

Christiane Montandon (Hg.)

# Interkulturelle Bildung in der Grundschule

---

Eine Studie zum  
Fremdsprachenlernen bei Kindern

**campus**

Europäische Bibliothek  
interkultureller Studien



# Inhalt

Vorwort .....	7
---------------	---

## Einleitende Überlegungen

1. Fremdsprachen lernen in der Grundschule – Ein interkulturelles Projekt <i>Christiane Montandon</i> .....	13
2. Motivation für den Fremdsprachenunterricht? <i>Waltraud Knapp-Edlmann</i> .....	23
3. Fremdsprachenunterricht und Schüleraustausch an der Grundschule <i>Barbara Prislin</i> .....	35

## Teil I Der Austausch – Phänomene und Impressionen

1. Der Empfang und die Begrüßung <i>Christiane Montandon</i> .....	43
2. Der deutsch-französische Austausch: Ein Schulereignis wie jedes andere? <i>Denis Lavaunzelle</i> .....	59
3. Fahrten nach Deutschland: Eindrücke von den deutsch-französischen Beziehungen <i>Patrick Alleyrat</i> .....	69
4. Gemeinsamer Unterricht im Schüleraustausch <i>Ulrich Fiedler/Hubert Wudtke</i> .....	77

## Teil II Zur Praxis der Unterrichtsgestaltung – Unterrichtsprojekte

1. Deutsche und französische Kinder schreiben einen gemeinsamen Liedtext <i>Monique Delage-Gänswein</i> .....	97
2. Die Rallye – Eine Chance zur Kommunikation <i>Dirk Plenß</i> .....	107
3. Das Denkmal – Eine Pantomime <i>Irma Amrehn/Uwe Schwarzbauer</i> .....	117
4. Der Museumsbesuch <i>Michèle Schmidt</i> .....	127
5. <i>Die Perle – La perle</i> – Ein zweisprachiges Theaterstück <i>Barbara Prislin</i> .....	131

## Teil III Reflexionen und Interpretationen

1. Das schriftliche Festhalten des Forschungsprojekts <i>Jacques-André Bizet</i> .....	143
2. Das kulturelle Paradox – Herkunft und Zukunft: das Schlecht-Gute <i>Hubert Wudtke</i> .....	155
3. Die Rolle der vermittelnden Strukturen <i>Christiane Montandon</i> .....	173
4. Das grundlegende Missverständnis <i>Jacques-André Bizet</i> .....	219
Autorinnen und Autoren .....	233

# 1. Fremdsprachen lernen in der Grundschule – Ein interkulturelles Projekt

*Christiane Montandon*

»Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.«

*Goethe, Maximen und Reflexionen*

## 1. Einleitende Bemerkungen

Unser Anliegen in diesem Band ist es, mit Hilfe der Analysen die Vielfältigkeit, die Spannungen und auch die oft widersprüchlichen Praktiken in der Pädagogik des Interkulturellen deutlich werden zu lassen. Es geht dabei insbesondere darum, sich nicht mehr bloß auf die didaktischen Inhalte der Begegnungen zu beziehen und die teilnehmenden Grundschullehrer dazu zu bringen, sich nicht mehr nur auf die Probleme zu konzentrieren, die durch die Begegnung ihrer Schüler während des Austauschs aufgeworfen werden, sondern sie sollten sich in einen Selbstreflexionsprozess begeben, um sich so ihrer eigenen Vorstellungen von Begegnung und Alterität bewusst zu werden. Dies kam fast einer kopernikanischen Wende gleich, die auch um ein schmerhaftes Infragestellen nicht herumkam, das heißt eine Umkehr der Blickrichtung, was unvermeidlich Unstimmigkeiten und Kommunikationsschwierigkeiten mit sich brachte. Denn das Interkulturelle lässt in der Tat die Frage nach der Präsenz des Anderen in uns selbst entstehen. Diese reflexive Erfahrung der Alterität als Bestandteil von uns selbst wurde auf verschiedenerlei Art erlebt.

Für die Grundschullehrer war es sicherlich nicht leicht, mit der Umkehr der Blickrichtung und zugleich mit den Auseinandersetzungen innerhalb der Forschergruppe konfrontiert zu werden – wenn etwa mitten in einem Seminar Meinungsunterschiede bei der Auslegung der Geschehnisse oder hinsichtlich der Handlungsstrategien der Einen und der Anderen auftraten. Bis heute ist für eine Vielzahl von kontroversen Vorkommnissen die Frage

nicht geklärt, ob diese Unterschiede persönlichen Eigenheiten Einzelner oder aber kulturellen Differenzen zuzuschreiben sind. So haben zum Beispiel die Reaktionen auf gewisse Spielregeln oder die Art der Gruppenleitung widersprüchliche Grundsätze in Bezug auf das konkrete Handeln in bestimmten Situationen an den Tag gebracht. Handelt es sich dabei nun lediglich um verschiedene Praktiken oder eher um gegensätzliche pädagogische Modelle? Oder um eine Frage der Ritualisierung oder um unterschiedliche Handlungsschemata, die Auseinandersetzungen und Konflikte hervorrufen, wie das Zusammenwirken innerhalb der Gruppe der Forscher einerseits und der Gruppe der Grundschullehrer andererseits gehandhabt werden soll? Oder um eine bloße Frage der Ausbildung und unterschiedlicher theoretischer und kultureller Bezugspunkte? Die Gruppe der Praktiker, die aus etwa zwanzig deutschen und französischen Grundschullehrern bestand, musste schweren Herzens von dem Gedanken Abschied nehmen, dass es möglich wäre, zu einer verschworenen Teamergruppe zu werden, die sich geeint präsentierte und Sicherheit ausstrahlte; sie erlebten vielmehr eine gewisse Machtlosigkeit vor auseinander driftenden Standpunkten und mussten so eine »Pädagogik der Ungewissheit« akzeptieren. Allerdings – jede Art von Handlungsforschung impliziert die Erfahrung der Veränderung.

Eine der markantesten Etappen dieser Entwicklung, dieser Verselbständigung der Praktiker gegenüber den Forschern, bestand in einem Abstandnehmen; sie lehnten es von da an ab, uns Wissenschaftler als die Bewahrer eines Wissens um das Interkulturelle anzusehen. Wir galten von nun an als Mitarbeiter bei der Entdeckung eines gemeinsam zu erarbeitenden Gegenstands. Die Praktiker formulierten nun widersprüchliche Ansichten über den Prozess der Theoriebildung, was immer noch Spannungen hervorrief, uns jedoch weiter brachte und zu einer Art von »Professionalisierung« beitrug. Dabei wurden auch wichtige Aspekte bei der Arbeitsweise und der Organisation des Seminars angesprochen: »Wenn die Teilnehmer alleine sind, wird alles immer übersetzt; wenn sie mit den Forschern zusammen sind, ist alles viel willkürlicher« – wobei Kritik an diesem Ungleichgewicht, aber auch die Akzeptanz gewisser negativer Aspekte zum Ausdruck kamen. Diese Aspekte, die zunächst als ein Hindernis erlebt wurden, konnten dann überwunden werden und sich so als instruktiv erweisen. So werden die Praktiker sich einer gewissen Befriedigung bewusst, ihrer Freude an der Arbeit in kleinen Gruppen, aber auch der Erfahrung

---

des Bruchs und der enttäuschenden Konfrontation, die unabdingbar sind und die sich im nachhinein als bereichernd erwiesen.

Die Einstellungsänderungen der Praktiker wurden also ausgesprochen und deutlich gemacht. Wie aber steht es um die Forscher und ihre theoretischen Bezugspunkte und Forschungspraktiken? Mir kommt es nicht zu, auf diese Frage zu antworten, da sie sich auf den blinden Fleck und den Standort meines Urteils bezieht. Es bleibt dem Leser überlassen, auf unserem Wege und in unseren verschlungenen Analysen das zu erkennen, was von den Veränderungen unserer jeweiligen Standpunkte zeugt.

Zu meinen expliziten theoretischen Referenzen, auf die ich mich bei meinen Wortmeldungen bezog, gehören – über die Grundbegriffe der Sozialpsychologie und somit der Gruppentheorie<sup>1</sup> hinaus – die Grundprinzipien der Palo Alto-Schule.<sup>2</sup>

Um diesen kritischen Abstand (in Bezug auf die Inhalte und Erwartungen, die am Anfang zu sehr auf unmittelbare Ergebnisse aus waren) hervortreten zu lassen, hat sich die Metakommunikation als entscheidend erwiesen. Die kritische Reflexion wurde also auf das gerichtet, was die Teilnehmer in den Ateliers hervorgebracht hatten, um das Wie, ihre Herangehens- und Hervorbringungsweise, zu betrachten und zu akzeptieren. Man fokussiert sich auf die Arbeitsweise der Gruppe, auf die Kommunikation zwischen uns und worin sich unser Verhältnis zur Kultur des Anderen offenbart. Zunächst einmal befanden sich die Lehrer in einem asymmetrischen Verhältnis, in dem sie sich von den Forschern aufgefordert fühlten, einen kritischen Standpunkt einzunehmen. Danach ist es ihnen gelungen, eine symmetrische Stellung einzunehmen, in der sie uns durch ihre Analysen ihr eigenes Verständnis des Prozesses liefern und in der wir uns über die Art und Weise befragen können, wie dieser Diskurs von uns angenommen wird. Diese fortschreitende Bewegung der Selbstorganisation der Gruppe der forschenden Praktiker fand ihren Höhepunkt in der letzten Begegnung, in der sich die Schreibateliers je nach Voranschreiten bei den verschiedenen Textversionen (und deren Überarbeitungen als Folge der kritischen Reaktionen der Leser und Verfasser nach der Lektüre aller Texte) strukturiert haben. Diese gekreuzten Blicke, die auf unsere Beiträge und die des jeweils Anderen geworfen wurden, haben untereinander zur Distanznahme und zur Vermittlung sowohl bei jedem selbst als auch zwischen dem Einzelnen und dem jeweils Anderen geführt, da jeder sich als

---

1 Didier, Anzieu/Martin, Jean-Yves (1968): *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF.

2 Beavin, H. Janet/Watzlawick, Paul (1988): *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.

Verfasser und zugleich als Leser des Textes des Anderen erleben konnte. Die Veröffentlichung der Schilderungen und der kritischen Bemerkungen der Grundschullehrer in diesem Buch ist der Beweis für ihren festen Willen, ihre Fragen publik zu machen und sie mit dem Leser zu teilen. In diesem Verhältnis zum Schreiben mit der Absicht, ihre jeweiligen Praktiken vorzustellen, hat sich aufs neue der Abstand offenbart, der zwischen den Erwartungen und den verteidigten Auffassungen der Forscher einerseits und den Vorstellungen der Lehrer andererseits besteht.

Das entscheidende Kriterium bei der Beziehung zum Interkulturellen besteht in der Tat in dieser Grunderfahrung der Distanz zwischen den verschiedenen Vorstellungswelten, auf die ein und derselbe Ausdruck verweisen kann. Nach und nach wurde deutlich, inwiefern das, worauf wir uns verständigten, in Wirklichkeit völlig verschiedene semantische Felder abdeckte und symbolische Konnotationen mit sich führte, die jedem ganz eigen sind. Der Prozess der Interkulturalisierung – wenn es ihn denn überhaupt gibt – bestünde somit in der Verortung der blinden Flecke, in denen sich für eine kurze Zeit unsere Illusion der Verständigung festmacht, die sich dann nur umso deutlicher als ein Irrtum und ein Verkennen erweist. So war es jedenfalls mit der Thematik des Spiels, dem Begriff des dritten Gegenstands, der konversen Beziehung, der *enjeux* (das, was auf dem Spiel steht) und der Inszenierung, wie sie in den nachfolgenden Kapiteln entwickelt werden. Die Begriffe »Didaktik« und »Pädagogik« decken sich ebenfalls nicht immer im Deutschen und im Französischen; manchmal muss der deutsche Begriff *Didaktik* im Sinne der französischen *pédagogie* verstanden werden.

Deswegen müsste man auch nicht von *einem* Abstand, sondern von einer *Vielzahl* von Abständen sprechen. Diese offenbaren sich zunächst an der – sicherlich durch den Status und auch durch institutionelle Unterschiede begründete – Abweichung zwischen den Forschern und den Lehrern in Bezug auf die von jedem eingenommene Stellung innerhalb der mit dem DFJW organisierten Begegnungen: Hier führen die verschiedenen Berufe und Stellungen nämlich ein ganzes System von Werten und Einstellungen im Verhältnis zum Interkulturellen mit sich. Diese Abweichung wird aber auch an der Stelle deutlich, die jeder im jeweiligen staatlichen Bildungssystem einnimmt. Und sie äußert sich auch in den Unterschieden innerhalb jeder Untergruppe in Bezug auf die jeweilige Ausbildung der Teilnehmer und die Identitätsproblematik, die durch sprachliche Referenzen und kulturelle Bezugspunkte in beiden Ländern hervorgerufen wird.

Die durch die *école de la République* gegebene *Erziehung* unterscheidet sich von dem in der deutschen Tradition eingewurzelten *Bildungsziel*. All diese Abweichungen verweisen auf eine Vielfalt von Unterkulturen, auf einen kulturellen Pluralismus. Was bedeutet das Sich Einlassen auf den Prozess des Schreibens für die Forscher und auch die Lehrer anderes als der Versuch, den Sinn des Weges, der dieses Forschungsprojekt ausgezeichnet hat, zu konstruieren (zu rekonstruieren?) – wobei die Spannungen, die dabei entstanden sind, beibehalten und die Widersprüche herausgestellt werden müssen?

Jedoch bringt das Sich Einlassen auf ein reflektiertes Schreiben (damit unsere eigenen Erfahrungen auf verschiedenen Stufen der Handlungsforschung wiedergegeben und analysiert werden können) einen Reifeprozess mit sich, der – vom Handeln bis zum Reden und dem Aufschreiben desselben – diesen Weg oft als drastisches Infragestellen vorangegangener Einstellungen und Gewohnheiten gestaltet. Der Geschichtsschreibung einer Herangehensweise den Vorrang geben, heißt für uns die verschiedenen Etappen aufzuzeigen, die sowohl der Konstruktion des Objekts unseres Forschungsprojekts (»die Pädagogik der interkulturellen Begegnung«) vorangingen, als auch die Handelnden in diesem Projekt vorzustellen, die sich nach und nach weitergebildet haben und dabei ihre ursprünglichen kulturellen Bezugspunkte verändert haben. Es gilt also aufzuzeigen, wie dieser Weg sich vor allen Dingen als Wandel erweist: als Wandel der Lehrer hin zu einer reflexiven Einstellung, zu der Bemühung um eine Theoretisierung der Praktiken, aber auch als eine Wandlung der Forscher dahin, ihre Auffassungen zum Begriff des Interkulturellen in der Praxis zu gestalten und ihre theoretischen Optionen in den Arbeitsmodalitäten zu konkretisieren, wie sie in den Seminaren vorgeschlagen worden waren. Wenn man die Hypothese formuliert, dass jegliche pädagogische Arbeitsform eine Umsetzung impliziter Bildungsauffassungen darstellt, wobei wir Bachelard<sup>3</sup> folgen, der gesagt hat, die wissenschaftlichen Instrumente seien materialisierte Theorien, dann sind die von den Forschern in den verschiedenen Seminaren konstruierten und vorgeschlagenen Arbeitsmethoden Katalysatoren dessen, was für sie das interkulturelle Begegnen bedeutet. Auch die pädagogischen Methoden, die die Lehrer für den Schüleraustausch vorgeschlagen haben und in diesem Band vorstellen, zeugen von ihren Auffassungen über den Begriff des Interkulturellen.

---

<sup>3</sup> Bachelard, Gaston (1940): *La philosophie du Non*. Paris: PUF.

Ziel dieses Sammelbandes, der Lehrer und Forscher zusammenführt, ist es nicht, diesem Wege in seiner Gesamtheit Rechnung zu tragen – das wäre unmöglich und auch unnütz –, sondern die Knotenpunkte, die kritischen Momente zu beschreiben, die diese Vorgehensweise charakterisiert haben. Eine solche Auffassung steht im Zentrum der Frage nach dem Interkulturellen, das heißt dem Vermögen, zwei verschiedene Kulturen zu erkennen, was immer auch ein Verkennen ist, und miteinander zu verbinden – nämlich die der Praktiker (mit ihrem eigenen Feld) und die der Forscher. Hierbei wird deutlich, wie ein statischer Gegensatz zwischen dem Vorstellungssystem und den jeweiligen Erwartungen der Forscher und der Praktiker zum Anfang des Forschungsprojektes nach und nach zu einem dynamischen Prozess geworden ist. Dabei wird deutlich, unter welchen Bedingungen das, was zu Anfang wie eine bedauernswerte Kluft (zwischen der Kultur der Forscher und der Kultur der Praktiker) erlebt wurde, sich als ein den Austausch dynamisierendes Prinzip erwiesen hat. Eine solche Spannung hat es dem einen und anderen ermöglicht, interkulturelle Handlungsschemata herauszuarbeiten, Interaktionen zu entwickeln (der Kern einer gemeinsamen Minikultur) und Interpretationen zu wagen. Wir haben somit versucht zu zeigen, unter welchen Bedingungen diese Kluft, die zu Anfang Hemmung, Ablehnung und auch ein gewisses Unverständnis ausgelöst hat, ja, mit der Zeit als Hindernis aufgefasst wurde, zu einer Gelegenheit zur Weiterbildung und zu einer interkulturellen Sensibilität werden kann.

Es ging nämlich darum zu verstehen, wie wir nach und nach dazu gekommen sind, unsere jeweiligen theoretischen Bezugspunkte (die wir zunächst einfach einander gegenübergestellt haben) als verschiedene Auslegungsmuster der Wirklichkeit zu orten, die manchmal unvereinbar, aber immer unabdingbar sind. Wir wollten zeigen, wie wir diese (indem wir unsere Abweichungen voneinander hervorhoben – und zwar anhand der wiederholten Erfahrung des Missverständnisses) haben artikulieren können, um sie in einem theoretischen Horizont, in Anlehnung an das Komplexitätsparadigma (das Edgar Morin<sup>4</sup> betont) arbeitsfähig zu machen. Denn interkulturelle Begegnung erzeugt Lärm, Unordnung, parasitäre Phänomene, manchmal Angst und jedes Mal etwas Unvorhersehbares in den Interaktionen. Diese Unordnung bietet die Gelegenheit dafür, eine komplexere Organisation zu schaffen, sofern die handelnden Personen

---

4 Morin, Edgar (2007): *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.