

Gisela Bauernschmitt

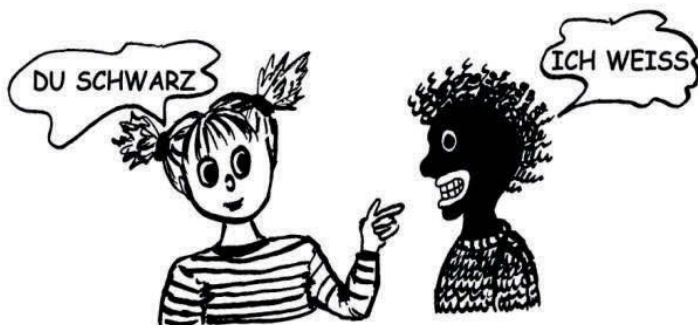
# Kontraste allenthalben: Fremdheit als Programm

Sprachenlernen über intralinguale und interlinguale Kontraste

## Worum es in diesem Beitrag geht

DaZ-Unterricht ist mehr als Sprachunterricht, denn er muss auch das Eintauchen in einen anderen kulturellen Habitus ermöglichen. In diesem Kontext beleuchtet der Beitrag die Rolle interlingualer und intralingualer Kontrastierungen beim Erwerb bzw. Lernen der Mutter- wie der Zweitsprache und deren Bedeutung insbesondere für die Förderung der interkulturellen Kompetenz. Interkultureller Unterricht, so die These, muss über die Orientierung an der Sprachnorm hinausgehen, dem Kontrastiven einen höheren Stellenwert als bisher einräumen und so gleichermaßen Sprach- wie auch Kultursensibilität zu entwickeln helfen.

## 1 Einleitung



Ein Kind nichtdeutscher Muttersprache, das sprachlich so hinter sinnig zu reagieren vermag wie jenes in dieser Karikatur, hat den augenfälligsten Teil der Integration, den Erwerb der Verkehrssprache

des Landes, offensichtlich erfolgreich bewältigt, denn es greift den ihm gegenüber abwertend gebrauchten *Foreigner-Talk* (Klein 1987, 55)<sup>1</sup> auf und spiegelt ihn in verschmutzter Verwendung eines doppeldeutigen Wortes zurück. Mühelos kontrastiert es die Möglichkeiten der Zweitsprache *intralingual*; es hat nicht nur den Wortschatz, sondern auch die Struktur der neuen Sprache internalisiert – möglicherweise auf die gleiche Art, wie es auch seine Muttersprache gelernt hat, denn für frühe Zweitsprachenlerner gilt, dass sich die Aktivierungsfelder im Gehirn beim Gebrauch der Erst-, Zweit- und ggf. auch Drittsprache überlappen. Die Sprecher nutzen also eine Art zentrales Netzwerk, das auf einem gemeinsamen Verständnis von Sprache beruht. Späte Zweitsprachenlerner hingegen aktivieren beim Gebrauch der Zweit- und Drittsprache nur teilweise dieselben Areale des Gehirns wie in der Erstsprache (vgl. Franceschini u.a. 2004).

## 2 Sprachenlernen als Produkt intralingualer Kontrastierungen

Schon der Erwerb der Muttersprache lässt sich als System *intralingualer Kontrastierungen*<sup>2</sup> beschreiben: Während Neugeborene noch alle Laute wahrnehmen, was ihre Fähigkeit erklärt, jede beliebige Sprache zu erlernen, registrieren Säuglinge im Alter von zehn Monaten nur noch die in der Muttersprache bedeutsamen Lautkontraste – ein durchaus sprachökonomisches Vorgehen, das Phoneminventar der Muttersprache über Kontrastierungen im Sinne des *passt dazu – passt nicht dazu* zu erwerben (vgl. Mampe u.a. 2009). Bereits im Alter von vier Monaten können Kinder offensichtlich syntaktische Relationen einer für sie fremden Sprache erfassen – und dies ausschließlich über Regelmäßigkeiten an der Lautoberfläche (vgl. Friederici u.a. 2011). Unbewusst bilden sie *intrasprachliche Kontraste*, mit deren Hilfe sie

---

<sup>1</sup> Damit ist eine Vereinfachung der Sprache oder eine Sprechweise Personen gegenüber gemeint, die man für nicht sprachkompetent im Deutschen hält. „Der Muttersprachler verändert seine eigene Sprachproduktion so, dass sie – seiner Meinung nach – für den Lerner besser zu verstehen ist“ (ebd.).

<sup>2</sup> *Intralinguale* Kontraste sind Einflüsse, die in der jeweiligen Sprache selbst liegen, während es sich bei *interlingualen* Kontrasten um den Transfer zwischen verschiedenen Sprachen handelt.

Abweichungen von vertrauten Sprachmustern erkennen. Auch die syntaktischen Regeln der Muttersprache werden gelernt, indem das Kind seine auf der Grundlage eigenständiger Hypothesen gebildeten Produktionen mit gehörten zielsprachlichen Äußerungen so lange abgleicht, bis eine strukturelle Übereinstimmung mit diesen erreicht ist.

Als augenfälliger Beleg für diese Form der *intralingualen Kontrastierungen* können die für die Kindersprache typischen Übergeneralisierungen – wie zum Beispiel „*Ich hätte so gerne ein Pferd gehättet*“ – gelten. Auch die Kommunikation in der Muttersprache bedient sich intensiv der *intralingualen Kontrastierungen*: Allein schon mit der Wahl eines Begriffs lässt sich eine bestimmte Sicht der Dinge vermitteln. Je größer die sprachliche Kompetenz eines Sprechers ist, desto sicherer vermag er nicht nur die Worte, sondern auch die Varietäten und Register der eigenen Sprache zu verwenden, die situationsbedingt geboten sind. Das Wissen um die angemessene Sprachebene und das dazu passende Vokabular schafft Zugehörigkeit, so wie das Nichtwissen ausgrenzt. Gerade deshalb, aber auch wegen der manipulativen Kraft des Sprachgebrauchs, ist es Aufgabe jeden Sprachunterrichts, Sensibilität für die Konnotationen von Formulierungen zu erzeugen.

### **3 Intralinguale und interlinguale Kontrastierungen beim Zweitspracherwerb**

Zur Beschreibung des Zweitspracherwerbs reicht das Erklärungsmodell *intralingualer Kontrastierungen* nicht aus, denn zugleich mit dem Erwerb der Muttersprache sind auch die fundamentalen Denkkategorien erworben worden, mit denen die Aneignung der Welt gelingt und die folglich den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen. Kontraste zwischen Sprachen und ihren Ausdrucksmöglichkeiten aufzusuchen, scheint vielmehr fast die natürliche Zuwendung zu einer neuen Sprache zu sein. Solche *interlingualen Kontrastierungen* sind allein schon deshalb unverzichtbar für einen effektiven Zweitsprachenunterricht, weil sie das Lernen ökonomisieren. Zugleich schärfen sie den Blick für mögliche andere

Ausdrucks- und Denkformen und wirken so positiv auf das Sprachvermögen auch der Muttersprache zurück. Bereits seit dem 19. Jahrhundert wird für das schulische Sprachenlernen gefordert, den Schüler beim Erwerb einer Art Sprachvergleichskompetenz zu unterstützen:

*Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwischen seiner Muttersprache und der fremden anstellt, genügt nicht; der Lehrer muss zum Vergleichen anleiten, [...] damit das Eine Licht vom andern empfängt. (Mager 1843/1965, 99)*

Die sich im 20. Jahrhundert entwickelnde *Kontrastive Linguistik*, die sich mit der Beschreibung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen beschäftigt, wird von da an zu einer wichtigen Bezugsdisziplin der Fremdsprachendidaktik. Sie mündet in der von Lado (1957) formulierten *Kontrastivhypothese*, deren Grundannahme besagt, dass der Lerner seine muttersprachlich erworbenen Gewohnheiten auf die Zweitsprache überträgt, so dass die besten Lernerfolge zu erwarten sind, wenn die Erst- und Zweitsprache in den Regeln und Strukturen übereinstimmen, während Lernprobleme vornehmlich auf den strukturellen Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache beruhen. So hätte ein Mädchen aus Kasachstan, sofern sie Kasachisch, eine Turksprache, als Muttersprache spricht, mit anderen Lernschwierigkeiten zu rechnen, als wenn das Russische, also eine slawische Sprache, ihre Erstsprache wäre.

Die Zielperspektive der *Kontrastivhypothese* klingt durchaus erfolgsversprechend: Durch das Gegenüberstellen von systematischen Beschreibungen zweier oder mehrerer Sprachen kann eine Art *Differentialgrammatik* erstellt werden (vgl. Rein 1983), die aus dem Festhalten der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verglichenen Systeme oder Grammatiken besteht. Vorausgesetzt dies gelänge, müsste sich der Lerner nur noch mit der Summe der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen befassen.

Diese Erwartungen haben sich indes nicht erfüllt – nicht einmal hinsichtlich der Fehler, die keineswegs nur auf Interferenzen zwischen der Erst- und der Zweitsprache beruhen, wie folgender von einem türkischsprachigen Jungen verfasster Textausschnitt zeigt:

Peter zeigt dem Vater den bösen Räuber.  
Das ist er Papa, sagte er: Der Vater nickt nicht, "dass der Mann  
ein Bankräuber ist, der gerade pistole auf die Bankbeamten richtet.  
Der Vater ging zu dem Mann und schlug ihn. Niemand konnte  
ihn aufhalten dabei fiel der pistole auf dem boden.  
Der Verprügelte den Räuber, weil er sein Sohn ungeschossen hatte  
er schlugte ihn list er aufgibt. Die Kleine kleine peter freute  
sich und schrie: "Vater die list die beste!"  
Vater packte ihn. Dann warf er den Räuber zu Boden und  
Verprügelte ihn weiter list er schwach war.  
Der Räuber sagte las mich bitte ich gehe auf ich komm nicht  
mehr. Die Bankbeamten waren sehr glücklich.

Abb. 1: Schülertext (private Materialsammlung)

Dieser Text enthält – offensichtlich unabhängig von der Erstsprache – neben Rechtschreibfehlern auch Transferfehler, die auf interlingualen Kontrastierungen beruhen, sowie die für den Mutterspracherwerb typischen Übergeneralisierungen. Darüber hinaus finden sich auch Merkmale von Interlanguages, jenem lernerspezifischen Sprachsystem, das Züge der Erst- wie der Zweitsprache, aber auch eigenständige, von beiden unabhängige Elemente besitzt. Nicht nur Fehleranalysen lassen annehmen, dass beim Erwerb der Zweitsprache sowohl interlinguale als auch intra-linguale Kontrastierungen genutzt werden. Auch Studien zum Effekt unterschiedlicher Unterrichtsmethoden geben Hinweise darauf, dass die Lernwege des Mutterspracherwerbs zumindest partiell auch für den Erwerb der Zweitsprache genutzt werden können. Speidel (1987) berichtet sogar, dass die Lernzuwächse behavioristisch unterwiesener Lerngruppen, die vorgegebene Satzmuster durch Wiederholung und Anwendung eingeübt hatten, nach 138 Unterrichtseinheiten nicht größer waren als die der Kontrollgruppe, die keinen Sprachunterricht erhalten hatte. Diese Gruppe war stattdessen in musisch-handwerklichen Fächern unterrichtet worden.

## 4 Intralinguale und interlinguale Kontrastierungen im Zweitsprachenunterricht

In Abhängigkeit vom Erwerbsalter der Zweitsprachenlerner wird schulischer Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache den kontrastierenden Zugang zur Zweitsprache variieren müssen: Jüngeren Lernern liegt es offensichtlich näher, sich die syntaktischen Relationen einer für sie fremden Sprache über *intralinguale Kontrastierungen* zu erschließen und die so gewonnenen Hypothesen über die Struktur der Sprache allmählich an die Gegebenheiten der Zielsprache anzupassen; ältere Lerner hingegen tendieren dazu, explizites grammatisches und lexikalisches Wissen auf dem Weg über die Kontrastierung mit der Grammatik und Lexik der Muttersprache zu erwerben und die eigene Sprachproduktion vorab über einen mentalen Filter laufen zu lassen.

Allerdings bleibt dabei die große Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen lange erhalten. Deshalb müssen entweder die *interlingual* gewonnenen Kontrastierungen in realen Kommunikationssituationen – und nicht in den Pseudogesprächen aus dem jeweiligen Lektionstext – erprobt werden, oder es müssen Lernsituationen kreiert werden, in denen die Sprache nicht ausschließlich Lerninhalt, sondern auch Verständigungsmittel des Unterrichts ist, und die danach durch interlinguale Kontrastierungen ergänzt werden.

### 4.1 Integration von Behavioren in das Verhaltenssystem

Ein Lernbereich, bei dem die Kombination aus *intra-* und *interlingualen Kontrastierungen* besonders augenfällig wird, ist der Erwerb der *Behavioreme*<sup>3</sup>: Im Unterricht für Sprachanfänger werden zwar selbstverständlich alle üblichen Formeln des Grüßens, Bittens und Dankens eingeübt – jene abstrakten Einheiten des sozialen Kontaktes, die in verschiedenen kommunikativen Akten durch *Behavioreme* realisiert werden (vgl. Oksaar 2003), doch wird weniger Wert darauf gelegt, die mit der Sprachverwendung verbundenen situationsadäquaten

---

<sup>3</sup> Oksaar (2003) versteht unter einem *Behaviorem* die Realisierung von *Kulturemen*, also wie man sich zum Beispiel in einem sprachlich und kulturell definierten Umfeld begrüßt.

Verhaltensweisen in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur bewusst zu machen und sie auch handelnd zu internalisieren. Dies kann gerade dann Verständigungsprobleme erzeugen, wenn die verbale Kommunikation flüssig und sprachlich korrekt ist, denn dann wird der Muttersprachler unbewusst davon ausgehen, dass auch die kulturspezifischen Verhaltensrituale nonverbaler Art beherrscht werden (vgl. auch den Beitrag von Abraham).

Wen wir zum Beispiel beim Grüßen „keines Blickes würdigen“, dem bringen wir keine Wertschätzung entgegen. Doch gibt es Kulturen, in denen es unhöflich ist, anderen direkt in die Augen zu blicken – und dies gilt beileibe nicht nur für Kommunikationssituationen zwischen Männern und Frauen in islamisch geprägten Ländern. Selbst die uns geläufigen Embleme des Nickens und Kopfschüttelns haben nicht überall die gleiche Bedeutung: In arabischen Ländern, der Türkei oder Griechenland meint das unserem „Ja“ sehr ähnliche Zurückwerfen des Kopfes – oft in Verbindung mit einem Heben der Augenbrauen – genau das Gegenteil. In Japan bewegt man für die Verneinung die Hand wie einen Scheibenwischer vor dem Gesicht, was bei uns durchaus missverstanden werden kann. In einigen Sprachen wird das gesamte Alltagsleben von *Behavioremen* begleitet, so dass deren Ausbleiben als Unhöflichkeit interpretiert werden kann: Während es hierzulande möglicherweise unverständlich wirkt, wenn einer schwer arbeitenden Person *Kolay gelsin!* (*Es möge dir leicht fallen!*) gewünscht wird, dies aber nicht mit einem Hilfsangebot verbunden ist, wird diese soziale Formel in der Türkei als mitempfindend gewertet.

*Behavioreme* müssen handelnd erworben werden. Neben dem traditionellen Rollenspiel könnte hier die Einbindung suggestopädischer Elemente erfolgsversprechend sein: So wird man durch das Betrachten verschiedener Ausschnitte aus Spielfilmen in die Situation hineingezogen und kann sie intensiv miterleben, was zugleich die spätere Behaltensleistung erhöht. Die erforderliche mentale Auseinandersetzung wird durch Beobachtungsaufträge angestoßen. Die miterlebte Filmsequenz kann danach in gleichzeitig agierenden Kleingruppen mehrfach in unterschiedlichen Besetzungen durchgespielt werden, oder

die Lernenden können ein Theaterstück oder einen mit Denk- und Sprechblasen versehenen Comic gestalten.

## 4.2 Kontrastierungen im Erwerb des mentalen Lexikons und des syntaktischen Systems

Beim Erwerb des Wortschatzes greift der Zweitsprachenlerner entweder auf vorhandene Vorstellungen zurück oder aber er muss mit dem Wort zugleich ein neues geistiges Konzept erstellen. In Abhängigkeit von der Bildungsnähe des Elternhauses verfügen einige Zweitsprachenlerner nur über ein geringes *mentales Lexikon* (vgl. den Beitrag von Pöhlmann-Lang zur Bildungssprache) in der Muttersprache, so dass sie beim Zweitsprachenlernen zusammen mit dem Begriff auch das dahinterliegende Konzept erfassen müssen. Dieser Nachteil wird dadurch aufgewogen, dass damit die zweitsprachlichen Begriffe besonders sicher verankert werden. Konkreta und darstellbare Vorgänge werden dann direkt mit dem Konzept verknüpft, wenn sie visualisiert werden. Da sie in aller Regel in einen Kontext eingebunden sind, ermöglichen sie die für den Mutterspracherwerb typische interne Regelbildung.

Der übrige Wortschatz wird, sofern er nicht über die Kontextualisierung erschlossen werden kann, auf dem Wege der Übersetzung gewonnen – einer sehr ökonomischen Methode der Präsentation, wie sie aus den Vokabellisten der Fremdsprachenlehrwerke vertraut ist. Allerdings wird so das zielsprachliche Wort eher mit dem muttersprachlichen Bedeutungsäquivalent verknüpft als mit dem Begriffs-konzept, was die Wiedererinnerung langsamer und weniger sicher werden lässt (vgl. Quetz 2002, 152). Hinzu kommt, dass die kulturelle Konnotation von übersetzten Begriffen nicht unbedingt deckungsgleich sein muss; so wird unser sprachlich positiv formuliertes Wort für *Redseligkeit* im Schwedischen als *Redekrankheit* – *pratsjuka* – bezeichnet.

Assoziationsexperimente und Studien zu Interferenzfehlern oder Versprechern zeigen, dass der Wortschatz nach semantischen Merkmalen geordnet abgespeichert und auch so aufgerufen wird (vgl. Thornbury 2002). Dies gibt der seit langem gebräuchlichen Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien, aber auch mit Gegensatzbezügen und

anderen linearen Feldern, eine neue Begründung. Am sichersten im Gedächtnis bleibt das Wortmaterial, wenn es in authentische Kontexte eingebunden ist, in realen Situationen handelnd erworben oder mit einer Geschichte verflochten wird und wenn Eigenaktivitäten gefordert sowie Emotionalität zugelassen werden.

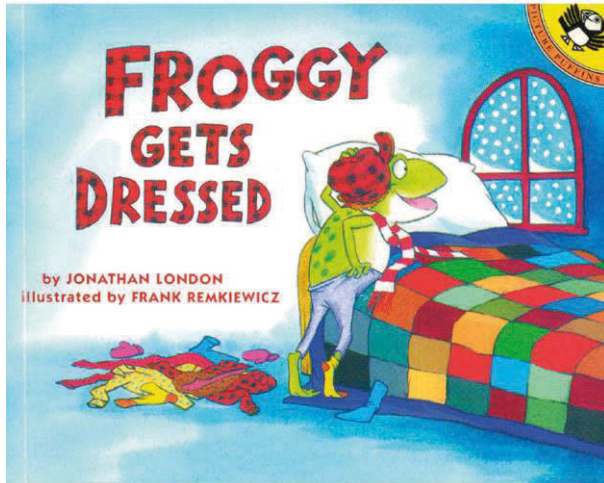


Abb. 2: Titel des Kinderbuches von *Froggy gets dresses* (London 1992)

Schon das Vor- und Mitlesen sowie Nachspielen von bebilderten Büchern – etwa *Action Storys* wie *Froggy gets dressed* (London 1992) – hilft bei der emotionalen Verankerung eines Wortfeldes. Im erwähnten Mitspielbuch von Jonathan London aus dem Jahr 1992 wird von einem kleinen Frosch erzählt, der, statt Winterschlaf zu halten, draußen im Schnee spielen möchte, sich Stück für Stück ankleidet, dabei das eine oder andere Kleidungsstück vergisst, sich wieder auskleidet und das Anziehen jeweils von Neuem beginnt.

Für den Erwerb von Verben in einem bestimmten Tätigkeitsfeld sind als Beispiele Aktionsformen wie *Simple Simon Says*<sup>4</sup> oder die Form des

---

<sup>4</sup> Ein Bewegungsspiel, vergleichbar mit dem Pfänderspiel *Alle Vögel fliegen hoch*: Der agierende Schüler gibt Handlungsanweisungen wie *Spring hoch!* oder *Lege die Hand auf den Tisch*, die aber nur ausgeführt werden dürfen, wenn der Satz mit *Simon sagt!* eingeleitet worden ist.

*Total Physical Response*<sup>5</sup> (vgl. Asher 2009) zu nennen, bei der eine Tätigkeit ausgeführt und mit Worten begleitet wird. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei das Recht auf eine *silent period* eingeräumt, da sie auf die neuen sprachlichen Äußerungen erst einmal nur nonverbal reagieren müssen. Diese Form berücksichtigt zugleich, dass ein neuer Begriff zunächst in den rezeptiven Puffer gelangt und erst später auch produktiv angewendet wird. Besonders intensiv auf Eigenaktivität und Emotionalität setzen Spielformen wie *Obstsalat* oder *Kofferpacken*, bei älteren Lernern auch Scharaden oder Ratespiele wie das *Tabuspiel*, weil sie mit authentischen Kommunikationssituationen verbunden sind.

Der Erwerb des Regelsystems einer Sprache ist – kognitiv betrachtet – kaum anders vorstellbar als über *interlinguale Kontrastierungen*. Regel-erklärungen und paradigmatische Reihenbildungen im Sinne des *pattern drill* führen allerdings im besten Falle zu grammatischem Wissen, nicht aber zu Sprachkönnen. Die Brücke zu Letzterem kann betreten werden, wenn die grammatischen Kategorien nicht präsentiert, sondern selbst erarbeitet werden, wie dies etwa in der Form des *Gruppenpuzzles*, einer Modifizierung des *Lernens durch Lehren*<sup>6</sup>, selbst schon in der Grundschule erfolgen kann: Während der individuellen Auseinandersetzung mit dem zugewiesenen Teilthema erarbeiten sich die Teilnehmer in der Stammgruppe das erforderliche Wissen und lösen hierzu vorgegebene Aufgaben; die Bearbeiter der gleichen Thematik treffen sich dann in der Expertengruppe, diskutieren ihre Ergebnisse und erstellen Lernhilfen für die spätere Vermittlung des Lernstoffes in ihren Stammgruppen. Nahezu alle gängigen Moderationsformen eignen sich für die verstandesorientierte Auseinandersetzung mit sprachlichen Regularien; doch internalisiert wird das Gelernte erst in der Kommunikation.

---

<sup>5</sup> Eine von James Asher 1986 entwickelte, besonders für jüngere Sprachlerner geeignete Methode, die es ermöglicht, auch grammatisch komplexe Formulierungen über die Begleitung durch pantomimisch ausgeführte Tätigkeit zu erwerben.

<sup>6</sup> Beim *Lernen durch Lehren* handelt es sich um eine von Jean-Pol Martin 1982 begründete Unterrichtsmethode, bei der Schüler einen Stoff didaktisch aufbereiten und den Mitlernern aktivierend vermitteln. Die Methode ist besonders geeignet, um zugleich mit dem Sprachwissen auch Schlüsselqualifikationen zu erwerben.

Wenn etwa in Miniaturspielen wie *Armdrücken*, *Zwergmühle* oder *Stein, Schere, Papier* die sprachlichen Entsprechungen für *Ich habe gewonnen/Ich habe verloren* von den Spielern vielfach gebraucht und danach dieselbe grammatische Form mit Hilfe weiterer Verben handelnd erworben wird, extrahiert das Gehirn aus den Beispielen die zugrundeliegenden Regeln ansatzweise selbst, so dass die danach erfolgenden *interlingualen Kontrastierungen* lediglich noch zu größerer Klarheit führen können – ein kommunikationsorientierter Lernweg, der von *intra-* zu *interlingualen Kontrastierungen* führt.

### 4.3 Kontraste beim Erwerb interkultureller Kompetenz

Gleichberechtigt an der Kommunikation in der Zweitsprache teilnehmen kann nur der, der neben dem Sprachwissen und Sprachkönnen über das Gesamt an interkultureller Kompetenz frei verfügen kann. Er benötigt hierzu neben Sprachsensibilität auch Kultursensibilität, deren Entwicklung in besonderem Maße auf Kontrastierungen angewiesen ist, denn um den fremdkulturellen Horizont dem eigenen kulturellen Horizont näher zu bringen und im besten Fall beide Horizonte zu integrieren, benötigt man einen Ausgangspunkt, nämlich das Vertraute, und einen Bezugspunkt, nämlich das Neue.

Als Beispiel sei die Auseinandersetzung mit den emotional abgespeicherten und deshalb sehr veränderungsresistenten nationalen Stereotypen herausgegriffen, die vor allem dann zur Kultursensibilität führt, wenn sie sich nicht im kognitiven Aufsuchen und Hinterfragen von Klischees erschöpft, sondern die auch emotionale Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Stereotypisierung sucht – etwa indem ein persiflierender Trickfilm hergestellt wird, in dem die den Deutschen zugeschriebenen *Stereotypen* den vermeintlich „typischen“ Verhaltensweisen einer anderen ausgewählten Nation gegenübergestellt werden. Alle Ansätze des *Language-Awareness*-Konzepts (vgl. Luchtenberg 1995 und den Beitrag von Pöhlmann-Lang), so die kontrastierende Analyse von Sprachbildern und Metaphern in anderen Sprachen oder die Übernahme von Perspektiven und Erzählweisen von Autoren anderer Nationen, sind besonders geeignet, das Bewusstsein dafür zu

schärfen, dass der Blickwinkel der eigenen Sprache und Kultur nur eine der möglichen Facetten des Weltverständnisses darstellt. Eine Brücke zwischen den Kulturen kann dabei die *Migrantenliteratur* bilden, die auf das stetige Oszillieren zwischen Räumen und Orten (vgl. Blioumi 2006, 14) aufmerksam macht.

## 5 Fazit

Interkultureller Unterricht, der das Fremde kontrastierend in den Blick nimmt, ihm also nicht ausweicht, sondern es durch den Vergleich bewusst macht, dient dem Anliegen, geistige und emotionale Integrationsprozesse zu ermöglichen. Durch den Rückzug auf das Vertraute erst befremdet das Fremde, wird es in seiner Andersartigkeit deutlich; durch den „Abgleich mit dem Bekannten“ gelingen die Erweiterung und Bereicherung unserer Welterfahrung“ (Gadamer 1986, 230).

*Interlinguale Kontrastierungen*, wie sie seit jeher im Sprachunterricht üblich sind, dürfen sich nicht nur am Erreichen der Sprachnorm orientieren; ausdrücklich müssen sie auch textuelle, diskursanalytische und soziolinguistische Fragestellungen einbeziehen. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache muss darüber hinaus die Ressourcen *intra lingualer Kontrastierungen* nutzen; er benötigt dazu reale Kommunikationssituationen, in denen Sprache nicht allein Unterrichtsgegenstand, sondern vor allem Verständigungsmittel ist.

Schüler wie Lehrkräfte berichten als nahezu allgemeingültige Erfahrung, dass sich Geläufigkeit und Korrektheit des Sprechens bei einem Schüleraustausch in wenigen Wochen oft mehr erhöhen als durch jahrelangen Unterricht. Die Bedeutsamkeit und natürlich auch die Häufigkeit des Auftretens von grammatischen und lexikalischen Elementen (Fandrych/Tschirner 2007) sorgen dabei dafür, dass das Gehirn in konstruktivistischem Sinne aus Beispielen Regeln extrahiert. Die Anforderung, Sprache aus ihren Fesseln als Lerngegenstand zu befreien und sie auch zu einem Gebrauchsgegenstand zu machen, kann für den Zweitsprachenunterricht bereits als allgemeines Gedankengut betrachtet werden, wie eine Antwortauswahl von Studierenden erweist,

die in der methodischen Form des *Schreibgesprächs* zu dieser Frage Stellung bezogen haben: Ihre Annahmen bezüglich eines effektiven Zweitsprachenunterrichts orientieren sich am reflektierten Eintauchen in einen anderen kulturellen Sprachhabitus, wie er in einem individualisierenden und handlungsorientierten Lernen gewonnen werden kann.



Abb 3: Äußerungen von Studierenden bei einem Schreibgespräch

## Literaturhinweise:

Asher, James (2009): Learning another language through actions. The complete teacher´s guidebook. 7. Aufl. Los Gatos/Cal.: Sky Oaks Productions.

Blioumi, Aglaia (2006): Transkulturelle Metamorphosen. Deutschsprachige Migrationsliteratur im Ausland am Beispiel Griechenland. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: Deutsch als Fremdsprache 44, 195-204.

Franceschini, Rita; Behrent, Sigrid; Krick, Christoph; Reith, Wolfgang (2004): Zur Neurobiologie des Codeswitching. In: Lüdi, Georges; Nelde, Peter (Hrsg.): Codeswitching. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 18, 118-138.

Friederici, Angela; Müller, Jutta; Oberecker, Regine (2011): Precursors to Natural Grammar Learning: Preliminary Evidence from 4-Month-Old Infant: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0017920>, recherchiert am 31.8.2014.

Gadamer, Hans-Georg (1986): Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register. Tübingen: Mohr-Siebeck. (Gesammelte Werke 2)

Klein, Wolfgang (1987): Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung. 1. Aufl. Königstein: Athenäum.

Lado, Robert (1957): Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.

London, Jonathan (1992): Froggy Gets Dressed. 1. Aufl. New York: Penguin Group. (Illustrationen von Frank Remkiewicz)

Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

Mager, Carl Wilhelm (1965): Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen. Zürich. In: Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.): Quellen zur Unterrichtslehre. Band 10. Neusprachlicher Unterricht I. Weinheim: Beltz, 69-154. (Erstausgabe 1843)

Mampe, Birgit; Friederici, Angela; Christophe, Anne; Wermke, Kathleen (2009): Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. In: *Current Biology*, 19, 1994–1997.

Martin, Jean-Pol (1982): Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1, 61-64.

Rein, Kurt (1983): Einführung in die Kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Quetz, Jürgen (2002) (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Speidel, Gisela (1987): Language differences in the classroom: Two approaches for developing language skills in dialect speaking children. In: Els Oksaar (Hrsg.): *Sociocultural perspectives of language acquisition and multilingualism. Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr, 239-258.

Thornbury, Scott (2002): *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education.