



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Interkulturelles Lernen anhand von Märchen im
Spanischunterricht“

Verfasserin

Eva Maria Mühlbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 445

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Spanisch, UF Biologie und Umweltkunde

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Ich danke ...

... meinem Betreuer Dr. Peter Cichon für die hilfreichen Anregungen, Ratschläge und die wertvolle Unterstützung.

... meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben, für die jahrelange Unterstützung und den Rückhalt.

... Richard für die vielen motivierenden und aufbauenden Worte.

... Petra für die wertvollen Tipps und Ratschläge während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit.

... meiner Mutter Maria, Tanja, Claudia und Rosa für das Korrekturlesen der Arbeit.

... allen, die mich auf meinem Weg begleitet haben und an meiner Seite waren und sind.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Das Märchen.....	7
2.1	Zum Begriff und seiner Definition	7
2.1.1	<i>Der Begriff Märchen</i>	7
2.1.2	<i>Begriffsverwendung</i>	7
2.1.3	<i>Versuch einer Begriffsbestimmung</i>	10
2.2	Grundlegende Merkmale.....	14
2.2.1	<i>Handelnde Figuren</i>	14
2.2.2	<i>Handlung</i>	16
2.2.3	<i>Gegenstände mit besonderen Eigenschaften</i>	16
2.2.4	<i>Formale Kriterien</i>	17
2.3	Abgrenzung zu anderen Gattungen.....	19
2.3.1	<i>Sage</i>	19
2.3.2	<i>Schwank</i>	20
2.3.3	<i>Mythos</i>	21
2.3.4	<i>Legende</i>	22
2.3.5	<i>Fabel</i>	22
2.4	Märchen im spanischen Sprachraum	23
2.5	Märchen verbinden die Völker.....	26
3	Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	29
3.1	Literaturdidaktik.....	29
3.2	Fremdsprachlicher Literaturunterricht.....	32
3.2.1	<i>Vergleich zum muttersprachlichen Literaturunterricht</i>	33
3.2.2	<i>Unterrichtliches Potenzial literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen</i>	36
3.3	Märchendidaktik	39
3.4	Interkulturelle Erfahrungen durch literarische Texte	41

4	Interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht	45
4.1	Kultur	45
4.2	Sprache und Kultur	48
4.3	Interkulturalität und interkulturelles Lernen	51
4.4	Interkulturelle Kompetenz	55
4.5	Fremdverstehen	58
4.5.1	<i>Identität</i>	58
4.5.2	<i>Umgang mit Fremdheit</i>	59
4.5.3	<i>Stereotype und Vorurteile</i>	61
5	Interkulturelles Lernen als Unterrichtsziel im Fremdsprachenunterricht	65
5.1	Verankerung im Lehrplan	65
5.2	Interkulturelles Lernen als Lernziel	68
5.3	Methodische Umsetzung interkultureller Didaktik	71
6	Unterrichtsmodell „Märchen im Unterricht“	75
6.1	Vorüberlegungen	75
6.2	Die konkreten Unterrichtsabläufe	79
6.2.1	<i>Erste Unterrichtseinheit</i>	79
6.2.2	<i>Zweite Unterrichtseinheit</i>	80
6.2.3	<i>Dritte Unterrichtseinheit</i>	81
6.3	Unterrichtsziele	82
6.4	Reflexion und Probleme	85
6.5	Unterrichtsmaterial	88
6.5.1	<i>Erste Unterrichtseinheit</i>	88
6.5.2	<i>Zweite Unterrichtseinheit</i>	91
6.5.3	<i>Dritte Unterrichtseinheit</i>	95
7	Konklusion	97
	Bibliographie	101
	Anhang	111

1 Einleitung

Durch die zunehmenden Globalisierungsprozesse in unserer Gesellschaft steigen einerseits die Mobilität der Menschen und andererseits auch die Notwendigkeit zur interkulturellen Kommunikation. Darüber hinaus wird es immer wichtiger die kulturspezifischen Aspekte einer Gesellschaft zu kennen, um in gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Bereichen effizient agieren zu können.

Diese Bereitschaft zur toleranten Begegnung mit fremden Kulturen und zu besserem Verständnis der kulturellen Zusammenhänge rückt daher immer mehr in den Mittelpunkt der schulischen Ausbildung. Ein weiteres Konzept in der gegenwärtigen Diskussion ist die Entwicklung der 'Interkulturellen Kompetenz', welche ganz allgemein die Fähigkeit zur kulturübergreifenden Interaktion anstrebt.

Der Fremdsprachenunterricht nimmt in dieser Hinsicht einen besonderen Stellenwert ein, da es um die Vermittlung einer Sprache, aber auch um die Kulturvermittlung des jeweiligen Ziellandes geht. Kultur und Sprache stehen demgemäß in einem engen Zusammenhang und kulturelle Einflüsse zeigen sich nicht nur auf sprachlicher und grammatikalischer, sondern auch auf pragmatischer Ebene. Insofern sollen die Schüler¹ dazu angeleitet werden, ihre kulturell geprägten Verhaltensweisen zu überwinden und Fremdem mit Offenheit zu begegnen.

An dieser Stelle bieten literarische Texte, insbesondere Märchen, im Fremdsprachenunterricht eine wertvolle Möglichkeit, kulturelle Aspekte zu bearbeiten. Beinahe alle Kinder kommen im Laufe ihrer Kindheit in Kontakt mit Märchenerzählungen. Durch dieses vertraute traditionelle Schriftgut wird eine Vielzahl an kulturspezifischen Verhaltensweisen und Haltungen der jeweiligen Gesellschaft transportiert. Anhand dieses bekannten Mediums bekommen die Lernenden einen spielerischen Zugang zu fremdsprachiger Literatur und erweitern ihren sprachlichen aber auch ihren kulturellen Handlungsspielraum. Der charakteristische Aufbau eines Märchens und die zauberhafte Darstellung der Figuren ermöglichen den Schülern somit, sich in eine fiktive Welt zu begeben und Aufgabenstellungen aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Darüber hinaus eröffnen sich dadurch diverse kommunikative Aufgabenstellungen, welche die Entwicklung der Grundfertigkeiten fördern.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in Folge auf die Anwendung einer gender fairen Schreibweise verzichtet. Abstrakt verwendete Sammelbezeichnungen, wie etwa „die Lehrer“, „die Schüler“ etc., umfassen selbstverständlich Angehörige beiderlei Geschlechts und besitzen keinesfalls ausschließenden Charakter.

Auch wenn das Märchen unterrichtliches Potential zur Annäherung an Fremdheit besitzt, so braucht es doch ein didaktisches Konzept zur Unterstützung im Lernprozess von neuen Kulturerfahrungen aus der Zielkultur, welche von den Vorerfahrungen aus der Stammkultur maßgebend beeinflusst sind. Einen derartigen Ansatz verfolgt 'Interkulturelles Lernen'.

Der tagtägliche Kontakt mit anderen Kulturgemeinschaften führt zu einer Vervielfältigung der kulturellen Muster und damit einhergehend auch zu Konflikten und kulturellen Missverständnissen. Menschen treten Fremdem bzw. Unbekanntem meist mit Skepsis und Unbehagen gegenüber, wodurch Stereotype und rassistische Verhaltensweisen entstehen und ein Zusammenleben erschwert wird. Gerade deshalb ist es umso wichtiger, soziale und interkulturelle Kompetenzen zu fördern, um die Koexistenz fremdkultureller Gesellschaften wertzuschätzen und ein adäquates Verhalten in interkulturellen Situationen möglich zu machen.

Da Märchen ein wichtiges Kulturgut darstellen und sich darin eine Vielzahl von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen widerspiegeln, war es mir ein Anliegen, im Zuge dieser Arbeit dessen Beitrag zur Kulturvermittlung im Spanischunterricht zu behandeln.

Der erste Teil der Arbeit thematisiert die literarische Gattung Märchen mit ihren charakteristischen Merkmalen. Zu Beginn wird versucht die Problematik der Begriffsdefinition sowie Aspekte der Begriffsverwendung darzustellen. Im Anschluss erfolgen eine Zusammenschau der gattungsspezifischen Kriterien und die Abgrenzung zu anderen ähnlichen literarischen Gattungen. Darüber hinaus werden die Entwicklung des Märchens im spanischen Sprachraum und kultur- und gesellschaftsspezifische Aspekte mittels vergleichender Betrachtung mit Märchen aus dem deutschen Sprachraum beleuchtet.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Dabei wird der pädagogische Wert literarischer Texte, im speziellen Märchen, thematisiert und auf die Bedeutsamkeit im Unterricht nicht nur in Bezug auf sprachliche, sondern auch auf interkulturelle Herangehensweisen diskutiert.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit setzt sich mit dem Konzept 'Interkulturelles Lernen' auseinander. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Überwindung eigener kulturgeprägter Verhaltensweisen hin zu einem toleranten und offenen Umgang mit fremden Kulturen. Es wird folglich gezeigt, dass die Ausbildung von

‘Interkultureller Kompetenz‘ ein unerlässlicher Bestandteil der Lernprozesse im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist.

Nachstehend wird untersucht, welche Lernziele durch interkulturelles Lernen verfolgt werden und wie sie als übergeordnete Bildungsziele im Lehrplan verankert sind.

Der letzte Teil orientiert sich an den theoretischen Ausarbeitungen aus den ersten beiden Abschnitten und demonstriert anhand eines dreistündigen Unterrichtsmodells für den Spanischunterricht, wie durch Märchen die Vermittlung kultureller Aspekte gefördert wird und interkulturelle Lernprozesse zum besseren Kulturverständnis beitragen können.

Der Fremdsprachenunterricht verfolgt die Absicht, den Schülern ein differenziertes Bild über die Zielsprache und das Zielland zu vermitteln. Demgemäß bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit kulturellen Zusammenhängen. Die Idee, den Zugang zu kulturellen Informationen über das Medium des Märchens herzustellen, bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Märchen zeichnet eine einfache und eindimensionale Handlung mit diversen bekannten Strukturmerkmalen aus, wodurch das Interesse der Schüler geweckt werden kann. Durch den großen Bekanntheitsgrad der traditionellen Volksmärchen sind die Lernenden mit vertrauten Inhalten konfrontiert und können ihr Vorwissen einbringen.

Davon abgesehen weist das Märchen aufgrund seiner vorwiegend mündlichen Entstehung und Weitergabe kulturspezifische Einflüsse auf, wodurch die Schüler auf Besonderheiten sensibilisiert werden können. Diese Vorgehensweise unterstützt jedoch einerseits die Bildung von Stereotypen, kann aber andererseits mit begleitender kritischer Reflexion als hilfreiches Mittel zur Bewusstmachung von Eigenem und Fremdem eingesetzt werden.

Eine der Hauptaufgaben der Schule besteht darin, die Schüler auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Dabei scheint es in der heutigen Zeit unerlässlich, die Grundlagen für ein friedvolles Zusammenleben zu schaffen. Der Fremdsprachenunterricht ist ein Ort, wo derartige Prozesse aktiv gefördert werden müssen. Es bedarf demzufolge den Kontakt mit fremden Kulturen und die Bewusstwerdung eigener kultureller Handlungsmuster, damit interkulturelles Lernen stattfinden kann. Als primäre Ziele wären also die Überwindung von kulturspezifischen Stereotypen und die Aneignung der Fähigkeiten, fremde Kulturen

in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen und ihnen mit Respekt und Toleranz gegenüber zu treten, anzusehen.

Das Erlernen einer Fremdsprache ist grundsätzlich ein multidimensionaler Lernprozess, welcher nicht nur auf die Schulung der Grundfertigkeiten, sondern auch auf die Befähigung zur interkulturellen Interaktion abzielt und Schüler zu handlungsfähigen und kritischen Mitmenschen erziehen soll.

2 Das Märchen

2.1 Zum Begriff und seiner Definition

2.1.1 Der Begriff Märchen

Die Ausdrücke 'Märchen' und 'Märlein' leiten sich vom mittelhochdeutschen Wort 'maere' ab und sind Diminutive des Wortes 'Mär', welches mit den Worten Nachricht, Kunde, Erzählung übersetzt werden kann und demnach eine „kurze Erzählung“² benennt.

Anfänglich wurden die Verkleinerungsformen des Begriffes 'Mär' mit Lügengeschichten in Verbindung gebracht. Martin Luther verwendet Märlein beispielsweise zur Umschreibung von „törichtem Geschwätz“³. Diese Abwertung wird auch in Wortzusammensetzungen wie „lügemaere, tandmaere, entenmär, gensmär, u.a.“⁴ sichtbar, doch im Laufe der Geschichte kam es zunehmend zu einer Bedeutungsverschiebung.⁵

„Die Etymologie des Begriffs ‚Mär‘ begründete das Oszillieren der Geschichten vom Pol des Realen im Sinne von Bericht hin zum Irrealen im Sinne von Gerücht und Fiktion.“⁶

Wie in dieser Ausführung ersichtlich, haben Märchen eine sehr umfangreiche Begriffsbedeutung, welche auch die Abgrenzung zu anderen verwandten Gattungsbegriffen erschwert.

2.1.2 Begriffsverwendung

Bei genauerer Betrachtung des oftmals verwendeten Begriffes 'Märchen' wird man feststellen, dass der Terminus in der wissenschaftlichen Literatur ein breites Spektrum an Varianten aufweist.

Johannes Bolte zeigt zwar in den *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm* 1930 auf, dass der Begriff Märchen in der deutschen Sprache eine weit genauere Abgrenzung findet, als in vergleichsweise anderen europäischen Sprachen, dennoch werden im Laufe dieser Arbeit eine Reihe von Problematiken ersichtlich.⁷

² Lüthi, 2004, S. 1.

³ Bolte/Polívka, 1992, S. 2.

⁴ Lüthi, 2004, S. 1.

⁵ Vgl. Lüthi, 2004, S. 1.

⁶ Pöge-Alder, 2011, S. 26.

⁷ Vgl. Bolte/Polívka, 1992, S. 1.

So meinen etwa 'tale' (engl.), 'conte' (franz.), 'cuento' (span.) und 'Märchen' (dt.) grundlegend das Gleiche, Jolles weist aber durch seine Ausführungen in *Einfache Formen* beim Märchen auf den starken Konnex zu den *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm im deutschsprachigen Raum hin. Diese sind damit zusammenhängend international richtungsweisend im Bereich der Konzeption von Märchen und begründeten die Märchenforschung.⁸

„Weder formale noch inhaltliche Kriterien erlauben eine konkrete und präzise Beschreibung des ‚Märchens‘, das amöbenhaft seine Gestalt wechseln kann und als Terminus mehr durch ein Korsett am Zerfließen verhindert als zur festen Form gestaltet wird.“⁹

Hinsichtlich dieser Feststellung von Karlinger kann die Problematik der Begriffsklärung erahnt werden. Während der deutsche Wissenschaftler, 1988 in 'Volksmärchen', 'Buchmärchen', 'Kunstmärchen' und 'Individualmärchen' unterscheidet, wird laut Neuhaus, 2005 in Hinblick auf die Anwendung in der germanistischen Literaturwissenschaft vor allem in 'Volksmärchen', 'Kunstmärchen' und 'Wirklichkeitsmärchen' differenziert.¹⁰

Um die Unterscheidung insbesondere dieser Begrifflichkeiten noch genauer herauszuarbeiten, werden sie in den folgenden Absätzen kurz beleuchtet. Es sei aber vorweggenommen, dass in der Literatur eine Vielzahl von unterschiedlichen Bezeichnungen für den Term 'Märchen' Anwendung finden, wohingegen über die grundlegende Definition wenig Konsens herrscht.

Der traditionellste volkskundliche Ansatz 'Volksmärchen' tritt seit dem 18. Jahrhundert gleichbedeutend mit dem Begriff Märchen auf. Das Volksmärchen charakterisiert vor allem, „daß[!] es längere Zeit in mündlicher Tradition gelebt hat und durch sie mitgeformt worden ist“¹¹, und durch seine Einfachheit über Generationen anonym überliefert wurde.

Diese angeblich verbale Tradierung von literarischen Werken ist allerdings heutzutage aufgrund mehrerer Quellen nicht mehr haltbar. Da in der Vergangenheit die Mehrheit der Menschen Analphabeten waren und bis in die Neuzeit nur schlechten Zugang zu Schriftgut hatten, mag sich der Inhalt der Erzählungen im Laufe der Zeit geändert haben. Dennoch gibt es für jedes Märchen einen Autor und

⁸ Vgl. Jolles, 1982, S. 219.

⁹ Karlinger, 1988, S. 1.

¹⁰ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 2f.

¹¹ Lüthi, 2004, S. 5.

eine „Überlieferung durch das ‘Volk‘“¹² kann, ohne dessen Wert zu schmälern, als Fiktion bezeichnet werden.¹³ Auch Lüthi bezeichnet das Volk als Bewahrer und Träger der traditionellen Märchen und nicht als Urheber des literarischen Stoffes.¹⁴

*„Beim Volksmärchen ist von erheblicher Bedeutung, wo es erzählt wird, in welcher historischen Welt, in welcher soziologischen Situation; wer es erzählt und wem es erzählt wird.“*¹⁵

Die Perspektive des Vortrages rückt daher in den Mittelpunkt und gibt im Vergleich zum Buchmärchen der Rezeption der Erzählung einen besonderen Stellenwert. Durch den Vortrag werden individuelle Absichten des Vortragenden transferiert und nehmen auf den Rezipienten Einfluss.¹⁶

Dem ‘Buchmärchen’ hingegen fehlt die lebhaft ausgeformte Gestaltung durch den Erzähler, aber laut Bluhm kommt es dem generellen Konzept des Volksmärchens sehr nahe. Die Verschriftlichung der literarischen mündlichen Werke ist vor allem durch die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm vorangetrieben worden. Bluhm prägte den Begriff des Buchmärchens, da seiner Auffassung nach die Ähnlichkeit zum Volksmärchen sehr wohl gegeben ist, aber es der Begriffsbestimmung an Genauigkeit fehlt.¹⁷

Ein ‘Kunstmärchen’ bezeichnet das literarische Werk eines bekannten Autors, welches komplexe Handlungen und einen anspruchsvollen Satzbau besitzt. Ein Kennzeichen für die „*Modernität*“ dieses Begriffes ist der Einsatz „*des Stilmittels der Ironie*“.¹⁸

In Hinblick auf den zusammengesetzten Begriff ‘Kunstmärchen’ findet sich in der Literatur eine gewisse Zwiespältigkeit, da Märchen im Sinne von Volksmärchen definiert wird, aber die Bedeutung von Kunst variabel ausgelegt werden kann. Kunst meint einerseits aufwertend den poetischen Wert eines einmaligen literarischen Werks, andererseits wird der Begriff aber auch abwertend und gleichsam als künstliche Nachahmung wie beispielsweise ‘*Kunsthonig*’ oder ‘*Kunstleder*’ dargestellt. Beide Auslegungen führen zu Fehleinschätzungen, doch die

¹² Neuhaus, 2005, S. 3.

¹³ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 2ff.

¹⁴ Vgl. Lüthi, 2005, S. 92.

¹⁵ Karlinger, 1988, S. 2f.

¹⁶ Vgl. Karlinger, 1988, S. 3.

¹⁷ Vgl. Bluhm, 2000, S. 12f.

¹⁸ Neuhaus, 2005, S. 7f.

Bezeichnung 'Kunstmärchen' hat sich allmählich durchgesetzt, obwohl damit eine uneigenständige Gattung gemeint ist.

Diese Stilrichtung gründet im Volksmärchen, jedoch erfahren die literarischen Kunstwerke eine individuelle und ästhetische Umgestaltung des Verfassers und der Rezipienten. Die Bearbeitung durch den Autor kann das traditionelle Volksmärchen teilweise, aber auch vollständig durch neue Aspekte, Ableitungen oder Erweiterungen in ihrer Form verändern.¹⁹

Karlinger sieht zwischen Volksmärchen und Kunstmärchen eine Zwischenform, das Individualmärchen, welches die beiden vorhergehenden Begriffe genauer differenzieren soll. Das 'Individualmärchen' meint folglich:

„Erzählungen bekannter Autoren, die unter Beibehaltung der Gesetze des Volksmärchens teils frei erfundene Sinnzusammenhänge niederschreiben, teils aus der oralen Überlieferung gegriffene Texte erweitern oder kontaminieren.“²⁰

Das 'Wirklichkeitsmärchen' kennzeichnet eine Form des Kunstmärchens, welches durch den Schriftsteller E.T.A. Hoffmann maßgeblich geprägt wurde. Mit seinem Werk *Der goldene Topf* bewegt er sich zwischen Realität und Fiktion. Er bedient sich einer Symbolik, welcher man im Märchen wiederkehrend begegnet, aber kreiert daraus seine persönliche Form von literarischem Kunstwerk.²¹

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass in der vorliegenden Arbeit der volkskundliche Ansatz des Volksmärchens als Grundlage gesehen wird, da der kulturelle Einfluss auf Märchenerzählungen einen maßgeblichen Schwerpunkt meiner Arbeit darstellt.

Obwohl eine umfassende Bearbeitung des Märchens die Berücksichtigung mehrerer Disziplinen und Sichtweisen notwendig macht, werde ich dennoch versuchen, mich zwecks Übersichtlichkeit hauptsächlich auf die Grundzüge des Volksmärchens einzuschränken. Demzufolge bezieht sich der Ausdruck 'Märchen' in meinen Ausführungen auf den traditionellen und ursprünglichen Ansatz der Märchenforschung.

2.1.3 Versuch einer Begriffsbestimmung

Wie im vorigen Absatz ersichtlich, existiert eine Vielzahl von ähnlichen Begriffen, woraus man schließen kann, dass es geringfügige aber entscheidende Unterschiede in der Verwendung des Begriffes Märchen gibt. Dies mag vielleicht

¹⁹ Vgl. Klotz, 2002, S. 7ff.

²⁰ Karlinger, 1988, S. 5.

²¹ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 9ff.

einerseits an der Interdisziplinarität der Thematik, aber andererseits auch an der Abwesenheit „eines Prototyps“²² liegen und erschwert die klare Definition des Genres.

„Unter einem Märchen verstehen wir seit Herder und den Brüdern Grimm eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, auch wenn sie diese unglaublich finden.“²³

Dieser Versuch einer Definition von Bolte und Polívka fasst die wesentlichen strukturellen Anforderungen eines Märchens zusammen, aber lässt einige Ansätze zur Diskussion offen. Kann ein Märchen als realitätsfern bzw. realitätsnah bezeichnet werden? Was versteht man unter Zauberwelt und welchen Stellenwert bekommt dabei das Wunderbare? Besitzt das Märchen Bauelemente und Gesetzmäßigkeiten, welche die Handlung steuern? Welchen historischen Hintergrund hat das Märchen?²⁴

Man findet in der wissenschaftlichen Literatur keine allgemein gültige Definition, aber eine Vielzahl von Publikationen, welche die verschiedenen Wesensmerkmale aus diversen Disziplinen heraus beleuchten. Es scheint aber beinahe unmöglich alle Strömungen zu behandeln, daher wird im Folgenden versucht, die wesentlichen Kriterien zur Beantwortung der vorher aufgeworfenen Fragen festzuhalten.

Bei Durchsicht verschiedenster Definitionen des Begriffes Märchen wird ein starker Konnex zu Wundermotiven, fantastischen Welten und Übersinnlichkeit bemerkbar:

„Von allem Anfang an, a principio, geht das Märchen nicht darauf aus, die konkrete Welt mir ihren vielen Dimensionen einfühlend nachzuschaffen. Es schafft sie um, es verzaubert ihre Elemente, gibt ihnen eine andere Form und erschafft so eine Welt völlig eigenen Gepräges.“²⁵

Der Schweizer Märchenforscher Lüthi meint damit eine Abwendung der Erzählung von der Wirklichkeit hinein in eine eigens für den Leser geschaffene Welt. Dementsprechend definiert auch schon Peuckert 1938 in seinen Ausführungen das Märchen als Möglichkeit des Menschen aus der Realität in eine verzauberte Welt zu entfliehen.²⁶

²² Karlinger, 1988, S. 1.

²³ Bolte/Polívka, 1992, S. 4.

²⁴ Vgl. Bausinger, 1999, Sp. 253f.

²⁵ Lüthi, 2005, S. 25.

²⁶ Vgl. Peuckert, 1938, S. 10.

Der Bezug zum Wunderbaren kommt auch in der Auslegung vom US-amerikanischen Volkskundler Thompson zum Vorschein:

„A Märchen is a tale of some length involving a succession of motifs or episodes. It moves in an unreal world without definite locality or definite characters and is filled with the marvelous.“²⁷

Die Ausdrücke *‘unreal world‘* und *‘marvelous‘* benennen somit wiederum den irrealen Handlungsbereich der Erzählung und geben dem Leser Anlass seine Phantasie anzuregen.

In der Forschungsliteratur findet man ebenso die Bezeichnungen *‘Zaubermärchen‘* oder *‘Wundermärchen‘*, welche wiederum diese Verbindung zum Übernatürlichen als Begriffsinhalt haben und als *‘eigentliche Märchen‘* gelten.

Die Abgrenzung des Märchens von fantastischer Literatur wiederum bedarf laut Neuhaus einer Trennung der Begrifflichkeiten *„Wunder“*, *„übernatürlich“* und *„fantastisch“²⁸*. Er sieht die Fantastik lediglich als Bestandteil literarischer Werke, unter denen auch das Märchen zu finden ist. Insofern präzisiert er in seiner Begriffsbestimmung:

„Märchen sind fantastische, d.h. ‘über den Realismus hinausgehende‘ Texte, erweitert um die Kategorie der nicht primär religiös geprägten Transzendenz, die sich als das Wunderbare bezeichnen lässt. Das Wunderbare ist die Aufhebung oder Veränderung von Naturgesetzen durch Eingriff von ‘übernatürlichen Kräften‘.“²⁹

Ergänzend dazu beinhaltet das Märchen als Gattung für ihn ein zusätzliches Kriterium, nämlich die *„Verwendung von Stoffen und Motiven“*, welche *„sich (literar-) historisch innerhalb der Gattung entwickelt haben“³⁰*.

Auch Lüthi misst der Motivverwendung einen besonderen Stellenwert bei, da sie das Märchen lebendiger gestalten.³¹

Demzufolge sind Motive ein wesentlicher Teil von Märchenerzählungen und bilden Textbausteine, welche Möglichkeiten der literarischen Ausdifferenzierung aufzeigen und Handlung maßgeblich beeinflussen.³²

²⁷ Thompson, 1977, S. 8.

²⁸ Neuhaus, 2005, S. 11.

²⁹ Neuhaus, 2005, S. 17.

³⁰ Neuhaus, 2005, S. 17.

³¹ Vgl. Lüthi, 2005, S. 6.

³² Vgl. Pöge-Alder, 2011, S. 54f.

Gemäß den Untersuchungen von Thompson besitzen Motive außerdem die Fähigkeit in der Überlieferung fortzubestehen.³³

Anhand dieses Charakteristikums von Märchen kam es im Laufe der Geschichte zur weiteren Klassifikation der Erzählungen in Typenregister.

1910 publizierte der schwedische Forscher Antti Aarne ein Typensystem, welches von Thompson überarbeitet und ausgebaut wurde. Darauf aufbauend entwickelte er in weiterer Folge einen Motivindex zur Erleichterung der Arbeit mit Märchenstoffen und verbesserte die Vergleichbarkeit der „*Erzähltypen*“³⁴.

Auch diese Gliederung wurde von Uther revidiert und abgeändert, wobei seine Neufassung gegenwärtig als Richtwerk bezeichnet werden kann.³⁵

*„Das Märchen ist eine Kunstform der Erzählung, die neben Gemeinschaftsmotiven auch in einer die Entwicklung der Handlung bestimmenden Weise Wundermotive verwendet.“*³⁶

Wesselski beruft sich in seiner Definition ebenso auf das Konzept der Motive, wobei er sie anderwärtig, nämlich nach dem Aspekt der Abstammung, unterteilt. Gemeinschaftsmotive entstammen demnach aus den Erfahrungen des täglichen gemeinschaftlichen Zusammenlebens und werden vom Rezipienten als wahr erachtet, wohingegen das Motiv des Wunders als fiktiv gilt und auch als solches verstanden wird.³⁷

Einen anderen Ansatz zur Definitionsproblematik versuchen Märchenforscher auch durch die Bestimmung von formalen und inhaltlichen Merkmalen.

*„Das Märchen [...] verliert sich nicht in der Darstellung der Schauplätze und der Träger dieses Geschehens“*³⁸ führt Lüthi in seiner Publikation *Es war einmal* an. Der Verzicht der Autoren auf überschwängliche Schilderungen der Gegebenheiten beschreibt nur eines von unzähligen Kriterien, welche unter anderem von Lüthi maßgeblich geprägt wurden.

Mit seinen Schlagworten: *„Eindimensionalität“*, *„Flächenhaftigkeit“*, *„Abstrakter Stil“*, *„Isolation und Allverbundenheit“*, *„Sublimation und Welthaltigkeit“*³⁹ fasst er die grundlegenden Charakteristika, worauf sich auch einige der Ausführungen im folgenden Kapitel beziehen, zusammen.

³³ Vgl. Thompson, 1977, S. 415f.

³⁴ Pöge-Alder, 2011, S. 56.

³⁵ Vgl. Pöge-Alder, 2011, S. 54ff.

³⁶ Wesselski, 1931, S. 104.

³⁷ Vgl. Pöge-Alder, 2011, S. 62f.

³⁸ Lüthi, 2008, S. 41.

³⁹ Lüthi, 2005, S. 1

„Jedes einzelne Märchen hat seinen eigenen Sinn, es läßt[!] sich nach verschiedenen Gesichtspunkten untersuchen und deuten; zugleich zeichnen die Märchen in ihrem Zusammenklang ein übergreifendes Bild des Menschen und der Welt.“⁴⁰

In Anlehnung an diese Feststellung, wird festgemacht, dass es an einer universellen Begriffserklärung fehlt, diverse Aspekte das Märchen aber zu einer einzigartigen Erzählgattung machen, welche den Menschen schon über Jahrhunderte begleitet.

2.2 Grundlegende Merkmale

Um den vorhergehenden Ansatz einer Definition anhand der Merkmale eines Märchens zu konkretisieren, wird im folgenden Kapitel eine Übersicht über die im Laufe der Märchenforschung untersuchten gattungsspezifischen Kriterien gegeben. Auch wenn die Grenze zu anderen verwandten Literaturgenres nicht immer ganz deutlich gezogen werden kann, gibt es dennoch charakteristische Kennzeichen, welche das Märchen zu einer eigenständigen Erscheinungsform machen.

2.2.1 Handelnde Figuren

Die Erzählgattung Märchen bedient sich keiner genauen Benennung der handelnden Figuren, sondern Königinnen und Könige, Prinzessinnen und Prinzen sowie andere gesellschaftliche Rollenbilder wie Mutter, Vater, Stiefmutter oder Bruder tragen die Handlung. Oftmals beschreiben auch Berufsbezeichnungen, wie der Müller oder der Schneider, die Helden des Märchens.⁴¹

Entsprechend ihrer Eigenschaften werden sie meist klar kontrastiert als gut oder böse, fleißig oder faul, sowie wunderschön oder hässlich dargestellt. Auch in der Darstellung der Umgebung der Figuren erscheint ein weites Feld von einer armseligen Hütte bis hin zum prunkvollen Schloss.⁴²

Dieser Gegensatz vollzieht sich auch in der Abstammung der Märchenhelden aus zwei unterschiedlichen Gesellschaftsschichten. Der Bauernsohn rettet beispielsweise die Prinzessin, wird als Held gefeiert und darf sie zum Dank zur Frau nehmen. Demzufolge vollzieht sich daraus ein Aufstieg von einer sozial niederen Schicht in die Oberschicht voll Ansehen und Ruhm.⁴³

⁴⁰ Lüthi, 2005, S. 114.

⁴¹ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 5.

⁴² Vgl. Lüthi, 2004, S. 28.

⁴³ Vgl. Panzer, 1973, S. 92.

Ein weiteres Merkmal der Personencharakterisierung ist, dass das Alter der Märchenhelden im Laufe der Handlung unverändert gleich bleibt, worin auch die Zeitlosigkeit der Erzählung spürbar wird.

Im Märchen agierende Personen sind „*Handlungsträger ohne Innenwelt*“⁴⁴. Die Helden handeln ohne überschwängliche Beschreibungen ihrer Gefühle. Durch diese Oberflächlichkeit der Figuren kommen Gefühlszustände wie Zorn, Angst oder Rachsucht erst gar nicht zum Vorschein.⁴⁵

Beispielsweise sitzt die Königstochter am Brunnen und weint. Diese Handlung bezweckt nicht dem Leser ihren Gefühlszustand zu zeigen, sondern bewirkt die Begegnung mit einer helfenden Gestalt, dem Frosch. Darüber hinaus besitzen die Figuren kein Schmerzempfinden und klagen auch nicht über den Verlust von Gliedmaßen, wenn dies für den Verlauf der Erzählung bedeutsam ist.

*„Der Märchenheld handelt und hat weder Zeit noch Anlage, sich über Seltsames zu verwundern.“*⁴⁶

Sprechende Tiere oder Bösewichte jagen den Märchenhelden keine Angst ein, sondern sie nehmen ihre Anweisungen, aber auch ihre unheilvollen Absichten, ohne Einwände an.⁴⁷ Eines der ursprünglichsten Märchenmotive findet man im „*Motiv des Tierbräutigams*“⁴⁸, worin beispielsweise die Prinzessin den Frosch in ihren Ehemann verwandelt. Es besteht somit in einigen Märchenstoffen eine außergewöhnliche Beziehung zwischen Mensch und Tier.

Die Märchenfigur gerät zu Beginn in eine Problemsituation und muss diese im Verlauf der Handlung bewältigen. Dafür begegnen dem Held oft nur für eine Handlungssituation überirdische Gestalten oder er bekommt hilfreiche Gegenstände, womit er die Aufgabe ohne Schwierigkeiten meistern kann.⁴⁹ Zumeist ist der Auftrag aber mit außergewöhnlicher Belohnung oder grausamen Strafen verbunden.⁵⁰

Da die Figuren im Unterschied zur Sage in keinen sozialen Kontext eingebettet sind, begeben sie sich „*handlungsfreudig*“⁵¹ auf Wanderschaft.

⁴⁴ Lüthi, 2005, S. 22.

⁴⁵ Vgl. Lüthi, 2005, S. 17.

⁴⁶ Lüthi, 2005, S. 10.

⁴⁷ Vgl. Lüthi, 2005, S. 10ff.

⁴⁸ Panzer, 1973, S. 87.

⁴⁹ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 5.

⁵⁰ Vgl. Lüthi, 2005, S. 30.

⁵¹ Lüthi, 2005, S. 25.

Neben menschlichen Hauptdarstellern kommen auch Hexen und Zauberer mit magischen Kräften, sowie andere mythische und sagenhafte Wesen, wie Zwerge und Wichtelmännchen, im Märchen zum Vorschein.⁵²

Hinsichtlich der Figuren kann also nur bis zu einem gewissen Grad, nämlich in Richtung deren Wirklichkeitsbezugs, eine Grenze zu den märchenähnlichen literarischen Gattungen gezogen werden.

2.2.2 Handlung

Im Mittelpunkt des Märchens steht das Geschehen ohne genaue Ortsangabe und zeitlichen Begriff.⁵³ Dies gibt die Handlungslinie vor, woran sich die einzelnen Figuren orientieren und ohne Beschreibung der Gefühle oder der Umgebung die aneinandergereihten Stationen passieren.

Da die Handlungsträger ihre oft schwerwiegenden Fehler nicht erkennen und keine Erfahrungen daraus sammeln, können alle Handlungselemente der Erzählung als eigenständig betrachtet werden. Im Märchen Aschenputtel der Brüder Grimm beispielsweise hinterfragt die Stiefmutter die Leistung des Mädchens nicht, sondern stellt ihr eine neue schwierigere Aufgabe. Auch beim zweiten Mal beobachtet die Stiefmutter das Aschenputtel nicht beim Aussortieren der Linsen.⁵⁴

Der klare Handlungsverlauf erfordert von den Figuren die Lösung eines Problems, dessen Ziel es ist, am Ende das Märchen mit der Vermählung der Hauptpersonen zu besiegeln. Häufig steht diese Absicht auch schon am Beginn der Handlung fest und schafft einen zusätzlichen Ansporn für den Märchenhelden.⁵⁵

Das Geschehen leitet nicht nur die Figuren und ihre Taten, sondern bedient sich auch situationsbezogen dem Einsatz von Helfern bzw. Gegenständen.

2.2.3 Gegenstände mit besonderen Eigenschaften

Während in einer Sage Dinge des täglichen Gebrauchs wie Küchenutensilien oder Bekleidung zum Einsatz kommen, findet man im Märchen hauptsächlich formstarre Requisiten. Schlüsseln, goldene Spinnräder, Schwerter, versilbertes Obst, etc. helfen gezielt Aufgaben zu bewältigen, auch wenn sie nur einmalig verwendet werden.⁵⁶

⁵² Vgl. Panzer, 1973, S. 88.

⁵³ Vgl. Neuhaus, 2005, S.5.

⁵⁴ Vgl. Lüthi, 2005, S. 38ff.

⁵⁵ Vgl. Lüthi, 2004, S. 25f.

⁵⁶ Vgl. Lüthi, 2005, S. 13.

Eine Charakteristik der Märchenerzählungen ist die Dinge „zu *metallisieren* und zu *mineralisieren*“⁵⁷. So sind Bauwerke aus edlen Metallen und Diamanten sowie aus Glas, aber auch Pflanzen und Tiere können in diversen Facetten steinern, silbern oder gläsern sein. Der Glanz der kostbaren Materialien enthebt die Dinge aus der Wirklichkeit und steigert den Gehalt des Außergewöhnlichen.

Die Farbgebung im Märchen erscheint rein und ohne Abstufung. Die Farben Weiß, Schwarz, Rot, Silber und Gold werden sehr sparsam verwendet, um spezielle Hervorhebungen zu erzielen, aber die Einfachheit des Erzählstils zu wahren.⁵⁸

Die Requisiten erzeugen auch teilweise wunderbare Effekte, da ihre Herkunft meist übernatürlichen Wesen zugeordnet wird. Elemente, wie „*Knüppel-aus-dem-Sack*“⁵⁹, Wässer, die heilen und unverwundbar machen, Stiefel, welche von selbst laufen oder Kleider, die unsichtbar werden, stehen den handelnden Figuren zur Seite.⁶⁰

Der wichtigste Gegenstand in den Ausführungen von Lüthi ist „*die Gabe*“⁶¹, welche den Märchenheld näher an dessen Ziel bringt und wesentlich an der Bewältigung des Problems beteiligt ist.⁶² Der Held nimmt diese ohne Fragen nach der Herkunft oder der Funktionstüchtigkeit an und weiß sie zweifellos anzuwenden.⁶³

Wenn es die Handlung erfordert, zückt der Märchenheld sein Schwert und rettet seine Prinzessin aus der Gefangenschaft.

2.2.4 Formale Kriterien

Eine grundlegende Charakteristik ist das Formelhafte im Märchen. So werden seit dem Mittelalter die gleichen Anfangs- und Satzsätze wie im deutschen Sprachraum ‘Es war einmal’ bzw. ‘Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute’ verwendet.⁶⁴ Oft wird der Schluss noch mit einem Reim geschmückt: „*Snipp, snapp, snut, Nu ‘s die Geschichte ut*“⁶⁵. Für ein spanisches Märchen wäre eine mögliche Entsprechung: „*Colorin, colorao, mi cuento s’ ha acabao*“⁶⁶. Diese Variante ist eine ursprüngliche Form und wurde im Laufe der Zeit zu ‘Colorín, colorado, este cuento se ha acabado’.

⁵⁷ Lüthi, 2005, S. 27.

⁵⁸ Vgl. Lüthi, 2005, S. 27ff.

⁵⁹ Panzer, 1973, S. 87.

⁶⁰ Vgl. Panzer, 1973, S. 87f.

⁶¹ Lüthi, 2004, S. 27.

⁶² Vgl. Lüthi, 2004, S. 27f.

⁶³ Vgl. Lüthi, 2005, S. 9f.

⁶⁴ Vgl. Bolte/Polívka, 1992, S. 13ff.

⁶⁵ Panzer, 1973, S. 97.

⁶⁶ Bolte/Polívka, 1992, S. 31.

Grundsätzlich wird das Märchen im deutschen Sprachraum in Prosa erzählt, doch an gewissen Stellen tauchen Reimverse auf. Diese stehen nicht nur am Ende, sondern auch während der Handlung⁶⁷. Im letzteren Fall sind sie meist in Form von Zaubersprüchen zu finden, welche ihre Absicht verdeutlichen, indem sie wiederkehrend erscheinen:

*„Bäumchen, rüttel dich und schüttel dich,
Wirf Gold und Silber über mich!“*

An anderer Stelle sprechen die Figuren in Versform:

*„Ach, wie gut, daß[!] niemand weiß,
Daß[!] ich Rumpelstilzchen heiße!“*

oder

*„Rucke di guck, rucke di guck,
Blut ist im Schuck:
Der Schuck ist zu klein,
Die rechte Braut sitzt noch daheim!“⁶⁸*

Das Märchen verfügt über einen formelhaften Aufbau, worin die Wiederholung ein wesentliches Stilmittel ist. Die Zahlen eins, zwei, drei, sieben und zwölf repräsentieren eine bestimmte Bedeutung und bringen einen charakteristischen Rhythmus in die Abfolge der Handlungssequenzen⁶⁹.

Bei Durchsicht einiger Märchen wird man vor allem auf die „*Dreizahl*“⁷⁰ aufmerksam, denn häufig gibt es drei Geschwister, wobei zwei am Erfolg scheitern und der Dritte die ausweglose Situation zur Verwunderung der anderen meistert. Dazu werden dem Protagonisten drei Aufgaben gestellt, wo der Held seine Anstrengungen von der ersten bis zur dritten Lektion steigern muss⁷¹.

Im Märchen Aschenputtel zum Beispiel findet sich die Zahl Drei ständig: ein Fest, das drei Tage andauert, drei Kleider, eines schöner als das andere, und drei Versuche des Königssohns seine Braut durch die Anprobe des goldenen Schuhs zu finden, etc.

⁶⁷ Vgl. Panzer, 1973, S. 96ff.

⁶⁸ Panzer, 1973, S. 98f.

⁶⁹ Vgl. Lüthi, 2005, S. 33.

⁷⁰ Panzer, 1973, S. 95.

⁷¹ Vgl. Panzer, 1973, S. 95f.

Erzählerische Elemente wie Formeln, Wiederholungen oder Reime wurden zwar vermutlich durch die mündliche Weitergabe der Texte geformt, dürfen aber nicht auf dessen einzige Begründung der Existenz reduziert werden.⁷²

Wie in den letzten Abschnitten gezeigt wurde, weist das europäische Volksmärchen einige charakteristische Gattungsmerkmale in Bezug auf Figuren, Handlungslinie, Gegenstände und formelhaften Aufbau auf. Märchen sind aber nicht nur traditionellen regionalen Einflüssen ausgesetzt, sondern sie erfahren auch Veränderungen auf internationaler Ebene.

Demgemäß kann ein Text außerhalb des Ursprungslandes übersetzt werden und ohne bemerkenswerte Modifikationen dort fälschlicherweise als beheimatet bezeichnet werden. Dieser Fehlschluss erwuchs für das deutsche Märchen vor allem durch die Ausführungen von den Brüdern Grimm und dem deutschen Philologen Musäus.⁷³

2.3 Abgrenzung zu anderen Gattungen

Obwohl es in der Forschung diverse Theorien zum Ursprung von Märchen gibt, kann die Entstehung bis heute nur vermutet werden. Die ersten Hinweise auf die Verwendung von märchenähnlichen Motiven findet man bereits im alten Ägypten. Diese Niederschriften auf Papyri und auch die folgenden historischen Aufzeichnungen zeigen jedoch auch Ähnlichkeit zu anderen den Volk entstammenden Gattungen wie Mythen. Daraus ist zu schließen, dass das Märchen nicht unbedingt das ursprünglichere gewesen sein muss, sondern dass es womöglich Merkmale aus anderen literarischen Strömungen in sich aufnahm.⁷⁴

Die Abgrenzung des Märchens von anderen literarischen Gattungen wie Sage, Legende, Mythos, Fabel und Schwank ist daher mit Schwierigkeiten verbunden, da alle einerseits die Tendenz zu Wundermotiven und Übernatürlichem besitzen und andererseits die Grenzen aufgrund der ähnlichen historischen Entstehung fließend sind.⁷⁵

2.3.1 Sage

Als generelle Unterscheidung zum Märchen charakterisiert die Sage vor allem der Bezug zur Wirklichkeit, auch wenn diese oftmals durch den Erzähler oder den

⁷² Vgl. Lüthi, 2004, S. 31.

⁷³ Vgl. Karlinger, 1988, S. 4.

⁷⁴ Vgl. Lüthi, 2004, S. 40f.

⁷⁵ Vgl. Neuhaus, 2005, S. 18.

Zuhörer entfremdet wird. Diese Erzählgattung berücksichtigt historische Ereignisse und benennt Personen, Gegenstände und Handlungsorte exakt. Analog zum Märchen werden auch bei einer Sage unterschiedliche Ausprägungen differenziert, nämlich Volkssage, Lokalsage oder Heldensage. Die Volkssage erzählt von fremdartigen Ereignissen oder bedrohlichen Gestalten, während die Heldensage meist eine dichterische Ausformung erfährt und damit eine Gestalt in den Vordergrund gestellt wird.

Die Brüder Grimm differenzierten die beiden Gattungen 1816 in ihrem Werk *Deutsche Sagen* mit dem Satz: „Das Märchen ist poetischer, die Sage historischer“⁷⁶. Damit schreiben sie der Sage den Bezug auf Ereignisse in der Vergangenheit, welche der Allgemeinheit bekannt sind, zu.⁷⁷

Eine Funktion des Märchens ist die schlichte Unterhaltung der Zuhörerschaft. Im Gegensatz dazu verlangt die Sagenerzählung eine gewisse Ernsthaftigkeit in der Rezeption ihrer realen Darstellung der Inhalte. Darüber hinaus treten keine formalen Gestaltungselemente, wie die Steigerung der Handlung, zum Vorschein, sondern die Schilderung wirkt einfach und wird oftmals „episodisch und bruchstückhaft“⁷⁸ dargestellt.⁷⁹

„Die Sage kreist um das Geheimnisvoll-Numinose“⁸⁰ und erzählt von Gestalten wie Gespenstern, Riesen, Zwergen, übernatürlichen Wesen, Hexen und Zauberern. Sie dominieren das Geschehen, wohingegen im Märchen die Handlung im Vordergrund steht. Einerseits verbindet die Sage und das Märchen unter anderem die Neigung zum Übernatürlichen, andererseits erscheinen in der Sage die handelnden Wesen gespenstischer und übernatürlicher, aber klar von der in der Wirklichkeit getrennt. Die Grenzen zwischen Diesseits und Übernatürlichem sind beim Märchen fließender, da sich der Rezipient nicht an wunderhaften Elementen wie sprechenden Tieren stößt, sondern diese vielmehr mit Wohlwollen aufnimmt.⁸¹

2.3.2 Schwank

Gemäß Forschungen der Volkskunde und der Literaturwissenschaft zählt der Schwank, genauso wie das Märchen und die Sage, zu grundlegenden traditionellen

⁷⁶ Rölleke, 1994, S. 11.

⁷⁷ Vgl. Röhrich/Uther, 2004, Sp. 1018.

⁷⁸ Panzer, 1973, S. 101.

⁷⁹ Vgl. Panzer, 1973, S. 100f.

⁸⁰ Lüthi, 2004, S. 7.

⁸¹ Vgl. Lüthi, 2004, S. 6ff.

Volksdichtungen.⁸² In anderen Quellen wird ihm die Gattungsbezeichnung aufgrund fehlender Strukturkriterien wiederum aberkannt und man verwendet eher schwank-ähnliche Motive.⁸³

Generell charakterisiert den Schwank vor allem die Neigung zur Komik. „*Der Schwank will als solcher zum Lachen bringen, das Märchen nicht.*“⁸⁴

Auch der Literaturwissenschaftler Lüthi sieht den Schwank als unvergleichbar mit ähnlichen Gattungen, da dieser eher als parodierte Variante gesehen werden kann und so die charakteristischen Gattungsmerkmale verändert.

Die erzählte Geschichte kann zwar erfunden sein oder der Wahrheit entsprechen, dennoch gibt die satirische Ausformung stets einen Hang zum Unmöglichen vor.⁸⁵

Eines der grundlegenden Merkmale ist die unvermittelte Präsentation der Erzählung. Der sprachlichen Ausgestaltung und dem formalen Aufbau wird nur nebensächliche Bedeutung zugewiesen.⁸⁶ Darüber hinaus verändert sich das Geschilderte auch durch die Verfassung des Erzählers und durch die Einflüsse der Zuhörerschaft.⁸⁷

2.3.3 Mythos

Der Ausdruck Mythos an sich ist schwierig zu definieren, da er ähnlich wie das Märchen eine große Bandbreite an Interpretationen aufweist.

Ganz allgemein könnte der Mythos als

*„eine heilige Erzählung, die durch sprachliche Kommunikation überliefert wird und in der von einer imaginären Welt göttlicher und halbgöttlicher bzw. dämonischer Wesen und ihren Handlungen berichtet wird“*⁸⁸

gesehen werden.

Ältere Wissenschaftler sehen die Entstehung des Märchens sogar im Mythos, weil einige Märchenmotive Gemeinsamkeiten hinsichtlich alter ritueller Brauchtümer aufweisen. Abgesehen von der gemeinsamen Entwicklung ist ihnen ebenso die Idealisierung einer Gestalt, eines Helden, gemein.

⁸² Vgl. Röhrich/Uther, 2004, Sp. 1018f.

⁸³ Vgl. Pöge-Alder, 2011, S. 44.

⁸⁴ Lüthi, 2004, S. 13.

⁸⁵ Vgl. Lüthi, 2004, S. 13.

⁸⁶ Vgl. Bausinger, 2007, Sp. 319.

⁸⁷ Vgl. Bolte/Polívka, 1992, S. 38.

⁸⁸ Burkhart, 1999, Sp. 1093.

Der Unterschied liegt darin, dass der Held im Märchen seine Kräfte im Laufe der Erzählung erst erhält, wohingegen im Mythos die heroischen Wesen naturgemäß mit übersinnlichen Fähigkeiten ausgestattet sind.⁸⁹

2.3.4 Legende

Die Legende gründet in „*einem festen religiösen System*“⁹⁰ und erfährt daher auch die dementsprechende Gestaltung.

Sie orientiert sich maßgeblich an der „*Erbauungsfunktion*“⁹¹, welche das Leben und Wirken eines Heiligen durch eine streng christliche Lebenshaltung bis zur Erlösung meint und die Erzählung mit wunderbaren Elementen ausschmückt.⁹²

Bei dieser Textform wird unterschieden zwischen der ‚*eigentlichen Legende*‘, welche vom weltlichen Leben Heiliger berichtet und der ‚*Mirakelerzählung*‘, die von göttlichem Wirken und vermutlich gottgegebenen Wundern handelt.

Gott als Schöpfer von Mirakeln steigert deren Bedeutung gegenüber der Sage, wobei diese in Hinblick auf das Übernatürliche der Legende sehr nahe steht. Das Märchen grenzt sich dahingehend eher durch eine ausschweifende Handlung, als durch Glauben ab.⁹³

2.3.5 Fabel

Eine Fabel erzählt von Tieren, Pflanzen und anderen Objekten, welchen der Dichter menschliche Eigenschaften verleiht. Diese Personifikation erscheint dem Leser unzweifelhaft und enthält darüber hinaus beabsichtigte belehrende Elemente.⁹⁴

Ganz allgemein könnte man resümieren, dass die Sage in Abgrenzung zum Märchen grundlegend wahre Begebenheiten schildert, wohingegen der Schwank die Inhalte der Erzählungen parodiert und damit als unwahr darstellt.

Im Mythos könnte man den Ursprung des Märchens vermuten, da es übereinstimmende Kriterien in Bezug auf alte rituelle Motive gibt. Die Legende wiederum stellt, gleich dem Helden im Märchen, die Taten einer historischen Person in den Vordergrund, aber mit Anspruch auf Glauben. Die Erzählgattung der Fabel personifiziert die handelnden Wesen und versucht damit einen erzieherischen Charakter zu erlangen. Auch das Märchen versucht eine Moral zu transportieren, dennoch wird die Fabel durch die Ableitung allgemeingültiger Regeln intensiviert.

⁸⁹ Vgl. Burkhart, 1999, Sp. 1097f.

⁹⁰ Lüthi, 2004, S. 10.

⁹¹ Ecker, 1996, Sp. 858.

⁹² Vgl. Ecker, 1996, Sp. 857.

⁹³ Vgl. Lüthi, 2004, S. 9f.

⁹⁴ Vgl. Lüthi, 2004, S. 12.

2.4 Märchen im spanischen Sprachraum

Im 16. Jahrhundert veröffentlichte Giovanni Francesco Straparola seine Märchensammlung *Le piacevoli notti* in Italien und im darauffolgenden Jahrhundert Giambattista Basile sein Werk *Pentameron*. In Frankreich schuf Charles Perrault 1697 mit *Histoires ou contes du temps passé* ebenso eine umfangreiche Zusammenstellung von Volksmärchen. Während die Brüder Grimm im deutschen Sprachraum 1812 bzw. 1815 ihre *Kinder- und Hausmärchen* veröffentlichten und damit Vorzeigewerke an Märchenliteratur schufen, erlangten spanische Volksmärchen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Beachtung.⁹⁵

Ab dem 13. Jahrhundert gab es jedoch schon spanische Varianten von Werken wie *Tausendundeiner Nacht* aus dem orientalischen Raum. Insofern liegt es auch nahe, dass die ursprünglichen Volksmärchen Elemente aus dieser Erzähltradition enthalten.⁹⁶

Die Wiederaufnahme der Märchentradition in der Romantik erfolgte mit der Veröffentlichung der Märchensammlung *Cuentos y poesías andaluzas* 1859 von Fernán Caballero, Tochter des deutschen Kaufmannes Böhl von Faber. Cecilia Böhl von Faber schrieb unter einem Pseudonym und ihre Arbeit stand unter dem Aspekt „die Ausdrucksweise des Volkes... in der ihr eigentümlichen, besonderen und ursprünglichen Form wiederzugeben“⁹⁷.

Besonders auffällig ist dabei, dass eine deutsche Dichterin die Märchentradition in Spanien wieder belebte. Unter dem Anstoß dieses Engagements und in Anbetracht dessen, dass zu dieser Zeit europaweit eine rege Sammlertätigkeit von Märchen stattfindet, werden in den darauffolgenden Jahrzehnten in verschiedenen Regionen der Iberischen Halbinsel Sammlungen veröffentlicht.⁹⁸

In Katalonien gelten *El rondallari* von den Volkskundlern Bertràn y Bròs sowie *Lo rondallayre* von Maspons y Labrós als wichtige Sammlungen von Zaubermärchen im 19. Jahrhundert. Auch auf den Balearen und in Andalusien versuchte man die regionalen Volkserzählungen zu katalogisieren und der Nachwelt durch Verschriftlichung zu erhalten.

Antonio Machado y Álvarez publizierte 1873 mit Federico de Castro das Werk *Cuentos, leyendas y costumbres populares* und beschäftigte sich fortwährend mit der kulturellen Förderung des literarischen Volksgutes. Auch mit der Gründung der

⁹⁵ Vgl. Geister, 2010, S. 26.

⁹⁶ Vgl. Guelbenzu, 2000, S. 323f.

⁹⁷ Caballero, 1862, o.S., (zit. nach: Meier/Karlinger, 1961, S. 305).

⁹⁸ Vgl. Meier/Karlinger, 1961, S. 305ff.

Gesellschaft *El Folklore Andaluz* und der Herausgabe der gleichnamigen Zeitschrift wurden Mittel geschaffen, Bücher und Forschungsergebnisse öffentlich zu präsentieren.

Ebenso Sergio Hernández de Soto in der Extremadura und andere Volkskundler in Asturias und im Baskenland haben wertvolle Kollektionen regionaler Märchen zusammengetragen und in weiterer Folge veröffentlicht.⁹⁹

Ein dreibändiges mit 280 Märchen versehenes Standardwerk mit dem Titel *Cuentos populares españoles, recogidos de la tradición oral de España* schuf 1923-26 Aurelio M. Espinosa. Er erfasste die in der damaligen Gesellschaft verbreiteten Muster des mündlichen Vortrages, was die Erzählungen vielfach primitiv wirken lassen.¹⁰⁰

Dennoch entstand im Laufe der Zeit ein Repertoire an traditioneller Märchenliteratur, welches in der spanischen Literaturgeschichte einen zu Recht bedeutsamen Stellenwert erworben hat. Auch gegenwärtig wird versucht die unterschiedlichen Versionen der Märchenerzählungen festzuhalten und zu kategorisieren.

Bei der Durchsicht diverser spanischer Volksmärchen wird man feststellen, dass vereinzelt typische nationale Motive zu finden sind. Oftmals sind aber Märchen dem Stil der Brüder Grimm ähnlich, worin sich ein Muster „*übernationalen Charakter[s]*“¹⁰¹ festmachen lässt.

Mittels vergleichender Betrachtung von spanischen und deutschen Märchen, in Hinblick auf Märchen der Brüder Grimm, werden Unterschiede am Erzählstil bemerkbar.

Obwohl die Brüder Grimm versuchten ihre Märchenquellen authentisch und möglichst unverfälscht auf Papier zu bringen, nahmen sie trotzdem einige Änderungen vor. Vor allem Wilhelm Grimm beschäftigte sich mit der Umstilisierung der Stoffe und Motive und machte sie ab der zweiten Auflage für ein hauptsächlich kindliches Publikum zugänglich.

So wurden einerseits mehrere Varianten einer Erzählung zu einem Märchen vereint, und andererseits unanständige Textstellen entfernt oder abgeändert, sowie an die damaligen gesellschaftlichen Ansprüche angepasst.¹⁰²

⁹⁹ Vgl. Camarena, 1993, S. 257ff.

¹⁰⁰ Vgl. Meier/Karlinger, 1961, S. 305ff.

¹⁰¹ Meier/Karlinger, 1961, S. 309.

¹⁰² Vgl. Lüthi, 2004, S. 53ff.

Spanische Volksmärchen kennzeichnet dagegen kein derartiger Märchentyp, sondern eher ihre realistische und oftmals grausame Schilderung der Gegebenheiten. Dieser unverfälschte Realismus verknüpft mit religiösen Prinzipien ist fester Bestandteil spanischer Literatur und auch in den Märchen kontinuierlich spürbar.

Demzufolge kommt dem Glauben an Wunder zur Befreiung aus einer misslichen Lage erhebliche Bedeutung zu. Der Held steht vor einer Aufgabe und bekommt auf magische Weise eine hilfreiche Gabe ausgehändigt. Ohne den Grund für das plötzliche Erscheinen eines Helfers zu suchen, setzt er die Handlung fort. Dieses Vertrauen auf göttlichen Beistand kommt auch im kontinuierlichen Erscheinen von Heiligen oder dem Teufel zum Vorschein.

Ein weiteres Merkmal des spanischen Märchens ist die Familiarität unter den handelnden Figuren. Der Umgang zwischen niederer und oberer Gesellschaftsschicht ist ungezwungen, beispielsweise kann es vorkommen, dass die Prinzessin den König duzt, ohne ihn damit unrechtmäßig zu behandeln.

Ein vorherrschendes Thema ist die Armut und damit zusammenhängend der schlechte Zugang zu Nahrungsmitteln. Spanien wurde mehrere Male Opfer schwerer Hungersnöte und davon gezeichnet wurde diese Tatsache auch von den Autoren der Märchen aufgegriffen. Dem Vorgang des Essens sowie der Beschaffung von Nahrung als Handlungselemente wird daher ein besonderer Stellenwert zugeschrieben.

Die spanischen Märchen behalten ihren mündlich überlieferten Originalton, aber ihre Inhalte stimmen oftmals mit ähnlichen Produktionen aus anderen Ländern überein. Diese Ähnlichkeiten liegen möglicherweise an einer gemeinsamen Entstehung, ihre individuellen Ausprägungen haben sich aber anschließend vielerorts unterschiedlich entwickelt.¹⁰³

Wie in der Arbeit schon erwähnt wurde, gibt es, abgesehen vom deutschen Sprachraum, in anderen europäischen Ländern keine adäquate Entsprechung zum Begriff Märchen. Mit 'cuentos populares' oder 'cuentos tradicionales' werden eher Volkserzählungen gemeint, worunter in Spanien nicht nur Volksmärchen, sondern auch Schwänke und Schelmenromane fallen.¹⁰⁴

¹⁰³ Vgl. Guelbenzu, 2000, S. 326ff.

¹⁰⁴ Vgl. Gaertner, 1995, S. 131ff.

2.5 Märchen verbinden die Völker

Denecke bekräftigt in seinem Aufsatz *Märchen verbinden die Völker* in Bezugnahme auf Jacob Grimm, dass mündlich überlieferte Literatur auch gegenwärtig ein lebendiges Element der Sprachkulturen darstellt. Diese Form der Erzählung praktizierten Völker schon vor Gebrauch der Schrift und vor der Erfindung des Buchdrucks. Doch gemeinsame Ursprünge, unterschiedliche Entwicklungen oder Wandlungen lassen sich erst durch die Verschriftlichung nachvollziehen.

„Nicht nur daß[!] überall erzählt wird, sondern auch was erzählt wird, führt auf eine Gemeinsamkeit der Völker.“¹⁰⁵

Damit schreiben die Brüder Grimm in ihrer Vorrede der *Kinder- und Hausmärchen* von 1812 fest, dass viele Märchenstoffe, welche Ähnlichkeiten aufweisen in unterschiedlichen Ländern zum Vorschein kommen.

In den *Allgemeinen Betrachtungen* der *Kinder- und Hausmärchen* 1850 fügt Wilhelm Grimm hinzu:

„Es gibt aber Zustände, die so einfach und natürlich sind daß[!] sie überall wieder kehren, wie es Gedanken gibt, die sich wie von selbst einfinden, es konnten sich daher in den verschiedensten Ländern dieselben oder doch sehr ähnliche Märchen unabhängig von einander erzeugen.“¹⁰⁶

Die jüngste Märchentradition beginnt in Europa im 16. und 17. Jahrhundert mit verschiedensten wichtigen Vertretern wie Straparola, Basile, Perrault oder Musäus. Hinsichtlich der Erzähltradition verstand man damals unter Märchen Unterhaltungsliteratur, beispielsweise Rittergeschichten, was sich aber mit der Veröffentlichung der *Kinder- und Hausmärchen* 1812 durch die Brüder Grimm ändern sollte.

„Wir haben uns bemüht, diese Märchen so rein als möglich war aufzufassen ... Kein Umstand ist hinzugedichtet oder verschönert und abgeändert worden ... In diesem Sinne existirt[!] noch keine Sammlung in Deutschland, man hat sie fast immer nur als Stoff benutzt, um größere Erzählungen daraus zu machen, die willkürlich[!] erweitert, verändert, was sie auch sonst werth[!] seyn[!] konnten, doch immer den Kindern das Ihrige aus den Händen rissen, und ihnen nichts dafür gaben.“¹⁰⁷

Obwohl Wilhelm Grimm die Märchentexte verschönerte und in sprachlicher Hinsicht von Auflage zu Auflage überarbeitete, wurde dennoch versucht die Grundidee der Erzählung zu erhalten. Diese Verfeinerung des Volksgutes wurde zwar kritisiert, tat aber der Verbreitung der Grimmschen Märchen europaweit keinen Abbruch.

¹⁰⁵ Denecke, 1993, S. 16.

¹⁰⁶ Rölleke, 1980, S. 417.

¹⁰⁷ Rölleke, 1986, S. 327, (zit. nach: Denecke, 1993, S. 15).

Über die Jahre hinweg wurden die Märchen der Brüder Grimm in mehr als 70 Sprachen übersetzt und erfreuen sich in vielen Ländern großer Beliebtheit, auch wenn vielerorts regionales Märchengut vorhanden ist. Die Tätigkeit der Brüder Grimm veranlasste darüber hinaus die Menschen zur Wiederaufnahme der Beschäftigung mit Volkserzählungen.

Das steigende Interesse an Märchen lässt sich laut Denecke auch anhand der gattungsspezifischen Struktur darstellen, da einfache Motive vertraut wirken und die Handlung Platz für kreatives Vorstellungsvermögen lässt. Auch das glückliche Ende nach Bewältigung von gefährlichen Aufgaben, wo das Gute über das Böse siegt, erweckt positive Gefühle und spendet Trost.

Das Märchen eignet sich daher gut als Kinderlektüre,

„weil es dem Anschauungsvermögen, der Aufnahmefähigkeit und der Phantasiefreude des Kindes entgegenkommt“¹⁰⁸.

Demgemäß besitzen Märchenerzählungen auch Potenzial für Schulbücher und für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In Form von vereinfachten Versionen als Kinderbücher oder Bilderbücher, aber auch als Volltext, findet man sie in fast jedem Kinderzimmer.

Die Dimension und das nachhaltige Ausmaß ihrer Märchensammlungen konnten die Brüder Grimm zu Lebzeiten wohl kaum abschätzen, dennoch kann man anhand ihrer Arbeit verbindende Merkmale in den europaweiten Märchenbeständen feststellen.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Denecke, 1993, S. 18.

¹⁰⁹ Vgl. Denecke, 1993, S. 14ff.

3 Literatur im Fremdsprachenunterricht

3.1 Literaturdidaktik

Literaturdidaktik hat sich als wissenschaftliche Disziplin durchgesetzt und befasst sich laut *Einführung in die Literaturdidaktik* von Paefgen mit der „*Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten*“¹¹⁰.

Die Bandbreite der Literaturdidaktik ist umfassend, da Literatur nicht nur auf der Gegenstandsebene, nämlich anhand des Medienangebots, gesehen wird, sondern auch laut Abraham/Kepser individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeiten einschließt und sich daraus neue Handlungsfelder ergeben.¹¹¹

Die ‘individuelle Bedeutsamkeit’ ergibt sich aus dem eigenen Ermessen des Lesers, was derjenige unter Literatur versteht. Jeder Mensch wählt seinen Lesestoff aufgrund unterschiedlicher Absichten aus, woraus soziologische Studien zur Bestimmung „literarischer Sozialisation“¹¹² abgeleitet werden können. Durch die individuelle Beschäftigung mit Literatur kommt es folgedessen zu einem Zusammenspiel von diversen Wissenschaften. Eine weitere angrenzende Wissenschaft ist die Medienpsychologie, welche die Gründe für die Lesemotivation hinterfragt.

Darüber hinaus werden dem Rezipienten nützliche Begleiteffekte, die von Merten als ‘Gratifikationen’ betitelt werden, zuteil.¹¹³

„*Literatur kann den Einzelnen kognitiv, sozial oder emotional entlasten*“¹¹⁴, daher wird Lesen von vielen Menschen als Gelegenheit genutzt, dem Alltag zu entfliehen und seine Aufmerksamkeit literarischen Figuren und fiktionalen Welten zu widmen. Abraham/Kepser verstehen darunter den „*individuellen ästhetischen Genuss*“¹¹⁵ von literarischen Werken.

Begleitend zur Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter kann Literatur eine Förderung der Ich-Entwicklung darstellen. Weitet man die Identifikation mit literarischen Figuren weiter aus, so wird auch die Annäherung an fremde Perspektiven möglich. Es ergibt sich also für Jugendliche nicht nur die Chance

¹¹⁰ Paefgen, 2006, S. VII.

¹¹¹ Vgl. Abraham/Kepser, 2009, S. 13f.

¹¹² Abraham/Kepser, 2009, S.14.

¹¹³ Vgl. Merten/Schmidt, 1994, S. 317f.

¹¹⁴ Abraham/Kepser, 2009, S. 53.

¹¹⁵ Abraham/Kepser, 2009, S. 15.

exemplarisch Vergleiche mit dem eigenen Leben anzustellen, sondern auch Versuche hinsichtlich des Umganges mit Fremdverstehen durchzuführen.

Durch die Beschäftigung mit Literatur konzipieren sich diese Gratifikationen, welche aber bestimmter Voraussetzungen bedürfen.

Auch wenn man vielleicht zur Annahme verleitet ist, dass die Fähigkeit lesen zu können die grundlegende Bedingung ist, so irrt man. Denn durch Vorlesen oder durch den mündlichen Zugang zu Literatur kann man diese Gratifikationen ebenso erreichen.

Davon abgesehen muss das literarische Material einerseits zur individuellen Lebenssituation passen und die Bereitschaft zur Rezeption gegeben sein. Andererseits bedarf es der allgemeinen Zugänglichkeit von Literatur in Buchhandlungen oder Bibliotheken.¹¹⁶

Der zweite Aspekt, die 'soziale Bedeutsamkeit', behandelt Literatur im gesellschaftlichen Kontext, nämlich als Gegenstand, der zum medienbezogenen Dialog anregt.

Mit dem Gelingen dieser Form der literarischen Sozialisation geht auch die Ausbildung von pragmatischen Fertigkeiten einher. Zur Aufrechterhaltung des Dialogs bedarf es gegenseitigem Respekt und den Fähigkeiten zuzuhören, andere Sichtweisen zu akzeptieren und andere nicht vom Gespräch auszuschließen. Weitere wirkungsvolle Mittel bzw. Gradmesser sind der Gebrauch von Fachtermini oder der Einsatz von rhetorischen Methoden.

Im Grunde genommen dient diese Form des Dialogs zur Entwicklung von gesellschaftlichen Normen und kollektivem aber auch kritischem Urteil über verschiedene Aspekte der Literatur.

Die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur in Form von Theater oder Lesungen ist über viele Jahrhunderte gepflegt worden und auch bis in die heutige Zeit, zwar in modernisierter Form, erhalten geblieben.¹¹⁷

Die dritte Komponente, nämlich 'kulturelle Bedeutsamkeit' von Literatur, definiert sich über Symbolsysteme, welche einer Gemeinschaft identitätsbildende Funktion verleihen. Literatur besitzt einen wesentlichen Anteil des „kulturellen Gedächtnisses“¹¹⁸ einer Gesellschaft, da sie über die nachhaltige Bewahrung des Kulturgutes entscheidet. Literatur als Form der Kommunikation deklariert außerdem die kollektive Haltung hinsichtlich ihrer Vergangenheit.

¹¹⁶ Vgl. Abraham/Kepser, 2009, S. 13ff.

¹¹⁷ Vgl. Abraham/Kepser, 2009, S. 15ff.

¹¹⁸ Abraham/Kepser, 2009, S. 17.

Auch hier muss sich jeder Einzelne auf den gesellschaftlichen Diskurs einlassen und mittels Einsatz von Fachwissen und –sprache offen an die Themen herangehen.

Durch die kollektive Rezeption von aktuellen Büchern oder Filmen entstehen Gemeinschaften, welche Geborgenheit vermitteln und sich beliebig ausdehnen können. So schafften es beispielsweise die *Harry Potter* Geschichten von J.K. Rowling Generationen zu begeistern, aber auch über die Ländergrenzen hinweg internationales Gemeinsamkeitsgefühl zu erzeugen. Diese Form der Massenaktivierung kann aber auch negativ zum Einsatz kommen, wie die nationalsozialistische Politik in der Vergangenheit gezeigt hat.

Im Folgenden werden nochmals die daraus resultierenden Aufgaben von Literaturdidaktik zusammengefasst, wobei anzumerken ist, dass Individuation, Sozialisation und Enkulturation ein Spannungsverhältnis aufweisen können.¹¹⁹

Literaturdidaktik weist also neben dem grundsätzlichen Aspekt des Spracherwerbs nachstehendes Aufgabenspektrum auf:

- *„Literatur kann den Einzelnen kognitiv, sozial oder emotional entlasten, Ich-Entwicklung unterstützen oder zur Übernahme von Fremdperspektiven befähigen, also Individuation befördern.*
- *Sie kann kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe führen, also Sozialisation befördern.*
- *Sie kann einen Beitrag zur kulturellen Kohärenzbildung leisten, also Enkulturation befördern.“¹²⁰*

Mit der Aktivierung dieser didaktischen Implikationen geht auch die Förderung von bestimmten Kompetenzen einher.¹²¹

Literatur als Lernmedium umfasst demnach die Ausbildung vielfältiger Kompetenzen, wobei nachstehend vor allem Lesekompetenz und Literarische Kompetenz kurz umrissen werden.

Lesekompetenz gilt als die Voraussetzung für die Begegnung mit Literatur. Sie entscheidet, ob es zu einer literarischen Beschäftigung kommt und befähigt den Rezipienten am kollektiven Diskurs teilhaben zu lassen. Spinner hält in seiner Publikation mit dem Titel *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren* (2006) diese wechselseitige Notwendigkeit sehr treffend fest.

¹¹⁹ Vgl. Abraham/Kepser, 2009, S. 17ff.

¹²⁰ Abraham/Kepser, 2009, S. 53.

¹²¹ Vgl. Buczek, 2007, S. 176.

Ein Großteil von literarischen Werken kann aber auch ohne Befähigung zur Lesekompetenz konsumiert werden. Darunter fallen beispielsweise Hörbücher, Filme, auditive Medien oder Theaterstücke. Literarische Kompetenz erfordert also nicht zwangsläufig Lesekompetenz, sondern zeichnet sich durch fachspezifisches Wissen über literarische Textsorten, stilistische Techniken, Kenntnis über die Grundbegriffe der literarischen Kritik und emotionale Disposition aus. Abhängig von diesem Wissen ergibt sich die Fülle an literarischem Material, wovon der Rezipient profitiert und am wissenschaftlichen Diskurs teilhaben kann.¹²²

3.2 Fremdsprachlicher Literaturunterricht

In den 80er und 90er Jahren bildeten sich in Bezug auf unterrichtsdidaktische Versuche mit literarischen Texten zwei grundsätzliche Strömungen heraus. Einerseits konzipierte man literaturwissenschaftlich orientierte Ansätze literarische Texte in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und andererseits verfolgte man Unterrichtsmodelle zur Umsetzung eines kommunikativ orientierten Unterrichts.

Obwohl beide Konzepte Überschneidungsbereiche aufweisen, setzte sich vor allem der kommunikativ orientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht für Kinder und Jugendliche durch, da in der Vergangenheit das Erreichen von kommunikativer Kompetenz ein primär favorisiertes Ziel war. Der generelle Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht wurde wiederum mit literaturwissenschaftlichen Argumenten legitimiert.

Infolgedessen wurde wiederholt die Förderung der Lese-, Sprach-, Hör- und Schreibkompetenz durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten hervorgehoben. Um die fremdsprachendidaktischen Ziele mit diesen Argumenten zu vereinen, kam es zur Ausbildung eines rezeptionsästhetischen Zuganges zu den Texten und der handlungsorientierte Umgang des Schülers mit Literatur trat in den Vordergrund.¹²³

Die Beschäftigung mit literarischen Texten und den dazugehörigen Aufgaben wirkt sich im Fremdsprachenunterricht laut Bredella/Delanoy unter anderem förderlich auf den Entwicklungsprozess der Schüler aus. Dadurch werden ihnen Anlässe gegeben, „*ihr Vorverständnis, ihre Erwartungen und Erfahrungen zu artikulieren*“¹²⁴. Primär zählen einerseits Verständnis von Inhalt und dessen literarischer Wert, andererseits auch der Lesevorgang an sich zu wertvollen Elementen im Sprachunterricht.

¹²² Vgl. Abraham/Kepser, 2009, S. 62f.

¹²³ Vgl. Krenn, 2003, 15ff.

¹²⁴ Bredella/Delanoy, 1999a, S. 15.

Es werden aber im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich literarische Texte verwendet, sondern es sind diverse Textsorten, vor allem Sachtexte, mit einzubeziehen: Werbeanzeigen, geschichtliche Texte, Nachrichten, Zeitungsartikel, Diskurse verschiedener Art, etc.

Laut Bredella/Delanoy sollte sich Fremdsprachenunterricht am Lernenden orientieren und fordert zudem die aktive Beteiligung der Schüler in der Auswahl der Texte, der Konzeption der Übungen und am Herausfinden von deren Bedeutung.¹²⁵

3.2.1 Vergleich zum muttersprachlichen Literaturunterricht

Stellt man die muttersprachliche Literaturdidaktik dem fremdsprachenspezifischen Literaturunterricht gegenüber, so lassen sich zwar grundlegende Gemeinsamkeiten feststellen, aber vollkommene Übereinstimmung wird man nicht erzielen.

Insofern unterscheidet sich der fremdsprachliche Literaturunterricht darin, dass der sprachliche, historische und kontextuelle Abstand des literarischen fremdsprachlichen Textes zum Leser, im Gegensatz zu einem muttersprachlichen Text, größer ist.

Zusätzlich erhält der didaktische Dialog gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht eine stärkere Steuerung seitens der Lehrperson. Diese „*Verstärkung des Kompetenzgefälles Lehrer-Schüler*“¹²⁶ bewirkt wiederum eine Veränderung hinsichtlich Rezeption und Reproduktion.¹²⁷

Die Schwierigkeiten im literarischen fremdsprachlichen Kommunikationsprozess erfordern Abänderungen in Hinblick auf die Erwartungshaltung und die Zielsetzung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Die Auswahl der Literatur und die entsprechenden Präsentationsmethoden sind daher mit Einschränkungen verbunden.

Obwohl der literarischen Betrachtung Grenzen gesetzt sind, erschließen sich wiederum andere Möglichkeiten. So wird der Fiktionalität von Texten eine größere Aufmerksamkeit zuteil, wobei dadurch vertraute Verständnisprozesse aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht verfremdet werden.

Finden Vorerfahrungen jedoch von Anfang an Berücksichtigung im fremdsprachlichen Literaturunterricht, so können diese für den literarischen Diskurs ebenso förderlich sein.¹²⁸

¹²⁵ Vgl. Bredella/Delanoy, 1999a, S. 15.

¹²⁶ Hunfeld, 1980, S. 509.

¹²⁷ Vgl. Hunfeld, 1980, S. 507ff.

¹²⁸ Vgl. Hunfeld, 1980, S. 509f.

Diese Ausführungen gründen auf den Thesen von Gadamer, welcher durch Befassung mit fremdsprachlicher Literatur nicht das Erlernen einer Fremdsprache an sich sieht, sondern seiner Auffassung nach durch ihren Gebrauch eine Änderung der Weltansicht zustande kommt, weil „*die andere Welt, die uns da entgegentritt, nicht nur eine fremde, sondern eine beziehungsweise andere*“¹²⁹ ist.

In dem Punkt „*Lesen als Verstehen*“¹³⁰ stimmen Hunfeld und Gadamer überein, da das Verstehen von Texten wesentlich wichtiger ist, als die Sprachbeherrschung. Auch wenn der Lernende anhand von fremdsprachiger Literatur seine kulturellen Kenntnisse erweitert und individuelle Erfahrungen sammelt, muss dennoch gemäß Hunfeld verstehendes Lesen als übergeordnetes Bildungsziel gelten.¹³¹

Nach dem Vorbild einer philosophischen Hermeneutik nach Gadamer bzw. Literaturdidaktik nach Kögler plädiert Delanoy, wie anfänglich erwähnt, für einen erfahrungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht. Seine Ausführungen beziehen sich zwar auf Untersuchungen aus der Anglistik, dennoch stellen sie einen Versuch dar, literaturdidaktische Theorie und konkrete Unterrichtspraxis im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu verbinden.

Hinter dem Schlagwort 'erfahrungsorientiert' stehen für Delanoy mehrere Bedeutungsmerkmale. Einerseits stellt dieser Ansatz den Lernenden in den Mittelpunkt, welcher die Möglichkeit erhalten sollte, neue Erfahrungen zu sammeln und damit seine Handlungsfähigkeit zu erweitern. Die Beschäftigung mit literarischen Texten führt im Verständnis der hermeneutischen Theorie zur Verstehenserweiterung und zum ganzheitlichen Lernprozess. Ganzheitlichkeit wird dadurch geschaffen, dass der Lernende den nötigen fiktiven Spielraum erhält, um Vorerfahrungen und diverse Reaktionen auf den Text einfließen zu lassen.

Diese Anregung zu neuen Erkenntnissen durch den literarischen Text verlangt eine gleichzeitige reflektierte und kritische Betrachtung, welche Bredella mit „*Dialektik von Involvierung und Distanzierung*“¹³² bezeichnet.

Delanoy führt aber in diesem Zusammenhang weiter aus, dass nur ein begrenztes Verstehen möglich ist, aber dies den Anstoß zu neuen Einsichten gibt.

Für die konkrete Umsetzung im fremdsprachlichen Literaturunterricht lassen sich dementsprechend folgende Aspekte ableiten:

¹²⁹ Gadamer, 1975, S. 418.

¹³⁰ Hunfeld, 1980, S. 511.

¹³¹ Vgl. Hunfeld, 1980, S. 510f.

¹³² Bredella, 1996a, S. 18.

Einerseits erhebt der positive Stellenwert von literarischen Texten „*Literatur zu einer zentralen Quelle menschlichen Lernens*“¹³³, wobei in der Praxis Sprachlernende ausreichend mit literarischem Material in Kontakt kommen sollen.

Andererseits bildet die „*Text-Leser-Interaktion*“ ein wichtiges Kriterium und schafft neben ästhetischer Bedeutung die Voraussetzung, dass Lernende Texte „*erfahrungserweiternd*“¹³⁴ erfassen und ihre individuellen Erfahrungen zu den Texten konzipieren.¹³⁵

*„Diese Haltung [ästhetische Erfahrungshaltung] impliziert intensive Anteilnahme an der Textwelt, Bereitschaft zu Verstehenserweiterung und die Konfrontation mit neuen Sichtweisen.“*¹³⁶

Hinsichtlich unterrichtlicher Praxis ergeben sich daraus enorme Ansprüche an die Schüler, aber noch größere Herausforderungen an die Lehrpersonen.

Die Lernenden werden schon im muttersprachlichen Literaturunterricht mit bestimmten Anforderungen wie Textverstehen oder Bildung einer reflexiven Erfahrungshaltung konfrontiert. Im fremdsprachlichen Literaturunterricht kommt die Komponente Fremdsprache, welche unter anderem das Textverstehen aber auch die Kommunikation über Literatur erschwert, hinzu.

Lehrpersonen hingegen agieren als Vermittler zwischen Text und Schülern und sind beauftragt den Unterricht so anzulegen, dass Lernende in der Phase des erfahrungsorientierten literarischen Lernens nicht gestört werden. Sie unterstützen die Schüler außerdem im Rezeptionsprozess und sind gefordert, Literatur produktiv im Unterricht einzubauen.

Delanoy verlangt an dieser Stelle eine eingehende Betrachtung der Lehrerperspektive, da in bisherigen literaturdidaktischen Arbeiten die grundlegenden Aspekte und die Perspektive der Lernenden genauer untersucht, wohingegen die Lehrerarbeit vernachlässigt wurde. Wie in vorhergehenden Ausführungen gezeigt wurde, weist die Arbeit der Lehrpersonen jedoch einen wesentlichen Anteil am Gelingen von erfahrungsorientiertem Literaturunterricht auf.¹³⁷

Während der muttersprachliche Literaturunterricht wichtige Voraussetzungen, wie Individuation, Sozialisation und Enkulturation, für die Lektüre von literarischen Texten schafft, kommen in der Fremdsprache weitere Herausforderungen für das literarische Verstehen hinzu. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu bewahren, wurde

¹³³ Delanoy, 2002, S. 4.

¹³⁴ Delanoy, 2002, S. 4.

¹³⁵ Vgl. Delanoy, 2002, S. 1ff.

¹³⁶ Delanoy, 2002, S. 4.

¹³⁷ Vgl. Delanoy, 2002, S. 4ff.

in den vergangenen Ausführungen vor allem der Ansatz von Delanoy behandelt. An dieser Stelle sei aber erwähnt, dass es vielfältige Betrachtungsmöglichkeiten bzw. multidisziplinäre Herangehensweisen gibt.

3.2.2 Unterrichtliches Potenzial literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen

Welchen Beitrag literarische Texte für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen leisten, kann laut Krenn nur unter Bezugnahme auf essenzielle Faktoren aus den Bezugsdisziplinen wie Lernpsychologie, Spracherwerbsforschung, Psycholinguistik und Gedächtnispsychologie bzw. Gehirnforschung, verstanden werden.

Der zentrale Bezugspunkt für die Auslösung von Lernprozessen durch Literatur ist die Aufgabenstellung und deren Verwirklichung im Unterricht.

Krenn konzipierte, auf Basis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, sieben Faktoren, welche sich positiv auf das Fremdsprachenlernen auswirken können und erweitert diese um den möglichen hilfreichen Einfluss literarischer Texte.¹³⁸

Als erstes Kriterium nennt Krenn die Bereitschaft des Schülers die Aufgabenstellung als wesentlich bzw. wichtig anzuerkennen. Während bei der Betrachtung der Aufgaben äußere Einflüsse, wie das Training der standardisierten Testformate, die Motivation beeinflussen, schafft es die Literatur auf andere Weise die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich zu ziehen. Literarische Texte können eine Vielzahl an Emotionen hervorrufen sowie Möglichkeiten bieten, Kulturerfahrungen zu machen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Abhängig sind diese Begründungen allerdings vom Vorwissen und der Erwartungshaltung der Schüler.

Ein weiteres Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts ist, die Schüler für „*Sprachnotsituationen*“¹³⁹ anzuleiten, um mit anderen Mitschülern systematisch Kommunikationssituationen zu initiieren.

Literarische Texte können dabei einen wertvollen Ausgangspunkt für derartige kommunikative Aufgabenstellungen darstellen. Längere Texte bieten demgemäß einen „*fiktionalen Erlebnisrahmen*“¹⁴⁰, welcher auch bei Hunfeld und Gadamer Betonung findet, wonach Schüler die Möglichkeit erhalten in fremde Rollen zu schlüpfen und in neuen fiktionalen Textwelten zu agieren.

Die ständige Erweiterung des Wortschatzes hat neben der Förderung von Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache in den letzten Jahren wieder an Bedeutung gewonnen. Folglich sollten Aufgaben diese Komponente im Spracherwerb

¹³⁸ Vgl. Krenn, 2003, S. 23ff.

¹³⁹ Krenn, 2003, S. 26.

¹⁴⁰ Krenn, 2003, S. 26.

bestmöglich trainieren, um nachhaltig im Langzeitgedächtnis der Schüler verankert zu bleiben. Literatur kann dabei den ausschlaggebenden Impuls für Wortschatzarbeit und zugehöriges Fertigkeitstraining darstellen, wenn die Konzeption der Aufgabenstellungen ein Erlernen von neuen Lexemen möglich macht und deren nachhaltige Übung vorausgesetzt ist.

Dieses kontinuierliche Üben von Lerninhalten nimmt Krenn als nächsten Faktor, wodurch Aufgaben lernwirksam werden sollten. Nur durch wiederholte und intensive Übungssequenzen können sich Lernerfolge einstellen und Gelerntes im Gedächtnis abgespeichert werden. In Hinblick auf dieses Kriterium stellt Krenn in seinen Ausführungen „*Textpräsentationstechniken*“¹⁴¹ vor, um kurze wie auch längere literarische Texte lehrreich zu bearbeiten und zu präsentieren.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb ist man vor allem bestrebt die Aufgaben an der Förderung der vier Grundfertigkeiten zu orientieren. Dass auch der Einsatz von Literatur die verschiedenen Fertigkeiten trainieren kann, darauf wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen. Besonderes Potenzial liegt auch im Zugewinn an Wortschatz.

Ein weiteres Kriterium betrifft die Bemessung des Schwierigkeitsgrades der Aufgabenstellungen. Grundsätzlich sollten diese variabel einsetzbar sein und das Sprachniveau der Schüler nicht maßgeblich übersteigen, da sonst Überforderung den Lernprozess blockiert. Es bedarf daher einer differenzierten Betrachtung der Problematiken der Schüler, um bestmögliche Wissensvermittlung in heterogenen Gruppen zu erreichen. Dem Umgang mit literarischen Texten sind aber Grenzen gesetzt, da zusätzliche Schwierigkeiten im Lernprozess auftreten können. Neben grundsätzlichen lexikalischen oder grammatikalischen Problemen kann unterschiedliches Vorwissen über die Rezeption von literarischen Texten bei den Schülern Verständnisschwierigkeiten hervorrufen.¹⁴²

*„Die Frage nach dem optimalen Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen ist eine zentrale Frage im Fremdsprachenunterricht. Sie muss für jede Zielgruppe, für jeden Text, für jede Aufgabenstellung und für jede Unterrichtssituation neu gestellt und neu beantwortet werden.“*¹⁴³

Als letztes Kriterium führt Krenn die Rolle der Lehrpersonen, welche durch die Aufgabenkonzeption die Gelegenheit zur Mediation erhalten sollen, an. Um das Potenzial literarischer Werke im Fremdsprachenunterricht bestmöglich zu nutzen, erfordert dies adäquate Lernstrategien anzuleiten.

¹⁴¹ Krenn, 2003, S. 28.

¹⁴² Vgl. Krenn, 2003, S. 24ff.

¹⁴³ Krenn, 2003, S. 30

Wie die vorhergehenden Argumentationen zeigen, lassen sich für den Einsatz von literarischen Texten durchaus positive Aspekte darlegen. Die erfolgreiche Umsetzung ist allerdings abhängig vom Engagement der Lehrperson, welche unter Berücksichtigung der jeweiligen Gruppenkonstellation über die Aufgabenstellungen und die Intensität der Beschäftigung entscheidet. Darüber hinaus wird versucht die kommunikative Didaktik durch einen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht aufzuwerten.¹⁴⁴

Nicht immer stößt der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht auf Wohlwollen, denn ihr berechtigtes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht korreliert mit einer Reihe von Gegenargumenten.

So findet man die Argumentation wie Zeitmangel für die Beschäftigung mit literarischen Texten im herkömmlichen Sprachunterricht. Andere meinen, dass die Auseinandersetzung mit Literatur das Beherrschen eines außerordentlich hochsprachlichen Registers erforderlich macht. Dies hemmt aber wiederum das Studium des geläufigen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht.

Um eine Fremdsprache als Arbeitssprache oder zur besseren Verständigung zu erlernen, braucht es keinen intensiven Literaturunterricht.

Dennoch bietet Literatur im Fremdsprachenunterricht Spielraum für Interaktion. Sie fördert die Kreativität, gibt Sprechansätze und aktiviert etwaiges Vorwissen der Lernenden. Ein Unterricht, der diese Charakteristika aufweist, erzieht die Schüler *„zu distanzierter kritischer Auseinandersetzung mit eigenen Standpunkten“*¹⁴⁵.

Auch wenn das Lesen von literarischen Texten im Unterricht immer wieder diskutiert wird, so herrscht aber generell Konsens darüber, dass Literatur ihren fixen Platz im Fremdsprachenunterricht eingenommen hat und folgendes Ziel anstreben muss.¹⁴⁶

*„Literaturunterricht als Fremdsprachenunterricht sollte Lust auf Literatur vermitteln, Wege zur eigenständigen Beschäftigung mit literarischen Texten weisen und Gespräche in der jeweiligen Fremdsprache initiieren.“*¹⁴⁷

Die vorliegende Arbeit untersucht vor allem das unterrichtliche Potenzial von traditionellem literarischem Kulturgut, im Speziellen des Märchens. Im nächsten Kapitel werden nun einige didaktische Vorzüge aufgezeigt.

¹⁴⁴ Vgl. Krenn, 2003, S. 31f.

¹⁴⁵ Glaap, 2001, S. 38.

¹⁴⁶ Vgl. Glaap, 2001, S. 36ff.

¹⁴⁷ Glaap, 2001, S. 39.

3.3 Märchendidaktik

Das Märchen als literarische Gattung zeichnen, wie oben bereits erwähnt, zahlreiche Charakteristika aus. Dass es sich demgemäß gut für den Unterricht eignet, zeigt Lange anhand von neun didaktisch wertvollen Aspekten, welche anschließend kurz erläutert werden:

- „1. Märchen sind ein Modellfall mündlichen Erzählens
2. Märchen sind ein literarischer Modellfall
3. Märchen sind ein Modellfall für die Funktion und Wirkung von Literatur
4. Märchen sind ein entwicklungs- und tiefenpsychologischer Modellfall
5. Märchen sind ein Modellfall für interkulturelle Erziehung
6. Märchen sind ein Modellfall für bildhaftes alternatives Denken
7. Märchen dienen der Entfaltung von Kreativität
8. Märchen sind Texte für Kinder und Heranwachsende
9. Märchen sind ein Modellfall kultureller Identität“¹⁴⁸

Der erste Aspekt, dass Märchen ‘ein Modellfall mündlichen Erzählens’ sind, zeigt auf, dass sie einer mündlichen Erzähltradition entstammen und dies soll im Unterricht auch derartig zur Anwendung kommen. Durch den mündlichen Vortrag lernen die Schüler generell das Erzählen von Geschichten und die zugehörigen strukturellen und emotionalen Gestaltungsmerkmale kennen.

Durch die gattungsspezifischen Eigenschaften des Märchens ergibt sich für Lange ein repräsentativer ‘literarischer Modellfall’. Das Vorkommen von zauberhaften Figuren, symbolischen und poetischen Strukturen sowie der Aufbau aus drei oder fünf Teilen sind den Schülern meist vertraut. Da Kinder schon vor ihrer schulischen Laufbahn mit Märchen in Kontakt kommen, kann auf diese Vorerfahrungen aufgebaut werden.

Der dritte Aspekt, ‘Märchen sind ein Modellfall für die Funktion und Wirkung von Literatur’, soll den Schülern lehren, dass Märchen neben Übernatürlichem auch Lebenswirklichkeit und die Helden realitätsgetreue Verhaltensmuster vermitteln. Darüber hinaus erfüllen Märchenerzählungen die Funktionen das Publikum zu unterhalten und Vergnügen zu bereiten.

Ein weiterer Vorzug des Märchens als didaktisches Element, welchen Lange mit ‘entwicklungs- und tiefenpsychologischer Modellfall’ betitelt, gründet in der Theorie von Bettelheim. Laut seinen Untersuchungen helfen Märchen Kindern bei der Bewältigung ihrer entwicklungsbedingten Ängste und Krisen.¹⁴⁹

„Die Märchen vermitteln wichtige Botschaften auf bewußter[!], vorbewußter[!] und unbewußter[!] Ebene entsprechend ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe. Da es in ihnen um universelle menschliche Probleme geht und ganz besonders um solche, die das kindliche Gemüt beschäftigen, fördern sie die Entfaltung des

¹⁴⁸ Lange, 2012a, S. 23f.

¹⁴⁹ Vgl. Lange, 2012a, S. 23f.

*aufkeimenden Ichs; zugleich lösen sie vorbewußte[!] und unbewußte[!] Spannungen.*¹⁵⁰

Bettelheim schreibt dem Märchen die Kraft zu, ein wertvolles Erziehungsmittel im Prozess des Erwachsenwerdens zu sein. Es gibt Kindern aber auch Erwachsenen einen tieferen Sinn und verhilft unbewusst zu einer Lösung von inneren Konflikten.¹⁵¹

Bei Beschäftigung mit Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen und Ländern wird man sehr schnell feststellen, dass es eine Reihe von ähnlichen Strukturen gibt. Demnach eignen sich Märchen als 'Modellfall für interkulturelle Erziehung'. Schüler mit anderem kulturellen Background sollen die Möglichkeit erhalten ihre Märchenvarianten zu präsentieren. Mit der begleitenden Sensibilisierung für völkerverbindende Literatur lernen die Schüler einen respektvolleren Umgang mit fremden Kulturen.

In einem weiteren Aspekt spricht Lange über das Märchen als 'Modellfall für bildhaftes alternatives Denken'. Diese Theorie stammt von Haas und besagt, dass Kinder über eine „indirekt-bildliche Erkenntnisstruktur“¹⁵² verfügen, welche ihnen mehr Freiheit für eigene Vorstellungen gewährt.

Ergänzend dazu versteht sich die 'Entfaltung von Kreativität'. Jeder Schüler verschafft sich seine individuelle Herangehensweise an das Märchen, wenn der nötige Spielraum gegeben ist. Dadurch können Lernende kreativ an den literarischen Text herangehen und ihn auf unterschiedliche Arten bearbeiten.

Wenngleich Märchen stets als Kinderliteratur gehandelt werden, existieren doch einige mit Motiven, die das Erwachsenwerden thematisieren. Demzufolge können Märchen auch in höheren Schulstufen zum Einsatz kommen, auch wenn Überzeugungsarbeit zu leisten ist.

Das neunte und zugleich letzte Argument, Märchen im Unterricht einzusetzen, ist für Lange das Widerspiegeln 'kultureller Identität' einer Gemeinschaft: „*Märchen sind Teil unserer Kultur*“¹⁵³. Auch wenn die Märchenfiguren und -stoffe in anderen Zusammenhängen wie beispielsweise anderen literarischen sowie kulturellen Werken oder in der Werbung Verwendung finden, erkennen diese die Mitglieder der Kulturgemeinschaft trotzdem.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Bettelheim, 1977, S. 12.

¹⁵¹ Vgl. Bettelheim, 1977, S. 9ff.

¹⁵² Lange, 2012a, S. 24.

¹⁵³ Lange, 2012a, S. 25.

¹⁵⁴ Vgl. Lange, 2012a, S. 23ff.

Das Märchen bietet also vielfältige Aspekte, um im Literaturunterricht eingesetzt zu werden. Im Fremdsprachenunterricht kommen zu den zuvor erwähnten didaktischen Implikationen noch folgende ergänzend hinzu.

Für Rurainski sind Märchen unter anderem aufgrund der Bekanntheit aus der Muttersprache ein Anreiz für die Lektüre im fremdsprachlichen Unterricht. Auch wenn die originalsprachlichen Texte anspruchsvoll sind, sollen die Schüler den entsprechenden Umgang üben und die Scheu verlieren.¹⁵⁵

Literatur beinhaltet stets gesellschaftlichen Einfluss, welcher beim Lesen von Fremdliteratur unweigerlich mittransportiert wird. Dadurch erhalten die Schüler Einblicke in die fremde Kultur, beispielsweise anhand der altertümlichen Sprachverwendung in Märchenerzählungen.¹⁵⁶

Ein weiteres Kriterium ist auch die Motivation durch authentische Texte. Schiffler versteht darunter eine Textsorte mit informativem Charakter, worin Lernende landeskundliche Informationen vermittelt bekommen und Verschiedenheiten der Kulturen erkennen, wobei eine didaktische Aufbereitung förderlich ist und die Authentizität somit gewissermaßen abgeändert wird. Trotzdem geben diese annähernd authentischen Texte Einblicke in Verhaltensweisen des Ziellandes und zeigen Abweichungen zu gewohnten Erfahrungen auf.¹⁵⁷

Auch wenn literarische Texte, insbesondere Märchen, eine Vielzahl von didaktisch wertvollen Inputs darstellen, bedarf es vordergründig der Vermittlung von literarischem Verstehen und der Schulung der Fertigkeiten zum Spracherwerb.

3.4 Interkulturelle Erfahrungen durch literarische Texte

Durch die Lektüre von fiktionalen Texten aber auch im Fremdsprachenunterricht begegnet man anderen fremden Welten. Die fiktive Welt trägt einerseits die Handschrift des Autors, fremdsprachlicher Unterricht hingegen präsentiert eine Welt, welche die persönlichen kulturellen Grenzen übersteigt.

Beim Lesen eines Buches entwickelt jeder Rezipient seine individuelle Vorstellung zu darstellenden Personen, Requisiten oder Orten. Sieht man dann Verfilmungen des literarischen Stoffes, so unterscheiden sich diese Bilder meist maßgebend von der eigenen Vorstellung. Diese „modellhafte Inszenierung“¹⁵⁸ des Filmes wird sich

¹⁵⁵ Vgl. Rurainski, 2007, S. 244ff.

¹⁵⁶ Vgl. Hermes, 1999, S. 439f.

¹⁵⁷ Vgl. Schiffler, 2012, S. 32ff.

¹⁵⁸ Neuner, 2004, S. 284.

mit der persönlichen Imagination nicht decken, da dies lebendige Bilder aus der eigenen Erfahrungswelt sind.

Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt laut Neuner mehrfach 'gefiltert'. Die Vermittlung der fremden Inhalte geschieht mittels multimedialer Formen, wie Lehrbuchtexte, Hörübungen, Videosequenzen oder fiktionalen Texten und ist geprägt von der jeweiligen Informationsquelle. Sie unterliegt demnach einem 'medialen Filter'.

Durch die gezielte Konzeption der Lehrwerke wird wiederum ein 'didaktischer Filter' über die Aufbereitung des Lehrstoffes gelegt, welcher die Perzeption verändert.

Des Weiteren wirkt das Kennenlernen einer fremden Welt in der Fremdsprache ebenso als selektiver Faktor, da die Sprachkenntnisse über das Textverständnis und die Aufnahme des Inhalts entscheiden. Darüber hinaus sind Vorerfahrungen am Wahrnehmungsprozess beteiligt.¹⁵⁹ Ist dieses Vorwissen jedoch nicht vorhanden, so „nehmen wir unsere eigene Welt zu Hilfe, um uns ein Bild von der fremden Welt zu machen“¹⁶⁰.

Die fremdkulturelle Literaturwahrnehmung verläuft gemäß den Ausführungen von Szeluga in einem dreistufigen Textdekodierungsprozess:

- „1. der Sprachkode als solcher muss dekodiert und verstanden werden;
2. der literarische Code beansprucht vom Leser eine Kompetenz, den ästhetischen Code der Literatur entsprechend zu interpretieren und
3. der fremdsprachige Code und der fremdkulturelle Rahmen müssen mit den muttersprachlichen sozio-kulturellen Kontexten verglichen und entsprechend „ausgewertet“ werden.“¹⁶¹

Diese Literaturerfahrung verlangt vom Rezipienten eine multidimensionale Betrachtungsweise, welche die muttersprachlichen Verständnisvorgänge unvergleichbar übersteigt. Aus der Konfrontation mit dem fremdsprachlichen literarischen Text resultiert somit eine viel komplexere Aufgabenstellung mit einer wesentlich kleineren Auswahl an Interpretationsmitteln.¹⁶²

Wie in diesem Kapitel versucht wurde darzustellen, weisen literarische Texte, im Speziellen Märchen, erhebliches Potenzial für den Einsatz im Unterricht auf.

Nicht nur im muttersprachlichen Literaturunterricht, sondern auch im Fremdsprachenunterricht kam man zur Übereinkunft, dass Literatur ein wichtiger Bestandteil zum Erlernen einer Sprache bzw. in der Sprachverwendung ist.

¹⁵⁹ Vgl. Neuner, 2004, S. 283ff.

¹⁶⁰ Neuner, 2004, S. 285.

¹⁶¹ Szeluga, 2007, S. 46.

¹⁶² Vgl. Szeluga, 2007, S. 46.

Darüber hinaus bereichert fremdsprachliche Literatur die Schulung der vier Grundfertigkeiten wie Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. In Anbetracht der interkulturellen Einflüsse auf Literatur eröffnet sich für den Fremdsprachenunterricht wiederum ein weiterer Handlungsrahmen, einerseits zum ganzheitlichen Spracherwerb und andererseits zum besseren Verständnis interkultureller Zusammenhänge und toleranten Umgang mit Fremdheit.

4 Interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht

4.1 Kultur

Da sich die vorliegende Arbeit auf den vielfach verwendeten Aspekt der Interkulturalität in traditioneller Literatur, respektive in Märchen, auseinandersetzt, ist es unumgänglich den Ursprungsbegriff 'Kultur' genauer zu beleuchten.

Der Ausdruck Kultur verbirgt eine Vielzahl von unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten und begegnet uns in der tagtäglichen Diskussion über die Globalisierung und die zugehörige Begegnung mit anderen Kulturkreisen.

Schlägt man den Begriff in einem Etymologischen Wörterbuch nach, so findet man 'cultura' als Lehnwort des lateinischen Ausdrucks 'colere' und dieser bedeutet im landwirtschaftlichen Kontext *„Landbau und die Pflege von Ackerbau und Viehzucht“*¹⁶³. Im 17. Jahrhundert spezifiziert sich der erweiterte Ausdruck 'cultura animi' zur *„Erziehung zum geselligen Leben, zur Kenntnis der freien Künste und zum ehrbaren Leben“*¹⁶⁴.

Schlägt man das Verb 'colere' nach, so erhält man Bedeutungen wie *„hegen“* und *„pflegen“*, *„bewohnen“*, *„anbeten“* und *„beschützen“*¹⁶⁵. Diese Bedeutungsvielfalt kann in verschiedene Richtungen weitergesponnen werden und folgedessen enge Zusammenhänge mit den Worten 'colonus', in heutigem Sinne Kolonialismus, oder 'cultus', dem heutigen religiösen Begriff Kult, aufweisen.¹⁶⁶

In der Wissenschaftsgeschichte versucht man den Begriff in diversen Disziplinen schon lange zu definieren und von anderen Begriffen wie Natur, Zivilisation oder Gesellschaft abzugrenzen. Dieses Unterfangen ist aber mit der Schwierigkeit verbunden, dass der Terminus ständigem gesellschaftlichem Wandel unterworfen ist.¹⁶⁷

Der gegenwärtige Kulturbegriff im Sinn von Herausbildung gesellschaftlicher Normen und Werte, Sprache und Gemeinschaft hat sich im 18. Jahrhundert gefestigt. Während der Aufklärung feilten die Philosophen am Verständnis des Kulturbegriffes. Kant differenzierte zwischen Kultur und Zivilisation, welche die gesellschaftlichen Richtlinien vorgeben. Herder sieht Kultur als Ergebnis aus

¹⁶³ Kluge, 2002, S. 545.

¹⁶⁴ Kluge, 2002, S. 545.

¹⁶⁵ Eagleton, 2001, S. 8.

¹⁶⁶ Vgl. Eagleton, 2001, S. 8.

¹⁶⁷ Vgl. Brunzel, 2002, S. 14.

Sprache und Beisammensein, woraus der Mensch unabwendbar geprägt werde. Rousseau setzt Kultur und Natur einander entgegen.¹⁶⁸

„Bedeutet Kultur die aktive Hege und Pflege des natürlichen Wachstums, so unterstellt der Begriff eine Dialektik zwischen dem Künstlichen und dem Natürlichen, zwischen dem, was wir mit der Welt tun, und dem, was die Welt mit uns tut.“¹⁶⁹

Auch Eagleton sieht Kultur als Gegenstück zur Natur, wobei er aber den Begriff Natur als ursprünglicher erachtet. Auch Schiller untermauert 1967 in seinem Werk *Über naive und sentimentalische Dichtung* diese These mit der Behauptung Kultur „soll uns auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit zur Natur zurückführen“¹⁷⁰. Diesen engen Zusammenhang zwischen Natur und Kultur unterstreicht auch Hansen:

„Kultur meint die Veränderung der Natur durch menschliche Tätigkeit, was dazu führt, dass die natürliche Ordnung durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird.“¹⁷¹

Er vervollständigt diese Bekundung noch mit der Tatsache, dass dies bei diversen Volksgemeinschaften unterschiedlich zu tragen kommt und dass es sich daher, völlig wertneutral, um eine Unterscheidung zwischen eigener und fremder Kultur handelt.¹⁷²

Diesen Bedeutungsreichtum des Terminus Kultur summiert Hansen in vier Hauptbedeutungen, nämlich:

1. „Kulturbetrieb“
2. „Kultiviertheit“
3. „way of life“
4. „Resultat einer anbauenden und pflegerischen Tätigkeit“¹⁷³

Im ersten Bedeutungszusammenhang sind kreative und künstlerische Schöpfungen in Bereichen wie Theater, Literatur, Medien oder anderen bildenden Künsten gemeint. Diese Begabung zur Schaffung von Kunstwerken oder deren Rezeption bedarf ebenso eines gewissen Maßes an kulturellem Verständnis.

¹⁶⁸ Vgl. Klein, 2002, S. 169ff.

¹⁶⁹ Eagleton, 2001, S. 9.

¹⁷⁰ Schiller, 1963, S. 5.

¹⁷¹ Hansen, 2011, S. 13.

¹⁷² Vgl. Hansen, 2011, S. 13.

¹⁷³ Hansen, 2011, S. 10ff.

Zweiteres bezieht sich auf die Tatsache, dass der Mensch eine spezielle Lebensart besitzt. Hinsichtlich seiner kultivierten Lebensgestaltung, welche sich durch gute Manieren, vorbildlichen gesellschaftlichen Gepflogenheiten und Interesse an kulturellen Kunstwerken auszeichnet, ergibt sich eine Gemeinsamkeit zur ersten Bedeutung.

Unter die Bezeichnung 'way of life' fallen alle Eigenheiten und Gewohnheiten eines Volkes im Sinne von Traditionen, Bräuchen, kollektiven Manieren, uvm. Im Vergleich zu den anderen beiden Begriffsdeutungen schließt dieser alle untergeordneten Verwendungen, beispielsweise auch Jugendkultur, ohne jede Wertung ein.

Die letzte Bedeutung thematisiert die Bereiche Landwirtschaft, Geographie und Medizin. In diesen Bereichen geht es ebenso um anthropologisch geprägte Tätigkeiten, wobei hier aber der Konnex zu Kreativität oder geistiger Begabung nicht vordergründig ist.¹⁷⁴

Betrachtet man die Verwendung des Wortes Kultur genauer, so unterscheidet Hansen in zwei wesentliche wissenschaftliche Beschäftigungsfelder: einerseits die Bemühungen um die Erhebung der kollektiven Eigenarten eines Volkes, den 'way of life' einer Kulturgemeinschaft und andererseits die Beleuchtung des Gegensatzes zwischen Kultur und Natur. Disziplinen wie Ethnologie, Volkskunde, Anthropologie oder auch die jüngste Wissenschaft zur Kulturbetrachtung, 'cultural studies', beschäftigen sich vorwiegend mit dem Konzept des kulturell geprägten 'way of life'.¹⁷⁵

Abgesehen davon spielt aber eine wesentliche Komponente in der Diskussion um Kultur mit, nämlich die Kommunikation. Durch aktive Kommunikation zwischen den Menschen kann sich Kultur stetig verwandeln, aber auch weiterentwickeln. Somit ergeben sich dynamische soziale Prozesse, wodurch im Austausch mit anderen Kulturen individuelle Eigentümlichkeiten abgegrenzt werden.¹⁷⁶

Darüber hinaus bedingt die Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft eine gemeinsame Identität, welche sich durch kollektive Standards und Verhaltensweisen auszeichnet. Um diese Informationen für folgende Generationen

¹⁷⁴ Vgl. Hansen, 2011, S. 9ff.

¹⁷⁵ Vgl. Hansen, 2011, S. 14.

¹⁷⁶ Vgl. Ladmiraal/Lipiansky, 2000, S. 19f.

zu wahren, werden sie in unterschiedlicher Form, beispielsweise durch Verschriftlichung in Büchern, gesichert.¹⁷⁷

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst [!] das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“¹⁷⁸

Thomas deklariert diese gesellschaftlichen Konventionen als „*Kulturstandards*“¹⁷⁹ und auch er meint, dass diese sich erst durch die Interaktion bzw. den Kontakt mit anderen Kulturen konstituieren. Diese Standards gelten als Richtlinien und werden von den Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft als gebräuchlich und normal angesehen. Überdies sind sie Maßstab für die Beurteilung von eigenem und fremdem Verhalten.¹⁸⁰

Sehr treffend fasst Krasberg die Thematik zusammen: *„wir können die eigene Kultur nur mit Hilfe fremder Kulturen wahrnehmen, wir brauchen die anderen!“*¹⁸¹

4.2 Sprache und Kultur

Die Bereiche Sprache und Kultur stehen in Anbetracht dessen, dass sich kulturelle Standpunkte auf mehreren Ebenen der Sprache manifestieren, in enger Verbindung.

Um Sprache und Kultur einer Gesellschaft von anderen Kulturkreisen zu differenzieren, ohne diese auf Vorurteile zu begrenzen, braucht es Kriterien zur Abgrenzung.

Eine der ersten Theorien zu dieser Thematik wurde von Humboldt formuliert. Er verfolgte den Ansatz, dass Kultur ein geschlossenes System ist, welches seine Mitglieder zusammenhält und von anderen Kulturen abschirmt. Daraus entsteht das Konzept des 'Nationalcharakters', des 'Nationalgeistes'. Nur das Erlernen einer

¹⁷⁷ Vgl. Hansen, 2011, S. 35f.

¹⁷⁸ Thomas, 2003a, S. 436f.

¹⁷⁹ Thomas, 2003a, S. 437.

¹⁸⁰ Vgl. Thomas, 2003a, S. 437f.

¹⁸¹ Krasberg, 1998, S. 42.

Fremdsprache erlaubt das Überschreiten der Grenzen und das Kennenlernen anderer Kulturkreise.

Auch wenn dieser Ansatz über die Jahre hinweg vielfach kritisch beleuchtet wurde, gehört das Konzept der Geschlossenheit Humboldts gegenwärtig zum Begriff Kultur. Ein Kritikpunkt ergibt sich aus der ständigen Vermischung von kulturellem Gut, wobei die Grenzen immer unschärfer werden. Diese kulturelle Vielfalt, auch innerhalb einer Kulturgemeinschaft, wird heute mit dem Ausdruck 'Transkulturalität' bezeichnet. Im Gegensatz dazu definiert sich der Begriff 'Multikulturalität' über die gleichzeitige Existenz von Kulturen.¹⁸²

Transkulturalität und Multikulturalität stehen in engem Zusammenhang, da sie sich wechselseitig beeinflussen. Mitglieder einer Gesellschaft können mehrere kulturelle Wurzeln aufweisen, wodurch es zu kulturellen Verflechtungen kommen kann und ein „*transkultureller Raum*“¹⁸³ entsteht. Es bedarf daher der Befähigung zur interkulturellen Verständigung, um die unterschiedlichen kulturellen Denk- und Handlungsmuster zu verstehen.¹⁸⁴

Laut Roche ergeben sich hinsichtlich der Semantik, der Grammatik, aber insbesondere der Pragmatik, Hürden innerhalb der Sprachgemeinschaft. Auch an den Grenzen zu anderen Gemeinschaften wird die Kommunikation dadurch erschwert. Um dies abzuschwächen, bedient man sich bestimmter Fachsprachen und Konventionen, was in weiterer Folge zu einer kulturspezifischen Standardisierung der Sprache führt.

Oftmals verwendet eine Gesellschaft bestimmte kulturell geprägte Wörter, darunter beispielsweise Speisen wie Sushi, Pizza oder Baguette, sowie diverse Festtage oder andere sprachliche Raffinessen. Es ist daher schwierig diese kulturellen Konzepte zu verstehen, wenn man die dazugehörigen Bedeutungen nicht kennt.

Ein anderes Beispiel wären die Anredeformen in unterschiedlichen Ländern. Während die englische Sprache keine Differenzierung zwischen informeller und formeller Anrede macht, wird dies in der deutschen, spanischen oder auch in der französischen Sprachverwendung praktiziert. Oftmals entstehen dadurch Fehlerquellen, weil der Sprachlernende dieses kulturelle Konzept, durch seine eigenen kulturellen Vorerfahrungen beeinflusst, nicht problemlos zum Einsatz bringen kann.¹⁸⁵

¹⁸² Vgl. Roche, 2001, S. 37ff.

¹⁸³ Bertels/Bußmann, 2013, S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. Bertels/Bußmann, 2013, S. 9.

¹⁸⁵ Vgl. Roche, 2001, S. 16ff.

In Hinblick auf die Standardisierung der Sprache, gibt es vielerorts Institutionen zur Überwachung der sprachlichen Veränderungen. Um die Beeinflussungen der Hochsprache durch diverse Dialekte, Soziolekte und sprachliche Varietäten möglichst gering zu halten, bedarf es einer ständigen Reglementierung der Hochsprache.

In Spanien übernimmt diese Aufgabe seit 1713¹⁸⁶ die Real Academia Española. Zusätzlich wird die Verwendung der Hochsprache bzw. die Normierung der Sprachproduktion auch in den Schulen forciert und auch im Fremdsprachenunterricht mittels normierter Wörterbücher, beispielsweise mittels Duden für die deutsche Sprache, gelehrt.¹⁸⁷

„Schließlich sind Sprache und Repräsentation Dimensionen -und vielleicht die wichtigsten-, auf denen kollektive Identitäten aufbauen. Denn im Diskurs findet die Gruppe zur Formulierung ihrer Einheit und zum Bild ihrer Identität, und zwar über das Prinzip der Unterscheidung von anderen Gruppen.“¹⁸⁸

Sprache stellt einerseits also „ein einfaches Instrument der Kommunikation“ dar und andererseits bedingt sie die „konstitutive Dimension der Gesellschaft“¹⁸⁹, welche die Grundhaltungen der Beteiligten und deren gemeinschaftliche Erfahrungen prägen. Ein Kind wird in eine Gemeinschaft hineingeboren und lernt mit Hilfe der Sprache seine unmittelbare Umgebung und deren Werte kennen.

In Anlehnung an Lacan kann gesagt werden, dass „nicht nur die Kultur, sondern der Mensch selbst ein Produkt der Sprache“¹⁹⁰ ist, weil Sprache schon vor dem Eintritt des Kindes in die Gemeinschaft existiert. Sprache wird somit zu einer Art Zugangskriterium für kulturelle Interaktion. Darüber hinaus lehrt der kontinuierliche Diskurs die kulturspezifischen Erscheinungen wie Werte, Ideologien, Konzepte, etc. aber auch die individuellen Verhaltensweisen und sozialen Normen.¹⁹¹

Fremdsprachenlernen zielt demnach vordergründig nicht nur auf den Erwerb von linguistischen Fähigkeiten ab, sondern auch auf die Aneignung von kulturellem Hintergrundwissen. So zum Beispiel divergiert das Verständnis von Wörtern in den Kulturkreisen, weil den Sprechern unterschiedliche Aspekte für die Wortbildung wichtig sind. Die deutschen Begriffe Mensch und Mann sind zwei unterschiedliche Vokabeln und haben ungleiche Bedeutungen, während in der französischen

¹⁸⁶ Real Academia Española. Online unter: <http://rae.es/la-institucion/historia/origenes>. (Zugriff am 21.11.2013)

¹⁸⁷ Vgl. Hansen, 2011, S. 59.

¹⁸⁸ Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 96.

¹⁸⁹ Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 100.

¹⁹⁰ Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 99.

¹⁹¹ Vgl. Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 96ff.

Sprache dem Wort *l'homme* oder dem englischen Wort *man* beide Bedeutungen zufallen.

So gibt es auch kulturelle Unterschiede bei der Auslegung von Tiermetaphern, weil die hintergründigen gesellschaftlichen Konventionen oftmals voneinander abweichen. Die chinesische Mythologie weist dem Reh beispielsweise 'Wohlstand' und dem Drachen 'Macht' zu, während die Konnotationen zu diesen Tieren in deutschen Märchen und Sagen anderwärtig sind.

Das Bild des Wolfes ist bei den Indianern der Westküste Kanadas mit den Attributen 'Mut', 'Schläue' oder 'Ehrgeiz' besetzt. In deutschen Märchen hingegen erscheint der Wolf als böses und gefährliches Tier.

Diese Unterschiede findet man auch in den nahverwandten europäischen Sprachen. Begriffe wie 'cochon', 'pig', 'Schwein' aber auch 'swine' meinen zwar alle das Tier Schwein, jedoch besitzt jede Kultur seine eigenen Wortbedeutungen.

Während heutzutage Tiermetaphern meist abwertend wie beispielsweise in Form von 'dumme Gans' oder 'dummer Esel' zum Einsatz kommen, wurden Haustiere im alten Rom als heilige Tiere verehrt und deren metaphorische Verwendung in Anbetracht religiöser Hintergründe beschrieben.¹⁹²

„Sprachliche Systeme sind also komplexe Reflektionen kultureller Merkmale.“¹⁹³ Wie dieses Zitat veranschaulicht, sind Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden. Es bedarf daher unheimlicher Akribie im Spracherwerb und ständiger Beschäftigung mit kulturspezifischen Normen in der Kommunikation.

Hinsichtlich Kultur versus Sprache fasst Brunzel treffend zusammen:

„Das Erlernen von Sprachen impliziert aber auch die Auseinandersetzung oder besser: das In-den-Dialog-Treten mit den involvierten Kulturen, denn Sprachen sind Kulturprodukte.“¹⁹⁴

4.3 Interkulturalität und interkulturelles Lernen

Die gegenwärtigen Gesellschaftskonstellationen und der tagtägliche Kontakt mit anderen Nationalitäten und Ethnien führen zu einer zunehmenden Vervielfältigung der kulturellen und sprachlichen Muster. Demgemäß wird die Entfaltung kommunikativer aber auch interkultureller Kompetenzen unumgänglich und erfordert, parallel dazu, die nötigen Vermittlungstechniken im Schulwesen.

¹⁹² Vgl. Roche, 2001, S. 22f.

¹⁹³ Roche, 2001, S. 31.

¹⁹⁴ Brunzel, 2002, S. 13.

Aufgrund der zunehmenden Migrationsströme in den 1970er Jahren beginnt in Deutschland nach US-amerikanischem Vorbild die Beschäftigung mit dem Interkulturalitätskonzept. Vor allem im pädagogischen Bereich wird versucht aus multikulturellen Gesellschaften Vorteile zu erkennen und dadurch mehr Gleichberechtigung zu schaffen. Durch Förderung der sogenannten interkulturellen Erziehung richten sich die Lernziele fächerübergreifend nach dem gemeinsamen Zusammenleben verschiedener Kulturen auf nationaler Ebene, beispielsweise anhand multikultureller Klassen. Dieses Konzept findet erstmals Umsetzung durch Deutsch als Fremdsprache und erlangt in weiterer Folge Anklang in der Fremdsprachendidaktik. In Bezug auf das Sprachenlernen fällt immer wieder das Schlagwort 'Interkulturelle Kommunikation', wobei diese aber einen größeren Rahmen, nämlich die Interaktion auf internationaler Basis, meint.

Die Entwicklungen sind dahingehend, dass pädagogische sowie fremdsprachendidaktische Interkulturalitätskonzepte übergreifend gelehrt werden. Brunzel führt in Hinblick auf diese Interkulturalitätsdebatte die Möglichkeit an, Kultur- und Sprachlernen als verbindende Elemente des Fremdsprachenunterrichts anzusehen.¹⁹⁵

In der Fremdsprachendidaktik meint

„interkulturell folglich 'zwischen (zwei oder mehreren) Kulturen vermittelnd' und impliziert den Zusatz 'zwischen zwei oder mehreren Sprachen vermittelnd', wenn der spezifische Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur berücksichtigt wird“¹⁹⁶.

Auch wenn, wie im Kapitel 4.5.3 thematisiert, die Koexistenz von verschiedenen Kulturen Vorurteile oder Ablehnung hervorruft, so liegt dem Konzept des interkulturellen Lernens oder der interkulturellen Kommunikation laut Brunzel die Absicht der Verständigung zwischen den Völkern zugrunde.

Für House und Vollmer baut interkulturelles Lernen auf drei grundlegenden Eigenschaften auf. Ähnlich wie bei Brunzel und Roche sind für sie erstens Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden, denn eine Fremdsprache kann nur mit „*dem ihre Bedeutungen entschlüsselnden soziokulturellen Kontext*“¹⁹⁷ beherrscht werden. Wie auch schon im vorigen Kapitel festgehalten, ist die Sprache ein wesentlicher Bestandteil im Diskurs mit anderen Kulturen.

¹⁹⁵ Vgl. Brunzel, 2002, S. 12f.

¹⁹⁶ Brunzel, 2002, S. 29.

¹⁹⁷ House, 1994, S. 85.

Zweitens gehört Offenheit gegenüber dem Fremden dazu, um kulturspezifische Handlungsweisen zu erkennen, mit dem Eigenen zu vergleichen und möglichst Toleranz zu schaffen und Vorurteile abzubauen.

Gleichzeitig erfordert drittens der Prozess des interkulturellen Lernens auch einen „notwendige[n] Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln“¹⁹⁸.

House präzisiert zum ersten Punkt noch, dass Sprache durch unsere Kultur im Sinne vom ‘way of life’ einer Gesellschaft geprägt wird und nicht umgekehrt, wie Humboldt, Sapir und Whorf der Meinung sind. Anhand dieses Kulturbegriffes fühlt sich der Mensch in ein von typischen Verhaltensweisen, Werten und Einstellungen geprägtes System eingebettet.¹⁹⁹

De Florio-Hansen fasst diese Aspekte als Ziele interkulturellen Lernens nochmals in aller Kürze zusammen:

- „1. die Vermittlung der kulturellen Dimension von Sprache(n),
2. die Erarbeitung soziokultureller Informationen und
3. die Anbahnung von cultural awareness in Bezug auf die eigene und fremde Kultur.“²⁰⁰

Anknüpfend an das letzte Teilziel betont Byram darüber hinaus die Entwicklung von ‘monocultural awareness’ zu einer ‘intercultural awareness’ als unerlässlichen Verlauf von interkulturellen Begegnungen.

“From being ethnocentric and aware only of cultural phenomena as seen from their existing viewpoint, learners are to acquire an intercultural awareness which recognizes that such phenomena can be seen from a different perspective, from within a different culture and ethnic identity.”²⁰¹

Das Konzept ‘Interkulturelles Lernen’ zeichnet folglich einmal mehr aus, dass Kultur und Sprache in engem Zusammenhang stehen und die Interaktion mit fremden Kulturen beeinflussen.

Byram orientiert diesen Lernprozess an vier Elementen: „*Language learning*“, „*Language awareness*“, „*Cultural awareness*“ und „*Cultural experience*“²⁰².

‘*Language learning*’ meint das Erlernen der Fremdsprache mit besonderem Augenmerk auf die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit. Durch die genaue Beschäftigung mit der Sprache beginnt eine schrittweise strukturelle

¹⁹⁸ Vollmer, 1994, S. 172.

¹⁹⁹ Vgl. House, 1994, S. 85ff.

²⁰⁰ De Florio-Hansen, 1994, S. 303, (zit. nach: Brunzel, Peggy, 2002, S. 71).

²⁰¹ Byram, 1991, S. 19.

²⁰² Byram, 1991, S. 21ff.

Gegenüberstellung mit der eigenen Muttersprache. Dieser Weg zur 'language awareness' wird begleitet von der Ausbildung der Erkenntnis, dass Sprache eine durch kulturelle und soziale Komponenten geprägte Erscheinung darstellt.

'Cultural awareness' beinhaltet durch die Auseinandersetzung mit Fremdkulturen den Abbau von Vorurteilen, die Stärkung der Akzeptanz und ein Überdenken der eigenen kulturspezifischen Einstellungen.

Im Sinne der 'Cultural experience' vollzieht sich der direkte Kontakt mit der fremden Kultur. Die Absicht besteht darin, einen Einblick in die Kultur aus der Sicht eines Muttersprachlers zu bekommen.

Diese vier Schritte zum Sprach- und Kulturlehrprozess müssen laut Byram nicht zwangsläufig in dieser Reihenfolge ablaufen, sondern sind vielmehr als Teile eines multidirektionalen Prozesses anzusehen.²⁰³

In früheren Publikationen zur Thematik wird 'Interkulturelles Lernen' oftmals mit Landeskunde verglichen bzw. sogar durch diesen Terminus ersetzt.²⁰⁴ Landeskunde zielt für House jedoch vordergründig auf die Vermittlung von Faktenwissen über fremde Länder und deren Einstellungen ab und nicht auf soziokulturelle Hintergrundinformationen.²⁰⁵

Die wissenschaftliche Debatte um den Einfluss der Landeskunde auf die interkulturelle Erziehung ist unumstritten, der landeskundliche Fremdsprachenunterricht erfuhr aber durch die Beeinflussung der interkulturellen Kommunikation eine Aufwertung.

Konkret fasst Brunzel diese Bereicherung in Anlehnung an die Ausführungen von Althaus / Mog anhand von drei Aspekten zusammen:

1. Rücksichtnahme auf die Gesamtheit von sprachlichem und landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen (→Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur)
2. Im Zentrum stehen Zugänge, die dem subjektbezogenen Erleben der fremden Kultur eine zentrale Rolle einräumen (→Lerner-, Prozess- und Handlungsorientierung)
3. maßgebliche Erfahrungen hinsichtlich des fremden Alltagslebens (→erweiterter Kulturbegriff)²⁰⁶

²⁰³ Vgl. Byram, 1991, S. 19ff.

²⁰⁴ Vgl. Freudenstein, 1994, S. 57.

²⁰⁵ Vgl. House, 1994, S. 87.

²⁰⁶ Vgl. Althaus/Mog, 1992, S. 10.

Diese Erweiterung des Landeskundebegriffes schließt ebenso eine Neuorientierung der Lehrpersonen und der Lernenden mit ein, denn intra- und interkulturelle Prozesse werden nur durch aktive Umsetzung möglich. Laut Bredella und Delanoy reicht nicht nur eine fachliche Vermittlung von fremder Sprache und Kultur, sondern den Schülern muss auch die Chance für eine eigenständige Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Gegebenheiten geboten werden, um die nötige Handlungsfähigkeit zu erlangen.²⁰⁷

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass interkulturelles Lernen nur im Zusammenhang mit landeskundlicher Wissensvermittlung möglich wird. Desweiteren erfordert es die Erlangung von nicht nur kulturspezifischen und landeskundlichen Kenntnissen, sondern auch die begleitende Stärkung der Handlungsfähigkeiten durch den Kontakt mit anderen Kulturen.²⁰⁸

„Interkulturalität bedeutet im fremdsprachendidaktischen Kontext, dass sich Lernende und Lehrende mit Hilfe fremder Sprachen sowohl innerhalb von verschiedenen Sprach- und Kulturräumen als auch zwischen diesen bewegen und mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Sozialisation gemeinsam Gegenwart und Zukunft gestalten.“²⁰⁹

Hinsichtlich der vorhergehenden Ausführungen ist es für einen Sprachenlernenden wichtig, neben linguistischen und kommunikativen Kompetenzen auch ein interkulturelles Bewusstsein auszubilden. Diesem Entwicklungsprozess, interkulturelle Kompetenz zu erlangen, wird auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*²¹⁰ besondere Beachtung geschenkt, denn dadurch können kulturspezifische Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache erfahrbar und bewusst gemacht werden. Abgesehen davon, liegt darin enormes Potenzial für ein friedvolles Miteinander in multikulturellen Gesellschaften.

4.4 Interkulturelle Kompetenz

Als grundlegendes Ziel der interkulturellen Didaktik wird die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz angesehen. Wie auch schon bei vorhergehenden Begrifflichkeiten gibt es auch hierbei diverse, meist komplexe Definitionen aus unterschiedlichen Disziplinen.

²⁰⁷ Vgl. Bredella/Delanoy, 1999a, S. 21.

²⁰⁸ Vgl. Brunzel, 2002, S. 105.

²⁰⁹ Brunzel, 2002, S. 10.

²¹⁰ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5010103.htm>. (Zugriff am 15.01.2014)

Für Brunzel stellt interkulturelle Kompetenz ganz allgemein eine Erweiterung der Fähigkeiten, intra- sowie interkulturell kommunizieren und handeln zu können, dar. In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht wird vor allem die Förderung der kommunikativen Kenntnisse zum interkulturellen Austausch mit Sprechern der Fremdsprache angestrebt.²¹¹

Laut den Ausführungen von Bennet ist interkulturelle Kompetenz das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses. Schrittweise vollzieht sich eine Entwicklung vom Ethnozentrismus, welcher die Ablehnung der Existenz von kulturellen Ungleichheiten meint und die eigene Kultur als die einzig Richtige sieht, hin zu einer Sensibilisierung für Toleranz, Respekt und Anerkennung sowie Integration von kulturellen Unterschieden.

Diese schrittweise Annäherung an fremde Kulturen und damit die Änderung des Bewusstseins führen darüber hinaus zum Erwerb von interkulturellen fremdsprachlichen Fertigkeiten und ermöglichen eine kulturübergreifende Interaktion.²¹²

Der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE), welcher sich seit 1992 mit der Vermittlung von interkultureller Kompetenz und der wissenschaftlichen Aufbereitung von interkulturellen Inhalten beschäftigt, konzipierte folgende Begriffsbestimmung:

„Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen.“²¹³

Auch in dieser Definition steht die Kommunikationsfähigkeit als vermittelnde Komponente zwischen den Kulturen im Vordergrund.

ESE erachtet die Erlangung von interkultureller Kompetenz als lebenslangen Entwicklungsprozess, welcher ‘unmittelbar’, im Sinne von direkter Begegnung mit Fremden, und ‘mittelbar’ durch kulturspezifische Informationen erfolgen kann.

Darüber hinaus bedarf es eines ständigen Dialogs, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten, wobei nur eine Annäherung und kein *„vollkommenes Verstehen von Menschen anderer Kulturen“²¹⁴* realisierbar ist.²¹⁵

²¹¹ Vgl. Brunzel, 2002, S. 64f.

²¹² Vgl. Roche, 2001, S. 15f.

²¹³ Bertels/Bußmann, 2013, S. 33.

²¹⁴ Bertels/Bußmann, 2013, S. 33.

²¹⁵ Vgl. Bertels/Bußmann, 2013, S. 33.

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) findet man eine weitere Ausführung zur Klärung des Konstrukts. Hier steht nicht unbedingt nur der kommunikative Aspekt im Vordergrund, sondern vielmehr die grundlegenden Fähigkeiten, die ein Sprachlernender erwerben sollte.

Interkulturelle Kompetenz meint demnach:

*„die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen; kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen; die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“*²¹⁶

Der GERS reiht die Ausprägung eines interkulturellen Bewusstseins unter die allgemeinen Fähigkeiten, welche ein Sprachlernender entwickeln sollte, um kommunikativ wirksam handeln zu können. Darüber hinaus wird vermittelt, dass es eine Vielzahl von anderen Kulturen gibt und alle Unterschiede zur Herkunftskultur aufweisen. Damit zusammenhängend bedarf es aber auch einer Sensibilisierung im Umgang mit Vorurteilen.²¹⁷

Grundlegend bedingt Fremdsprachenunterricht durch Ausbildung bestimmter Fähigkeiten die Erweiterung der interkulturellen Handlungskompetenz.

Antor erweitert diese Kompetenz hinsichtlich kognitiver, affektiver und pragmatischer Aspekte. Der kognitive Ansatz meint die Aneignung von landes- und kulturkundlichem Wissen sowie die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede.

Die innere affektive Bereitschaft, ferner die Überwindung ethnozentrischer Grundhaltungen, ermöglicht den Kontakt mit anderen Kulturen und schafft Toleranz und Offenheit für interkulturelle Kommunikation.

Doch letztlich ist die pragmatische Komponente durch kontinuierliche interkulturelle Begegnungen Richtmaß für den erfolgreichen Erwerb von kultureller Kompetenz.²¹⁸

Bernhard beschreibt interkulturelle Kompetenz als Modell

*„zur Gestaltung von Interaktionssituationen unter Berücksichtigung situativer, persönlicher Faktoren und der Eigendynamik solcher Prozesse“*²¹⁹.

²¹⁶ Europarat, 2001, S. 106.

²¹⁷ Vgl. Europarat, 2001, S. 103ff.

²¹⁸ Vgl. Antor, 2002, S. 143f.

²¹⁹ Bernhard, 2002, S. 196f.

Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Verhaltenskriterien, sondern die Ausbildung dieser Fähigkeit ist das

„Ergebnis eines langfristigen, wenn nicht lebenslangen umfassenden Wissensaneignungs- und Persönlichkeitsentwicklungsprozesses“²²⁰.

Durch die ständige Förderung der Interaktion und die Bewusstseinsbildung für interkulturelle Problematik wird die Rate an Missverständnissen gesenkt.²²¹

Bei Durchsicht der aktuellen Forschungsbeiträge zur Thematik stellt man sehr schnell fest, dass es in der heutigen Zeit nicht nur einer fundierten Fremdsprachenkenntnis, sondern auch der Entfaltung von Einfühlungsvermögen für die Facetten fremder Kulturen bedarf, um die damit verbundene interkulturelle Interaktion zu ermöglichen.

4.5 Fremdverstehen

Schon im Kleinkindesalter ist man bestimmten gesellschaftlichen Konventionen unterworfen, welche eine grundlegende Ausgangshaltung in der Begegnung mit Fremdem bewirken. Durch den Abgleich mit der eigenen Kultur ergeben sich unausweichlich Problematiken, die einerseits eine Gefahr für das Vertraute darstellen oder andererseits Ängste auslösen können. Erst durch Entgegenwirken dieser Angst wird das Interesse am Fremden geweckt und die Voraussetzung geschaffen, Barrieren zu überwinden.

4.5.1 Identität

Im Laufe der kindlichen Entwicklung kommt es zur Ausbildung eines individuellen Identitätsgefühls. Dies geschieht in ständigem Austausch mit der kindlichen Umgebung und gemäß psychoanalytischen Untersuchungen durch eine intensive Mutter-Kind-Beziehung.

Ladmiral und Lipiansky präzisieren unter Bezugnahme auf den Psychoanalytiker Spitz drei 'Ordnungsprinzipien' für die Identitätsbildung: das „*Lächeln*“, die „*Angst*“ und die „*Beherrschung des nein*“²²².

Durch das 'Lächeln' zeigt der Säugling sehr früh Rückmeldung auf die aus der Umwelt einwirkenden Reize. Um den achten Monat lotet der Säugling Vertrautes und Fremdes aus, wobei 'Angst' gegenüber fremden Personen bemerkbar wird. Selbst in beschützter mütterlicher Umgebung beginnt ein Kind zu weinen oder

²²⁰ Bernhard, 2002, S. 196f.

²²¹ Vgl. Bernhard, 2002, S. 196f.

²²² Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 121.

protestiert beim Anblick eines fremden Gesichts. Dieser Prozess der Ausdifferenzierung variiert in unterschiedlichen Situationen. Ein gewisses Maß an Skepsis und Furcht bleibt aber weiterhin bestehen.

Durch das dritte Ordnungsprinzip, 'der Beherrschung des nein', zeigt das Kleinkind im Alter von etwa zwei Jahren die Fähigkeit Fremdes verbal abzuwehren. Somit konstituiert sich eine persönliche Identität, welche vom Kind ständig reflektiert und durch die Umgebung beeinflusst wird.

Im Identitätsbildungsprozess ist die Wahrnehmung des Gegenübers ein wesentlicher Bestandteil, da es einerseits das eigene Ich spiegelbildlich darstellt und andererseits auch das Bild des Anderen verkörpert.

Im Schulalter lernt das Kind weitere Verhaltensweisen kennen und schärft sein Bewusstsein für kulturelle, sowie soziale Unterschiede. In der kulturellen Vielfalt differenziert sich das Kind seine soziale Rolle und wird Teil einer Gemeinschaft. Es vollzieht sich die Eingliederung in ein kollektives 'Wir', wobei sich das Kind am Ende seiner individuellen Identität bewusst ist, sowie einer Kultur mit allen Einstellungen, Haltungen, Werten und Vorurteilen zugehörig fühlt.²²³

Der Identitätsbildungsprozess führt zur Entwicklung einer persönlichen, aber auch sozialen Identität, welche sich über die zugehörige kulturelle Referenzgruppe definiert. Hinsichtlich der Vermeidung von ethnozentrischen und fremdenfeindlichen Haltungen in der Gesellschaft sollten die sozialen Kompetenzen, wie beispielsweise Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit, gefördert und umgesetzt werden.²²⁴

4.5.2 Umgang mit Fremdheit

Durch die jahrzehntelangen Mobilitätsprozesse der Menschheit gehört der Kontakt mit Menschen anderer kultureller Herkunft mittlerweile zum täglichen Leben. Das Fremde begegnet uns im beruflichen Leben oder beeinflusst die persönlichen Lebensbedingungen unentwegt. Nimmt diese Mitgestaltung der Lebensbereiche durch das Fremde Überhand, so erfordert dies Einschränkungen der eigenen Identität und daraus resultieren oftmals Konfliktsituationen und Missverständnisse.

Auch im schulischen Umfeld ist diese Problematik zunehmend präsent, während hier aber die Erziehung zu friedvollem Zusammenleben und die Vermittlung interkultureller Verständigung effektiv forciert werden kann.²²⁵

²²³ Vgl. Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 120ff.

²²⁴ Vgl. Koller, 2010, S. 29f.

²²⁵ Vgl. Bizeul, 1997, S. 9ff.

Im täglichen Sprachgebrauch existieren eine Reihe von Begriffen zur Kategorie Fremdheit, nämlich unter anderem 'der/die/das Fremde', 'Fremden/m', 'Fremdenangst', 'Fremdenfeindlichkeit', 'Anderssein', 'Xenophobie'.

Albrecht fügt der Mannigfaltigkeit an Begriffen hinzu, dass im Umgang mit dem Fremden immer schon eine emotionale und bewertende Komponente verbunden ist.²²⁶

Der Bedeutungsspielraum der Wörter kann oft stark variieren, da vor allem Fremdwörter falsch bis missverständlich übersetzt werden. Dies kann anhand des Wortes Xenophobie demonstriert werden. Xenophobie wird in der gebräuchlichen Verwendung als Fremdenfeindlichkeit verstanden, wohingegen die richtige etymologische Wortbedeutung Fremdenangst lauten würde. Beide Auslegungen unterscheiden sich jedoch inhaltlich, da Angst als Grundgefühl im Bewusstsein des Menschen gespeichert ist und Fremdenfeindlichkeit eher die Folge aus der Nichtbewältigung dieser Angst gegenüber Fremden darstellt. Angst ist ein ständiger Begleiter des Menschen, da sie als Schutzmechanismus unkontrollierbare, neue oder ungewisse Situationen anzeigt und im menschlichen Organismus Stress auslöst. Mit Hilfe des Wissens über die Verbindung zwischen Angst und Fremdheit kann Aufklärung betrieben werden und Interesse am Fremden geweckt werden.²²⁷

Obwohl durch pädagogische Erziehungsarbeit der Abbau von psychologisch begründeter Fremdenangst möglich ist, kann

„das Ignorieren der häufig festzustellenden Wechselbeziehung von Fremdenangst und (daraus resultierender) Fremdenfeindlichkeit zu einer unbedachten Unterstellung fremdenfeindlicher Gesinnung verleiten und neue Probleme nach sich ziehen“²²⁸.

Es bleibt daher eine Herausforderung diesen Einstellungen und Haltungen in der Gesellschaft entgegenzuwirken.

„Umgang mit dem Fremden heißt immer auch Umgang mit dem Eigenen.“²²⁹

Kontakte mit Fremden stehen immer im Zusammenhang mit der Analyse seiner eigenen ethnozentrisch geprägten Kultur. Voraussetzung für die Öffnung zum kulturellen Anderssein ist die Bereitschaft des Einzelnen dem Lernprozess zuzustimmen.²³⁰

²²⁶ Vgl. Albrecht, 1997, S. 81ff.

²²⁷ Vgl. Koller, 2010, S. 32f.

²²⁸ Koller, 2010, S. 33.

²²⁹ Albrecht, 1997, S. 93.

²³⁰ Vgl. Albrecht, 1997, S. 93.

Durch soziale Prozesse der Unterscheidung in 'Eigenes' und 'Fremdes' kommt es unweigerlich zu Abgrenzung des Fremden. So wird das kollektive 'Wir' als Norm und Ideal gesehen und die 'Anderen' werden als nicht dieser kulturellen Gemeinschaft zugehörig kategorisiert. Diese gesellschaftlichen Konventionen sind kontextabhängig und können in ihren Kategorien, wie z.B. Geschlecht, Klasse, Sexualität, stark variieren.

Auch in der Schule ist die Tendenz zur binären Unterscheidung in z.B. 'die Ausländer' und 'die Integrierten' gegenwärtig. Unabhängig davon kategorisieren Lehrpersonen, wie Untersuchungen aus dem pädagogischen Alltag von Riegel zeigen, nach „*Unterschiede[n] und Zugehörigkeiten im ethno-natio-kulturellen Kontext*“²³¹ der Schüler. Diese Einteilung in 'richtige Ausländer' und 'jene mit Migrationshintergrund', sowie 'jene, die zuhause türkisch sprechen' schreiben sich nicht die Betroffenen selbst zu bzw. können sie diese Zuschreibungen auch nur schwer abwehren.²³²

Im Hinblick auf eine interkulturelle und rassismuskritische Arbeit im Unterricht fasst Riegel zusammen:

Es bedarf einer

„kritisch reflexive[n] Auseinandersetzung...

- *mit bestehenden Fremdbildern, kulturalisierenden und zuschreibenden Deutungsmustern,*
- *mit vorherrschenden ein- und ausgrenzenden Strukturen,*
- *mit der eigenen gesellschaftlichen (Macht-) Positionierung sowie dem eigenen (widersprüchlichen) Denken und Handeln*²³³.

Es bleibt ein lebenslanger Lernprozess seine individuellen Eindrücke kritisch zu hinterfragen und mehr Akzeptanz für 'Andere' im Sinne von Lebensgewohnheiten, Sitten oder Weltanschauungen zu zeigen.

4.5.3 Stereotype und Vorurteile

Eingebettet in ein kulturelles System zeigen Menschen oftmals diskriminierendes Verhalten gegenüber fremden Personengruppen. Aufgrund unterschiedlicher Einflüsse konstituieren sich hartnäckige Stereotype, denen man sich bewusst werden sollte, um interkulturelle Interaktion möglich zu machen.

Grundsätzlich unterscheidet man Stereotype einer kulturellen Bezugsgruppe in Autostereotype und Heterostereotype.

²³¹ Riegel, 2012, S. 208.

²³² Vgl. Riegel, 2012, S. 204ff.

²³³ Riegel, 2012, S. 216.

- „Unter Autostereotype versteht man Erklärungshypothesen, die eine Gruppe für ihr Selbstverständnis in Anspruch nimmt.
- Heterostereotype sind Vorstellungen, die Mitglieder einer Gruppe von anderen Gruppen haben.“²³⁴

Löschmann unterscheidet drei Erklärungsansätze, wie Stereotype zustande kommen: den soziokulturellen, den kognitiven und den psychodynamischen Ansatz. Die soziokulturelle Stereotypisierung ist demgemäß, wenn eine Gruppe kulturellen und ökonomischen Problemen ausgesetzt ist und kollektiv Vorurteile gegenüber den Außenstehenden bildet. Dies kann durch Sozialisationsprozesse in Institutionen wie Familie oder Schule enorm begünstigt und nachhaltig vermittelt werden. Man nimmt also unweigerlich schon im Kleinkindalter soziokulturelle Vorurteile aus seiner direkten Umgebung auf.

Durch Bestrebungen der kognitiv ausgerichteten Sozialpsychologie kam es zur Herausbildung des sozialen Stereotyps. Dies meint die Kenntnis über die Kriterien für Gruppenzugehörigkeit und die gleichzeitige Abgrenzung zur Fremdgruppe. Darüber hinaus wird versucht, die eigene Gruppe aufzuwerten und die Fremdgruppe herabzustufen und tendenziell negativ zu beurteilen. Soziale Stereotype verstehen sich folglich als „Mittel der eigenen Identitätsbestimmung“²³⁵.

Der psychodynamische Ansatz erklärt Stereotype damit, dass der Mensch generell ethnozentrische Verhaltensmuster besitzt. Diese kommen mittels politischen, ökonomischen und sozialen Überzeugungen zum Vorschein und entstehen durch spezifische Zusammensetzungen der psychoanalytischen Instanzen ‘Es’, ‘Ich’ und ‘Über-Ich’. Dieser Ansatz wurde vor allem durch den Soziologen Adorno populär. Er zog damit Rückschlüsse auf die autoritären Erziehungsmethoden, welche in den Kindern Frustrationen und im Folgenden aggressives Verhalten hervorrufen. Laut Freud’scher Psychoanalyse würden sich diese Aggressionen in Form einer Triebabfuhr äußern, wobei der unterdrückende Erziehungsstil dies nicht zulässt. Folgedessen erfolgt die Entladung der Gefühle gegenüber Anderen, oftmals Angehörigen von Minderheiten, und daraus resultieren wiederum gesellschaftliche Fehlentwicklungen.

Aufbauend darauf existiert die Sündenbock-Theorie, wonach fremde Gruppen als Verursacher bestimmter gesellschaftlicher Probleme gesehen werden. So tragen zum Beispiel die Migranten die Schuld an der zu hohen Arbeitslosigkeit in einem Land, weil sich die dort ansässige Bevölkerung von ihren Arbeitsplätzen verdrängt fühlt.²³⁶

²³⁴ Koller, 2010, S. 35.

²³⁵ Löschmann, 1998a, S. 17.

²³⁶ Vgl. Löschmann, 1998a, S. 15ff.

Gerade im Fremdsprachenunterricht ist man mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Arten von Stereotypen konfrontiert. Darunter findet sich auch das sprachliche Stereotyp, welches über das Medium der Sprache transportiert wird. So implizieren beispielsweise Aussagen, wie „Männer machen Geschichte, Frauen machen Geschichten“²³⁷, durch sprachliche Formulierungen, Stereotype der Geschlechterrollen.²³⁸

Unterschiede zwischen sozialen Gruppen sind immerwährend Bestandteil des Zusammenlebens. Dennoch bedarf es, gerade im Unterricht, eines fairen Umgangs mit Vorurteilen. Heterostereotype können bewirken, dass Schüler Toleranz und Verständnis für fremde Kulturen entwickeln und Chancen im interkulturellen Austausch erkennen. Da aber ebenso die Gefahr besteht, dass seitens der Lernenden Ablehnung entgegengebracht wird, kann die Lehrperson Stereotype ohne diese wertend zu verwenden, als Orientierungshilfe anbieten.²³⁹

Denn grundsätzlich haben Stereotype die Tendenz zur Verallgemeinerung und verleiten zur Differenzierung in Norm und Ausnahme. Diese konflikträchtige Kategorisierung wird verstärkt durch die begleitende Bewertung, wobei die eigene Bezugsgruppe mit positiven und die Fremdgruppe mit herabwürdigenden Eigenschaften besetzt werden.²⁴⁰

Lehrpersonen müssen sich dieser Problematik bewusst sein und ihre Schüler lehren Unterschiede kritisch zu hinterfragen und Generalisierungen zu vermeiden. Das Phänomen der kulturellen Durchmischung ist allgegenwärtig und sollte nicht als Gefahr gesehen werden, sondern als Bereicherung für die eigene interkulturelle Handlungsfähigkeit.

²³⁷ Löschmann, 1998a, S. 19.

²³⁸ Vgl. Löschmann, 1998a, S. 18ff.

²³⁹ Vgl. Koller, 2010, S. 35f.

²⁴⁰ Vgl. Benkhoff, 1998, S. 70f.

5 Interkulturelles Lernen als Unterrichtsziel im Fremdsprachenunterricht

5.1 Verankerung im Lehrplan

In Zeiten der zunehmenden Globalisierung kommt es zu einer ständigen Begegnung mit anderen kulturellen Gemeinschaften. Daraus resultiert für den Unterricht die Notwendigkeit, die gegenseitige Akzeptanz von Kulturen zu fördern und erfordert vor allem von Lehrpersonen Sensibilität bei der Vermittlung von Interkulturalität.

In den letzten zwanzig Jahren entwickelte sich Interkulturelles Lernen zu einem festen Bestandteil des Unterrichts und wurde demnach in den Lehrplan aufgenommen.

In Bezug auf die gymnasiale Oberstufe in Österreich lautet die Formulierung des Unterrichtsprinzips im Lehrplan wie folgt:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

[...]

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“²⁴¹

Dieses Bildungsziel ist nicht nur für bestimmte Gegenstände konzipiert, sondern soll das interkulturelle und soziokulturelle Bewusstsein der Schüler stärken und sie zu verständnisvollen, handlungsfähigen und toleranten Menschen erziehen. Der Lehrplan stellt generell die bildungspolitischen Interessen dar und gibt Zielsetzungen und Rahmenbedingungen für Lehrpersonen vor. Damit versucht man Unterricht zu normieren und in Bezug auf Inhalte, Themen und Ziele vergleichbar zu machen.

Hinsichtlich der fachgemäßen Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Fremdsprachenunterricht wird im Folgenden das häufig verwendete Konzept

²⁴¹ BMUKK. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6-2013.pdf. (Zugriff am 03.11.2013)

‘Interkulturelles Lernen’ entsprechend auf die Relevanz als Lehr- und Lernziel kritisch beleuchtet.

Edmondson und House vermeiden in ihren Ausführungen aus dem Jahre 1998 den Ausdruck ‘interkulturell’, da ihrer Auffassung nach Fremdsprachenunterricht ohnehin als solches verstanden wird und sich über diesen Begriff definiert.²⁴²

Die Kritiker befürchten daraus eine vermehrte Gewichtung von pädagogischen Maßnahmen auf Kosten der sprachlichen Lernziele. Sogenannte affektive Ziele, wie eine positive Haltung gegenüber der Fremdsprache oder der Kultur, hätten im Fremdsprachenunterricht keinen Platz.²⁴³

Interkultureller Fremdsprachenunterricht zielt aber laut Bredella/Delanoy nicht auf die Verdrängung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten ab. Vielmehr möchte er linguistische Kompetenzen mit individueller Wahrnehmung von kulturellen Gegebenheiten durch den Lernenden und den Lehrenden vereinen. Die Vermittlung der Fremdsprache wird somit um universelle Erziehungsziele erweitert.²⁴⁴

„Das übergeordnete Lernziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit, soweit sie in Sprache, in Texten, in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren.“²⁴⁵

Krumm präzisiert mit seiner Zielsetzung die Möglichkeit, offen auf fremde Kulturen einzugehen, seine eigenen Prinzipien zu überdenken und den Grad zwischen Eigenem und Fremdem überwindbar zu machen.

Im ständigen Kontakt mit anderen Kulturen wird die Sprache zu einem verbindenden Instrument. Ein Sprachlernender kann mit der gleichen Sprache kommunizieren und bekommt somit unabhängig von seinen eigenen kulturellen Normen die Möglichkeit, neue Aspekte einer Kultur kennenzulernen. Diese interkulturelle Kommunikation verlangt nach der Kompetenz, die Systeme zu vergleichen, wertfrei zu betrachten und Missdeutungen bewältigen zu können. Es erfordert daher eine genaue Auswahl der Aufgaben und Materialien, um die Fähigkeiten der Lernenden zu trainieren.

²⁴² Vgl. Bredella/Delanoy, 1999a, S. 11f.

²⁴³ Vgl. Krumm, 2003a, S. 140f.

²⁴⁴ Vgl. Bredella/Delanoy, 1999a, S. 11f.

²⁴⁵ Krumm, 2003a, S. 141.

Byram spezifiziert drei Entwicklungsschritte: „*savoir comprendre*“, „*savoir apprendre*“ und „*savoir faire*“²⁴⁶.

Ersteres meint „*das Verstehen von Texten unter Nutzung kulturellen Wissens*“, unter dem zweiten Begriff versteht er die Organisation des Lernprozesses, damit „*neue Werte entdeckt und erkannt werden*“ und letzteres versteht sich als das „*Bewältigen konkreter Kommunikationssituationen*“²⁴⁷.

Das herkömmliche Unterrichtsgeschehen bietet aber nur wenige Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Kulturerfahrungen, daher kommen meist allgemeinere Konzepte interkultureller Kommunikation zum Einsatz. Darunter fallen die Konzentration auf die soziokulturellen Einflüsse im Erlernen des Vokabulars sowie der Konversationsführung und kulturbedingte alltägliche Vorgänge wie beispielsweise Begrüßungsformeln.²⁴⁸

Bredella und Delanoy haben zusätzliche Aspekte einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik ausgearbeitet.

Demgemäß sollte der Fremdsprachenunterricht als „*lernerorientierter Ansatz*“ in Bezug auf die individuellen Kulturbegegnungen der Schüler und als „*prozeß[!]orientierter Ansatz*“, welcher die Ausprägung toleranter Fertigkeiten unterstützt, gesehen werden. „*Toleranz*“ und „*Empathiefähigkeit*“²⁴⁹ sind wichtige Ziele im Umgang mit anderen Kulturen, erfordern aber die Modifikation der eigenen Handlungsweisen.

Damit zusammenhängend gilt in der interkulturellen Erziehung, Vorurteile gegenüber Fremden abzubauen und positiven Nutzen aus Interaktionen zu erkennen. Es darf dabei nicht zu einem enormen Kontrast zwischen eigener Identität und Fremdem kommen, da daraus möglicherweise Ablehnung resultieren könnte. Dies ist aber ein schmaler Grat und bedarf kritischer Reflexion genauso wie besonderer Einfühlungsgabe gegenüber einem selbst und seinem Gegenüber.

Ein weiterer Aspekt ist die Heterogenität der Lerngruppen, welcher im Fremdsprachenunterricht große Beachtung geschenkt werden sollte. Die unterschiedlichen Konstellationen von Kulturen und Sprachen können zur Bereicherung werden und den Prozess der Sensibilisierung zwischen Eigenem und Fremden zusätzlich fördern.²⁵⁰

²⁴⁶ Byram, 1999, S. 19.

²⁴⁷ Krumm, 2003a, S. 142.

²⁴⁸ Vgl. Krumm, 2003a, S. 141ff.

²⁴⁹ Bredella/Delanoy, 1999a, S. 13.

²⁵⁰ Vgl. Bredella/Delanoy 1999a, S. 12ff.

Zusammenfassend können in Bezug auf die oben angeführten Formulierungen aus dem österreichischen Lehrplan folgende Rückschlüsse gezogen werden: Auch wenn das Konzept des interkulturellen Lernens von Kritikern angezweifelt wird, stellt es aufgrund der alltäglichen kulturellen Herausforderungen einen wichtigen Entwicklungsprozess für Schüler, insbesondere hinsichtlich der Ausbildung soziokultureller und handlungsorientierter Kompetenzen, dar.

Aus dem Unterrichtsprinzip wird demnach ein allgemeines Erziehungsprinzip. Schüler sollen im Unterricht die Möglichkeit erhalten, Kulturerfahrungen zu machen und diese als wertvoll und anregend empfinden, um ein positives kulturelles Verständnis bzw. interkulturelle Kompetenz zu erlangen.

5.2 Interkulturelles Lernen als Lernziel

In Anknüpfung an die Definition von interkultureller Kompetenz im Kapitel 4.4. formuliert ESE Lernziele für interkulturelles und globales Lernen. Diese bilden die Voraussetzung für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Unterricht.

Lernziele des interkulturellen Lernens nach ESE:

„Lernziel 1: Aneignung und Beschaffung von Informationen und Entwickeln von Interesse“

„Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels“

„Lernziel 3: Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus“

„Lernziel 4: Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs“

„Lernziel 5: Fördern von Einstellungen und Werten“²⁵¹

Beim globalen Lernen stehen drei Kompetenzen im Mittelpunkt: Erkennen, Bewerten und Handeln. Globales Lernen verfolgt einen ganzheitlichen Blick auf die zunehmenden globalen Zusammenhänge und meint demnach die Vorbereitung der Schüler auf einen größeren Handlungsspielraum. Fügt man die Erläuterungen der Begriffe laut ESE zusammen, so ergeben sich nach Bertels und Bußmann (2013) folgende Gemeinsamkeiten zu den Lernzielen des interkulturellen Lernens:

- *Erkennen*
 - *Informationsbeschaffung und -verarbeitung*
 - *Erkennen von soziokultureller und natürlicher Vielfalt*
 - *Analyse von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen*
 - *Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen*
- *Bewerten*
 - *Perspektivenwechsel*
 - *Kritische Reflexion und Stellungnahme*
 - *Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen*

²⁵¹ Bertels/Bußmann, 2013, S. 34f.

- *Handeln*
 - *Solidarität und Mitverantwortung*
 - *Verständigung und Konfliktlösung*
 - *Handlungsfähigkeit im globalen Wandel*
 - *Partizipation und Mitgestaltung*²⁵²

Gemäß dem ersten übergeordneten Lernziel²⁵³ kann gesagt werden, dass die Aneignung von kulturspezifischen Informationen einen grundlegenden Aspekt darstellt. Aufbauend dazu gelingt die Umsetzung nur dann, wenn die Schüler Interesse am Sachverhalt zeigen.

Obwohl die Ansichten über die pädagogische Vermittlung von kulturspezifischen Informationen aufgrund der Gefahr der Förderung von Vorurteilen in der Literatur auseinander gehen, erachtet ESE Wissen über fremde Kulturen als elementare Basis.

Erst durch die Erkenntnis von Abweichungen zur eigenen Kultur erfolgen ein Umdenken und die Änderung der persönlichen Perspektive. Von großer Bedeutung ist somit die Kontaktaufnahme mit der Zielkultur, die Sensibilisierung für kulturelle Interaktionen und die Förderung der selbstständigen kritischen Beurteilung medialer und gesellschaftspolitischer Einflüsse.

Das zweite zentrale Lernziel ist der Perspektivenwechsel. Durch diese Änderung der Sichtweise entsteht die Möglichkeit aus der eigenen Kultur heraus in andere Perspektiven zu schlüpfen, wodurch die Stammkultur an Bedeutung verliert. Man unterscheidet einerseits den kulturspezifischen Perspektivenwechsel, welcher das Einholen von kulturspezifischen Informationen notwendig macht und andererseits den kulturgenerellen Perspektivenwechsel. Letzterer beabsichtigt die Stärkung des Bewusstseins, dass die eigene Ansicht nur eine von vielen ist.

Um interkulturelle Kompetenz zu erlangen, bedarf es auch einer Überwindung des Ethnozentrismus. Das Konzept ist kulturell determiniert und meint, dass jede Kultur seine Sichtweisen in den Mittelpunkt stellt und als allgemeingültig erachtet.

Das Lernziel strebt eine Relativierung dieser kulturellen Grundsätze und eine Identifikation der „*eigenen ethnozentrischen Brille*“²⁵⁴ an. Hier geht es um die Vergegenwärtigung von ethnozentrischen Mustern, da alle Kulturen diesem Phänomen unterliegen.

²⁵² Bertels/Bußmann, 2013, S. 37.

²⁵³ Vgl. Bertels, 2004, S. 38ff. Diese und folgende Ausführungen stützen sich auf die Erarbeitung der Lernziele für Interkulturelle Kompetenz im Rahmen einer Pilotstudie.

²⁵⁴ Bertels/Bußmann, 2013, S. 78.

Das vierte Lernziel beabsichtigt die Reflexion der Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen. Die Ausgangslage wird durch das Wissen um das Bestehen von unterschiedlichen kulturspezifischen Verhaltensformen enorm vereinfacht. Dennoch ist ein ständiges Hinterfragen der eigenen Haltungen und des Verhaltens des Gegenübers notwendig, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden und eine interkulturelle Verständigung möglich zu machen.

Allen vier Lernzielen ist gemein, dass sie die Einstellung gegenüber anderen Kulturen im Sinne von Wertschätzung verändern und vor allem durch die Förderung von „*Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt*“²⁵⁵ zu unerlässlichen Bestandteilen von interkultureller Kompetenz werden.

Um die Effektivität der Vermittlung von interkultureller Kompetenz zu gewährleisten, ist es unumgänglich, interkulturelle und globale Lernziele ständig in den Unterricht einfließen zu lassen.

ESE hat dazu *Regeln der interkulturellen Verständigung* erstellt, welche in Kürze nochmals die wichtigsten Aspekte zusammenfassen:

Regeln der interkulturellen Verständigung ²⁵⁶
Kulturelle Unterschiede in den Auffassungen über die Phänomene der Welt einbeziehen. Der Andere hat möglicherweise Gründe für sein Verhalten, die ich nicht kenne.
Informationen über mögliche Hintergründe einholen, direkt nachfragen oder Personen mit einbeziehen, die möglicherweise mehr Erfahrungen haben. Das kann Aufschluss über das Verhalten des Anderen bringen.
Den Perspektivenwechsel vollziehen, indem man versucht, sich in den Anderen hineinzusetzen, um ihn zu verstehen: <ul style="list-style-type: none">• Wie sieht der Andere sich und die Welt auf der Basis seiner eigenen Kultur?• Wie nimmt das Gegenüber mich wahr?
Ethnozentrismus überwinden, vorsichtig sein mit schnellen Einschätzungen und Urteilen. Eigene Werte und Verhaltensweisen als relativ begreifen. Sich selbst und seine Kultur immer wieder reflektieren.
Das eigene Verhalten überprüfen, es kann Ursache von Missverständnissen sein. Offenheit und Bemühen signalisieren.
Anpassung an den Anderen erwägen, insbesondere wenn keine Erfahrung im interkulturellen Umgang erwartet werden kann.
Missverständnisse als normal einkalkulieren. Wichtig sind Kreativität, Flexibilität und Mut zum Ausprobieren und manchmal auch Humor.

²⁵⁵ Bertels/Bußmann, 2013, S. 115.

²⁵⁶ Bertels/Bußmann, 2013, S. 121.

5.3 Methodische Umsetzung interkultureller Didaktik

Interkulturelle Sprachdidaktik erfordert nicht nur die Bereitschaft der Lernenden sich auf neue kulturfremde Thematiken einzulassen, sondern auch das notwendige Engagement der Lehrpersonen und die Konzeption authentischer Unterrichtsmaterialien.

Roche stellt in seinem Werk *Interkulturelle Sprachdidaktik* (2001) mehrere didaktische Modelle zum interkulturellen Sprachunterricht vor, wobei in der vorliegenden Arbeit vor allem auf das Modell aus dem Lehrwerk *Für- und Widersprüche* von Roche und Webber aus dem Jahr 1995 eingegangen wird. Dieses Modell wurde so konzipiert, dass einerseits hermeneutische und andererseits pädagogische und psychologische Aspekte des Spracherwerbs miteinbezogen werden und einen erfolgreichen Fortschritt im Sprachunterricht zu jedem beliebigen Thema möglich machen.

Dieser fünfstufige Prozess beginnt mit der Aktivierungsphase, worin die Schüler mit der thematischen Einheit konfrontiert werden, ihre individuellen Reaktionen auszudrücken und ihre Motivation dementsprechend anpassen können. Vordergründig werden relevante sprachliche und die Übungen betreffende Probleme behandelt und Verbindungen zum Vorwissen, beispielsweise durch assoziative Aufgaben, hergestellt.

Die zweite Phase, welche als thematische Differenzierungsphase bezeichnet wird, bewirkt eine kritische Reflexion der vorgegebenen Themenstellung der Lernenden und beabsichtigt eine weiterführende Erforschung. Zur Behandlung der Thematik werden den Schülern die sprachlichen Mittel angeboten und assoziatives bzw. vergleichendes Denken geschult.

In der strukturellen Differenzierungsphase kommen diverse Materialien und Methoden zur Bearbeitung der Aufgabenstellung zum Einsatz. Elemente wie Grammatik, Wortschatz, aber auch Lernmethoden zielen auf interkulturelle Vermittlungstechniken ab und nehmen ebenso Bezug auf die Themenstellung. Diese strukturelle Herangehensweise an das Sprachenlernen erfordert „*bedeutungsbezogene*“ und „*ordnende*“²⁵⁷ Denkweisen der Lernenden.

Um die inhaltliche Diskussion auf ein höheres Niveau zu bringen, erfolgt in der Expansionsphase die Einführung einer weiteren Perspektive. Dies bewirkt den Ausbau der reflexiven und vergleichenden Beobachtungsgabe der Schüler und lässt sie neue Aspekte kennenlernen. Darüber hinaus trainieren die Lernenden deduktives Denken und den Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten.

²⁵⁷ Roche, 2001, S. 175.

In der letzten Phase, der Integrationsphase, wird das Wissen aus der vorhergehenden Diskussion mit einer „*deutlich kontroversen Perspektive*“²⁵⁸ verglichen. An dieser Stelle sollte die Lehrperson die Ansprüche an die Lernenden nicht zu hoch stellen und den Schülern die Möglichkeit bieten, die Thematik eigenständig zu bearbeiten und eigene Ansichten selbstbewusst und ausdrucksicher zu vertreten.

Ergänzend zu diesem fünfstufigen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht finden zahlreiche zusätzliche Materialien wie Wörterbücher oder Internetquellen Anwendung. Im Laufe des Sprachlernprozesses kommt es nicht nur zu einer Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten, sondern auch zur Änderung der Denkweisen. Die Dauer der einzelnen Unterrichtsphasen kann beliebig lang gestaltet werden bzw. den individuellen Anliegen der Schüler angepasst werden.²⁵⁹

Die Anforderungen, die ein interkultureller Ansatz an die Beteiligten stellt, sind vielschichtig. Einerseits bereitet der Umgang mit dem Fremden den Schülern Unbehagen und stört die sichere Lernumgebung. Sie müssen sich auf eine neue Situation einstellen, ihre eigenen gewohnten Lernprozesse überdenken und sich auf das neue Material einlassen. Doch auch wenn die herkömmlichen Lehrwerke versuchen den bekannten Arbeitsmaterialien stereotype Repräsentationen der fremden Kultur hinzuzufügen, schaffen diese nur kurzfristig Wohlbehagen und bestätigen die bekannten Vorurteile. Doch im Kontakt mit der Zielkultur werden die Lernenden große Schwierigkeiten haben, weil sie den authentischen Umgang mit der Zielkultur nicht gewöhnt sind.²⁶⁰

Wie im Kapitel 3.2.2 bereits festgehalten wurde, haben literarische Texte durchaus positiven Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Sie stellen ein hilfreiches Mittel für den Einsatz im aufgabenorientierten Unterricht dar, und fördern insbesondere die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten der Schüler.

Literatur schafft es darüber hinaus ebenso über die Ländergrenzen hinweg kulturelle Informationen zu transportieren und somit interkulturelles Lernen möglich zu machen.

„Das eigenständige Denken und Bewerten sowie das Überdenken und Infragestellen des Bekannten (vorgefaß[!]te Meinungen, STEREOTYPE) sind

²⁵⁸ Roche, 2001, S. 175.

²⁵⁹ Vgl. Roche, 2001, S. 175f.

²⁶⁰ Vgl. Roche, 2001, S. 163f.

*unabdingbare Voraussetzungen für ein Verstehen dieser [westlichen, d. Verf.] Kulturen.*²⁶¹

Pädagogische Absichten, wie den Schülern autonomes Lernen und kritisches Denken zu vermitteln, sind in westlichen Gesellschaften sehr verbreitet, wohl aber auch kulturabhängig.

In diesem Zusammenhang ist eine wesentliche Aufgabe des Sprachunterrichts die Vermittlung von kritischer Kompetenz. Diese Fertigkeit ist ebenso essentieller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts wie kulturelle und sprachliche Komponenten.

Interkulturelle Sprachvermittlung fordert aber nicht nur die Offenheit bzw. Selbstständigkeit der Schüler, sondern auch die adäquate Ausbildung der Lehrpersonen. Es bedarf im Gegensatz zu anderen Unterrichtsansätzen zusätzlicher Anforderungen an die Lehrkräfte, da sie über umfassendes kulturelles Wissen hinsichtlich des Ziellandes, aber auch über gute Sprachkenntnisse sowie selbst über kritische Kompetenz verfügen sollen.

Da die aktuelle Lehrerausbildung die Schwerpunkte anderwärtig setzt und beispielsweise Auslandsaufenthalte zur Sprachverbesserung nicht obligatorisch angeboten werden, wäre dahingehend eine Verbesserung dringend notwendig.

Eine Lehrperson muss also ihre eigenen Qualifikationen erweitern, geeignete Materialien auswählen und deren Umsetzung planen, sowie auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler Rücksicht nehmen. Dies erfordert auf Seite der Lehrer als auch auf Seite der Schüler eine enorme Leistungsbereitschaft.²⁶²

²⁶¹ Roche, 2001, S. 164.

²⁶² Vgl. Roche, 2001. S. 163ff.

6 Unterrichtsmodell „Märchen im Unterricht“

6.1 Vorüberlegungen

Das vorliegende Unterrichtsmodell zum Thema „Märchen im Unterricht“ mit spezieller Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Märchen der Brüder Grimm und spanischen Volksmärchen ist für drei Unterrichtseinheiten geplant und für Schüler im dritten Lernjahr Spanisch ausgerichtet.

Da Schüler auf Basis des GERS verschiedene Sprachkompetenzniveaus -unter anderem interkulturelle Kompetenz- erlangen sollen, versucht dieses Unterrichtsmodell einige Fertigkeiten der Sprachlernenden zu trainieren.

Hinsichtlich der Reifeprüfung in einer zweiten lebenden Fremdsprache sollten die Schüler in Leseverstehen (comprensión de lectura), Hörverstehen (comprensión auditiva), Sprache im Kontext (lengua en su contexto), Schreiben (expresión escrita) und Sprechen (expresión oral) Sprachniveau B1 haben. Darüber hinaus müssen im Unterricht die neuen Aufgabenformate zum Einsatz kommen, um den Anforderungen der neuen Reifeprüfung gerecht zu werden.

Im Allgemeinen werden in dieser dreistündigen Unterrichtssequenz zwei Märchen behandelt, welche inhaltlich sehr ähnlich aufgebaut sind, jedoch nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede hinsichtlich kultureller Einflüsse aufweisen. In Anbetracht dessen lernen die Schüler eigenes sowie fremdes Kulturgut in der Fremdsprache kennen und analysieren dessen Inhalt bzw. Strukturmerkmale.

Die erste Unterrichtseinheit führt die Schüler mit Hilfe eines Liedes zur Thematik hin und ermöglicht durch die anschließende Auseinandersetzung mit einem für die Lernenden bekannten Märchen einen kreativen Zugang zur Märchenliteratur der Brüder Grimm.

Das Hauptaugenmerk der darauffolgenden Unterrichtsstunde ist auf die Beschäftigung mit dem spanischen Volksmärchen „Pulgarcito“ gerichtet. Nach Vorentlastung des Vokabulars trainieren die Schüler mittels spezifischen Aufgabenstellungen Leseverständnis und üben bzw. festigen die Vergangenheitszeiten.

In der dritten Unterrichtseinheit werden die Ergebnisse der vorangegangenen zwei Stunden zusammengeführt. Durch die Analyse des Grimmschen Märchens und des

spanischen Märchens ergeben sich gemeinsame bzw. differente Merkmale, welche in Form einer Gruppenarbeit gesammelt und präsentiert werden.

Zur besseren Übersicht wurden drei Stundenbilder angefertigt, welche die Vorüberlegungen kurz zusammenfassen und das Vorhaben grob skizzieren.

Die Tabellen zeigen die Aufgabenstellung, den Inhalt der Unterrichtsphasen, die angewandte Methode bzw. Sozialform und die benötigten Medien und Hilfsmittel.

Die Stundenverläufe sind wie folgt beabsichtigt:

Erste Unterrichtseinheit:

Inhalt: **Cuento de los Hermanos Grimm – „Hansel y Gretel“**

Aufgabe	Kurze Beschreibung	Methode	Medien/Hilfsmittel
Lied „Érase una vez“	Das Lied wird zweimal angehört und der Lückentext ausfüllt.	Einzelarbeit	Radio, Lückentext
Bearbeitung des Liedes	Die Fragen auf dem Arbeitsblatt werden von den Schülern beantwortet.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
Bearbeitung des Liedes	Die Übung wird am Overhead verglichen und dazugehörige Fragen werden gemeinsam beantwortet und Notizen auf der Tafel gesammelt.	L-S- Gespräch, Mind- Map	Arbeitsblatt, Overhead, Tafel
Erarbeitung der Bildgeschichte „Hansel y Gretel“	Die Schüler bearbeiten nach Vorentlastung der Vokabeln die Bildgeschichte.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt mit Bildgeschichte
Bildgeschichte	Die Ergebnisse werden in der Gruppe besprochen und anschließend gruppenweise präsentiert.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt, Tafel
<u>Hausübung:</u> Verschriftlichung des Märchens	Die Schüler schreiben das Märchen „Hansel y Gretel“ bis zur nächsten Unterrichtseinheit.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Zusatzarbeitsblatt

Stundenziele:

Die Schüler sollten am Ende der Unterrichtsstunde ein sehr bekanntes Märchen der Brüder Grimm, nämlich „Hansel y Gretel“ in der spanischen Version verstanden haben, einige Besonderheiten der literarischen Gattung erkannt haben und das Vokabular zur Thematik vertiefen. Die Hausübung dient der Festigung des Gelernten und zur Übung der Vergangenheitszeiten.

Zweite Unterrichtseinheit:

Inhalt: **Cuento español – „Pulgarcito“**

Aufgabe	Kurze Beschreibung	Methode	Medien/Hilfsmittel
Hausübungs-kontrolle	Die Schüler dürfen ihre Märchen-versionen vorlesen.	L-S-Gespräch	Arbeitsblatt
Erarbeitung des Märchens „Pulgarcito“	Der erste Teil des Märchens wird gemeinsam gelesen und Vokabular bzw. Grammatik begleitend besprochen.	Plenum, L-S-Gespräch	Arbeitsblatt mit Märchen, Zusatzarbeitsblatt
Erarbeitung und Vergleich	Die Fragen werden beantwortet und anschließend im Klassenverband verglichen.	Partnerarbeit, L-S-Gespräch	Arbeitsblatt
Erarbeitung des Märchens	Der zweite Teil des Märchens wird mit dem Format Language en su contexto erarbeitet.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
Vergleich der Übungen	Die Übung Language en su contexto wird im Klassenverband verglichen.	L-S-Gespräch	Arbeitsblatt, Tafel für Notizen und Vokabel
Bearbeitung des Märchens	Die Schüler besprechen anhand von vier Leitfragen den zweiten Teil des Märchens.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
<u>Hausübung:</u> Märchen und Werbung	Die Lernenden erhalten den Auftrag zwei kurze Werbetexte zu schreiben.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt mit Werbefotos

Stundenziele:

Die Schüler sollten am Ende der Unterrichtsstunde ein spanisches Märchen kennengelernt und den Inhalt verstanden haben. Darüber hinaus sollten sie einige Aspekte eines Märchens wie beispielsweise die Verwendung von Vergangenheitszeiten sowie charakteristische Gestaltungsmerkmale erkannt haben. Die Hausübung dient der Analyse von Märchen als multimediales und kulturell geprägtes Werbemittel.

Dritte Unterrichtseinheit:

Inhalt: **Semejanzas y diferencias entre cuentos**

Aufgabe	Kurze Beschreibung	Methode	Medien/Hilfsmittel
Hausübungs-kontrolle	Die Werbetexte der Schüler werden präsentiert.	L-S-Gespräch	Arbeitsblatt
Erarbeitung der Märchenmerkmale	Die Schüler analysieren die beiden Märchen anhand einer Tabelle.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt mit Tabelle
Gemeinsamkeiten/ Unterschiede der Märchen finden	Nun untersuchen die Lernenden die ähnlichen bzw. konträren Besonderheiten der Märchen „Hansel y Gretel“ und „Pulgarcito“.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt
Vergleich bzw. Präsentation der Übung	Die Ergebnisse der Übung werden von jeder Gruppe auf einer Overheadfolie gesammelt und präsentiert.	Gruppenarbeit	Overhead

Stundenziele:

Die Schüler sollten am Ende der Unterrichtsstunde Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand der beiden bearbeiteten Märchen, nämlich „Hansel y Gretel“ und „Pulgarcito“, erkannt haben und erkennen, dass diese kulturell bedingt sind.

Die Umsetzung der Stundenabläufe wird nun in den folgenden Kapiteln detailliert behandelt. Erstens erfolgt die ausführliche Beschreibung der Umsetzung im Kapitel 6.2, zweitens die Klärung der Unterrichtsziele, welche durch die Aktivitäten im Unterricht erreicht werden sollten, im Kapitel 6.3. Danach schließt eine Reflexion im Kapitel 6.4 und die abschließende Präsentation der Unterrichtsmaterialien im Kapitel 6.5 an.

6.2 Die konkreten Unterrichtsabläufe

6.2.1 Erste Unterrichtseinheit

Als Einstieg in die Unterrichtsstunde zum Thema „Cuentos tradicionales“ wird ein Lied mit dem Titel „Érase una vez“ von José Agustín Goytisolo vorgespielt. Die Schüler erhalten den Liedtext als Lückentext und müssen diesen vervollständigen. Nach dem zweiten Mal Vorspielen des Liedes wird die Übung gemeinsam mit der Lehrperson anhand einer Overheadfolie verglichen. Dabei ergänzt der Lehrer die fehlenden Wörter auf der Folie und weist die Schüler an, die Vokabeln in ihrem Vokabelheft zu notieren. Die Fragen auf dem Arbeitsblatt werden zuerst in Form einer Partnerarbeit ausgearbeitet und anschließend von der Lehrperson abgefragt. Um die Ergebnisse festzuhalten, notiert der Lehrer an der Tafel die wichtigsten Details und das Vokabular mittels einer Mind-Map. Gleichzeitig weist er auch die Schüler an, diese Notizen auf ihren Arbeitsblättern bzw. in ihren Vokabelheften aufzuschreiben.

Im folgenden Unterrichtsverlauf bekommen die Schüler eine Bildgeschichte des Märchens „Hansel y Gretel“ der Brüder Grimm. Da die Übung als Gruppenarbeit abläuft, lässt die Lehrperson die Schüler -abhängig von der Klassengröße- beispielsweise von 1 bis 4 durchzählen und bildet anschließend Gruppen aus allen Schülern mit 1, mit 2, etc.

Die dazugehörige Aufgabenstellung lautet, die Bilder mit einfachen Worten zu beschreiben und unbekannte Vokabeln beim Lehrer einzuholen. Dieser notiert das Vokabular an der Tafel, damit auch für die anderen Gruppen die Wörter präsent sind.

In dieser Phase des Unterrichts bekommen die Schüler die Möglichkeit, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und ihr Wissen über das Märchen mit ihren Klassenkollegen zu teilen.

Anschließend tauschen die Schüler ihre Beschreibungen in den Kleingruppen aus bzw. besprechen ihre unterschiedlichen Eindrücke.

Die Lehrperson bestimmt nun der Reihe nach die Gruppen, um deren Beschreibungen präsentieren zu lassen. Der Lehrer ergänzt gegebenenfalls in Hinblick auf die strukturelle Analyse in der dritten Unterrichtseinheit wichtige Handlungselemente.

Um den Inhalt des Märchens zu festigen und die Vokabeln richtig zu verwenden, erteilt die Lehrperson den Auftrag, die erarbeiteten Bildbeschreibungen zu einer Geschichte zusammenzufügen. Dazu wird der Hinweis auf eventuelle

Problematiken bei der Verwendung der Vergangenheitszeiten und auf den Gebrauch von Conectores del discurso gegeben. Als Ergänzung dazu erhalten die Schüler ein Zusatzarbeitsblatt mit brauchbaren Conectores, Vokabeln für die nächste Unterrichtseinheit und einer Zusatzaufgabe für besonders schnelle Schüler. Den Schreibauftrag, nämlich aus der Bildgeschichte ein Märchen zu machen, beginnen die Schüler bei verbleibender Zeit während des Unterrichts und vollenden ihn als Hausübung.

6.2.2 Zweite Unterrichtseinheit

Die zweite Unterrichtsstunde beginnt mit dem Vergleichen der Hausübung. Zwei bis drei Freiwillige aus der Klasse dürfen ihre Märchen laut vorlesen.

Danach erhalten die Schüler den ersten Teil eines spanischen Märchens namens „Pulgarcito“, welcher gemeinsam gelesen wird. Die Lehrperson bestimmt der Reihe nach einzelne Schüler, um zeilenweise den Text lesen zu lassen. Bei schwierigen grammatikalischen Wendungen oder Vokabeln gibt der Lehrer Hilfestellungen oder hinterfragt das Verständnis. Zusätzlich können die Schüler auf das Zusatzarbeitsblatt aus der vorigen Unterrichtsstunde zurückgreifen und Vokabeln darauf nachschauen. In dieser Unterrichtsphase bekommen die Schüler die Möglichkeit ihre Aussprache zu trainieren und gleichzeitig lernen sie dadurch ein Charakteristikum des traditionellen Volksmärchens kennen, nämlich dass es vor größerer Menge mündlich vorgetragen wurde.

Als Partnerarbeit beantworten die Schüler anschließend folgende Fragen:

¿Cómo se llama el protagonista de este cuento y cuántos hermanos tiene?

¿Porqué los padres dejan los niños en el bosque?

¿Qué estrategias u tiene Pulgarcito para encontrar el camino a casa?

Nach Besprechung der Antworten im Klassenverband, verteilt der Lehrer den zweiten Teil des Märchens, welcher in Form eines neuen Testformates zu bearbeiten ist. Mit der Übung Language en su contexto müssen die Schüler die Verben aus der Nennform in die passende Vergangenheitsform abwandeln, denn auch die Verwendung von Imperfecto und Indefinido ist ein Merkmal der literarischen Gattung Märchen. Einleitend dazu wiederholt die Lehrperson nochmals die wichtigsten Anwendungsunterschiede.

Im Anschluss wird diese Übung gemeinsam verglichen, die richtigen Antworten werden von der Lehrkraft an der Tafel notiert und gegebenenfalls werden wichtige Konjugationsregeln wiederholt.

Um anschließend auch noch das Textverständnis zu sichern, bekommen die Schüler vier Fragen über den zweiten Teil des Textes, worüber sie mit ihrem Nachbarn sprechen sollen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Handlung, sondern auch der Umgang mit Gewalt im Märchen Inhalt des Sprechanlasses. Beim Vergleichen dieser Übung unterstreicht die Lehrperson, dass der Aspekt der Gewalt zwar ein generelles Merkmal des Genres ist, in spanischen Märchen aber vorwiegend unverfälscht zum Einsatz kommt. Die Brüder Grimm haben im Gegensatz dazu ihre Märchenversionen bereinigt und grausame Passagen herausgenommen oder abgeändert.

Bis zur nächsten Stunde bekommen die Lernenden den Auftrag, zwei kurze Werbeanzeigen für verschiedene Produkte zu entwerfen. Hierbei muss angemerkt werden, dass sich die Schüler vor der Beschäftigung mit den Märchen intensiv mit Werbung und ihren Mechanismen und dem dazugehörigen Vokabular auseinandergesetzt haben.

6.2.3 Dritte Unterrichtseinheit

Zu Beginn der Unterrichtsstunde dürfen zwei bis drei Schüler ihre kurzen Werbetexte der Klasse präsentieren. Dadurch wird stichprobenartig die Hausübung kontrolliert, bevor der Themenblock zum Märchen weiterverfolgt wird.

In Anknüpfung an die erste und zweite Unterrichtseinheit zum Thema Märchen erfolgt nun in der dritten Unterrichtseinheit die Analyse der beiden kennengelernten Märchen als Gruppenarbeit. Die Schüler ermitteln anhand einer Tabelle die unterschiedlichen Handlungs- und Strukturelemente eines Märchens. Aus der ersten Einheit können sie auf eine Vielzahl von Vokabeln bzw. auf die gemeinsam erarbeitete Bildergeschichte von „Hansel y Gretel“ zurückgreifen und mit ihren Aufzeichnungen bereits einen Teil der Tabelle vervollständigen.

Durch die Beschäftigung mit dem Märchen „Pulgarcito“ in der zweiten Einheit haben sie auch in diesem Fall die Unterlagen zu Hilfe und können die gesuchten Elemente herausfinden. Durch die Gruppenkonstellation können die Schüler von einer großen Fülle an Ideen profitieren und ihre Ergebnisse besprechen.

Aufbauend dazu werden im Anschluss drei Fragen an die Gruppe gestellt:

- ¿Cuáles elementos similares más importantes habéis encontrado?
- ¿Qué son las diferencias entre los dos cuentos populares?
- ¿Tenéis ideas por qué existen elementos similares o diferentes?

Die Lernenden erhalten außerdem eine Overheadfolie, worauf sie die endgültigen Ergebnisse sammeln und anschließend den anderen Gruppen präsentieren.

Es besteht nun die Möglichkeit, die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der beiden im Unterricht behandelten Märchen auf Basis der Tabelle gemeinsam zu bearbeiten und Strukturmerkmale zu analysieren.

Damit zusammenhängend zielt die dritte Fragestellung vor allem auf die Gründe, warum solche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bei Märchen existieren, ab. Diese Frage sollte unter anderem auch den Konnex zu kulturellen Einflüssen auf Märchen herstellen und die Schüler erkennen lassen, dass literarische Texte Produkte der jeweiligen Kultur darstellen. Dabei ist die Arbeit in Kleingruppen ein sehr wichtiges Kriterium, da unterschiedliche Argumente diskutiert werden können und gemeinsam eine Lösung der Aufgabenstellung entwickelt werden kann. Darüber hinaus fördert die Gruppenarbeit die sprachlichen Kompetenzen der Schüler und stärkt die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse. Bei Erkennen von thematischen Schwierigkeiten oder Unklarheiten bezüglich der Aufgabenbewältigung greift die Lehrperson impulsgebend ein. Da die Gefahr besteht, dass die Schüler die Aufgabenstellung zu oberflächlich bearbeiten oder sich eventuell überfordert fühlen könnten, bedarf es der ständigen Beobachtung des Lernprozesses bzw. Unterstützung durch den Lehrer.

Im Unterrichtsverlauf präsentieren die Gruppen der Reihe nach ihre Ergebnisse und Ideen mittels ihrer ausgearbeiteten Argumente auf der Overheadfolie. Die Lehrperson notiert die wichtigsten Elemente stichwortartig an der Tafel und macht bei Bedarf Ergänzungen.

Diese Gruppenarbeit zum Abschluss des Themenblocks ermöglicht den Schülern, ihre Eindrücke über fremdsprachige Literatur und deren begleitende Aspekte eingehend zu reflektieren und den Blick für kulturelle Diversität zu schärfen.

Insofern soll das Interesse an kulturbedingten Aspekten gestärkt werden und Neugierde in den Schülern wecken.

6.3 Unterrichtsziele

Da beinahe jeder Schüler mit Märchen, vorwiegend mit den Grimm Märchen, aufgewachsen ist und sie sich großer Beliebtheit erfreuen, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Lernenden dem dreistündigen Themenblock sehr positiv entgegensehen. Unterstützend wirkt dabei die kreative Herangehensweise und die Umsetzung der Aufgabenstellungen vermehrt in Partner- oder Gruppenarbeiten.

Die drei Unterrichtseinheiten sind so konzipiert, dass die Schüler zu Beginn ein ihnen bekanntes Märchen bearbeiten, um damit auf Vorwissen aufbauen zu können. Danach erhalten sie eine unbekanntere, aber inhaltlich sehr ähnliche Erzählung aus dem spanischen Sprachraum und zum Abschluss analysieren sie beide Märchen auf strukturelle und inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Da davon auszugehen ist, dass Schüler erst im dritten Lernjahr die nötige Sprachgewandtheit aufweisen, um teils originalsprachliche literarische Texte -mit den erforderlichen Hilfestellungen- verstehen zu können, empfiehlt es sich, diese nicht früher einzusetzen, da sonst möglicherweise Überforderung hervorgerufen wird.

Die didaktische Aufbereitung des Themas beabsichtigt die Schulung der fremdsprachlichen Kompetenzen, insbesondere durch Hören, Schreiben, Sprechen und Lesen. Im Zuge dieser Unterrichtssequenz begegnen den Schülern Übungen zum Training des Hör- und Leseverständnisses, Aktivitäten zur Diskussion oder zur Meinungsäußerung sowie Schreibaufgaben. In Hinblick auf die neue Matura wurde außerdem ein Testformat eingebaut, welches die Beherrschung der Grammatik überprüft.

Ergänzend dazu sind die Unterrichtsstunden Grundlage eines interkulturellen Spanischunterrichts. Es treten daher nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch die Sensibilisierung für Verständnis und Toleranz gegenüber fremden Kulturen in den Mittelpunkt.

Das zentrale Lernziel dieses Themenblocks ist demgemäß die Vermittlung von kulturellen Unterschieden als Bereicherung für die gesellschaftliche Entwicklung und die Bewusstseinsbildung für deren Stellenwert. Darüber hinaus sollen die Schüler zu problemlösenden, handlungsfähigen und toleranten Menschen werden, Eigenständigkeit besitzen und mit der erforderlichen Ernsthaftigkeit die interkulturellen Zusammenhänge betrachten.

In Anlehnung an das übergeordnete Lernziel werden nun die einzelnen Unterrichtsphasen mit ihren Teilzielen besprochen.

Das Lied „Érase una vez“ von José Agustín Goytisolo dient als Einstieg in die Welt der Märchen. Die Aufgabe zielt darauf ab, Vokabeln aus dem Liedtext herauszufiltern und zu notieren. Durch die authentische spanische Aussprache des Sängers, hören die Schüler die richtige Artikulation und Betonung der Wörter. Dies führt zum Kennenlernen der Märchenfiguren mit ihren Eigenschaften in der Fremdsprache.

Die anschließenden Fragen überprüfen das Hörverständnis und beabsichtigen, die Schüler für die Thematik zu motivieren.

Das Hauptaugenmerk in der ersten Unterrichtseinheit liegt auf dem Märchen „Hansel y Gretel“ der Brüder Grimm. Es ist eine den Schülern vertraute Geschichte, welche einige zentrale Märchenmerkmale widerspiegelt und exemplarisch verwendet werden kann. Durch die Präsentation als Bildgeschichte sind die Schüler gefordert, ihre Kreativität einzusetzen und mit Hilfe ihres eigenen kulturellen Hintergrundwissens die Erzählung zusammensetzen. Während der Bearbeitung stoßen die Schüler mit Sicherheit auf die eine oder andere kulturelle Diskrepanz bei der Übersetzung der Vokabeln. So ist das in Deutschland bekannte Lebkuchenhaus der Hexe beispielsweise in Spanien aus turrón, caramelos oder mazapán gebaut. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass schon bei der Übersetzung in eine andere Sprache kulturbedingte Elemente verloren gehen oder sich verändern.

Eine Fremdsprache impliziert die Überwindung eigener kultureller Gegebenheiten und fordert das Einlassen auf das Fremde und Akzeptieren der Andersartigkeit.

Durch die Beschäftigung mit dem spanischen Märchen „Pulgarcito“ in der zweiten Einheit begegnen den Schülern einerseits vertraute inhaltliche Muster, andererseits lernen sie eine spanische Form des Märchens kennen. Es wird somit versucht, das Vertraute mit dem Fremden zu kombinieren. Ziel dieser Stunde ist es, den Schülern zu vermitteln, dass literarische Texte, insbesondere Märchen, vielerorts sehr ähnlich sein können, aber dennoch gewisse kulturelle Unterschiede aufweisen. Dies soll aber nicht gleich zu Ablehnung führen, sondern die Schüler ermutigen, sich auf Neues, Unbekanntes einzulassen und diesen Erfahrungen mit Offenheit gegenüberzutreten.

Um das Verständnis des Textes sicherzustellen, bekommen die Schüler nach der Lektüre Fragen zum Text, womit sie sich sowohl schriftlich, als auch nach Lektüre des zweiten Teils, mündlich befassen.

Die Schüler sollen auch erkennen, dass ein wesentliches Grundelement des Märchens die Verwendung von Vergangenheitszeiten ist. Dazu üben die Lernenden die Konjugation der Verben mit einem neuen Testformat, welches speziell auf die neue schriftliche Matura in der Fremdsprache abgestimmt ist und den Schülern vertraut gemacht werden soll.

Märchen sind Kulturgut einer Gesellschaft und werden gerne in der Werbebranche eingesetzt, um bestimmte Emotionen oder Assoziationen hervorzurufen. Im Zuge der Hausübung versetzen sich die Schüler in die Sicht eines Produktentwicklers und

versuchen anhand der Bilder die Absichten dahinter zu deuten. An dieser Stelle bekommen die Schüler die Möglichkeit, Märchen als mediale Repräsentationen ihrer eigenen Kultur zu bearbeiten. Da Werbung ebenso kulturelle Wertvorstellungen transferiert, werden die Schüler dahingehend angeleitet, diese klischeehaften Darstellungen zu reflektieren und in Hinblick auf ihre persönlichen Erfahrungen kritisch zu hinterfragen.

Die abschließende Einheit zum Thema Märchen greift auf das Wissen, die Erkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden aus den vorhergehenden Unterrichtsstunden zurück.

Das übergeordnete Lernziel dabei ist, dass die Schüler märchenspezifische Elemente vergleichen und daraus Rückschlüsse auf kulturelle Einflüsse ziehen sollen. Es wird von ihnen verlangt, ihre erworbenen Kenntnisse einzubringen und die Aufgabenstellung mit kreativen Ideen und mit ihren persönlichen Erfahrungen eigenständig zu bearbeiten. Des Weiteren erfordert die Zusammenarbeit in Gruppen zwar einerseits Disziplin und Kooperationsbereitschaft, andererseits fördern Lerngruppen aber teamorientiertes Denken und die Ausbildung von Sozialkompetenz.

Im Allgemeinen kann also festgehalten werden, dass die Lernziele dieses Themenblocks die Entwicklung von Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit der Lernenden nachhaltig fördern und darüber hinaus eine erste Annäherung an die kulturübergreifende Betrachtung von literarischen Texten darstellen.

In Anlehnung an die vorhergehenden Erläuterungen zur Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz ist dieses Unterrichtskonzept nur ein Teil im schrittweisen und lebenslangen Entwicklungsprozess zur Erlangung interkultureller Handlungsfähigkeit. Dennoch bietet es eine Möglichkeit, interkulturelle Zusammenhänge zu verstehen, sich mit fremden Kulturen auseinanderzusetzen, ihren Wert zu erkennen und ihnen mit Verständnis, Respekt und Toleranz gegenüberzutreten.

6.4 Reflexion und Probleme

Die Grenzen und Probleme, welche im Zuge dieser didaktisch aufbereiteten Unterrichtsplanung auftreten können, sind vielfältig.

Zunächst zählen die schulischen und institutionellen Rahmenbedingungen, wie Zeiteinteilung, Lehrplan oder Inventar, zu wichtigen Gradmessern für eine erfolgreiche Umsetzung.

Da im aktuellen schulischen Geschehen nur wenig Zeit für intensive Beschäftigung mit einer Thematik bleibt, gilt es für den Themenblock eine möglichst allumfassende Planung zu erstellen.

Doch selbst die beste Planung kann durch technische Probleme, beispielsweise durch Versagen des Overheadprojektors oder des CD-Players, kurzfristig ungewollte Änderungen hervorrufen.

Um die gewollten Lernergebnisse zu erzielen, muss die Lehrperson die Arbeitsaufträge präzise formulieren und die Lernmaterialien so gestalten, dass sie sich an den vorher abgegrenzten Lernzielen orientieren. Auch hier kann es zu einer Fehlinterpretation der Schüler kommen und die Lernerfolge können dadurch verfälscht werden.

Eine weitere Herausforderung stellt die Abschätzung des Niveaus der Schüler in der Fremdsprache dar. Eine erfahrene Lehrperson kann zwar die Thematik an das Können und Wissen der Schüler anpassen, aber dennoch treten möglicherweise Missverständnisse oder Über- bzw. Unterforderung bei einzelnen Schülern auf. Dies bedarf es auszugleichen, damit alle Lernenden vom Unterricht nachhaltig profitieren können.

Besonders in Hinblick auf die Bearbeitung von spanischem Textmaterial begegnen die Schüler einer Menge an neuem bzw. komplexem Vokabular. Zählt man das zusätzliche Kennenlernen kultureller Aspekte hinzu, so kann diese Kombination überfordern und Abwehrhaltung gegenüber Fremdem produzieren.

Die Vermittlung von interkulturellen Besonderheiten ist demzufolge ein schmaler Grat. Bei übertriebener Beschreibung der kulturellen Unterschiede erzeugt die Lehrperson eher die Bildung von Stereotypen und Klischees, anstatt deren Überwindung. Ebenso wird damit möglicherweise die Kluft zwischen Eigenem und Fremden vergrößert. Andererseits kann eine wertfreie Beschäftigung mit Stereotypen eine nützliche Orientierungshilfe für den Lehrenden darstellen.

Auch die Arbeit in kooperativen Arbeitsgruppen, als Partner- oder Gruppenarbeit, kann neben positiven Aspekten, wie der Stärkung des Selbstwertgefühls, auch negative Auswirkungen haben. Darunter fallen beispielsweise die Weigerung der Kooperationsbereitschaft oder andere Konflikte.

Im konkreten Unterrichtskonzept kommt die Arbeit in Gruppen sehr häufig zum Einsatz, da sie sehr wohl förderlich für die kritische Herangehensweise an die Aufgaben ist. Durch interaktive Prozesse und Aufeinandertreffen unterschiedlicher

Charaktere sowie differenten Meinungen erwerben die Schüler ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Reflexions- und Urteilsvermögen bzw. Teamfähigkeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass guter Fremdsprachenunterricht vordergründig von der Motivation und der Stoffvermittlung der Lehrperson, aber auch von den Interessen der Schüler abhängig ist.

Trotz allumfassender Planung des Unterrichtsablaufes kann dennoch eine Vielzahl an unkalkulierbaren Einflüssen bzw. Störungen auftreten. Obwohl im Vorhinein geringfügig Alternativen in Form von anderen Unterrichtsmaterialien oder Medien geschaffen werden können, sollte sich die Lehrperson dessen bewusst sein. Darüber hinaus kann eine nachträgliche Reflexion über das Stundengeschehen ebenso wichtige Aufschlüsse für künftige Abänderungen oder Verbesserungen geben.

6.5 Unterrichtsmaterial

6.5.1 Erste Unterrichtseinheit

Arbeitsblatt zum Lied „Érase una vez“²⁶³

Escucha esta canción y completa los huecos.



_____ una vez
un _____ bueno
al que maltrataban
todos los _____.

Y había también
un _____ malo,
una _____ hermosa
y un _____ honrado.

Todas estas cosas
_____ .
Cuando yo soñaba
un mundo _____ .

José Agustín Goytisoló

¿Cómo empiezan los cuentos? ¿Cómo terminan?

¿Qué personajes del mundo de los cuentos tradicionales aparecen en la canción?

¿Conoces otros?

¿Qué les pasa a los personajes de este texto?

²⁶³ Lied: Online unter: <http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.co.at/2006/08/rase-una-vez.html>. (Zugriff am 02.03.2014)

²⁶⁴ Bild: Online unter: http://www.edgeent.com/v2/edge_news.asp?eidn=186. (Zugriff am 02.03.2014)

Arbeitsblatt zu „Hansel y Gretel“²⁶⁵

Érase una vez ...

H
a
n
s
e
l
y
G
r
e
t
e
l



Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

²⁶⁵ Bilder: Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=ZxEw8Jsm3k>. (Zugriff am 02.03.2014)

Conectores del discurso²⁶⁷

un día	eines Tages	de repente	plötzlich
en primer lugar	an erster Stelle, als Erstes	entonces, luego	dann
en segundo lugar	zweitens	enseguida	sofort
además	außerdem	mientras	während
por eso	deswegen	después	danach
por consiguiente	folglich	finalmente	letzlich, zum Schluss

Pulgarcito²⁶⁸

Vocabulario parte 1:

el dedo pulgar = Daumen
remediar = vermeiden
desesperarse = die Hoffnung aufgeben
entretener = unterhalten
las piedrecitas = Steinchen
soltar = loslassen
de tanto en tanto = von Zeit zu Zeit

preocuparse = sich Sorgen machen
encoger = zusammengezogen
el lobo = Wolf
apretar = schlimmer werden
el pedazo del pan = Stück Brot
desmigalar = zerbröckeln
el pájaro = Vogel

Vocabulario parte 2:

el niño abandonado = Findelkind
temeroso/-a = ängstlich
el ogro = Menschen fressender Riese
el refugio = Zufluchtsort
oler a (huelo a) = riechen nach
el cordero = Lammfleisch
el lechazo = Milchlamm

el palillo = Zahnstocher
el cuartito = Zimmerchen

el gorro = Mütze
de tela = aus Stoff
de papel = aus Papier
palpar = abtasten
el guiso = Gericht
desdichado/-a = unglücklich
las botas de siete leguas = Stiefel der
sieben Meilen
el dormilón = Schlafmütze
en un periquete = im Handumdrehen

Seguro que conocéis algunos de estos cuentos.

¿Cómo se llaman en alemán?

- El lobo y los siete cabritos
- Blancanieves y los siete enanitos
- La Bella Durmiente del bosque
- Los músicos de Bremen
- El Rey Rana
- Caperucita Roja
- El gato con botas



²⁶⁶ Bild: Online unter: <http://www.kindertapeten.de/kindertapeten-shop/kollektionen/as-creation-4kids/as-creation-wandbild-bildtapete-im-maerchenland-8.html>. (Zugriff am 15.02.2014)

²⁶⁷ Castro Viúdez, 2007, S. 128.

²⁶⁸ Vokabeln: Online unter: <http://de.pons.com/>. (Zugriff am 28.12.2013)

6.5.2 Zweite Unterrichtseinheit

Arbeitsblatt zu „Pulgarcito“²⁶⁹

Pulgarcito ²⁷⁰



Unos padres tenían siete hijos y el menor de todos ellos era tan pequeño como un **dedo pulgar** y por eso le llamaban Pulgarcito. Vivían cerca de un bosque, pero no tenían qué comer, porque eran pobres como ratas y el hambre les atacaba día y noche sin poderlo **remediar**. El padre **se desesperaba** y le decía a la mujer:

- ¿Es que vamos a ver morir a nuestros hijos? Pues yo no quiero verlos morir de hambre.

Y le dijo ella:

- Mira, mañana les llevamos al bosque y, cuando estén **entretenidos**, los dejamos allí, y así al menos no los veremos morir.

Pulgarcito, que lo oyó, salió fuera de la casa y se llenó los bolsillos de **pedrecitas**. Cuando sus padres los llevaron al bosque, él fue **soltando** las pedrecitas **de tanto en tanto**. Los niños estuvieron jugando en el bosque hasta que llegó la noche y los padres no venían, y entonces se echaron a llorar. Y les dijo Pulgarcito:

- ¿Por qué lloráis?

Y le dijeron:

- Porque se han marchado nuestros padres y estamos perdidos.

Y dijo Pulgarcito:

- Pues no **preocuparse**, que yo os llevaré de vuelta.

En casa estaban los padres con el corazón **encogido** pensando en la suerte de los pobres niños.

Decía la madre:

- Ay, que se los habrán comido los **lobos**.

Y contestaron ellos:

- No, madre, que estamos aquí a la puerta.

Los padres se alegraron mucho y los abrazaron y todos estaban contentos; pero el hambre es mala y **aprieta** y a poco ya no tenían nada que dar de comer a los hijos. Y se dijeron los padres:

- Esta vez les llevaremos más lejos.

Y eso hicieron. Pulgarcito, que lo oyó, se guardó **el pedazo del pan** que su padre les había dado para entretenerlos y lo fue **desmigando** por el camino de tanto en tanto. Pero el pan se lo comieron los **pájaros** y esta vez no pudo encontrar el camino de vuelta.

Preguntas:

¿Cómo se llama el protagonista de este cuento y cuántos hermanos tiene?

¿Porqué los padres dejan los niños en el bosque?

¿Qué estrategias tiene Pulgarcito para encontrar el camino a casa?

²⁶⁹ Bild: Online unter: <http://encuentrosenlaterceraesquina.blogspot.co.at/2012/06/pulgarcito-un-cuento-de-terror.html>. (Zugriff am 28.12.2013)

²⁷⁰ Guelbenzu, 1996, S. 195.

Arbeitsblätter zu „Pulgarcito“²⁷¹

A) Language en su contexto²⁷²:

En parejas. Leed la segunda parte del cuento “Pulgarcito”:

- En este texto faltan algunas palabras.
- Usad las palabras entre paréntesis para formar las palabras que faltan (1-10).
- Escribid vuestras respuestas en las casillas previstas.
- La primera respuesta (0) ya está hecha y sirve como modelo.

Así que los pobres **niños abandonados** (0)___(echarse) a andar todos juntos y **temerosos** hasta que vieron una casa, que era la casa del **ogro**, pero se fueron a ella. Y les (1)___(abrir) la mujer:

- Ay, señora, dénos **refugio** que estamos perdidos.
- No, idos de aquí en seguida, que ésta es la casa del ogro que se come a todos los niños.

- Ay, por favor, señora, escóndanos aunque sólo sea una noche.

Total, que los escondió. Pero nada más llegar dijo el ogro:

- **Huelo** a carne fresca.

- Claro – (2)___(decir) la mujer-, el **cordero**, el **lechazo** ...

- No, no, huelo a carne freca de niño.

Y se puso a buscar hasta que los encontró. Y se los dio a su mujer diciéndole:

- Engórdamelos un poco, que están como **palillos**, y yo me daré una buena cena de niños con mis amigos.

La mujer les dio bien de cenar y luego los (3)___(acostar) en un **cuartito** que había al lado de la cocina. Y Pulgarcito (4)___(fijarse) en que en la cama de al lado había otros siete niños, que eran los hijos del ogro, son siete **gorros de dormir de tela** y a ellos, en cambio, les pusieron unos **gorros de papel**. Entonces Pulgarcito, en cuanto se hubieron dormido todos, fue y (5)___(cambiar) los gorros.

A medianoche el ogro (6)___(levantarse) de la cama y fue al cuartito y como no (7)___(haber) luz, **palpó** los gorros y a los que tenían gorros de papel los mató y los dejó preparados para comérselos al día siguiente. Y nada más levantarse, mandó a la mujer que se los preparara en un **guiso**. La mujer fue y descubrió que eran sus hijos.

- ¡Ay, **desdichado**, que (8)___(matar) a nuestros siete hijos!

El ogro fue a mirar y descubrió que Pulgarcito y sus hermanos se habían escapado aprovechando la confusión, así que salió al bosque, se calzó **las botas de siete leguas** y se marchó a buscarlos. Pero, como (9)___(estar) muy **dormilón**, a medio camino se echó una siestecita pensando que los alcanzaría en seguida.

Y resultó que los niños estaban escondidos cerca de él. Pulgarcito, aprovechando que dormía, le (10)___(quitar) al gigante las botas de siete leguas y se metieron todos dentro de ellas y **en un periquete** llegaron al palacio donde vivía el rey. Y al ver el rey que Pulgarcito era tan listo, le dio empleo a él, a sus hermanitos y a sus padres, que todavía lloraban a los niños creyéndolos muertos.

²⁷¹ Guelbenzu, 1996, S. 195f.

²⁷² Übung adaptiert nach: Kammerhofer/Reich-Bosseau, 2012, S. 15.

Escribid vuestras respuestas aquí:

0	se echaron
1	
2	
3	
4	
5	

6	
7	
8	
9	
10	

B) Hablad del cuento y tomad notas:

1. ¿A dónde van los niños después de desviarse del camino?

2. ¿Qué pasa con Pulgarcito y sus hermanos en la casa del ogro? ¿Qué piensas sobre eso?

3. ¿Cómo llegan al palacio del rey?

4. ¿Hay un final feliz?

Arbeitsblatt zu Märchen und Werbung²⁷³

Cuentos y publicidad

Escribe **dos anuncios** breves para vender estos productos.
¿Por qué la agencia de publicidad ha elegido este cuento?



²⁷³ Bilder: Online unter: <http://www.marketingdirecto.com/actualidad/publicidad/40-campanas-publicitarias-inspiradas-en-cuentos-de-hadas/>. (Zugriff am 05.10.2013)

6.5.3 Dritte Unterrichtseinheit

Arbeitsblätter zur Analyse der Märchen²⁷⁴

Investigando las características de un cuento

Después de leer el cuento popular español, Pulgarcito, pensad en los cuentos de los hermanos Grimm, en especial en Hansel y Gretel. Buscad los elementos estructurales de estos cuentos populares en grupos de dos!

Elementos estructurales	Pulgarcito	Hansel y Gretel
¿Con que expresión comienza el cuento?		
¿En qué situación se encuentra el/los protagonista/s?		
¿Cómo se llaman los protagonistas? ¿Hay algo que llama tu atención?		
¿Qué seres y cosas extraordinarias aparecen en este cuento?		
¿Hay palabras mágicas, versos o rimas? Cuáles son?		
¿Qué pruebas tiene que superar el héroe?		
¿Cuáles fuerzas sobrenaturales tienen las figuras?		
¿Si tiene que salir y hacer un viaje, a dónde va?		
¿Qué números aparecen en la historia?		
¿Encuentras contrarios? ¿Cuáles son?		
¿Cuál es la frase final?		

²⁷⁴ Tabelle adaptiert nach: Online unter: <http://www.fage.es/grimm.pdf>. (Zugriff am 13.12.2013)

Trabajad en grupos y responsad estas preguntas.

¿Cuáles elementos similares más importantes habéis encontrado?

¿Qué son las diferencias entre los dos cuentos populares?

¿Tenéis ideas por qué existen elementos similares o diferentes?

7 Konklusion

Die vordergründige Absicht dieser Arbeit lag darin zu zeigen, dass die Märchenerzählung ein spezielles Medium darstellt, um interkulturelle Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht möglich zu machen. Die Durchführung vollzog sich in mehreren Arbeitsschritten, wobei zu Beginn die charakteristischen Stilmerkmale des Märchens und das Potenzial derartiger literarischer Texte im Unterricht beleuchtet wurden. In einem weiteren Schritt konzentrierten sich die Ausführungen auf die Intensivierung interkultureller Handlungsfähigkeit in multikulturellen Gesellschaften, um den respektvollen Umgang mit fremden Kulturen zu fördern. Aufbauend auf die beiden theoretischen Teile lieferte das abschließende Unterrichtsmodell einen praxisorientierten Vorschlag, Märchenerzählungen als didaktisch wertvolle Inputs für die Umsetzung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

Bei der Analyse der pädagogischen Relevanz von literarischen Texten, insbesondere Märchen, im Unterricht ergab sich eine zentrale Notwendigkeit, um das Lernen einer Sprache zu forcieren.

Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass Märchen einen erheblichen Anreiz zur Lektüre darstellen, weil sie den Schülern meist aus der eigenen Kultur bekannt sind und Vertrautes widerspiegeln. Darüber hinaus ermöglichen Märchenerzählungen Lernenden einen spielerischen Zugang zu Literatur und motivieren zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit thematisch relevanten Inhalten. Obwohl Märchen eher im muttersprachlichen Unterricht Anwendung finden, besitzen sie dennoch enormes Potenzial zur Annäherung an fremde Kulturen.

Fremdsprachenunterricht zielt in der heutigen Zeit nicht mehr vordergründig auf Wortschatzarbeit und das Erlernen grammatikalischer Strukturen ab, sondern intensiviert den Bezug zwischen Vermittlung einer Fremdsprache und dem dazugehörigen kulturellen Background. Abgeleitet aus den Ergebnissen dieser Arbeit ist nur dann eine authentische Sprachvermittlung effektiv, wenn Sprachlernende die korrespondierenden kulturellen Denk- und Handlungsmuster miterfassen.

Literarische Texte eröffnen einen differenzierten Zugang zu einer fremden Kultur und geben dem Rezipienten durch ihre Fiktionalität die Chance, Sachverhalte aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Gerade das Märchen zeichnet eine Reihe von fiktionalen Elementen wie magische Wesen, übernatürliche Kräfte, unrealistische Handlungsverläufe, Zeitlosigkeit, Entfremdung der Wirklichkeit, etc.

aus, woran der Umgang mit Fremdheit geübt werden kann. Dieser Perspektivenwechsel und die begleitende Reflexion stellen aber nicht nur an die Lehrperson gesteigerte Anforderungen, sondern verlangen auch von den Schülern kritisches Denken und verstärkte Handlungsbereitschaft. In diesem Zusammenhang bedarf es darüber hinaus besonderem Feingefühl des Lehrers, um pauschale Verallgemeinerungen, falsche Rückschlüsse und Vorurteile zu vermeiden.

Hinsichtlich des Erlernens einer Fremdsprache lassen sich anhand von Märchen durchwegs positive Aspekte ausmachen. Betrachtet man Märchenerzählungen in Bezug auf interkulturelles Lernen, so ergibt sich ein starker Konnex zur Gesellschaft und Kultur eines Landes.

Da traditionelle Volksmärchen oftmals durch mündliches Erzählen über Generationen weitergetragen wurden, erfuhren die Erzählungen zum einen zweifelsohne kontinuierliche soziokulturelle Beeinflussungen. Zum anderen transportiert ein literarischer Text ohnehin kulturelle Wertvorstellungen und Gesinnungen einer Gesellschaft, worin eine wertvolle Bereicherung zu sehen ist und das Märchen als Unterrichtsmedium vor allem im Fremdsprachenunterricht rechtfertigt.

Die dynamischen gesellschaftlichen Prozesse der heutigen Zeit erfordern die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten, um in einer multikulturellen Gemeinschaft interagieren zu können. Wie in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde, muss Ethnozentrismus erkannt und relativiert werden, um fremdkulturelle Erfahrungen zulassen zu können. Damit aus der Konfrontation mit dem Fremden nicht Ablehnung und Widerstand resultieren, ist es dringend erforderlich, die interkulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu fördern. Der Grundstein für einen erfolgreichen Austausch mit fremden Kulturen wird also in der Schule gelegt, indem Situationen für interkulturelle Begegnungen geschaffen werden und sich interkulturelles Lernen als übergeordnetes Bildungsziel konzipiert. In diesem Zusammenhang leistet vor allem der fremdsprachliche Unterricht, durch den starken Konnex zwischen Kultur und Sprache, einen wertvollen Beitrag.

In Bezugnahme auf die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit kann gesagt werden, dass Lehrpersonen gefordert sind, annähernd authentische Kulturerfahrungen im Unterricht zu integrieren. Dadurch lernen die Schüler fremde Denkmuster und Verhaltensweisen kennen, können sie mit persönlichen Einstellungen, welche maßgeblich durch die eigene Kultur geprägt sind, vergleichen und fremden Kulturen mit mehr Wertschätzung gegenüberzutreten. Darüber hinaus

bewirkt der Zuwachs an Informationen über nicht vertraute Kulturrepräsentationen den Abbau von Vorurteilen und Klischees.

Grundidee dieser Arbeit war den Lernprozess anhand des Einsatzes von Märchen als unterstützendes Medium im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Bei der theoretischen Erarbeitung der Thematik Märchen stellte sich heraus, dass vor allem Volksmärchen eine Vielzahl von charakteristischen Stilmerkmalen aufweisen, anhand derer sich unterschiedliche Märchenversionen, auch fremdsprachliche Varianten, vergleichen lassen. Da die Brüder Grimm in Europa die Märchenforschung dominiert haben, existieren auch in Spanien, neben eigentümlichen Volksmärchen, Übersetzungen der Grimm'schen Märchenstoffe. Obwohl diverse Märchenmotive den gleichen Ursprung vermuten lassen, entwickelten sich dennoch Formen mit länder- und kulturspezifischen Merkmalen.

Aufbauend auf diesen Überschneidungsmerkmalen und spezifischen kulturellen Einflüssen wurde im praktischen Teil dieser Arbeit ein Unterrichtskonzept für den Spanischunterricht erstellt. Die didaktische Aufbereitung zweier traditioneller Märchen zielt vordergründig auf die Erarbeitung der kulturellen Verschiedenartigkeit ab. Durch die Kombination mit anderen Unterrichtsmaterialien und unterschiedlichen Arbeitsmethoden werden die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten gefördert und die Intensivierung interkultureller Kompetenzen forciert.

Bei genauerer Betrachtung des Unterrichtsmediums Märchen im fremdsprachlichen Unterricht ergaben sich folgende wichtige Erkenntnisse:

Durch den Einstieg mit einem den Schülern bekannten Märchen, nämlich „Hansel y Gretel“, wird den Lernenden ein vertrauter Zugang zur Thematik ermöglicht. Durch das Erarbeiten der Bildgeschichte können sie ihre Kreativität einbringen und anhand ihrer Vorerfahrungen Unterschiede zur spanischen Kultur bzw. zielsprachlichen Ausgestaltung kennenlernen und kritisch beleuchten.

Mit Hilfe des spanischen Märchens „Pulgarcito“ begegnet den Schülern im weiteren Verlauf eine inhaltlich sehr ähnliche Märchenerzählung, dennoch lässt der Vergleich der Stilmerkmale nicht nur Ähnlichkeiten, sondern auch kulturell und gesellschaftlich bedingte Unterschiede erkennen. Diese Informationen über die kulturellen Gegebenheiten und Ausprägungen können die Zielkultur des Sprachlernenden in einen anderen Blickwinkel rücken und das Interesse wecken, nachhaltig weitere kulturelle Erfahrungen zu machen.

Damit der Umgang mit Fremdheit nicht nur Theorie bleibt, sondern auch aktive Umsetzung in der Schule bzw. durch die Lehrperson erfährt, bedarf es geeigneten Hilfs- und Unterrichtsmitteln. In diesem Zusammenhang bietet das Märchen eine adäquate Grundlage für eine multidimensionale Herangehensweise an die Kulturvielfalt und sollte daher auch im Fremdsprachenunterricht angewendet werden. Hinzu kommt außerdem, dass sich diese Form der Erzählung großer Beliebtheit erfreut und ein ansprechendes Medium zur Förderung von Akzeptanz und respektvollerem Umgang mit fremden Kulturen darstellt.

Gerade in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation müssen die Weichen für ein tolerantes und vorurteilsfreies Zusammenleben gestellt werden, denn nur durch die Sensibilisierung für Unterschiede, der Bereitschaft zur Interaktion und dem Erkennen des jeweiligen kulturellen Werts werden Vorurteile und Abneigung zielführend reduziert und die Ausbildung interkultureller Kompetenzen und Fähigkeiten erreicht.

Bibliographie

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis, ³2009, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag;
- Albrecht, Corinna, 1997, „Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde – ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie“, in: Bizeul, Yves / Bliesener, Ulrich / Prawda, Marek, Hrsg., *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund-Definitionen-Vorschläge*, Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 80-93;
- Althaus, Hans-Joachim / Mog, Paul, Hrsg., 1992, *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*, Berlin u.a.: Langenscheidt;
- Antor, Heinz, 2002, „Die Vermittlung interkultureller Kompetenz an der Universität: Das Beispiel Kanada“, in: Volkmann, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang, Hrsg., *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 143-163;
- Bartmann, Sylke / Immel, Oliver, Hrsg., 2012, *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*, Bielefeld: transcript Verlag;
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., 1994, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr Verlag;
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., 2003, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a.: A. Francke Verlag;
- Bausinger, Hermann, 1999, „Märchen“, in: Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 9, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, Sp. 250-274;
- Bausinger, Hermann, 2007, „Schwank“, in: Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 12, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, Sp. 318-332;
- Benkhoff, Birgit, 1998, „Stereotype durch Gruppenidentifikation“, in: Löschmann, Martin / Stroinska, Magda, Hrsg., *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 59-71;
- Bernhard, Nicole, 2002, „Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz“, in: Volkmann, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang, Hrsg., *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 193-216;
- Bertels, Ursula / Bußmann, Claudia, 2013, *Handbuch interkulturelle Didaktik*, Münster u.a.: Waxmann Verlag;

- Bertels, Ursula / Eylert, Sabine / Lütkes, Christiana, 2004, *Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz*, Münster u.a.: Waxmann Verlag;
- Bettelheim, Bruno, 1977, *Kinder brauchen Märchen*, Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag;
- Bialek, Edward / Karolak, Czeslaw, Hrsg., 2007, *Schuhnummer oder Leben! Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder-und jugendliterarischen Schrifttum*, Dresden: Neisse Verlag;
- Bizeul, Yves / Bliesener, Ulrich / Prawda, Marek, Hrsg., 1997, *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund-Definitionen-Vorschläge*, Weinheim u.a.: Beltz Verlag;
- Bluhm, Lothar, 2000, „Märchen. Versuch einer literatursystematischen Beschreibung“, in: *Märchenspiegel*, MSP1/00, S. 12-13;
- Bolte, Johannes / Polívka, Georg, 1992, *Anmerkungen zu den Kinder- u. Hausmärchen der Brüder Grimm*, Band 4/5, Hildesheim u.a.: Olms-Weidmann;
- Bredella, Lothar, 1996a, „The Antropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom“, in: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, Hrsg., *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 1-29;
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, Hrsg., 1996b, *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen: Gunter Narr Verlag;
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, 1999a, „Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“, in: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, Hrsg., *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verlag, S.11-31;
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, Hrsg., 1999b, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verlag;
- Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., 1996, *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 8, Berlin u.a.: Walter de Gruyter;
- Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., 1999, *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 9, Berlin u.a.: Walter de Gruyter;
- Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., 2004, *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 11, Berlin u.a.: Walter de Gruyter;
- Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., 2007, *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 12, Berlin u.a.: Walter de Gruyter;
- Brunzel, Peggy, 2002, *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr Verlag;

- Buczek, Robert, 2007, „Literatur im Unterricht. Literarische Bildung“, in: Bialek, Edward / Karolak, Czeslaw, Hrsg., *Schuhnummer oder Leben! Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder-und jugendliterarischen Schrifttum*, Dresden: Neisse Verlag, S. 176-182;
- Burkhart, Dagmar, 1999, „Mythos“, in: Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 9, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, Sp. 1092-1104;
- Buttjes, Dieter / Byram, Michael, Hrsg., 1991, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon u.a.: Multilingual Matters;
- Byram, Michael, 1991, „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model“, in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael, Hrsg., *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon u.a.: Multilingual Matters, S. 17-30;
- Byram, Michael, 1999, „Developing the intercultural speaker for international communication“, in: Chambers, Angela, Hrsg., *Intercultural communication and language learning*, Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, S. 17-35;
- Camarena, Julio, 1993, „Das Zaubermärchen in Spanien“, in: Kahn, Walter / Röth, Diether, Hrsg., *Märchen und Märchenforschung in Europa*, Frankfurt: Haag+Herchen Verlag, S. 257-268;
- Chambers, Angela, Hrsg., 1999, *Intercultural communication and language learning*, Dublin: Irish Association for Applied Linguistics;
- De Florio-Hansen, Inez, 1994, „Wider die ‚interkulturelle‘ Euphorie.“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, S. 303-307, zit. nach: Brunzel, Peggy, 2002, *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr Verlag;
- Delanoy, Werner, 2002, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*, Tübingen: Gunter Narr Verlag;
- Denecke, Ludwig, 1993, „Märchen verbinden die Völker“, in: Röth, Dieter, Hrsg., *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*, Frankfurt am Main: Haag+Herchen Verlag, S. 14-19;
- Durzak, Manfred / Kuruyazici, Nilüfer, Hrsg., 2004, *Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Sara Sayin*, Würzburg: Königshausen & Neumann;
- Eagleton, Terry, 2001, *Was ist Kultur?*, München: Verlag C.H. Beck;
- Ecker, Hans-Peter, 1996, „Legende“, in: Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 8, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, Sp. 855-868;
- Europarat. Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel, Hrsg., 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.: Langenscheidt;

- Fehrmann, Georg / Klein, Erwin, Hrsg., 2001, *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 4.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12.September 2000 in Aachen*, Bonn: Romanistischer Verlag;
- Fehrmann, Georg / Klein, Erwin, Hrsg., 2002, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Bonn: Romanistischer Verlag;
- Freudenstein, Reinhold, 1994, „Alles interkulturell – oder was?“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr Verlag, S. 56-62;
- Gadamer, Hans-Georg, ⁴1975, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J.C.B. Mohr;
- Gaertner, Lothar, 1995, *Cuentos populares españoles. Spanische Volksmärchen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag;
- Geister, Oliver, 2010, *Kleine Pädagogik des Märchens. Begriff – Geschichte - Ideen für Erziehung und Unterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren;
- Giordano, Christian / Dougoud, Roberta Colombo / Kappus, Elke-Nicole, Hrsg., 1998, *Interkulturelle Kommunikation im Nationalstaat*, Freiburg, Schweiz u.a.: Universitätsverlag;
- Glaap, Albert-Reiner, 2001, „Literatur im Fremdsprachenunterricht – eine alte Frage neu gestellt“, in: Fehrmann, Georg / Klein, Erwin, Hrsg., *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 4.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12.September 2000 in Aachen*, Bonn: Romanistischer Verlag, S. 35-47;
- Gogolin, Ingrid, 2003, „Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 96-102;
- Guelbenzu, José María, 2000, *Spanische Hunger- und Zaubermärchen*, Frankfurt am Main: Eichborn Verlag;
- Hansen, Klaus P., 2011, *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen: Francke Verlag;
- Hermes, Liesel, 1999, „Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories“, in: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner, Hrsg., *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 439-458;
- House, Juliane, 1994, „Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr Verlag, S. 85-93;

- Hunfeld, Hans, 1980, „Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik“, in: Wierlacher, Alois, Hrsg., *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 507-519;
- Jesús Beltrán, María, 1998, „Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera“, in: Voigt, Burkhard, Hrsg., *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, Bonn: Romanistischer Verlag, S. 196-220;
- Jolles, André, ⁶1982, *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag;
- Kahn, Walter / Röth, Diether, Hrsg., 1993, *Märchen und Märchenforschung in Europa*, Frankfurt: Haag+Herchen Verlag;
- Karlinger, Felix, ²1988, *Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft;
- Karlinger, Felix, Hrsg., 1973, *Wege der Märchenforschung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft;
- Klein, Erwin, 2002, „Interkulturelle Spiegelungen aus literarischen Perspektiven“, in: Fehrmann, Georg / Klein, Erwin, Hrsg., *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Bonn: Romanistischer Verlag, S. 169-198;
- Klotz, Volker, ³2002, *Das europäische Kunstmärchen. Fünfundzwanzig Kapitel seiner Geschichte von der Renaissance bis zur Moderne*, München: Wilhelm Fink Verlag;
- Kluge, Friedrich, ²⁴2002, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin u.a.: Walter de Gruyter;
- Koller, Annelies, 2010, *Interkulturelle Impulse für den Sprachenunterricht. Europäisches Sprachenportfolio, Partnerschulaustausch, Sprachprojekte*, Graz: Uni-Press Graz Verlag;
- Krasberg, Ulrike, 1998, „Kultur als Ethnographie der Grenzüberschreitung“, in: Giordano, Christian / Dougoud, Roberta Colombo / Kappus, Elke-Nicole, Hrsg., *Interkulturelle Kommunikation im Nationalstaat*, Freiburg, Schweiz u.a.: Universitätsverlag, S. 31-44;
- Krenn, Wilfried, 2003, „Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R., Hrsg., *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*, Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 15-40;
- Krumm, Hans-Jürgen, 2003a, „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 138-144;
- Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R., Hrsg., 2003b, *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*, Innsbruck u.a.: Studien Verlag;

- Ladmiral, Jean-René / Lipiansky, Edmond Marc, 2000, *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*, Frankfurt/Main: Campus Verlag;
- Lange, Günter, ³2012a, „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik“, in: Lange, Günter, Hrsg., *Märchen- Märchenforschung- Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-32;
- Lange, Günter, Hrsg., 2012b, *Märchen- Märchenforschung- Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren;
- Löschmann, Martin, 1998a, „Stereotype, Stereotype und kein Ende“, in: Löschmann, Martin / Stroinska, Magda, Hrsg., *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 7-33;
- Löschmann, Martin / Stroinska, Magda, Hrsg., 1998b, *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften;
- Lüthi, Max, ¹⁰2004, *Märchen*, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler;
- Lüthi, Max, 2005, *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag;
- Lüthi, Max, 2008, *Es war einmal. Vom Wesen des Volksmärchens*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht;
- Meier, Harri / Karlinger, Felix, 1961, „Spanische Märchen“, in: Uther, Hans-Jörg, Hrsg., *Die Märchen der Weltliteratur*, München: Eugen Diederichs Verlag;
- Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J., 1994, „Wirkungen von Kommunikation“, in: Weischenberg, Siegfried, Hrsg., *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 291-326;
- Neuhaus, Stefan, 2005, *Märchen*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag;
- Neuner, Gerhard, 2004, „Die Welt im Kopf- was das Lesen von Literatur und das Erlernen von Fremdsprachen gemeinsam haben“, in: Durzak, Manfred / Kuruyazici, Nilüfer, Hrsg., *Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Sara Sayin*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 283-290;
- Paefgen, Elisabeth K., ²2006, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler;
- Panzer, Friedrich, 1973, „Märchen“, in: Karlinger, Felix, Hrsg., *Wege der Märchenforschung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 84-128;
- Peuckert, Will-Erich, 1938, *Deutsches Volkstum in Märchen und Sage, Schwank und Rätsel*, Berlin: Walter de Gruyter & Co;
- Pöge-Alder, Kathrin, ²2011, *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag;
- Riegel, Christine, 2012, „Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des „Eigenen und Fremden“ im interkulturellen Bildungskontext“, in: Bartmann,

- Sylke / Immel, Oliver, Hrsg., *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 203-217;
- Roche, Jörg, 2001, *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Verlag;
- Röhrich, Lutz / Uther, Hans-Jörg, 2004, „Sage“, in: Brednich, Rolf Wilhelm, Hrsg., *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band 11, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, Sp. 1017-1049;
- Rölleke, Heinz, 1980, *Kinder- und Hausmärchen: mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm. Band 3, Originalanmerkungen, Herkunftsnachweise, Nachwort*, Stuttgart: Philipp Reclam;
- Rölleke, Heinz, 1986, *Wilhelm Grimm: Kleinere Schriften. Band 1*, Göttingen, zit. nach: Denecke, Ludwig, 1993, „Märchen verbinden die Völker“, in: Röth, Dieter, Hrsg., *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*, Frankfurt am Main: Haag+Herchen Verlag, S. 14-19;
- Rölleke, Heinz, 1994, *Deutsche Sagen herausgegeben von den Brüdern Grimm*, Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag;
- Röth, Dieter, Hrsg., 1993, *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*, Frankfurt am Main: Haag+Herchen Verlag;
- Rurainski, Joanna, 2007, „Zum Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht. Dargestellt an Grimms Märchen und deren modernen Versionen (Beispiel: „Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“)“, in: Bialek, Edward / Karolak, Czeslaw, Hrsg., *Schuhnummer oder Leben! Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder-und jugendliterarischen Schrifttum*, Dresden: Neisse Verlag, S. 221-260;
- Schiffler, Ludger, 2012, *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag;
- Schiller, Friedrich, 1963, *Über naive und sentimentalische Dichtung*, Stuttgart: Reclam;
- Szeluga, Adam, 2007, „Interkulturelle Textthermeneutik als Subdisziplin der modernen Literaturdidaktik“, in: Bialek, Edward / Karolak, Czeslaw, Hrsg., *Schuhnummer oder Leben! Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder-und jugendliterarischen Schrifttum*, Dresden: Neisse Verlag, S. 42-50;
- Thomas, Alexander, 2003a, „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“, in: Thomas, Alexander, Hrsg., *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag, 433-480;
- Thomas, Alexander, Hrsg., 2003b, *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag;
- Thompson, Stith, 1977, *The folktale*, Berkeley u.a.: University of California Press;
- Uther, Hans-Jörg, Hrsg., 1961, *Die Märchen der Weltliteratur*, München: Eugen Diederichs Verlag;

- Voigt, Burkhard, Hrsg., 1998, *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, Bonn: Romanistischer Verlag;
- Volkman, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang, Hrsg., 2002, *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag;
- Vollmer, Helmut J., 1994, „Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg., *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr Verlag, S. 172-185;
- Weischenberg, Siegfried, Hrsg., 1994, *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag;
- Wesselski, Albert, 1931, *Versuch einer Theorie des Märchens*, Reichenberg i. B.: Sudendendeutscher Verlag Franz Kraus;
- Wierlacher, Alois, Hrsg., 1980, *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Wilhelm Fink Verlag;

Internetquellen:

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6-2013.pdf. (Zugriff am 03.11.2013)

<http://rae.es/la-institucion/historia/origenes>. (Zugriff am 21.11.2013)

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5010103.htm>. (Zugriff am 15.01.2014)

Unterrichtsmodell

Bücher:

Castro Viúdez, Francisca, 2007, *Aprende gramática y vocabulario 4*, Madrid: Sociedad General Española de Librería;

Guelbenzu, José María, 1996, *Cuentos populares españoles*, Madrid: Ediciones Siruela;

Kammerhofer, Annemarie / Reich-Bosseau, Maja, 2012, *Cours intensif. Maturatraining*, Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch;

Internetquellen:

<http://www.marketingdirecto.com/actualidad/publicidad/40-campanas-publicitarias-inspiradas-en-cuentos-de-hadas/>. (Zugriff am 05.10.2013)

<http://www.fage.es/grimm.pdf>. (Zugriff am 13.12.2013)

<http://de.pons.com/>. (Zugriff am 28.12.2013)

<http://encuentrosenlaterceraesquina.blogspot.co.at/2012/06/pulgarcito-un-cuento-de-terror.html>. (Zugriff am 28.12.2013)

<http://www.kindertapeten.de/kindertapeten-shop/kollektionen/as-creation-4kids/as-creation-wandbild-bildtapete-im-maerchenland-8.html>. (Zugriff am 15.02.2014)

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.co.at/2006/08/rase-una-vez.html>. (Zugriff am 02.03.2014)

http://www.edgeent.com/v2/edge_news.asp?eidn=186. (Zugriff am 02.03.2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=ZxEEw8Jsm3k>. (Zugriff am 02.03.2014)

Anhang

(A) Resumen en español

Debido a la globalización se manifiesta un aumento de la movilidad mundial y progresivamente una mezcla de personas con raíces multiculturales. Por esta razón es de gran importancia que la gente desarrolle habilidades que le permiten mostrar interés en el otro, comunicar de forma adecuada y sobre todo tolerar las actitudes diferentes.

El objetivo principal de este trabajo presente es la investigación de los cuentos populares en la enseñanza del español como lengua extranjera por su contribución a la reducción de los prejuicios frente a los extranjeros.

Con el fin de hablar sobre los cuentos populares como material de trabajo y su notable apoyo en los procesos de aprendizaje intercultural, es necesario dedicarse a su género.

Los cuentos tradicionales disponen de una multitud de características estilísticas por las cuales se define el género literario. Aparte de la simple forma narrativa, en general el cuento ofrece un héroe o una heroína que busca una solución para su problema.

Los portadores de la acción no tienen nombres propios, sino representan conceptos generales como por ejemplo 'el rey', 'la reina', 'la madrastra' o se definen por la profesión que ejercen como por ejemplo el sastre. Estas figuras no muestran sus sentimientos y siguen el argumento sin asombrarse de la presencia de animales hablantes o monstruos. La mayoría de los cuentos terminan con el enlace matrimonial de los protagonistas. Tradicionalmente se trata de una princesa que se casa con un muchacho del campo que le salvó la vida anteriormente.

Uno de los varios criterios formales es la aplicación de rimas y formulas. 'Érase una vez' o 'Colorín, colorado, este cuento se ha acabado' son frases características españolas de apertura y de cierre de un cuento. Otros rasgos fundamentales son la integración de dichos mágicos, el uso de números simbólicos como tres, seis o doce y la repetición. Además, los elementos encantadores en forma de figuras, animales o personas dominan el argumento y el género.

Debido a la similitud del origen, existen varios cuentos con esta estructura como por ejemplo el mito o la leyenda por lo tanto puede resultar difícil demarcar las distintas formas ya que los límites son difusos.

Los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm publican sus *Cuentos de la infancia y del hogar* en los años 1812 y 1815 e influyen considerablemente las colecciones de los

cuentos tradicionales en Europa. En España la tradición de coleccionar cuentos no comienza antes de la segunda mitad del siglo XIX.

Fernán Caballero, la hija de un comerciante alemán, inicia la divulgación de los cuentos tradicionales con su publicación *Cuentos y poesías andaluzas* en el año 1859. Gracias a su esfuerzo, se desarrolla la investigación de los cuentos populares en la Península Ibérica.

Con el tiempo se constituye un repertorio amplio de varios investigadores, entre ellos Aurelio M. Espinosa y Antonio Machado, que analizan la tradición oral del patrimonio cultural en diferentes regiones españolas.

Con referencia a la influencia cultural, los cuentos populares ofrecen aspectos específicos en cuanto a la cultura correspondiente. En Alemania los hermanos Grimm, especialmente Wilhelm Grimm, retocan los textos literarios originales adaptando pasajes indecentes o vulgares así como errores gramaticales. Por un lado, ellos quieren conservar la autenticidad de los cuentos pero por otro lado este retoque tiene un valor educativo para niños y accede a las exigencias sociales.

Los cuentos populares españoles en cambio describen auténticamente el argumento con crueldad y sin embellecimiento de los hechos. El argumento refleja continuamente los aspectos de la cultura española. El vínculo profundo con Dios, la familiaridad entre los protagonistas o la lucha contra la pobreza son algunos de ellos. A causa de la transmisión oral durante largo tiempo, los textos literarios han sido influidos por necesidades, problemas e intereses sociales de la cultura.

El trabajo con este tipo de textos literarios puede iniciar múltiples mecanismos de recepción y abre la posibilidad de interpretar estas influencias. Además la aplicación de cuentos populares en las clases de español como lengua extranjera puede enriquecer las competencias interculturales.

Los motivos de revisar textos literarios son varios. Aparte de los intereses individuales como el disfrute estético o la huida a un mundo ficcional existen también razones sociales y culturales. Por un lado, la literatura tiene la capacidad de educar a la gente favoreciendo el desarrollo de su espíritu crítico y transmitiendo normas de la sociedad. Por otro lado, los textos literarios forman parte de la cultura y representan la memoria cultural.

En cuanto a la literatura como medio de enseñanza que apoya el aprendizaje de una lengua extranjera, hay varios aspectos positivos. Primero, los textos literarios ofrecen accesos diferentes a un tema y con eso posibilidades de cambiar la perspectiva de los alumnos. Por lo tanto pueden constituir una base para ejercicios comunicativos con respecto a diferentes tratos con 'el extranjero'. A imitación de la acción ficcional, el alumno puede actuar de otra manera y aprender otras formas de interacción. Otros aspectos son el fomento de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) así como la ganancia de léxico.

La concepción de ejercicios adecuados requiere toda la atención del profesor para asegurar los objetivos del aprendizaje y evitar la sobreexigencia por parte de los alumnos.

Aunque existen opiniones críticas en cuanto a la falta de tiempo en la enseñanza o la exigencia excesiva de los estudiantes, hay conformidad sobre la dedicación general a la literatura en las clases de lenguas extranjeras. Subrayando el valor de los textos literarios para el dominio lingüístico, la declaración siguiente resume una ventaja particular:

“El trabajo con textos literarios fomenta el desarrollo de la capacidad creativa del alumno, despierta y contribuye a enriquecer su poder asociativo, crea un vínculo más personal, unos lazos afectivos con la lengua que se aprende [...], contribuye a reforzar la memoria afectiva, produce el placer de sentirse identificado – o no, entonces el rechazo – con las vivencias transcritas.”²⁷⁵

El presente trabajo propone sobre todo el valor educativo de literatura, en especial de los cuentos populares españoles en la clase de idiomas. Con referencia a los aspectos didácticos de los textos literarios, el uso de los cuentos tradicionales provoca también procesos de aprendizaje multidimensional.

Debido a la divulgación oral, los cuentos tradicionales muestran a los alumnos la expresión de emociones de forma verbal en historias. Casi todos los alumnos tienen conocimientos de cuentos populares de su infancia. Están acostumbrados a elementos como figuras mágicas, cosas sobrenaturales o animales hechizados. Por lo tanto pueden recurrir a sus experiencias y conocimientos previos y de esta forma aportar al interés sobre este tema. Además, los estudiantes no solo entienden los motivos de los protagonistas, sino reciben incluso la posibilidad de ponerse en la situación de las figuras. Con este método los alumnos aprenden más sobre los

²⁷⁵ Jesús Beltrán, 1998, S. 195.

elementos culturales y pierden la timidez en el contacto con culturas y sociedades extranjeras.

Gracias a los cuentos, la variedad de técnicas y modos de trabajar en la enseñanza son muy amplios. Por un lado, los textos fomentan las habilidades creativas e individuales de los alumnos y por otro lado facilitan la formación de competencias interculturales. Otra ventaja del cuento como implicación didáctica es que ofrece una multitud de aspectos culturales y sociales que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Respecto a la globalización y la movilidad de la gente surge la necesidad de desarrollar competencias interculturales para vivir de forma pacífica en una sociedad multicultural. El conocimiento de las posiciones sociales, étnicas y económicas mejora la convivencia y evita la constitución de estereotipos y prejuicios contra miembros de culturas extranjeras.

Para entender el concepto de la interculturalidad, es necesario analizar el término 'cultura'. Según su origen latín, hay diversos significados léxicos pero el concepto presente en sentido de la formación de normas y valores sociales, de lengua y comunidad se establece en el siglo XVIII.

Aunque existen diferentes opiniones sobre la definición del concepto, existen dos tendencias descriptivas diferentes: la averiguación de las características colectivas de una comunidad, conocido como 'way of life', y el análisis del contraste entre cultura y natura. Mientras el 'way of life' causa la concepción de una identidad colectiva que comparte ciertas normas, estándares y posiciones de una comunidad en segundo lugar, la cultura es un producto de los hombres que está en la relación con la natura. Un factor adicional es la comunicación que inicia el intercambio permanente entre las personas con fondos y valores culturales diferentes.

La relación entre cultura y lengua es bastante estrecha porque a menudo las opiniones culturales se manifiestan a través del idioma. Terminos como 'pizza', 'baguette', 'sushi' o las fiestas típicas están influidos por los valores culturales y tienen significados determinados. La gente que no conoce estos refinamientos léxicos, tiene dificultades de entender el concepto cultural. Otro ejemplo es la forma del tratamiento de cortesía en los países diferentes. Mientras que la lengua inglesa no hace una distinción entre tú y usted, otros idiomas europeos sí lo distinguen. Sin dedicación a estos detalles pragmáticos existe el riesgo de errores.

Resulta entonces que la lengua es solo el medio de comunicación entre las culturas, sino también la dimensión colectiva de una sociedad. Es el aprendizaje de estas normas que abre el acceso a las experiencias interculturales.

Como la escuela representa una institución que vela por los intereses de la sociedad, el aprendizaje intercultural es imprescindible. Además, es un lugar donde se enfrentan culturas y opiniones diferentes por lo cual es necesario que los profesores enseñen competencias y habilidades útiles para la vida futura.

Aparte de las teorías y disciplinas diferentes, en la literatura se encuentran tres objetivos generales del aprendizaje intercultural. Primero, el requisito en el discurso con culturas extranjeras es el dominio de la lengua con su dimensión cultural. En segundo lugar, es necesario recoger información sociocultural para reflexionar y compararla con las posiciones propias. Este procedimiento requiere una sensibilidad por 'el extranjero', contribuye a la prevención de estereotipos y favorece un trato tolerante. Tercero, el proceso del aprendizaje intercultural necesita la comparación permanente con el propio pensamiento y la actuación individual.

En el pasado la materia 'Landeskunde' y el concepto del aprendizaje intercultural fueron iguales pero hoy en día uno complementa el otro visto que la influencia de la interculturalidad mejora los conocimientos sobre el país y su gente.

Según estas declaraciones un estudiante que aprende una lengua extranjera no solo desarrolla competencias lingüísticas y comunicativas, sino también adquiere una competencia intercultural.

La adquisición de esta competencia es un proceso vitalicio que tiene como objetivo principal el trato tolerante con otras culturas logrando la capacidad de comunicación, la sensibilidad, el manejo de malentendidos y conflictos así como la superación de estereotipos. Este concepto también forma parte del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* que es un estándar para comparar y medir a nivel internacional las diferentes competencias lingüísticas.

Por lo general, el curriculum escolar enfoca el aprendizaje intercultural como uno de los principios de la enseñanza. Sirve como medio interdisciplinario para todas las materias escolares sobre todo en las clases de idiomas donde permite fomentar el desarrollo de los alumnos con ejercicios adecuados y posibilidades de contacto con la diversidad cultural.

Con referencia al objetivo de mayor importancia de la formación, la adquisición de competencias interculturales, existen varias condiciones previas. Lo básico es el aprovisionamiento de información sobre la cultura para despertar el interés por una dedicación más profunda. Cuando uno se da cuenta que la cultura extranjera se diferencia de la propia, comienza un cambio de perspectiva. Esto es la condición fundamental para relativar la propia opinión cultural y abrir su mente para el desconocido.

En este caso es imprescindible superar el etnocentrismo que domina cada cultura. Este concepto entiende la propia cultura como centro de interés y las propias manifestaciones como universal. Si se tiene la manera etnocentrista presente, se puede empezar a reflexionar y criticar sus influencias omnipresentes.

Para evitar conflictos y malentendidos en la interacción intercultural, por un lado es necesario adquirir información sobre la otra cultura y por otro lado controlar las propias opiniones culturales.

Resumiendo todo esto, el objetivo principal es una actitud adecuada frente a las culturas extranjeras y sobre todo el fomento de tolerancia, aceptación, respeto y franqueza para obtener y ampliar la capacidad de actuar.

Los requisitos exigidos a los participantes en la escuela son amplios. No solo los alumnos tienen que adaptarse a situaciones o materias nuevas, sino también los profesores necesitan una formación adecuada. Aparte de conocimientos amplios del país, de su gente y de la lengua, tienen que mostrar varias otras competencias. Un profesor elige, planea y realiza los ejercicios orientados por las necesidades de los estudiantes lo que significa una disposición elevada al rendimiento.

La parte práctica del trabajo presente es un modelo didáctico sobre el tema "Cuentos tradicionales en la enseñanza" que se fija especialmente en las diferencias y similitudes de los elementos estilísticos causadas por influencias culturales.

Con referencia a los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* que contiene también la competencia intercultural, se concentra en la práctica de las habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar.

Según las condiciones para el bachillerato, los alumnos tienen que obtener el nivel B1 en la segunda lengua extranjera. Además es obligatorio que entrenen la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la lengua en su contexto, la expresión escrita y la expresión oral.

Al comienzo, los alumnos reciben una canción que introduce la temática de los cuentos y despierta el interés por esta forma de narración. En las clases siguientes aprenden con dos cuentos tradicionales, o sea un cuento alemán de los hermanos Grimm y un cuento popular español, el estilo típico del género, las características y los valores culturales.

Por eso, los alumnos tienen que contar el cuento de los hermanos Grimm que se llama “Hansel y Gretel”, en forma de una historieta. Casi todos los estudiantes conocen este cuento desde la más tierna infancia lo cual significa una manera creativa de proceder. Además, los alumnos pueden aportar sus conocimientos previos.

A continuación los estudiantes trabajan con el segundo cuento “Pulgarcito”. Este cuento popular español por un lado tiene un contenido parecido al cuento alemán y por otro lado muestra varias influencias culturales típicas de España. Con la dedicación a este tipo de textos literarios se puede investigar una conexión entre cultura y literatura.

En la última unidad, el objetivo del aprendizaje es la comparación de los dos cuentos con respecto a aspectos culturales diferentes y semejantes. Según su análisis, los alumnos tienen que sacar conclusiones de las influencias culturales. Estas actividades también ofrecen la posibilidad de conocer la cultura española y fomentan el desarrollo de la capacidad creativa del alumno.

Además, el trabajo en grupos de dos o de equipo facilita la interacción y la formación de la personalidad.

Por lo general, el cuento tradicional es un medio importante para las clases de español como lengua extranjera. Durante este concepto didáctico, los alumnos reciben la oportunidad de conocer literatura extranjera y de hacer reflexiones transculturales a través de textos literarios. Por consiguiente, fomenta la independencia, la capacidad de actuar y las competencias para el encuentro intercultural.

Resumiendo todo esto se puede decir que el aprendizaje intercultural es un componente esencial en cuanto a los desafíos actuales como las sociedades multiculturales o la globalización. Es necesario que los adolescentes desarrollen competencias interculturales y la capacidad de actuar en situaciones interculturales para evitar prejuicios y conflictos y fomentar la convivencia pacífica.

Debido a estas declaraciones, la escuela es un lugar de encuentro donde los alumnos deben aprender el sentido de responsabilidad y las condiciones para el trato respetuoso con otras culturas.

(B) Abstract

Die Tatsache, dass aufgrund der zunehmenden Globalisierungsprozesse die Kulturgemeinschaften immer näher zusammenwachsen, erfordert die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeiten. Diese vielfach als interkulturelle Kompetenzen bezeichneten Fähigkeiten helfen bei der Sensibilisierung der Unterschiede, der Überwindung der vorgefassten kulturspezifischen Wertvorstellungen und tragen zu einer Aufarbeitung von Vorurteilen gegenüber fremden Kulturen bei. In Hinblick auf ein friedliches und respektvolles Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft, sollte interkulturelles Lernen fächerübergreifend, aber vor allem im Fremdsprachenunterricht, umgesetzt werden.

Literarische Texte können in diesem Zusammenhang differenzierte Zugänge zu einer fremden Kultur eröffnen und einzelne Aspekte in den Vordergrund rücken. Dadurch wird die Perspektive des Lesers beeinflusst und es entsteht die Möglichkeit eine andere Sichtweise der Wirklichkeit zu erzielen. Märchen stellen ein solches Lernpotenzial dar, da sie einerseits von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen geprägt sind und andererseits diverse Ansatzpunkte zur interkulturellen Interaktion aufweisen können. Durch den einfachen Aufbau und die typischen zauberhaften Stilmerkmale dieser Gattung, erfreuen sich Märchen großer Beliebtheit und motivieren zum Kennenlernen einer fremden fiktiven Welt.

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich im Allgemeinen mit dem Einsatz des Märchens als Instrument zur Kulturvermittlung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Nach einer einleitenden Übersicht über die Gattung Märchen und die Abgrenzung zu ähnlichen literarischen Genres, wird das Potenzial literarischer Texte, insbesondere Märchenerzählungen, in Hinblick auf die nachhaltige Förderung der interkulturellen Kompetenz hervorgehoben.

Desweiteren werden wichtige Aspekte im Wechselspiel zwischen Sprache und Kultur als Grundvoraussetzungen interkulturellen Lernens thematisiert, die Problematiken und die Ziele dieses didaktischen Konzepts dargelegt.

Zum Abschluss soll die didaktische Aufbereitung einer dreistündigen Unterrichtssequenz zum Thema Märchen die Umsetzung eines derartigen interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht exemplarisch zeigen.

Mittels vergleichender Analyse eines bekannten und eines neuen Märchens in spanischer Sprache sollen die Schüler angeleitet werden, kulturelle Aspekte in literarischen Texten zu lokalisieren und aus diesen Informationen wichtige Kulturerfahrungen zu sammeln.

(C) Lebenslauf

Eva Maria Mühlbauer

Persönliche Angaben

Geburtsdatum: 20. Dezember 1988
Geburtsort: St. Pölten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

ab 03/2009 Lehramtsstudium der Fächer Spanisch und Biologie
Institut für Romanistik, Institut für Lebenswissenschaft
Universität Wien

09/2003 – 06/2007 Bundesoberstufenrealgymnasium, St. Pölten

09/1999 – 06/2003 Hauptschule Laabental, Altlangbach

09/1995 – 06/1999 Volksschule, Brand-Laaben

Auslandsaufenthalte

01/2012 – 06/2012 Erasmus Auslandssemester
Universitat de Valencia, Spanien

08/2010 Intensivsprachkurs Spanisch
Alicante, Spanien

09/2009 Intensivsprachkurs Spanisch
Barcelona, Spanien

04/2006 Schulsprachwoche
Málaga, Spanien