

Zum Projekt eines multiplen Lehrbuchs

Thomas BLEICHER

1 Beginnen wir mit dem Ende: Was erwarten die Benutzer von einem neuen Lehrbuch?

Schüler und Studenten wünschen endlich mal eine Lernhilfe, die nicht nur die veralteten Materialien ersetzt, sondern auch mit bunten Bildern und aktuellen Themen ihren eigenen Interessen entgegenkommt. Finden sie darin nur wenige und zudem schwarz-weiße Fotos und die immer gleichen Themen der Erwachsenen, so ist ihre Freude an dem Lehrbuch, das kaum anders als die alten erscheint, schnell erloschen.

Lehrer und Dozenten sind da schon etwas komplizierter. Stellen wir zwei extreme Typen gegenüber: den naiven und den kritischen Lehrer. Der erste ist glücklich, wenn er wieder mal ein neues Werk benutzen kann, und setzt es Seite für Seite ein – in der Hoffnung, damit endlich all die Defizite seines bisherigen Unterrichts zu eliminieren (was natürlich nicht gelingt). Der kritische Lehrer dagegen bezweifelt, dass ihm dieses Werk zumindest mal die Richtlinien geben wird, nach denen er in jeder neuen Lernergruppe seinen Unterrichtsstoff anbieten könnte (was wahrscheinlich auch nicht gelingt).

Diese und andere vorstellbare Erwartungshaltungen beweisen, dass die Erstellung eines neuen Lehrbuchs, das allen gerecht werden soll, unmöglich ist. Und tatsächlich hat wohl fast jeder schon einmal die Erfahrung gemacht, dass man am Ende eines sehr guten Kurses zwar in der Lage gewesen wäre, die gerade praktizierte Vorgehensweise als Modellversuch festzuhalten, dass sie aber bei der Wiederholung keineswegs in derselben Form wieder so erfolgreich funktioniert. Deshalb arbeite ich z.B. schon seit mehreren Jahren nicht mehr mit einem einzigen

Lehrbuch, sondern verwende eine aus unterschiedlichen Lehrwerken gewonnene und mit eigenen Zetteln ergänzte Sammlung von losen Blättern, die immer wieder verbessert oder ausgetauscht werden müssen.

2 Diese Erfahrungen und die Erwartungen der Benutzer stellen an jedes neue Lehrwerk fast uneinlösbare Anforderungen. Aber was eigentlich nicht möglich ist, wird – wie üblich in der Praxis des Wortes ‚eigentlich‘ – ja doch immer wieder versucht. So wird dann auch hier zumindest die Konzeption für ein neues Lehrbuch vorgestellt. Und damit nicht zuviel versprochen wird, soll gleich vorab eingestanden werden, was denn alles nicht beabsichtigt ist und damit auch nicht erreicht werden kann. Dieses geplante neue Lehrbuch ersetzt also kein Wörterbuch und keine Grammatik, keine Hör- und Lese-Verstehenstexte und keine Sprech- und Schreibübungen, keine landeskundlichen Materialien und keine literaturgeschichtlichen Informationen.

Dieser Negativ-Katalog sollte nicht als Bescheidenheitsformel missverstanden werden; missverstanden werden sollte aber auch nicht als Anmaßung, wenn nun paradoxerweise behauptet wird, dass all das, was zuvor negiert worden ist, auch in diesem Lehrbuch enthalten ist. Es ersetzt also nicht die anderen Werke, aber es fügt die lernspezifischen Vereinzlungen sozusagen wieder zusammen, indem es die Komplexität der Sprache und ihrer Inhalte und Funktionen aufzeigt. Die ‚Realität‘ einer Sprache wird – wie auch anderswo schon mehrfach skizziert – als ein korrelatives System dargeboten; dadurch lassen sich einzeln gelernte (und wiederholbare) Sprach-Elemente im Zusammenhang mit verschiedenen Sprach-Kapazitäten einsetzen und erproben.

Da die Sprache ein Medium ist, sollte stets auch das, was transportiert wird, mitberücksichtigt werden. Dabei bieten sich

die klassischen Felder der Landeskunde und der Literatur an, deren vordergründig dokumentarische und ästhetische Qualitäten erst durch das Beherrschen der sprachlichen Strukturen konkretisiert werden können. Gerade dadurch, dass die Sprache nicht das letzte, das rein linguistische Ziel des Sprachunterrichts ist, sondern Sprache thematisch funktionalisiert wird, steigert der Fremdsprachenunterricht die Motivation der Lernenden durch das Interesse an dem fremden Land und seinen Menschen. Deshalb sollen Sprache, Landeskunde und Literatur nicht als isolierte Teilbereiche, sondern als spezifische Aspekte einer komplexen Fremdsprachengermanistik eingesetzt werden.

Dies betrifft bisher aber nur die eine, die fremde Realität der Fremdsprache; die eigene Realität der Lernenden und der meisten Lehrenden ist jedoch die Realität der Muttersprache oder - wie in Algerien - der Zwei- oder Mehr-Sprachigkeit. Dieses sprachliche Fundament wird gerade im Fremdsprachenunterricht viel zu wenig genutzt und ist doch geradezu unverzichtbar für das Lernen des Fremden als Erkennen des Nicht-Eigenen. Deshalb stehen in dem neuen Lehrbuch deutsche Textbeispiele und algerisch-maghrebinische Textbeispiele nebeneinander und fordern den Vergleich, der zur Feststellung von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ebenso wie von Unterschieden und Unvereinbarkeiten führen wird – im sprachlichen Bereich ebenso wie in Landeskunde und Literatur.

3 Dieses doppelte Sprach-System mit seinen unterschiedlichen Funktionen und Inhalten in einem Lehrbuch darzubieten, kann natürlich nur in interlingualer und interkultureller Kooperation gelingen. Hier stellt also zuerst der Gast vor, was der Gastgeber dann zu begutachten hat; denn er muss letztlich entscheiden, was und wie viel vom Fremden für das Eigene sinnvoll ist – und wie dieses und jenes Eigene in Beziehung zum selektierten Fremden gestellt werden kann.

Was folgt, ist demnach erst der einseitige Vorschlag des Fremden, der jedoch hofft, nicht ganz fremd zu sein, wie er ja auch weiß, dass dem Gastgeber die deutsche Sprache und Kultur keineswegs fremd ist. Diese Konstellation, die die notwendige Voraussetzung für eine internationale Kooperation ist, hat die Idee zu diesem geplanten Lehrbuch erst ermöglicht und das Vertrauen in seine Realisierbarkeit gefestigt. Deshalb seien nun die ersten Schritte gewagt – als deutsche Thesen, die in Hegelscher Manier über algerische Antithesen zu bikulturellen Synthesen führen sollten.

Thema ist die Alltagwirklichkeit in unseren beiden Sprachregionen. Vorgestellt wird sie jeweils am Beispiel von zwei kurzen literarischen Texten. So könnten miteinander verglichen werden z.B. Textausschnitte aus Werken von Thomas Bernhard und Abdelhamid Benhedouga, von Ilse Aichunger und Assia Djébar, von Becker, Bichsel, Bobrowski und Feraoun, Kateb Yacine, Boudjedra sowie weiterer Autoren, unter denen auch einige Österreicher oder Schweizer – wie oben schon genannt - und Marokkaner oder Tunesier sein können.

Diese literarischen Texte sollen konzeptionell zuerst mit (A) einsprachigen Vokabelerklärungen und (B) spezifischen Grammatik-Aufgaben erklärt und dann mit (C) Analysen landeskundlicher Besonderheiten und (D) Interpretationen des ästhetischen Mehrwertes aufbereitet werden, bevor sie schließlich (E) komparatistisch ausgewertet werden können. Diese fünf Phasen-Methode wiederholt sich bei allen 16 Parallel-Texten, die sich jeweils vier Komplexen zuordnen lassen: dem (I) Alltag, wie er uns auf der Straße und an öffentlichen Orten begegnet, der (II) Familie, die wir innerhalb der eigenen Wohnung erleben, der (III) Beschäftigung, die mit der Schule beginnt und im Berufsleben endet, und der (IV) Freizeit, wie wir sie bei Festen und auf Reisen verbringen. Diese vier unters-

chiedlichen Situationen mit ihren je eigenen Orten und Themen zielen auch auf die vier unterschiedlichen Intentionen der Unterhaltung und des Kontaktes sowie der Selbstfindung und der Fremderfahrung.

4 Dieser allgemeinen und mehr theoretischen Übersicht soll nun als konkretes Beispiel die Bearbeitung der ersten beiden Paralleltexte zum ersten Komplex folgen. Konkretisiert wird dabei in einem ersten Schritt die allgemeine Konturierung: Situation Alltag, Ort Straße/Lokal, Thema Kommunikation und Intention Unterhaltung.

Hierzu Thomas Bernhards Kurztext „Der junge Mann“, der folgendermaßen beginnt: *„Der junge Mann versucht, einem alten Mann zu beweisen, daß er, der junge Mann, allein ist. Er sagt ihm, er sei in die Stadt gekommen, um Menschen kennenzulernen, aber es sei ihm bis jetzt noch nicht gelungen, auch nur einen Menschen zu finden. Er habe verschiedene Mittel angewendet, um das Vertrauen der Menschen zu gewinnen. Aber er habe sie abgestoßen. Sie ließen ihn zwar ausreden und hörten ihm auch zu, aber sie wollten ihn nicht verstehen“*. Und der Text endet: *„Er redet auf den alten Mann, der neben seiner Haustüre sitzt, mit einer solchen Gewalttätigkeit ein, daß er sich plötzlich schämt. Er tritt einen Schritt zurück und stellt fest, daß in dem alten Mann nichts vorgeht. In dem alten Mann ist nichts, das er wahrnehmen könnte. Jetzt läuft der junge Mann in sein Zimmer und deckt sich zu“*.

Nach einigen Worterklärungen (und eventuellen Wortschatzübungen) [A] folgt der Grammatikteil [B]:

Wie Sie sehen, gibt es zwei Möglichkeiten, das, was ein anderer gesagt hat, wiederzugeben: die direkte Rede (das Zitat) und die indirekte Rede; hier finden Sie Beispiele für die indirekte Rede!

Aus dieser Feststellung resultieren die Aufgaben:

1. Unterscheiden Sie die Nebensatz-Konstruktionen „daß er allein ist“ und „er sei in die Stadt gekommen“!
2. Übersetzen Sie das, was der junge Mann sagt und tut, in die direkte Rede, z.B.: Der junge Mann versucht einem alten Mann zu beweisen, daß er, der junge Mann, allein ist. „Ich bin allein“.
3. Wie gefällt Ihnen die Geschichte jetzt? Was hat sich verändert?

Diese letzte Frage leitet über zur literarischen Analyse [C]:

Wenn Sie nun die beiden Textvarianten vergleichen, stellen Sie fest, dass sie ganz unterschiedliche Wirkungen auf Leser oder Hörer haben.

1. Der Autor hat sicherlich nicht zufällig die Geschichte in der Form geschrieben, wie Sie sie hier vorfinden. Was wollte die indirekte Rede als Stilmittel ausdrücken?
2. Warum spricht der junge Mann überhaupt zu dem alten Mann?
3. Unterscheiden Sie: einen Menschen kennenlernen, ihm vertrauen, ihn verstehen!
4. Wie beurteilen Sie die Versuche, durch Geschenke und Verwandlungen Freundschaft zu gewinnen?
5. Warum bleibt die Rede ein Monolog und der junge Mann folgerichtig weiter allein?

5 Der Wortwahl, Grammatikstruktur und Inhaltsanalyse des ersten deutschsprachigen Textes wird nun der erste algerische Paralleltext gegenübergestellt; es ist ein Auszug aus Benhe-dougas arabischem Roman „Le Vent du Sud“:

„Die laute Stimme eines jungen Kartenspielers zerriß plötzlich die Stille. „Der Punkt gehört mir, und das kostet einen Méchoui“. Ein anderer schrie lauter: „Dein Méchoui ist auf dem Mond. Drei für mich!“ „Vier!“ sagte eine dritter. „Drei und eins dazu, ich sammle ein. Das Fest beginnt, und das Zelt ist gewebt“. Der junge Mann fragte den Alten: „Und du, Onkel,

kannst du Karten spielen?“ „Ich kann spielen, aber ich spiele nicht mehr ... Die Sprache des Spieles hat sich verändert. Früher sprachen wir anders, wir nannten eine Karte eine Karte und eine Katze eine Katze. Aber wie sei jetzt reden ... Mit wem soll ich denn spielen?“ Der junge Mann lächelte: „Das ist wahr. Auf jeden Fall bereitet das Dorf einen köstlichen Méchoui für seine Gäste“.

Das Gespräch geht noch ein wenig weiter, aber der Abschnitt soll uns genügen, um die Vorgehensweise aufzuzeigen. Die Worterklärungen [A] können hier zu Begriffserklärungen erweitert werden, z.B.: „Erkläre einem Deutschen, was ein Méchoui ist“. Der Grammatikteil [B] erweist sich als ein strukturelles Kontrast-Programm zum Bernhard-Text:

In diesem Text haben Sie nun ein Beispiel für die direkte Rede.

1. Übersetzen Sie den Inhalt der Gespräche in die indirekte Rede!
2. Vergleichen Sie jetzt wieder die beiden Textfassungen miteinander! Welche stilistischen Unterschiede fallen Ihnen auf?
3. In welchem größeren Zusammenhang finden Sie eher einen solchen Text in der direkten Rede? Und wo könnte er eher so vorkommen, wie Sie ihn jetzt übersetzt haben?

Die literarische Inhaltsanalyse [C] informiert vorab:

Dieser Text spielt in einem Café, wo mehrere Personen sprechen: einige Kartenspieler sowie ein junger Mann und ein alter Mann.

1. Worüber sprechen die Spieler?
2. Worüber unterhalten sich der junge Mann und der alte Mann?
3. Erklären Sie Sprichwort und Gerücht hier und im Allgemeinen!

4. Was zeigt sich an diesem Gespräch zweier Menschen aus verschiedenen Generationen?

6 Diese Einzelanalysen führen nun zu einer komparativen Synthese, indem die Fragen sich auf beide Texte beziehen [D]:

Vergleichen Sie beide Texte. Wo liegen die Gemeinsamkeiten? Und worin besteht der Hauptunterschied? Finden Sie dazu eine Erklärung!

Sie haben wahrscheinlich schon oft Bemerkungen über folgende Begriffe gehört:

- Kontaktsuche
- Kommunikationsproblem
- Traditionsbruch
- Generationenkonflikt.

Diskutieren Sie darüber und verwenden Sie dabei auch die weiteren Materialien (im Anhang zu diesem Komplex); argumentieren Sie nach dem Muster „Ich und die anderen“, „einerseits und andererseits“, „hier und dort“, „heute und früher“ etc.

Neben dem inhaltlichen Vergleich steht der sprachliche Vergleich [E]:

Vergleichen Sie die beiden Texte, indem Sie die stilistischen Unterschiede beschreiben!

Wie könnte man die Sprache der Spieler kennzeichnen? Und welche Probleme ergeben sich, wenn man eine solche Sprache benutzt?

Kennen Sie selbst Beispiele für solche und ähnliche Sprachen?

Darauf folgt nun noch eine sprachpraktische Übung – der Versuch einer Rück-Übersetzung des Benhedouga-Textes ins originale Arabisch [F]:

Übersetzen Sie den algerischen Text ins Arabische!
Vergleichen Sie dann Ihre Version mit dem Original!

Den Abschluss der Didaktisierung der ersten beiden Paralleltexte bildet hier ein möglicher Exkurs über Sprichwörter [G]:

Untersuchen Sie, ob die Sprichwörter in Original und Übersetzung wörtlich oder sinngemäß übereinstimmen!

Umschreiben Sie mit Ihren eigenen Worten, was dies bedeuten soll!

Suchen Sie entsprechende Redensarten in Fremd- und Muttersprache!

Kennen Sie weitere Sprichwörter mit ähnlichen Bedeutungen?

Hier einige Beispiele zum Umfeld Glück und Spiel:

- Glück im Spiel, Pech in der Liebe
- Scherben bringen Glück
- Glück und Glas: wie leicht bricht das!

7 In den weiteren Paralleltexten zum ersten Komplex erfahren wir dann noch, wann die Sprache Ausdruck von Macht und Ohnmacht (in Martin Walsers Text „Aus dem Wortschatz unserer Kämpfe“) und Aussage von Wahrheit und Lüge (in einem sog. ‚Märchen‘ aus Mascara) wird, wie Frauen, die die beiden Autorinnen Ilse Aichinger und Assia Djebar in eine Art „Fenster-Theater“ setzen, die Menschen ihrer Umgebung beobachten und meist vorschnell beurteilen sowie was früher gegolten hat und was heute nicht mehr wichtig ist, wie uns Texte von Jürgen Becker und Mohamed Magani - bedauernd oder erfreut - einreden wollen.

Am Ende der ersten vier Paralleltexte (wie auch am Ende der jeweils vier anderen Paralleltexte in den übrigen Komplexen) finden sich - kommentiert oder unkommentiert - weitere Materialien wie Bilder, Zeitungsausschnitte etc.; sie dienen zur Wiederholung des ersten Komplexes wie auch zu seiner Er-

gänzung und Erweiterung. Erlernst werden soll dabei vor allem die Transfer-Fähigkeit vom Besonderen des Einzeltextes zum Allgemeinen seiner Aussage-Intentionen und vom Allgemeinen wieder zurück zum konkreten Beispiel.

8 Kurz skizziert seien nun auch noch die drei übrigen Komplexe.

Der zweite Komplex fokussiert Situation Familie, Ort Haus, Thema Identität und Intention Kontakt. Hier finden sich Text-Angebote von Peter Bichsel und Ali Ghalem, von Christian Kracht und Kateb Yacine, von Heinz Knappe und Mohammed Dib sowie von Johannes Bobrowski und Mohammed Khaïr-Eddine. Andere oder veränderte Verhältnisse verunsichern die Menschen, führen zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern, zwischen Mann und Frau, zwischen Individualität und Solidarität, Tradition und Moderne, zwischen Stadt und Land und Heimat und Fremde. Gefragt werden soll, ob diese Probleme in den Texten gelöst werden bzw. warum sie nicht gelöst werden und wie man sie - hier wie dort - vielleicht doch lösen könnte. Denn - dies sei hier betont - es handelt sich hier keineswegs um sog. negative Texte; eher ist die Wirklichkeit, die sie reflektieren, negativ, was uns - so die genuine Intention solcher Texte - zu positiven Aktionen herausfordern soll. Und das ist - auch dies sei noch angemerkt - zumindest in Europa derzeit viel wirkungsvoller als sog. affirmative Texte und auch als ‚belehrende‘ Texte in der Manier Brechts.

Der dritte Komplex umfasst Situation Beschäftigung, Ort Schule/Fabrik, Thema Erziehung/Arbeit und Intention Selbstfindung. Die Autoren Hans Magnus Enzensberger und Mouloud Feraoun wollen Schüler belehren, Siegfried Lenz und Albert Memmi lassen Schüler sprechen, die eine Arbeit schreiben müssen, Hans-Werner Geerdts und Driss Chraïbi entwerfen zwei mehr oder weniger erfolversprechende Le-

bensläufe von der Schule zum Beruf, und Thomas Bernhard und Rachid Mimouni malen surrealistische Bilder von der Unmenschlichkeit einer rein technologischen Arbeitswelt.

Der vierte Komplex zeigt schließlich das Nicht-Alltägliche im Alltag, das Neue und Fremde, all das, wodurch das ‚normale‘ Leben mit seinen alten Gewohnheiten und angeblichen Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt wird. Die Charakterisierung umschreibt hier noch sehr ungenügend Situation ‚Freizeit‘ (als eine Zeit außerhalb der Arbeit in Beruf und Familie), Ort unterwegs/in der Fremde, Thema Feier/Reise und Intention Fremderfahrung. Wie das ‚Zauber-Medium‘ Radio das ‚natürliche‘ Leben von Menschen verändert hat, zeigen uns die zwei fast themengleichen Humoresken von Alois Brandstetter und Driss Chraïbi. Wolf Wondratschek und Mohammed Dib führen uns in die Welt der jugendlichen Illusionen von einem anderen Leben. Elias Canetti und Rachid Boudjedra beschreiben die Fremde als ein reizvolles Erlebnis, das aber letztlich unverstehbar bleibt. Dagegen erleben Günter Grass und Malek Haddad – der eine spekulativ, der andere existentiell – die Fremde als die alternative Herausforderung, die das Eigene immer uneigentlicher werden lässt.

9 Wie schon gesagt: dieses geplante Lehrbuch ersetzt nicht vorhandene Lehrbücher, aber es soll sie ergänzen und bereichern; denn es kann jederzeit und in jedem Teilbereich des Sprachunterrichts eingesetzt werden. Da es nicht progressiv angelegt ist, lässt sich zudem jeder einzelne Teil - sei es zu Beginn oder am Ende, sei es als ganzer Komplex oder auch nur als Teilkomplex - wie ein Mosaikstein herausnehmen und in das aktuelle Programm des Unterrichtsplans einfügen.

Vom multiplen Gebrauch zum multiplen Nutzen: Es fordert die Lernenden dazu auf, die eigene Sprache und ihre eigene Wirklichkeit miteinzubringen auf dem Weg in die fremde

Sprache und deren Wirklichkeit. Nicht Konflikt, sondern Kontakt wird gesucht. Dadurch kann das Fremde als eine zweite Möglichkeit, als eine ‚normale Andersartigkeit‘ verstanden werden, und diese Erfahrung führt schließlich zurück zu einem besseren Verstehen der eigenen Sprache, der eigenen Kultur und der eigenen Literatur, kurz: der eigenen Wirklichkeit.

10 Deutschland: ein Land in der Mitte Europas. Algerien: ein berberisch-arabisches Land an der Peripherie Afrikas – mit oder ohne Tendenz(en) zu Europa? Eine Antwort auf diese Frage, die ja gerade weit mehr als nur die Geographie impliziert und keinesfalls die Erinnerung an die kolonialistische Vergangenheit ausklammern darf, scheint mir nicht so wichtig, aber wichtig, ja überlebenswichtig für unsere Zukunft, die wir nur noch gemeinsam (mit)gestalten können, ist und bleibt das gegenseitige Kennen- und Verstehen-Lernen – unabhängig von unseren jeweiligen Ausgangspunkten.

Gerade deshalb sollte uns z.B. auch interessieren, was in einem dritten Land derzeit diskutiert wird. In der Ukraine diskutieren Wissenschaftler wie der Germanist Jurko Prochasko nicht erst seit der neuen politischen Situation in ihrem Land über ihre nationale und internationale Position; dabei „befassen wir uns auch mit der Problematik der Ost- und Südgrenze der EU, indem wir versuchen, typologisch die Lage der Ukraine, Moldawiens und Weißrusslands mit der Lage der maghrebischen Länder zu vergleichen“ (in: Die Zeit 1/2005).