

# PRIMAR

Heft **27**  
10. Jahrgang  
März 2001

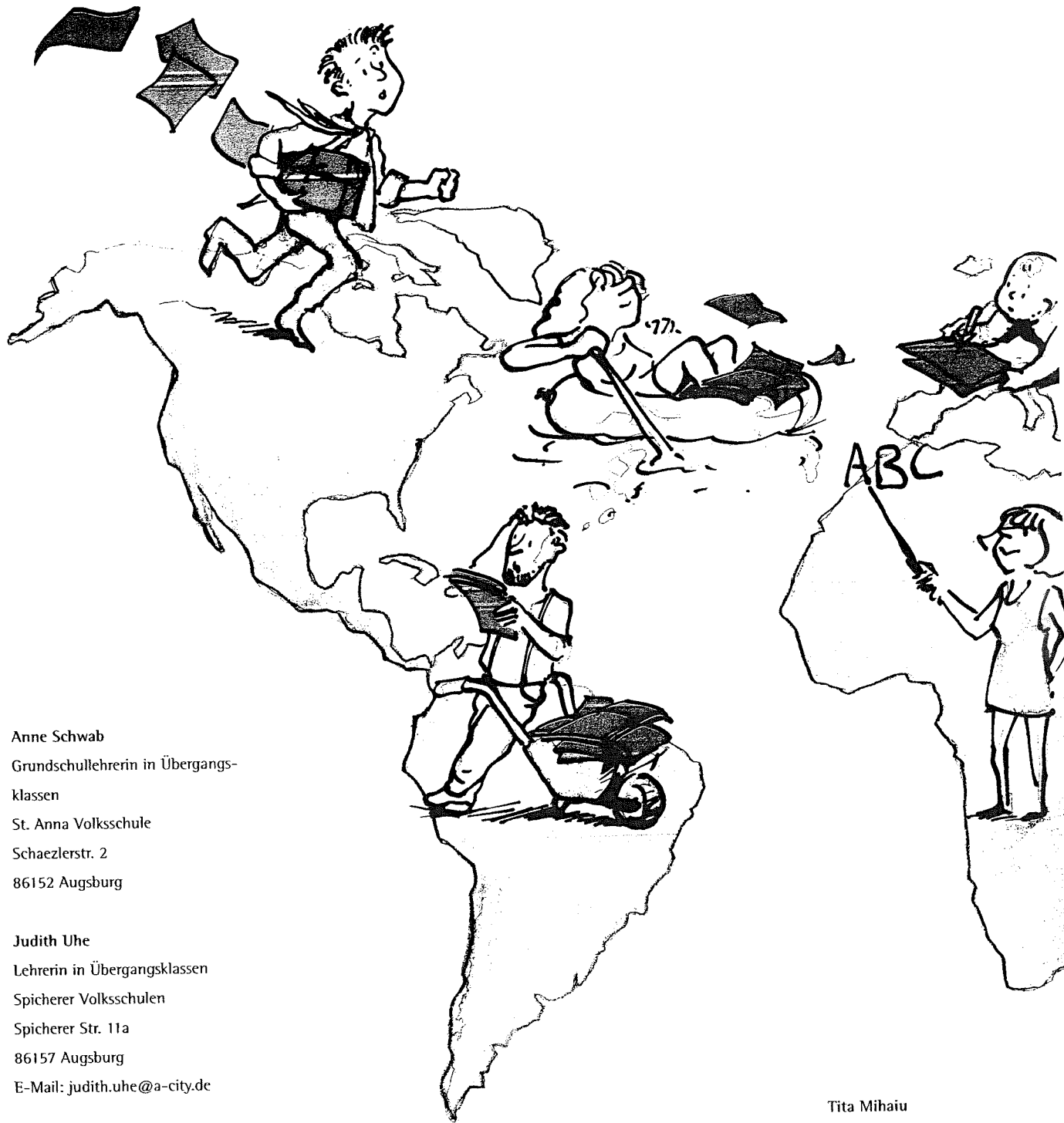
Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich

## Sprache lernen mit Leib und Seele

- Spielen, Schmecken, Tasten
- Naturprojekt
- Klangbäume
- Gemalte Gedichte



# Autorinnen und Autoren



Anne Schwab  
Grundschullehrerin in Übergangs-  
klassen  
St. Anna Volksschule  
Schaezlerstr. 2  
86152 Augsburg

Judith Uhe  
Lehrerin in Übergangsklassen  
Spicherer Volksschulen  
Spicherer Str. 11a  
86157 Augsburg  
E-Mail: judith.uhe@a-city.de

Éva Békefi Szeidl  
H. Botev-Schule  
8200 Veszprém  
Ungarn

Dorothea Lehmann  
Mittelweg 32a  
91224 Hohenstadt

Dr. Jörg Roche  
Professor für Deutsch als Fremd-  
sprache an der Ludwig Maximi-  
lians Universität München

Regina Bohm  
Leiterin der Bibliothek des  
Goethe-Instituts Nancy  
Goethe-Institut  
39, rue de la Ravinelle  
F-54052 Nancy Cedex

Elisabeth Sinnig  
Lehrerin  
Dr.-G.-Schickedanz-Hauptschule  
Finkenschlag 45  
90766 Fürth  
E-Mail: lissin@nefkom.net

Bojana Skutnik und Vera Sterže  
Osnovna Šola Muta  
Šolska Ulica 6  
2366 Muta  
Slowenien  
E-Mail:  
group1.ossgmu@guest.ames.si

Gudula Gnann  
Fachbetreuerin für die deutschen  
Grundschulen in Rumänien  
E-Mail: GudulaGnann@aol.com

Tita Mihaiu  
Grundschullehrerin am Lehrerbil-  
dungsinstitut und Schulinspektori-  
n für die deutschen Grundschu-  
len im Kreis Sibiu  
Str. Rusciorului 73B/10  
RO-2400 Sibiu

Christine Berg  
Lehrerin  
Europäische Schule  
Europawijk 100  
B-2400 Mol  
E-Mail: christine.berg@ping.be

# „Sinn-voll“ Fremdsprachen lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

**W**ie kaum ein anderes Unterrichtsfach scheint der Fremdsprachenunterricht den Wellenbewegungen seiner jeweiligen Zeit zu folgen. Diese wechseln zwar nicht mit der gleichen Häufigkeit wie Modetrends, sind aber in den Augen einiger Lehrerinnen und Lehrer von ähnlicher Willkür geprägt. Seit einiger Zeit entwickelt sich nun nach der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode, den audiolingualen und audiovisuellen Methoden der 40er und 50er, einem kurzen kontrastiv-grammatischen Zwischenspiel in den 60er Jahren und den kommunikativen Ansätzen der 70er und 80er Jahre ein Ansatz, der gelegentlich als die 4. Generation des Sprachunterrichts oder als Weiterentwicklung des kommunikativen Sprachunterrichts bezeichnet wird: der interkulturelle Sprachunterricht. Handelt es sich dabei tatsächlich nur um eine Weiterentwicklung kommunikativer Didaktik oder gar um eine Modeerscheinung? Auf welchen linguistischen, didaktischen, pädagogischen und hermeneutischen Grundlagen baut er auf? Was bringt er? Wie lässt sich damit „Sinn-voll“ arbeiten?

Der Ausgangspunkt des Ansatzes ist die Annahme, dass Spracherwerb – wenn er überhaupt erfolgreich sein soll – immer auch Kulturerwerb ist, denn Sprache und Kultur sind bekanntlich untrennbar miteinander verbunden, sie bedingen sich gegenseitig. Kultur ist dabei nicht nur abstraktes Wissen über ein fremdes Land, sondern umfasst mit allen Sinnen erlebte Kenntnisse des Fremden. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht sieht die kulturelle Bedingtheit der Sprache daher nicht als Belastung im Sinne der frequenten Lehreraussage „Für Landeskunde und Kultur

habe ich keine Zeit im Unterricht“, sondern ganz im Gegenteil als Potenzial zur Beschleunigung und Verbesserung des Spracherwerbs. Es geht darum, die fremde Kultur im wahrsten Sinne des Wortes zu erfahren und zu erleben. Dazu gehört die volle Palette zur Verfügung stehender Sinneseindrücke. Die interkulturelle Didaktik kann sich dabei auf neuere Forschungen aus der Psycholinguistik (und hier besonders der Spracherwerbsforschung), der Linguistik und der Hermeneutik stützen. Ins pädagogische und politische Konzept westlicher Kulturkreise passen multi- und interkulturelle Ansätze im Zeitalter der Globalisierung allemal.

„Der fremde Blick auf das Eigene“ (Lévi-Strauss) und die daraus resultierenden Katalysator-Effekte für das Fremd- und Eigenverstehen spielen hermeneutisch und didaktisch bei diesem Ansatz die zentrale Rolle. Im Spiegel des Fremden lässt sich das Eigene erst richtig, oder zumindest schärfer, erkennen, häufig sogar erst Interesse wecken. Lehrpläne, curriculare Empfehlungen und die Sprachenpolitik orientieren sich daher zunehmend an einem dialogischen und dialektischen Kulturverständnis. So begründet ein britischer Bericht die Notwendigkeit einer interkulturellen Ausbildung durch Bezug auf den an Gadamer angelehnten Begriff der „Horizontenerweiterung“:

Foreign language study expands the linguistic area of experience by affording interesting linguistic comparisons. It also offers insight into another culture and as such is concerned with the human and social area of experience. Throughout the course pupils can be encouraged to view the familiar from a different angle, not least in terms of people's behaviour, and thereby widen horizons and break down feelings of insularity. (H.M.I. 1985: para. 52)

Auch in explizit multikulturellen Gesellschaften wie in Kanada hebt die Sprachenpolitik meist die unmittelbare Relevanz der fremden Kulturen für die eigene Kultur hervor, und zwar sowohl in Hinsicht auf huma-

Dein Christus ein Jude  
 Dein Auto ein Japaner  
 Deine Pizza italienisch  
 Deine Demokratie griechisch  
 Dein Kaffee brasilianisch  
 Dein Urlaub türkisch  
 Deine Zahlen arabisch  
 Deine Schrift lateinisch  
 Und Dein Nachbar nur ein Ausländer?

Anonymer Verfasser

Den Appell an mehr Menschlichkeit, Toleranz und gegen Diskriminierung hat ein anonymer Verfasser auf einer Plakatafel an die Bevölkerung Völklingens gerichtet. Vor dem Überleben wurde das Motiv zufällig von einem Fotografen aufgenommen, der es zur weiteren Nutzung einem Bildarchiv zur Verfügung stellte.

DSR

Eine Initiative der Deutschen Städte-Reklame GmbH, Frankfurt am Main, gegen Ausländerfeindlichkeit

einfach eine Extension der kommunikativen Didaktik sein, denn diese orientiert sich ja sehr stark an den Bedingungen und Zielen westlicher industrialisierter Kulturen. In anderen, übrigens von Deutschland gar nicht so weit entfernten Kulturen, dominieren zum Beispiel stärker von der Lehrer- oder Textautorität geprägte Lernstile und damit auch vergleichsweise „konservative“ Lehrmethoden. Auch hier gilt also, im Fremdsprachenunterricht zwischen den Anforderungen der Zielkultur und den Bedingungen der Ausgangskultur möglichst elegant zu vermitteln. Nur so kann eine kontraproduktive Überforderung der Lerner und ein Mislingen späterer kommunikativer Bemühungen im richtigen Leben vermieden werden.

Dabei ist aber noch ein weiterer Aspekt unserer nach Technisierung und Globalisierung strebenden Zeit von außerordentlicher Bedeutung. Wir verbinden ja – zwar nicht immer, aber immer öfter – unsere didaktischen Anstrengungen mit der Hoffnung, Unterrichtsprozesse durch die Medien entlasten und beschleunigen zu können. Angesichts der kulturellen Bedingtheit der Pädagogik und der Medien und ihrer kulturspezifischen Benutzungsweisen können diese Hoffnungen aber nur bedingt zum Erfolg führen. Da auch die Medien selbst und ihre Verwendung, wie die Sprache und die Pädagogik, von bestimmten Wertvorstellungen und Einstellungen geprägt sind, ergibt sich hier besonders im virtuellen Lernen eine zusätzliche Ebene

der Vermittlungsschwierigkeit. So war die größte private mexikanische Fernuniversität vor kurzem gezwungen, ihre frisch in den USA entwickelten Programme völlig neu zu gestalten, weil sie von den mexikanischen Lernern nicht angenommen wurden. Die interkulturelle Sprachdidaktik bietet also in der Tat einen neuen, recht weit gehenden Ansatz für den Sprachunterricht, weil sie kulturelle Vielfalt und deren persönliche Erfahrbarkeit ernst nimmt. Sie kann nicht nur eine einfache Erweiterung des kommunikativen Sprachunterrichts sein. Damit stellt sie aber eine Reihe von Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler, an die Pädagogik und damit schließlich auch an die Sprachlehrerinnen und -lehrer. Auch wenn sie einzelne Elemente älterer, fertigkeitenorientierter Lehrmethoden aus neuen Gesichtspunkten neu aufnimmt, signalisiert sie eine Abkehr von einem mechanistischen Verständnis des Sprachenlernens, das die Ziele des Fremdsprachenunterrichts alleine in der Beherrschung grammatischer, phonetischer und kommunikativer Fertigkeiten sieht und Landeskunde als (lästigen und auf Faktenwissen begrenzten) Appendix behandelt. Die Umsetzung dieses neuen Ansatzes im Unterricht verlangt zum jetzigen Zeitpunkt vor allem die Ausarbeitung von geeigneten Lehrmaterialien und Lehrplänen, gezielte Maßnahmen in der Lehrerbildung und -fortbildung und vor allem die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, mit ihren Lernern in den Spiegel zu schauen.

nistische, soziale und bildungspolitische Ziele als auch in Hinsicht auf die konkreten Berufschancen und wirtschaftlichen Aussichten innerhalb und außerhalb der eigenen Gesellschaft. Die entsprechenden Richtlinien des Kultusministeriums der Provinz British Columbia belegen diese Tendenz:

„An important objective of the Language Education Policy of the Ministry of Education, Skills and Training is to provide opportunities for all students to learn second languages that are significant within their communities. Learning another language and learning about another culture enhance students' understanding of their own languages and cultures. This deeper understanding gives students greater choice when they make career and life plans. Study of diverse languages and cultures also provides opportunities for students to understand and benefit from multicultural links within Canada and throughout the world.“ (The Languages Template 5 to 12 – Development Package, Ministry of Education, Skills and Training, British Columbia, 1997:3)

Für eine wirkungsvolle interkulturelle Erziehung ist allerdings eine eingehende Beschäftigung mit den Prozessen interkultureller Kommunikation erforderlich, denn anders als es ein strikt multikulturelles Verständnis nahe legt, führt der einfache Kontakt verschiedener Kulturen nicht notwendigerweise auch zu einem besseren Verständnis unter ihnen. Häufig passiert leider genau das Gegenteil: Bereits bestehende Vorurteile und Wertvorstellungen werden nur bestätigt. Veränderungen – im weiteren Sinne Lernen – finden nicht statt. Das bessere gegenseitige Verstehen ist aber genau das Ziel interkultureller Sprachdidaktik. Da Sprache Abbildung von Wertvorstellungen, Einstellungen – kurz einer bestimmten Weltsicht – ist, muss Sprachunterricht auch über ein Verständnis dieser Weltsichten gehen. Die deutschen Anredeformen, die grammatisch kein sonderlich schwieriges Kapitel darstellen sollten, aber auch bei fortgeschrittenen Lernern immer wieder zu Fehlern führen („Herr Lehrer, kannst du das erklären“), lassen sich daher nur über ein Verständnis der sozialen Stratifikationen in den deutschsprachigen Gesellschaften vermitteln. Eine sehr aufschlussreiche Darstellung der Zusammenhänge gerade in diesem Bereich enthält die Mannheimer Grammatik von Zifonun et al. 1997. In ähnlicher Weise sind die deutsche Wortstellung oder die Dativ/Akkusativ-Entscheidung bei den Wechselpräpositionen nur wirklich (das heißt über das mechanische Memorieren grammatischer Regeln hinaus) nachzuvollziehen, wenn man sich über die Bedeutung von

Grenzen und Grenzüberschreitungen im Deutschen klar ist (zum Beispiel bei der deutschen Satzklammer, bei Ausklammerungsmöglichkeiten, oder bei Grenzüberschreitungen durch Akkusativ und Hilfsverb „sein“ bei Bewegungsverbren).

Die Fehlerhäufigkeit bei den Lernern lässt sich also nur dadurch reduzieren, dass von den kulturell bedingten Konzepten der Lerner ausgegangen wird und diese mit denen der Zielsprache vermittelt werden. Dies kann zum Beispiel dadurch erreicht werden, dass sprachliche und kulturelle Vorerfahrungen der Lerner im Unterricht explizit thematisiert werden. In dieser Hinsicht ist ein interkultureller Ansatz auch ein kontrastiver Ansatz. Aber der Umgang mit divergierenden Strukturen ist gänzlich anders, als es die kontrastive Linguistik anstrebte. Zunächst ist es nämlich wichtig, Gemeinsamkeiten in den sprachlichen Strukturen der Ausgangssprache der Lerner und der Zielsprache zu identifizieren. Diese dienen dann als Basis für ein konstruktivistisches Verfahren. Es wird also versucht, das Bekannte (selbst wenn es rudimentär oder stereotyp ist) auszubauen. Das Verfahren kann dabei durchaus explorativ und induktiv sein und schließt eben auch die Erarbeitung abweichender Strukturen ein. Hierbei wird aber moderat und schrittweise vorgegangen und die neuen Erkenntnisse werden reflexiv auf die eigene Kultur und Sprache angewendet. So lernen die Schüler auch, ihre eigene Sprache und Kultur besser zu verstehen. Divergierende Strukturen dienen nicht als Anlass für gezielte Fehlerbehandlung (wie in der kontrastiven Linguistik), sondern als Auslöser für Verstehensprozesse. Die systematische Thematisierung solcher sprachlicher und kultureller Vorerfahrungen sieht zum Beispiel der in Entwicklung befindliche Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für den Grundkurs der bayerischen Hauptschulen vor, zum Beispiel durch Einbringen sprachlicher Rituale, schulischer Vorerfahrungen in verschiedenen Ländern oder die Erstellung interkultureller Festtagskalender.

Die Vorerfahrungen der Lerner spielen aber nicht nur in thematischer und methodischer Hinsicht eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Auch aus pädagogischer Sicht sind sie von großer Bedeutung. Lerninteressen und Lerngewohnheiten entstehen ebenfalls vor dem Hintergrund spezifisch ausgeprägter Lernkulturen, sie sind also selbst kulturell bedingt. Für den Unterricht hat diese Tatsache gerade bei multikulturellen Lernergruppen häufig eine noch größere Bedeutung als die behandelten Inhalte. In diesem Sinne kann eine interkulturelle Sprachdidaktik auch nicht