

Katalin Petneki (Budapest)

Lehrpläne und der interkulturelle Ansatz im FSU in Ungarn¹

Die Diskussion um den interkulturellen Ansatz entfachte sich in einigen europäischen Ländern – so auch in Deutschland – einerseits unter Bedingungen wie FSU mit heterogenen Teilnehmern, wo Kulturkontraste innerhalb des eigenen Klassenzimmers erlebbar sind, andererseits in zielkulturfernen Ländern beim DaF-Unterricht – vorwiegend für Studierende bzw. Erwachsene. Hat dieser Aspekt überhaupt eine Bedeutung bzw. Relevanz für den öffentlichen Schulunterricht in Ungarn, wo Deutsch als Fremdsprache in größtenteils kulturhomogenen Klassen – mindestens, was Muttersprache bzw. Nationalität anbelangt – von meist nicht muttersprachlichen Deutschlehrer/innen unterrichtet wird?

1. Stellenwert der Fremdsprachen in Ungarn

Seit 1989 hat jeder Schüler – mindestens theoretisch – das Recht, selbst zu entscheiden, welche Fremdsprache(n) er lernt. Die freie Entscheidung ist leider Gottes dadurch etwas beeinträchtigt, dass die Schulen nur begrenzt über qualifizierte Lehrkräfte verfügen. So lernen manche eben notgedrungen eine Sprache – z.B. Deutsch –, weil es in ihrer Schule „nur“ eine Deutschlehrerin gibt.

Die gegenwärtige Lage zeigt gerade eine Umstrukturierung, welche Sprachen von den Schülern bzw. Schulen bevorzugt werden. Dabei zeigt sich die Tendenz, dass zwei Sprachen miteinander konkurrieren: Deutsch und Englisch. Andere Sprachen spielen nur eine geringe Rolle. Die Fremdheit einer Fremdsprache bzw. einer fremden Kultur wird also vor allem an diesen zwei germanischen Fremdsprachen erlebt.

Die neue Entwicklungstendenz hat auch mit sich gebracht, dass nicht mehr aus dem einzigen vorgeschriebenen Lehrbuch gelehrt und gelernt werden durfte. Allmählich erschienen auf dem Lehrbuchmarkt Lizenzausgaben direkt von deutschen bzw. britischen Verlagen, aber auch die Zahl der einheimischen Sprachlehrbücher stieg. Man könnte meinen, dass dieser Wandel auch eine didaktisch-methodische

¹ Der folgende Beitrag ist die gekürzte und überarbeitete Fassung des Vortrags: Interkulturelles Lernen im ungarischen Fremdsprachenunterricht am Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen, 1999.

Erneuerung mit sich brachte. Das ist aber nur teilweise passiert. Anfangs war man von den drucktechnisch und ästhetisch schön gestalteten neuen Lehrwerken aus Deutschland fasziniert, aber die Arbeit mit diesen Lehrmaterialien war für viele Lehrkräfte eine Enttäuschung: Die Konzeption passte nicht in ihre Unterrichtserfahrung und -tradition, daher konnten sie damit keine besonderen Erfolge – und vor allem keine leichten Erfolge – erzielen. Die neue didaktisch-methodische Konzeption dieser Lehrwerke verlangte zu viel Vorbereitung, einen zu großen Arbeitsaufwand. So kehrten viele zu den „gut bewährten“ alten Lehrmaterialien zurück bzw. wählten die neuen regionalen Lehrbücher, die der bisherigen Unterrichtstradition noch am meisten entsprachen. Diese Erfahrung kann durch Hospitationen bestätigt werden. Die Ausbilder/innen der ELTE können bei Referendar/innen bzw. bei ihren Mentor/innen recht oft erleben: Die mit der kommunikativen Didaktik und dem interkulturellen Ansatz in der Ausbildung „angesteckten“ Referendar/innen haben große Schwierigkeiten bei der Durchsetzung ihrer eigenen Ideen, da einige Mentor/innen keine Abweichungen von der traditionellen Unterrichtsstruktur erlauben. Auch die Unterrichtstradition in anderen Fächern erleichtert ihre Situation nicht.

2. Curriculum- bzw. lehrplanbedingte Probleme

2.1. Werteorientierung der ungarischen Lehrpläne

Bevor die Problematik des interkulturellen Konzepts in Ungarn erörtert wird, sollen einige Bemerkungen über die Ziele des FSU in Ungarn gemacht werden. Nach langjährigen Diskussionen ist 1995 ein landesweit gültiges Curriculum, der sog. Nationale Grundlehrplan (im Weiteren = NAT) in Kraft getreten. Darin werden die Lehrziele, Lerninhalte und Anforderungen für die ersten 10 Jahre Schulunterricht global beschrieben.

Im NAT gibt es allgemeingültige Ziele, die für alle Schulfächer gültig sind. Dabei gibt es zwei Schwerpunkte, die für die Thematisierung des interkulturellen Ansatzes von Bedeutung sind:

- Heimat- und Volkskunde,
- Anschluss an Europa und die Welt.

Der erste Punkt betont vor allem das Kennenlernen des kulturellen Erbes:

Jeder Schüler soll die charakteristischen Eigenschaften der kulturellen Traditionen seines Volkes, die Werte einer langen Vergangenheit der Nationalen Kultur kennenlernen. [...] Das nationale Bewusstsein soll geprägt, das nationale Selbstbewusstsein, die Vaterlandsliebe soll vertieft werden [...]. (NAT, Übersetzung 1996, S. 13.)

Der zweite Punkt hebt die Wichtigkeit der europäischen Werte hervor. Es wird von gemeinsamen europäischen Werten, von der europäischen Kultur, Lebensweise, Tradition und von Sitten gesprochen, ohne diese näher zu bestimmen. An erster Stelle steht das faktische Wissen: „Die Schüler sollen die am meisten charakteristischen, die größten Ergebnisse der universellen menschlichen Kultur kennenlernen“ (ebd.). Im Rahmen dieses Themas sind noch weitere Ziele angegeben, die in einem vereinten Europa generell wichtig und daher auch für ungarische Lerner relevant sind. Solche Ziele sind die „Umwelterziehung“ (= die Entwicklung eines umweltbewussten Verhaltens), die Herausbildung einer „Kommunikationskultur“, die Erziehung zur körperlichen und geistigen Gesundheit, die Herausbildung von Lernfähigkeit (= Lerntechniken/ Lernstrategien) und eine Hinführung zur Berufsorientierung.

Im ganzen Nationalen Grundlehrplan kommt das Wort „interkulturell“ nur im Kapitel über die spezifischen Prinzipien des Unterrichts der nationalen und ethnischen Minderheiten vor, und zwar als „interkultureller Unterricht“. Dabei wird als Ziel die Aneignung der Sprache der Minderheiten auch von den Schülern der Majorität besonders hervorgehoben.

Im ganzen Dokument ist eine bestimmte Einstellung zum Begriff ‚Kultur‘ bzw. ‚kulturelle Werte‘ zu beobachten. Schulunterricht hat die grundlegende Aufgabe, für die junge Generation eine Werteorientierung zu ermöglichen, aber das kann unterschiedlich erfolgen. In der Lehrplantheorie gibt es drei große Richtungen innerhalb der wertorientierten Lehrpläne²:

- Klassisch-humanistische Lehrpläne
 - Pädagogisches Konzept: die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten (Elitebildung)
 - Im Zentrum steht der LERNINHALT

$\swarrow \quad \searrow$

strukturelle Analyse
der Sprache

kulturvermittelnde,
literarische Texte
 - Richtung der Planung: von oben nach unten
 - Ziel des Lernens: Das Gelernte in neuem Kontext anwenden können
- Rekonstruktionismus
 - Pädagogisches Konzept: Die Gesellschaft ist durch Erziehung veränderbar (Massenbildung)
 - Im Zentrum stehen die Bedürfnisse des Schülers: Situationen
Funktionen
Begriffe
Themen,
Sprechabsichten usw.

² Vgl. Tóth 1990, 28-29.

- Planung richtet sich nach Bedarfsanalysen
- Ziel des Lernens: Die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften zu kommunizieren
- Progressivismus
 - Pädagogisches Konzept: die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit
 - Im Zentrum stehen der Schüler und sein Lernprozess (Lernmethode)
 - Planung erfolgt mit dem Schüler gemeinsam
 - Ziel des Lernens ist das Lernen selbst.

Wenn man diese Modelle betrachtet, kann man feststellen, wie zwiespältig der Nationale Grundlehrplan in Bezug auf den FSU ist. Zwar erscheinen Elemente des Rekonstruktionismus in der Beschreibung der Inhalte und Anforderungen, aber der Wunsch nach Elitebildung, die Vermittlung von vorgegebenen Werten, das Forcieren einer traditionellen Bildung (im Sinne des ausgehenden 19. Jahrhunderts) erscheinen immer wieder. In den Zielsetzungen wird zwar die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit betont, aber die dazu notwendigen weiteren Elemente (z. B. die lernprozessorientierte Planung mit dem Schüler gemeinsam) fehlen.

2.2. Fremdsprachenunterricht im Spiegel des ungarischen Curriculums NAT

In Bezug auf die Fremdsprachen wurden im Nationalen Grundlehrplan vorwiegend pragmatische Ziele formuliert, die interkulturellen Aspekte kommen besonders am Anfang des Lernprozesses zu kurz. Die folgenden Ziele könnten als interkulturell geprägte Ziele aufgefasst werden:

6. Schuljahr:

Das Interesse des Schülers für das Leben und die Kultur anderer Völker soll geweckt werden.

10. Schuljahr:

- Der Schüler soll anhand der Fremdsprache neue menschliche Beziehungen aufbauen können und dadurch die Kultur und die Völker anderer Länder schätzen lernen.
- Der Schüler soll einen Einblick in die Kultur, Zivilisation und eigentümlichen Werte der Zielländer bekommen und durch Vergleiche mit seiner eigenen Kultur auch die ungarische Kultur in einem weiteren Zusammenhang sehen können.
- Dem Schüler soll das Wesen und die Eigenart der fremden Sprache bewusst werden, um dadurch seine eigene Muttersprache in einem weiteren Horizont zu sehen.
- Durch die Freude am Gebrauch der Fremdsprache soll sich seine Persönlichkeit bereichern und sein Selbstvertrauen größer werden.
- Seine Sprachkenntnisse sollen ihm dazu verhelfen, als Ungar europäischer Staatsbürger zu sein.

Curricula bzw. Lehrpläne legen also die Ziele fest, aber wie und womit diese Ziele erreicht werden können, darüber gehen die Meinungen auseinander; sowohl der Nationale Grundlehrplan als auch das inzwischen eingeführte Rahmencurriculum vermeiden jeglichen Hinweis darauf. Die allgemein formulierten Ziele sollten in den lokalen Lehrplänen für die Unterrichtspraxis genauer beschrieben werden, aber da der NAT diesbezüglich keine Anleitungen enthält, fehlt die Umsetzung meist sowohl in den schulischen Dokumenten als auch in den fremdsprachlichen Unterrichtsstunden.

Was die pädagogischen Werte anbelangt, sind NAT wie Rahmenlehrplan vom Rekonstruktionismus geprägt. In den Anforderungen werden Themen, Situationen, Sprechabsichten aufgelistet, aber dahinter steht keine Bedarfsanalyse. Die Dokumente thematisieren nicht, wie Schüler einen Einblick in die andere Kultur gewinnen können, wie Zusammenhänge zwischen sprachlichen Ausdrucksformen und kulturellen Hintergrundkenntnissen über Routinen und Rituale entdeckt werden können.

Vor kurzem hatte ich die Möglichkeit, einige Lehrpläne bzw. Richtlinien aus Deutschland kennen zu lernen. Davon möchte ich die Richtlinien für Englisch aus Nordrhein-Westfalen hervorheben und dem Nationalen Grundlehrplan gegenüberstellen. Es gibt Ähnlichkeiten bei den Zielformulierungen, aber sogar die pragmatischen Ziele verlangen von den Schülern mehr Reflexion. Man kann klare strukturelle Unterschiede auch zwischen dem ungarischen Curriculum und den nordrhein-westfälischen Richtlinien erkennen. Schon die Inhaltsangaben zeigen, dass in Deutschland andere Schwerpunkte gesetzt werden, so wird der Lernprozess auch extra thematisiert.

Tabelle 1: Strukturelle und konzeptionelle Unterschiede zwischen dem ungarischen Lehrplan NAT und dem englischen Lehrplan in Nordrhein-Westfalen

NATIONALER GRUNDLEHRPLAN (FREMSPRACHEN) (1995)	RICHTLINIEN ENGLISCH NORDRHEIN-WESTFALEN (1998)
Allgemeine Zielsetzungen: Sie werden für das 6., 8. und 10. Schuljahr beschrieben. <ul style="list-style-type: none"> • pragmatische Ziele: was die Schüler können sollen • kognitive Ziele: was die Schüler wissen sollen • emotionale Ziele: was die Schüler fühlen, empfinden sollen 	Aufgaben und Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Verstehen und Verständigung • Einblicke in die Lebenswirklichkeit anderer Sprachgemeinschaften • Sprachreflexion – bewusster Umgang mit der Muttersprache und der Fremdsprache
Ausführliche Beschreibung der Anforderungen (Inhalte) für das 6., 8. und 10. Schuljahr: <ul style="list-style-type: none"> • Sprechakte • Grundkategorien des Lebens (z.B. Zeit, Raum, Existenz, Besitz usw.) • Themenbereiche, Themenkreise 	Bereiche und Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles Lernen • Hörverstehen • Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Wortschatz • Strukturen

Anforderungen in Bezug auf die Kompetenzen:	Lernorganisation:
<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen • Sprechfertigkeit • Leseverstehen • Schreibfertigkeit • Wortschatz • andere Anforderungen (Grammatik, Landeskunde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung von Lernstrategien und Lerntechniken • eigene Verantwortung des Schülers im Lernprozess • Fehler als Teil des Lernprozesses nützen
(keine Hinweise zur Lernorganisation, zur Leistungsmessung und -bewertung)	Leistungsmessung und -bewertung:
(keine Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan)	Umgang mit dem Lehrplan:
	Aufgaben der Fachkonferenzen

Hier soll nicht auf die Unterschiede näher eingegangen werden, nur auf einige Aspekte möchte ich aufmerksam machen. Im NAT versteht man unter „Inhalten“ das abfragbare Wissen, während im nordrhein-westfälischen Lehrplan als „Lerninhalt“ die vier Fertigkeiten sowie das interkulturelle Lernen angegeben wird. Die vier kommunikativen Fertigkeiten zählen im NAT zu den Anforderungen, und der Lernprozess des Schülers wird auf keiner Stelle behandelt.

Wie Curricula bzw. Lehrpläne formuliert sind, kann die Unterrichtspraxis grundlegend determinieren. Wenn inhalt- bzw. anforderungsorientierte Lehrpläne als Grundlage des Unterrichts gelten, wird daraus in der Praxis ein form- bzw. lehrerorientierter Unterricht. Dies wirkt sich auf die Art und Weise der Präsentation fremdsprachlichen Inputs sowie auf die Übungsformen bzw. den Lernprozess folgendermaßen aus:

Tabelle 2: Konzeptionsabhängige Merkmale des Fremdsprachenunterrichts³

Form- bzw. lehrerorientiertes Konzept	Kommunikatives bzw. schülerorientiertes Konzept
1. Sprachbetrachtung	
Die Sprache wird als System grammatischer Strukturen dargestellt. Die Sprache ist ein geschlossenes System.	Die Sprache wird als Kommunikationsmittel dargestellt. Auch die sprachlichen Varietäten sind wichtig.
2. Auswahlkriterium	
Ausgangspunkt ist die beschreibende Grammatik.	Ausgangspunkt ist der Mitteilungsbedarf bzw. Ansprüche der Schüler.
3. Progression	
Die Progression wird auf linguistischer Grundlage determiniert, sie geht von einfacheren zu komplexeren grammatischen Formen.	Bei der Progression spielen neben den linguistischen Grundlagen auch pragmatisch-funktionale und affektiv-motivationale Aspekte eine Rolle. Es gibt auch eine thematisch-situative Progression.
4. Umfang des Lernstoffes	
Es wird nach der vollständigen Darstellung des Sprachsystems gestrebt.	Es werden diejenigen sprachlichen Mittel ausgewählt, die aus pragmatischer Sicht notwendig sind.
5. Register/Stil	
Hochdeutsch, neutraler Ton	Umgangssprache

³ Vgl. Petneki 1996a: 101.

6. Fertigkeiten	
Die geschriebene Sprache (Lesen bzw. Schreiben) steht im Mittelpunkt.	Die gesprochene Sprache (Hören bzw. Sprechen) ist gleichberechtigt mit der geschriebenen.
7. Auffassung über Fehler	
Der unkorrekte Gebrauch sprachlicher Formen gilt als Verstoß gegen die Norm.	Der Fehler ist Bestandteil des Lernprozesses.
8. Erfolgskriterium	
Der Lerner kann formal korrekte Sätze bilden, formorientierte Prüfungsaufgaben lösen.	Der Lerner kann sich dem situativen Kontext angemessen verständigen.
9. Lernen	
Deklaratives Wissen wird verlangt.	Es fördert das prozedurale Denken, ermöglicht interkulturelles Lernen.

2.3. Rahmenbedingungen des FSU in Ungarn

Der Nationale Grundlehrplan beschreibt nicht nur die Ziele, Inhalte und Anforderungen, sondern auch die Rahmenbedingungen. Es wird der zeitliche Rahmen festgelegt, der sich zwar modifizieren lässt, aber sehr knapp bemessen ist, im Schnitt kommt er auf 2,5 Stunden/Woche im Laufe von sechs Jahren. Ein sich lange hinziehender Unterricht in geringer Stundenzahl kann aber recht kontraproduktiv sein. In dieser knappen Zeit sollen Schüler und Lehrer gemeinsam einen Lernerfolg erzielen. Der Lernerfolg bedeutet für die meisten das Bestehen der staatlichen Sprachkundigenprüfung, das ist das Ziel, was die Gesellschaft (= Eltern bzw. zukünftige Arbeitgeber) sowohl von Lehrer/innen als auch von Schüler/innen erwartet. Unter diesem Leistungs- und Zeitdruck bleibt keine Zeit für das Beobachten, Wahrnehmen, Ausprobieren, Überprüfen, Reflektieren. Prüfungsorientierter Unterricht läuft vielerorts nach dem gut bewährten Modell: Die Lehrkraft vermittelt den Lernstoff, die Schüler behalten und reproduzieren ihn. Dies verstärkt mitunter auch die in Ungarn traditionelle autoritäre Lehrerrolle.

3. Interpretationen des Begriffs ‚interkulturell‘

Bevor auf die Problematik der Interpretationsschwierigkeiten des Begriffs ‚interkulturell‘ eingegangen wird, soll hier festgelegt werden, wie interkulturelle Kompetenz im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ festgelegt wird. Dieses Dokument konnte bei der Erarbeitung des NAT noch nicht berücksichtigt werden, aber der Rahmenlehrplan beruft sich schon darauf. Der Referenzrahmen macht Lehrplanersteller darauf aufmerksam, dass sie angeben sollen, in welchen kulturellen Rollen die Sprachlernenden in Zukunft agieren sollen, welche Möglichkeiten sie haben werden, als kulturelle Mittler aufzutreten. Interkulturelle Fertigkeiten bedeuten danach

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;

- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001: 106.)

In Europa wurde aber das interkulturelle Lernen schon früher in Lehrpläne eingebaut. Das interkulturelle Lernen bedeutet, dass bei den Schülern Kompetenzen entwickelt werden sollen, die sie befähigen, die eigene und die fremde Kultur in all ihrer Differenziertheit wahrzunehmen. Das bedeutet nach dem sog. „Hildesheimer Profil der interkulturellen Kompetenz“ (Biechele/Padrós 1999: 96.) unter anderem:

- Differenzierte Selbstwahrnehmung: „Ich“ als Produkt der eigenen Sozialisation und Kultur;
- Fähigkeit zur Klärung eigener Werte und Überlegungen;
- Realistische Selbsteinschätzung (\cong Deckung von „Eigenbild“ und „Fremdbild“);
- Verhaltensdisponibilität: breites Rollenrepertoire;
- Metakulturelle Prozesskompetenz: Aushandeln von Spielregeln;
- Vermeidung von vorschnellen Attributionen;
- Empathiefähigkeit,
- Ambiguitätstoleranz.

Die Komponenten der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit sind nach Knapp-Potthoff⁴ die folgenden:

- Affektive Komponenten wie Empathiefähigkeit und Toleranz;
- kulturspezifisches Wissen;
- allgemeines Wissen über Kultur, Sprache und Kommunikation; Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens von kulturspezifischen Mustern;
- Anwendung von Strategien in konkreten interkulturellen Kommunikationssituationen.

Diese Fähigkeiten können nur in einem schüler- bzw. inhaltsorientierten Unterricht herausgebildet werden, wo Schüler ihre eigenen Fähigkeiten, Vorstellungen und Ideen ausprobieren können.

⁴ Vgl. Knapp-Potthoff 1997: 199-203.

3.1. Problematik des Kulturbegriffs

Bei der Vorstellung der werteorientierten Lehrpläne bzw. des Nationalen Grundlehrplans wurde schon kurz darauf hingewiesen, dass sich im ungarischen Schulwesen ein traditioneller Kulturbegriff noch stark hält, der die Kultur mit der nationalen Kultur gleichsetzt.

Die eigene Kultur wurde besonders stark in den Mittelpunkt gestellt, als Ungarn nach dem ersten Weltkrieg zwei Drittel seines einstigen Territoriums und seiner Bevölkerung verlor. Das kleine Land sollte sich großen Mächten gegenüber behaupten. Der Versuch, ein eigenes Selbstbewusstsein aufzuzeigen, wurde nach dem zweiten Weltkrieg aufgegeben. Es wurde ein sog. sozialistisches Wertesystem vorgeschrieben, das zu befolgen war⁵. Dieses Wertesystem hat sich aber nicht richtig durchgesetzt, es wurde höchstens scheinbar angenommen, eher aber laut oder stillschweigend abgelehnt. So konnte die traditionelle Auffassung über die Kultur nach der Wende wieder leicht Fuß fassen.

Die traditionelle Kulturauffassung, die die Kultur oft auch mit einer klassisch-philologischen Bildung gleichsetzt, determiniert den Begriff vereinfacht als nationale Kultur – ohne Differenzierung auf verschiedenen Ebenen (z.B. städtische, ländliche, regionale, soziale, fachlich-berufliche, religiös-sacrale usw.). Kulturelle Werte werden festgelegt und vermittelt, sie sollen von Schülern erkannt und anerkannt werden. Kulturelle Inhalte werden sorgfältig ausgewählt und in den Stunden, aber auch bei eventuellen Klassenausflügen besprochen. Ein klassischer Fall: Eine Gymnasialklasse besuchte ihre Partnerklasse in Nürnberg. Die Lehrerin hat sich gewissenhaft vorbereitet und sich mit der Klasse verabredet, die Sehenswürdigkeiten der Stadt wie die Kaiserburg, die gotischen Kirchen, das Germanische Nationalmuseum und das Dürerhaus zu besichtigen. Zu ihrer größten Bestürzung kamen aber nur einige Schüler zum Treffpunkt. Als die Lehrerin später die anderen Mitglieder der Klasse zur Rede stellte, war die Antwort, dass sie leider ausschlafen mussten, weil sie am Abend vorher mit ihren Gastgebern in einer Kneipe waren. Das Kulturprogramm ging also an den Interessen der Schüler vorbei. Im Duden-Zitatenbuch fand ich den folgenden Spruch: „Toren besuchen im fremden Land die Museen, Weise gehen in die Tavernen“⁶.

Eine zehn Jahre alte Studie beschreibt und vergleicht die Motivation ungarischer und italienischer Sprachlerner. Auf die Frage, was die Schüler bei einer Auslandsreise interessiert, gab es die folgenden Antworten (Kovács 1990: 987):

⁵ Vgl. die Lehrpläne zwischen 1945-1989 in Ungarn.

⁶ DUDEN Zitate und Aussprüche. Duden Band 12. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden, 1993: 752.

Tabelle 3: Interessen ungarischer und italienischer Sprachlerner

Interessen:	Ungarn:	Italiener:
Landschaften	69%	58%
Lebensweise der Bevölkerung	32%	40%
Kunstdenkmäler, Museen	48%	11%
Einkaufen	38%	9%
Freundschaften, Kontakte	53%	64%
andere	15%	3%

Auf den ersten zwei Plätzen stehen sowohl bei den Italienern als auch bei den Ungarn Landschaften und Kontakte mit Menschen, aber für die Italiener scheinen menschliche Kontakte noch etwas wichtiger zu sein. Es ist auch interessant, dass sich ungarische Sprachlerner mehr für Kunstdenkmäler und Museen, aber auch für das Einkaufen interessieren als die Italiener, wo diese Denkmäler allgegenwärtig sind.

Auch die Auffassung über die Rolle von literarischen Texten im Unterricht zeigt die etwas veraltete Kulturinterpretation. Literaturunterricht findet in Ungarn eigentlich im Rahmen des Muttersprachenunterrichts statt, wo sowohl die einheimische als auch die Weltliteratur behandelt wird. Hier werden die besten Werke großer Schriftsteller gelesen und literaturwissenschaftlich analysiert. Der Fremdsprachenunterricht hat daher in Ungarn – im Gegensatz zu einigen europäischen Ländern – nicht die Aufgabe, die Literatur der Zielsprachenländer zu vermitteln. Im letzten Lehrplan vor der Wende (1980) wurde dies folgendermaßen begründet:

Wir wollen keine systematische Literaturgeschichte unterrichten. Weltliteratur und im Rahmen davon die deutsche Literatur bildet den Lernstoff des muttersprachlichen Literaturunterrichts. Es wäre nicht richtig, wenn wir das, was die Schüler über Goethe und Thomas Mann [im Literaturunterricht] gelernt haben, wiederholen würden, nur auf einem [sprachlich] primitiveren Niveau. Wir würden den Schüler betrügen, wenn wir ihm Glauben machen würden, dass Heine mit dem identisch ist, was wir ihm auf seinem Sprachniveau bieten können. (Kéri 1980, übersetzt von Petneki, 1996b: 313)

Mit der Durchsetzung pragmatischer Vorstellungen wurde im FSU vor allem die Vermittlung der Alltagskultur der Zielsprachenländer betont. Diese Tendenz ist gar nicht neu. Aus dem Lehrplan von 1938 zitiert Kéri Folgendes:

Im Unterricht moderner Fremdsprachen soll das praktische Ziel hervorgehoben werden. So, daß er vom lästigen literarischen Stoff befreit, mit interessanten und genießbaren Lesetexten versehen wird und zum Ziel des Unterrichts die Aneignung der gegebenen Fremdsprache setzt. [...] Mit der Verminderung des Literaturstoffes und der Literaturgeschichte sollen vor allem die Sprechübungen gefördert werden. (Kéri 1980, übersetzt von Petneki, 1996b: 310)

Diese Tendenz wurde auch im Englischunterricht aufgegriffen und weitergeführt. Um Schülermotivation für den sich lange hinziehenden Unterricht aufrechtzuerhalten, Schülerinteressen und Neigungen besser zu berücksichtigen, wurden in manchen Schulen Sprachstunden als Unterhaltung, als angenehme talk-shows verkauft⁷. Dies steht in einem krassen Widerspruch zu anderen Schulfächern, wo tagtäglich neue Lerninhalte verarbeitet werden müssen. So verloren die Inhalte ihre Bedeutung in den Stunden, man hat den Eindruck gehabt, gar nicht lernen zu müssen.

Es gab Versuche, eine ähnliche Stundengestaltung auch im DaF-Unterricht zu realisieren; immerhin mit wenig Erfolg. Da sind ja komplizierte Lerninhalte, die mit Schweiß gelernt werden müssen: die deutsche Grammatik. Um sich ganz dem Thema Grammatik widmen zu können, wurden die „richtigen“ Inhalte in den Sprachstunden bzw. Lehrwerken simplifiziert behandelt.

In den grammatikorientierten Lehrbüchern, wo Inhalte meist belanglos dargestellt werden, können sowohl Städte als auch Menschen ohne Gesicht erscheinen. Die Personen, die in solchen Lehrbüchern auftreten, weisen kaum Identitätsmerkmale auf. So wirkt ihr sprachliches Handeln, ihr Agieren in verschiedenen Situationen unecht, unreal. In einer neutralen, gesichtslosen Welt kann man natürlich die Fremdheit nicht erleben. Es gibt zum Beispiel Übungsbücher zur Wortschatzarbeit für verschiedene Fremdsprachen⁸ mit demselben Inhalt bzw. mit denselben Abbildungen, wo nur die abgebildeten Gegenstände benannt werden müssen und so der Eindruck erweckt wird, in aller Welt sprechen die Menschen über dieselben Sachen mit denselben Denkmustern.

Das Fehlen von Identitätsmerkmalen im ungarischen FSU hat seine Gründe. Das sozialistische Modell, die Betonung des Internationalismus in schulpolitischen Dokumenten führte dazu, dass man sich nicht getraut hat, ein Eigenbild – geschweige denn ein eigenes Image – aufzuzeigen. Aus Angst, nationalistisch zu wirken, wenn man sich selbst als Ungar darstellt, weisen die ungarischen Lehrbuchhelden und Schauplätze (z.B. auf dem Bahnhof) keine charakteristischen Merkmale auf, sie könnten in jedem beliebigen Land vorkommen und die Situationen könnten sich überall abspielen. Wenn konkrete Schauplätze erwähnt werden, dann werden die touristisch bekannten Orte und Plätze genannt. Das gilt aber vor allem für die Zielsprachenländer. Sie sind oft nichts mehr als Kulissen. Die Personen sind meist nur am Namen als Deutschsprechende zu erkennen, der Ort des Gesprächs kann die Abstammung eventuell näher bestimmen (z.B. Berlin/Wien). Die neutralen bzw. sehr schematischen Präsentationsformen von Situationsorten und Situationsteilnehmern hat auch mit einer recht vereinfachten Auffassung über die Rolle der Landeskunde im FSU zu tun.

⁷ Vgl. Medgyes, 1997: 178.

⁸ Vgl. die Lehrbuchreihe des Usborne/Holnap-Verlags für Anfänger in Englisch, Französisch, Holländisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch und sogar Latein.

3.2. Erwartungen gegenüber der Landeskunde im ungarischen FSU

In der Deutschlehrausbildung wurde das Ziel der Landeskunde im FSU von Student/innen – wahrscheinlich auf eigene Erfahrungen aufbauend – folgendermaßen definiert:

LANDESKUNDE IST DIE VERMITTLUNG VON	
<ul style="list-style-type: none"> • einem Bild • Wissen • Informationen • Kenntnissen 	} über
	<ul style="list-style-type: none"> das Land (D, A, CH, FL) (geographisch, historisch, politisch usw.) die Menschen (Mentalität) die Sprache (z.B. Dialekte) die Kunst (Literatur, Musik, Architektur usw.) die Kulturgeschichte die Spezialitäten, Sehenswürdigkeiten die Gewohnheiten, Sitten, Bräuche den Alltag (Probleme, Denkweise, Kenntnisse usw.)

Landeskunde soll also Wissensvermittlung bedeuten, mit der Einschränkung, dass eine Lehrkraft natürlich nicht über all diese Kenntnisse verfügen kann. Man bräuchte demnach nur das Typische hervorzuheben. So kann man jedoch die stereotypen Einstellungen und Vorurteile aufrechterhalten. Dafür möchte ich ein Beispiel aus einer Abschlussarbeit eines Teilnehmers im postgradualen Studiengang bringen. Die Arbeit über das Thema „Landeskunde mit dem Lehrwerk ‚Das Deutschmobil‘“ wurde von einem Deutschlehrer verfasst, der seit vielen Jahren in einer Grundschule in einem Dorf nahe der Donau arbeitet. Er meint, dass die Landeskunde „eine *intra*kulturelle Dimension haben sollte“, da von den Schülern am meisten die Frage gestellt wird, „was typisch für D-A-CH-FL“ sei. Er erwähnt dabei auch die Gefahr der Stereotypisierung, wenn die Schüler so pauschal urteilen: „Den Deutschen, Österreichern, Schweizern geht es gut“. Diese Behauptung wird von dem Lehrer so kommentiert:

Das stimmt auch, wenn man die materiellen Verhältnisse als Maßstab nimmt. Natürlich geht es nicht darum, ein negatives Bild von einem Land zu zeichnen; man sollte aber nicht Traumbilder eines „schönen Landes“ zeichnen, die so nicht stimmen, und falsche Hoffnungen oder unnötige Minderwertigkeitsgefühle wecken. (Pohl 1999: 34)

Die Erwartung ungarischer Deutschlehrer/innen gegenüber landeskundlichen Inhalten in Lehrwerken ist einerseits, viele Informationen über die Zielsprachenländer zu bekommen, andererseits, dass das Bild über diese Länder den spezifischen Vorstellungen der ungarischen Deutschlernenden – und noch mehr denen der Deutschlehrer/innen – entspricht. Das Bild soll nicht zu schön sein, um keine falschen Erwartungen zu wecken, andererseits soll es aber positiv genug sein, um die Lernmotivation aufrechtzuerhalten. In einem Artikel wird für eine positive Darstellungsform folgendermaßen argumentiert:

Der Lernende muss ja motivational angesprochen werden, er muss den Eindruck haben, dass er sich für die Aneignung einer Sprache entschlossen hat, deren Sprecher in Geschichte und Gegenwart viel Positives hervorgebracht haben. Ansonsten könnte sich der Schüler fragen: Wenn das Deutschlandbild so düster ist, und wenn die Deutschen so „problematisch“ sind, warum sollte ich mich dann um die Erlernung ihrer Sprache bemühen? [...] Daher sollten Neugierde, Phantasie und vor allem *Lebensfreude und Optimismus* konstitutive Elemente von DaF-Lehrwerken wie auch jeder Deutschstunde sein. (Földes 1995: 32, Hervorhebung vom Autor)

Die Zielbeschreibung landeskundlicher Inhalte in den Lehrplänen erscheint oft zu weit von der Realität entrückt und so hat die Landeskunde nur eine „Alibifunktion“, etwa wie das Ziel der Völkerverständigung. Thimme formuliert diesen Gedanken so: „Sie sind nicht ‚operationalisierbar‘ und ähneln politischen Propagandalosungen, bei denen die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit meist groß ist.“ (Thimme 1995: 135)

3.3. Aspekte des interkulturellen Ansatzes in der ungarischen Unterrichtspraxis

Meine Erfahrungen und die bisherigen wenigen Publikationen sollen einige Variationen dessen, wie der interkulturelle Ansatz im ungarischen FSU bzw. im Deutschunterricht in Ungarn verstanden wird, demonstrieren.

3.3.1. Motivation für Schüler, Angst für Lehrer

Viele meinen, der interkulturelle Ansatz hilft, die Schüler beim Fremdsprachenlernen besser zu motivieren. Die Schüler interessieren sich dafür, wie das Leben in den Zielsprachenländern läuft, sie sind neugierig, wollen neue Informationen über die Zielsprachenländer bekommen. Was für die Schüler neu und interessant ist, ist altersabhängig. Immerhin ist es nützlich, wenn sie die gewonnenen Informationen zu ihrer eigenen Lebenserfahrung, Umwelt, mit ihrem eigenen Land in Beziehung setzen können. Daher sollte man bei jedem Thema einfach die Frage stellen: „Und wie ist es in unserem Land?“

Diese Frage kann auch zur Bewusstmachung der eigenen Identität beitragen. Aber gerade da tauchen Ängste auf, die oft auch von Politikern aufgegriffen werden. Diese Angst kommt auch in der früher erwähnten Abschlussarbeit klar zum Ausdruck:

Eine wichtige Grundlage ist, wie wir zu unserer eigenen sprachlichen und nationalen Identität stehen. Besonders in kleineren oder ärmeren Staaten besteht die Gefahr, dass die landeskundlichen Informationen zu einem Identitätsverlust führen können. Der eigene Staat, die eigene Gesellschaft, die eigenen Lebensformen kommen einem „schlechter“ vor, und es entsteht das Bedürfnis, „so zu sein wie jene“. (Pohl 1999: 32)

3.3.2. Nationalkulturell auf mehrere Staaten bezogen

Diese Auffassung will darauf hinweisen, dass Deutsch als Zielsprache nicht nur in einem Land, sondern in mehreren gesprochen wird. Hier bedeutet also ‚interkulturell‘ die Thematisierung aller Zielsprachenländer. Natürlich wird auch in dieser Auffassung der Vergleich mit dem eigenen Land durchgeführt, aber eben auf einer ‚faktischen‘ Ebene, etwa: Deutschland ist größer, Österreich ist so groß und die Schweiz ist kleiner als Ungarn.

An den ungarischen Hochschulen wird Landeskunde als selbständige Lehrveranstaltungsreihe behandelt. Es kommt dabei oft vor, dass die Seminare nach den Zielsprachenländern gestaltet werden; ein Semester Deutschlandkunde, ein Semester Österreichkunde und ein Semester Schweizkunde. Diese Seminare werden größtenteils von authentischen Personen, d.h. Lektor/innen aus den Zielsprachenländern geleitet. Innerhalb der Seminare sind die Inhalte aber zufällig, sie hängen meist von den Vorlieben und Interessen der Lektor/innen ab. (Behandelte Themen an der ELTE waren z.B.: der deutsche Film, die österreichische Presse usw., und die als ‚interkulturell‘ aufgefasste Lehrveranstaltung „Die Reise entlang der Donau“.)⁹

3.4. Der interkulturelle Ansatz in der Lehreraus- und -fortbildung

Die Didaktik-Methodik Deutsch als Fremdsprache hat sich in Ungarn in der Aus- und Fortbildung im letzten Jahrzehnt etwas stärker etablieren können im Vergleich zu der Situation vor der Wende. Die Entwicklung verschiedener methodischer

⁹ Auf die neuere Ausrichtung, die Fremdsprache als plurizentrische Sprache in der Ausbildung und auch im Unterricht zu berücksichtigen, möchte ich nicht eingehen, da es in diesem Fall in erster Linie um die regionalen Varietäten der Zielsprache geht.

Konzeptionen wurde gründlicher untersucht, es gibt seit kurzem auch schon zugängliche Fachliteratur. Es gibt immer häufiger Publikationen auf diesem Gebiet, aber vor allem unter Studenten ist das Interesse für neue Ansätze zu spüren. Viele möchten in ihrer Diplomarbeit über verschiedene Aspekte der Landeskunde im FSU schreiben. Dabei helfen die guten Fachbücher aus Deutschland; sie thematisieren aber die Entwicklung der Methoden und Ansätze eben aus der eigenen Erfahrung. Die Darstellungsweise, wonach der interkulturelle Ansatz vor allem für zielsprachenferne Länder von Bedeutung ist, kann eine von den Autoren selbst nicht beabsichtigte Wirkung hervorrufen. Eines der meist benutzten Fachbücher in der Deutschlehrausbildung in Ungarn ist „Die Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ von Neuner/Hunfeld (1993). Das letzte Kapitel begründet die Entstehung des interkulturellen Ansatzes folgendermaßen:

Funktionale Ziele sind – auch im Hinblick auf die aktive Beteiligung des thailändischen Schülers am Unterricht – wichtig, aber sie müssen offensichtlich in ein umfassendes pädagogisches Konzept eingefügt werden, wenn man Deutschunterricht in zielsprachenfernen und *kulturell unterschiedlichen* Regionen planen und gestalten will. (Neuner/Hunfeld 1993: 108)

Wenn ein ungarischer Student oder Lehrer diese Passage liest, atmet er erleichtert auf: Ich kann also weiterhin nur Grammatik üben, denn der interkulturelle Ansatz ist nur für Lerner in nicht-europäischen Kulturen wichtig. Er liest den Text auch nicht mehr weiter, Ungarn ist ja kein zielsprachenfernes Land, eines unserer Nachbarländer ist ein deutschsprachiges Land, wir hatten eine lange gemeinsame Geschichte, also wir können unterrichten wie gehabt. So fallen ihm auch die diesbezüglichen Probleme mit dem NAT und dem Rahmenlehrplan gar nicht auf.

Andere vertreten die Meinung, dass ein Fremdsprachenlehrer, der kein Muttersprachler ist, den Unterricht gar nicht interkulturell gestalten kann. Landeskunde und die fremde Kultur können allein von Muttersprachlern wirklich glaubwürdig vermittelt werden, da nur sie die Zielsprache und Zielkultur authentisch vertreten können. Gegen diese Meinung ist Péter Medgyes (1994) aufgetreten. Der non-native-speaker Fremdsprachenlehrer beherrscht zwar die Fremdsprache sicherlich nicht auf dem Niveau eines Muttersprachlers, dafür kennt er die Lernschwierigkeiten dieser Sprache besser, so kann er seinen Schülern auch effektiver helfen. Weiterhin kann er theoretisch besser thematisieren, was in den zielsprachlichen Kulturen für die Schüler nicht so leicht nachvollziehbar ist. Leider wird diese Fähigkeit oft dadurch begrenzt, dass der Fremdsprachenlehrer keine ausreichenden Erfahrungen und Erlebnisse in den zielsprachlichen Kulturen hat. Wenn man als Lehrer nicht über genügend transferierbare Erlebnisse verfügt, kann man darüber auch nicht reflektieren. So ist es schwierig, im schulischen FSU den Schritt zum wirklich interkulturellen Ansatz zu tun.

3.5. Umsatzversuche, die den Weg ebnen können

Zum Glück gibt es schon positive Beispiele, die zwar vereinzelt auftauchen, aber zeigen, dass die ersten Ansätze zur Umsetzung des interkulturellen Konzepts im FSU doch vorhanden sind, auch wenn diese curricular noch nicht ausreichend formuliert sind. Sie stellen also die Eigeninitiativen engagierter Lehrkräfte dar.

Einige Beispiele von Kolleg/innen:

- Klassenausflug z.B. nach Wien mit Projektaufgaben:
 - 1) Fiakkerinterviews: Fragebogen und ihre Auswertung
 - 2) Interviews mit Passanten: Fragebogen und ihre Auswertung
- Schulpartnerschaften: Rolle der Vorbereitung auf die Begegnung mit fremden Schülern, fremden Familien, anderen Gewohnheiten im Alltagsleben – Bewusstmachung der Probleme (vgl. Szablyár/ Morvai 1998)
- Klassenkorrespondenz: Rolle der E-Mail
- Forschungen unter verschiedenen Aspekten:
 - 1) Studentische Forschungen, z.B.: Kalmár, Brigitta: Ethnostereotypen und DaF-Lehrwerke. (Juhász-Gyula-Hochschule Szeged, 1998)
 - 2) Diplomarbeiten¹⁰: Lehrwerkanalysen unter landeskundlichen Aspekten :
 - Präsentation landeskundlicher Inhalte, Sach- und Welterfahrung ungarischer Lerner aufgrund des Lehrwerks „Deutsch für junge Leute“ (1994)
 - Die Bearbeitung des Themas „Sport“ in verschiedenen Lehrwerken (1995)
 - Landeskunde im Lehrwerk „Themen neu 1“ (1995)
 - Analyse des Lehrwerks „Mittelstufe Deutsch“ aus landeskundlicher Sicht (1995)
 - Das interkulturelle Konzept in den Lehrwerken „Themen neu“ und „Deutsch aktiv Neu“ (1996) usw.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der FSU in Ungarn ist immer noch nicht effektiv genug. Es besteht ein Widerspruch zwischen den curricularen Anforderungen und den zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen. Man erwartet, dass ab 2005 jeder Abiturient das Abitur in einer Fremdsprache ablegt und diese Prüfung – mindestens ab einer bestimmten Punktzahl – einem Mittelstufenniveau entspricht. Dafür stehen im Schnitt 2,5 Stunden/Woche über 6-8 Jahre zur Verfügung. Schüler und Lehrer arbeiten leistungs- bzw. prüfungsorientiert, denn daran wird die Leistung des Lehrers gemessen. Man hat keine Zeit zum Nachdenken, Beobachten, Überlegen, Diskutieren. Die Lehrkräfte verfügen über zu wenig transferierbare Erlebnisse über die Zielsprachenländer. Über die Rolle der

¹⁰ Die erwähnten Beispiele stammen aus der Ausbildung am Germanistischen Institut der ELTE, Budapest

Landeskunde im FSU sind sich viele Lehrkräfte nicht im Klaren. Die Beschäftigung mit solchen Themen ist für viele mit zu großem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden. Es wird noch zu wenig erkannt, wie interkulturelles Lernen den Sprachlernprozess unterstützt. Der Beitrag des FSU zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler wird auch zu wenig beachtet bzw. ausgenutzt.

Die Traditionen im ungarischen FSU sind weiterhin auf Sachkompetenz bzw. Wissenssysteme fixiert. Man kann neue Ansätze weder mit intensiver Werbung noch auf Befehl von oben in die Unterrichtspraxis umsetzen. Der erste Schritt sollte mit leichten Abänderungen der gewöhnlichen Arbeitsformen erreicht werden. Dem form- und lehrbuchorientierten Unterricht sollte die interkulturelle Dimension des Sprachlernens entgegengestellt werden. Dabei sollte man Fremdverstehen nicht einzig allein auf die Zielkultur bezogen üben. Die Berücksichtigung der Schülerperspektive, die eigene Umgebung beobachten bzw. den eigenen Standpunkt relativieren zu können, das wäre die erste Aufgabe.

Aus Platzgründen kann hier nur darauf hingewiesen werden, dass die Möglichkeit besteht, die sprachliche und interkulturelle Kompetenz der Lerner gleichzeitig, parallel zu entwickeln. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollten regelmäßige Fortbildungen durchgeführt werden. Vor allem die Lehreraus- und fortbildung hätte die Aufgabe, Lehrkräfte auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit des interkulturellen Lernens aufmerksam zu machen. Die notwendigsten Aufgaben werden in den folgenden Thesen zusammengefasst:

THESEN:

- Das interkulturelle Konzept ist keine Ablösung der kommunikativen Didaktik, sondern ihre Weiterentwicklung bzw. Erweiterung durch neue Dimensionen. Lehrpläne, die einen kommunikativen FSU verwirklichen wollen, sollten diese Tatsache berücksichtigen.
- Curricula sollen den Aspekt des interkulturellen Lernens nicht nur in den übergeordneten Zielen enthalten, sie sollen auch bei den Inhalten präsent sein. „Ziel- und Inhaltsdimensionen gehören untrennbar zusammen. Ziele ohne Inhalte sind leer, Inhalte ohne Ziele konturlos.“ (Thimme 1995: 134)
- Im FSU ist das Ziel die Aneignung einer Fremdsprache, also das Lernen selbst, so soll der Lernprozess entsprechend thematisiert werden. Das Thematisieren des Lernprozesses in schulpolitischen Dokumenten sollte dazu führen, dass der Lernprozess im Unterricht mehr reflektiert wird und eine größere Beachtung findet.
- Das interkulturelle Lernen sollte in jeder Phase des Fremdsprachenunterrichts einbezogen werden.
- Ein erfolgreicher FSU setzt also nicht nur inhaltsorientierte, sondern auch schüler- bzw. aufgabenorientierte Lehrpläne voraus.

- Damit Lehrkräfte diesen Aufgaben gerecht werden können, soll das interkulturelle Lernen ein grundlegendes Thema der Lehreraus- und -fortbildung werden. Sie sollen befähigt werden, selbst interkulturell lernen zu können, um diese Kompetenz auch bei den Schülern aufbauen zu können.
- Es sollen Lehrmaterialien entwickelt werden, die die Aspekte des interkulturellen Lernens sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer näherbringen.
- Landeskundeunterricht ist integraler Teil des Fremdsprachenunterrichts. Dabei geht es nicht vorrangig um Kenntnisvermittlung über die Zielsprachenländer, sondern um die Befähigung, wie neue Kenntnisse und Erkenntnisse durch Beobachten und durch Einsatz schon vorhandener Kenntnisse erworben und diese mit den vorhandenen verglichen werden können.
- Das interkulturelle Lernen ist weder Zeitverlust noch Arbeitsverlust, sondern es stellt einen Gewinn sowohl auf der sprachlichen als auch auf der erzieherischen Ebene des Unterrichts dar.

Literatur

- Bachmann, Saskia/ Gernhold, Sebastian/ Müller, Bernd-Dietrich/ Wessling, Gerd 1995: Sichtwechsel neu 1, 2, 3, Allgemeine Einführung. München: Klett.
- Biechele, Markus/ Padrós, Alicia 1999: Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung 5/1999.
- Dudás, Gabriella 1999: Pädagogisches Programm zur Selbstentwicklung im Deutschunterricht. Unveröff. Diplomarbeit, ELTE, Budapest.
- Földes, Csaba 1995: Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. In: Deutsch als Fremdsprache, 32, H. 1, 30-32.
- Kéri, Henrik 1980: A gimnáziumi nevelés és oktatás tanterve. Tantervi útmutató. Német nyelv I-IV. osztály. [Lehrplan für Gymnasien. Lehrerhandreichung. Deutsche Sprache für die Klassen I-IV.] Budapest, Tankönyvkiadó.
- Knapp-Potthoff, Annelie 1997: Interkulturelle Kommunikation als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/ Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium, 181-205.
- Kovács, Márta 1990: Nyelvtanulás: leginkább kínait? Motivációk, célok és eredmények a nyelvtanulásban – egy nemzetközi felmérés alapján. [Sprachlernen: am ehesten chinesisch? Motivationen, Ziele und Ergebnisse im FSU – anhand einer internationalen Erhebung.] In: Pedagógiai Szemle, XL, H. 10, 986-989.
- Medgyes, Péter 1994: The Non-Native Teacher. London: Macmillan (= MEP Monographs).
- Medgyes, Péter 1997: A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. [Der Fremdsprachenlehrer. Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts.] Budapest: Corvina.
- Nemzeti Alaptanterv. [Nationaler Grundlehrplan] Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995 [Übersetzung: 1996]
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans 1993: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 106 ff. (und aus dem dazugehörigen Test Aufgabe 7)

- Petneki, Katalin 1996a: A nyelvkönyvválasztás néhány aktuális kérdése egy felmérés tükrében. [Einige aktuelle Fragen der Lehrbuchwahl im Spiegel einer Erhebung] In: Magyar Pedagógia, 1, S. 95-103.
- Petneki, Katalin 1996b: Literarische Texte in Lehrbüchern des Deutschen für ungarische Gymnasiasten. In: Kurdi, Imre/ Zalán, Péter (Hg.): Die Unzulänglichkeit aller philosophischen Engel. Festschrift für Zsuzsa Széll. Budapest (= Budapest Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität. Band 28), 309-325.
- Pohl, Ferenc (1999): Landeskunde mit dem Lehrwerk ‚Das Deutschmobil‘. Unveröff. Diplomarbeit, ELTE, Budapest.
- Rösler, Dietmar 1996: Interkulturális kommunikáció alapfokú tananyagokban a német mint idegen nyelv tanításában. In: Modern Nyelvoktatás, 2, H. 1-2, S. 35-43. [Übersetzung des Artikels: Möglichkeiten der Verankerung interkulturellen Lernens im DaF-Material der Grundstufe. In: Zielsprache Deutsch, 1987, S. 23-29].
- Szablyár, Anna/ Morvai, Edit 1998: Kapcsolatok. Diáklevelezés és diákcsera az idegennyelvoktatásban. [Kontakte. Schülerkorrespondenz und Schüleraustausch im FSU.] Budapest.
- Tóth Pál 1990: A kommunikatív kompetencia pedagógiai célú alkalmazott nyelvészeti modellje. (Dissertation. Manuskript.) Pécs.
- Thimme, Christian 1995: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache, 32, H. 3, 3, 131-137.

1. The first part of the document
 2. discusses the general principles
 3. of the proposed legislation
 4. and its objectives.
 5. The second part
 6. provides a detailed
 7. description of the
 8. various provisions
 9. contained in the
 10. bill.