



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Zur Förderung interkultureller Aufmerksamkeit im Fremdsprachen-Frühbeginn

Author: Renata Koziel

Citation style: Koziel Renata. (2019). Zur Förderung interkultureller Aufmerksamkeit im Fremdsprachen-Frühbeginn. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen! : Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 217-237). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Renata Koziel (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Zur Förderung interkultureller Aufmerksamkeit im Fremdsprachen-Frühbeginn

Developing Intercultural Awareness in Early Foreign Language Education

Abstract

The aim of the paper is to show the need to develop intercultural awareness at the early stages of foreign language teaching. In the first place, the paper discusses the concepts of intercultural competence and awareness, indicating the complexity of these phenomena, and then, it presents the analysis of the intercultural content and tasks aiming at developing intercultural awareness, which are included in the leading Polish textbooks for teaching German as a foreign language to children. Since the intercultural content seems either insufficient or it lacks diversity as the findings reveal, the next part of the paper suggests some activities that could be incorporated in the coursebooks to enrich their intercultural content and overcome the problems of intercultural deficiency. Special attention is paid to the Polish version of the European Language Portfolio for children, which plays a crucial role in raising young learners' intercultural sensitivity. It also constitutes an interesting additional material that could be used together with the coursebook content in language education of children.

Keywords: intercultural awareness, early foreign language teaching, analysis of textbooks, German as a foreign language, European Language Portfolio

Schlüsselwörter: interkulturelle Aufmerksamkeit, Fremdsprachen-Frühbeginn, Lehrwerkanalyse, Deutsch als Fremdsprache, Europäisches Sprachenportfolio

1. Einleitung

Diskussionen zum Thema Interkulturalität bilden seit Jahren einen integralen Bestandteil der Fremdsprachendidaktik. Der Fremdsprachenunterricht hat seit dem Ende des 20. Jahrhunderts aufgrund zunehmender Globalisierungstendenzen und der daraus resultierenden interkulturellen Begegnungssituationen neue Anforderungen in diesem Bereich zu erfüllen. Die gesellschaftlichen Veränderungen haben u. a. dazu beigetragen, dass das starre, einseitige Konzept der Landekunde in modernen Fremdsprachenlehrwerken um das Konzept des interkulturellen Lernens erweitert wurde. Der Prozess des interkulturellen Lernens

ist darauf ausgerichtet, die interkulturelle Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die mittlerweile eines der Globalziele des modernen Fremdsprachenunterrichts darstellt, aber erst seit der Jahrtausendwende in den Fokus von Bildungspolitik und fachdidaktischer Forschung gerückt ist. Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist für die persönliche Weiterentwicklung und den späteren beruflichen Erfolg der Lerner heute mehr erforderlich denn je. Auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001: 14) formulieren die Autoren die Ziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen:

In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern.

Denn genauso wichtig wie die vier Sprachfertigkeiten ist im Fremdsprachenerwerb auch das auf Erfahrung beruhende Alltagswissen.

Die Kenntnis gemeinsamer Werte und Überzeugungen, die gesellschaftliche Gruppen in anderen Ländern oder Regionen haben – wie z. B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsam erfahrene Geschichte usw. – sind wesentlich für interkulturelle Kommunikation (GER 2001: 23).

Diese Erkenntnis hat sich auch in der Konzeption zahlreicher Lehrpläne, Curricula und Lehrwerke niedergeschlagen. Auch in der Fachliteratur werden Prinzipien des interkulturellen Lernens und die Handlungsfähigkeit einer interkulturell kompetenten Person erörtert, wobei sich die meisten Autoren in ihren Analysen eher auf die Sekundarstufe bzw. auf die Erwachsenenbildung konzentrieren (z. B. Adamczak-Krysztofowicz 2006 und 2008; Miłułka 2012a; Białek 2017).

2. Interkulturelles Lernen im Primarunterricht

Daher wird hier der Frage nachgegangen, ob das Konzept des interkulturellen Lernens nur bei älteren oder erwachsenen Fremdsprachenlernern, die altersbedingt Kulturunterschiede und Fremdheit bewusster wahrnehmen und in der Regel mehr Kontakte zu Vertretern anderer Kulturen haben, einzusetzen ist. Zahlreiche Studien zu diesem Thema weisen eindeutig darauf hin, dass die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit vor allem im Primarbereich von Bedeutung ist, wofür u. a. Kic-Drgas (2015) in ihrem Aufsatz mit dem prägnanten Titel »*Czym skorupka za młodu nasiąknie¹..., czyli kilka uwag o*

1 Die Phrase wurde dem polnischen Sprichwort entnommen und bedeutet: *Jung gewohnt, alt getan*. Online: <https://pl.pons.com/tlumaczenie> [Zugriff am 10.05.2018].

kształceniu interkulturowym« plädiert. Die Vorstellung, dass man den Schülern interkulturelle Kompetenz erst ab der Sekundarstufe sinnvoll vermitteln kann, wird hier also als obsolet angesehen (siehe dazu u. a. Edelenbos/Kubanek 2009: 71). Die Ermittlung der wichtigsten Prinzipien des Primarunterrichts ergab nämlich, dass sowohl in der einschlägigen Fachliteratur als auch in den Richtlinien der europäischen Institutionen die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachen-Frühbeginn als eine der wichtigsten Zielformulierungen fungiert. Und so weist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (2001: 103) zwar darauf hin, dass erwachsene Menschen über ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise verfügen. Das Dokument betont aber auch, dass die wesentlichen Züge dieses Modells bereits vollständig in der frühen Kindheit ausgebildet sind. Dieses entwickelt sich aufgrund von Erziehung und Erfahrung während der Adoleszenz bis ins Erwachsenenleben hinein weiter. Die erfolgreiche Kommunikation zwischen den Kulturen »[...] hängt ab von der Übereinstimmung zwischen den von den Beteiligten internalisierten Weltmodellen und der Sprache« (GER 2001: 103). Daraus kann gefolgert werden, dass man in der frühen Kindheit das Weltmodell der jüngeren Lerner um die Informationen über andere Kulturen und Verhaltensweisen bereichern und die Offenheit auf das Neue und Akzeptanz für das Andere entwickeln sollte. Auch im neuen polnischen Rahmenlehrplan für Fremdsprachen im Primarbereich (*Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego* 2017) haben die Erziehung zur Offenheit, Toleranz und Empathie einen hohen Stellenwert. Das Lernen über das Andere und das Fremde im Vorschul- und Schulalter gehört zu den wichtigsten Zielen des Primarunterrichts, die nach der Reform des polnischen Schulwesens im Jahre 2017 formuliert wurden. Die Entwicklung der interkulturellen Aufmerksamkeit soll schon ab dem Vorschulalter auch im Fremdsprachenunterricht unterstützt werden; interkulturelle Sensibilität als Lernziel des Fremdsprachen-Frühbeginns wird in dem neuen Rahmenlehrplan² sogar explizit genannt. Eine der größten Herausforderungen (besonders im Vorschulalter) ist jedoch der unscharfe Lernbereich, der zur Förderung der Einstellungen und Sensibilität für fremde Kulturen beitragen soll, denn es lässt sich nicht leugnen, dass sich die interkulturelle Aufmerksamkeit

2 »Należy mieć świadomość, że zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym (nauczany język będzie przecież często służył uczniom do rozmowy z osobami z innych krajów o kulturach zupełnie innych niż kultura obu rozmówców!), np. przez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych« (*Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język nowożytny* 2017: 37).

nicht »[...] nach einer Schulbuch-Einheit oder einem Projekt als erreicht abhaken« lässt (Edelenbos/Kubaneck 2009: 71). Darüber hinaus erfordert die Förderung interkultureller Aufmerksamkeit »neuartige Verfahren« (Edelenbos/Kubaneck 2009: 71), die nicht nur beobachtbar, sondern auch messbar sind. Erst dann kann man erkennen, wie Kinder diese Kompetenz entwickeln und welche Aktivitäten im Fremdsprachen-Frühbeginn dazu beitragen können. Die Aufgaben der Lehrkräfte müssen deswegen auch neu definiert und aktualisiert werden bzw. die bereits verfügbaren Lehrmaterialien adressatenspezifisch überarbeitet oder neu konzipiert werden. Der moderne Fremdsprachenunterricht sollte den neuesten Anforderungen entsprechen und die Schüler darauf vorbereiten, dass sie als Mittler zwischen den Kulturen erfolgreich agieren können (Bandura 2007: 50). Der interkulturelle Ansatz fördert die Integration von kulturellem und fremdsprachlichem Unterricht im Gegensatz zu dem bisherigen Konzept, nach dem die Entwicklung von vier Sprachfertigkeiten Priorität hatte und Informationen über Kultur des Zielsprachenlandes nur eine fakultative Ergänzung waren. In einem derart verstandenen Sprachunterricht sind auch pädagogische und allgemeine Bildungsziele wichtig, während es im Kommunikationsansatz am wichtigsten war, den Schüler darauf vorzubereiten, Sprache in einer konkreten praktischen Situation zu verwenden (Bandura 2007: 55). Außer dem linguistischen Wissen sollen im Fremdsprachenunterricht auch Fähigkeiten entwickelt werden, wie z. B.:

[...] die Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen oder auch bei direkter Kommunikation (*face-to-face*) Risiken einzugehen, um sich selbst Gelegenheit zum Sprechen zu verschaffen; die Bereitschaft, Gesprächspartner zu Hilfen zu veranlassen, indem man sie bittet, etwas in einfachen Worten zu wiederholen usw. Dazu gehört auch die Fähigkeit zum Hörverstehen, einschließlich der Aufmerksamkeit dafür, was gesagt wurde, und eines geschärften Bewusstseins für die Risiken interkultureller Missverständnisse (GER 2001: 24).

Aus diesem Grund reicht es nicht mehr aus, worauf u. a. Edelenbos und Kubaneck (2009: 71) zu Recht aufmerksam machen, den Kindern im Fremdsprachenunterricht (FSU) einige wenige beliebige touristische Informationen zu vermitteln, sondern schon im Frühbeginn muss man einen großen Wert auf die Entwicklung der Einstellungen, Erziehung zur Offenheit und Ermutigung zur Toleranz legen. Die Autoren betonen auch, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Vorschulalter durch ein verändertes Bild vom Kind in der modernen Pädagogik möglich ist. In diesem Zusammenhang setzte sich die Erkenntnis durch, dass man schon im Vorschulalter den Kindern einen Einblick in die kulturelle Vielfalt verschiedener Nationen gewähren soll, weil dadurch auch »die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit sowie das soziale Miteinander, das Schätzen und Achten anderer Menschen [...] unterstützt« wird (Edelenbos/Kubaneck 2009:

71). Dies trägt weiter zur Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit bei. Daher sollten Pädagogen, in jedem Unterricht, unabhängig von den Curricula »[...] die interkulturelle Dimension real werden lassen«, wofür sich u. a. Edelenbos und Kubanek (2009: 72) aussprechen. Was ist aber die interkulturelle Aufmerksamkeit in der Praxis? Darauf werden wir im Folgenden kurz eingehen.

3. Interkulturelle Kompetenz vs. Interkulturelle Aufmerksamkeit

Das Phänomen der Interkulturellen Kompetenz lässt sich nicht einfach definieren. Grosch/Leenen (1998: 39) verstehen den Begriff als ein »[...] ›set‹ von Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln«. Wójcik (2010: 164) macht darauf aufmerksam, dass interkulturelle Kompetenz ein Prozess ist, der ständigen Änderungen unterliegt. Der Prozess umfasst einige Phasen und findet auf verschiedenen Ebenen statt. Aleksandrowicz-Pędich (2005: 28f.) stellt dagegen das Phänomen aus der Perspektive der Fähigkeiten und Einstellungen dar und weist darauf hin, dass es auch als Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Eigen- und Fremdkultur sowie als die Fähigkeit der Analyse und Reflexion über die neuen kulturellen Erscheinungen, Traditionen und Verhaltensweisen zu verstehen ist. Viele Definitionen (u. a. Bolten 2007: 86ff.) verweisen darauf, dass interkulturelle Kompetenz keinen eigenständigen Kompetenzbereich darstellt, sondern als Fähigkeit zu verstehen ist, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen auf interkulturelle Kontexte beziehen zu können. Sie ist dementsprechend keine Schlüsselqualifikation, sondern ein Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen (wie z. B. Rollendistanz, Selbstdisziplin, Polyzentrismus, Flexibilität, Empathie, Toleranz, u. a.), was am besten das Modell³ der interkulturellen Handlungsfähigkeit von Bolten (2007: 86) zeigt (siehe Abb. 1).

Edelenbos und Kubanek (2009: 72) betonen dagegen in ihrer Definition, dass der interkulturell kompetente Sprecher einen neuen Ort zwischen der bisherigen und der anderen Kultur finden und seine Position in der anderen Sprache, ggf. in einer Brückensprache, formulieren soll. In den Vordergrund rückt aber die Feststellung, dass diese Kompetenz den Menschen erlaubt

[...] angemessen in Situationen zu agieren, in denen Sprecher mehrerer Länder oder Regionen und/oder Muttersprachen anwesend sind. Sie setzt Respekt und Offenheit voraus und die Bereitschaft, kulturspezifische und universale Aspekte des Gesprächs und der ablaufenden Handlung zu sehen (Edelenbos/Kubanek 2009: 72).

3 Zwar bezieht sich das Modell von Bolten (2007) v. a. auf die Geschäftskommunikation, aber es zeigt sehr gut die Komplexität der interkulturellen Handlungsfähigkeit.

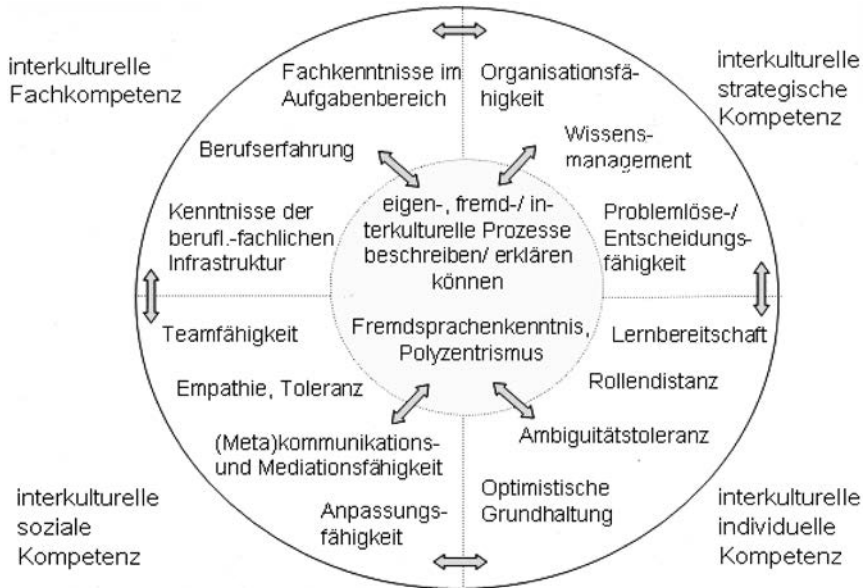


Abb. 1: Modell der interkulturellen Kompetenz von Bolten (2007: 86)

Wichtig ist dabei die Feststellung der Autoren, dass interkulturelle Kompetenz ein fortlaufender Prozess ist. Im Primärbereich können schon Anfänge solcher Kompetenz gefördert werden, was die Autoren als Entwicklung der *interkulturellen Aufmerksamkeit* bezeichnen. Die einzelnen Dimensionen der Kompetenz bilden eine breite Palette von Aktivitäten und Fähigkeiten, die im Fremdsprachen-Frühbeginn bereits gefördert werden müssen (Edelenbos/Kubaneck 2009: 72ff.). Neben der *Faktenorientierung* (dem Wissen über kulturelle Produkte, Kulturstandards, Gewohnheiten und geographische Distanzen) gehören dazu auch *Affektivität* mit den positiven und negativen Emotionen der Kinder und der Fähigkeit, auf nonverbales Verhalten zu reagieren, *Kognitionen*, u. a. mit der Fähigkeit, Missverständnis als Konzept zu betrachten, Alterität zu erkennen, kulturelle Praktiken vergleichen zu können und eigene Beobachtungen und Meinungen mit denen der Mitschüler zu »dezentrieren« (Edelenbos/Kubaneck 2009: 73).

Auch im Bereich Sprache wird die interkulturelle Aufmerksamkeit entwickelt, indem man z. B. mit den Kindern schon im Vorschulalter Laute und Prosodie sowie andere Konventionen beim Sprechen vergleicht, was ihr *Sprachbewusstsein* fördert. Die weiteren Dimensionen dieser Kompetenz betreffen vor allem die Fähigkeit, *die Fremdsprache als Ausdrucksmedium zu verwenden*, indem man z. B. die Sprache als tatsächlich nutzbares Kommunikationsmittel sieht, sie im außerschulischen Alltag auffindet oder Strategien zur Bewältigung von Kom-

munikationsproblemen entwickelt. Einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung dieser Dimension könnte z. B. auch ein Fachunterricht in der Fremdsprache leisten, in dem die Lerner über Geschichte oder Geographie informiert werden. Unter der Kategorie *Imagination* gruppieren die Autoren dagegen solche Aktivitäten, wie z. B. Fotos, Websites, Filme sehen, Stereotypen überprüfen und virtuelle Projekte durchführen. Außerdem nennen sie noch drei weitere Dimensionen, d. h. *Handlung*, *Werte* und *Selbstbild*, wobei der erste Begriff für solche Initiativen steht, wie einen Gast einladen und mit ihm etwas unternehmen, eine Stadterkundung machen, eine Reise ins Ausland, Projekte mit Menschen anderer Muttersprache oder Kultur in der eigenen Stadt, eine E-Mail-Partnerschaft durchführen oder selbst ein mehrsprachiges Spiel herstellen und spielen. Zu den wichtigsten *Werten*, die interkulturelle Einstellungen aufbauen, zählen die Autoren Anerkennung von Andersartigkeit und Ähnlichkeit, Nachdenken über Konfliktursachen und Emotionen, Neugier, Nachdenken über ein mögliches Geschenk für ein anderes Kind und die Notwendigkeit, abweichende Einschätzungen zu besprechen. Die letzte Dimension bezieht sich auf das *Selbstbild* der Schüler. Wichtig ist hier sowohl die Auseinandersetzung mit eigener Schüchternheit, als auch das Gefühl von stolzer Freude der Lerner über den Wissenszuwachs und die Fähigkeit, bei einer Begegnung trotz geringer Sprachkenntnisse, ein gemeinsames Spiel oder Stadtrallye zu machen oder eine kurze E-Mail-Nachricht zu schreiben. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden, aktuell und authentisch sein sollten und sowohl die Tabuthemen als auch interkulturelle Missverständnisse altersgerecht erklärt werden müssen. Da die Ausführungen von Edelenbos und Kubanek (2009: 72f.) auf den Primarbereich zugeschnitten sind und die eher komplexen und verschachtelten Definitionen (z. B. die von Bolten) wegen der differierenden Zielgruppe modifiziert werden müssten, versuchen wir im Folgenden zu überprüfen, ob die ausgewählten Lehrwerke den Erwerb der von Edelenbos und Kubanek genannten Fähigkeiten und Werte fördern.

4. Interkulturalität in den Frühbeginn-Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Um zu überprüfen, inwieweit die Lehrwerke für das frühe Fremdsprachenlernen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beitragen, haben wir uns entschieden, zwei DaF-Lehrwerke für den Primarbereich, die in polnischen Schulen sehr oft eingesetzt werden, einer kurzen Analyse zu unterziehen. Wir sind davon ausgegangen, dass eine vollständige Umsetzung des interkulturellen Konzeptes in den Fremdsprachenlehrwerken für Kinder problematisch sein kann. Viele

Lehrwerkautoren sehen von den explizit kulturellen Informationen im Primärbereich ab und vertreten die Auffassung, dass zuerst eine sprachliche Grundlage geschaffen werden soll, damit der Stoff nicht völlig banalisiert vermittelt wird. Kulturelle Informationen benötigen eine höhere Kompetenzstufe des Verstehens und weiter führende Wissensbestände (Edelenbos/Kubaneck 2009: 74). Außerdem kann es auch problematisch sein, in den Materialien, die im Land der Muttersprache (z. B. in Deutschland) herausgegeben und in zahlreichen weiteren Abnehmerländern vermarktet werden, den Bezug zu der eigenen Kultur der Lehrwerkadressaten herzustellen. Es ist nachvollziehbar, dass ihre Autoren auf die nationalspezifische Vergleichsperspektive der einzelnen Kulturen verzichten, weil dies die Vermarktung ihrer Bücher auf dem globalen Markt behindern würde. So kann man z. B. annehmen, dass in Lehrwerken, die in Deutschland konzipiert und herausgegeben werden der explizite Bezug zur polnischen Kultur fehlt. Die DaF-Lehrwerke, die in Polen erstellt werden, sollen dagegen den Kindern den Vergleich zwischen den beiden Kulturen ermöglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen explizit zum Ausdruck bringen. Es wäre natürlich auch von Vorteil, wenn die Lehrwerke Schüler zum reflektierten Kulturvergleich anregen und dadurch ihr eigenkulturelles Bewusstsein und Identität aufbauen. Aus diesen Überlegungen heraus haben wir uns entschieden, zwei Lehrwerkreihen, die von zwei unterschiedlichen Verlagen mit einem explizit polnischen Schulkontext herausgegeben wurden, d. h. *Hallo Anna!* von Olga Swerlowa (LektorKlett Verlag) und *ich und du* von Marta Kozubska, Ewa Krawczyk und Lucyna Zastąpiło (WSiP Verlag) zu analysieren und uns dabei auf die Kriterien zur Analyse von Frühbeginn-Lehrwerken von Edelenbos und Kubaneck (2009: 40ff.) zu stützen. Die Autoren unterscheiden in ihrem Katalog sieben Gruppen von Kriterien, die sowohl sprachliche, inhaltliche und gestalterische, als auch landeskundliche, interkulturelle und methodische Aspekte berücksichtigen. Die Gruppe der interkulturellen Kriterien besteht aus 17 Fragen, nach denen die Umsetzung der wichtigsten Prinzipien des interkulturellen Lernens in Lehrwerken überprüft werden kann. Der Katalog enthält u. a. Fragen nach interkulturellen *Lernanlässen*, *Tabuthemen*, nach der *Gleichaltrigenperspektive*, nach dem *Verhältnis des Landeskundlichen* und *Fantastischen*, nach dem *Anteil der interkulturellen Informationen im Vergleich zum sprachlichen Lernen* sowie nach der *kulturellen Neutralität* der Materialien und *Realität* der Bilder. Außerdem werden auch drei weitere wichtige Fragen gestellt, und zwar, ob dem Kind *ein Vergleich zur eigenen Kultur* nahegelegt wird, ob im Lehrwerk *nationalspezifische Kulturinformationen* auftauchen, und ob die *Figuren international* (z. B. Kinder, die sich im Urlaub treffen) oder vielleicht *universal* (z. B. Märchenwesen) sind.

Aus Platzgründen konzentrieren wir uns bei der Analyse nur auf einige der oben genannten Kriterien. Bereits auf den ersten Blick kann man feststellen, dass

sich die beiden Kurse extrem voneinander unterscheiden. Das neuere Lehrwerk von Swerlowa (2013) basiert auf realistischen Kinderfiguren (Benno und Anna), die ihr Alltagsleben in verschiedenen Bereichen (wie z. B. Schule, Hobby, Essgewohnheiten, Ferien, usw.) präsentieren. All das wird mithilfe realistischer Bilder und Fotos illustriert. Das ältere Lehrwerk von Kozubska, Krawczyk und Zastąpiło (2005) enthält fast ausschließlich Zeichnungen; die Hauptfigur ist hier ein Teddybär, der mit einer Gruppe von Kindern spielt und lernt. Zwar wird in beiden Lehrwerken die Gleichaltrigenperspektive beibehalten, aber das erste bietet mehr Einsicht in die Realität der deutschsprachigen Länder. Die Kinder werden hier mit einfachen Landkarten der DACH-Länder, mit ihren National-symbolen und Sehenswürdigkeiten konfrontiert (siehe z. B. Seiten 33, 41 im 1. Teil; 4, 5 im 2. und 5–9 im 3. Teil von *Hallo Anna!*). Im dritten Teil des Lehrwerks wird auch kurz auf die Ferien in anderen europäischen Ländern eingegangen, was eine Landkarte von Europa und einige Ansichtskarten aus Paris, Rom, u. ä. illustrieren (siehe S. 17f.). Im zweiten Lehrwerk überwiegen fantastische Elemente, somit fehlt der Bezug auf die Realität der Zielsprachenländer. Auch die meisten Szenen aus dem Alltag, die das Sprachliche visualisieren, sind absolut neutral (oder kulturfrei). Beide Lehrwerke dagegen wollen die Schüler mit deutschen Festen und Feiertagen bekannt machen. Kurze Texte, Spielreime und Lieder zu Weihnachten, Ostern, Muttertag, Nikolaustag, Martinstag, Adventszeit, Karneval und Fasching kommen in beiden Lehrwerken vor (siehe z. B. S. 73–78, im 1. Teil von *Hallo Anna!* und S. 56–58 im 1. Teil von *ich und du*). Der Stoff ist aber im ersten Lehrwerk viel umfangreicher, wobei keines von ihnen die Kinder zum Vergleich mit der polnischen Kultur anregt. Die Feiertage (in beiden Lehrwerken) und landeskundliche Informationen (in *Hallo Anna!*) sind die einzigen interkulturellen, oder besser gesagt, landeskundlichen Lernanlässe, die eigentlich erst durch eine Konfrontation mit der polnischen Kultur und Realität, die unter Umständen völlig dem Lehrer überlassen wird, ihre bildende Funktion erfüllen können. Der Anteil der interkulturellen Informationen ist in beiden Lehrwerken im Vergleich zum sprachlichen Lernen nur sehr begrenzt. Die interkulturellen Inhalte sind den sprachlichen stark untergeordnet (etwa 20 % zu 80 %). Außerdem tauchen z. B. in *ich und du* überhaupt keine nationalspezifischen kulturellen Inhalte auf. Leider wird dem Kind in keinem der beiden Lehrwerke ein Vergleich zur eigenen Kultur nahegelegt, obwohl beide in Polen herausgegeben wurden und es keine Hindernisse seitens der Vermarktung gab, einige Elemente der polnischen Kultur miteinzubeziehen. Die Vermittlung zwischen den Kulturen wurde in beiden Fällen völlig dem Lehrer überlassen. Dies erfordert eine aktive Rolle des Lehrers, der als kompetenter Mittler zwischen den Kulturen die Schüler auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur aufmerksam machen soll

(siehe z. B. Zawadzka 2004; Aleksandrowicz-Pędicz 2005; Błażek 2008; Pamuła-Behrens 2016 et al.).

Nach der kurzen Analyse der beiden Lehrwerke lässt sich feststellen, dass sie nur teilweise die Anforderungen des interkulturellen Lernens erfüllen. Zwar enthalten Bilder und Texte in den untersuchten Lehrwerken Informationen zu den wichtigsten Festen und Feiertagen in Deutschland (typisch für die »faktische Landeskunde«), einige sogar die wichtigsten Sehenswürdigkeiten der deutschsprachigen bzw. europäischen Länder, aber dieses Faktenwissen erweitert lediglich den landeskundlichen Wissensbereich der Schüler und lässt die sozialen, strategischen und individuellen Komponenten der interkulturellen Aufmerksamkeit völlig außer Acht. Somit werden die Prinzipien des interkulturellen Lernens in beiden Lehrwerken nur sehr begrenzt umgesetzt, was sich auch in der Lehrwerkforschung allgemein niederschlägt (siehe dazu u. a. Mihułka 2012a). Dies wirft weiter die Frage auf, welche anderen didaktischen Mittel und Methoden im Primarunterricht eingesetzt werden sollen, damit Kinder für andere Kulturen sensibilisiert werden könnten. Vielleicht ist die Idee des Europäischen Sprachenportfolios ein gutes Instrument, um dieses Vorhaben zu unterstützen? Diese Frage versuchen wir im Folgenden zu beantworten.

5. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) im Fremdsprachen-Frühbeginn

Der Entwurf des Sprachenportfolios scheint hier eine innovative und darüber hinaus sehr gelungene Idee zu sein, die die Schüler bei der Entwicklung ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeit fördern und ihnen ihre Leistungen bewusst machen kann. Der Entwurf ist zwar nicht mehr am Anfang der Entwicklung⁴ – in vielen Ländern wurde er schon zu einer gängigen Methode der schriftlichen Festhaltung von Lernergebnissen der Schüler, aber die Idee hat sich noch nicht in allen Ländern durchgesetzt, z. B. in Polen, wo der Einsatz des Portfolios im Fremdsprachenunterricht immer noch ein seltener Fall ist (Pamuła-Behrens/Sikora-Banasik 2013). Das ESP ist eine Lernbiografie für alle Sprachen, die die

4 Das EPS wurde auf die Initiative des Europarates entwickelt und steht in engem Zusammenhang mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. »Es hat zum Ziel die Reflexion der kulturellen und sprachlichen Erfahrung des Schülers und fördert auf diesem Wege europäische Sprachenvielfalt und interkulturelles Bewusstsein. Die Idee eines Sprachenportfolios stammt aus dem Jahr 1991. Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 europäischen Ländern Projekte zur Pilotierung aufgenommen. Jedes Land [...] kreierte eigenständige nationale Portfolios, die nicht nur dem Referenzrahmen, sondern auch dem jeweiligen Bildungssystem angepasst sind«. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Europäisches_Sprachenportfolio [Zugriff: 03.06.2018].

Schüler beherrschen bzw. früher einmal gelernt haben. Es ist ein persönliches Dokument eines jeden Schülers, mit dem er alle Sprachkenntnisse und interkulturellen Erfahrungen sammeln, dokumentieren und präsentieren kann, auch diejenigen, die er privat, in der Schule oder in Sprachkursen im Laufe seines Lebens macht.⁵ Gleichzeitig ist es aber auch ein wertvolles Instrument, das direkt zur Entwicklung der interkulturellen Aufmerksamkeit einer ganzen Lernergruppe in der schulischen Realität dienen kann, was vor allem von der Kreativität des Lehrers und seiner Bereitschaft, das ESP im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, abhängig ist. Jedes Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: dem *Sprachenpass*, der *Sprachenbiografie* und dem *Dossier*. Es bietet eine sehr interessante Form an, in der nicht nur die unterschiedlichen Arten des Sprachenlernens, sondern auch der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert werden (GER 2001: 17). Darauf weist auch Sercu (2005 in Błażek 2008: 115) hin, indem er in der Idee des Portfolios ein großes Potenzial nicht nur für die Entwicklung, sondern auch für die Evaluation der interkulturellen Kompetenz sieht. Das Portfolio wird zu einem effektiven Messwerkzeug der interkulturellen Kompetenz, indem es:

- interkulturelle Erfahrungen festhält und zur Reflexion darüber anregt,
- berücksichtigt, wo, mit wem, und in welchem Kontext die interkulturelle Erfahrung stattgefunden hat,
- die Erfahrung hinsichtlich der Länge und Intensität beschreibt,
- beschreibt, wie der Lerner auf die Erfahrung reagiert hat (hat sie ihn nur zum Nachdenken angeregt oder hat sie den Lerner zur konkreten Handlung veranlasst),
- Gründe festhält, warum der Lerner auf eine bestimmte Art und Weise auf die Erfahrung reagiert hat, bzw. warum er bestimmte Handlungen zur Verbesserung seines Verständnisses der fremden Kultur vorgenommen hat,
- die Erfahrungen über eine längere Zeit aufnimmt, damit ein kumulativer Effekt der interkulturellen Erfahrungen und der damit zusammenhängenden Persönlichkeitsentwicklung wiedergespiegelt werden kann und
- den Freiraum lässt für explizite Anmerkungen des Lerners darüber, was er über die fremde Kultur zu einem gewissen Zeitpunkt verstanden bzw. nicht verstanden hat (Błażek 2008: 115).

In Polen gibt es zwei Portfolios für den Primarbereich: das Sprachenportfolio für den Kindergarten und das Sprachenportfolio für Kinder zwischen 6 und 10 Jahren, wobei das zweite sämtliche oben angeführten Bedingungen eines »interkulturell gerechten« Portfolios für Kinder erfüllt. Die Autorinnen des Portfolios (Bajorek et al. 2006) schlagen viele interessante Arbeitsformen und Akti-

5 Online: <http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/edj/meh/esp/deindex.html> [Zugriff: 10.05.2018].

vitäten vor und regen die Kinder zur regelmäßigen Reflexion an, was in den analysierten Lehrwerken definitiv fehlt. Im Sprachenpass und in der Sprachenbiografie beschreiben die Schüler ihre Erfahrungen mit den Fremdsprachen im Alltag, z. B. welche Fremdsprache ihre Bekannten und Familie benutzen, welche Sprachen sie erkennen können, welche sie lernen möchten, welche Länder sie besucht haben und wohin sie noch reisen möchten. Der Sprachenpass bietet ein ganzes Kapitel mit dem Titel »Meine sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen« an, in dem die Kinder u. a. Postkarten, Zeitungsausschnitte und Fotos einkleben oder selbst das zeichnen können, was sie besonders stark bei der Begegnung mit der fremden Kultur beeindruckt hat. Darüber hinaus werden die Schüler auch dazu angespornt, weitere Informationen über die Länder, die sie besucht haben, zu sammeln und sie kurz zu charakterisieren; sie nennen u. a. die Bevölkerungsgröße, Währung, Fläche, die wichtigsten Begrüßungsformeln, malen die Nationalflaggen der Länder aus, zeigen Souvenirs, die sie mitgebracht haben, usw. Für die Kinder, die selten ins Ausland reisen oder noch gar keine Auslandsreise gemacht haben, können andere Aufgaben in der Sprachenbiografie als eine interessante Alternative gelten. Die Lerner können hier ihre Traumreisen beschreiben oder über die fremden Länder kurz berichten, die sie mithilfe von Filmen bzw. Büchern oder Comics kennengelernt haben. Außerdem können sie sich auch überlegen, in welchem Land sie Freunde haben wollen, mit denen sie gerne mailen bzw. im Briefwechsel stehen würden (Bajorek et al. 2006: 10). Die beiden Aufgaben entwickeln bei den Schülern eine Offenheit für andere Kulturen, inspirieren sie dazu, Freundschaften bzw. Bekanntschaften mit den Teilhabern anderer Kulturen zu schließen und die Unterschiede zwischen der Eigen- und Fremdkultur zu akzeptieren. Sie zeigen vor allem auch die kulturelle Vielfalt der Welt und beugen dadurch einer ethnozentrischen Haltung der Lerner vor. Auch weitere Arbeitsformen verlangen von den Kindern eine vertiefte Reflexion über andere Kulturen. Dazu gehören vor allem Aufgaben, in denen Schüler selbst einschätzen sollen, was ihnen bei Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen gefallen hat, ob sie Verständigungsprobleme hatten und schließlich, inwieweit die Einheimischen zu ihnen freundlich waren. Diese Arbeitsform fördert nicht nur das Sprach- und Kulturbewusstsein der Kinder, sondern macht vor allem auf die Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur aufmerksam, was einen wichtigen Beitrag zur Förderung der positiven Einstellung, Offenheit und Toleranz gegenüber Anderen leisten kann. Wie wichtig diese Reflexion über die Kontakte mit fremden Kulturen auch für die eigene Identität ist, verdeutlichen die Worte von Wesołowska (2013: 134): »Die sinnliche Wahrnehmung fremder Personen, Orte erlaubt, Rückschlüsse auf die eigene Identität zu ziehen. Dadurch wächst das Verständnis der eigenen Kulturverhaftung«. Das Portfolio bietet auch eine ganze Reihe von innovativen

Arbeitsformen, die kindgerecht konzipiert wurden und einen motivierenden Charakter haben.

Sehr attraktiv für die jüngeren Lerner ist z. B. die Aufgabe, in der sie in die Rolle der sprachlichen Detektive schlüpfen und zu Hause Produkte suchen müssen, die in anderen Ländern hergestellt wurden und an denen man die Etiketten in verschiedenen Sprachen finden kann. Die Kinder sollen die Sprachen identifizieren und die Etiketten ins Sprachenportfolio einkleben (siehe Abb. 2).

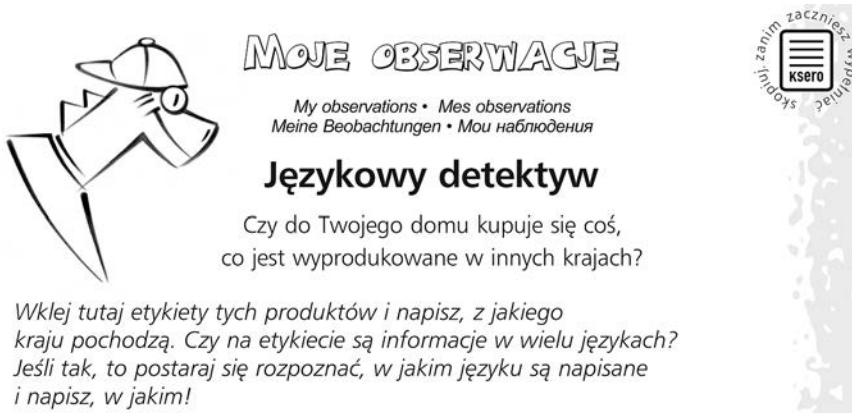


Abb. 2: EPJ. Moja biografia językowa (Bajorek et al. 2006)

Eine weitere Arbeitsform, die auch die sprachliche und kulturelle Vielfalt präsentiert, ist die Aufgabe, in der die Schüler erfahren, aus welchen Ländern die Helden ihrer beliebten Märchen kommen. Sie sollen sie zuerst den entsprechenden Ländern zuordnen und dann ihre Porträts zeichnen (siehe Abb. 3). Durch diese Übung wird ein bestimmtes Interesse an der Literatur und Kultur anderer Länder geweckt und die positive Einstellung weiter auf die menschlichen Vertreter dieser Kulturen übertragen.

Eine andere Form, Kontakte mit fremden Kulturen zu reflektieren, ist vor allem das Tagebuch, das in der Sprachenbiografie eingesetzt wird. Die Schüler tragen hier ihre Erfahrungen und Beobachtungen ein, die sie durch Kontakte mit Vertretern anderer Kulturen und anderer Sprachen gemacht haben. Sie können notieren, wie erfolgreich sie in der Kommunikation mit den Einheimischen auf einer Auslandsreise waren, welche Speisen sie gegessen haben, usw. Dabei wird auch auf die kulinarische Vielfalt der »kulturfremden« Speisen eingegangen, die auch in Polen sehr beliebt sind, wie z. B. Pizza oder Kebab (siehe Abb. 4).



Wiem, z jakich krajów pochodzą ci bohaterowie!

Połącz bajkowego bohatera z jego krajem. Jeżeli znasz jeszcze innych bohaterów, dopisz ich w ramce lub na dole strony.

Muminek	FINLANDIA	Alicja
Smerfy	BELGIA	Kot w butach
Lepikon	NIEMCY	Nils Holgersson
Dyl Sowizdrzał	LITWA	Kubuś Puchatek
Pan Twardowski	DANIA	Mała Syrenka
Guliwer	IRLANDIA	Don Kichote
Smok Wawelski	FRANCJA	Herkules
Tomcio Paluch	WĘGRY	Kasperl
Harry Potter	POLSKA	Krecik
Asterix	CZECHY	Pinokio
Złota Rybka		

Abb. 3: EPJ. Moja biografia językowa (Bajorek et al. 2006: 18)

Das kulturelle Bewusstsein der Kinder wird auch durch das »sprachliche und kulturelle Alphabet« aufgebaut (siehe Abb. 5). Diese Aufgabe besteht darin, dass die Schüler Wörter nennen sollen, die mit dem jeweils darauffolgenden Buchstaben anfangen und mit verschiedenen Bereichen fremder Kulturen verbunden sind. Wieder wird hier die Gleichstellung aller Kulturen (darunter auch der Eigenkultur) zum Ausdruck gebracht. Attraktiv an der Quiz-Form dieser Aufgabe ist vielleicht auch die Tatsache, dass man sie gemeinsam im Klassenraum mit einem gewissen Wettbewerbscharakter durchführen kann.

Allen diesen Aufgaben ist die Möglichkeit gemein, mehrere Kulturen zu kontrastieren, was bei den Kindern eine polyzentrische Haltung entwickelt und kulturelles Bewusstsein fördert. Von großer Bedeutung ist natürlich auch, dass die Kinder dank dieser Aktivitäten ihre Kontakte zu fremden Kulturen bewusster wahrnehmen und reflektieren können. Dies ist sehr wichtig für den gesamten Spracherwerbsprozess, denn »[...] das fehlende kulturelle Bewusstsein kann zur passiven Sprachverwendung und zur asymmetrischen Relation zwischen Kommunikationspartnern führen, indem der eine sprachlich agiert und der andere reagiert« (Wesołowska 2013: 136).



MÓJ PAMIĘTNIK

My diary • Mon journal • Mein Tagebuch • Мой дневник

O osobach mówiących różnymi językami oraz o innych ważnych wydarzeniach



Kiedy?

12 marca 2006 r.

Co się wydarzyło?

Wyobraźcie sobie, że spotkałem francuskiego smoka. Nazywa się Gilles Dragon. Zjedliśmy razem francuskie śniadanie. Były rogaliki, bagietka z konfiturą i kakao. Pycha!



Kiedy?

Co się wydarzyło?

.....

.....

.....

Kiedy?

Co się wydarzyło?

.....

.....

.....

Abb. 4: EPJ. Moja biografia językowa (Bajorek et al. 2006: 8)

Es besteht kein Zweifel, dass das EPS das Interesse der Schüler an fremden Ländern und Kulturen nicht nur durch die interessante grafische Gestaltung, sondern auch durch Inhalte und handlungsorientierte, kindgerechte und kreative Arbeitsformen weckt. Lehrer, die mit dem Portfolio gearbeitet haben, bemerken bei ihren Schülern sowohl eine steigende Offenheit und Neugier auf die Welt, als auch ein größeres Interesse an der geografischen Lage der Länder, an ihren Kulturen, Sitten und Bräuchen sowie an ihren Sprachen. Das Portfolio ermöglicht den Schülern, eine wichtige Tatsache zu entdecken, nämlich, dass sie in der mittelbaren und unmittelbaren Umgebung anderer Kulturen und Sprachen leben. Es sensibilisiert unbestreitbar für andere Kulturen und motiviert zur eigenen Suche nach Informationen über fremde Länder (Pamuła-Behrens/

Moje językowe i kulturowe ABC

Wstaw wyrazy rozpoczynające się na kolejną literę alfabetu, które kojarzą Ci się ze znanymi Ci państwami, np. potrawy, zabytki, nazwy geograficzne, znane postacie.

A	B	C	D	E
Afrodyta				
	Belgia			
F	G	H	I	J
K	L	E	M	N
O	Q	P	R	S
oscypek		Park Asterixa		
T	U	W	X	Y
		Wilno		

Abb. 5: EPJ. Moja biografia językowa (Bajorek et al. 2006: 20)

Sikora-Banasik 2013: 23). Dies führt weiterhin bei den Kindern zur Entwicklung interkultureller Aufmerksamkeit und vor allem zur Förderung der affektiven, sozialen und individuellen Komponenten der interkulturellen Kompetenz, wie z. B. Polyzentrismus, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Lernbereitschaft, Anpassungsfähigkeit, Empathie, Toleranz, Akzeptanz und optimistische Grundhaltung, die von Bolten (2007: 86ff.) als Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz genannt werden. Zwar verlaufen die (vom EPS vorgeschlagenen) Prozesse der Reflexion und Evaluation der fremden Kulturen bei Kindern dieser Altersstufe (6 bis 10 Jahre alt) und auf dem Anfänger-Niveau überwiegend in der Muttersprache, aber trotzdem ist die Rolle des Portfolios bei der Förderung der

interkulturellen Aufmerksamkeit und Sensibilität nicht zu unterschätzen. Jeder Fremdsprachenlehrer sollte in seiner Schulpraxis das EPS unbedingt regelmäßig einsetzen. Umso mehr als Offenheit, Lernbereitschaft und Neugier ein großes Potenzial der jüngeren Lerner darstellen, das ständig weiter entwickelt werden muss (auch oder vor allem im FSU).

6. Aufgaben zum interkulturellen Lernen im Primarunterricht

Zum Schluss gilt es zu überlegen, wie man die Schüler bei der Entwicklung ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeit noch weiter fördern kann. Eine alternative Möglichkeit nennen z. B. Iluk und Jakosz (2017), die für den Fremdsprachen-Frühbeginn Elemente der narrativen Methode vorschlagen und dies mit der These begründen, dass Geschichten, darunter auch Alltagserzählungen und Märchen, in erster Linie das eigenkulturelle Weltbild aufbauen helfen und dieses eigene Bild wirksam erweitern lassen. Wichtig ist dabei, dass dies auch mittels Geschichten in einer fremden Sprache geschehen kann, »[...] die die Kinder emotional, aber auch ästhetisch ansprechen und einbinden. [...] Die sich beim Zuhören entwickelnde Emotionalität fördert den Zugang zur Fremdsprache und deren Kultur und hat somit stark motivierende Funktion« (Iluk/Jakosz 2017: 112f.). Kic-Drgas (2015) nennt dagegen praktische Beispiele von multisensorischen, kindgerechten Arbeitsformen, die schon im Vorschulalter einzusetzen sind und die die jüngeren Lerner aktivieren und gleichzeitig ihre Sprachkenntnisse erweitern. Sie schlägt u. a. »interkulturelles Ausmalen« (wodurch die Kinder auf unterschiedliche Hautfarben aufmerksam gemacht werden), »Musik aus verschiedenen Teilen der Welt« und »Integrationstänze« (wo sie zuerst die vorgeführten Musikfragmente oder Tänze den Herkunftsländern zuordnen und sie dann mit einfachen Adjektiven, wie z. B. traurig, schnell, langsam, usw. charakterisieren sollen) vor. Eine weitere interessante Idee von Kic-Drgas ist die Übung, in der sich die Kinder (in zwei Gruppen geteilt), beim Begrüßen anders verhalten sollen (nach einem Plan, den die andere Gruppe nicht kennt). Dabei gebrauchen sie die Begrüßungsformeln in der Zielsprache und spielen ihre Rolle, die für den zweiten Teil der Gruppe völlig überraschend und unerwartet ist. Diese Form des interkulturellen Trainings finden wir sehr wichtig, denn sie ermöglicht den Lernern in einer simulierten Kommunikation eine unerwartete Situation zu erleben, andere Verhaltensweisen zu akzeptieren und auf die Fremdheit und Andersartigkeit nicht abweisend zu reagieren (Kozieł 2013). Sehr attraktiv und motivierend ist für die Kinder auch der Besuch eines ausländischen Gastes, der sich mit ihnen unterhält, singt und spielt. Auch Miħulka (2012b) schlägt eine ausführliche Typologie von Aufgaben und Techniken vor, die gleichzeitig mit der interkulturellen auch die kommunikative Kompetenz (IKK)

der Schüler entwickeln. Sie stützt sich dabei auf die von Bachmann et al. (1996) ausgearbeitete Übungstypologie, die sich vor allem an die älteren und sprachlich weiter fortgeschrittenen Lerner richtet. Zu den wichtigsten und erfolgreichsten Arbeitsformen, die auch im Fremdsprachen-Frühbeginn einzusetzen sind, gehören alle Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung, z. B. Bildbeschreibung in drei Schritten, manipulierte Bilder zur Personenbeschreibung, Perspektivenwechsel, Wahrnehmungsreduktion, über Leerstellen (z. B. fehlende Bilder) spekulieren, Bedeutungskollage aus Bildern bzw. einfachen Textsorten erstellen, Filme aus anderen Kulturkreisen ansehen und interpretieren bzw. beschreiben, usw. Wichtig dabei ist der Einsatz der Zielsprache, mit deren einfachen Mitteln die Kinder ihre Meinung bzw. Einschätzung oder Interpretation zum Ausdruck bringen können. Auf diese Weise wird (anders als beim Sprachenportfolio) nicht nur die interkulturelle Kompetenz, sondern auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz mit ihren linguistischen Aspekten entwickelt (Róg 2017: 13). Alle die Typologien können bei der Förderung der interkulturellen Aufmerksamkeit und Sensibilität im Primarbereich sehr hilfreich sein, um so mehr als die gängigen Lehrwerke große Defizite in dieser Hinsicht aufweisen. Die meisten Vorschläge, die in der einschlägigen Literatur zu finden sind, richten sich allerdings eher an ältere Schüler (z. B. Bachmann et al. 1996; Koziel 2013) oder an Erwachsene (z. B. an Geschäftsleute bei Bolten 2007). Deshalb müssen weitere, kindgerechte Arbeitsformen zum interkulturellen Lernen konzipiert, zusammengestellt und den Fremdsprachenlehrern zugänglich gemacht werden, denn ihre Rolle als Kulturmittler ist nicht zu unterschätzen.

7. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die Defizite an interkulturellen Arbeitsformen in den führenden DaF-Lehrwerken für den Primarbereich und somit im aktuellen FSU in Polen die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten immer noch im Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens steht und die Förderung der interkulturellen Aufmerksamkeit immer noch vernachlässigt bleibt. Aus der Fachliteratur ergibt sich aber eindeutig (siehe z. B. Weśołowska 2013), dass in der Kommunikation auch die Kultur vermittelt wird und die meisten Verständigungsprobleme, die beim Aufeinandertreffen von verschiedenen Kulturen entstehen, sich nicht nur auf mangelnde Sprachfertigkeiten, sondern auf fehlendes kulturelles Wissen zurückführen lassen. Deswegen ist es notwendig, möglichst früh mit der Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit anzufangen und die Kinder für fremde Kulturen zu sensibilisieren, denn nur auf diese Weise können negative Einstellungen, wie Ethnozentrismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Gesellschaft bekämpft

werden. Die Kenntnis, aber auch das aktive Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Eigen- und Fremdkultur und eine gründliche Reflexion darüber, erlauben eine allmähliche Abkehr vom Ethnozentrismus hin zum kulturellen Ethnorelativismus. Auch die Fremdsprachendidaktik sollte den Schüler darauf vorbereiten, die Rolle eines Mittlers zwischen den Kulturen zu übernehmen (Bandura 2007: 50). Deswegen muss das interkulturelle Angebot in Fremdsprachenlehrwerken für Kinder obligatorisch mit den Aktivitäten, die das Europäische Sprachenportfolio empfiehlt, oder mit anderen Übungsformen zur Entwicklung der interkulturellen Aufmerksamkeit ergänzt werden, denn das ist eine der Bedingungen für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb von Beginn an.

Bibliographie

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2006): *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych*. In: Neofilolog, 28, S. 25–32.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2008): *Methodisch-didaktische Postulate zur Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im universitären DaF-Unterricht in Polen*. In: Bartoszewicz, Iwona / Szczęk, Joanna / Tworek, Artur (Hrsg.): *Linguistica et res cotidianae. Linguistische Treffen in Wrocław 2*. Wrocław / Dresden: Neisse Verlag, S. 217–227.
- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005): *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bachmann, Saskia / Gerhold, Sebastian / Wessling, Gerd (1996): *Aufgaben und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*. In: Zielsprache Deutsch, 27, S. 77–91.
- Bajorek, Angela / Bartosz-Przybyło, Iwona / Pamuła, Małgorzata / Sikora-Banasik, Dorota (2006): *Europejskie Portfolio Językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Bandura, Ewa (2007): *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Białek, Magdalena (2017): *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. In: Języki Obce w Szkole, 4, S. 14–20.
- Błażek, Agnieszka (2008): *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Edelenbos, Peter / Kubanek, Angelika (2009): *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Berlin / München: Langenscheidt.

- Grosch, Harald / Leenen, Wolf Reiner (1998): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 29–48.
- Iluk, Jan / Jakosz, Mariusz (2017): *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*. In: *Studia Germanica Gedanensia*, 37, S. 111–128.
- Jaroszewska, Anna (2009): *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki*. In: Sikora-Banasik, Dorota (Hrsg.): *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, S. 160–176.
- Kic-Drgas, Joanna (2015): *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym*. In: *Języki Obce w Szkole*, 1, S. 36–42.
- Koziel, Renata (2013): *Rozwijanie sprawności mówienia na podstawie wybranych ćwiczeń z zakresu treningu interkulturowego*. In: Pawlak, Mirosław (Hrsg.): *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań / Kalisz / Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, S. 129–145.
- Miłułka, Krystyna (2012a): *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, Krystyna (2012b): *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, S. 106–117.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata (2016): *Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu*. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, S. 1–9.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata / Sikora-Banasik, Dorota (2013): *Raport z projektu promocji i wdrażania Europejskiego Portfolio Językowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język nowożytny* (2017). Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-obcy-nowozytny.pdf> [Zugriff am 07.06.2018].
- Róg, Tomasz (2017): *Kompetencja interkulturowa. Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sikora-Banasik, Dorota (Hrsg.) (2009): *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Wesołowska, Dorota (2013): *Interkulturalität – Neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit*. In: *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Germanica*, 9, S. 131–142.
- Wójcik, Donata (2010): *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika Partnersprache*. In: Mackiewicz, Maciej (Hrsg.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, S. 163–175.
- Zawadzka, Elżbieta (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Internetquellen

<http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/edj/meh/esp/deindex.html> [Zugriff am 10.05.2018]

https://de.wikipedia.org/wiki/Europäisches_Sprachenportfolio [Zugriff am 03.06.2018]

<https://pl.pons.com/tłumaczenie> [Zugriff am 10.05.2018]

Analysierte Lehrwerke

Kozubska, Marta / Krawczyk, Ewa / Zastąpiło, Lucyna (2005): *ich und du. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy 1, 2 i 3*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne PWN.

Swerlowa, Olga (2013): *Hallo Anna! Język niemiecki dla klas I–III szkoły podstawowej. Podręcznik*. Poznań: LektorKlett.