

Interkulturelle Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache in Japan

— Muttersprachliche Lektoren als ‚institutionalisierter Kulturschock‘^{?)} —

Mieko FUJIWARA

0. Vorbemerkung

Aufgrund der enormen technischen Entwicklung im Bereich Verkehr und Kommunikation sowie der immer enger werdenden internationalen Beziehungen in Wirtschaft und Kultur wird auch in Japan die Förderung von Kommunikations- bzw. Handlungskompetenzen in interkulturellen Situationen als eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Um dieses Ziel zu erreichen ist man daher im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) bemüht, muttersprachliche Lehrkräfte allein oder zusammen mit einem japanischen Lektor (Team-Teaching) im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Leider dienen die muttersprachlichen Lektoren vielen Hochschulen oft nur als Aushängeschild der Internationalisierung ihrer Ausbildung. Dies hat zur Folge, dass Lehrer und Studenten ungenügend vorbereitet, weil ohne ausreichendes Vorwissen der soziokulturell bedingten unterschiedlichen Verhaltensweisen, sich plötzlich in einer Situation befinden, die man wegen ihrer regelmäßigen Zwangsläufigkeit mit Recht als ‚institutionalisierten Kulturschock‘ bezeichnen kann.

Obwohl eines der Ziele des Einsatzes muttersprachlicher Lehrkräfte im Unterricht darin liegt, die Kommunikations- bzw. Handlungskompetenz der Studenten für mögliche zukünftige interkulturelle Kommunikationssituationen durch Interaktionen mit Lehrern aus dem Zielsprachenland auszubilden, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass einzig das Zusammensein mit Menschen einer anderen Kultur noch keineswegs das gegenseitige Verständnis sichert, sondern dass gerade durch solcherart intensivierte Kontakte interkulturelle Konflikte und Missverständnisse erst ausgelöst werden können.

Im Folgenden werde ich anhand der Auswertung einer Umfrage, die unter den DaF-Studenten der Konan Universität Kobe zum Thema „Deutschunterricht“ durchgeführt wurde, mögliche Ursachen kultureller Missverständnisse zwischen muttersprachlichen Lehrkräften und Studenten aufzeigen. Daran anschließen wird sich eine Erörterung der Frage, ob und inwieweit japanische Lehrwerke, die im Jahr 2000 neu erschienen sind, interkulturelle Kompetenz als Leitziel berücksichtigen, um im Unterricht in diesem

Sinne tatsächlich auch eingesetzt werden zu können. Dies mündet schließlich, drittens, in einen Vorschlag, wie ein ausgewähltes Thema im Anfangsunterricht interkulturell kompetent behandelt werden kann. Dabei wird uns der Vergleich eines ‚normalen‘ nur kommunikativ orientierten (japanischen) Lehrwerks mit einem auf ‚interkulturelle Kompetenz‘ ausgerichteten Lehrwerk helfen.

1. Bestandsaufnahme und Umfrageauswertung

1.1. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts und Umfragedurchführung

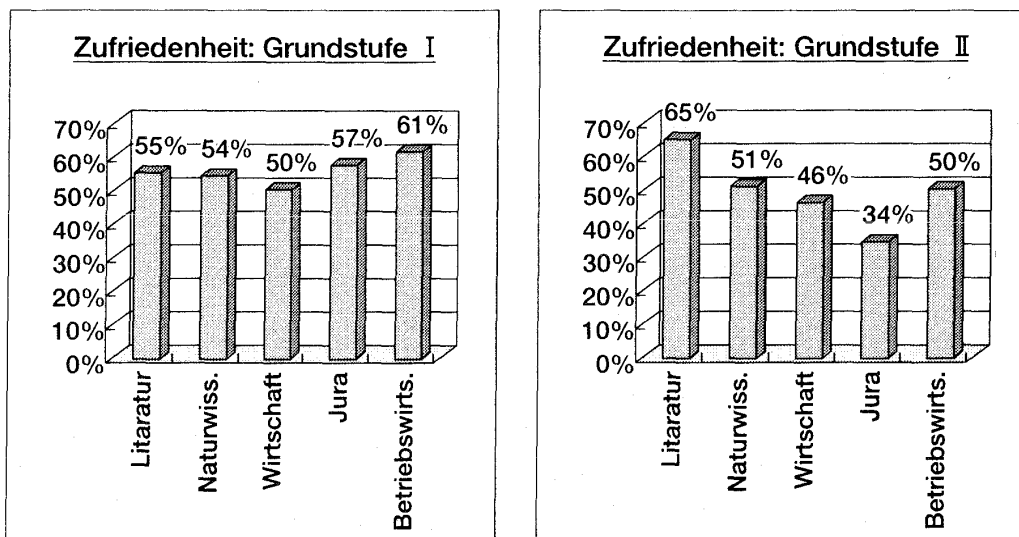
Seit 1994 stehen für die Studienanfänger aller Fakultäten (Literatur, Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und Jura) als zweite Fremdsprache Deutsch, Französisch, Chinesisch und Koreanisch zur Wahl. Den Studierenden, die Deutsch gewählt haben, werden pro Woche zwei Doppelstunden Deutschunterricht erteilt. In der einen Doppelstunde (Grundstufe Deutsch I / Kiso Doitsugo I) werden die Studenten von einem japanischen Lehrer unterrichtet; Schwerpunkt hier ist der Erwerb von Grammatikwissen, Lese- und Schreibfertigkeit. In der anderen Doppelstunde (Grundstufe Deutsch II / Kiso Doitsugo II) unterrichten jeweils 45 Minuten ein japanischer und 45 Minuten ein muttersprachlicher Lehrer in Rotation (Team-Teaching). Dabei geht es besonders um die Schulung von Verstehen und Sprechen mit dem Ziel, den Lernenden innerhalb eines Jahres eine kommunikative Grundkompetenz zu vermitteln. Außerdem sollen durch den für die meisten Studenten ersten direkten Kontakt zu einer Person aus der Zielsprachenkultur erste Ansätze interkultureller Handlungskompetenz entwickelt werden.²⁾

Im Rahmen einer Konzeptüberprüfung wurde deshalb im Dezember 1999 eine Umfrage in sämtlichen Grundstufenklassen durchgeführt. Anhand von 31 Fragen sollte festgestellt werden, wie die Kursteilnehmer den erhaltenen Unterricht bewerten bzw. ihre eigene Unterrichtseteiligung einschätzen. Es wurde Wert darauf gelegt, dass beide Modelle — der muttersprachliche Deutschunterricht und der Deutschunterricht bei einer japanischen Lehrkraft — getrennt beurteilt werden. Jede Frage hatte fünf Antwortmöglichkeiten: 1) Ich stimme überhaupt nicht zu. 2) Ich stimme eher nicht zu. 3) Ich kann mich nicht entscheiden. 4) Ich stimme eher zu. 5) Ich stimme zu. 599 Studentinnen und Studenten nahmen an der Befragung teil.³⁾

1.2. Ergebnis der Umfrage⁴⁾

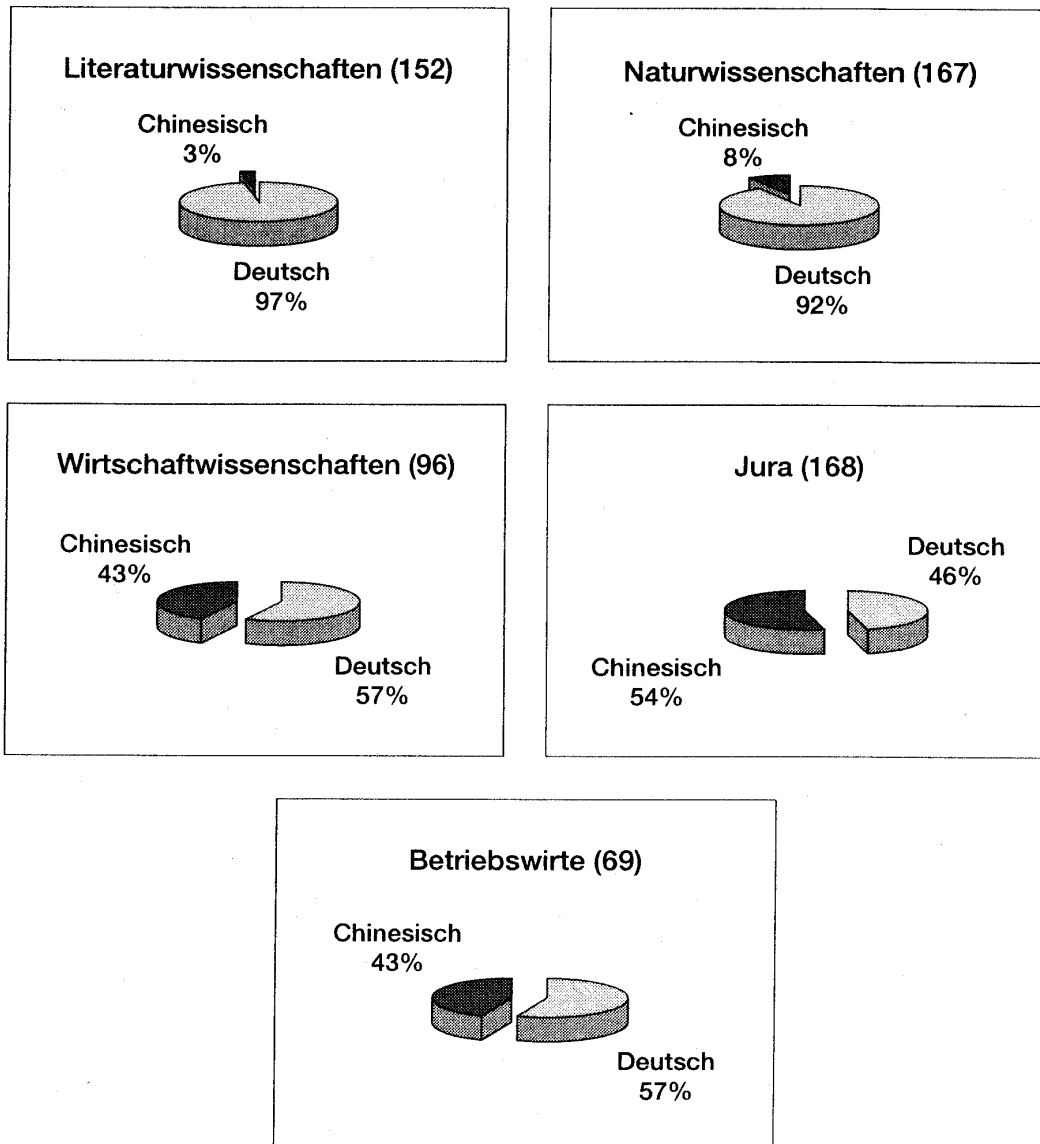
Die Antworten fielen je nach Fakultät anders aus.⁵⁾ Während die Mehrheit der Studenten der literaturwissenschaftlichen-, naturwissenschaftlichen-, betriebswirtschaftswissenschaftlichen- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät den Unterricht mit einem muttersprachlichen Lektor für nützlich im Hinblick auf interkulturelle

Kompetenz hielt: »Ich stimme (eher) zu« Literaturwissenschaftler 70%, Naturwissenschaftler 63%, Wirtschaftswissenschaftler 66%, Betriebswirte 58%, stimmten nur knapp die Hälfte der Juristen zu. Team-Teaching wurde nur von den Literaturwissenschaftlern in Mehrheit (65%) mit „gut“ bewertet. Die Studenten der anderen vier Fakultäten waren in dieser Hinsicht deutlich kritischer. Auf die Fragen, ob man generell mit der Grundstufe Deutsch I (nur japanischer Lehrer) bzw. mit der Grundstufe Deutsch II (Team-Teaching mit muttersprachlichem Lehrer) zufrieden sei, zeigten sich nur die Literaturwissenschaftler mit der Grundstufe Deutsch II zufriedener (65%) als mit dem traditionellen in eigener Sprache vermittelten Deutschunterricht (55%); die Studenten der anderen vier Fakultäten bewerteten hingegen den Grammatik-/Übersetzungsunterricht der Grundstufe Deutsch I positiver.



Diese unterschiedlichen Ergebnisse lassen sich auf mehrere Gründe zurückführen. Einer davon ist sicherlich der Anteil der Studenten an den jeweiligen Klassen, die ihrem Wunsch entsprechend oder gegen ihren Wunsch Deutsch lernten. Während die Studenten der Literatur- bzw. Naturwissenschaften Deutsch als zweite Fremdsprache wählten und mehr oder weniger darauf ‚gefasst‘ waren, schon im ersten Semester von einem Muttersprachler unterrichtet zu werden, haben in anderen Fakultäten fast die Hälfte (Wirtschaftswissenschaftler, Betriebswirte) oder sogar mehr als die Hälfte (Juristen) der Studenten zwar eine andere Sprache, nämlich Chinesisch, gewählt, wurden aber aus universitätsorganisatorischen Gründen Deutschklassen zugeteilt. Dass sich diese Studenten im Unterricht bei einem muttersprachlichen Lehrer eher überfordert fühlten, ist deshalb verständlich.

Wunschsprache



1.3. Evaluation

Ein Grund für die unerwartet geringe Zufriedenheit mit Team-Teaching im Vergleich zum traditionellen auf Regelwissen hin angelegten Unterricht zeigte sich schließlich an den freien schriftlichen Äußerungen der Studenten zu diesem Punkt. Wesentlich mehr Kritik wurde an den muttersprachlichen Lektoren geübt als an deren japanischen Kollegen. Dies lässt darauf schließen, dass interkulturelle Reibungen stattgefunden haben mussten, die nicht aufgearbeitet werden konnten. Dass diese Dissonanzen - und zwar nicht nur auf verbaler, sondern auch auf nonverbaler Ebene - aufgrund unterschiedlicher Wert- und Normvorstellungen entstanden sein mussten, darf angenommen werden.

Die häufigsten Kritikpunkte in diesem Zusammenhang waren:

- Der muttersprachliche Lehrer wird schnell emotional, zeigt seinen Ärger.
- Der muttersprachliche Lehrer sollte bessere japanische Sprachkenntnisse besitzen.
- Der muttersprachliche Lehrer sollte Grammatik und Anwendungsbeispiele mehr und besser erklären.

Auf einer fremdsprachlich-didaktischen Veranstaltung des Instituts für Sprache und Kultur der Konan Universität im Juli 2000 schilderte ein Student eine typische Unterrichtssituation: (Fallbeispiel 1)

»In meinem von einem Muttersprachler erteilten Unterricht werde ich oft auf Deutsch gefragt. Ich soll ein eben erklärtes Beispiel anwenden. Mir ist aber nicht klar, worum es geht. Ich schweige.... Die Zeit vergeht. Ich bin irritiert, weil ich nicht auf Deutsch meine Lage schildern kann. Der Lehrer wird ungeduldig und reagiert emotional....«

Der Muttersprachler tritt im Unterricht auf zwei Ebenen mit den Studenten in Interaktion. Zum einen ist er für sie eine Lehrperson (Lehrer-Schüler-Interaktion), zum anderen ist er der Repräsentant der Zielkultur (interkulturelle Interaktion), somit er im Unterricht unbewusst zwei Rollen zu spielen hat. Sein Verhalten kann deshalb nicht nur den Lernerfolg der Studenten beeinflussen, sondern auch deren Einstellung zum Zielsprachenland und den Menschen dort. Dieser zweiten Aufgabe als Kulturträger, die dem muttersprachlichen Lektor zugewiesen wird, ist meines Erachtens in wissenschaftlichen Untersuchungen bisher nicht genügend Beachtung geschenkt worden. Auch das Wissen darum, dass in einem von einem Muttersprachler geleiteten Unterricht die Studenten — und die betroffene Lehrkraft — zusätzlichen Spannungen ausgesetzt sein könnten, ist uns bis heute allzu oft nicht bewusst.

← **Lehrer – Schüler-Interaktion** →

<u>Fremdsprachenlehrende aus Kultur 1:</u>	<u>Fremdsprachenlernende aus Kultur 2:</u>
kulturbed. Kommunikationsverhalten 1	kulturbed. Kommunikationsverhalten 2
Soziolinguistisches Sprachverhalten 1	Soziolinguistisches Sprachverhalten 2
Soziokulturelles Verhalten 1	Soziokulturelles Verhalten 2
Wertvorstellungen 1	Wertvorstellungen 2

← **Interkulturelles Agieren** →

Interkulturelle Interaktion wäre somit erfolgreich, wenn beide Kommunikationsträger sich der Unterschiede bewusst sind und sich auf eine gemeinsame Interaktionsebene einigen.

1.3.1. Interaktion Lehrer – Studenten als soziale Rollen

Ein Ziel des vom Muttersprachler erteilten Unterrichts liegt wie oben erwähnt darin, kommunikative Kompetenz, hier vor allem mündlicher Art, zu fördern, um die Lernenden zu befähigen, sich passiv und aktiv der deutschen Sprache auch außerhalb der Klassenzimmersituation konfliktfrei bedienen zu können. Obwohl die Interaktionsfähigkeit ein Teil der kommunikativen Kompetenz ist, wurde ihrer Umsetzung im Unterrichtsalltag in Japan bisher keine große Bedeutung geschenkt. Diese Interaktionskompetenz in realen Kommunikationssituationen wird nicht erworben, wenn im Unterricht konventionelle Interaktionsmuster vorherrschen:

- Interaktionsmuster A: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback
- Interaktionsmuster B: Lehreraussage – Schülerwahrnehmung
(z.B. Notieren oder Wiederholen der Lehreraussage)⁶⁾

Das oben angeführte Fallbeispiel 1 (Studentenäußerung) einer typischen Unterrichtssituation stellt eine Kombination der beiden Interaktionsmuster da:

Lehrer (L) erklärt → Schüler (S) hört zu ----- (B) → L stellt eine Frage → S antwortet/schweigt → L lobt/korrigiert/wird nervös.....----- (A) (Lehrerfeedback) → S reagiert positiv/negativ -----

Hier handelt es sich um einen Widerspruch zwischen den in Japan unterrichtsüblichen Interaktionsnormen, die eine L-S -Hierarchie implizieren, und dem Unterrichtsziel, den Lernenden als gleichberechtigten Partner zu betrachten in der Absicht, ihn so überhaupt erst zu kommunikativer bzw. interkultureller Kompetenz bereit und - später - auch fähig zu machen. Um diesem Widerspruch zu entgehen, schlägt Edmondson (1995) vor, dass der Lehrende aktiv an der Vorbereitung und Nachbereitung der Interaktionen beteiligen soll, an denen er selbst nicht unbedingt teilnimmt, weil er notwendigerweise seine soziale Rolle als Lehrer in die zielsprachlichen Gespräche einbringt.⁷⁾ Für kommunikative Übungen wird deshalb Partner- bzw. Gruppenarbeit empfohlen, da sie statt der hierarchisch ausgerichteten L-S -Kommunikation S-S -Interaktionen ermöglicht. Die Lernenden sprechen bei dieser Arbeitsform freier und der Inhalt des Gesprächs wird wichtiger als die grammatikalische Richtigkeit. Die Gespräche werden auf diese Weise „authentisch“.

1.3.2. Interkulturelle Interaktion

Die Gefährdung interkultureller Interaktion im von einem Muttersprachler geführten Unterricht liegt darin begründet, dass dieser von den Lernenden nicht nur als Sprachlehrer, sondern — bewusst oder unbewusst — auch als Vertreter des Zielsprachenlandes betrachtet wird. Nach einer Umfrage, die ich bei Studenten einer Mittelstufenklasse durchführte (Teilnehmerzahl 37), war der Muttersprachler, bei dem sie im ersten Jahr Deutsch gelernt hatten, der einzige Deutsche, den sie persönlich kannten.

Um Missverständnisse oder Konflikte in dieser oft ersten und deshalb so sehr prägenden Begegnung vermeiden zu helfen, sollte das Unterrichtsgeschehen aus interkulturell interaktionellem Blickwinkel untersucht werden, da eine misslungene Interaktion die Lernenden im schlimmsten Fall zu Vermeidung von Direktkontakten zu Vertretern anderer Kulturen führen könnte.⁸⁾ Die Ursache derartiger negativer Erfahrungen ist stets mangelnde interkulturelle Kompetenz, will heißen, die Gesprächspartner interpretieren die fremdkulturellen Verhaltensweisen nach einem eigenkulturellen Norm- und Wertmuskatalog.

Der Ablauf einer derartig fehlgeleiteten Kommunikation sei hier kurz dargestellt:

- Mißverständnisse lassen das Kommunikationsziel nicht erreichen. Dies führt zu
- Frustration und Stress. Der Fehler wird beim Kommunikationspartner gesucht, d.h.
- Eigenschaften werden ihm zugeordnet, die (möglicherweise) nicht vorhanden sind.
- Die gleichen (tatsächlichen oder imaginierten) Eigenschaften werden schließlich auf alle Menschen aus dessen Land übertragen (Stereotypisierung). Folge ist
- Mangelnde Objektivität in künftigen interkulturellen Kommunikationssituationen.

Da derartiges Verhalten das Ergebnis von vorneherein negativ präjudiziert, erfolgt irgendeinmal der Rückzug in den Monozentrismus. Es gibt dazu einen Beleg aus der studentischen Umfrage, der diesen Mechanismus deutlich vor Augen führt. Ein Student schreibt, dass er durch das »eigensinnige Verhalten der muttersprachlichen Lehrkraft seine Liebe zur deutschen Sprache und Kultur ganz verloren hat.« (Fallbeispiel 2) Es ist deshalb für muttersprachliche als auch japanische Lehrkräfte wichtig, sich der Relevanz soziokulturell begründeter Verhaltensweisen und Wertorientierungen im Unterricht bewusst zu sein. Die Fähigkeit in fremdkulturellen Begegnungen auf eine absolute eigenkulturelle Sichtweise zu verzichten und stattdessen zu versuchen, das Fremde zu verstehen, kann bei den Lernenden nicht entwickelt werden, solange fremdsprachliche Lektoren auf eurozentrischen Verhaltensweisen beharren („Das ist Deutschunterricht. Hier müsst ihr deutsches Verhalten lernen!“) und japanische Lektoren sich nicht in der Lage sehen, für das Verständnis der Zielspra-

chenkultur notwendige Kommunikations- und Unterrichtsmuster in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Interkulturelle Gespräche laufen stets anders ab als Gespräche zwischen gleichkulturellen Gesprächspartnern, die sich in ihrer Sozialisation ähnliche Wertorientierungen und Verhaltensweisen erworben haben. Endziel des Fremdsprachenunterrichts kann es selbstverständlich nicht sein, dass sich der Lerner Denk- bzw. Verhaltensweisen der Zielkultur ganz aneignet, um beispielsweise Pseudodeutscher zu werden. Menzel (1996) sieht im Fremdverstehen einen Prozess, »der weder die alleinige Beibehaltung der Ausgangskultur, noch den alleinigen Erwerb der Zielkultur bedeutet, sondern etwas neues — einen „dritten Ort“ — entstehen lässt.«⁹⁾ Dieser „dritte Ort“ sei die dialogische Verbindungslinie. Fremdsprache — vor allem deren sichtbarste Vertreter: die muttersprachlichen Lektoren — sollten den Rahmen für diesen „dritten Ort“ bilden, an dem sich die Studenten relativ gefahrlos auf das Fremde einlassen können.

1.3.3. Unterschiedliche Einstellung zur Sprache

Wenn das Verständnis für die fremde Kultur als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen wird, ist die klare Einsicht in die unterschiedliche Sprachverhaltensweisen der jeweiligen Kultur Voraussetzung des Unterrichts. »Jede Sprache hat nicht nur ihre eigenen Regeln und Grammatik, sondern auch kulturbedingte Konventionen, die die bestimmte Einstellung zum Gebrauch bzw. Nichtgebrauch der Sprache voraussetzen.«¹⁰⁾ Während die deutsche Kultur tendenziell explizite Informationsgebung relativ hoch schätzt (Low-Kontext-Gesellschaft) und spontan alles verbalisiert, was man weiß, auch das Nicht-Wissen, wie dies beispielsweise durch die Aussage „Entschuldigen Sie, ich habe Sie nicht verstanden.“ geschehen kann, überlässt die japanische Gesellschaft vieles dem Nicht-Sprachlichen-Kontext (High-Kontext-Gesellschaft). Dass japanische Studenten in einer gespannten L-S -Interaktion ihr mangelndes Verstehen oft nicht verbalisieren bzw. in der Zielsprache ausdrücken können und einfach schweigen (müssen), kann vom muttersprachlichen Lehrer als Desinteresse oder mangelnde Kooperation des betroffenen Studenten wahrgenommen werden und zu einer emotionalen Reaktion bei ihm oder zu völligem Desinteresse auf seiten des Lerners führen, wie aus den beiden Fallbeispielen deutlich hervorgeht. Terada (1996) berichtet über die Irritationen und Frustrationen muttersprachlicher Deutschlehrer mit japanischen Kursteilnehmern in Deutschland. Die Lehrer hatten das Gefühl, dass sie ihre japanischen Kursteilnehmer eher in Ruhe lassen und nicht ansprechen sollten.¹¹⁾ Da die Wahrnehmung wie auch deren Interpretation kulturgebunden sind, könnten den deutschen Lehrern subtile kulturspezifische nonverbale Zeichen der Japaner leicht entgangen sein. Um derartige Situationen zu vermeiden, sollten für den Unterrichtsablauf wichtige Strategien wie zum Beispiel

„Entschuldigung, nochmal bitte.“, „Ich verstehe Sie nicht.“, oder „Ich hab’s vergessen.“, schon im Anfangsunterricht vermittelt werden. Die Studenten müssen auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass es in Fremdkulturen möglicherweise andere Sprachverhaltensweisen gibt und die Übertragung des eigenkulturellen Sprachmusters (z.B. Schweigen) in interkulturelle Interaktionssituationen beim fremdkulturellen Gesprächspartner Frustrationen und Missverständnisse auslösen kann.

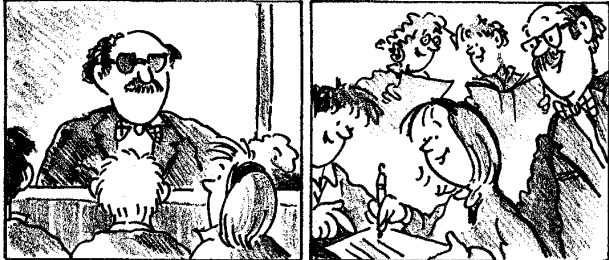
Eisaburo Kobayashi weist dabei auf die Tiefenstruktur der Japaner hin, nämlich dass es für die Kommunikation im japanischen Kontext wichtig ist, »zunächst einen gemeinsamen Raum des Gefühls mit dem Gesprächspartner aufzubauen.«¹²⁾ Für einen kommunikativen Unterricht im japanischen Unterrichtskontext wäre der Abbau von Spannung eine *conditio sine qua non*, da die L-S -Hierarchie, die bekanntlich sehr oft mit autoritärem Verhalten verbunden ist, Dissonanzen nur allzu leicht entstehen lässt. Der muttersprachliche Lektor muss sich deshalb auf eine längere Anlaufphase einstellen, bevor die Studenten sich mit mehr Aktivität am Unterrichtsgeschehen beteiligen (können).

1.3.4. Autonom-aktive Lerntradition vs. passive Lerntradition

Am überwiegenden Teil der Antworten/Meinungsäußerungen lässt sich deutlich die spezifisch japanische Lernerfahrung der Befragten erkennen. So verlangen die Studenten mehr ‚Erklärungen auf Japanisch‘, während man in Deutschland im Fremdsprachenunterricht in erster Linie in der Zielsprache ‚praktizieren‘ will und autonome aktive Mitarbeit der Lernenden erwartet. Aus dieser gegensätzlichen Erwartungshaltung resultiert oft Unzufriedenheit bei beiden Teilen. Eventuelle Bemühungen der muttersprachlichen Lehrer, den Studenten entgegenzukommen und vieles auf Japanisch zu kommentieren bzw. zu übersetzen, können aufgrund mangelhafter Sprachkorrektheit

A Schule – Kommentare

1 Schule so oder so? Zeichnungen in der Muttersprache diskutieren.



2 Einen Text über Schule hören und lesen.

Normal – Normal?

1

Lehrer kommen in die Klasse.
 Schüler schlagen Bücher auf.
 Lehrer fragen. Schüler sagen Sätze.
 Lehrer korrigieren.
 Lehrer diktieren. Schüler schreiben Wörter.
 Lehrer korrigieren.
 Lehrer sprechen Deutsch. Schüler hören zu.
 Schüler schreiben Sätze auf. Schüler lesen vor.
 Lehrer korrigieren.
 Lehrer geben Noten.

2

Schüler kommen in die Klasse.
 Lehrer sagen „Guten Morgen“.
 Schüler sprechen Deutsch.
 Lehrer hören zu.
 Schüler sagen Sätze.
 Schüler korrigieren.
 Schüler schreiben an die Tafel. Lehrer helfen.
 Schüler machen Pausen. Lehrer ouch.
 Schüler geben Noten.

3 Bilder und Texte. Was paßt zusammen?

32 zweiunddreißig

Unverständnis bei den Studenten auslösen.

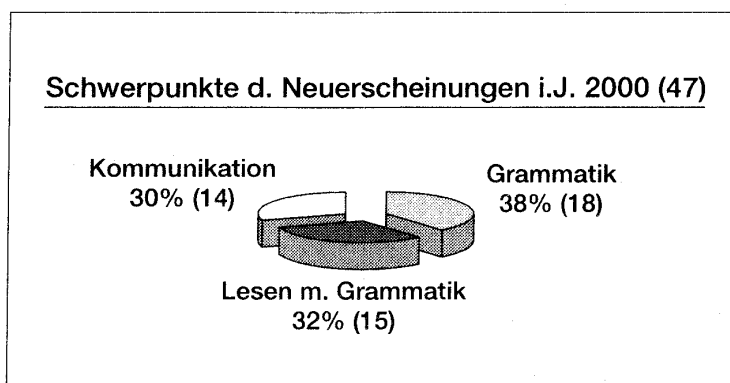
Um diese Reibungen möglichst zu vermeiden, sollten die traditionell japanische (passive) Lernerhaltung und die zur Erreichung des Lernziels geeigneteren aktiven L-S- bzw. S-S- Interaktionsformen einmal im Unterricht thematisiert werden. Als richtungweisendes Beispiel sei an dieser Stelle das Lehrwerk »Sowieso« erwähnt, in dem dieser Anspruch erkannt und in Bild und Text (Normal-Normal?) kontrastiv behandelt wird. Für den Unterrichtsablauf notwendige (Sprach-/ Sprech-) Verhaltensformen finden sich in entsprechenden Übungen („Entschuldigung, das verstehe ich nicht.“, oder „Lauter, bitte.“, u.ä.; »Sowieso« S. 32).

Bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass »Lehrer als Experten für Fremdsprachenvermittlung wie auch als kulturelle Mittler ausgebildet werden (müssen), die Fremdsprachenunterricht als Möglichkeit interkulturellen Lernens begreifen und gestalten.«¹³⁾ Diese Anforderungen gelten natürlich nicht nur für muttersprachliche Lektoren sondern auch für, in unserem Fall, japanische Fremdsprachenlehrer.

2. Analyse japanischer kommunikativorientierter Lehrwerke

2.1. Schwerpunktsetzung nach der „pragmatischen Wende“

Eine Untersuchung der Lehrwerke des Verkaufsjahrs 1998 (Fujiwara 1999) zeigt, dass die „pragmatische bzw. kommunikative Wende“ auch in Japan großen Einfluss auf den Deutschunterricht ausgeübt hat und Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung inzwischen ebenso häufig Verwendung finden wie auf Regelwissen und Lesefertigkeit abzielende Lehrwerke. Eine Übersicht über die Schwerpunktsetzung der 47 Lehrwerke, die im Jahr 2000 in den fünf größten japanischen Lehrbuchverlagen¹⁴⁾ erschienen sind, bestätigt die Fortsetzung dieses Trends. Nach Durchsicht der Verlagskataloge lassen sich drei Kategorien von Lehrbüchern feststellen, die fast gleich stark vertreten sind: ‚Lehrwerke mit Schwerpunkt Lesefertigkeit und Grammatikwissen‘, ‚rein grammatikorientierte Lehrwerke‘ und ‚Lehrwerke mit integrativ-



kommunikativer Ausrichtung', bei denen es auf die Verständigung in alltäglichen kommunikativen Situationen ankommt und die deshalb alle vier Fertigkeiten gleichrangig behandeln.

2.2. Berücksichtigung der Interkulturalität

Wenn die kommunikative, interkulturelle Kompetenz, mit der man in direkten Kontaktsituationen mit Muttersprachlern unterschiedliche Wertorientierungen, Handlungs- bzw. Denkweisen usw. aus aktuellen Interaktionen herauslesen kann, im Unterricht gefördert werden soll, müssen die Lehrmaterialien entsprechende interkulturelle Situationen enthalten, »d.h. Interaktionen zwischen Mutter- und Fremdsprachensprechern, anhand derer exemplarisch Missverständnisse analysiert und typische Kommunikationsprobleme herausgearbeitet werden (können).«¹⁵⁾ Eine Analyse der obengenannten 14 Lehrwerke mit kommunikativem Ansatz zeigt, dass sie einen sehr hohen Anteil an Dialogsituationen (238) aufweisen. Etwas mehr als die Hälfte davon (122) sind Gespräche zwischen Muttersprachlern und Japanern mit möglicher interkultureller Relevanz, während die restlichen 116 Dialoge zwischen Angehörigen der Zielsprache stattfinden. Bei einer genaueren Untersuchung der ersten Gruppe ergibt sich jedoch, dass diese auf den ersten Blick ‚interkulturell‘ relevanten Dialoge, weil zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen ablaufend, trotzdem monokulturell sind. Es gibt fast keine Dialogszene unter den 122 Dialogen, in der der unterschiedliche kulturelle Hintergrund der am Gespräch beteiligten Personen für die Kommunikation von Belang ist.

Das ist ein Hinweis darauf, dass die kommunikative Kompetenz als Lehrziel, trotz bzw. wegen dieser interkulturell ‚aufgemachten‘ Dialogssituationen, von den Lehrwerkautoren doch nur ausschließlich auf monokulturelle Gesprächssituationen der Zielkultur bezogen werden und (noch) nicht als die Fähigkeit Eigen- und Fremdkulturverhalten zu durchschauen und sich gemeinsam mit dem Gesprächspartner an einem „dritten Ort“ sprachlich (und menschlich) zu begegnen.

3. Interkulturell konzipierte vs. monokulturelle bzw. kulturneutrale Lehrwerke

Wie oben gesehen, wird interkulturelle Handlungskompetenz in gängigen japanischen DaF-Lehrwerken nicht als Lern- bzw. Lehrziel angesehen. Da aber vor allem mündliche Kommunikation auf Deutsch für einen Japaner immer in einem interkulturellen und interaktionellen Kontext eingebettet ist und kommunikative Handlungskompetenz sich bei den Lernenden auch nicht unbedingt automatisch im direkten Kontakt mit Zielsprachensprechern im Unterricht entwickeln kann, wie es sich

auch aus der studentischen Umfrage ergab, sollten neue, über rein sprachliche Lernziele hinausgehende, auf interkulturelle Kompetenz abzielende Inhalte für japanische DaF-Lehrwerke erarbeitet werden. Im Spracherwerbsprozess soll den Lernenden (auch Lehrenden) bewusst werden, wie sehr unser Verhalten und unsere Wahrnehmung durch die jeweilige Kulturzugehörigkeit geprägt sind.

3.1. Kontaktsituativer Ansatz

Kusune (1992) weist auch darauf hin, dass die Irritationen und Frustrationen, die man erfahren kann, wenn man die Sprachverhaltensweise der eigenen Kultur in die Fremdsprache überträgt, den Fremdsprachenlernern schon im Unterricht nachvollziehbar gemacht werden sollten, und schlägt hierfür mitteilungsbezogene diskursive Rollenspielübungen mit kulturkontrastiver Gegenüberstellung vor. Einige missverständnisträchtige typische Kontaktsituationen zwischen Deutschen und Japanern werden als Dialoge didaktisiert. In einem Beispiel für den Anfängerunterricht handelt es sich um das Thema „Einladung“¹⁶:

Ein Deutscher (D) als Gastgeber und ein Japaner (J) als Gast.

D: »Möchten Sie Kaffee oder Tee?«	J: »Tee bitte.«
D: »Möchten Sie schwarzen Tee oder Kräutertee?«	J: »Schwarzen Tee, bitte.«
D: »Möchten Sie Milch oder Zitrone?«	J: »Milch bitte.«
D: »Möchten Sie Zucker?«	J: »Ja, bitte.«
D: »Möchten Sie Kandis oder Würfelzucker?«	J: »Ich glaube, ich möchte jetzt Kaffee.«

Hier geht es darum, deutsche und japanische Höflichkeit kontrastiv darzustellen und, dass das Zusammenprallen der beiden Verhaltensformen zu einer Katastrophe führen kann. In der japanischen Einladungssituation den eigenen Wunsch laut zu artikulieren ist eine Verletzung der Verhaltensnorm. Die auf eine Ja-oder-Nein Antwort gerichteten Fragen des deutschen Gastgebers, die jedesmal eine klare Stellungnahme des Gesprächspartners verlangen, verunsichern deshalb den japanischen Gast in höchstem Maße, während der deutsche Gastgeber durch ‚Ausfragen‘ um die äußerste Zufriedenheit des Gastes sichtbar bemüht ist. Die schließliche Meinungsänderung des Gastes (»Ich glaube, ich möchte jetzt Kaffee.«), der nicht so viel Umstände machen will, wird dem Gastgeber, der deutsches Kulturverhalten voraussetzt, gänzlich unverständlich vorkommen.

3.2. Kontrastkultureller Ansatz

Während der obengenannte kontaktsituative Ansatz fremdkulturelle Missverständnisse zwischen Ausgangskultur und Zielsprachenkultur thematisiert und somit evtl. stereotype Gegenüberstellungen verursachen kann, versucht das Lehrwerk »Sprachbrücke« durch die Dreierkonstellation von abstrakter Fremdperspektive als Bewohner von einem fiktiven Land („Lilaland“ als Kontrastkultur), konkreter kulturspezifischer Fremdperspektive des jeweiligen Lernalters und den damit von beiden abgegrenzten deutschen Verhaltensweisen, diese Wir-Ihr-Konfrontation zu verhindern.¹⁷⁾ In den gängigen japanischen DaF-Lehrwerken werden die Themen ganz kulturneutral dialogisiert, während hier kulturbedingte Bedeutungsunterschiede als Grund interkultureller und interaktioneller Missverständnisse verstanden und deshalb im Dialog behandelt werden. Es werden unterschiedliche Assoziationen (Farben, Farbsymbolik), Handlungen (Begrüßungsformeln) usw. thematisiert. Der Vergleich eines Dialoges zum Thema „Familie“ in einem japanischen Lehrwerk und in »Sprachbrücke« veranschaulicht den Unterschied des Konzeptes:

(Ein Beispiel in einem japanischen Lehrwerk¹⁸⁾)

シーン2

家族を紹介する

CD 14

キー・センテンス

Wer ist das?	この人は誰ですか。
Ich habe einen Bruder/eine Schwester.	私には兄(弟)/姉(妹)が一人います。
Mein Bruder/Meine Schwester ist sechzehn.	私の兄(弟)/姉(妹)は16歳です。

～Mariaの持っていた写真を見ながら、お互いの家族の話をして。～

Kunio: Wer ist das?
 Maria: Das ist mein Vater.
 Kunio: Was ist er von Beruf?
 Maria: Er ist Lehrer.
 Kunio: Wer ist das?
 Maria: Das ist meine Schwester. Sie ist Studentin.
 Sie studiert Physik. Hast du auch eine Schwester?
 Kunio: Nein, aber ich habe einen Bruder.
 Maria: Wie alt ist er?
 Kunio: Mein Bruder ist sechzehn. Er ist noch Schüler.

von Beruf 「職業 [として]」
は」

Wie alt = 何 how old
noch 「まだ」

CDを聞いてみましょう。 リピートしましょう。


このシーンの内容を確認しましょう。

(Sprachbrücke S. 52)

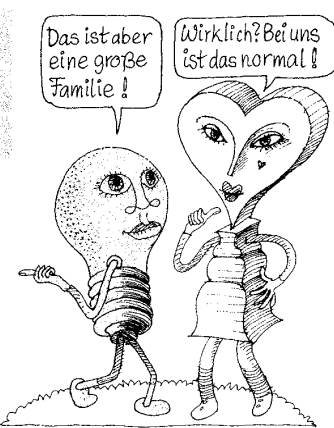
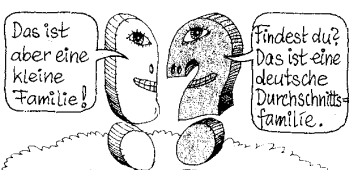
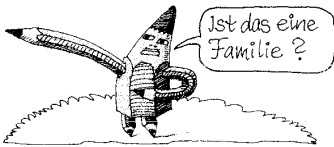
4

A 1 Wie groß ist Ihre Familie?
Vier Interviews

I = Interviewerin;
B = Frau Boto; R = Herr Richter;
L = Frau Larsen; A = Herr Alga



Thema: Familie
Fragen:

I: Guten Tag! Die Deutsche Welle macht gerade eine Sendung über die Familie. Kann ich Ihnen ein paar Fragen auf deutsch stellen?

B: Ja, gern.

I: Wie groß ist Ihre Familie?

B: Meine Familie? Wir sind sechzehn Personen: meine Eltern, meine Großmutter, mein Onkel, meine Geschwister und ich. Ich habe einen Bruder und fünf Schwestern. Zwei Schwestern sind verheiratet und haben Kinder. Ich habe zwei Nichten und einen Neffen. Wir wohnen alle unter einem Dach.

I: Interessant! Und Sie selbst? Sind Sie nicht verheiratet?

B: Nein, ich bin ledig.

I: Und Sie? Wie groß ist Ihre Familie?

R: Ich bin verheiratet und habe zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter.

I: Wie alt sind Sie?

R: 38.

I: Leben Ihre Eltern noch?

R: Mein Vater ist schon tot. Meine Mutter lebt noch. Aber sie wohnt nicht bei uns.

I: Und Sie? Wie groß ist Ihre Familie?

L: Wir sind zwei: meine Tochter und ich. Ich bin geschieden.

I: Und Sie? Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder?

A: Darüber möchte ich nicht sprechen.

I: Oh! Entschuldigen Sie bitte!

A 2 Aufgaben

1. Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

Familienstand:	ledig	verheiratet	geschieden	verwitwet
				die Mutter von R.

2. Welche Familie ist für Sie eine große/kleine/normale Familie? Welche Familie ist für Sie keine Familie?

Die erste Familie ist für mich ...

	Ja	Nein
a) Wie groß ist Ihre Familie?		
b) Sind Sie verheiratet?		
c) Haben Sie Kinder?		
d) Leben Ihre Eltern noch?		
e) Wie alt sind Sie?		

3. Kann man bei Ihnen diese Fragen stellen?

52 zweiundfünfzig

In »Sprachbrücke« sind die landeskundlichen Einheiten nicht als Erweiterung des Wissens kognitiv hinzu addiert, was in japanischen Lehrwerken oft der Fall ist¹⁹⁾, sondern im interkulturellen Kontext als eine mögliche fremdkulturelle Realität kommunikativ thematisiert.

Zusammenfassung

Aus der durch Studentenumfrage erworbenen Erkenntnis, dass ein vom muttersprachlichen Lektor erteilter Unterricht nicht automatisch zur Erweiterung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz führen kann, wurde die Problematik eines solchen Unterrichts auf zwei Ebenen untersucht: auf der interaktionellen Ebene ‚Lehrer-Lernender‘ und auf der interkulturellen Ebene ‚Zielsprachenkultur —

Ausgangskultur'. Dabei wurden folgende Überlegungen angestellt :

— Die interaktionelle Kompetenz wird als ein Lehrziel des kommunikativorientierten Fremdsprachenunterrichts erkannt. Die Modelle für unterrichtsübliche Interaktionsnormen zwischen Lehrer und Lernenden als soziale Rollen stellen einen Widerspruch zu eben genanntem Lernziel da, da die Lernenden in authentischen Kommunikationssituationen als gleichberechtigte Gesprächspartner an Gesprächen teilnehmen. Außerdem stoßen autoritäre Verhaltensweisen des Lehrers auf starken psychischen Widerstand der Lerner, weswegen in kommunikativorientiertem Sprachunterricht in besonderer Weise auf ein positives soziales Klima zu achten ist. Die Überlegenheit sogenannter demokratischer Interaktionsstile gegenüber autoritären Vorgehensweisen beweisen Untersuchungen schon längst.²⁰⁾ Um die Lernenden auf diesen ‚Stilwechsel‘ entsprechend vorzubereiten, sollten die gewünschten Interaktionsformen erst einmal im Unterricht besprochen werden. Japanische Studenten, die in der Regel an kooperative Arbeit mit Kommilitonen, wie z. B. Partner- und Gruppenarbeit, nicht gewöhnt sind, sollen stufenweise über ihren soziokulturell bedingten ‚Schatten‘ springen lernen.

— Der vom muttersprachlichen Lektor erteilte Unterricht soll als interkulturelle Begegnung verstanden werden. Die Modelle der im Zielsprachenland üblichen Lehrer-Lerner Interaktion sind nicht einfach übertragbar auf die Interaktion mit den Lernern fremdkulturellen Hintergrundes. Wenn dem Lehrer aus fremdem Land nicht bewusst ist, wie sehr Lehrer- und Schülerverhalten, Lernerwartungen, Lerngewohnheiten, Spracheinstellung usw. durch Kulturzugehörigkeit geprägt sind, könnte ein für seine Kultur ‚falsches‘ Verhalten der Studenten zu schnell emotional bzw. negativ bewertet werden, was bei den Studenten zu Demotivierung und negativer Stereotypisierung des Zielsprachensprechers führen kann.

— Die Modelle für Alltagskommunikation zwischen Muttersprachlern sind auch nicht einfach übertragbar auf interkulturelle Kommunikationssituationen. Um interkulturelle Kompetenz zu erwerben, sollten diese soziokulturell unterschiedliche Verhaltensweisen oder Assoziationen im Lehrwerk verfügbar sein. Nach Untersuchung gängiger japanischer kommunikativorientierter DaF-Lehrwerke, lässt sich feststellen, dass dieser Aspekt kaum berücksichtigt ist. Die Dialoge zwischen den Gesprächspartnern verschiedener Kulturen verlaufen monokulturell, wobei Sprech-anlässe und -situationen kulturneutral behandelt werden, als ob man sich unter einem Begriff (z.B. Familie) auf der ganzen Welt das gleiche vorstellen würde.

Welche Aufgaben dem einheimischen Sprachlehrer speziell bei Team-Teaching zugewiesen werden sollen, wurde in dieser Arbeit nicht nachgegangen. Die übliche Rollenverteilung, bei der der japanische Lektor den Studenten hauptsächlich Regelwissen vermittelt, sollte jedoch in einem auf Ausbildung der kommunikativen

Handlungskompetenz in interkulturellen Kommunikationssituationen abzielenden Unterricht prinzipiell aufgehoben werden. Die japanische Lehrkraft sollte daneben zur Erreichung des Lernziels geeignete Interaktionsformen berücksichtigen und selber ein „dritter Ort“ zwischen Zielkultur und Ausgangskultur sein, an den sich sowohl Studenten als auch muttersprachliche Lektoren bei kulturbedingten Konfliktsituationen wenden können.

Anmerkungen

- 1) Dieser Begriff stammt aus: Menzel (1996), S.132
- 2) Näheres über Team-Teaching: Fujiwara 1997
- 3) Anzahl der befragten Studenten: Literaturwissenschaften(140), Naturwissenschaften(157), Wirtschaftswissenschaften(91), Jura(149), Betriebswirtschaftslehre(62)
- 4) Frage zu Erhebung und Auswertung der Umfrage beantwortet die Autorin bei Interesse.
- 5) Die Studentenantworten sind natürlich vom Lehrer und seiner Lehrmethode abhängig. Da aber die meisten Lehrer nicht an einer einzigen Fakultät, sondern an verschiedenen Fakultäten tätig sind, sind die nach ihnen geordneten Ergebnisse grundsätzlich unabhängig von einzelnen Lehrern.
- 6) Edmondson (1995), S.177
- 7) Edmondson (1995), S.179
- 8) Hierzu: Rasmussen (2000), S.15: Kommunikationsmodell v. Helmsolt u. Müller
- 9) Menzel (1996), S.132
- 10) Kusune (1992), S.118
- 11) Terada (1996), S.113
- 12) Kusune (1992), Zitat S.121
- 13) Krumm (1995), S.160
- 14) Ikubundo(5), Hakusuisha(6), Asahi-Shuppan(12), Sanshusha(13), Dogakusha(11)
- 15) Müller (1992), S.149
- 16) Kusune (1992), S.127ff.
- 17) Müller (1992), S.152
- 18) Takada, Nakamura, Yuasa, Abe: Tottemo yokubarina doitsugo Kyokasho. S.12, Ikubundo-Verlag, 2000
- 19) S. Fujiwara (2000)
- 20) House (1995), S.481

Literaturangaben

- Edmondson, Willis J.: »Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner«, in: Bausch/Christ/Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, 1995, S.175-180.
- Fujiwara, Mieko: »Team-Teaching in der Form von Paar-Unterricht« in: *Osaka Keidai Ronshu*, Vol.48, No.4, Osaka University of Economics Institute, 1997, S.301-314.
- : »Regionale Lehrwerkforschung: Entwicklungstendenzen japanischer DaF- Lehrwerke unter besonderer Berücksichtigung kommunikativ orientierter Lehrwerke«, in: *The Journal of the Institute for Language and Culture 3*, Institute for Language and Culture, Konan University, 1999, S.85-99.

- : »Landeskundliches Lernen im Deutschunterricht: Ein Versuch eines im Sprachlernen integrierten Kulturlernens«, in: *The Journal of the Institute for Language and Culture 4*, Institute for Language and Culture, Konan University, 2000, S.70-90.
- House, Juliane: »Interaktion«, in: Bausch/Christ/Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, 1995, S.480-484.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation«, in: Bausch/Christ/Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, 1995, S.156-161.
- Kusune, Shigekazu: »Interkultureller Deutschunterricht«, in: *Studies in Humanities 29-2*, The College of Liberal Arts, Kanazawa University, 1992, S.111-139.
- Menzel, Barbara: »Fremdverstehen und Fremdsprachenunterricht«, in: *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*, DAAD, 1996, S.129-138.
- Müller, Bernd-Dietrich: »Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutsch als Fremdsprache«, in: Burkhardt Krause: *Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context*, München, Iudicium Verlag, 1992, S.133-150.
- Rasmussen, Gitte: »Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen«, (Reihe interkulturelle Kommunikation, Bd.5), München, Iudicium Verlag, 2000.
- Sugitani, Masako: »Interkulturelle Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Japan«, in: *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*, DAAD, 1996, S.119-127.
- Terada, Tatsuo: »Zur internationalen Team-Arbeit«, in: *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*, DAAD, 1996, S.105-115.

Quellenangaben

- Mebus, Gundula/ Pauldrach, Andreas/ Rall, Marlene/ Rösler, Dietmar:
Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache, Bd.1, Klett Verlag, Stuttgart, 1987
- Funk, Hermann/ Koenig, Michael/ Scherling, Theo/ Neuer, Gerd:
Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Kursbuch 1, Berlin Langenscheidt Verlag, Berlin und München, 1994
- Takada, Hiroyuki/ Nakamura, Masami/ Yuasa, Hiroaki/ Abe, Yoshinori:
Tottemo Yokubarina Doitsugo Kyokasho, Ikubundo-Verlag, Tokyo, 2000

日本での初級ドイツ語授業における教育目標としての異文化能力

——ネイティブ教員と日本人学習者とのインターアクションをめぐって——

藤原三枝子

近年の交通の発達およびコミュニケーション領域における目覚ましい科学技術の進歩により、経済・文化などあらゆる分野での人の交流が盛んになるにつれ、異文化接触場面で適切なコミュニケーション行動を行う能力の養成が、外国語教育の重要な課題と考えられるようになってきた。大学の外国語授業においても、母語話者とのインターアクションを通じて、学習者の異文化間コミュニケーション能力を養成するために、ネイティブ教員が盛んに起用されるようになった。しかし、このような能力は、母語話者との接触によって自然に獲得されるものではなく、むしろ授業での接触が増えるにつれ、異文化間摩擦や誤解が生じることにもなりかねない。学習者にとって大抵の場合、目標文化圏の人との最初の出会いとなる授業場面において、どのような問題が生じる可能性があるのかに関して、ドイツ語教育の分野ではこれまで科学的な視点から分析されることが少なかった。

以上の状況を踏まえて、拙論では、以下の3点を考察対象としている。①甲南大学で基礎ドイツ語を履修している学生全体を対象にして行った授業評価から、ネイティブ教員と日本人学習者とのインターアクション上の問題点を異文化理解の視点から探ること、②2000年度に日本で出版されたDaF（外国語としてのドイツ語）教材の中でコミュニケーション重視型の教材が、どれほど異文化の視点をコンセプト化しているかを分析すること、③同一テーマ（Familie）の扱いを、異文化アプローチ教材である“Sprachbrücke”と日本のDaF教材で比較検討し、異文化能力養成のための日本人学習者向け教材開発の基礎とする。

ドイツ語基礎科目に対する学生の授業評価では、チーム・ティーチングは、日本人教員のみによる従来の文法・訳読シラバスの授業に比べて、多くの学部において消極的な学生評価にとどまっている。自由記述による学生の要望を分析すると、ネイティブ教員と日本人学習者間の社会言語・文化行動の違いに起因すると思われる摩擦が、批判的な評価の大きな原因のひとつと考えられる。この事実は、ネイティブ教員による授業が自動的にコミュニケーション及び異文化能力の養成を約束するものではないことを示している。この認識から、ネイティブ教員による授業場面を、「教師—学習者」のインターアクションレベルと、「目標言語文化—自文化」の異文化レベルの二つの視点から考察する必要がある。実際のコミュニケーション場面で対等の立場でコミュニケーションに参加する能力の養成を学習目標とする授業では、「教える者vs.教えられる者」の社会的な上下関係を内包する従来の教師・学習者間のインターアクションを、「学習者—学習者」のインターアクションに変え、教師はむしろ助言者としての立場にとどまることが望ましい。„Sowieso“のように、教材の中で授

業のインターアクション形態をテーマ化することも考えられる。

授業での母語話者は、学習者にとって語学教師であると同時に目標言語圏の代表者として体験される。母語話者との授業でのインターアクションは、学習者の言語習得の成果を左右するだけでなく、Helmolt/Müllerのコミュニケーションモデルのように、最悪の場合、「異文化圏の人々との接触を回避するような姿勢」をつくってしまいかねない。

ネイティブ教員の起用により、異文化間コミュニケーション行動能力の養成を目指す授業では、実際の授業場面での教師・学習者のインターアクションは、異文化間インターアクションであることを教師も学習者も常に意識することが必要である。そしてそれぞれの帰属文化による差異を認めながら、コミュニケーション能力養成にとってより望ましい授業形態をつくりあげていかなければならない。そのためには、例えば：

- 言語に対する態度の差異（高文脈文化／低文脈文化）による摩擦を克服するためにも、授業の最初から „Entschuldigung, nochmal bitte.“, „Ich verstehe Sie nicht.“, „Ich hab’s vergessen.“, „Danke schön. Bitte schön.“ など、授業進行およびコミュニケーションにとって大事な言語的方略を学生に学習させることが必要である。質問が理解できないときの学生の沈黙は、しばしば「無関心」や「非協力的態度」として特にネイティブ教員の場合には否定的な評価に繋がったり、感情的な態度を引き起こす場合が多い。
- 異なる外国語授業の伝統に起因する、日本人学習者・ネイティブ教員間の期待の相異（多くの説明を期待 vs. 実際的な運用を期待）、インターアクション形態の相異を授業においてテーマ化し、できるだけ、実際のコミュニケーション場面に近い「学習者—学習者」のインターアクションを実現する。

異文化能力養成を目標とする授業においては、異文化の視点をコンセプト化している教材が望ましい。日本のDaF教材出版社5社が2000年度に出版したコミュニケーション重視型の14教材を分析すると、総数238のダイアログのなかで半数以上の122ダイアログが日本人と母語話者との異文化間コミュニケーションの形態をとっている。しかし、どれも母語話者間の単一文化内コミュニケーションと変わらない内容となっている。帰属文化を異にする話者間のコミュニケーションは、同一文化圏内のコミュニケーションとは異なることをテーマ化しているダイアログは見当たらない。

ドイツ語圏で出版され、異文化間アプローチの初級教材である „Sprachbrücke“ は、目標言語圏と学習者が属する文化圏に、さらに第三の架空の文化圏（Lilaland）を加え、トライアングルな視点から文化を捉えることで、ドイツ語圏と自国との対比によるステレオタイプ形成を回避している。日本のコミュニケーション重視型教材が、例えば「家族」をあたかも文化に拘束されない普遍的な概念であるかのように扱っているのに対し、„Sprachbrücke“ では、Familieの概念は文化によって異なることがダイアログのテーマとなっている。実際の異文化接触場面で起こる誤解の多くは、話者たちの帰属文化を背景にした理解の齟齬に

よることを考えると、日本人学習者の異文化間コミュニケーション行動能力養成のために、日本の文化特殊性を考慮した異文化アプローチの地域的教材開発が望まれる。