

Articles

Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance?

Jörg Roche

York University

Einleitung

Die Begeisterung für kommunikative Methoden scheint, wenn man den in den letzten Jahren erschienen Lehrbüchern vertrauen kann, deutlich die strikte Ablehnung zu überwiegen. Dennoch kann nicht behauptet werden, ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht verlief problemlos. Es haben sich mittlerweile so viele Weiter- und Rückentwicklungen ergeben, daß es kaum noch möglich ist, eine verbindliche Definition des kommunikativen Ansatzes zu geben. An dem einen Ende des Spektrums befinden sich Lehrwerke, die das Etikett "kommunikativ" mehr als Tenderscheinung denn aus inhaltlicher Rechtfertigung übernommen haben, während am anderen Ende den am weitesten entwickelten kommunikativen Ansätzen die Grenzen zu eng zu werden scheinen. Bei einigen Neuentwicklungen der letztgenannten Gruppe (unter anderem *Deutsch aktiv Neu, Sprachbrücke, Sichtwechsel*) zeichnet sich so zum Beispiel die Tendenz ab, vor allem die bedeutendste, selbst gesteckte Grenze, die Dominanz des Instrumentellen, zu überwinden.¹ Das aber ermöglicht nur ein Unterricht, der "neue" Konzepte in die Fremdsprachenmethodik inkorporiert und die Lerner nicht zum bloßen Funktionieren, sondern zur Selbständigkeit bewegen will.²

Genau zu diesem Aspekt will dieser Artikel beitragen, indem er Anwendungsmöglichkeiten des Konzeptes "kritisches Denken" für einen Fremdsprachenunterricht aufzeigt, der kommunikativ sein will und darüber hinaus *interkulturelles Kommunizieren*, also die Berücksichtigung der 'Fremdperspektiven', als Lernziel anstrebt.³ Die Überlegungen, die hier angestellt werden, haben dabei einen konkreten Bezug zu einem Projekt, das zur Zeit entsprechende Lehrmaterialien für Nordamerika entwickelt.⁴ Diese Lehrmaterialien

sind für den Fortgeschrittenunterricht an Universitäten und anderen Instituten der Erwachsenenbildung konzipiert und behandeln in erster Linie Sprache, Literatur und Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland. Auch wenn die hier zur Verdeutlichung angegebenen Beispiele von diesem Praxis-Rahmen bestimmt sind, so kann die Konzeption dieser Lehrmaterialien darüber hinaus für die methodologische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen von Bedeutung sein.

Um diesen Ziel zumindest näher zu kommen, werden im folgenden zunächst verschiedene Probleme des Status Quo des Fremdsprachenunterrichts umrissen. Es wird dann versucht, zwei allgemeine Thesen zu seiner Verbesserung aufzustellen. Daran anschließend wird zu erklären versucht, welche entscheidenden Elemente das Lernziel 'kritische Kompetenz' umfaßt, welche Rolle ihm im Unterricht zukommen kann und welche Grenzen ihm gesetzt sind. Zum Schluß wird dann nochmals auf das Verhältnis von kommunikativer und kritischer Kompetenz detailliert eingegangen.

Die Geschlossenheit des Unterrichts

Es mag paradox klingen, aber eines der größten Probleme des Fremdsprachenunterrichts ist der Unterricht selbst: Unterricht bedeutet ja in erster Linie künstliche Lernsituation und Nicht-Authentizität. Indem Lehrer und Lehrbuchautoren die Grammatik, den Wortschatz, die Themen und die Texte für den Unterricht auswählen, vereinfachen sie sie und ebnen sie ein. Das ist gefährlich, andererseits aber nicht grundsätzlich schlecht. Zur Verteidigung des Unterrichts muß man nämlich berücksichtigen, daß eine solche künstliche Situation auch eine Reihe von Vorteilen mit sich bringt: Beschränkung/Eingrenzung, verlangsamte Vorgehensweise, Wiederholung;

schlicht: Übersichtlichkeit. Kein Lehrer würde bestreiten, daß diese gewünscht, beabsichtigt und nötig ist. Was Lehrer jedoch vor lauter Routine, Zeit- und Gelegenheitsmangel meist zu spät erkennen—wenn überhaupt—ist die Gefahr, daß sich dieser künstlich gehaltene Unterricht in seine Künstlichkeit einschließt und die Verbindungen nach außen verliert. Lehrer müssen sich daher selbst immer wieder daran erinnern, daß Unterricht nicht Selbstzweck ist, sondern die Situationen vorbereiten oder nachbereiten soll, in denen seine Vorteile nicht gegeben sind; nämlich die gar nicht übersichtlichen, komplexen Situationen des täglichen Lebens: "non scholae sed vitae discimus". Wenn man diesen Einschließungsprozeß nicht beachtet, dann kann das viele negative Folgen haben: es kann im Extremfall sogar zu dem Desaster führen, daß die Lerner jegliches Interesse am Sprachenlernen verlieren. Die beiden bekanntesten Ausprägungen dieses Desasters sind die Langeweile im Unterricht und/oder die Resignation danach. Wenn die Vorstellungen der Lerner von der Zielsprache und ihre Fertigkeiten darin, wie sie im geschlossenen Unterrichtskreis aufgebaut und überprüft werden, nämlich nicht mit der Realität übereinstimmen, kann sehr leicht viel der noch so gut gemeinten Mühe vergebens gewesen sein. So kann zum Beispiel die erste Begegnung mit einem "Wesen" oder der Sprache der fremden Kultur selbst nach Jahren ordentlicher Teilnahme am Unterricht zu einem regelrechten Schock führen, wenn man sich doch nur radebrechender Weise und mehr mit Händen und mit Füßen (was im Unterricht wahrscheinlich noch nicht einmal eingeübt wurde) verständlich machen kann. Und diese Frustration führt in der Regel zu einem dauerhaften Abbau des Interesses und zur Resignation.

Authentizität, Verpackung, Motivation

Was an dieser Geschlossenheit macht aber das Lernen im Unterricht so viel weniger erfolgreich als das im Zielland oder in zielsprachlicher Umgebung? Ist es nur die weitgehend vorherrschende sterile Atmosphäre des Klassenzimmers? Ist es die Gezwungenheit von Lehrwerksdialogen und anderen Texten? Oder ist es die relativ flache, schwarz-weiße Präsentation landeskundlicher Informationen? Natürlich können authentische Texte, Graphiken oder viele Farben den Reiz eines Lehrwerkes wesentlich erhöhen. Viele der neueren Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremdsprache haben das versucht, und einige davon haben ihr Ziel auch erreicht. Der Erfolg

dieser Mittel hängt schließlich aber entscheidend davon ab, ob es ihnen gelingt, den bloßen Reiz in ein länger andauerndes Interesse der Lerner zu verwandeln. In diesem Sinne kann man sagen: Die Verpackung ergänzt den Inhalt und kann seinen Wert steigern, sie ersetzt ihn aber nicht.

Die sogenannten authentischen Dialoge von Klaus und Heidi (oder ähnlichen Didaktik-Musterpärchen), als verständlichkeitsvereinfachend und adressatengemäß/anziehend konzipiert, spiegeln jedenfalls in der Regel ein Pseudo-Natürlichkeit und Pseudo-Authentizität wider, die oft als Anbiederei verstanden wird und daher eher abstoßend wirkt. Und im Bereich visueller Information kann eine Hochglanzabbildung von Neuschwanstein zwar einen momentanen (wahrscheinlich eben rein visuellen) Reiz darstellen. Eine subjektive Darstellung des Schlosses (und weiterer Stereotype), wie sie etwa im Kursbuch von *Themen 1* abgebildet ist, dürfte aber darüber hinaus eine längerfristige Beschäftigung bewirken lassen.⁵

Wenn also nicht die "Verpackung" der Lehrwerke und des Unterrichts über Erfolg und Erfolglosigkeit entscheidet, was macht dann den sogenannten natürlichen Spracherwerb so überlegen? Es sind wohl vor allem zwei wesentliche Merkmale natürlichen Sprachgebrauchs. Erstens: *Sprache ist immer kontextgebunden*; zweitens: *Sprache besitzt verschiedene Potentiale, die genutzt werden wollen*.

Die Sprache und ihre Kontexte

Sprache findet normalerweise nicht im luftleeren Raum statt, sie ist in Situationen eingebettet, in denen der oder die Sprecher oder Schreiber ernsthafte Absichten haben, die sie sprachlich und außersprachlich kundtun beziehungsweise zu verwirklichen suchen. Fehlt den Adressaten oder Lernern dieses Situationswissen, so kommt es zu Mißverständnissen, die eine Kommunikation im Endeffekt völlig verhindern beziehungsweise zusammenbrechen lassen.

Das Fehlen dieser und anderer pragmatischen Seiten der Sprachverwendung haben die Vertreter des kommunikativen Sprachunterrichts immer wieder an älteren Unterrichtsmethoden bemängelt. Nur wenn Lerner bestimmte Ziele kontextangemessen sprachhandelnd verfolgen oder darauf reagieren können, ergibt Spracherwerb Sinn und verläuft erfolgreich. Um die Bedeutung dieser These herunterzuspielen, könnte man natürlich einwenden, alles—auch Sprach-

unterricht—verliefe immer in irgendeinem Kontext. Dieses Gegenargument würde aber den Kern der These verfehlen. Das Entscheidende—und entscheidend Verhängnisvolle—liegt darin, daß der Kontext des Sprachunterrichts häufig in sich selbst besteht, das heißt, Lernen findet für den Unterricht selbst statt. Dieses Abgehobensein vom "richtigen Leben" macht es auch so schwierig, für den Lernern die für erfolgreiches und dauerhaftes Lernen so nötige Betroffenheit zu bewirken.

Diese These ist also, wie gesagt, ganz und gar nicht neu: Sie ist eigentlich der Ausgangspunkt der "kommunikativen Bewegung" gewesen und auch ihr zentrales Charakteristikum geblieben. Es fehlt, und auch das wurde schon angedeutet, auch nicht an Versuchen, den geschlossenen Kreis zu durchbrechen: Genannt wurden bisher verschiedene "Verpackungskünste". Es gibt aber auch Versuche inhaltlicher Veränderungen, wie die Einbeziehung authentischer Texte, kommunikativer Grammatik und kommunikativer Übungsformen.

So sehr man diese "alte" These unterstützt und so sehr man kommunikative Methoden auch lobt, so muß man doch auch die neuen Gefahren sehen, die sie mit sich bringen können. Sie entstehen vor allem daraus, daß kommunikativer Unterricht sich häufig nur mit den pragmatischen Kontexten *alltäglicher* Kommunikation zufrieden gibt. Diese kann man in den Lehrwerken dann als Sprechintentionen oder Sprechsituationen wie 'Im Restaurant', 'Einkaufen', 'Essen' ablesen. Nun ist aber bekannt, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt, oder etwas weniger provokativ (didaktisch) gesagt, daß das Alltägliche nie weit entfernt vom Selbstverständlichen, Automatisierten und Langweiligen ist: Zu viel Essen macht schließlich satt und müde.

Die Sprache und ihre Potentiale

Jede Sprache besitzt über kommunikativ-pragmatische Ausdrucksmöglichkeiten alltäglicher Bedürfnisse hinaus eine große Anzahl von Potentialen, Schichten oder Funktionen. Das können zum Beispiel grammatische (syntaktische, phonologische oder lexikalische), aber auch poetische und kulturelle Potentiale sein. Will man diese Potentiale ausnutzen, so muß man erst einmal einen Zugang zu ihnen haben. Ein solcher Zugang wird häufig als 'Kompetenz' bezeichnet. So gibt es also mindestens eine grammatische, eine poetische, eine kulturelle und eine kommunikative Kompetenz. Da diese Kompe-

tenzen in der Zweitsprache ungemein schwieriger zu erwerben sind als in der Muttersprache, richtet sich der Fremdsprachenunterricht von jeher darauf ein, sie gezielt zu vermitteln. Natürlich ohne sie immer genau so zu benennen und—was noch verhängnisvoller ist—meist ohne die anderen zu berücksichtigen. So kann man den Kompetenzen, die in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts als die jeweils ausschlaggebenden festgesetzt wurden, ihre eigene Methode zuweisen: der grammatischen Kompetenz die Grammatik-/Übersetzungsmethode; der phonologischen Kompetenz die audiolinguale Methode; der kommunikativen Kompetenz die kommunikative Methode und so weiter. Es ist prinzipiell gar nichts daran auszusetzen, daß diese Methoden auch ohne die anderen Anwendung finden, allerdings nur mit der Einschränkung, daß sie für speziell interessierte—eigentlich sprachwissenschaftlich arbeitende—Lernergruppen angeboten werden. Dieses Kriterium trifft aber nur auf die wenigsten Schüler/Studenten im Fremdsprachenunterricht zu. Und so wird der Allgemeingültigkeitsanspruch einer Methode, nämlich für alle Lernstufen und -zwecke gleichermaßen verwendbar zu sein, zum Verhängnis. Auch wenn sich verschiedene Potentiale in der Sprache identifizieren lassen, bedeutet das noch lange nicht, daß sie *isoliert vorkommen*. Im Gegenteil: sie sind in der Regel stark ineinander verflochten. In den allgemeinen Sprachunterricht gehört daher die Förderung aller Kompetenzen anteilmäßig hinein.

Wer immer sich mit mehr als einem Potential der Sprache auseinandersetzen hat, und das ist—wie gesagt—im Grunde jeder Sprachbenutzer, muß ständig das, mit dem er sich auseinandersetzt, analysieren, mit anderen Potentialen vergleichen, bewerten und kreativ weiterverarbeiten. Das heißt, er muß zusätzlich eine Art *kritischer Kompetenz* besitzen beziehungsweise in der Fremdsprache entwickeln. Auch wenn sie mit höherem Kenntnisstand und höherer kultureller Relevanz stärker in den Vordergrund treten wird, so trägt sie umgekehrt auch wesentlich zum Erreichen eines höheren Kenntnisstandes bei. Entgegen den Annahmen einiger Unterrichtsmodelle wird Kritik nicht erst auf Stufe 3, 4 oder 5 des Fremdsprachenunterrichts bedeutsam: So wie Frage und Antwort sich immer gegenseitig bedingen und entwickeln, so ist auch *Kritik immer ein Schlüssel zum Spracherwerb von Anfang an*.

Nachdem gerade die Bedeutung von zwei der wichtigsten Elemente des natürlichen Zweit-

spracherwerbs für den Unterricht dargestellt worden ist (die Kontextgebundenheit und die Potentialität der Sprache), soll nun etwas genauer erläutert werden, welcher Voraussetzungen das Lernziel 'kritische Kompetenz' im Unterricht bedarf.

Wege zur Kritischen Kompetenz

Ein Unterricht, der auf das Lernziel 'kritische Kompetenz' zusteuert, sollte mindestens fünf Elemente des Kritischen berücksichtigen.

1. Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von *konstitutiv* und *relevant* für eine Gesellschaft sein.
2. Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kritisch als *gesellschaftsintern kontrovers* sein.
3. Das *interkulturelle Spannungspotential* in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar gemacht werden.
4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannungen sollen in ihrer vollen Gegensätzlichkeit *behandelt* und nicht eingeebnet werden.
5. Das Lernziel des *selbständigen Umgangs* mit (textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen) Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die *kritische Kompetenz*) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet, sondern es muß ständig im Unterricht *geprobt* und *entwickelt* werden.

Auf diese Elemente wird im folgenden detailliert eingegangen.

1. *Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von konstitutiv und relevant für eine Gesellschaft sein.*

Sicher läßt sich über die Beurteilung der Kriterien 'relevant' und 'konstitutiv' der Themen und Texte streiten: zu viele subjektive Faktoren fließen in die Bewertung ein, um eine verbindliche Aussage wagen zu können. Besonders prekär scheint die Beurteilung zudem noch dadurch zu werden, daß mindestens zwei verschiedene Ebenen der Bewertung, eine intra- und eine interkulturelle, zusammengebracht werden müssen. Die so entstehenden Spannungen sollten aber weniger als Manko, sondern vielmehr als Chance für den Unterricht verstanden werden (siehe 3 und 4). Bei aller Divergenz lassen sich außerdem

bestimmte Eigenschaften von Themen und Texten definieren, die Kulturen eher zusammenbringen als auseinanderreißen. An der Oberfläche des Alltags dahingleitende Themen wie "Die Benutzung der U-Bahn im Münchner Verkehrs- und Tarifverbund" oder—eher auf jüngere Lehrbuchbenutzer zugeschnitten—"Rolf und Marianne besuchen eine Disco" dürften deshalb zum Beispiel weniger ansprechend sein als Themen, die eine tieferliegende Problematik anschnitten.

Damit soll nun aber nicht die Behandlung sämtlicher "Fakteninformation" oder "Trivialität" pauschal verdammt werden. Und es heißt auch nicht, daß U-Bahn und Disco gänzlich ungeeignete Themenbereiche sind. Wahrscheinlich muß man sogar kurz über das Funktionieren des deutschen Nahverkehrs sprechen, bevor man in die Tiefe oder Ferne geht. "Trivialitäten" wie das Münchner weiß-blau oder die Abbildungen auf Münzen und Geldscheinen enthalten meist ein großes Potential kultur-historischer Information und würden somit gar keinen schlechten Einstieg in kulturspezifische Themen darstellen. In den meisten existierenden Lehrwerken (insbesondere denen der Grund- und Mittelstufe) wird dieses Potential jedoch leider "verschenkt". Trivialität wird kritiklos übernommen. Ihre kontextlose Bedeutung wird völlig überschätzt. Es dominiert die Annahme, man könne den Schülern nicht mehr als das Oberflächliche zumuten.

Es läßt sich dagegen sehr interessanter Unterricht machen—besonders wegen der verschiedenen Meinungen dazu und beginnend mit trivialen Fakten oder nicht—, wenn man sich beispielsweise mit dem verkrampften Verhalten der Münchner U-Bahn-Benutzer und der Bediensteten (trotz der ihnen von der Stadt verordneten Freundlichkeitsrituale) auseinandersetzen würde; oder mit den biographischen Daten bestimmter Disco-Besucher, wenn nicht dem soziologischen und wirtschaftlichen Hintergrund der Disco-Schickeria, oder dem "Selbstverständnis" der Diskotheken—wie es sich in der Schreibweise ihrer Namen (*Disco, Discothèque, Diskothek* . . .) oder ihrer Einlaß-Politik (Kleidungscode, "Kein Zutritt für Türken" . . .) ausdrückt. Derartige Aspekte sind wahrscheinlich in größerem Maße konstitutiv und repräsentativ für eine Gesellschaft als die Farben ihrer Verkehrsmittel oder die Vorder- und Rückseiten ihrer Zahlungsmittel.

Folgt man der öffentlichen Diskussion in den deutschsprachigen Ländern (und darüber hinaus), so kann man sicher mit einiger Berechtigung behaupten, ein äußerst wichtiges und kon-

stitutives Thema sei dort "Die Aktualität und Relevanz der deutschen Geschichte". An diesem Beispiel-Thema sollen die obigen und die folgenden theoretischen Bemerkungen bei ihrer Umsetzung in die Praxis illustriert werden.⁶

2. *Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kritisch als gesellschaftsintern kontrovers sein.*

Bei der Auswahl von Textmaterial für die Behandlung der Themen im Unterricht kommt es nicht nur auf Texte an, die in dem oben genannten Sinne kritische Ansatzpunkte bereithalten. Darüber hinaus sollen die Themen offen sein und verschiedene Meinungen beziehungsweise Interpretationen erlauben. (Nicht jeder findet zum Beispiel ein bestimmtes Verhalten "verkrampft". Andere finden es vielleicht "freundlich", "zuvorkommend", "typisch" etc. oder sehen ganz andere Aspekte des Themas.) Die Texte sollen verschiedene Meinungen sogar provozieren. Das belebt den Unterricht und schafft eine Menge "Redeanlässe".

Bei dem Thema 'Vergangenheit' ist es leicht, sich kontroverse Meinungen vorzustellen. Man braucht nur eine beliebige deutsche Zeitung oder die Leserbriefseite in deutschsprachigen Zeitungen im Ausland (zum Beispiel dem Kanada-Kurier) aufzuschlagen. Seien es Oktoberfest-Attentat, Wahlerfolge rechtsgerichteter Parteien, der Besuch eines amerikanischen Präsidenten auf einem Friedhof, die Feiertags-Diskussion . . . zu allen Themen gibt es gänzlich unterschiedliche Interpretationen und Meinungen.

3. *Das interkulturelle Spannungspotential in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar gemacht werden.*

Es gibt ja immer verschiedene Perspektiven bei der Betrachtung eines Themas. Man kann sich, so wie es in vielen älteren Lehrwerken gemacht wird, durch die Präsentation bestimmter "Fakten" auf die kulturinterne Perspektive beschränken ("So ist Deutschland"). Man kann

aber auch, so wie es in 2. beschrieben wurde, zumindest einen Schritt weitergehen und kulturinterne Differenzen und Variationen behandeln ("Das sind verschiedene Meinungen in Deutschland"). Und das Gleiche kann man genauso abgetrennt auch mit Themen der Ausgangskultur der Lerner machen. Das Konzept des 'interkulturellen Lernens' versucht nun, diese beiden von einander getrennten Wahrnehmungsbereiche zusammenzuführen und somit den Lernern ihren *eigenen* Platz in der Betrachtung der fremden Kultur einzuräumen. Sie sehen also deutsche Verhältnisse bewußt aus einer (zum Beispiel) nordamerikanischen Perspektive. Die kulturinterne Meinungsvielfalt kann es ihnen dabei erleichtern, Ankerpunkte zu finden. Darüber hinaus kann es den Lernern dann gelingen, ihre eigene Kultur aus *einer* fremden Perspektive (nicht unbedingt der der Deutschen) zu sehen.

Methodisch läßt sich dabei so vorgehen, daß man mittels 'Advance Organizers' ('Zubringer', 'Vorentlastung': kurze und einfache Texte, Abbildungen, Assoziogramme) das kulturspezifische Vorverständnis der Lernerzusammentragen läßt, es auf die in bestimmten Haupttexten repräsentierten Themen der Ziel- (und Ausgangs-)Kultur projiziert, den neuen Erkenntnisstand in verschiedenen Phasen (durch Gegenüberstellungen) erweitert und problematisiert und dann auf den Ausgang zurückprojiziert. Da alle diese Prozesse über sprachliche Vermittlung ablaufen und von der Sprache profitieren, werden auch die sprachlichen Kompetenzen kaum unverändert bleiben können.⁷

Bei dem angesprochenen Thema 'Aktualität und Relevanz der Geschichte' ließe sich ein Einstieg in das Thema durch folgenden, auf den ersten Blick trivial anmutenden *Advance Organizer* der einfachen Textsorte 'Werbeanzeige' sehr gut vorstellen:

75 JAHRE BÄRENMARKE.
EINE SCHÖNE GESCHICHTE MIT 7.575 GEWINNEN.



1912 Ein spektakuläres Ereignis: Aus guter Alpenmilch machen wir mit viel Sorgfalt die erste ungetrocknete 10%ige Kondensmilch in Deutschland. Unsere Bärenmarke.



1914 Die Bärenmarke ist schon in aller Munde. Besonders kleine Kinder und ihre Mütter lieben sie. Denn sie ist die erste haltbare konzentrierte Alpenvollmilch.



1923 In Köln wechselt die teuerste Bärenmarke-Dose aller Zeiten ihr sage und schreibe 35 Billionen Reichsmark ihres Besitzer.



1936 Bei einer guten Tasse Kaffee - verfeinert mit unserer Bärenmarke - lausches Millionen der Übertragung aus dem Berliner Olympiastadion.



1949 Es gibt fast schon wieder alles zu kaufen, was das Herz begehrt. Natürlich auch unsere gute Bärenmarke. Zum ersten Mal zu DM-Preisen.



1954 Die Bärenmarke kommt auf den Nierentisch. Besonders beliebt ist sie zu „echtem Bohnenkaffee“, den man jetzt überall wieder bekommt.

Den beabsichtigten Irritationseffekt "Was um Himmels Willen hat Kondensmilch mit der deutschen Geschichte zu tun?" sollten die Lehrer nicht aufzulösen versuchen. Er sollte vielmehr dazu benutzt werden, Reaktionen, Assoziationen, Vermutungen, Meinungen zu sammeln. Nun gibt es viele Möglichkeiten weiterzumachen: man könnte auf das Spektakuläre des Ereignisses der ersten Herstellung der Kondensmilch oder auf die Bedeutung der Kondensmilch in Nordamerika und Deutschland zu sprechen kommen. Man könnte auch die Veränderungen der Abbildungen in 75 Jahren oder die Relation von Abbildung und Text ("eine schöne Geschichte") untersuchen. Man könnte aber auch versuchen, die im Text besprochenen Ereignisse anderen Vorkommnissen der gleichen Zeit zuzuordnen (Anfang des 1. Weltkrieges, Inflation) und die Auswahl gerade dieser beziehungsweise das Überspringen anderer Jahre (zum Beispiel 1936 bis 1949) zu ergründen.

Von hier aus eröffnet sich eine eingehendere Beschäftigung mit der Nazi-Zeit und ihrer Ver-

arbeitung oder mit ihrer Relevanz für das Heute. Eine Fülle von Gegenüberstellungen und Rückprojektionen, repräsentiert in einer Fülle verschiedener Textsorten, bietet sich an: In einer aus Leserbriefen zusammengestellten *Collage* könnte man zusammentragen, welche verschiedenen Meinungen zur Behandlung dieser Zeit und dieses Themas unter Deutschen/Deutsch-Amerikanern/Deutsch-Kanadiern im Umlauf sind. Bereits die Überschriften einiger Leserbriefe an den Kanada-Kurier aus den ersten 3 Monaten des Jahres 1985 geben einen Eindruck von der Divergenz der Meinungen: "40 Jahre sind zu lang zum Hassen"; "Schluß mit der Hetze"; "Heute ist heut"; "Wie viele?"; "Kollektive Verantwortung"; "Frieden lieben lernen"; "Geschichtsfälschungen"; "Gröfaz" ("Größter Führer aller Zeiten"); "Entzündelt"; "Nicht reagieren"; "Kollektivschuld" und viele mehr.

Diese subjektiven und zuweilen sehr spontanen Reaktionen ließen sich anschließend mit Auszügen einer wohl durchdachten und viel beachteten Rede ('Haupttext') eines in vieler Hin-

sicht ausgezeichneten Politikers konfrontieren, der Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker zum 8. Mai 1945⁸ (Ausschnitt):

Der 8. Mai ist ein Tag der Erinnerung. Erinnern heißt, eines Geschehens so ehrlich und rein zu gedenken, daß es zu einem Teil des eigenen Innern wird. Das stellt große Anforderungen an unsere Wahrhaftigkeit.

Wir gedenken heute in Trauer aller Toten des Krieges und der Gewaltherrschaft.

Wir gedenken insbesondere der sechs Millionen Juden, die in deutschen Konzentrationslagern ermordet wurden.

Wir gedenken aller Völker, die im Krieg gelitten haben, vor allem der unsäglich vielen Bürger der Sowjetunion und der Polen, die ihr Leben verloren haben.

Als Deutsche gedenken wir in Trauer der eigenen Landsleute, die als Soldaten, bei den Fliegerangriffen in der Heimat, in Gefangenschaft und bei der Vertreibung ums Leben gekommen sind.

Wir gedenken der ermordeten Sinti und Roma, der getöteten Homosexuellen, der umgebrachten Geisteskranken, der Menschen, die um ihrer religiösen oder politischen Überzeugung willen sterben mußten.

Wir gedenken der erschossenen Geiseln.

Wir denken an die Opfer des Widerstandes in allen von uns besetzten Staaten.

Als Deutsche ehren wir das Andenken der Opfer des deutschen Widerstandes, des bürgerlichen, des militärischen und glaubensbegründeten, des Widerstandes in der Arbeiterschaft und bei Gewerkschaften, des Widerstandes der Kommunisten.

Wir gedenken derer, die nicht aktiv Widerstand leisteten, aber eher den Tod hinnahmen, als ihr Gewissen zu beugen.

Neben dem unübersehbar großen Heer der Toten erhebt sich ein Gebirge menschlichen Leids, Leid um die Toten, Leid durch Verwundung und Verkrüppelung, Leid durch unmenschliche Zwangssterilisierung,

Leid in Bombennächten, Leid durch Flucht und Vertreibung, durch Vergewaltigung und Plünderung, durch Zwangsarbeit, durch Unrecht und Folter, durch Hunger und Not, Leid durch Angst vor Verhaftung und Tod, Leid durch Verlust all dessen, woran man irrend geglaubt und wofür man gearbeitet hatte.

Heute erinnern wir uns dieses menschlichen Leids und gedenken seiner in Trauer.

Den vielleicht größten Teil dessen, was den Menschen aufgeladen war, haben die Frauen der Völker getragen.

Dieser Standpunkt könnte nun seinerseits vertieft werden durch eine Gegenüberstellung etwa mit den Positionen von Gert Kalow oder Alexander und Margarete Mitscherlich, und anderen.⁹

Trauer

Trauerarbeit kann nur geleistet werden, wenn wir wissen, wovon wir uns lösen müssen; und nur durch ein langsames Ablösen von verlorenen Objektbeziehungen—solchen zu Menschen oder zu Idealen—kann die Beziehung zur Realität wie zur Vergangenheit in einer sinnvollen Weise aufrechterhalten werden. Ohne eine schmerzliche Erinnerungsarbeit wird dies nicht gelingen können, und ohne sie wirken unbeußt die alten Ideale weiter, die im Nationalsozialismus die fatale Wende der deutschen Geschichte herbeigeführt haben. Aber fordern wir nicht Unerfüllbares?

Alexander und Margarete Mitscherlich

Um nun die erwähnte *Rückprojektion* zu erreichen, könnten die zuvor behandelten Thesen an der Vergangenheit des eigenen Landes überprüft werden. Natürlich könnte man auch an geeigneten Texten weiterverfolgen, welchen Einfluß dieser Teil der deutschen Geschichte auf das eigene Land gehabt hat beziehungsweise immer noch hat (Immigration, Darstellung in Hollywood-Produktionen und vieles mehr).

Um dann wenigstens das Kapitel, aber—wie Kommentare von Studenten deutlich zeigen—nicht die Beschäftigung mit dem Thema, abzuschließen, würde es sich empfehlen, mittels eines weiteren Textes eine neue, *distanzierte Perspektive* zum Themenkomplex einzuführen, die Anlaß zu einer (ohne weiteres auch kontroversen) Zusammenfassung, Überprüfung oder Reflexion des Behandelten gibt. Besonders geeignet hierfür sind Gedichte oder (unter anderem wegen des Medienwechsels) Texte aus der Liedermacherszene. Konstantin Weckers Lied *Ach, du mein schauriges Vaterland* könnte sich für diese Funktion sehr gut anbieten.¹⁰

Ach, du mein schauriges Vaterland

Ach, du mein schauriges Vaterland,
du Land der Richter und Lenker!
Gestern noch hast du Europa verbrannt,
und jetzt spielst du schon wieder den Henker.

Ach, du mein schauriges Vaterland
mit deinen geschmeidigen Mannen.
Wir sind wieder mal vor uns davongerannt,
aber ewig grünen die Tannen.

Über dreißig Jahre Gelegenheit,
alte Wunden auszuheilen,
war doch eigentlich genügend Zeit.
Oder wollen wir uns gar nicht beeilen?

Wir suchen uns ja immer noch
in den Gesten und Blicken der andern,
und sollten doch endlich das eigene Ich
mit all seinen Schwächen durchwandern.

Soll das auch noch die Schuld unserer
Väter sein?

Hier gehts nur noch um unser Versagen.
Wir haben blind und ganz allein
unsere Freiheit begraben. (. . .)

4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannungen sollen in ihrer vollen gegensätzlichkeit behandelt und nicht eingeebnet werden.

Das alte dialektische Spiel von Sprache und Denken verträgt von außen verordnete Beschränkung in Form thematischer und textueller Einebnung nur sehr schlecht. Das heißt, der Unterricht muß, wie das am Beispiel-Thema gezeigt wurde, mit Gegensätzen und anderen Spannungen fertig werden und den Lernern die Möglichkeiten geben, auch mit beschränkten sprachlichen Ausdrucksmitteln komplexe Themen zu bearbeiten. Das ist aber methodisch deshalb kritisch, weil es dabei zu Beschränkungen (sprachlich bedingt verkürzte oder verstellte Meinungsäußerung; Frustration "Das kann ich doch nicht") oder zu Überforderungen (unverständliches/ungrammatisches Deutsch; Wechsel in die Ausgangssprache) kommen kann. Dem kann jedoch dadurch vorgebeugt werden, daß zusätzliche Vorentlastungen und verschiedene lexikalische, grammatische und strategische Vertiefungen in das Kapitel kunstvoll eingebaut werden. Zum Beispiel kann vorbereitende Wortfeldarbeit betrieben werden; es können bestimmte themenrelevante grammatische Aspekte (in dem genannten Fall zum Beispiel die Vergangenheits-tempora oder Argumentationsstrategien) behandelt werden; es können Texte verschiedenen sprachlichen Schwierigkeitsgrades angeboten werden; es können muttersprachliche Hintergrundinformation oder weiterführende Texte eingebracht werden, und vieles mehr.

5. Das Lernziel des selbständigen Umgangs mit (textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen) Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die kritische Kompetenz) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet, sondern es muß ständig im Unterricht geübt und entwickelt werden.

Es wäre sicher vorteilhaft, wenn der skizzierte Unterricht bereits zu Beginn auf ein "kritisches Fundament" bei den Studenten bauen könnte. Dieses sollte eigentlich schon in der High School entwickelt werden, spätestens aber—als Teil des Selbstverständnisses der Liberal Arts—an der

Universität vorhanden sein. Die Praxis scheint aber zu zeigen, daß solche Erwartungen in der Regel zu optimistisch sind und Lehrer gut beraten sind, wenn sie mit den Methoden kritischen Unterrichts behutsam beginnen (zum Beispiel die von den Studenten intellektuell weit entfernten oder emotional sehr nahen Themen für einen späteren Zeitpunkt des Schuljahres aufheben).

Bei einem "entwickelnden" Vorgehen muß den Lernern auch auf dieser Lernstufe gezeigt werden, wie sie selbständig sprachliche und informationsbedingte Beschränkungen überwinden können. Es empfiehlt sich daher, den Unterrichtsablauf nach den Prinzipien lernerzentrierten Unterrichts zu strukturieren und die Strategien des autonomen Lernens intensiv zu vermitteln.¹¹ Das erfordert ein kooperatives Unterrichtsklima, in dem die Lerner mehr und mehr die aktiven Rollen übernehmen und die Lehrer mehr und mehr die Rolle eines Moderators oder Beraters übernehmen. Im Vergleich zu traditionellerem Unterricht bedeutet es aber nicht einen zunehmenden Verzicht auf die Lehrer, sondern vielmehr eine höhere Beanspruchung, die auch eine höhere Qualifikation voraussetzt. Die Offenheit des Lernkonzeptes setzt nämlich voraus, daß sich Moderator oder Berater nicht nur in den von einem Lehrbuch vorgeschriebenen Bereichen, sondern weit darüber hinaus gehend sprachlich und landeskundlich auskennen. Aber sie müssen auch theoretische Kenntnisse über Lese- oder andere Verstehensstrategien, Textstrukturen, Textquellen, bibliographische und institutionelle Informationsquellen ("wo finde ich was am besten?") besitzen und sie an die Lerner vermitteln.

Kritische Grenzen kritischen Unterrichts

Mit einem solchen Unterricht sind natürlich bestimmte Risiken verbunden, die nicht unterschätzt werden sollten. Andererseits besteht aber auch kein Grund, sie zu überschätzen, wie das in der Lehrbuchpraxis häufig geschieht.

1. Schon die Voraussetzungen für einen kritischen Unterricht stellen ein wesentliches Risiko dar. Nicht nur der Zugang zu entsprechendem Material und die erforderlichen Kenntnisse der Lehrer im Umgang damit müssen vorhanden sein, der organisatorische Rahmen (zum Beispiel Kursziel, zur Verfügung stehende Zeit) und die Erwartungen der Lerner an den Unterricht müssen berücksichtigt werden. Nicht jede Institution, nicht alle Lehrer und nicht alle Lerner teilen zum Beispiel die hier vertretene Bewertung der Bedeutung kritischen Unterrichts. Kritischer Unter-

richt will extrem gut vorbereitet sein, erfordert behutsames Vorgehen und bedarf der Aufgeschlossenheit von Schülern und Lehrern.

2. Ein zweites Risiko besteht darin, die Lerner mit sprachlich schwierigen Texten so zu überfordern, daß zu viel Aufwand für die Erklärung des unbekanntem sprachlichen Materials erforderlich wäre und somit jegliches Interesse erdrückt würde und der Unterricht zerstückelt werden müßte. Diesem Risiko kann aber nicht durch Vermeidung eines Themas oder der Perpetuierung von Benalitäten, sondern vielmehr durch eine sorgfältige Auswahl der Texte und eine etappenweise Hinführung zum Schwierigen begegnet werden. Die Texte müssen dabei nicht übersimplifiziert oder unauthentisch sein, sie können die Kenntnisse der Lerner bis zu gewissen Grenzen sogar durchaus überfordern. Es ist die Aufgabe der Lehrbuchmacher und Lehrer, diese Klippen zu umfahren. Die Lerner sollen aber nicht den Eindruck erhalten, es gäbe keine Probleme. Sie sollen lernen, sie zu lösen. Denn das wird für eine lange Zeit eine vordringliche Aufgabe sein, wenn sie mit außerunterrichtlichem Sprachgebrauch konfrontiert werden.

3. Auf ein drittes Risiko weist die Motivationspsychologie schon seit langem hin: es besteht in der Überhäufung der Lerner mit Kritischem. Genauso wie eine Unterforderung zu Langeweile und zum Abflauen des Interesses führen kann, genauso kann eine Überhäufung mit Kritischem eine "Flucht" davor bewirken, die mit gleichen oder ähnlichen Konsequenzen für den Spracherwerb endet. Eine Überbetonung des Kritischen kann aber auch darüber hinaus gefährlich werden, wenn sie zu übersteigertem Interesse führen würde: Wenn Themen mit den Lernern geradezu "durchbrennen", so kann es zwar sein, daß viel und heiß diskutiert wird, aber wegen der Emotionalität sprachlich-formal wenig hängen bleibt. Dieses Extrem ist vor allem auch deshalb besonders gefährlich, weil es den Unterrichtenden blenden kann, indem es ihm Erfolg durch bloße Lerneraktivität suggeriert. Hier gilt es also besonders für die Lehrer, die im Gegensatz zu den Lehrbuchmachern individuell steuern, das richtige Augenmaß zu bewahren.

Kommunikative und kritische Kompetenz

Aus der Darstellung der Konsequenzen und Risiken des Lernzieles 'kritische Kompetenz' sollte klar geworden sein, daß dieses zwar mit den Prinzipien des kommunikativen Unterrichts gut harmoniert, aber über das Lernziel 'kommunika-

tive Kompetenz' weit hinausgeht. Das liegt nicht etwa nur daran, daß 'kommunikativer Unterricht' häufig nur alte Etikette überklebt oder 'kommunikative Kompetenz' als das erfolgreiche Kommunizieren mit Händen und Füßen mißverstanden wird. Das Wesentliche an kommunikativen Verfahren ist ihr Bezug auf das adäquate Funktionieren in zielsprachlicher Kommunikation. Dies ist zwar—wie bereits dargestellt—im Vergleich zu früheren Ansätzen vor allem wegen der Kontextualisierung der Sprache zweifellos eine wesentliche und grundsätzlich nützliche Entwicklung. Die weitgehende Beschränkung auf das Instrumentelle des Alltäglichen und die Vernachlässigung anderer Potentiale des Sprachgebrauchs birgt jedoch die Gefahr der Verflachung in sich.

Kritische Kompetenz strebt darüber hinaus eine Behandlung des Nicht-Alltäglichen, des Besonderen und Versteckten und doch Vielsagenden und Repräsentativen an, und sie ermöglicht den Studenten nicht nur das adäquate Funktionieren, sondern vielmehr auch das selbst Auswählen, Analysieren, Beurteilen, Erweitern, Gestalten, individuell Verändern und Vergleichen mit anderen, eigenen, früheren, stereotypen Sichtweisen. Kritischer Unterricht muß sich deshalb nicht nur mit der Oberfläche, sondern mit möglichst vielen Medien, Textsorten, Registern, Zeitstufen, kulturellen Hintergründen und Meinungen auseinandersetzen. Und er muß endlich auch in der Fremdsprache das in die Praxis umsetzen, was die Theorie der Lernziele in vielen Bereichen schon seit langem fordert.

Anmerkungen

¹¹Während *Deutsch aktiv* und *Sprachbrücke* als komplettes Unterrichtsprogramm konzipiert sind, beschränkt sich *Sichtwechsel* auf den Fortgeschrittenunterricht. Es folgt der von seinen Autoren entwickelten 'Methode der Sprachsensibilisierung', deren Hauptziel es ist, "das andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten" zu können (*Handbuch* S. 10). Die 11 Kapitel behandeln unter anderem Themen wie "Wahrnehmung und Interpretation/kulturspezifische Erfahrung/gruppenspezifische Erfahrung", "Sprache und soziale Beziehung", "Manipulation durch Sprache", "Bedeutungsentwicklung in der Fremdsprache", "Argumentation" oder "Klischees und Rituale". Das Kursbuch enthält eine Fülle authentischer Texte ganz verschiedener Textsorten: Gebrauchstexte, Zeitungsartikel, literarische Texte. Die dazugehörige Kassette enthält die Lieder und einige weitere Texte.

¹²Neu sind sie nicht etwa, weil sie erst die Methodiker unserer Tage erfunden hätten. Viele der Ideen dieser Ansätze sind tatsächlich beschämend alt. Sie sind aber

vergessen worden, oder ihre Relevanz wurde für den modernen Fremdsprachenunterricht nicht erkannt. Auf viele nach wie vor aktuelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts hat zum Beispiel bereits Wilhelm Viëtor in seiner zuerst 1882 erschienenen Streitschrift *Der Sprachunterricht muß umkehren* hingewiesen. Man denke aber auch daran, wie lange es gedauert hat, bis rezeptionsästhetische Ansätze (Reception Theory; Reader-Response-Criticism) Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden haben.

³Zu einer neueren Umsetzung des Konzeptes 'Kritisches Denken' im Unterricht vergleiche Meyers (1987).

⁴*Die Entwicklung regionaler Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache in Kanada.* Projektmitarbeiter sind Jörg Roche und Mark J. Webber. Das Projekt wird vom Ständigen Ausschuss *Deutsch als Fremdsprache Kanada* gefördert. Zu Projekt und Methodologie siehe auch Webber (1988).

⁵Diese Darstellung eines japanischen Schülers (Kursbuch S. 67), sein Deutschland-Bild, zeigt Neuschwanstein inmitten von Brezel, Bierkrug, Luftschiff, Bremer Stadtmusikanten, Klavier, Hakenkreuz, Schneewittchen und vielem mehr.

⁶Mancher Leser mag dieses Themen nicht für besonders geeignet, relevant oder gut durchführbar halten. Manche Lehrer werden das auch durch entsprechende Erfahrungen aus der Praxis belegen können. Es sollte aber beachtet werden, daß es in diesem Artikel eine Methode *illustrieren* und sie nicht ersetzen soll. Der Autor ist aber dennoch für kritische Kommentare sowohl zu Methode wie auch zu Themenwahl dankbar.

⁷Zum Konzept des interkulturellen Unterrichtens gibt es—zumindest in der Bundesrepublik—eine ständig wachsende Literatur, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Rösler (1987) enthält eine kritische Bestandsaufnahme des Konzeptes mit starkem Bezug zu existierenden Lehrwerken.

⁸Richard von Weizsäcker. *Zum 40. Jahrestag der Beendigung des Krieges in Europa und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft.* Ansprache am 8. Mai 1985 in der Gedenkstunde im Plenarsaal des Deutschen Bundestages. Der vollständige schriftliche Redetext ist bei der Bundeszentrale für Politische Bildung erhältlich.

⁹Kalow, Gert. *Hitler, das gesamtdeutsche Trauma.*

München 1967. Mitscherlich, Alexander und Margarete. *Die Unfähigkeit zu trauern.* München 1967. Der Textausschnitt stammt aus letztgenanntem Buch, S. 82 f.

¹⁰Auszug aus: Konstantin Wecker. *Im Namen des Wahnsinns.* Hamburg 1985 (rororo 5612), S. 48.

¹¹Zu den Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht gibt Rampillon (1985) in Form eines Handbuchs eine ebenso ausführliche wie übersichtliche Darstellung (mit weiteren Literaturhinweisen). Mit Lesestrategien, zu denen bereits eine Menge von Veröffentlichungen erschienen ist, setzt sich besonders Heringer (1987) eingehend und umfangreich auseinander. Auch dort finden sich weitere Literaturangaben.

Literatur

- Aufderstraße, Hartmut et al. *Kursbuch Themen 1.* München (Hueber) 1983.
- Heringer, Hans Jürgen. *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache.* München (Hueber) 1987.
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller, and Gerd Wessling. *Sichtwechsel.* Stuttgart (Klett) 1984.
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller, and Gerd Wessling. *Sichtwechsel. Handbuch für den Unterricht.* Stuttgart (Klett) 1984.
- Mebus, Gudula et al. *Sprachbrücke 1.* Stuttgart (Klett) 1988.
- Meyers, Chet. *Teaching Students to Think Critically.* San Francisco (Jossey-Bass) 1987.
- Neuner, Gerd et al. *Deutsch aktiv Neu.* Berlin/München (Langenscheidt) 1987.
- Rampillon, Ute. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht.* München (Hueber) 1985.
- Rösler, Dietmar. "Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe." In *Zielsprache Deutsch 1-1987*: 23-29.
- Viëtor, Wilhelm. *Der Sprachunterricht muß umkehren.* München (Hueber) 1984.
- Webber, Mark J. *Stereotypes and Trivia: Critical Themes in German Culture.* Paper presented at the Annual Meeting of the AATG, Monterey, November 20, 1988.