

DAS KONTRASTIVE PRINZIP UND DER DEUTSCHUNTERRICHT IN LATEINAMERIKA

ERIKA KUNKEL-SCHÜLER

Der Gedanke, das kontrastive Prinzip für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, ist gar nicht mehr so neu. Schon 1945, also vor 30 Jahren, hat Charles Fries diese Forderung gestellt, doch der entscheidende Anstoss kam erst von seinem Schüler, dem bekannten amerikanischen Sprachmethodiker Robert Lado.

Lado hatte an der Universität Michigan beobachtet, dass Studenten verschiedener Muttersprache verschiedenartige Fehler machten, auch wenn sie unter völlig gleichen Bedingungen English lernten. Er untersuchte nun diese Relation zwischen der Muttersprache des Schülers und seinen typischen Fehlern und veröffentlichte 1957 sein grundlegendes Werk "Linguistics Across Cultures".

Nun erst wurden auch in Deutschland kontrastive Forschungsprojekte in Angriff genommen. So etwa das PARKS-Projekt in Stuttgart, dessen Leiter Prof. Nickel uns bei seinem Besuch selbst darüber berichtet hat. Auch im Mannheimer INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE wird an einem grossen Projekt gearbeitet, das die Erstellung von kontrastiven Grammatiken für mehrere Sprachenpaare zum Ziel hat. In der letzten Nummer von ZIELSPRACHE DEUTSCH berichtet Prof. Stickel über den gegenwärtigen Stand dieses Projekts.

Ähnliche Projekte bestehen an den verschiedensten Universitäten der Welt, und von Posen über Zagreb bis Honolulu wird heute kontrastiv gearbeitet.

Mit diesen Forschungen werden zunächst

die wissenschaftlichen Voraussetzungen für einen Fremdsprachenunterricht auf kontrastiver Grundlage geschaffen, so wie sie etwa von Banathy/Trager/Waddle* gefordert werden.

"The first step in developing a foreign language course is making a contrastive statement about the two languages and cultures involved. Such a comparison will furnish the target elements of a language course".

("Der erste Schritt zur Entwicklung eines Fremdsprachenkurses besteht darin, eine kontrastive Bestandsaufnahme der beiden beteiligten Sprachen und Kulturen zu machen. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich dann die zielsprachlichen Elemente für den Kurs").

Das heisst also, dass ein Fremdsprachenkurs jeweils nur für Schüler einer Muttersprache bestimmt sein kann; dass es ein besonderes Deutschbuch für Engländer, ein anderes für Franzosen, ein drittes für Russen, etc. geben muss.

Das klingt uns hier ungewohnt, ist jedoch das Normale und wird im allgemeinen auch längst schon so praktiziert. Die Franzosen und Schweden haben ihre eigenen guten Deutschkurse, in Brasilien hat der DAAD-Lektor H. G. Pott einen Deutschkurs für Brasilianer ent-

*Zitiert von Götz Wienold in "Die Erlernbarkeit der Sprachen" Kösel Verlag. München 1973.

wickelt, in Polen wird nach "Lernt mit uns" unterrichtet, in den USA gibt es zwei dicke Bände: "Deutsch-Verstehen und Sprechen" und "Deutsch-Sprechen und Lesen", und in England gibt es jetzt schliesslich den VORWÄRTS-Kurs.

Es ist also eine bedauerliche Ausnahme, dass bisher noch in keinem einzigen der spanischsprachigen Länder ein gültiger Deutschkurs entwickelt worden ist. Aus Mexiko ist mir lediglich eine kleine deutsche Grammatik bekannt, die Professor de la Bordolle Monteburzio für seine Studenten verfasst hat.

In Chile ist mir vor Jahren ein kleines Lektürebändchen in die Hände gekommen, das Leseproben quer durch die deutsche Literatur bot.

Die eben erwähnten ausländischen Deutschbücher sind nun keineswegs konsequent kontrastiv angelegt, doch nehmen sie – das eine weniger, das andere mehr – auf die Muttersprache des Schülers Bezug. Werden etwa im Deutschbuch für Polen stark kontrastierende Satzmuster eingeführt, so steht die wörtliche polnische Übersetzung darunter, damit der Schüler die fremde Struktur verstehen kann. Im Deutschkurs für Franzosen "L'allemand tel comme le parle" werden die grammatischen Erklärungen auf Französisch gegeben und Strukturen kontrastiv gegenübergestellt. Ich nehme an, dass auch im VORWÄRTS kontrastive Aspekte mitberücksichtigt sind, allerdings auf das Sprachenpaar Deutsch/Englisch bezogen. In den "Hinweisen zur Einführung des VORWÄRTS in "Der deutsche Lehrer im Ausland", Heft 7/8 1972 äussert sich die ZfA leider nicht dazu.

Welches sind nun die Vorteile, die man von der Anwendung des kontrastiven Prinzips auf den Fremdsprachenunterricht erwartet? Kurz gesagt, hofft man, die Lernschwierigkeiten der jeweiligen Schülergruppe weitgehend abbauen zu können, und dadurch den Lernprozess zu erleichtern und zu beschleunigen.

Man geht dabei von den folgenden Überlegungen aus:

a) Es ist eine Grundtatsache, dass die Fremdsprache für den Schüler immer eine zweite Sprache ist. Deswegen unterscheidet sich dieser Lernprozess ganz wesentlich von dem Erlernen der Muttersprache. (Nur Kleinkinder lernen auch die Fremdsprache imitativ, ähnlich wie die Muttersprache).

b) Der Fremdsprachenunterricht beginnt im allgemeinen erst, wenn der sprachliche Maturationsprozess abgeschlossen ist, d. h. wenn der Schüler seine Muttersprache voll beherrscht. Das gilt ganz besonders für unsere Situation hier in Chile, wo Deutsch als 2. Fremdsprache erst in der Enseñanza Media beginnt, wenn die Schüler 14 – 17 Jahre alt sind.

c) Der sprachliche Maturationsprozess schliesst nicht zu gleicher Zeit für alle Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern verteilt sich auf verschiedene Altersstufen: Zuerst wird das phonologische System voll beherrscht, etwa im Alter von 7-10 Jahren, dann wird das morphosyntaktische System internalisiert, etwa bis zum Abschluss der Pubertät, während für die Fähigkeit, den Wortschatz zu erweitern, anscheinend keine Altersgrenze gesetzt ist.

d) Ist erst einmal der sprachliche Maturationsprozess abgeschlossen, so ist das System der Muttersprache so fest eingeschliffen und fixiert, dass es gewissermassen eine Sperre für jeden weiteren Spracherwerb bildet. D. h. also, dass Schüler über 10 Jahre ein fremdes phonologisches System nicht mehr so gut erlernen werden wie jüngere Kinder, und dass von Erwachsenen eine korrekte Aussprache kaum mehr zu erwarten ist. Andererseits werden ältere Schüler die fremden Strukturen leichter erlernen als jüngere und auch als Erwachsene. Im Hinzulernen von neuem lexikalischem Material dagegen werden sich kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen zeigen. In jedem Falle aber bildet das System der Muttersprache den Bezugsrahmen für den Erwerb einer weiteren Sprache.

Das ist aber durchaus nicht nur als Negativum zu verstehen, schon gar nicht in unserem

Falle! Spanisch und Deutsch sind ja verwandte Sprachen, wenn auch nicht Schwesterprachen wie etwa Spanisch und Französisch, so doch "Vettersprachen", die beide zu der indoeuropäischen Sprachfamilie gehören. Für amerikanische Linguisten wie Whorf, der sich vor allem mit den so völlig andersartigen Indianersprachen beschäftigt hat, ist diese Verwandtschaft der indoeuropäischen Sprachen besonders auffallend, sie erscheinen ihm geradezu wie eine Dialektgruppe, und er spricht deshalb einfach vom "Standard Average European".

Die Tatsache aber, dass Muttersprache und Fremdsprache verwandt sind, wirkt sich sehr positiv auf den Lernprozess aus. Es ist bereits nachgewiesen, dass wir eine indoeuropäische Sprache am schnellsten erlernen, für eine andere europäische Sprache brauchen wir schon um 1/3 mehr Zeit, und für ganz fremde Sprachen, wie z. B. das Chinesische, steigt der Zeitbedarf auf das Doppelte.

Im Falle unseres Sprachenpaares Spanisch/Deutsch soll zu 80% Übereinstimmung bestehen, und das ist natürlich von grösster Bedeutung für den Sprachunterricht. Dieser hohe Anteil an Übereinstimmung erlaubt es dem Schüler, einfach Kategorien, Klassen und Strukturen aus seiner Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen — und das Ergebnis ist richtig! Diese Möglichkeit des positiven Transfers ist nicht nur bei ganz einfachen Strukturen gegeben, sondern auch bei komplizierteren Mustern, wie z. B.:

Este trabajo **deja** mucho que desear.

Diese Arbeit lässt viel zu wünschen übrig.

Un buen vecino se **apiadó** del accidentado.

Ein guter Nachbar erbatnte sich des Verunglückten.

Ohne Zweifel bedeutet die Übereinstimmung für den Schüler Lernerleichterung; die Lernschwierigkeiten dagegen liegen in den Erscheinungen der Fremdsprache, die von der Muttersprache des Schülers abweichen.

Um nun die Möglichkeiten des positiven

Transfers auszunützen und die Auswirkungen der negativen Interferenz einzudämmen, ist die Beachtung des kontrastiven Prinzips unerlässlich. Und das gilt sowohl für die Selektion und Präsentation des zu erlernenden Sprachmaterials, wie auch für die einzuhaltende Progression.

Für die Selektion des Sprachmaterials gilt der Grundsatz, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen übereinstimmenden und abweichenden Erscheinungen hergestellt werden muss. Weit überwiegen sollen natürlich die Übereinstimmungen, und richtig dosiert und verteilt erscheinen daneben die Abweichungen. Dabei können schwierigere Erscheinungen, die in beiden Sprachen parallel sind, durchaus eingeführt werden, denn der Schüler lernt sie leicht. Abweichende Erscheinungen dagegen, die für die Kommunikation nicht wesentlich sind, sollten weggelassen werden, da sie den Schüler nur unnötig hemmen und den Lernerfolg verzögern.

Für die Präsentation des Sprachmaterials gilt Ähnliches. Parallele Erscheinungen brauchen nicht besonders hervorgehoben zu werden, der Schüler transferiert geradezu automatisch. Kontrastierende Erscheinungen dagegen bedürfen einer sorgfältigen Einführung unter Zuhilfenahme der verschiedensten Medien, damit nicht nur ein Sinn des Schülers angesprochen wird.

Auch in der rein graphischen Präsentation liesse sich noch manches machen, um Kontraste zu verdeutlichen. So sind z. B. die deutsch/spanischen Unterschiede im Genus der Substantive für einen Spanier ein ausgesprochenes Lernproblem. Nun erscheinen etwa im spanischen Glossar des **VORWÄRTS** dick und fettgedruckt die Substantive und klein und unauffällig davor die Artikel, das ist für den Schüler keine Hilfe! Vielleicht wäre folgender Vorschlag eine Lösung: Stimmt das Genus eines Substantivs im Spanischen und Deutschen überein, so steht gar kein Artikel. Dann weiss der Schüler, er kann transferieren. Stimmt das Genus nicht überein, dann steht der Artikel auffällig da, wobei die Substantive

nach Gruppen zu ordnen wären, welche den gleichen Wandel des Genus zeigen: Span: Mask = Dt: Neutr, etc.

Für die Progression ist ebenfalls das kontrastive Prinzip entscheidend, denn es ist bereits durch eine Reihe von Experimenten nachgewiesen, dass die Reihenfolge der Darbietung des Sprachmaterials einen grossen Einfluss auf das Lernergebnis hat.

Zu interessanten Ergebnissen ist etwa Professor Zabrocki an der Universität Posen gekommen: Sind Muttersprache und Fremdsprache nah verwandt, so schlägt er vor, zuerst die kontrastierenden Erscheinungen einzuführen, um so die Interferenzgefahr zu verringern (z. B. im Russischunterricht für Polen). Sind Muttersprache und Fremdsprache jedoch nur entfernt verwandt, so empfiehlt er, zuerst die in beiden Sprachen parallelen Erscheinungen zu bevorzugen, um dem Schüler Lern-erleichterung zu geben. (z. B. im Englischunterricht für Polen).

Wenn man diese Grundsätze auf unsere Lage hier anwendet, müsste man im Deutschunterricht für Spanier ohne Zweifel mit den parallelen Erscheinungen beginnen. Denn einem Lateinamerikaner erscheint das Deutsche völlig fremd und geradezu unzugänglich, auch wenn das umgekehrt nicht in dem Masse gilt. Meist hat ein deutscher Spanisch-Schüler ja schon eine Ahnung von Latein oder Französisch, oder aber er hat Kontakte mit Spaniern gehabt, so dass ihm deren Sprache nicht mehr so fremd erscheint.

Das hier Gesagte gilt nun nicht etwa nur für das Gebiet der Grammatik, es gilt für alle Systeme und Subsysteme der Sprache, und damit von der ersten Unterrichtsstunde an.

Denn gerade im phonologischen System spielt das kontrastive Prinzip eine äusserst wichtige Rolle. Das Baby bringt zwar etwa 70 verschiedene Laute hervor, doch bei Abschluss des Maturationsprozesses sind die Artikulationswerkzeuge — wie auch das Gehör — auf etwa 40 Phoneme beschränkt, die das System der deutschen Sprache bilden. Die für die richtige Aussprache der Fremdsprache benö-

tigten Laute müssen also mühsam wieder reaktiviert werden.

Doch nicht nur einzelne Laute, sondern auch die phonologische Wortstruktur ist verschieden. Nehmen wir als Beispiel nur einen Satz, wie er gestern Schlagzeilen machte:

“Con fe y confianza ganaremos la Copa”.

“Mit Vertrauen und Zuversicht gewinnen wir den Pokal”.

Wenn Sie die Anzahl der Vokale und der Konsonanten in den beiden Sätzchen vergleichen, so kommen Sie zu recht verschiedenen Ergebnissen. Der spanische Satz enthält 12 Vokale, denen 16 Konsonanten gegenüberstehen. Das ist ein ausgeglichenes Verhältnis, dem die Sprache ihren sonoren Klang verdankt.

Der deutsche Satz enthält zwar etwa die gleiche Anzahl von Vokalen nämlich 14, doch, was meinen Sie, wieviel Konsonanten diesen gegenüberstehen? Es sind 27, fast das Doppelte!

Das liegt daran, dass das Deutsche reich an Konsonantenhäufungen ist, und ein einziger Vokal bis zu 7 Konsonanten an sich binden kann, um eine Silbe zu bilden: Du *strengst* dich nicht an!

1 2 3 4 5 6 7

Solche Silben bilden eine unendliche Schwierigkeit für Schüler, in deren Muttersprache nie mehr als zwei Konsonanten aufeinander folgen. Wenn also etwa in der allerersten Lektion eines Deutschkurses das Wort “du *spieilst*” erscheint, (1 Vokal + 5 Konsonanten), so ist das ein Zungenbrecher für jeden Schüler einer romanischen Muttersprache!

Nicht weniger gross sind die Schwierigkeiten im Vokalsystem. Hier ist es vor allem die Unterscheidung von offenen und geschlossenen Vokalen, die dem Spanier äussert schwer fällt, da er sie in seiner Muttersprache nicht kennt.

Eine wirksame Hilfe für all diese Schwierigkeiten wäre von korrektiven phonetischen Übungen auf kontrastiver Grundlage zu erwarten. Für das Sprachenpaar Deutsch/Französisch ist ein solcher Kurs in korrekativer Phonetik auch bereits von Dr. Bieritz an der Universität Bochum entwickelt worden.

Das graphische System des Deutschen bereitet dem Spanier zum Glück nicht ganz so viele Schwierigkeiten. Im Gegensatz zum Russen etwa hat es der Spanier hier leicht: die Grapheme sind ihm bekannt, und er kann sie weitgehend mit denen seiner Muttersprache identifizieren. Lernprobleme ergeben sich vor allem in den Fällen, wo das gleiche Phonem in den beiden Sprachen verschieden geschrieben wird, wie z. B.:

Spanisch: ai	Deutsch: ei
" : oi	" : eu

Spanisch: c	Deutsch: k
" : f	" : v

Wenn diese kontrastierende graphische Repräsentation gleicher Laute nicht systematisch geübt wird, häufen sich Fehler wie "*hoite, Raise, Secretärin, Fogel*". Dass diese Interferenzen sich nicht noch weit störender auswirken, ist der Regularität zu verdanken, die im Deutschen zwischen phonologischer und graphischer Repräsentation herrscht – sehr im Unterschied etwa zum Englischen.

Trotz all dieser Schwierigkeiten ist das phonologische und das graphische System für den Schüler noch überschaubar, sind es in dem einen Falle doch nur 40 und im anderen 25 Elemente, die er richtig kombinieren muss. Man braucht aber nur einmal eine deutsche Grammatik zur Hand zu nehmen, um zu ahnen, aus welchen Unmengen von Formen, Paradigmen, Oppositionen, Strukturen, Formationsregeln etc. das morphosyntaktische System des Deutschen besteht. Wie soll der Ausländer auch nur die wichtigsten davon lernen?

Er kann es nur, wenn man auch hier nach

dem kontrastiven Prinzip vorgeht und ihm die Möglichkeiten des positiven Transfers erschliesst. Wie wesentlich dabei der Bezug auf die Muttersprache des Schülers ist, sollen ein paar ganz einfache Beispiele zeigen:

Sie wollten z. B. die Struktur einführen:

"Es ist möglich"

"Es ist spät"

Der englischsprachige Schüler wird es sofort richtig machen, denn die Struktur ist ihm aus seiner Muttersprache geläufig:

"It is possible"

"It is late"

Der spanischsprachige Schüler dagegen wir das "es" weglassen und seiner muttersprachlichen Struktur entsprechend sagen:

"Ist möglich"

"Ist spät"

Das Gleiche gilt für eine Struktur wie:

"Wie alt bist du?"

Der Engländer erkennt sofort die Parallelität mit seiner muttersprachlichen Struktur:

"How old are you?"

Für den Spanier dagegen ist diese Struktur völlig fremd und äusserst schwierig, denn er kann nur substantivisch nach dem Alter fragen:

"¿Qué edad tienes?"

("Welches Alter hast du?")

Als drittes Beispiel möge das possessive Adjektiv dienen:

"Peter und *sein* Vater."

"Maria und *ihr* Vater."

Die Genusdifferenzierung entspricht genau dem englischen System,

"Peter and *his* father."

"Mary and *her* father."

Dem Spanier dagegen fällt diese Genusdifferenzierung äusserst schwer, da er in seiner Muttersprache nur ein genusindifferentes Possessivum hat:

“Pedro y su padre”

“María y su padre”

Diese Beispiele zeigen wohl überzeugend, dass die Lernprobleme für Schüler verschiedener Muttersprache eben verschieden sind. Während die drei gegebenen Beispiele für den Engländer parallele Strukturen und damit ganz leicht sind, bilden sie für den Spanier ein beträchtliches Lernproblem und provozieren Interferenzfehler. Denn nichts ist schwerer, als in der Fremdsprache zu differenzieren, was in der Muttersprache unifiziert erscheint. Denken wir doch nur einmal daran, wie schwer es uns Deutschen fällt, das “ser” und “estar” richtig zu gebrauchen, eben weil wir diese Differenzierung in unserer Muttersprache nicht haben!

Angesichts der Unmenge von morphosyntaktischen Formen und Strukturen erhebt sich nun zwangsläufig die Frage, ob sich deren Internalisierung einfach durch Üben erreichen lässt. Oder sollen sie vielmehr dem Schüler auch bewusst gemacht werden? In den neuesten in Deutschland entwickelten Fremdsprachenkursen gibt es meist keine grammatischen Übersichten oder Erklärungen mehr. Das Gleiche gilt auch für den vorwärts, nach dem die Schüler hier also zwei Jahre lang Deutschunterricht haben würden, ohne irgendwelche Paradigmen oder Regeln zu lernen, nur nach Satzmustern.

So weit gehen die hier gebrauchten Sprachkurse für Englisch und Französisch nicht; ersterer hat einen grammatischen Teil mit Erklärungen in der Muttersprache, letzterer gibt auch die grammatischen Erklärungen auf Französisch.

Und diese Lösungen scheinen der Realität in Lateinamerika auch besser zu entsprechen. Der Deutschunterricht beginnt hier bekanntlich, wenn die Schüler 14-17 Jahre alt sind, in dieser Altersstufe ist ihnen ein rein imita-

tives Lernen meiner Meinung nach nicht mehr zuzumuten. Sie sind in allen anderen Fächern an kognitives Lernverhalten gewöhnt und geben sich nicht damit zufrieden, Unverstandenes zu lernen und blosser Fertigkeiten zu entwickeln.

Wie Carrol* festgestellt hat, gehört zur Sprachlerneignung auch die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen kategorial zu erfassen. Man kommt also den kognitiven Bedürfnissen des Schülers entgegen, wenn man ihm hilft, die Kategorien zu erkennen und zu ordnen. Das Klassifizieren, Schematisieren und Systematisieren der sprachlichen Erscheinungen bedeutet keine Erschwerung für den Schüler, sondern Erleichterung und Entlastung, denn es hilft ihm, das Sprachmaterial zu ordnen und zu gliedern, und dadurch überschaubar zu machen!

Wir müssen uns doch klar darüber sein, dass für den lateinamerikanischen Schüler Deutsch etwa das bedeutet, was für den deutschen Schüler der Lateinunterricht ist. Und ich wüsste nicht, dass jemand auf die Idee gekommen wäre, Latein ohne explizite Grammatik unterrichten zu wollen! Das wäre so, als sollte man Klavierspielen nur nach dem Gehör lernen und Schach nur vom Zusehen, ohne die Regeln zu erfahren!

Schliesslich sei noch etwas über *das semantische System* gesagt, das noch am wenigsten erforscht ist. Ein interessanter Versuch auf diesem Gebiet ist der Aufsatz von Dr. B. von der Linden: “Wortfeldübungen im Deutschunterricht für spanischsprachige Schüler” (veröffentlicht in “Der deutsche Lehrer im Ausland” 1972/ H.3), in dem einige Wortfelder kontrastiv gegenübergestellt werden. Einer solchen kontrastiven Analyse müsste praktisch der gesamte Wortschatz unterzogen werden, der dem Schüler präsentiert wird. Denn so, wie die Glossare heute angelegt sind, wird der Schüler von ihnen irregeführt.

So steht etwa da: “Mann = hombre” und

*Zitiert von Götz Wienold in “Die Erlernbarkeit der Sprachen” Kösel-Verlag, München, 1973.

“Kind = niño”, der Schüler muss also diese Lexeme identifizieren. Doch sind sie keineswegs identisch, höchstens teiläquivalent:

“Hombre” heisst “Mann”, aber nur in der Opposition: Mann/Frau

“Hombre” heisst “Mensch”, aber nur in der Opposition: Mensch/Tier

“Niño” heisst “Kind” in der Opposition: Kind/Erwachsener

“Niño” heisst “Junge” in der Opposition: Junge/Mädchen.

Durch die einfachen Gleichsetzungen der Glossare werden also oft semantische Fehler provoziert, und es wird noch viel Arbeit kosten, das Sprachmaterial auch in dieser Hinsicht kontrastiv zu analysieren.

Doch auch hiermit ist der Anwendungsbereich des kontrastiven Prinzips noch nicht erschöpft. Auch *der soziokulturelle Hintergrund* und *der deutschlandkundliche Inhalt* des Sprachkurses muss auf die Adressatengruppe zugeschnitten sein. Die gemeinsame Basis an Kultur und Lebensweise sollte den Hintergrund bilden, von dem die Unterschiede sich abheben sollten. Vor allem aber müssten die Beziehungen zwischen dem Heimatland des Schülers und Deutschland herausgearbeitet werden. Ein deutscher Sprachkurs, der sein Land mit keinem Wort erwähnt, ja, nicht einmal seinen Kontinent, kann den Schüler nicht motivieren!

Der Schüler wird sich vielmehr sagen, wozu soll ich die Sprache eines Landes lernen, das sich für uns gar nicht interessiert, für das wir gar nicht existieren! Und könnte man ihm das verübeln?

Dabei gibt es so viele Beziehungen, die man ausnützen könnte: Frankfurt ist interessant, denn da landet die chilenische LAN! Hamburg ist interessant, denn dahin gehen die Schiffe mit chilenischem Kupfer, und dort auch machte die “Esmeralda”, das chilenische Schulschiff, auf seiner Instruktionsfahrt fest! Wie wäre es mit einem Besuch in der chilenischen Botschaft in Bonn? Oder mit einer Besichtigung des VW-Werkes? Denn der VW

ist ein Begriff für jeden chilenischen Jungen. Chilenische Sportmannschaften haben in Deutschland gespielt, Künstler sind aufgetreten, ein Austausch von Schülern, Studenten und Wissenschaftlern besteht, das sind Anknüpfungspunkte übergenug! Und natürlich lassen sich für die anderen lateinamerikanischen Länder mit Leichtigkeit ähnliche Beispiele zusammentragen!

Doch eins noch, das Kleinstadt-Milieu, wie es etwa der VORWARTS darstellt, interessiert den Südamerikaner ganz und gar nicht! Ihn interessiert die modernste Kunst und Architektur, die fortschrittlichste Technik, die höchste Präzision und die perfekteste Organisation — das, was er noch nicht hat, das fasziniert ihn! Käme man hier seinen Interessen entgegen, wäre die Motivation gesichert.

Trotz all des Gesagten möchte ich nicht als Fanatikerin des kontrastiven Prinzips gelten. Darum möchte ich nicht schliessen, ohne zu betonen, dass das kontrastive Prinzip selbstverständlich nur eines unter mehreren ist, die bei der Erstellung eines Sprachkurses zu beachten sind. Allerdings steht für mich fest, dass es eines der Grundprinzipien ist, denn etwa 50% der Fehler sind durch Interferenz der Muttersprache des Schülers bedingt. Das haben meine eigenen Untersuchungen für das Sprachenpaar Spanisch/Deutsch ergeben, und zu dem gleichen Ergebnis sind auch Untersuchungen für andere Sprachenpaare gekommen.

Einen genaueren Aufschluss über diesen Einfluss der Muttersprache als Störfaktor im Sprachlernprozess soll das gegenwärtig an der UNIVERSIDAD CATÓLICA durchgeführte kontrastive Forschungsprojekt geben, das über eine massive Fehleranalyse die spezifischen Lernschwierigkeiten eines spanischsprachigen Deutschschülers identifizieren soll.

Wie auch diese Tagung wieder zeigte, herrscht in einem Punkt allegemeine Übereinstimmung: die bisherigen Erfolge des Deutschunterrichts in Lateinamerika, d. h. für uns hier —in Chile, sind unbefriedigend! Und das gilt wohl in grösserem oder kleinerem Masse

für alle Schularten, mit welchen Lehrkräften und welchem Lehrmaterial auch immer gearbeitet worden ist.

Angesichts dieser unbefriedigenden Lage läge es doch nahe, noch einmal einen neuen Weg zu versuchen und dem Lateinamerikaner durch einen kontrastiv angelegten Sprachkurs den Zugang zu unserer schwierigen Sprache zu erleichtern.

Es müsste doch möglich sein, auf diese Weise Lernschwierigkeiten abzubauen und dem Schüler das Erfolgserlebnis zu geben, das nun einmal das beste Stimulans ist, und das allein die Aufrechterhaltung des Interesses und der Motivation sichert. Dieses Ziel wäre wohl unser aller Mühe wert!