und Aussprache der deutschen Sprache deutlich würden. Die aufgeführten Anmerkungen machen jedoch bereits deutlich, dass vielfache Schwierigkeiten auf die anders gebaute Muttersprache zurückgehen. Es ist ein langer Lernprozess, besonders für Erwachsene, von eingeschliffenen sprachlichen Strukturen und festgefügtten Bedeutungsmerkmalen frei zu werden, um Interferenzen zu vermeiden, vor allem wenn die neue Sprache wesentlich durch Instruktion und Übersetzen, statt durch natürlichen Sprachgebrauch in der Alltagskommunikation erlernt wird. Die Möglichkeiten für einen solchen Spracherwerb sind jedoch beim Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland sehr benutzt. Daher könnte die Kenntnis solcher Unterschiede und Gegensätze den Deutschlehrern eine Hilfestellung geben, um die besonderen Schwierigkeiten der Studierenden genauer zu erkennen und gezielter zu überwinden.

6.6 Sechste Problematik: Vorstellungen und Einstellungen von den Lernenden und Lehrenden

Die Angehörigen eines Kulturkreises haben in der Regel bestimmte Vorstellungen und Bilder von anderen Kulturen und ihren Menschen. Solche Bilder haben oft eine lange Geschichte und bleiben oft unbewusst. Erst durch die Erfahrung von Gegebenheiten, die nicht in diese Bilder

passen, setzt oft ein Prozess der Bewusstwerdung ein.

Ein solches Bild von einem anderen Kulturraum setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen: der Zeit, die den Alltag gliedert; den Orten, an denen die Menschen leben und sich bewegen; und sozialen Normen, bzw. Konventionen, die sagen, was innerhalb einer Gesellschaft erlaubt oder verboten ist und was als normal bzw. unnormale verstanden wird.

Um zu zeigen, ob und wie die in der Mehrzahl nicht bewussten Vorstellungen der Deutschlernenden im Deutschunterricht mitwirken, sollen hier Interviews mit ihnen herangezogen werden.

6.6.1 Die Interviews mit den Deutschlernenden

Nach den in drei Phasen durchgeführten Interviews mit Deutschlernenden sind 98% der Befragten nie im deutschsprachigen Raum gewesen. Das führt leicht zu Stereotypen in ihrem Denken, wenn ihre Vorstellungsbilder über Deutschland in den Unterrichtsgesprächen nicht weiter bearbeitet werden.

Da sie keine direkte Erfahrung mit den Deutschen haben und nur ungenaue und bruchstückhafte Informationen über Medien erhalten, entwickeln sie gewöhnlich „reduzierte Bilder“, die sich leicht zu Stereotypen verfestigen. Diese helfen den Deutschlernenden zwar einerseits, sich in Bezug auf die Menschen in Deutschland und ihre Kultur zu orientieren, andererseits aber sind sie starr und versperren möglicherweise den Zugang zu der deutschen Kultur, indem sie Missverständnisse und Blockaden in der Beschäftigung mit dem Fremden hervorrufen.

Als typische Fälle können das im letzten Kapitel an der Universität Teheran untersuchte „Textverständnisseminar“ gelten, in dem es um die Gewohnheiten der Deutschen im Urlaub ging, und das „Übersetzungsseminar“, in dem das „Kopftuch-Tragen in Deutschland“ zum Thema wurde, sowie das „Übersetzungsseminar“ an der Shahid-Beheshti Universität, in dem der Fall „Salman Rushdi“ besprochen wurde.

In allen drei Fällen fand die öffentliche Meinung der Zielgesellschaft zu den besprochenen Themen keinen Platz in den Unterrichtsgesprächen, obwohl der Dozent des Übersetzungsseminars an der Universität Teheran

lange Zeit in Deutschland war. Aber auch Vorstellungsbilder, die durch den Text im Denken der Seminarteilnehmer entstanden, wurden in die Klassendiskussionen nicht einbezogen. Sie werden deshalb auch nicht bearbeitet und verfestigen sich zu Stereotypen. Der Deutschunterricht hat, so durchgeführt und gesehen, einen eher negativen Einfluss. Die Folge nicht bearbeiteter Stereotypen sind Vorurteile.

Vorurteile spielen im zwischenmenschlichen und im interkulturellen Bereich eine zentrale Rolle. Sie sind stark emotional gefärbt, enthalten ausgeprägte Wertungen und können dazu führen, dass ganze Bevölkerungsgruppen der Zielgesellschaft abgewertet werden. Sie enthalten eine politisch-ideologische Funktion und können, da sie geschichtlich verwurzelt sind und kulturell weiter geprägt werden, nicht leicht abgebaut werden. Gerade dem entgegenzuwirken, sollte jedoch ein wesentliches Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts sein.

Um die in den Untersuchungen festgestellten Stereotypen greifbar zu machen, wurden 1999 nach einer ersten oberflächlichen Analyse der Videoaufzeichnungen Fragen für Interviews formuliert. Insgesamt haben 50 Deutschstudenten von beiden Universitäten an diesen Interviews teilgenommen. 98% der Befragten war nie im deutschsprachigen Raum. Nur 2% hatte Erfahrungen mit dem Leben im deutschsprachigen Raum. Folgende Fragen wurden den Studierenden gestellt:

1. Wie denken Sie über das Leben in Deutschland?
2. Sind die Deutschen ausländerfeindlich?
3. Warum verteidigen die westlichen Länder Salman Rushdi?
4. Glauben Sie, dass die Deutschen gegen das Kopftuch sind?
5. Würden Sie auch wie die Deutschen Urlaub machen?

Die ersten zwei Fragen wurden allen Befragten gestellt, die drei weiteren den Studierenden, die an den entsprechenden Seminaren teilgenommen hatten. 95% der Befragten haben die erste Frage mit positiven Adjektiven wie „schön“, „phantastisch“ usw. beschrieben. Interessant ist, dass gerade

dieser Anteil der Befragten nie in Deutschland war, wogegen 2% der Befragten, die schon in Deutschland oder Österreich gelebt haben, mit „schwer“, „Ich habe gute und schlechte Erinnerungen“, „wir leben verschieden“ usw. antworteten. Der Rest (3%) hat mit „keine Ahnung“, „Ich kann es mir schwer vorstellen“ geantwortet. Das Ergebnis dieser Analyse mag zwar eine positive Bewertung von Seiten der Iraner über das Leben in Deutschland zum Ausdruck bringen, es zeigt aber vor allem Folgendes:

- Die große Mehrheit der Deutschstudierenden hat irrealer Vorstellungsbilder über das Leben in Deutschland.
- Diese Vorstellungsbilder werden im Deutschunterricht nicht bearbeitet.
- Im Deutschunterricht wird nicht über den Alltag in Deutschland gesprochen.
- Die Deutschstudierenden werden mit dem Entdecken der Wirklichkeit einem Kulturschock ausgesetzt.
- Diese unrealen Vorstellungsbilder beeinflussen den weiteren Unterricht negativ.
- Der Deutschunterricht ist nicht „interkulturell“ gestaltet.

Mit der zweiten Frage sollte festgestellt werden, ob und wie sehr die Studierenden die Meinung über die Ausländerfeindlichkeit in Deutschland, wie sie in den iranischen Medien stark hervorgehoben wird, übernommen haben. 80% der Befragten glaubt, dass eine solche Einstellung für die Mehrheit der deutschen Bevölkerung nicht zutrefte. 15% behauptet, dass solche Vorstellungen über die Deutschen auf Manipulation beruhen. Der Rest glaubt, dass es in jedem Land eine vergleichbare fremdenfeindliche Haltung gebe. Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden keine realistische Einschätzung von den gesellschaftlichen Zuständen und Einstellungen in Deutschland haben.

Der Fall „Saman Rushdi“ hat in den islamischen Ländern eine Reihe von Demonstrationen gegen den Westen ausgelöst, im Westen dagegen wurde sein Publikationsrecht verteidigt. Das Thema einer Übersetzungsstunde

wurde für die dritte Frage genutzt und als eine allgemeine Frage formuliert. Auf die dritte Frage, warum die westlichen Länder Salman Rushdi verteidigen, reagierten die Studierenden sehr empfindlich. 70% glauben, dass die westlichen Länder gegen die Verbreitung des Islam sind. Mehr als 20% behaupten, dass die Politik des Westens falsch sei, glauben aber nicht, dass die westlichen Länder feindliche Absichten gegen den Islam hegen. Weniger als 10% meint, dass die Verteidigung eine natürliche Reaktion des Westens sei.

Die Antwort auf diese Frage zeigt, wie umstrittene Fragen, zu denen zwischen zwei Kulturen Meinungsunterschiede existieren, zum Hindernis werden. Einerseits sind aus interkultureller Perspektive die Deutschlehrer als Vertreter der Zielkultur anzusehen. Andererseits können sie als Mitglied ihrer Institution und Nation die Ansichten des Westens zu Salman Rushdi nicht über- und einnehmen. An diesem Punkt wird deutlich, dass Ausgangs- und Zielkultur zu einem unüberwindbaren Gegensatz werden können.

Die Vorstellung von den Gründen, aus denen die westlichen Länder Salman Rushdi rechtfertigen, bleibt in den Seminaren weiter als Stereotyp bestehen, solange die Deutschlehrer solche Fälle nicht interkulturell im Unterricht vertiefen. Das Recht auf freie Meinungsäußerung als ein wichtiger Bestandteil der „Demokratie“ müsste in diesem Zusammenhang zur Sprache kommen. Es besteht die Gefahr, dass sich ein solches Stereotyp zum Vorurteil verfestigt, wenn es nicht zum Unterrichtsgegenstand und auf diese Weise verarbeitet und befragt wird.

Auch die vierte Frage zeigt ein ähnliches Ergebnis. Auf die Frage, ob die Deutschen gegen das Kopftuch sind, antwortet die Mehrheit der Befragten (ungefähr 80%) mit „ja“. Sie glauben, dass die Deutschen das Kopftuch ablehnen. 20% behaupten, dass die Deutschen die Bedeutung des Kopftuches nicht verstehen. 2% der Befragten hat direkte Erfahrungen in Deutschland und Österreich und glaubt, dass die westliche Kultur das Kopftuch nicht dulden kann.

Das Tragen des Kopftuches in Deutschland ist wieder zu einem aktuellen Brennpunkt geworden. Die Ablehnung des Kopftuches in weiten Teilen

der europäischen Bevölkerung beruht ebenso weitgehend auf Vorurteilen. Ein und derselbe Konfliktherd kann so auf beiden Seiten Vorurteile zur Folge haben.

Die letzte Frage betrifft die Hobbys der Deutschen im Urlaub. Im Iran versteht man solches Urlaubsverhalten wie das der Europäer als „mensenunwürdig“. 90% der Befragten haben die Frage, ob sie wie die Deutschen Urlaub machen würden, mit „nein“ beantwortet. 5% sind der Ansicht, dass diese Art des Urlaubs zwar interessant aber mit der persischen Kultur nicht in Einklang zu bringen sei. Der Rest hat mit „ja“ geantwortet.

Diese Umfrage zeigt, dass die Beschäftigung mit interkulturellen Unterschieden, Gegensätzen und Konflikten in den Klassendiskussionen keinen Platz findet. Das kann wirklichkeitsfremde Vorstellungen bzw. „Vorurteile“ zur Folge haben, die sich dann unwillkürlich einstellen. Wenn die Deutschlehrer dagegen die kulturellen Unterschiede, die Ursachen gesellschaftlichen Verhaltens und die öffentliche Meinung der Deutschen zum Unterrichtsgegenstand gemacht hätten, hätte sich das in den Umfrageergebnissen niedergeschlagen.

Die Problematik entsteht nicht erst deswegen, weil die Deutschlehrer die Vorstellungsbilder und Stereotypen in den Klassendiskussionen nicht bearbeiten, sondern sie hat letztlich historische Ursachen und lässt sich daher nicht ohne geschichtliche Vertiefung behandeln.

Mit dieser Umfrage sollte gezeigt werden:

- wie unterschiedlich die beiden Kulturen sind,
- dass nur die unmittelbaren Inhalte eines Textes in den Seminaren vermittelt werden,
- dass die Vermittlung der im Text weiter enthaltenen kulturellen Informationen ohne die nötigen Kenntnisse über die gesellschaftliche Situation noch keinen interkulturellen Stellenwert erhält,
- dass die Vermittlung der bloßen Textinformationen ohne entsprechende

Kommentare zu Verarbeitung von Stereotypen und schließlich zu Vorurteilen führen,

6.6.2 Die Befragung der Deutschlehrer

Selbstverständlich konnte für die Analyse in dieser Arbeit nur eine statistisch nicht-repräsentative Auswahl des Unterrichts an den Deutsch anbietenden Institutionen berücksichtigt werden, um dennoch eine größere Zahl von Deutschlehrern einzubeziehen, sollten deren Unterrichtsgestaltung und -erfahrung und deren Meinungen anhand von Fragebögen und Interviews recherchiert werden. Die Fragen dazu wurden nach der Aufnahme der Unterrichtsstunden, den ersten Analysen und der Durchführung zahlreicher Interviews mit Studierenden ausgearbeitet. Dabei sollte deren Wahrnehmung kultureller Aspekte bei der Auswahl und Behandlung von Texten besondere Berücksichtigung finden.

Ungefähr zwei Drittel der Deutschlehrer, deren Unterricht aufgenommen wurde, waren sowohl für ein Interview als auch für das Ausfüllen des Fragebogens bereit. Der Rest hat ein Interview verweigert, institutionelle Hindernisse als Grund dafür angegeben und nur den Fragebogen ausgefüllt. Im Folgenden werden zuerst der Fragebogen erläutert und dann die Interviews analysiert.

6.6.2.1 Fragebogen

Dieser Fragebogen basiert auf dem aufgezeichneten Unterrichtsverlauf und der theoretischen Grundlage der Arbeit. An der Umfrage haben insgesamt 11 von 12 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, deren Unterricht an den Universitäten aufgenommen wurde, teilgenommen.

Der Fragebogen wurde wie folgt gestaltet:

**Beim folgenden Fragebogen geht es um Ihre Meinung über den
Deutschunterricht**

Da der Platz auf den folgenden Seiten knapp ist, hier die Manuskriptskala:

Ich stimme nicht zu	ich stimme im grossen und ganzen nicht zu	Ich habe keine Meinung	ich stimme im großen und ganzen zu	Ich stimme voll zu
<u>02</u>	<u>01</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>

1. In meinem Unterricht gebe ich den Schülern viel Zeit, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren.

02 01 0 1 2

2. Ich lege in meinen Übungen Wert auf die gegenwärtige gesellschaftliche Realität in Deutschland.

02 01 0 1 2

3. Eine Unterrichtsstunde soll in Phasen geteilt sein.

02 01 0 1 2

4. Die Qualität einer Stunde hängt vom Einstieg und von der Endphase ab.

02 01 0 1 2

5. Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung soll ein Teil der Unterrichtsbesprechung sein.

02 01 0 1 2

6. Wichtige Unterrichtsergebnisse gehören an die Tafel.

02 01 0 1 2

7. Textarbeit hat sich am Schüler und weniger am Text selbst zu orientieren.

02 01 0 1 2

8. Ob eine Stunde gut ist, sieht man am Verhalten der Schüler.

02 01 0 1 2

9. Sachliche Fehler sind schlimmer als fachdidaktische.

02 01 0 1 2

10. Ein Deutschlehrer soll auf seine Ausdrucksweise achten.

02 01 0 1 2

11. Falsche Beiträge der Schüler sind vom Lehrer zu korrigieren.

02 01 0 1 2

12. Eine Stunde soll so transparent sein, dass ein Beobachter die Lernziele aus dem Unterrichtsverlauf erkennen kann.

02 01 0 1 2

13. Impulse sind besser als Fragestellungen.

02 01 0 1 2

14. Wenn der Lehrer ein Gespräch, oder eine Diskussion geschickt leitet, lernen die Schüler mehr als, wenn sie Arbeitsblätter ausfüllen müssen.

02 01 0 1 2

15. Ein Lehrer soll sich aus den Schülerdiskussionen heraushalten.

02 01 0 1 2

Die ersten zwei Fragen beziehen sich direkt auf den Umgang der Deutschlehrer mit den Zielsprache und sind daher für die Arbeit von besonderem Interesse. Hier soll gezeigt werden, wie bewusst sich die Deutschlehrer mit Zielsprache und -kultur in ihrem Unterricht auseinandersetzen.

Auf die erste Frage haben 3 Teilnehmer die Angabe 1 (ich stimme im

Großen und Ganzen zu), 3 Teilnehmer 0 (ich habe keine Meinung) und 2 von Teilnehmern 2 (ich stimme voll zu) angekreuzt. Das zeigt, dass nicht einmal die Mehrheit auf die Kommunikation der Deutschstudenten in der Zielsprache großen Wert legt. Das Ergebnis der Unterrichtsanalyse kann diese Tatsache bestätigen. Sie zeigt, dass durchschnittlich über 45 von 80 Minuten Unterrichtsdauer die Deutschlehrer sprechen und nur der Rest der Zeit für Übungen und Redebeiträge der Studierenden verwandt wird. Das bestätigt den Verdacht, dass es nicht gelingt, den Lehrplan durchzusetzen.

Auf die zweite Frage zur Berücksichtigung der gesellschaftlichen Realität haben fünf Teilnehmer die Angabe 1, zwei 0 und ein Teilnehmer 01 angegeben. Das bestätigt die Tatsache, dass die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Gegensatz zu den Ergebnissen der Unterrichtsanalysen doch einen wirklichkeitsgerechten Blick auf ihren Unterricht haben. Auf die Frage, warum es im Unterricht nicht ersichtlich ist, geben sie institutionelle Gründe an. In den Interviews haben die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer erwähnt, dass sie für den Kontakt mit dem Zielland institutionell nicht unterstützt werden.

Von der dritten bis zur fünfzehnten Frage geht es um die Methodik des Unterrichts. Hier ist festzustellen, ob die Deutschlehrerinnen und –lehrer von den fachdidaktischen Erkenntnissen zum Deutschunterricht profitieren und ihren Unterricht entsprechend gestalten.

Auf die dritte Frage zur Einstiegs- und Schlussphase haben fünf Teilnehmer die Angabe 1, vier die Angabe 2 und ein Teilnehmer die Angabe 01 angekreuzt. Hier sind Unterrichtsphasen und deren Rolle im Unterricht von Bedeutung. Das Ergebnis zeigt, dass die Mehrheit der Deutschlehrer ihre Planung nach Phasen vornehmen und für ihren Unterricht ein didaktisches Ziel verfolgen. In den Unterrichtsanalysen war diese Einteilung zwar nicht deutlich genug, aber doch erkennbar.

Auf die vierte Frage zur Bedeutung der Unterrichtsphasen haben sieben Teilnehmer die Angabe 2, drei Teilnehmer 1 und ein Teilnehmer 01 angekreuzt. Diese Frage ist als Ergänzung der dritten Frage gedacht. Das Ergebnis bestätigt, dass fast alle Deutschlehrer ihren Unterricht nach Phasen gestalten oder diese wenigstens für wichtig halten.

Auf die fünfte Frage zur schriftlichen Aufgabenstellung haben sechs Teilnehmer die Angabe 1, zwei Teilnehmer die Angabe 2, zwei Teilnehmer die Angabe 0 und ein Teilnehmer 01 angekreuzt. Im Fremdsprachenunterricht hat die schriftliche Arbeit für die Fixierung des Gelernten einen entscheidenden Stellenwert. Das ließ sich zum Teil auch an den untersuchten Unterrichtsstunden beobachten.

Auf die sechste Frage zum Festhalten wichtiger Stundenergebnisse an der Tafel haben vier Teilnehmer die Angabe 2, vier 01, zwei 1 und ein Teilnehmer die Angabe 02 angekreuzt. Das Ergebnis kann nach zwei Seiten gedeutet werden. Es kann sein, dass die Hälfte der Deutschlehrer mehr mit dem Lehrwerk als mit der Tafel unterrichten, oder aber die wichtige Rolle der Tafel für den Unterricht nicht wahrnehmen. Auf jeden Fall lässt sich feststellen, dass mehr als die Hälfte der Deutschlehrer wenig Wert auf das Festhalten der Stundenergebnisse legen.

Auf die siebte Frage zur Orientierung der Textarbeit am Text oder am Schüler haben sechs Teilnehmer die Angabe 1, zwei 01, ein Teilnehmer 2 und der andere Teilnehmer gar nichts angekreuzt. Hierzu kann man aufgrund der Unterrichtsbeobachtung feststellen, dass die Orientierung der Textarbeit am Schüler bzw. Studenten akzeptiert, aber nicht realisiert wird.

Auf die achte Frage über die Reaktion der Deutschlerner auf die Gestaltung des Unterrichts haben sieben Teilnehmer die Angabe 2 und vier 1 angekreuzt. Das eindeutige Ergebnis zeigt, dass die Deutschlehrer auf die Reaktion ihrer Studenten achten und ihnen der Erfolg bzw. Misserfolg ihres Unterrichts deutlich wird.

Auf die neunte Frage zu den sachlichen und didaktischen Fehlern der Deutschlehrer haben vier Teilnehmer die Angabe 1, vier 0, ein Teilnehmer 2, einer 01 und einer 02 angekreuzt. Aus der unterschiedlichen Verteilung wird ein erheblicher Widerspruch deutlich: Auf der einen Seite steht das Sachwissen, auf der anderen Seite die Vermittlungsfähigkeit. Gemäß der durchgeführten Interviews mit Deutschlehrern sehen sie die didaktische Funktion des Unterrichts in der Bearbeitung der möglichen Konflikte über Sachthemen des Unterrichts. Deshalb sehen sie sachliche und didaktische Fehler als miteinander verbunden und gegenseitig bedingt an.

Auf die zehnte Frage zur Bedeutung der Ausdrucksweise des Lehrers haben acht Teilnehmer die Angabe 2 und drei Teilnehmer die Angabe 1 angekreuzt. Das eindeutige Ergebnis zeigt, dass die Deutschlehrer ihre fachlichen Fehler doch wahrnehmen und wissen, welche Konsequenzen diese für den Deutschunterricht haben.

Auf die elfte Frage zur Korrektur der Schüleräußerungen haben sechs Teilnehmer die Angabe 1, drei 2 und zwei Teilnehmer 01 angekreuzt. Dabei lässt sich erkennen, dass die Mehrheit die Korrektur von falschen Aussagen der Deutschlerner nicht nur als Aufgabe der Deutschlehrer sieht, sondern auch als Aufgabe der Deutschlerner selbst. Die Interviews bestätigen diese Meinung vieler Lehrer, dass auch die Studierenden zuerst über ihre Ausdrucksweise nachdenken, sich erst dann äußern und auch korrigieren sollten.

Auf die zwölfte Frage zur Transparenz des Unterrichts haben fünf Teilnehmer die Angabe 2, vier die Angabe 1 und zwei Teilnehmer die Angabe 0 angekreuzt. Daran wird deutlich, dass die Mehrheit der Deutschlehrer ihren Unterricht für einen Beobachter und Kursteilnehmer verständlich gestalten wollen. Die Deutschlehrer haben auch in ihren Interviews angegeben, dass sie unter Transparenz des Unterrichts eine klare Vermittlung des Deutschen an die Lernenden verstehen, aber weniger die Klarheit für außenstehende Beobachter. Es ist anzunehmen, dass sie „Beobachter“ in diesem Sinne für weniger wichtig halten.

Auf die dreizehnte Frage zu Impulsen und Fragestellungen im Unterricht haben acht Teilnehmer die Angabe 2 und drei Teilnehmer 1 angekreuzt. Hier ist eindeutig erkennbar, dass die große Mehrheit der Deutschlehrer die Bedeutung und wichtige Rolle von „Impulsen“ im Unterricht wahrnehmen und die Unterrichtssituationen dafür nutzen. Es wurde in den Unterrichtsanalysen an den Sprachinstituten – beispielsweise am „Iran Language Institute“ – gezeigt, wie die Deutschlehrer einige Unterrichtssituationen für „Impulse“ nutzen, was aus dem Unterricht an den Universitäten nicht hervorging.

Auf die vierzehnte Frage zum Vergleich von geschickter Leitung der Diskussionen mit dem Verteilen von Arbeitsblättern haben sechs

Teilnehmer die Angabe 2, drei 01 und zwei Teilnehmer 1 angekreuzt. Das zeigt, dass die Deutschlehrer den Diskussionen und der Diskussionsführung im Allgemeinen einen hohen Stellenwert im Lernprozess beimessen.

Auf die fünfzehnte Frage über das Heraushalten aus den Schülerdiskussionen haben sechs Teilnehmer die Angabe 01, vier 1 und ein Teilnehmer 2 angekreuzt. Die Schülerdiskussionen in der Zielsprache geben den Deutschlehrern die Gelegenheit, dass die Kursteilnehmer ihre Meinungen zu einzelnen Themen des Unterrichts miteinander besprechen und so auch ihre Sprachkenntnisse erproben. Das ist in einem interkulturell ausgerichteten Unterricht äußerst wichtig und sogar notwendig, was die Mehrheit der Deutschlehrer anscheinend nicht einsieht.

Dieser Fragebogen reflektiert das Potential fachdidaktischer Kompetenzen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ im Iran und zeigt, wo das Interesse der Lehrenden im Unterricht liegt.

Im Großen und Ganzen kann man zu folgenden Ergebnissen kommen:

- Die Deutschlehrer nehmen grundlegende Faktoren des Deutschunterrichts in ihrem Stellenwert nicht genügend wahr. Die Kommunikation der Kursteilnehmer und die Rollenverteilung im Unterricht werden nur vereinzelt berücksichtigt, was besonderes für einen Fremdsprachenunterricht nicht zu akzeptieren ist.
- Sprachenlernen bedeutet auch Kulturaneignung und Kulturvermittlung. Diese zwei Grundtatsachen und Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts werden nicht berücksichtigt. Kulturvermittlung bedeutet dabei nicht nur die Präsentation der fremden Kultur, sondern auch die Kultur eines kommunikativen Lernens und Lehrens selbst.
- Der Deutschunterricht im Iran findet lehrerzentriert statt. Das hat weniger mit der Ausbildung der Deutschlehrer zu tun, sondern vor allem einen kulturellen Hintergrund. Für das Fremdsprachenlernen und –lehren spielen die Lern- und Lehrgewohnheiten eine bedeutende Rolle. Das gesamte Schulwesen des Iran ist traditionell lehrerzentriert und aus diesem Grund ist es sowohl für die Deutschlehrer, als auch für Deutschlerner äußerst schwierig, ihr Lehr- und Lernverhalten zu ändern.

6.6.2.2 Die Interviews mit Deutschlehrern

Nach Ausfüllen und Abgabe des Fragebogens wurden die Deutschlehrer gebeten, an einem Interview teilzunehmen. Neben den besprochenen didaktischen Aspekten, die bereits in die Interpretation der Beantwortung der Fragebögen aufgenommen wurden, wurden auch folgende weiteren Probleme, die direkt oder indirekt mit dem Deutschunterricht zu tun haben, angesprochen:

1. Es besteht keine Ausbildungsmöglichkeit für die Deutschdozenten. Im Unterschied zu denen an den meisten Sprachinstituten - wie das „Deutsche Sprachinstitut“, das „Österreichische Kulturinstitut“ oder „Iran Language Institute“ – werden den Deutschlehrern an den Universitäten keine Fortbildungs-, oder auch nur institutionsinterne Schulungsmöglichkeiten angeboten. Das hat zur Folge, dass die meisten Dozenten mit neueren Forschungsergebnissen und Fortschritten ihres Faches nicht vertraut sind. Die durchgeführten Unterrichtsanalysen an den iranischen Universitäten – und so auch die Arbeit selbst – sind von diesem Problem überschattet. Solange die Universitäten den Deutschdozenten keine Möglichkeit zur Fortbildung geben, müssen sie zwangsläufig Nachteile für den Unterrichtsverlauf und –erfolg in Kauf nehmen.
- **Vorschlag:** Die Universitäten müssen für den Beibehalt des bis jetzt Erreichten und für neue fruchtbare Anregungen ihren Dozenten Angebote und Anforderungen zur Fortbildung machen und stellen. Das kann durch eine Zusammenarbeit mit einer Universität im deutschsprachigen Raum für die Schulungen und Fortbildungen geschehen, oder in Absprache mit der deutschen bzw. österreichischen Botschaft.
2. Das Ziel eines akademischen und zugleich didaktischen Studienfaches sind Forschung, aber auch die Vermittlung von Forschergeist. Fast alle Deutsch anbietenden Universitäten haben keine dafür geeignete Bibliothek. Die Untersuchung hat aufgrund zahlreicher Interviews mit Deutschlehrern und Studierenden gezeigt, dass ihnen Forschungsmöglichkeiten fehlen, und sie erst im letzten Semester mit der Forschung bekannt gemacht wurden. Ein akademisches Fach kann so nicht überleben und sich erst recht nicht

weiterentwickeln.

- **Vorschlag:** Die deutschen Abteilungen müssen die Universitäten überzeugen, dass ein Studienfach ohne eine eigene, aktuell ein- und ausgerichtete Bibliothek seiner akademischen Aufgabe nicht gerecht werden kann. Sie müssen dafür sorgen, dass die Studierenden vom ersten Semester an mit der Forschung vertraut gemacht werden.
3. Die deutschen Abteilungen an den drei Deutsch anbietenden Universitäten haben keine wissenschaftlichen Kontakte untereinander. Daraus entsteht ein qualitativer Abstand zwischen den Abteilungen statt eines gemeinsamen Standards für ein gleiches Studienfach.
- **Vorschlag:** Mehr und intensivere Kontakte zwischen den deutschen Abteilungen könnten dazu beitragen, dass sowohl die Studierenden als auch die Dozenten von dem gegenseitigen Austausch profitieren und lernen.
4. Die Universitäten bieten kein ausreichendes Einkommen an. Das hat zur Folge, dass die Dozenten einer zweiten und manche sogar einer dritten Tätigkeit nachgehen. Das schädigt nicht nur das Ansehen der iranischen Universitäten, sondern schlägt sich zwangsläufig auch in der Qualität des Unterrichts nieder.
- **Vorschlag:** Die Universitäten sollten ihren Dozenten ein ausreichendes Einkommen bieten und dafür einen, ihrer Aufgabe angemessenen Einsatz für das Fach und die Studierenden erwarten.

6.7 Weitere Wünsche und Vorschläge an die Deutschlehrer

Bei den Unterrichtsbeobachtungen und -analysen ist dem Verfasser aufgefallen, dass er auf viele Mängel gestoßen ist: auf Schwächen und Fehler, die die Deutschlehrer korrigieren, aber auch eigene Defizite, die sie ausgleichen müssen. Schwächen und Fehler auf Seiten der Deutschstudierenden, denen sie Abhilfe leisten, – Defizite auf Seiten der Lehrenden, die sie aufspüren, einordnen, verbessern bzw. berichtigen sollten.

Wie aber vermitteln sie ihr Wissen und Können denen gegenüber, denen sie in guter Absicht etwas beibringen wollen und die auch erwarten, dass

ihre Lehrer im Bereich der deutschen Sprache viel zu bieten haben? Was wissen sie von den Gefühlen, die in den Deutschlernern aufkommen, die sich mit Freuden und Leiden an den Universitäten zurechtfinden müssen, und wie gehen sie mit diesen Menschen und ihren Problemen um?

Ich möchte zu dieser Frage, die mich auch selbst betrifft, eigene persönliche Vorschläge und Wünsche an die Deutschlehrer richten und diese mit einem Goethe-Zitat verbinden:

„Es ist daher das Beste, wenn wir bei den Beobachtungen soviel als möglich uns der Gegenstände und beim Denken darüber soviel als möglich auch unserer selbst bewusst sind“

(Goethe, Maximen und Reflexionen)

Nachdem wir auf den vorhergehenden Seiten einige Beobachtungen zur Sache bzw. zum Gegenstand festgehalten haben, sollen wir uns im Sinne Goethes auch uns selbst als Person zuwenden.

Mein erster Wunsch an uns Lehrende ist es, einmal einen Perspektivenwechsel zu versuchen und aus der Sicht der Lernenden unsere eigenen Defizite zu erkennen und zu betrachten. So kommen Fragen auf wie etwa:

- Wir sind zwar alle Iraner und in unserer Unterrichtstätigkeit kulturell geprägt, aber jede Volksgruppe wie Kurden, Azarbeijaner, Luren, Balutschen etc. hat auch ihre eigene besondere Kultur, und daher sollten wir uns die Frage stellen: Wie viel weiß ich eigentlich über die Kulturen der Studierenden, die ich unterrichte? Hatten sie genug Möglichkeiten, sich zu entfalten?
- Inwieweit bemühe ich mich, ihre Fehler nicht nur als Mangelerscheinung zu sehen, sondern als Schwierigkeit, mit dem Stoff und unserer Unterrichtsmethode zurechtzukommen?
- Wie groß ist meine Bereitschaft, zunächst unverständlich anmutende Äußerungen oder ungeschickte Formulierungen der Studierenden nicht gleich als „absurd“ zu bezeichnen, sondern beim Entwirren Hilfestellung zu leisten?
- Worüber ärgere ich mich, wenn eine Studentin, oder ein Student etwas

immer noch nicht verstanden oder gelernt hat?

- Wozu führt ein solcher Ärger?

Mein zweiter Wunsch ist, dass sehr viel mehr Forschung in unserem Bereich sowohl gefordert, als auch gefördert wird, und dass wir die Möglichkeit bekommen, uns systematisch und gründlich auf unserem Gebiet fortzubilden.

Mein dritter und letzter Wunsch richtet sich auf die Verfügbarkeit geeigneter Lehr- und Lernmittel, mit denen vor allem im Grundkurs eine solide Basis für das weitere Sprachenlernen geschaffen werden kann. Wenn wir die Kürze der Zeit ansehen, in der die Studierenden Deutsch lernen wollen, müssen und sollen, so ist es sicherlich schwierig, unter dem gegebenen Zeitdruck gleichzeitig den Unterricht so zu gestalten, dass auch die Freude am Lernen entsteht, erhalten bleibt und so letztlich auch die Grundlage bildet, die einen weiteren anhaltenden Lernerfolg sichert.

Wir sollten vielleicht im Hinterkopf behalten, dass alle Deutschlerner mehr oder weniger ihre eigenen Lerngewohnheiten haben, wozu auch bloßes Auswendiglernen oder sogar stupides Pauken und ständiges Wiederholen gehören können. Dies steht zwar im Gegensatz zum Ideal eines natürlichen Spracherwerbs und kommunikativen Lernens, aber manchmal können wir ein solch eingefahrenes Lernverhalten kaum ändern. Wenn eine Studentin, oder ein Student dreizehn Jahre lang auf diese Weise zu lernen gelernt hat, wird das zu einem Verhalten, das ihr/ihm zwar zum Nachteil wird, was wir aber in so kurzer Zeit nicht abgewöhnen können.

Diese Arbeit als ein Versuch, dem kulturbedingten Lernen und Lehren auf die Spur zu kommen, erfordert, sich dabei den Menschen anzunähern, die sich einander im Sprachunterricht begegnen.

7. Zusammenfassung

In der Arbeit wurde der Deutschunterricht im Iran in Bezug auf seine Gegenstände, Ziele, Methoden und die ihn anbietenden Institutionen auf diskurstheoretischer Grundlage besonders im Hinblick auf Aspekte interkultureller Kommunikation beschrieben und untersucht. Wenn gerade die kommunikativen Aspekte des Deutschunterrichts in den Blick genommen werden, darf nicht übersehen werden, dass dabei nicht nur rein sprachliche, sondern auch kulturelle Aspekte des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen sind.

Die Ziele der Arbeit in Fragen der Deutschdidaktik ergeben sich aus besonderer Beachtung dieser Aspekte und sind auf Forschung, Lehre und Analysemethoden bezogen. Die einzelnen Kapitel sind explorativ und vermitteln insgesamt einen Eindruck von der Vielfalt der Fragestellungen und so auch von den neueren Entwicklungen und Fragestellungen, die sich in der unterrichtlichen Kommunikation bei iranischen Deutschlernern und -lehrern aufgetan haben.

Das umfangreiche Material, das hier erstmals in einer bearbeitungsfähigen Form zur Verfügung gestellt wurde, bietet den Lesern reiche Möglichkeiten, weitere Phänomene interkultureller Kommunikation selbst zu entdecken und zu untersuchen. Darüber hinaus wird sprachliches Handeln im DaF-Unterricht im Hinblick auf „interkulturelle Kommunikation“ und auf die Möglichkeit, die „Diskursanalyse“ als Untersuchungsmethode darauf anzuwenden, beleuchtet.

7.1 Die „Diskursanalyse“ als methodisches Instrumentarium der Arbeit

Für die „interkulturelle Kommunikation“ gibt es kein verbindliches methodisches Paradigma. Eine einflussreiche Richtung der Interaktionsforschung ist die streng empirisch vorgehende ethnomethodologische „Diskursanalyse“. Als Methode der Unterrichtsanalyse hat sie viele Forschungen zu interkultureller Kommunikation bereichert und sich für diese als zuverlässige Eingrenzung

erwiesen.

Die „Diskursanalyse“ hat auch dieser Arbeit ermöglicht, die Wirklichkeit des sprachlichen Handelns an den Deutsch anbietenden iranischen Institutionen zu analysieren und daraus einschlägige Vorschläge zu entwickeln. Diese beziehen sich vorrangig auf den Stellenwert „interkultureller Kommunikation“ im Fremdsprachenunterricht unter Verwendung der „Diskursanalyse“. Mithilfe dieses Verfahrens konnte die Arbeit eine Reihe von Auffälligkeiten und sprachlichen Mängeln, die typisch für das Lernen und Lehren von Iranern sind, feststellen.

Die Arbeit konnte die diskursanalytischen und soziolinguistischen Ansätze für die zu analysierende Praxis effektiv nutzen; denn die vorgestellten Analyseverfahren gründen auf einer qualitativ-empirischen Basis, die nur selten Eingang findet in die Erarbeitung didaktischer und pädagogischer Konzepte. Die Arbeit sieht darin ein wichtiges Instrument, weil erst aus der Empirie sichtbar wird, ob die intendierten Lehr- Lernprozesse in der Praxis auch so stattfinden. Dazu müssen aus der Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes auch die mentalen Prozesse auf der Seite der Deutschlernenden und –lehrenden rekonstruierbar werden. Zu all dem hat die Diskursanalyse eine Methode anzubieten, die dem Gegenstand und der Absicht dieser Untersuchung in besonderer Weise angemessen ist. Anders als mit manchen der üblichen Untersuchungsmethoden sollten die kommunikativen Zusammenhänge des Lehrens und Lernens so besonderes detailliert beschrieben werden.

Die Anwendung diskurstheoretischer Ansätze verschafft dem Analytiker nicht nur den genauen Blick auf sprachliche Interaktionen im Deutschunterricht, sondern auch auf ungenutzte Möglichkeiten des Unterrichtsgeschehens. So können für die dargestellten Situationen auch deren ungenutzte Potentiale bestimmt und entsprechende Alternativen formuliert werden.

Die Methodenvielfalt der Diskursanalyse erlaubt es schließlich jedem Analytiker, seine Verfahren an die vorhandenen Möglichkeiten, Erfordernisse und eigenen Bedürfnisse anzupassen. Das erfordert aber auch diese Vorgehensweise entsprechend zu begründen.

Die diskursanalytische Vorgehensweise ermöglicht auch jedem Deutschlehrer, den Hintergrund des eigenen Handelns zu reflektieren, indem er über die Verhältnisse und so auch über die unterrichtlichen Gegebenheiten, für die er verantwortlich ist, bei den Betroffenen Transparenz herzustellen. Erst mit der Diskursanalyse lässt sich die Komplexität und Interdependenz von Lehr- Lernprozessen deutlich vor Augen führen. Es wird ersichtlich, wer wo welche spezifischen Stärken und Schwächen aufweist.

Der Autor hat mit dieser Arbeit anhand von Unterrichtsausschnitten und deren empirischer Analyse aufgezeigt, dass es für die Untersuchung der interkulturellen Kommunikation notwendig und daher auch akzeptabel ist, anhand des informativen und klaren Materials über die Sequenzanalyse hinauszugehen und auch formelle, institutionsspezifische Besonderheiten aus dem Kontext des Unterrichtsgeschehens mit zu erfassen. Auch das ermöglicht und erfordert die Verfahrensweise der Diskursanalyse.

7.2 Die „interkulturelle Kommunikation“ als wesentlicher Aspekt sprachlichen Handelns im Fremdsprachenunterricht

Wer sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigt und als deren Lernziel, wie seit der kommunikativen Wende üblich, die Kompetenz zu sprachlichem Handeln anstrebt, muss diese im Falle des Fremdsprachengebrauchs zwangsläufig konkreter auch als Fähigkeit zu „interkultureller Kommunikation“ verstehen. Dieser Terminus ist heute kein exklusiv von der Wissenschaft belegter Begriff. Mit der wachsenden Globalisierung lässt sich ein nahezu inflationärer Gebrauch des Begriffs in fast allen Lebensbereichen feststellen, und so hat er auch längst, oft jedoch nur als Schlagwort mit entsprechend diffusen Konnotationen, Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden.

Die Vagheit des Terminus ist jedoch nicht nur in dieser Modeerscheinung, sondern letztlich in der sprachlichen Bezeichnung selbst begründet. Sie enthält als weitgehend undefinierten Bestandteil den Begriff der „Kultur“. Zahlreiche Definitionsversuche in verschiedenen Disziplinen haben bislang zu keiner eindeutigen und einheitlichen Konzeption dieses Begriffs

geführt. Auch hier wurde deshalb keine weitere, Allgemeingültigkeit beanspruchende Definition hinzugefügt, sondern aus der Beschäftigung mit verschiedenen Erklärungsansätzen eine Bestimmung für den spezifischen Verwendungszweck dieser Arbeit vorgenommen.

Auch in der Beschäftigung mit theoretischen didaktischen Ansätzen zur „interkulturellen Kommunikation“ ergab sich dieselbe Schwierigkeit einer klaren und allgemein verbindlichen Definition. Von den zahlreichen, vielseitigen und vieldeutigen Erklärungsversuchen konnte zwar keiner als feste Begriffsbestimmung übernommen werden, sie alle konnten jedoch zu einem vertieften Verständnis der komplexen, mit dem Begriff verbundenen Zusammenhänge beitragen und so einen wichtigen theoretischen Hintergrund für diese Arbeit bilden.

Unter Berücksichtigung wesentlicher Aspekte der aktuellen Erklärungsansätze zur „interkulturellen Kommunikation“ wurde, dem Verwendungszusammenhang dieser Arbeit gemäß, eine Bestimmung des Begriffs unter handlungstheoretischer und –pragmatischer Perspektive entwickelt und so versucht, eine brauchbare Grundlage für die beabsichtigten diskursanalytischen Unterrichtsuntersuchungen zur Thematik zu erarbeiten. Anhand zahlreicher Sequenzen aus unterschiedlichen Unterrichtsstunden konnte so interkulturelle Kommunikation im allgemeinen Sinne als Verstehen von und sich Verständigen mit dem Fremden – als Kultur und Person – weiter pragmatisch konkretisiert werden.

Dabei entsteht jedoch ein nicht zu unterschätzendes Problem, das sich zwangsläufig aus den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der Ausgangs- statt der Zielkultur, besonders im Iran, ergibt. Alle Erklärungsansätze gehen davon aus, dass man erst dann von der Interkulturalität einer Kommunikation sprechen kann, wenn die Aktanten einer Interaktion aus verschiedenen Kulturkreisen kommen, was im Deutschunterricht an iranischen Instituten und Universitäten in der Regel nicht der Fall ist.

Alle Erklärungsansätze machen jedoch auch deutlich, wie untrennbar die Sprache und Kultur miteinander verbunden sind. Mit der Fremdsprache

und ihrem Gebrauch tritt der Lerner daher notwendig auch der fremden Kultur und deren Angehörigen als Sprecher und Hörer gegenüber, sowie mit ihr und ihnen in Kontakt. Wie die Interviews mit den Deutschlernenden zeigen, erleben diese ihren Dozenten sogar als Repräsentant der von ihm gelehrt Sprache und Kultur. Wenn diese daher zwar auch kein direkter Angehöriger der anderen Kultur ist, so erscheint und handelt er als Aktant in der Rolle des Deutschlehrers doch als deren Stellvertreter. Die damit in ihn gesetzten Erwartungen und an ihn gestellten Aufgaben erfordern klare Vorstellungen von den daraus resultierenden Schwierigkeiten und den ihnen angemessenen Lösungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten.

So verstanden kann und muss auch für den Gegenstand dieser Arbeit der Begriff „interkulturelle Kommunikation“, wenn eine auch eingeschränkte und sehr spezifische, so doch legitime Geltung beanspruchen und Anwendung finden. Damit sind allerdings auch weitere Anforderungen an den Unterricht, den Lehrer und die Institution verbunden:

1. Die erste grundlegende Voraussetzung ist, dass die Deutschlehrer sich die nötigen Kenntnisse über Wissensstrukturen, Handlungsmuster und sprachliche Mittel mit dem je spezifischen gesellschaftlich historischen Charakter und Kontext des Ziellandes aneignen. Die Arbeit hat an empirischen Daten zeigen können, dass die Interkulturalität der Kommunikation immer dann scheitert, wenn es den Deutschlehrern an den landeskundlichen Informationen zu einem bestimmten Thema mangelt.

Für deren Vermittlung reichen bloße Kenntnisse über Zielkultur und –sprache nicht aus. Anhand der Analyse des Deutschunterrichts am „Österreichischen Kulturinstitut“, an dem eine deutsche Lehrerin den Unterricht erteilte, wurde deutlich, dass die muttersprachlichen Deutschlehrer andererseits auch genügend Informationen über Wissensstrukturen, Handlungsformen und sprachliche Mittel der Kursteilnehmer besitzen sollten. Erst das ermöglicht ihnen, eine Brücke für die Vermittlung der einzelnen Themen zu schlagen und damit den Verstehensprozess der Kursteilnehmer im Sinne der „interkulturellen

Kommunikation“ zu ermöglichen. Um diese Grundvoraussetzung – das beiderseitige Wissen über Kultur und Sprache – zu erfüllen, müssen weitere Bedingungen erfüllt werden:

2. So ist es eine Voraussetzung, dass die Deutschlehrer selbst in hautnahen Kontakten mit der deutschen Kultur einen interkulturellen Lernprozess im Sinne Adlers, einschließlich der Phasen des Kulturschocks, durchlaufen haben. Auf diese Weise können sie aus eigener Erfahrung mit dem nötigen psychologischen Einfühlungsvermögen dieser Phasen, sobald auch die Kursteilnehmer sie durchleben, so begleiten und verarbeiten helfen, dass auch die kulturellen Aspekte der Sprache dabei angemessen zur Geltung kommen. An den Unterrichtsanalysen der Shaid-Beheshti-Universität und der Universität Teheran wurde gezeigt, dass die zuvor erfahrenen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aufgrund dieses Mangels an eigenen interkulturellen Erfahrungen und Lernprozessen viele im Unterrichtsgegenstand und –verlauf angelegte, ertragreiche und interessante Gespräche ungenutzt ließen. Erst durch den direkten eigenen Kontakt mit dem Zielland können die Deutschlehrer eine wirksame Kulturvermittlung erreichen.

3. Die dritte Voraussetzung besteht in der Bereitstellung der erforderlichen institutionellen Möglichkeiten für die Kulturvermittlung. Die im Deutschunterricht zu verwendenden Materialien, wie geeignete Lehrwerke, Videofilme, Audiokassetten usw., müssen für eine Unterstützung der Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden. Wer die Entwicklung des Deutschunterrichts im Iran verfolgt, weiß, dass immer noch Lehrwerke benutzt werden, in denen die aktuellen Veränderungen des Ziellandes – wie der Währungswechsel zum Euro – noch nicht enthalten sind. Oft gibt es sogar immer noch zu enge Beschränkungen für die Verwendung der Lehrmaterialien, besonders von Videofilmen. Auch dadurch wird eine zeitgemäße und anschauliche Vorstellung von den gesellschaftlichen Verhältnissen und der Lebensweise in der Zielkultur beschränkt, oder sogar völlig verhindert.

4. Die vierte Voraussetzung betrifft Schulungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte. Die Sprachen, die Kulturen und damit die Lehr- und Lernmethoden ändern sich ständig. Die

Deutschlehrer sollen und müssen von den je aktuellen Veränderungen in allen Bereichen profitieren. Solche Schulungen und Fortbildungen müssen nicht immer und unbedingt im Zielland selbst stattfinden, direkte Verbindungen mit dessen Institutionen und Personen sind dabei jedoch zu bevorzugen und zu nutzen.

5. Neben der kontinuierlichen Weiterbildung müssen die Deutschlehrer – besonders Deutschlehrer an den Universitäten – etappenweise auch Zeit und Gelegenheit zur Forschung bekommen. Es geht in ihrer Arbeit nicht nur um die aktuelle Situation der Sprache und Kultur, sondern auch um die Teilnahme an der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Weiterentwicklung im Bereich der Fremdsprachendidaktik und Philologie.

6. Die letzte Voraussetzung betrifft vor allem die Lerner. Auch für sie ist es wichtig das schulische Wissen und Lernen durch konkrete Erfahrung und Begegnung zu ergänzen und neu zu motivieren. Ideal dazu wäre ein Austauschprojekt für die Deutschstudentinnen und -studenten z. B. in der Art des ERASMUS-Programms. Es eröffnet ihnen neue Perspektiven zu ihrem Deutschstudium.

Die gegenseitige Bereitschaft, sich einer kulturellen Zusammenarbeit zu öffnen und diese auch in schwierigen Phasen durchzuhalten, ist auch für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts im Iran nicht nur eine notwendige Rahmenbedingung, sondern bekommt auch eine Vorbildfunktion für das Denken und Handeln der daran beteiligten Menschen.

Seit dem Deutschlandbesuch des iranischen Präsidenten Khatami im Jahr 2000, erwarten und sehen noch viele Deutschlehrer und –lerner einen neuen Horizont in den zwischenstaatlichen - und kulturellen Beziehungen. Inzwischen bleibt aber eher zu hoffen, dass diese sich nicht wieder schwieriger gestalten. Es be- und entstehen zwar zahlreiche kulturelle Begegnungen, wie Lesungen, Vorführungen von Theaterstücken, Austausch von Wissenschaftlern, Studierenden usw.; mit einem Potential für eine intensivere Präsentation der deutschen Kultur im Iran und einen gegenseitigen Austausch, aber die politische Zusammenarbeit entwickelt

sich nicht weiter und kann daher nicht zufrieden stellen.

Um die Besonderheit der iranischen Kultur zur Geltung zu bringen, die Bedeutung der deutschen Kultur und Sprache in der iranischen Gesellschaft einzuschätzen und die Unterrichtsanalysen in diesem Zusammenhang besser einordnen zu können, befasste sich die Arbeit mit dem Ursprung der zwischenstaatlichen sowie gesellschaftlichen Beziehungen. Daraus ergab sich die Feststellung, dass in erster Linie stets die politischen und nicht aber die kulturellen Beziehungen unter den Krisen und Konflikten leiden. Auch Fälle wie der von „Salman Rushdie“ können nicht als soziale oder kulturelle Konflikte eingestuft werden, weil diese – wie in der Analyse des Übersetzungsseminars an der Shahid-Beheshti-Universität gezeigt wurde – keine abschreckende Reaktion innerhalb der iranischen Gesellschaft erzeugten, sondern nur auf der Regierungsseite im Iran und in den westlichen Ländern.

Der Aufbau der Infrastruktur des Iran durch deutsche Experten und der Einfluss der deutschen Literatur auf die iranische Literatur im 20. Jahrhundert, der durch die ersten Übersetzungen der deutschsprachigen Bücher ins Persische ausgeübt wurde, bleiben für immer in der Erinnerung der Iraner. Deshalb sollten Politiker oder Intellektuelle für die Aufrechterhaltung und Förderung der kulturellen Beziehungen sorgen.

Die Analyse der einzelnen Deutsch anbietenden Sprachinstitute geschah im Anschluss an die Beschäftigung mit der Geschichte der kulturellen Kontakte. Die Beschäftigung mit dem historischen Hintergrund der deutsch-iranischen Beziehungen zeigte der Arbeit, dass es wichtig ist, auch das Deutschangebot in den einzelnen Institutionen in seinem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen.

Die Unterrichtsbeobachtungen und –untersuchungen beschränken sich daher nicht auf die Aufzeichnungen der Sequenzen, sondern beziehen auch deren interkulturelle und institutionelle Hintergründe mit ein, wie der Auswahl und Analyse zu entnehmen ist

Das Deutschangebot von drei Sprachinstituten und einer staatlichen Schule wurde an fünf Unterrichtsanalysen ausführlich dargestellt. Die durchgeführten Analysen haben dabei Unterschiede in der

Kulturvermittlung im Deutschunterricht gezeigt. Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass und wie die institutionellen Rahmenbedingungen in die Unterrichtspraxis einfließen. Sie sollen im Folgenden in einer vergleichenden Zusammenfassung rekapituliert werden:

An den Sprachinstituten wie „Das Deutsche Sprachinstitut“ oder „Das Österreichische Kulturinstitut“ wurde gezeigt, dass die Erarbeitung von kulturellen Aspekten der behandelten Texte nicht neutral vermittelt, sondern auch von politischen Motiven geleitet und beeinflusst wird. Das zeigt sich nicht erst in den durchgeführten Unterrichtsanalysen, sondern bereits in dem Veranstaltungsprogramm, das die jeweiligen Botschaften aus verschiedenen Gründen und Anlässen anbietet und durchführt. So fließen in die Sprachvermittlung in gewissem Maße und in bestimmter Weise auch andere, besonders politische Aspekte mit ein. Das hat dazu geführt, dass die Deutschvermittlung in diesen Instituten von der iranischen Seite teils oder sogar völlig verhindert wurde.

Da der Deutschunterricht an diesen Sprachinstituten im Iran für viele Deutsch lernende Iraner fast der einzige oder zumindest der wichtigste Ort ist, an dem Informationen über den deutschsprachigen Raum und auf Deutsch geboten werden, sollten diese Institutionen neben dem Sprachunterricht auch der Vermittlung von gesellschafts- sowie kulturspezifischem Wissen – dazu gehört auch insbesondere das interkulturelle Leben im deutschsprachigen Raum selbst – verstärkt Rechnung tragen.

Unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens bedeutet Deutschvermittlung an solchen Sprachinstituten gerade, dass sich das Interesse der Lerner auch auf außersprachliche Zusammenhänge und so auf die gesamte Lebenswirklichkeit im Zielland verlagert. Daher sollten die Institutionen ihr Informationsmaterial über das Zielland ständig neu auswerten und adäquat aufbereiten, was jedoch nicht immer der Fall ist.

Die Deutschvermittlung an den iranischen Schulen erfolgt unter staatlicher Aufsicht, weil das Schulwesen zu den zentralen politischen Institutionen gehört. Wegen der erheblichen Unterschiede zwischen beiden Kulturen und fehlender entsprechender Kenntnisse der iranischen Lehrer ergibt es sich fast zwangsläufig, dass kulturelle Hintergründe im Deutschunterricht

an iranischen Schulen nicht zum Tragen kommen. Die Unterrichtsanalyse hat jedoch gezeigt, dass das nicht durchgängig so ist und daher auch nicht notwendig der Fall sein muss. Eine Deutschlehrerin benutzt nicht das von der „Abteilung für Planung der schulischen Deutschbücher“ fertig gestellte Lehrbuch, sondern hat nach einer Lektion aus „Deutsch Aktiv“ unterrichtet, in der die Ess- und Trinkgewohnheiten der Zielgesellschaft dargestellt werden.

Die Lehrerin hat wahrscheinlich den Mangel des vorgegebenen Lehrwerks, das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum nicht ausreichend realitätsgerecht und verständlich zu präsentieren, erkannt oder empfunden und ihn auf ihre Weise zu beheben versucht. Ein solches Verhalten kann jedoch letztlich nicht als adäquate und allgemeinverbindliche Lösung verstanden werden. Die Erstellung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, die auch auf eine bestimmte Ausgangskultur in spezieller Weise zugeschnitten sind, ist grundsätzlich aner kennenswert, geht jedoch nicht weit genug. Wenn dabei auch kulturelle Aspekte der Zielsprache genügend Berücksichtigung finden sollen, ist dazu eine Zusammenarbeit von Experten aus heimischen und deutschsprachigen Ländern erforderlich.

Anhand der Analyse des Deutschunterrichts an einem halbstaatlichen Sprachinstitut wie dem „Iran Language Institute“, das seine Kurse getrennt nach Damen- und Herrenabteilung durchführt, wurde unter anderem gefragt, welche Konsequenzen diese Trennung des Instituts nach Geschlechtern für die Fremdsprachenvermittlung hat, und ob sie sinnvoll sein kann. Da das Lehren und Lernen von Fremdsprachen eine kulturelle Angelegenheit ist, muss eine Maßnahme wie die Trennung nach Geschlechtern als ein institutionelles Hindernis betrachtet werden. Der Umgang der Geschlechter miteinander ist eben kulturbedingt und wesentlicher Bestand jeder Kultur. Eine Trennung nach Geschlechtern im Fremdsprachenunterricht lässt daher notwendig ein für interkulturelle Kommunikation relevantes Potential ungenutzt. Diese Trennung ist als eine institutionelle Einschränkung zu betrachten, die im Iran, außer an Schulen, an keiner anderen staatlichen Einrichtung vorgenommen wird.

Die Trennung der Kurse nach Geschlechtern birgt außerdem eine Gefahr, die bereits an den aufgezeichneten Sequenzen erkennbar wurde: Der Unterricht in beiden Abteilungen wies erhebliche Differenzen auf. Während er bei den männlichen Kursteilnehmern klar strukturiert und zielgerichtet war, verlief er bei den weiblichen Kursteilnehmern ohne erkennbaren Aufbau und deutliche thematische Ausrichtung. Wenn sich derartige Unterschiede manifestieren, kann das letztlich nur als Nachteil für den Lernprozess gesehen werden.

Die Unterrichtsanalysen an den iranischen Universitäten begannen mit der Analyse der institutionellen Gegebenheiten und wurden mit der Auswahl, Aufzeichnung und Untersuchung einzelner Unterrichtsstunden aus der Universität Teheran und Shahid-Beheshti fortgesetzt. Daraus ergeben sich verschiedene Fragestellungen, zu denen die aktuelle Situation in den Studiengängen genauer betrachtet wurde, um daraus realitätsgerechte und wirksame Verbesserungsvorschläge zu entwickeln.

Die „Universität Teheran“ führt seit September 2003 einen neuen Studienplan, der über 90 Prozent des hier vorgeschlagenen Studienplans enthält. Ungeachtet weiterer fehlender Unterrichtsmaterialien und noch bestehender Unklarheiten auf Seiten der Studierenden und Lehrkräfte hat die Universität Teheran seitdem neue Perspektiven für die Zukunft eröffnet.

Gerade die Durchführung des neuen Lehrplans zeigt, wie wichtig die erwähnten Voraussetzungen für einen neuen Anfang sind, der interkulturellen Aspekten genügend Rechnung trägt. Drei Semester Unterrichtserfahrungen des Verfassers an der Universität Teheran und der Shahid-Beheshti-Universität geben ihm klar und deutlich zu erkennen, dass ein kommunikativer und praxisorientierter Deutschunterricht nur dann Erfolg hat, wenn die genannten Voraussetzungen für ein interkulturell ausgerichtetes Lehren und Lernen erfüllt sind.

LITERATURVERZEICHNIS:

1. Adler, Peter Stephan (1974): The transitional experience: An alternative view of cultur shock. In: *Jornal of Humanistic Psychology* 15, S. 13-23
2. Altmayer, Claus (1997): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches „Deutsch als Fremdsprache“? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: „Deutsch als Fremdsprache“ 4. Quartal, Heft 4 – 34.Jahrgang, Langenscheidt Verlag, Leipzig, S. 198-203
3. Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 1-25
4. Austin, John L.(1962): (How to do things with Words) Zur Theorie der Spechakte.Philipp Reclam Verl., Stuttgart.
5. Baldegger, Marrus(1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, iudicium Verlag, München.
6. Bausinger, Hermann (1980): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: *Fremdsprache Deutsch*, Hrsg. von Alois Wierlacher. Fink Verl. München, S. 58-70
7. Becker-Mrotzek, Michael(1992): Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. Julius Groos Verlag, Heidelberg
8. Becker-Mrotzek, Michael (2001): Unterrichtskommunikation. Niemeyer Verlag, Tübingen.
9. Berchem, Theodor (2000): Deutsche Sprache im 21. Jahrhundert – einige Überlegungen zu Möglichkeiten und Chancen. In: *Deutsch im 3. Jahrhundert: Vorträge, gehalten im Rahmen des Kolloquiums des 20-Jahr-Feier des Instituts Deutsch als Fremdsprache an der Universität München*, Hrsg. Angelika Redder. iudicium Verlag, München. S. 21 – 29
10. Bettermann, Rainer (1996): Fakten und Fantasie in der Landeskunde. In: „Deutsch als Fremdsprache“ 4. Quartal, Heft 4 – 33.Jahrgang, Langenscheidt Verlag, Leipzig. S. 241-243.
11. Bischof, Monika (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Langenscheidt Verl., Berlin

12. Blei, Dagmar (1997): Bemerkungen zur Theorie-Praxis-Beziehungen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“. In: „Deutsch als Fremdsprache“ 4. Quartal, Heft 4 – 34.Jahrgang, Langenscheidt Verlag, Leipzig. Seite 195-197
13. Boettcher, Wolfgang (1995): Zur gegenwärtigen Praxis des Deutschunterrichts: eine kritische Bestandaufnahme. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes.
14. Degenhardt, Inge (1978): AV-Medien im Deutschunterricht – Eine Einführung. In: Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht, Friga Kuske (Hg.). Ernst Klett Verl., Stuttgart.
15. Ehlich, Konrad (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT1). In : Linguistische Berichte 45/76, Seite 21-41.
16. Ehlich, Konrad: (1979): Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT2) In: Linguistische Berichte 59, Seite 51-75.
17. Ehlich, Konrad(1980): Fremdsprachlich Handeln. In: Deutsch lernen, Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern.5. Jg.,
18. Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Gunter Narr Verl. Tübingen.
19. Ehlich, Konrad(1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. In: Verbale Interaktion, hrsg. von Dieter Flader, Metzler Verlag. Stuttgart S.127-144.
20. Ehlich, K. & Redder, A. (1997) "Schnittstelle Didaktik": Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. H. 45 Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.
21. Ehlich, Konrad(1997): Schnittstelle Didaktik: Empirische Untersuchungen zum DAF Unterricht. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.
22. Ehrlich, Konrad (2001): Sprachen – Kultur In: Deutsch im 3. Jahrhundert: Vorträge, gehalten im Rahmen des Kolloquiums des 20-Jahr-Feier des Instituts Deutsch als Fremdsprache an der Universität München, Hrsg. Angelika Redder. iudicium Verlag, München, S. 47 – 53
23. Elbenhausen, Hans/Wagner, Johannes (1982): Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation. Germanistik Instituts Publikation 38, Frankfurt am Main.
24. Erben, Johannes (1980): Deutsche Grammatik: Ein Abriß. Max Hueber Verl., München.
25. Erben, Johannes (1998): Gundzüge der deutschen Syntax. Berlin

26. Fabricius-Hausen, Cathrine (1999): Grammatik und Verstehen. In: Grammatik und mentale Prozesse, Hsg. von Angelika Redder.
27. G. Königs, Frank (1996): Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen. In: „Deutsch als Fremdsprache“ 4. Quartal, Heft 4 – 33.Jahrgang, Langenscheidt Verlag, Leipzig. Seite 195-199
28. Geiger, Klaus F. (1999): Fördern Schulbücher interkulturelles Lernen? In: Deutsch Lernen 1/1999, S. 54-63
29. Giese, H. & Ossner (1998): Sprache thematisieren. Fillibach Verl., Freiburg
30. Gerighausen, Josef (1969): Der audio-visuelle Unterricht in sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verlag, München. Seite 136-148
31. Göhring, Heinz (1980): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. In: Fremdsprache Deutsch(Hrsg. Alois Wierlacher) Bd. I. Wilhelm Fink Verl. München, S.- 71-91.
32. Götz, Berthold(1997): Weniger ist mehr. Funktion und Möglichkeit der Höreraktivität von Lehrern im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs. In: Schnittstelle Didaktik, Hrsg. von Konrad Ehlich. H. 45, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg. S. 37-60
33. Grauberg, Werner (1969): Der Deutschunterricht in linguistisch-pädagogischer Sicht. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verlag, München. Seite 24-32
34. Griebhaber, Wilhelm(1987): Authentisches und zitierendes Handeln, Rollenspiele im Sprachunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen
35. Großklaus, Götz (1980): Zur kulturspezifischen Situierung fremdsprachlicher Germanistik, insbesondere in Entwicklungsländern. In: Fremdsprache Deutsch. Hrsg. Alois Wierlacher Bd. I. Wilhelm Fink Verl. München, S. 91-112.
36. Henne, H. & Rehbock, H.(1995): Einführung in die Gesprächsanalyse. Walter de Gruyter Verlag, Berlin
37. Hinnenkamp, Volker (1994): Interkulturelle Kommunikation – strange attractions. In: : Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93. Vandenhoeck&Ruprecht Verl., S. 46 – 74
38. Hunfeld, Hans (1990): Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Langenscheidt Verl., Berlin.
39. Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Niemeyer Verl.,Tübingen.

40. Jäger, Siegfried (1993): Kritische Diskursanalyse, eine Einführung. Basis Druck, Duisburg
41. Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1/1976 S. 1-28.
42. Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hg.) (1977), S. 159-274.
43. Kallmeyer, Werner (Hg.) (1986): Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten und Situationstypen. Jahrbuch 1985 des IDS. Schwann Verl. Düsseldorf.
44. Kallmeyer, Werner (1987): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hgg.) (1987) Handbuch Soziolinguistik, S. 1095-1108
45. Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. H. 2/1994.
46. Kautz, Ulrich (2002): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. Iudicium Verlag, München.
47. Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Schneider Verl., Hohengehren
48. Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Peter Lang Verl., Frankfurt am Main.
49. Kotthoff, Helga (1994): zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikationsforschung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93. Vandenhoeck&Ruprecht Verl, S. 75 – 96
50. Krechel, Rüdiger (1993): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Groos Verlag, Heidelberg.
51. Kuske, Frigga (1978): Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. Klett Verlag, Stuttgart.
52. Kußler, Rainer (1980): Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landesunde. In: Fremdsprache Deutsch.Hrsg. Alois Wierlacher, Bd. II. Wilhelm Fink Verl. München, S. 469-485.
53. Litters, Ulrike (1995): Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Tübingen.

54. Lorf, Ira: (1987): Sprachliche Verarbeitung von Lerner-Antworten im DaF-Unterricht. In: Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation Hrsg. von Angelika Redder. Bremen: OBST 38 Seite 85-105.
55. Michel, Willy (1980): Medienwissenschaft und Fremdsprachenphilologie. In: Fremdsprache Deutsch.Hrsg. Alois Wierlacher, Bd. I. Wilhelm Fink Verl. München, S. 166-175.
56. Mohadjer-Ghomi, Siamak (1978): Ein Kontrastive Untersuchung der Satzbaupläne im Deutschen und Persischen. Burg Verlag, Freiburg.
57. Moll, Melanie(1997): Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht. In: Schnittstelle Didaktik Fachverband DaF. Hrsg. Konrad Ehlich, Regensburg, S.165-189.
58. Mühlmann, Wilhelm Emil (1966): Umrissen und Probleme einer Kulturanthropologie. In: Kulturanthropologie Hrg. von Mühlman und Müller.
59. Müller-Küppers, Evelyn (1991): Dependenz- {Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Materialien Deutsch als Fremdsprache. H. 36. Regensburg.
60. Nagels, Kerstin (1996): Interkulturelle Kommunikation in der Deutsch-Chinesischen Zusammenarbeit. Schriftreihe des Fachbereichs Wirtschaft der Hochschule Bremen, Bremen.
61. Ossner, Jakob,(1984): Stereotypen in Beurteilungen. Mentoren, Referendare, Studenten beurteilen eine Literaturstunde (1). In: Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ludwigsburger Hochschulschriften. Ludwigsburg, S. 155-166
62. Ossner, Jakob, (1985): Konvention und Strategie. Die Interpretation von Äußerungen im Rahmen einer Sprechakttheorie. Niemeyer Verl., Tübingen.
63. Paefgen, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Metzler Verl., Stuttgart.
64. Pimsleur (1969): Bewertung der Unterrichtsergebnisse. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verlag, München. Seite 47-55.
65. Rashad, Mahmoud (2000): Iran, Geschichte, Kultur und lebendige Traditionen
66. Redder, Angelika (1987) Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Bremen. In: OBST 38, Oldenburg.
67. Redder, Angelika (1987): Zum Begriff der Kultur. In :OBST 38, S. 7-21

68. Redder, Angelika (1994): Diskursanalysen in praktischer Absicht. In: OBST 49, Oldenburg, S. 5-15
69. Redder, Angelika (1999): Grammatik und mentale Prozesse. Stauffenburg Verl., Tübingen.
70. Rehbein, Jochen: (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Metzler Verlag, Stuttgart.
71. Rehbein, Jochen (1984): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. Universität Hamburg.
72. Rehbein, Jochen (1985): Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: Interkulturelle Kommunikation, Hrsg. Jochen Rehbein, Tübingen, S. 7-39.
73. Rehbein, Jochen (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern Prozessen.
74. Richter, Dagmar (Hrsg.)(2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation, Juventa Verl., München.
75. Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik, eine Einführung. Narr Verl., Tübingen.
76. Röther, Monika – Merbeck-Khouri, Mariane (1987): Kulturbedingtes Lernverhalten, Beispiel Iran. In: In Materialien Deutsch als Fremdsprache Nr. 27 Hrsg. von Armin Wolf. Regensburg, S. 96 – 114.
77. Roos, Richard (1969): Tendenzen in der zeitgenössischen deutschen Literatur. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verl., München. Seite 149-164.
78. Ross, Emil (!1991): Die Bedeutung der Landeskunde in der innerbetrieblichen Fremdsprachenweiterbildung am Beispiel Frankreich. In: Zielsprache Französisch 1/1991, S. 20-41.
79. Schmidt, Siegfried (1980): Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?. In: Fremdsprache Deutsch, Hrsg. Alois Wierlacher, Bd. I. Wilhelm Fink Verl. München, S. 289-299.
80. Schulz, Dora (1969): Zur Methodik und zu den Zielsetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verl., München. Seite 120-135
81. Searle, John (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay. Suhrkamp Verl., Frankfurt.
82. Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter

- & Uhmann, Susanne. 1998. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122.
83. Solmecke, Gert (Hrsg.) (1976): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Schöningh Verl., Paderborn.
84. Stieg, Gerald (1980): Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch(Hrsg. Alois Wierlacher) Bd. II. Wilhelm Fink Verl., München, S. 459-468.
85. Stierstorfer, Klaus (2002): Literatur und interkulturelle Kompetenz. In: Interkulturelle Kompetenz (Hrsg. Laurenz Volkmann)Gunter Narr Verl., Tübingen, S. 119-141.
86. Stodte, Claudia (2000): Iranische Literatur zwischen gesellschaftlichem Engagement und existentieller Welterfahrung, Peter Lang Verl., Frankfurt am Main.
87. Ulrich, Winfried (2001): Didaktik der deutschen Sprache, ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden --Texte – Materialien, Reflexionen. Ernst Klett Verl., Stuttgart.
88. Vermeer, Hans J. (1978): Sprache und Kulturanthropologie. Ein Plädoyer für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, S2 .
89. Viehweger, Dieter (1984): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Kohlhammer Verl., Stuttgart.
90. Weber, Samuel (1990): Interpretation und Institution. In: Institution Universität, Hrsg. von Friedrich, A. Kittler Verl., Opladen.
91. Weigand, Edda (1994): Dialoganalyse und Sprachunterricht. In Handbuch der Dialoganalyse von Gerd Fritz, Tübingen.
92. Weinrich, Harald (1980): Forschungsaufgaben des Faches „Deutsch als Fremdsprache“. In: Fremdsprache Deutsch,Hrsg. Alois Wierlacher, B.I Wilhelm Fink Verl. München, S. 28-45.
93. Weinrich, Harald (1988): „Literatur im Fremdsprachenunterricht- ja aber mit Phantasie“ Wege der Sprachkultur(Hrsg.) Harald Weinrich. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, Seite 246-264.
94. Wierlacher, Alois (1980): Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik. In: Fremdsprache Deutsch, Hrsg. Alois Wierlacher, B.I Wilhelm Fink Verl. München, S. 9-27.
95. Wierlacher, Alois (1980): Deutsche Literatur als fremdulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches

- „Deutsch als Fremdsprache“. In: Fremdsprache Deutsch, Hrsg. Alois Wierlacher, B.I Wilhelm Fink Verl. München, S. 146-165.
96. Wierlacher, Alois (1996): Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Hermeneutik der Fremde. Hrsg. Dietrich Krusche und Alois Wierlacher. München iudicium Verl., S. 51-79.
97. Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Suhramp Verl., Frankfurt am Main.
98. Zabrocki, Ludwik (1969): Entwickeln und Integrieren von Unterrichtsmaterial. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Hrsg. von Manfred Triesch, Hueber Verl., München. Seite 56-79.
99. Zimmermann, Peter (1991): „Interkulturelle Germanistik“ Dialog der Kulturen auf Deutsch. Peter Lang Verl., Frankfurt am Main.

Mohammadreza Dousteh Zadeh
35. Golestan- Afghami Str.
19. Bahman-Alley Nr. 10
Post-Code: 1476618853
Tel: 00989125489048
Punak – Tehran – Iran
E-Mail mdousteh@yahoo.de

Lebenslauf

Mohammadreza Dousteh Zadeh

Persönliche Angaben:	Familienstand: verheiratet seit 1993 mit Forouzan Zarbakhsh, zwei Kinder: Navid und Arian		
	Staatsangehörigkeit: iranisch		
	Geburtsdatum: 21.09.1964		
	Geburtsort: Dezfoul / Iran		
	Eltern: Vater: Shokri Dousteh Zadeh, Mutter: Tuba Yousefi		
Schulbildung	1970 – 1975	Grundschule	Dezfoul
	1976 – 1979	Orientierungsschule	Dezfoul
	1980 – 1986	Gymnasium	Dezfoul
Ausbildung	1986 – 1990	Shahid-Beheshti-Universität, B. A. Studium	Teheran
	1992–1997 Würzburg	Julius-Maximilian-Universität,	Magister
	1998- 2006 Frankfurt	Johann-Wolfgang-Universität,	Promotion
Sprachkenntnisse	Persisch (als Muttersprache), Deutsch, Arabisch, Englisch		
Tätigkeiten	Seit September 2002 Deutschlehrer an der Universität Teheran		