

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Sigrid Luchtenberg

**INTERKULTURELLE
KOMMUNIKATION IM
DEUTSCHUNTERRICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 7. S. 36-55.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Sigrid Luchtenberg

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM DEUTSCHUNTERRICHT

Interkulturelle Kommunikation gehört zu den wissenschaftlichen und teilweise auch außerwissenschaftlichen 'Modebegriffen' im Kontext der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung, die Begegnungen und damit auch Kommunikationen über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg forciert haben und noch forcieren. Interkulturelle Kommunikation ist vor allem im Rahmen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung auch Teil didaktischer Überlegungen nicht zuletzt in Fortführung der früheren 'Landeskunde' geworden, also weniger in Weiterführung der Fragestellungen kommunikativer Kompetenzentwicklung (vgl. House 1997). Globalisierung und ihre Auswirkungen sind jedoch nicht auf den fremdsprachlichen Bereich begrenzt. Ich möchte daher im folgenden danach fragen, welche Bedeutung sich für den Deutschunterricht und damit auch für die Deutschdidaktik ergibt. Dies führt zu zwei Fragestellungen: erstens die Beschäftigung mit der im Deutschunterricht tatsächlich stattfindenden Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Erstsprachen und zweitens die Aufgabenstellungen für Kommunikationsbefähigung eines Deutschunterrichts im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt. Ergebnisse aus diesen beiden Fragen möchte ich dann abschließend mit Mehrsprachigkeitserziehung und Language Awareness im Rahmen des Deutschunterrichts diskutieren. Diese Überlegungen zu interkultureller Kommunikation im Deutschunterricht betreffen mehrere Ebenen: den Deutschunterricht selbst, seine Didaktik, die Lehrerausbildung und die wissenschaftliche Disziplin der Deutschdidaktik.

Als erstes soll jedoch kurz auf interkulturelle Kommunikation eingegangen werden, die als Begriff und Aufgabenstellung von verschiedenen Seiten betrachtet werden kann.

1 Interkulturelle Kommunikation - eine begriffliche Annäherung

Interkulturelle Kommunikation wird im allgemeinen als Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen verstanden (vgl. Hinnenkamp 1989, 1994; Knapp-Potthoff 1990; Redder/Rehbein 1987; Rehbein 1985; Rost-Roth 1994). Damit enthält interkulturelle Kommunikation den Begriff der Kultur als „*weitgehend ungeklärtes Element*“ - so etwa Redder/Rehbein (1987, 7), eine Schwierigkeit der gesamten interkulturellen Begrifflichkeit (vgl. auch Hinnenkamp 1990). Knapp/Knapp-Potthoff (1990, 66) definieren entsprechend vorsichtig interkulturelle Kommunikation als

„die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände in sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“

und verweisen wie die meisten Autoren und Autorinnen auf die Schwierigkeit der Abgrenzung von inter- und intrakultureller Kommunikation. Diese Beschreibung impliziert, daß es sich um Interaktion zwischen Individuen handelt, von denen wiederum angenommen werden kann, daß sie unterschiedlichen Gruppen angehören. Die „*Mehrfachzugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gruppen*“ oder *Kommunikationsgemeinschaften* (Knapp-Potthoff 1997, 191) kann je nach Kommunikationssituation zu unterschiedlichen Gewichtungen der Gemeinsamkeiten von beispielsweise Alter und Hobbies oder der Unterschiede von beispielsweise Erstsprache und Religion führen. Zwar ergibt sich zur Differenzierung von inter- und intrakultureller Kommunikation noch die Möglichkeit, auf verschiedene Erstsprachen als Kriterium für die Abgrenzung von inter- und intrakultureller Kommunikation auszuweichen und somit der kulturellen oder gruppenbezogenen Zuordnung geringeres Gewicht beizumessen, doch stellt sich hier die Frage des Umgangs mit der inneren Mehrsprachigkeit, der Sprecher/innen plurizentrischer Sprachen und der Bürger/innen mehrsprachiger Länder sowie die Frage nach zwei- oder mehrsprachigen Menschen.

Ein wesentlicher Grund für die Wahrnehmung interkultureller Kommunikation als eine besondere Form der Kommunikation scheint in den häufig konstatierten Mißverständnissen zu liegen, was teilweise eine Art Vorannahme darstellt. Dies gilt auch für die wissenschaftlichen Untersuchungen, für die es nach Hinnekamp (1989, 5) „*einen unausgesprochenen Konsens ... zu geben*“ scheint, „*das Nicht-Funktionieren der Kommunikation in den Vordergrund zu stellen und folglich Erklärungen und Theorien für dieses Scheitern zu finden.*“ Dadurch werden Verständigungsprobleme, die nicht auf unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten beruhen, oft ausgeklammert. Auch erlaubt es eine solche Betrachtungsweise nicht oder nur bedingt, die Komplexität kultureller Zugehörigkeiten in modernen Gesellschaften zu berücksichtigen.

Auch die beiden wesentlichen theoretischen Ansätze auf kontrastiver bzw. interaktionistischer Basis erlauben keine engen Grenzziehungen, da kontrastive Ansätze zwar kulturelle Beschreibungen von verbalem und nonverbalem Kommunikationsverhalten Angehöriger unterschiedlicher Kulturen liefern, aber die Veränderbarkeit kommunikativer Regeln gerade im Gespräch, in dem die Berücksichtigung der 'interkulturellen' Situation zu neuen Konstellationen führt wie auch das häufige Gelingen von interkulturellen Gesprächen stellt allzu statische Beschreibungen in Frage, so daß die Grenzen fließend bleiben.

Mit Hilfe einer doppelten Sichtweise auf Kultur lassen sich einige Widersprüchlichkeiten der kulturellen Zugehörigkeiten, wie sie in interkulturelle Kommunikation einfließen, zumindest teilweise aufheben: für Individuen in modernen Gesellschaften läßt sich eine komplexe kulturelle Zugehörigkeitsstruktur annehmen, während es zugleich - vor allem aus größerer Distanz - möglich ist - kulturelle Gruppen zu unterscheiden.

Zugleich fließt auch die Frage der ethnischen und kulturellen Zuschreibung in die Frage interkultureller Kommunikation ein, die nun gerade die komplexen Zugehörigkeiten ignoriert.

Interkulturelle Kommunikation ist von Dynamik geprägt, da sowohl die Veränderbarkeit von Kulturen und Gruppen in sie eingeht wie auch das sich in der Interaktion verändernde Kommunikationsverhalten (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 193).

Zusammenfassend bestätigt sich die begriffliche Schwierigkeit, interkulturelle Kommunikation eindeutig von intrakultureller zu trennen. Unterschiede in der Erstsprache können in vielen Fällen zur Differenzierung helfen. Insbesondere für die durch Vielfalt geprägte Situation in einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft und ihren Schulen scheint es nützlich, nicht nur von komplexer kultureller Vielfalt auszugehen, sondern darüber hinaus für jeden einzelnen ein Bündel unterschiedlicher kultureller (oder Gruppen-)Zugehörigkeiten anzunehmen, die auch unterschiedlich dominant sein können. Kulturelle Miß- oder Unverständnisse sind damit nicht aufgehoben, aber aus einer statischen Vorhersagbarkeit herausgenommen.

2 Interkulturelle Kommunikation als im Deutschunterricht stattfindende Kommunikation

Kommunikation ist in den meisten Schulen und Klassen in der Bundesrepublik - zumindest in den alten Bundesländern - dadurch geprägt, daß ein Teil der Schüler und Schülerinnen aus einem nichtdeutschsprachigen Elternhaus stammt und dadurch selbst zweisprachig ist. Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Muttersprache sind jedoch nicht gleichmäßig in allen Schultypen zu finden. Die Schule, in der statistisch gesehen der höchste Anteil interkultureller Kommunikation stattfindet, ist die Grundschule, die 39,9% aller aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit erfaßten Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache besuchen (Sekretariat 1995, V). Dabei ist zu berücksichtigen, daß Kinder mit deutschem Paß, aber mehrsprachiger Biographie aus den Statistiken nur schwer zu ermitteln sind.

Es ergibt sich demnach sofort ein ungleichgewichtiges Bild, wenn man Bildungseinrichtungen auf ihren Anteil mehrsprachiger Teilnehmer/innen hin befragt. Dieses Ungleichgewicht betrifft auch die Verteilung in den einzelnen Schulen, denn die mehrsprachigen Personen sind vor allem Schüler/innen, Eltern und z.T. Personal wie etwa Putzfrauen, jedoch nur äußerst selten Lehrkräfte - mit Ausnahme der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, die allerdings nur einen Teil der Schüler/innen unterrichten und von den anderen oft gar nicht wahrgenommen werden. Zu den Ausnahmen gehören auch die eher seltenen ausländischen Fremdsprachenlehrkräfte in Sekundarschulen.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die hinter diesen Zahlen steht, widerspricht den pädagogischen Anliegen der Vereinheitlichung: aus schulischer Sicht galt *Homogenität* als wünschenswert und wurde - und wird - immer wieder durch verschiedene Maßnahmen der Klassen- und Kursneubildungen nach Alter, Geschlecht, Sprachstand oder Lernfähigkeit herbeigeführt. Aus Sicht vieler Deutschlehrkräfte bedeutet ein hoher Anteil von Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Muttersprache zunächst eine doppelte Schwierigkeit: wie in allen Fächern muß mit Verständigungsproblemen in der Unterrichtssprache Deutsch gerechnet werden, aber da diese Sprache zugleich auch Lehrgegenstand ist, werden weitere Beeinträchtigungen

des Unterrichts erwartet. Solche Vorerwartungen sind teilweise historisch bedingt: als die ersten Kinder nichtdeutscher Muttersprache eingeschult wurden - also interkulturelle Kommunikation überhaupt erst Teil der schulischen Interaktion wurde, ohne allerdings so benannt zu werden - ergaben sich für Schulen und Lehrkräfte völlig neue Aufgaben, auf die sie nicht vorbereitet waren und mit denen sie über lange Zeit alleingelassen blieben. Dadurch ist schulische interkulturelle Kommunikation auch im Deutschunterricht für einen Teil der Lehrerschaft negativ besetzt.

Interkulturelle Kommunikation in der Institution Schule unterliegt also einigen Vorbelastungen:

- Zweitsprachensprecher/innen verkörpern Vielfalt, zumal sie ihrerseits keine homogene Gruppe darstellen. Dies steht im Gegensatz zur angestrebten Homogenität.
- Kinder nichtdeutscher Muttersprache sind bis zu einem gewissen Grad durch die Zugehörigkeit zu einer nicht leistungsstarken Gruppe stigmatisiert, was sich auf die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte auswirken kann.
- Die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte können durch die Vorerwartung höherer Arbeitsbelastungen geprägt sein.
- Die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte können durch die Vorerwartung von Problemen gebildet sein.
- Die Vorerwartungen der Kinder und ihrer Eltern können durch Mißtrauen aufgrund ihrer Vorerfahrungen bestimmt sein.
- Zweitsprachensprecher/innen werden oft als 'Problem' wahrgenommen, da sie den Unterricht verlangsamen, differenzierende Maßnahmen erfordern und neue Methoden - wie etwa Deutsch als Zweitsprache - benötigen.

2.1 Sprachliche Vielfalt oder Einsprachigkeit

Kommunikation im Deutschunterricht ist durch eine höchst heterogene Schülerschaft geprägt - Kinder aus deutschen wie aus migrierten, ausgesiedelten oder geflüchteten Familien -, was sich insbesondere als sprachliche Vielfalt bemerkbar macht: ein Teil der Schüler/innen ist zwei- oder mehrsprachig, was insgesamt Mehrsprachigkeit zum besonderen Kennzeichen der Klassen macht, denn die jeweils involvierten Sprachen betreffen ein breites Spektrum europäischer und außereuropäischer Sprachen, und auch die Beherrschung dieser Sprachen durch die Schüler/innen ist vielfältig und reicht von voller Beherrschung geschriebener und gesprochener Sprache bis zur rezeptiven Kenntnis einer Familienvarietät.

Der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft bzw. der Zweisprachigkeit einzelner Schüler/innen steht eine weitgehend monolinguale Lehrerschaft gegenüber. Angesichts dieses Zusammentreffens multilingualer Schülerschaft und monolingualer Lehrerschaft sprechen Kroon/Vallen (1991, 127) von einem „*sprachlich-kulturellen Paradox*“. Welche Auswirkungen hat diese Sprachverteilung auf die interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht?

Im wesentlichen ist hierdurch die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen auf die deutsche Sprache als der von den Lehrkräften beherrschten eingeschränkt. Nun ist eine solche Festlegung einer Sprache üblicherweise Bestandteil interkultureller Kommunikation, wenn es sich hierbei um Sprecher/innen verschiedener Erstsprachen handelt. In der Institution Schule wird die Wahl der Sprache jedoch oft als selbstverständlich vorgegeben, was bis zum strikten Verbot, eine andere Sprache zu benutzen, reichen kann wie in folgendem Beispiel (Gogolin/Neumann/Dirim 1997, 22):

Keine schlimmen Wörter sagen!

Nicht im Unterricht essen oder trinken!

Wände und Tische nicht bekritzeln!

Nicht türkisch im Unterricht reden!

(vgl. auch Kroon/Sturm 1995 zu Beispielen aus niederländischen Schulen). Ein solches Einschränken der interkulturellen Kommunikation im Deutschunterricht kann fachlich vorgegeben sein, so wie im Englischunterricht einsprachige Phasen zum Schulalltag gehören. Interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht betrifft jedoch auch die Lehrer-Schüler-Kommunikation, spontane Gespräche, Morgenkreise, Aufgabenerörterungen etc., also kommunikative Situationen, die keine fachliche Einschränkung auf das Deutsche verlangen.

Das Festhalten am ausschließlichen Gebrauch der deutschen Sprache rührt wohl nicht nur aus den Sprachkenntnissen der Lehrkräfte, sondern auch aus einer Tradition der Einsprachigkeit im Sinne einer einheitlichen Sprache, die Gogolin 1994 als den „*monolingualen Habitus der deutschen Schule*“ bezeichnet hat. Durch die Berücksichtigung innersprachlicher Mehrsprachigkeit gewinnt interkulturelle Kommunikation als eine Kommunikation unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit zusätzlich noch eine erweiterte Bedeutung.

Die Dichotomie zwischen Mehrsprachigkeit bei den Schülern und Schülerinnen und Einsprachigkeit bei den Lehrkräften ist demnach grundlegend für die sprachliche Situation im Deutschunterricht und damit für die dort stattfindende interkulturelle Kommunikation. Hieraus ergibt sich jedoch noch eine weitere Dichotomie, die auch in anderen Teilen des Unterrichts in mehrsprachigen und mehrkulturellen Klassen eine Rolle spielt, die Frage des Umgangs mit Differenz und Gemeinsamkeit.

Daß auch im Deutschunterricht, der durch Mehrsprachigkeit auf Seiten der Schülerschaft charakterisiert ist, am nahezu ausschließlichen Gebrauch der deutschen Sprache festgehalten wird, wird nämlich auch damit begründet, daß der Gebrauch einer Sprache durch alle nicht nur ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt, sondern auch die Gemeinsamkeit aller ohne Unterschiede betont, so daß niemand wegen eines anderen Sprachgebrauchs ausgeschlossen wäre. In diesem Sinne wird die Nichtzulassung ungewohnter sprachlicher - oder auch kultureller - Verhaltensweisen oft als Schutz der Kinder begründet, die so dem Verlangen nach Gleichheit in der Gruppe Genüge leisten können. In der Tat erkennen auch bereits Vorschulkinder vom Gewohnten abweichende sprachliche Muster wie beispielsweise andere Dialekte, aber bedeutet dieses Erkennen auch Ablehnen oder sind sie nicht vielmehr in der Lage, andere Va-

rianten der Sprechweise zu akzeptieren? Diese Frage wiederholt sich in der interkulturellen Kommunikation des Deutschunterrichts, der einerseits differente Varianten zulassen und erklären, aber andererseits auf der vereinheitlichenden Varietät des Standarddeutsch insistieren kann. Zwischen beiden Positionen könnte allerdings auch ein sowohl-als auch liegen, denn je nach Unterrichts- und Kommunikationssituation wird die Standardsprache Deutsch unverzichtbar oder können verschiedene Varianten gebraucht und thematisiert werden. Beispiele für die Notwendigkeit des Gebrauchs der Standardsprache Deutsch sind Übungen zur Aussprache oder Gesprächssituationen mit einsprachigen Menschen. Solche Situationen sind zugleich auch solche, die metakommunikativ aufgearbeitet werden können (oder sogar müssen), indem auch Schülern und Schülerinnen die sprachpragmatischen Aspekte ein- und mehrsprachiger Kommunikation deutlich werden. Insgesamt überwiegen auch im Schul- und (Deutsch)Unterrichtskontext Situationen, in denen Mehrsprachigkeit 'gelebt' werden kann.

2.2 Formen interkultureller Kommunikation im Deutschunterricht

Interkulturelle Kommunikation als Kommunikation im Deutschunterricht, an dem Kinder unterschiedlicher Erstsprachen teilnehmen, ist in erster Linie und für die Lehrkraft am deutlichsten wahrnehmbar durch sprachliche Vielfalt geprägt:

- Die aktive Sprachkompetenz in Deutsch umfaßt ein breiteres Spektrum als in einer 'einsprachig deutschen' Klasse.
- Mehrsprachige Kinder verstehen die Lehrkraft nicht immer so, wie sie es von einsprachigen Kindern gewohnt sind.
- Zumindest untereinander benutzen die Schüler und Schülerinnen andere Sprachen als Deutsch.
- Die Schüler und Schülerinnen bringen gelegentlich Beispiele aus ihrer Erstsprache in den Unterricht ein.

Sprachliche Vielfalt wirkt sich auf die Kommunikation und den Unterricht vor allem durch den Grad der Zweitsprachenbeherrschung des Deutschen aus, aber es gibt auch eine Reihe von Beispielen, in denen die Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Erfahrungen Beiträge zum Sprachunterricht Deutsch liefern, die von denen der deutschsprachigen Kinder abweichen: Im Freiburger Forschungsprojekt zu „*Sprachaufmerksamkeit - Sprachbewußtheit im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe*“ (Oomen-Welke 1996, 1997, 1997b, 1998) lassen sich einige Tendenzen ablesen, die eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit zweisprachiger Kinder belegen, die phonologische, morpho-syntaktische wie lexikalische Beispiele betreffen. In allen Beispielen vergleichen die Kinder zwei Sprachen oder experimentieren spielerisch mit einer der beiden Sprachen (vgl. auch Oomen-Welke 1998b für weitere Beispiele):

- Auf der phonologischen Ebene erkennen mehrsprachige Kinder in deutschen Wörtern gleichlautende Wörter mit anderer Bedeutung in ihrer Erstsprache: „Und russisch 'rot' heißt ja 'Mund!'“ (Oomen-Welke 1998, 202).

- Mehrsprachige Kinder diskutieren häufig grammatische Unterschiede:
„Moschee/Hier ist die Moschee/Ohne Artikel muß man das schreiben!
Aber auf Türkisch Moschee schreibt man ohne Artikel!“ (Oomen-Welke 1998, 203)
- Mehrsprachige Kinder spielen und experimentieren mit der deutschen Sprache (hier auf die Frage nach dem Sammelbegriff für ganz viele Schafe): „Schäf / Scharf / Die Schärfe / Schäfchen/ Schäfern“ (Oomen-Welke 1996, 98).

Diese Beispiele stammen aus verschiedenen Schulstunden und belegen, daß auch die Unterrichtskommunikation sich in eine interkulturelle Kommunikation verändert hat. Mehrsprachige Kinder verwenden im Deutschen auch Wörter ihrer Muttersprache, was einem natürlichen Codeswitching oder Codemixing entspricht. Solche Beispiele interkultureller Kommunikation fallen schnell auf, da es in ihnen um Wortschatz oder Grammatik geht. Interkulturelle Kommunikation umfaßt jedoch auch den Bereich des Nonverbalen, für den bislang sehr viel weniger Untersuchungen vorliegen. Apeltauer (1985) konnte zeigen, daß deutsche und türkische Lehrkräfte verschiedene Gesten verwenden, wobei es bei den türkischen Lehrkräften nach längerem Aufenthalt auch zu Mischgesten kommt. Für die interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht läßt sich hieraus folgern, daß sich Unterschiede in Gestik und Mimik auch zwischen deutschen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunft ergeben können. Außerdem führt eine Angleichung der 'erstsprachlichen' Gestik und Mimik unter Umständen bei den Kindern auch zu Mischformen (vgl. auch Apeltauer 1995, 1997 zum Nonverbalen in der interkulturellen Kommunikation).

In verschiedenen Gruppen - auch Sprachgruppen - unterscheiden sich auch Kulturen und vor allem ihre Realisierungen teilweise voneinander, so daß wir auch im mehrsprachigen Klassenzimmer mit Unterschieden rechnen können, die in die stattfindende Kommunikation und das Unterrichtsgespräch einfließen (können) wie etwa das Kulturem '*begrüßen*', das neben Redemitteln und nonverbalen Mustern auch Regeln des 'wer wen wann' enthält (vgl. Oksaar 1979, 1987). Da Kulturen den Sprechenden im allgemeinen nicht bewußt sind, können mögliche Mißverständnisse hier schwerer ausgeräumt werden als solche durch fehlende Kenntnis oder falschen Gebrauch eines Wortes. Auch in der Unterrichtssprache der Lehrkräfte sind solche Kulturen vorhanden. Aus Forschungsprojekten an der PH Ludwigsburg zu '*Wortschatz von Grundschulern*' und '*Unterrichtswahrnehmung, Unterrichts-beteiligung und Unterrichtssprachen von deutschen, italienischen und türkischen Grundschulern*' ist bekannt, daß beispielsweise indirekte Anweisungen deutscher - vor allem weiblicher - Grundschullehrkräfte zum Teil von den Kindern nichtdeutscher Muttersprache nicht oder nur teilweise richtig eingeordnet wurden (Oomen-Welke 1993). Hierzu zählen u.a.:

- „Danke“ als Signal des Abschlusses eines Unterrichtsgesprächs;
- Aufforderungen indirekter Art (Verwendung von Abtönungspartikeln, Modalverben, Solidaritätsplural 'wir');

- 'Gut, ja, genau' als Bestätigung (kein Lob).

Wir können allerdings davon ausgehen, daß zweisprachig aufwachsende Kinder zunehmend auch Kulturen und ihre Realisierungen in zwei Sprachen zu unterscheiden lernen. Dies bestätigt sich auch in einem Kinderbuch der aus Rumänien stammenden Schriftstellerin Karin Gündisch (1987), in dem ein Mädchen aus einer Aussiedlerfamilie gegenüber seiner Mutter Verwunderung darüber äußert, daß die deutschen Kinder sich nach dem Unterricht nicht von der Lehrerin verabschieden. Die Verwunderung belegt aber zugleich, daß das Mädchen die Unterschiede wahrnimmt und entsprechend eine zweisprachige Kulturkompetenz aufbaut.

Ebenso wie Kulturen sind auch viele Alltagskonzepte, die sich mit Wörtern und Texten verbinden, in der sprachlich-kulturellen Sozialisation aufgenommen worden und bleiben Sprechern und Sprecherinnen unbewußt. Dies gilt auch für Lehrkräfte. In der Kommunikation im Deutschunterricht betrifft dies unter anderem Konnotationen von Wörtern, die Funktion von Abtönungspartikeln oder Textsortenwissen. Im Unterrichtsgespräch können allerdings auch geschriebene Texte - also auch Literatur - betroffen sein, da auch hier Textsortenkenntnis, Funktion graphischer oder bildlicher Darstellungen, Kenntnis und Konnotationen historischer Figuren und Orte oder auch Kenntnis von Stilen von Märchen, Legenden oder anderer literarischer Formen einfließen können, was interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht erneut auch als Teil des eigentlichen Unterrichts ausweist.

2.3 Binnen - und Außenperspektive interkultureller Kommunikation im Deutschunterricht

Interkulturelle Kommunikation als Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen kann eine Binnen- oder Außenperspektive aufweisen: Kommunikation in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft betrifft die Binnenperspektive, während Kommunikation im Ausland (ohne Lebensmittelpunkt) eine Außenperspektive hat. In mehrsprachigen und mehrkulturellen Klassen ist ein großer Teil der Kommunikation zwischen Deutschlehrkraft und Kindern wie auch unter den Kindern insofern interkulturelle Kommunikation unter einer Binnenperspektive, als Menschen mit verschiedenen Sprachen im Inland - ihrem gemeinsamen Lebensmittelpunkt - kommunizieren. Inwieweit die sprachliche und kulturelle Differenz im jeweiligen Gespräch tatsächlich relevant ist, kann nur eine konkrete Gesprächsanalyse ergeben. Auch im Deutschunterricht finden wir zusätzlich Formen interkultureller Kommunikation, die durch Außenkontakte zustandekommen: So haben viele Klassen Brieffreundschaften mit Schulen im Ausland, die Schüler und Schülerinnen haben teil an den Aktivitäten ihres Ortes im Rahmen von Städtefreundschaften und viele fahren auch in den Ferien ins Ausland. Diese Außenperspektive steht bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht eher im Mittelpunkt als im Deutschunterricht. Interkulturelle Kommunikation findet indirekt auch dann statt, wenn die Schüler und Schülerinnen über entsprechende Erlebnisse berichten: Ferienaufenthalte im Ausland, in denen sie auch mit einheimischen Kindern Kontakt hatten; Besuche aus dem Ausland im El-

ternhaus, über die erzählt wird oder Berichte über Filme, Lieder, Bücher aus dem Ausland. Mit Ausland ist hier nicht das Herkunftsland der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache gemeint, sondern ein fremdes Land.

Damit ergibt sich zusammenfassend:

- Interkulturelle Kommunikation wird durch die Einsprachigkeit der Lehrkräfte weitgehend auf den Gebrauch des Deutschen eingeschränkt.
- Deutsch als Zielsprache wird durch interkulturelle Kommunikation nicht eingeschränkt.
- Interkulturelle Kommunikation umfaßt verbale und nonverbale Kommunikation.
- Interkulturelle Kommunikation umfaßt Sprachenwahl, sprachliche Mittel sowie Kulturen und Alltagswissen.
- Interkulturelle Kommunikation betrifft auch geschriebene Sprache (literarische Texte).
- Interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht ist zwar dominant auf die mehrsprachige Situation im Klassenzimmer ausgerichtet, umfaßt aber beispielsweise durch Fremdsprachen in der Grundschule und die europäische Dimension auch eine Außenperspektive, in der es um Kommunikation im Ausland geht.

2.4 Beispiel: Eigennamen

Eigennamen spielen in allen Kommunikationen eine wesentliche Rolle. Entsprechend lassen sich auch verschiedene Aspekte interkultureller Kommunikation im Deutschunterricht als Teil von Gesprächen und Unterrichtsgesprächen mit Eigennamen verdeutlichen:

Selbst in einem einsprachig orientierten Deutschunterricht kann die Mehrsprachigkeit nicht völlig außer Acht gelassen werden, denn die Schüler und Schülerinnen bringen ihre Namen aus verschiedenen Sprachen mit, deren Aussprache Lehrkräfte und Mitschüler und Mitschülerinnen in einen ersten Kontakt mit anderen Sprachen bringt. Der Umgang mit nichtdeutschen Namen ist Teil interkultureller Kommunikation: hier läßt sich ein Spektrum der Reaktionen aufzeichnen, das von ignorantem Eindeutschen - beispielsweise von Emine oder Öztürk - bis hin zu Bemühen um die richtige Aussprache reicht. Solche Reaktionen beeinflussen in schulischer interkultureller Kommunikation die weitere Interaktion ebenso wie in außerschulischer interkultureller Kommunikation. Dort, wo Eigennamen Teil des Unterrichtsstoffes sind, eröffnet die Mehrsprachigkeit eine deutliche Erweiterung der Behandlung von Eigennamen, was ihre Bedeutungen, ihre Weitergabe oder ihren Gebrauch betrifft. Der Gebrauch von Eigennamen im Gespräch ist eng verbunden mit verschiedenen Kulturen wie etwa Begrüßen, Anreden oder Vorstellen. Hierbei ergeben sich für verschiedene Sprachen und Kulturen unterschiedliche Regeln, die allerdings ihrerseits durchaus Änderungen unterliegen können. Unterschiede betreffen etwa die Notwendigkeit einer Anrede mit dem Namen, einem Anredewort (wie Herrn, Frau,

Onkel, Tante etc.) oder einer Kombination aus beidem. Der Gebrauch von Kose- und Spitznamen, die Regeln ihrer Vergabe und der Zulässigkeit ihres Gebrauchs ist ebenfalls Bestandteil interkultureller Kommunikation. Veränderungen im Namensgebrauch können wiederum auch Teil der unterrichtlichen Beschäftigung mit Namen sein, der durch Mehrsprachigkeit an Vielfalt gewinnt: Werden Namen verändert, je nachdem wer angedredet wird? Wann und nach welchen Regeln werden Namen geändert? Wie sind Namenänderungen geregelt? Namensgebrauch im Gespräch ist weitgehend in sprachlichen Alltagskonzepten verankert und wird erst in interkulturellen Kommunikationen bewußt, wenn die Regeln nicht zusammenpassen wie etwa eine Anrede 'Frau Lehrerin' im Deutschen (der Bundesrepublik - in Österreich ist eine solche Anrede nicht üblich). Alltagssprachliche Konzepte haben die meisten Sprecher und Sprecherinnen auch über Konnotationen von Namen, das Referenzfeld von Namen, Namengebungen und von Namen in festen Wendungen - Bereiche, die bei der interkulturellen Kommunikation der Schule eine wesentlich Rolle spielen:

- Konnotationen von Namen: In interkultureller Kommunikation werden scheinbare Selbstverständlichkeiten wieder hinterfragbar, aber auch Mißverständnisse sind möglich, wenn es um Namen wie Nikolaus, Napoleon oder Carl von Ossietzky geht.
- Referenzfelder von Namen: Namen wie die genannten Nikolaus, Napoleon oder Carl von Ossietzky sind von verschiedenen Sprechern und Sprecherinnen nicht nur unterschiedlich konnotiert, sondern sie können auch unterschiedliche Referenzen erzeugen, wenn etwa Nikolaus auch der Vorname eines Freundes oder der Nachname des Hausarztes ist, Napoleon auch der Name eines Cognacs und Carl von Ossietzky der Name einer Universität. Referenzfelder erzeugen - gerade auch in interkulturellen Kommunikationen - auch Verstehensschwierigkeiten, weil Namen oft durch Umschreibungen ersetzt werden, so daß z.B. ein Zusammenhang von 'Nikolaus' und 'Der Heilige aus Smyrna' hergestellt werden muß.
- Namengebungen: Die genannten Beispiele haben schon gezeigt, daß Namen immer wieder vergeben werden können und zwar auch in neuen Kontexten: Öffentliche Institutionen wie Schulen, Universitäten, aber auch Geschäfte wie Apotheken oder Verkehrsmittel wie Züge oder Flugzeuge erhalten Namen ebenso wie Konsumgüter, und zwar Namen, die zugleich Personen- oder Ortsnamen sind.
- Namen in festen Wendungen: Beispiele wie 'den Schwarzen Peter' zuschieben, 'nach Adam Riese' oder 'Von Pontius zu Pilatus' erhöhen noch die ohnehin vorhandene Schwierigkeit des Verständnisses von festen Wendungen in interkultureller Kommunikation.

Namen in interkultureller Kommunikation sind sowohl in der Binnenperspektive der Kommunikation in der Klasse, Schule oder Gesellschaft relevant wie auch in der Außenperspektive der Kommunikation im Ausland oder mit kurzfristig anwesenden Ausländern und Ausländerinnen. Die Außenperspektive gewinnt insbesondere über die Medien noch verstärkte Bedeutung, denn nichtdeutsche Namen kommen in Nachrichten oder Spielfilmen (auch für Kinder) ebenso ständig vor wie in Printme-

dien (einschließlich Literatur). Hieran knüpfen sich weitere Aspekte der Aussprache bzw. Schreibung, aber auch der Übersetzung bzw. Übersetzbarkeit von Namen. Die Beispiele zeigen, daß interkulturelle Kommunikation auch innersprachlich eine Rolle spielen kann, wenn verschiedene Varietäten des Deutschen gesprochen werden oder aber eine unterschiedliche kulturelle Bindung dominant ist. Solche Erfahrungen fließen auch in interkulturelle Kommunikationen im Deutschunterricht ein.

3 Interkulturelle Kommunikation als Thema und Aufgabenstellung

Wir können also festhalten, daß der Deutschunterricht in mehrsprachigen und mehrkulturellen Klassen - und das dürfte bei weitem die Mehrzahl sein - durch interkulturelle Kommunikation geprägt ist, auch wenn dies den Lehrkräften und Kindern nicht immer klar sein wird. Bereits hieraus ließe sich die Notwendigkeit ableiten, sich auch im Unterricht selbst mit dem Phänomen interkultureller Kommunikation zu beschäftigen, auch aus der Perspektive der Kompetenzvermittlung. Die Frage der Kompetenzvermittlung gewinnt jedoch deutlich höhere Bedeutung, wenn wir unterstellen, daß für alle Schüler und Schülerinnen ein wesentlicher Teil ihrer Kommunikationen außerhalb der Schule und vor allem auch in ihrem späteren (auch beruflichen) Leben durch interkulturelle Kommunikation geprägt sein wird. Die Befähigung zu interkultureller Kommunikation könnte also zu einer Schlüsselkompetenz avancieren, auf die vorzubereiten ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts - und damit auch der Deutschdidaktik - würde.

3.1 Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselkompetenz

Für die zunehmende Bedeutung interkultureller kommunikativer Kompetenzen sprechen die Migrationsbewegungen, die Entwicklung in Europa mit zunehmender Mobilität, Freizeit- und Urlaubsverhalten, aber auch als Teil einer indirekten interkulturellen Kommunikation die mediale Vernetzung.

Die am häufigsten genannten Teilkompetenzen, die für interkulturelle Kommunikation als notwendig erachtet werden, sind Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit. Rehbein (1985, 11) verweist außerdem auf „Kooperation“ als Schlüsselbegriff, geht aber davon aus, daß es erst zu Kooperation kommen kann, wenn das gemeinsame Handlungswissen verfügbar gemacht worden sei. Analysiert man Beispiele mißglückter interkultureller Kommunikation, so lassen sich daraus im Umkehrschluß auch Fähigkeiten ablesen, die zum Gelingen interkultureller Kommunikation beitragen (Luchtenberg 1994). Hierzu zählen:

- Akzeptanz sprachlicher Fehler;
- Formen der Verständnissicherung wie Nachfragen;
- Reparative Fähigkeiten wie Anbieten anderer Formulierungen;
- Metakommunikative Fähigkeiten zur Überbrückung von Verständnisschwierigkeiten;

- Fähigkeit, Alternativformulierungen und Verhaltensmuster auszuprobieren, wenn man nicht verstanden wird;
- Einbeziehung auch außersprachlicher Interaktionsstrategien und -deutungen wie Zeichnungen;
- Konfliktvermeidende oder -abwehrende Fähigkeiten bzw. Suche nach Gemeinsamkeiten;
- Akzeptanz des (zeitweisen) Gebrauchs einer anderen Sprache;
- Empathie und Bereitschaft, sich auf ungewohnte Deutungsmuster einzulassen (also auch Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz);
- Bereitschaft, eigene Erwartungen zu revidieren, beispielsweise auch, wenn die Kommunikation entgegen den Erwartungen keine Besonderheiten aufweist;
- Bereitschaft zur Akzeptanz eines Sprachmittlers.

Diese Teilkompetenzen umfassen zum einen den engeren Bereich der Verständigung und des Ausgleichs sprachlich-kulturell bedingter Schwierigkeiten im Verstehen und zum anderen die Einstellung einer grundsätzlichen Kommunikations- und damit auch Kooperationsbereitschaft. Beides ist auch im Kontext intrakultureller Kommunikation notwendig, wenn auch wohl in anderen Anteilen.

3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenzen

Wenn interkulturelle Kommunikation also eine erforderliche Kompetenz darstellt, gilt es zu fragen, wie eine didaktische Umsetzung dieser Anforderung möglich ist. Vermittlung interkultureller Kommunikation ist außerhalb der Schule zu einem wichtigen Ausbildungsbereich geworden, der sich vor allem an die Wirtschaft wendet, aber auch an andere Menschen, die im Ausland oder mit ausländischen Institutionen arbeiten, d.h. in der bisherigen Ausbildungssituation dominiert die beruflich orientierte Außenperspektive, so daß von hier nur wenig Anregungen für den Deutschunterricht zu gewinnen sein werden. Solche Ausbildungen sind oft auch sehr stark an - statischen - Kulturvergleichen orientiert und können teilweise auch mit der sog. Ratgeberliteratur für Kommunikationspraxis in Deutsch verglichen werden (vgl. Neuland 1996, 1998).

Zu fragen ist zunächst nach dem Was der Kompetenzvermittlung, die sich auf der engeren sprachlichen Ebene als Umgang mit dem Deutschen in zum Teil ungewohnter Form darstellt, und zum anderen als Erfahrung des Vorhandenseins anderer Sprachen und des Umgangs mit ihnen. Auf einer weiteren sprachlichen Ebene kommen soziokulturelle Aspekte hinzu wie Konnotationen von Wörtern, Kultureme und ihre Realisierungen und Normen und Werte, die über Sprache und Verhalten ausgedrückt werden.

Das Lernziel der interkulturellen Kommunikation bezieht sich hier auf die Kommunikation zwischen zugewanderten und einheimischen Menschen in der Bundesrepublik, eine Kommunikation, die einerseits dadurch geprägt ist, daß das alltägliche Umfeld ein gemeinsames ist und von daher auch der Grad des gemeinsamen Alltagswissens, das in alle Interaktionen einfließt, relativ hoch ist und gerade bei Kin-

dem eher zunimmt. Andererseits können durch den Grad der Beherrschung der deutschen Sprache bei den zugewanderten Gesprächsteilnehmern und -teilnehmerinnen Unsicherheiten in der Verständigung auftreten ebenso wie durch sprachlichkulturelle Erfahrungen, die sich auf Wortgebrauch und Sprachverhalten auswirken können. Aus beidem ergibt sich, daß interkulturelle Kommunikation nicht vorhersagbar und als Situation beschreibbar ist, was wiederum Offenheit und Flexibilität verbunden mit Kooperationsbereitschaft im interaktiven Umgang als wesentliche Teilkompetenzen ausweist, die es erlauben, aus früheren Gesprächen beispielsweise mit türkischen Frauen aufgebaute Erwartungen - Abweichungen vom eigenen Sprach- und Verhaltenskanon - zu revidieren wie auch umgekehrt trotz geteilter Alltagsumgebung unterschiedliche Verhaltensnormen bei Mitschülern oder Mitschülerinnen zu akzeptieren.

Interkulturelle Kommunikation als Lernziel in mehrsprachigen Klassen betrifft ferner auch die Kommunikation in der Lingua Franca oder gemeinsamen Zweitsprache Deutsch für einen Teil der Kinder.

4 Mehrsprachigkeitserziehung und Languages Awareness: Wege zur interkulturellen Kommunikation im Deutschunterricht?

Interkulturelle Kommunikation in der Schule ist also in starkem Maße geprägt durch den Gebrauch oder den Einfluß des Deutschen und nichtdeutscher Sprachen. Im Deutschunterricht ergibt sich die Chance, diese Mehrsprachigkeit - Deutsch und andere Sprachen - didaktisch auszunutzen, zumal wir es hier mit interkultureller Kommunikation in einem relativ geschlossenen Kommunikationsraum zu tun haben, in dem auch die Kommunikationsteilnehmer/innen über längere Zeit relativ konstant bleiben, so daß nicht nur interkulturelle Kommunikation praktiziert werden kann, sondern auch im vertrauten Kreis darüber gesprochen werden kann, was auch zur Entwicklung metakommunikativer Fähigkeiten beiträgt. Es kommt hinzu, daß gerade die Klassenkommunikation von Anfang an eine wichtige Rolle einnimmt, zumal die Kinder hier auch erstmals lernen, sich mit kommunikativen Regeln auseinanderzusetzen.

Interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht findet unabhängig von der gewählten oder eingeforderten Sprache statt, aber die Beschäftigung hiermit ist größer, wenn auch die Erstsprachen der Sprecher und Sprecherinnen Teil dieser Kommunikation sind. Dazu müssen sie zugelassen werden und manchmal auch herbeigeholt werden. Oomen-Welke (1997a, 1998, 1998a, 1998b) schlägt verschiedene Schritte vor, mit denen eine Lehrkraft der Mehrsprachigkeit Raum verschaffen kann und dadurch die Basis zur Sprachreflexion über viele Aspekte der Sprache - darunter eben auch die interkulturelle Kommunikation - legen kann:

1. Sprachen zulassen - sich auf andere Sprachen einlassen
2. Sprachaufmerksamkeit bei Kindern erkennen
3. Vorschläge aufgreifen
4. Andere Sprachen herbeiholen

5. (systematischer) Sprachvergleich.

Aus Sicht der Gestaltung des Deutschunterrichts, also aus Sicht der Lehrkraft, ist wohl das Einlassen auf andere Sprachen - also auf für sie Fremdes - der entscheidende Schritt, der der Offenheit in der interkulturellen Kommunikation entspricht. Dieses Ein- und Zulassen ist im Deutschunterricht auch Voraussetzung dafür, daß eine bewußte Form interkultureller Kommunikation ermöglicht wird, denn anderenfalls wird interkulturelle Kommunikation gar nicht als solche wahrgenommen und damit auch nicht die mit ihr verbundenen Lernchancen.

Oomen-Welke (1997a, 1998, 1998a, 1998b) hat in vielen Beispielen aufgezeigt, welchen Nutzen das Zulassen der Mehrsprachigkeit für Lernbereiche des Sprachunterrichts - vor allem der Sprachreflexion und des Grammatikunterrichts - hat. Zugleich zeigen die Beispiele eine offene, auf Interesse und Neugier beruhende interkulturelle Kommunikation, in der sprachliche und sprachkulturelle Unterschiede thematisiert werden können wie beispielsweise die Bedeutungen der Wortfelder *-pasta* und *-creme* in unterschiedlichen Sprachen, wobei der Auslöser einer lebhaften vergleichenden Diskussion die Bemerkung eines türkischen Mädchens war, das im Sachunterricht zu Zahnpasta bemerkte, „daß im Türkischen 'pasta' 'Kuchen' heißt (Karagiannakis/Oomen-Welke 1996). In einem fächerübergreifenden Grundschulunterricht läßt sich diese Sprachaufmerksamkeit im Deutschunterricht systematisieren.

Sprachaufmerksamkeit und Mehrsprachigkeit sind auch Teil einer Konzeption *Language Awareness*, die aus Großbritannien stammt und inzwischen auch in der Deutschdidaktik diskutiert wird, wobei ihre Erweiterung zu *Languages Awareness* der mehrsprachigen und mehrkulturellen Lebenswirklichkeit Rechnung trägt. Diese Konzeption ist in besonderem Maße geeignet, den Lernbereich 'Sprache untersuchen' bzw. 'Sprachreflexion' für die sprachliche Vielfalt zu öffnen und zugleich die starke Grammatikorientierung zugunsten vielfältigerer Zugänge abzulösen (vgl. Luchtenberg 1995). *Language Awareness* bzw. *Languages Awareness* ist jedoch als ein holistisches Konzept angelegt worden, das nicht einzelne Sprachausschnitte betrifft, sondern sprachliches Handeln in einem ganzheitlichen Ansatz. Dies macht *Languages Awareness* in besonderem Maße auch geeignet, interkulturelle Kommunikation zu erarbeiten, da alle Einzelaspekte unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in der Klasse eingebunden werden können (vgl. auch Luchtenberg 1998).

Beispiele für *Languages Awareness* in den verschiedenen sprachlichen Feldern:

Grammatische *Languages Awareness*:

Grammatische Abweichungen im Deutschen; Mißverständnisse durch Grammatik; Vergleich grammatischer Formen, die kommunikationsrelevant sind.

Lexikalische *Languages Awareness*:

Unterschiedliche Bedeutung von 'gleichen' Wörtern wie z.B. einladen, besuchen; Zahlen im Deutschen und anderen Sprachen; Konnotationen von Wörtern; Internationale Wörter; Phraseologismen in der Kommunikation.

Phonologisch-orthographische *Languages Awareness*:

Aussprachevarianten im Deutschen: Anlaut-s wie in sechs, Sahne bzw. Vergleich von Phonemen-Graphemen zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen: englisch-deutsch: zoo, Zoo; niederländisch-deutsch: Zee, See, etc.

Sprachgeschichtliche Languages Awareness:

Bedeutungsänderungen im Sprachvergleich:

Languages Awareness und Sprachkontakt:

Wörter aus diversen anderen Sprachen; Internationalismen.

Languages Awareness und Texte:

Witze und bekannte Witzfiguren in verschiedenen Sprachen.

Languages Awareness und fiktionale Texte

Konnotationen von Wörtern (wie Schule, Stammtisch, Tanzschule) und ihre Übersetzbarkeit; unterschiedliche Realisationen von Textsorten wie Nachrichten, Briefe oder Berichte.

Languages Awareness und Rollenverhalten:

Strategien der Themenvermeidung (Tabus) im Sprach- und Kulturvergleich; geschlechtsspezifische Gesprächsführung im Sprach- und Kulturvergleich.

Languages Awareness und nonverbale Kommunikation:

Bedeutung und Unterschiede von Zeichensprache im Sprach- und Kulturvergleich; unterschiedliches Distanzverhalten in Gesprächen im Sprach- und Kulturvergleich.

Kulturelle Languages Awareness:

Aktuelle politische, gesellschaftliche oder mediale Bezüge in der Kommunikation (auch Kinderfernsehen).

Languages Awareness und Diskriminierung:

Ethnische Schimpfnamen im Sprach- und Kulturvergleich - Vornamen in interkultureller Kommunikation.

Languages Awareness und sprachlich-kulturelle Pluralität:

Grüßformen in unterschiedlichen Varietäten, Registern und Sprachen.

Kritische Languages Awareness:

Political Correctness in interkultureller Kommunikation.

Viele Besonderheiten interkultureller Kommunikation lassen sich demnach durch Nachdenken über Sprache, Sprachgebrauch etc. schon für junge Kinder verständlich machen, so daß *Languages Awareness* auch für Kommunikation hohe Relevanz zukommt (vgl. Luchtenberg 1998 für weitere Beispiele). Die sprachvergleichenden Anteile sollen allerdings keinen statischen Sprach- oder Kulturbegriff suggerieren, sondern solche Vergleiche werden eingebunden in Sprachgebrauch, in dem sich ihre Dynamik zeigt (vgl. auch Knapp-Potthoff 1997). Auch die Funktion von Sprachmitteln - Übersetzen - läßt sich hierdurch vermitteln, wobei Übersetzungen zur Sprachsensibilisierung - auch *Language Awareness* - gerade auch im Deutschen beitragen können (vgl. Kußmaul 1988).

4.1 Lernbereiche des Deutschunterrichts im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation und Language Awareness

Interkulturelle Kommunikation als Lernziel braucht eine Verortung im Lehrplan - und damit auch in den dort festgeschriebenen Lernbereichen -, wenn sie im Deutschunterricht eine Rolle spielen soll. In Rahmenrichtlinien und Bildungsplänen finden sich zunehmend Hinweise auf Interkulturalität und interkulturelles Lernen (vgl. z.B. Der Kultusminister 1985, 1989, 1993 für NRW). Die Lehrpläne für das Fach Deutsch enthalten für alle Lernbereiche Hinweise auf Kommunikation, was mündliche wie schriftliche Kommunikation in rezeptiver oder produktiver Form ebenso umfaßt wie die Reflexion über Sprache. Auch erwähnen die Lehrpläne *Language Awareness* nicht explizit, aber viele der genannten Themen können unmittelbar auch zum Nachdenken über Sprache(n) beitragen (vgl. hierzu Luchtenberg 1995).

Die beiden eng verwandten Konzepte der Mehrsprachigkeitserziehung im Sinne des Zulassens anderer Sprachen und der *Languages Awareness* erlauben es, interkulturelle Kommunikation im Klassenzimmer auch für die Lehrkräfte einsichtiger zu machen, aber vor allem durch die vielseitigen Möglichkeiten, Sprache in Kommunikationsprozessen zu thematisieren, zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz beizutragen. Dabei kann auch die metasprachliche Begrifflichkeit erworben werden, die zur Gesprächssicherung und möglichen Reparaturen nötig ist. Sie geht damit über die zur Reflexion über Sprache notwendige metasprachliche Begrifflichkeit hinaus, kann aber ebenfalls an der bei vielen Schülern und Schülerinnen bereits vorhandenen Fähigkeit zur Kommunikation über Sprache, die mit Sprachreflexion Hand in Hand gehen kann, anknüpfen (vgl. auch Switalla 1992). Der Lernbereich *Sprache untersuchen* bzw. *Reflexion über Sprache* trägt in besonderem Maße zur Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation bei und erlaubt eine Fülle von vergleichenden Zugängen zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit. Entwicklung interkultureller Kommunikatonskompetenz kann teilweise auch in den Lernbereichen *Sprechen und Schreiben* und *Umgang mit Texten* umgesetzt werden, die ihrerseits im Mittelpunkt der Kommunikationserziehung stehen. Interkulturelle Kommunikation weist jedoch auch Verbindungen zu anderen Gebieten des Deutschunterrichts auf, wie beispielsweise zur Wortschatzarbeit oder Sprecherziehung. Hier können sowohl Umschreibungen und Aussprachevariationen als Mittel eventuell nötiger Reparaturen behandelt werden wie auch unterschiedliche Bedeutungen und Konnotationen im Sinne einer kontrastiven Semantik. Zu beachten ist, daß Interkulturelle Kommunikation als Teil des Deutschunterrichts (und seiner Lernbereiche) sich gleichermaßen an Kinder mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache richtet.

Wortschatzarbeit weist enge Bezüge zu interkultureller Kommunikation auf: einerseits erweisen sich Sprachkontakte als produktiv für die Wortschatzentwicklung, zum anderen ergibt sich aber auch ein Zusammenhang zwischen Diskriminierungen in interkultureller Kommunikation und der Thematisierung von ethnischen

Schimpfwörtern im Deutschunterricht. Hier wäre auch die Beschäftigung mit den Unwörtern zu verorten.

Das unter anderem von Neuland (1996, 1998) konstatierte geringer gewordene Interesse an mündlicher Kommunikation und Gesprächsförderung in der Deutschdidaktik als einer neuerlichen Verlagerung von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit kann in den Konzepten der Mehrsprachigkeitserziehung und *Languages Awareness* aufgefangen werden, da diese aus einer anderen Richtung und in einem größeren Kontext Kommunikation als interpersonale Interaktion wie auch als Beschäftigung mit Texten in den Mittelpunkt stellen können. Auch Neuland (1998, 282ff.) kommt zu dem Ergebnis, daß Gesprächskultivierung auch in einer sich *kulturell zunehmend differenzierenden Gesellschaft* durch Sprachreflexion entscheidend verbessert werden kann. Gerade die in der Konzeption von *Languages Awareness* enthaltene Möglichkeit, auch geschriebene Texte einzuziehen, erlaubt eine Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, so daß interkulturelle Kommunikation keine Absage an Schriftlichkeit bedeutet.

Ein sehr enger Zusammenhang ergibt sich zu den Varietäten des Deutschen, denn Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation können auch die Beschäftigung mit der inneren Mehrsprachigkeit anregen, so daß sich auch hier zeigt, daß die Öffnung für sprachliche und kulturelle Vielfalt - hier als Kommunikation - zur Wahrnehmung der Heterogenität auch unter den deutschen Schülern und Schülerinnen führt.

Es ergeben sich auch enge Bezüge zur Frage der Identität und der Identitätserziehung als Teil des Deutschunterrichts ebenso wie sich auch Brücken zur Literatur und zum Literaturunterricht finden.

Insgesamt können das Verständnis des Deutschunterrichts als interkulturelle Kommunikation und die Didaktik einer interkulturellen Kommunikation als Teil der Deutschdidaktik einen Beitrag leisten zur sprachlich-kulturellen Sozialisation von allen Kindern, die gemeinsam unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität aufwachsen.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (1985): Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern. In: Rehbein, Jo-chen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 242-256.
- Apeltauer, Ernst (1995): Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation. In: Rosenbusch, Heinz S. & Otto Schober (Hrsg.): *Körperprache in der schulischen Erziehung*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 100-166.
- Apeltauer, Ernst (1997): Zur Entwicklung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Martina Liedke (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 17-39.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1985): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen Sprache*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1989): *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1993): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula & Dirim, Inci (1997): Der Spielplatz als Sprachtreff. Mehrsprachige Kinder und ihr Sprachpotential. In: *Die Grundschulzeitschrift* 106, 20-22, 39.
- Gündisch, Karin (1987): *Im Land der Schokolade und Bananen. Zwei Kinder kommen in ein fremdes Land*. Weinheim: Beltz.
- Hinnenkamp, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, Volker (1990): Wieviel und was ist „kulturell“ in der interkulturellen Kommunikation? Fragen und Überblick. In: Bernd Spillner (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang Verlag, S. 46 – 52.
- Hinnenkamp, Volker (1994): *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Groos.
- House, Juliane (1997): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*[Online], 1(3), 21pp..
- Karagiannakis, Evangelia & Oomen-Welke, Ingelore (1996): Sprachbewußtheit im Unterricht - Ein Einblick. In: Balhorn, Heiko & Heide Niemann (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit*. Konstanz: Libelle, 245—247.
- Knapp, Karlfried & Annelie Knapp-Potthoff (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, S. 62 – 93.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Martina Liedke (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181-205.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (1995): Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: Angelika Linke & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, 61-94.
- Kußmaul, Paul (1988): Die Herübersetzung gehört in den Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 4, 83-89.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In: Sigrid Luchtenberg und Wolfgang Nieke (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension - Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann*. Münster: Waxmann Verlag 1994, 49-66.

- Luchtenberg, Sigrid (1995): „Language Awareness-Konzeptionen: Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache'?“ In: *Der Deutschunterricht* 4, 93-108.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach Verlag, 137-156.
- Neuland, Eva (1996): Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur. In: Ann Peyer & Paul R. Portmann (Hrsg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion.*. Tübingen: Niemeyer, 161-178.
- Neuland, Eva (1998): Gesprächskultur heute: Zwischen der Kunst der Konversation und der Technik der Gesprächsführung. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 275-286.
- Oksaar, Els (1979): Zur Analyse kommunikativer Akte. In: *Wirkendes Wort* 29, 391-404.
- Oksaar, Els (1987): Grüßen, Bitten und Danken bei zweisprachigen Kindern. Zum Erwerb der interaktionalen Kompetenz in Eltern-Kind-Interaktionen. In: Dies. (Hrsg.): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr, 184-216.
- Oomen-Welke, Ingelore (1993): Deutscher Unterricht als (inter)kulturelle Praxis. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 142-167.
- Oomen-Welke, Ingelore (1996): Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen auch im Deutschunterricht. In: Ann Peyer & Paul R. Portmann (Hrsg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, 291-316.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997a): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* ide 1, 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997b): Deutschland - Land vieler Sprachen. In: Hans Balhorn & Heide Niemann (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift*. Lengvil: Libelle Verlag, 234-243.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): Schüler und Schülerinnen als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): „... ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach Verlag, 198-215.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998a): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 287-305.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998b): Sprachen entdecken. In: Giese, Heinz & Jakob Ossner (Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach, 123-146.

Redder, Angelika & Jochen Rehbein (1987): Zum Begriff der Kultur. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 38, 7-21.

Rehbein, Jochen (1985): Einführung. In: Ders. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 7-39.

Rost-Roth, Martina (1994): Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 9-45.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(1995): *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985 bis 1994*. Bonn: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 136.

Switalla, Bernd (1992): Wie Kinder über die Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: *Der Deutschunterricht* 4, 24-33.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Sigrid Luchtenberg, Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114 - 118, 26129 Oldenburg.