

ILTIS-Projektpartner (Hg.)

SPRACHEN LERNEN – INTERKULTURELLES LERNEN IN SCHÜLERBEGEGNUNGEN

Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Herausgegeben von den ILTIS-Projektpartnern:

Goethe-Institut Inter Nationes, Deutschland

aga – Asociación de Germanistas de Andalucía, Spanien

Fontys Hogescholen Educatieve Faculteit, Niederlande

Jihočeská univerzita v Českých Budejovicích, Pedagogická fakulta, Tschechische Republik

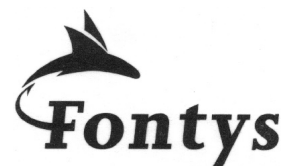
OPEKO – National Centre for Professional Development in Education, Finnland

Tysklærerforeningen for gymnasiet og hf, Dänemark

Hana Andrássová, Markus Biechele, Leif Christophersen, Anton Haidl, Ada Keij, Adrie Keij,
Rudolf Leiprecht, Tuula Pantzar, Kristina Pavlovic, Susanne Vestergaard

Koordinierende Einrichtung: Goethe-Institut Inter Nationes, Kristina Pavlovic,
Forschung und Entwicklung, Bereich Fortbildungsdidaktik

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft
im Rahmen des Sokrates-Programmes finanziert. Der Inhalt dieses
Projekts gibt nicht notwendigerweise die Ansichten der Europäischen
Gemeinschaft wieder, und letztere übernimmt dafür keine Haftung.



Tysklærerforeningen for gymnasiet og hf
Verband der Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe
und Erwachsenenbildung in Dänemark

Opeko

OPETUSALAN KOULUTUSKESKUS
UTBILDNINGSCENTRET FÖR UNDERVISNINGSSSEKTORN
NATIONAL CENTRE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EDUCATION



© 2002 München, ILTIS-Projektpartner
Alle Rechte vorbehalten.

Redaktion: Monika Bovermann, Heimersheim
Alicia Padrós, Stuttgart
Layout & Satz: Regina Krawatzki, Stuttgart
Druck: Tiskárna Vlastimil Johanus, České Budejovice

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Rechte-Inhaber ermittelt werden. Für entsprechende Hinweise sind die Herausgeber dankbar.

ISBN Buch: 3-935618-68-9, Schutzgebühr 5,- Euro
ISBN Video (PAL): 3-935618-69-7, Schutzgebühr 5,- Euro
ISBN Video (SECAM): 3-935618-70-0, Schutzgebühr 5,- Euro
ISBN Video (NTSC): 3-935618-71-9, Schutzgebühr 5,- Euro

Bezugsadresse: Verlagsauslieferung Max Hueber (VMH)
Max-Hueber-Str. 4
D-85737 Ismaning
Tel. +49 (89) 96 02 – 3 41
Fax +49 (89) 96 02 – 3 28
gimat@goethe.de

Modulübersicht

Vorwort		
Modul 1:	Einsatz eines Portfolios (Hana Andrasová)	15 Seiten
Modul 2:	Ansätze interkulturellen Lernens (Rudolf Leiprecht)	17 Seiten
Modul 3:	Interkulturelle Kompetenzen und Kompetenzen zur Unterstützung interkulturellen Lernens (Rudolf Leiprecht)	21 Seiten
Modul 4:	Identitätsbildung (Pauli Kaikkonen)	23 Seiten
Modul 5:	Aperitiivi Suomi (Hana Andrásová, Anton Haidl, Tuula Pantzar)	109 Seiten
Modul 6:	Virtuelle Begegnungsprojekte (Reinhard Donath)	21 Seiten
Modul 7:	Schülerbegegnungen in der Praxis (Rudolf Leiprecht)	33 Seiten
Modul 8:	Aufgabentypologie (Maïke Grau, Michael Legutke, Andreas Müller-Hartmann)	31 Seiten
Modul 9:	Interkulturelle Ansätze in Lehrwerken (Hana Andrásová, Markus Biechele)	17 Seiten
Modul 10:	Im Dschungel europäischer Antragsformulare (Markus Biechele)	5 Seiten

Sie können die Module einzeln herunterladen unter:
<http://www.goethe.de/iltis>

8 Aufgabentypologie zum interkulturellen Lernen in Begegnungssituationen

Überblick

1. Vorbemerkung

Dieses Modul ist für eine Fortbildung von TN gedacht, die sich mit interkulturellem Lernen und dahinter stehenden Konzepten bereits in vorherigen Modulen auseinandergesetzt haben. Bei der Entwicklung der Aufgabentypologie wird davon ausgegangen, dass interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen nicht an eine bestimmte Begegnungsform (z.B. „traditioneller“ Schüleraustausch oder E-Mail-Partnerschaft) geknüpft ist. Begegnungen zwischen Lernerrinnen und Lernern aus unterschiedlichen Kulturkreisen bieten generell ein Forum zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Kultur. Wie dieses Forum genutzt werden kann und welche Intensität die interkulturellen Begegnungen erreichen können, hängt wesentlich von der pädagogischen Gestaltung durch die beteiligten Lehrkräfte vor, während und nach der Begegnung ab. Aus diesem Grunde ist dies keine Typologie der Begegnungsformen, sondern eine Aufgabentypologie für unterschiedliche Begegnungssituationen.

Das Modul ist in drei Teile gegliedert: Ausgehend von eigenen Erfahrungen in der Organisation und Durchführung verschiedener Formen von Schülerbegegnungen sowie von bereits vorhandenem theoretischen Wissen im interkulturellen Bereich setzen sich die TN mit M. Byrams Konzept des interkulturellen Lernens auseinander. Fallbeispiele zeigen, dass interkulturelles Lernen in Begegnungssituationen eng mit den Aufgabenstellungen verknüpft ist, die die beteiligten Lernerinnen und Lerner zu einem grenzüberschreitenden Dialog und zur Reflexion des dabei ablaufenden Prozesses anleiten. Im dritten Teil wird eine Typologie von Aufgaben vorgestellt, die in den jeweiligen Phasen von Begegnungssituationen interkulturelle Lernprozesse anregen und fördern können. An zwei Fallbeispielen unterschiedlicher Begegnungsformen werden Aufgabenstellungen in den verschiedenen Phasen konkretisiert. Abschließend wird ein Modell vorgestellt, das Begegnungsformen, formale Gestaltungskriterien und Aufgaben zusammenbringt.

2. Ziele

- Formate für Begegnungen erarbeiten und deren Leistungsfähigkeit überprüfen
- anhand von Fallbeispielen das Konzept der Aufgabe erarbeiten und in Bezug auf Begegnungsphasen konkretisieren
- ein dynamisches Modell für Begegnungen entwickeln, das Gestaltungskriterien, Formate und Aufgabentypen integriert

3. Materialien/Medien

- Folien
- Arbeitsblätter
- Fallbeispiele
- Beispiele für die Vorträge der SL
- Overheadprojektor

- 4. Aktivitäten der Teilnehmer/innen**
- Erfahrungsaustausch und Reflexion in Gruppen
 - Zuhören (Berichte der anderen Kleingruppen, Kurzvorträge)
 - Diskussion von Fallbeispielen im Hinblick auf das vorgestellte Modell zum interkulturellen Lernen
 - Präsentation von Ergebnissen der Gruppenarbeit
 - Diskussion im Plenum
- 5. Aktivitäten der Seminarleitung**
- Vorbereitung (u.a. Vorlagen für Folien und Arbeitsblätter kopieren)
 - Vorträge mit Hilfe der Vorlage erarbeiten und halten
 - Moderation (u.a. der Diskussion im Plenum, der Gruppenberichte)
- 6. Ablauf**
- Teil I: Erfahrungen** 🕒 40 Min.
- a. Plenum: Einstieg in das Modul 🕒 5 Min.
 - b. Plenum: Sammeln bekannter Begegnungsformen 🕒 10 Min.
 - c. Gruppenarbeit: Austausch zu Vorerfahrungen im Bereich „Interkulturelles Lernen in der Begegnung“ 🕒 15 Min.
 - d. Plenum: Sammeln der Ergebnisse 🕒 10 Min.
- Teil II: Interkulturelles Lernen: Ein Modell und seine Anwendung in der Schülerbegegnung** 🕒 60 Min.
- e. Plenum: Vortrag „Interkulturelles Lernen nach M. Byram“ 🕒 15 Min.
 - f. Gruppenarbeit: Arbeit mit Fallbeispielen 🕒 30 Min.
 - g. Plenum: Diskussion der Ergebnisse 🕒 15 Min.
- Teil III: Aufgabentypologie** 🕒 60 Min.
- h. Plenum: Vortrag „Aufgaben und ihre Rolle im interkulturellen Lehr- und Lernprozess“ 🕒 10 Min.
 - i. Gruppenarbeit: Erneute Betrachtung des zweiten Fallbeispiels 🕒 20 Min.
 - k. Plenum: Sammeln der Ergebnisse 🕒 15 Min.
 - l. Plenum: Zusammenfassende Darstellung des Modells 🕒 15 Min.
- 7. Dauer/Zeit** Insgesamt ca. 3 Stunden (Teil I: 40 Min., Teil II + III: je 60 Min.)
- 8. Literatur**
- Leider ist vieles aus der dokumentierten Austauschpraxis nicht im normalen Buchhandel erhältlich (sog. „graue Literatur“). Die Auswahl beschränkt sich daher auf gut zugängliche Bücher und Zeitschriften.
- 1. Bücher und Artikel als Hintergrundlektüre für dieses Modul**
- Alix, Christian (1990): *Pakt mit der Fremdheit? Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen*. Frankfurt/M: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Byram, Michael (1997b): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Müller-Hartmann, Andreas (2000): *The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks*. In: *Language Learning & Technology* 4(2), S. 129–147 [online].

Bolten, Jürgen (1993): *Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht*. In: Kelz, Heinrich P. (Hg.) (1994): *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz*. Bonn: Dümmler, S. 99–139.

v. Helmolt, Katharina / Müller, Bernd-Dietrich (1993): *Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen*. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, S. 509–548.

Thomas, Alexander (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Thomas, Alexander (Hg.) (1993): *Kulturovergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 377–424.

2. Weitere praxisorientierte Bücher und Artikel zu verschiedenen Formen von Schülerbegegnungen

Byram, Michael (Hg.) (1997a): *Face to Face: Learning ‚language-and-culture‘ through visits and exchanges*. London: CiLT.

Caspari, Daniela (1999): „Begegnungen“ – eine neue Serie im „Fremdsprachenunterricht“. In: *Fremdsprachenunterricht* 43/52 (5), 366–367, fortlaufende Serie mit Berichten und Anregungen aus der Praxis, voraussichtliches Ende 2002.

Thomas, Alexander (Hg.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach.

Wicke, Rainer Ernst (1995): *Kontakte knüpfen*. Fernstudieneinheit 9. Berlin/München: Langenscheidt.

Verlaufsplan

Teil I: Erfahrungen

a. Plenum: Einstieg in das Modul

Der aus Modul 3 „Interkulturelle Kompetenzen“ schon bekannte Cartoon des Zeichners Uli Stein (ein Pinguin und ein Känguru machen Schüleraustausch) bietet die Möglichkeit eines humorvollen Einstiegs in die Thematik. Er kann mit den folgenden Sätzen durch die SL kommentiert werden:

„Schülerbegegnungen haben viele Facetten, die bedacht werden müssen. Dazu gehört in erster Linie die Frage nach der Wahl des Ortes mit seinem jeweiligen Erlebniswert. Während der kleine Pinguin offensichtlich den Joker gezogen hat, denn Australien ist ein zunehmend beliebter Austauschpartner, sieht das Känguru weniger guten Aussichten entgegen. Orte bringen ein bestimmtes Klima mit sich, auf das man seine Schülerinnen und Schüler vorbereiten sollte. Ebenso sind gewisse lokale Gebräuche oder in diesem Fall Transportgewohnheiten im Vorfeld zu bedenken.

Das wirft auch die Frage des Sicherheitsaspektes bei Schülerbegegnungen auf, die im Falle des kleinen Kängurus gut gelöst scheint, aber im australischen Kontext anscheinend nicht mitbedacht worden ist. Die Rolle der Sicherheit der Schülerinnen und Schüler beinhaltet die Frage nach der Verantwortung der begleitenden Lehrkräfte sowie der gastgebenden Eltern. In beiden Fällen bemühen sich die Eltern offensichtlich redlich, ihren Gästen gerecht zu werden, aber nach deren Aussage zu schließen sind sie in Bezug auf kulturelle Unterschiede nicht ausreichend informiert worden. Aufgaben zum Umgang mit dem Anderen sowohl vor als auch während der Begegnung wären hier sicherlich hilfreich gewesen.“



Folie 1

b. Plenum: Sammeln bekannter Begegnungsformen

Nach diesem Einstieg erfolgt in einem zweiten Schritt eine erste Zusammenstellung bekannter Begegnungsformen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die TN bereits viele Begegnungsformen wie z.B. den „klassischen“ Schüleraustausch oder auch die Briefpartnerschaft kennen. Diese Formen werden am Anfang auf Zuruf auf einer Wandtafel oder einem Flipchart gesammelt. Durch Auflisten in zwei Spalten kann bereits eine erste Unterscheidung nach *face-to-face* und medial vermittelten Begegnungsformen vorgenommen werden:

Face-to-face

- Drittortbegegnung
- Schüleraustausch: individuell, Kleingruppe, Schulklasse
- Internationale Projektwoche
- Betriebspraktikum im Ausland
- Studienfahrt mit ethnografischen Elementen

Medial vermittelt

- E-Mail-Austausch
- Briefpartnerschaft
- Austausch von Audio- und Videokassetten
- Chat
- Videokonferenz
- Austausch von Unterrichtsmaterialien

**c. Gruppenarbeit:
Interkulturelles
Lernen in der
Begegnung**

Nach dieser formalen Typologisierung von Begegnungsformen kommt nun die Zielkomponente „interkulturelles Lernen“ als Kriterium hinzu. Da vorausgesetzt wird, dass sich die TN damit bereits theoretisch auseinandergesetzt haben, wird der folgende Vortrag zum Begriff des interkulturellen Lernens nach Byram hier über die eigenen Erfahrungen der TN vorbereitet. Die Gruppen erhalten je ein Arbeitsblatt mit den drei Bereichen des interkulturellen Lernens: Wissen – Einstellungen – Fertigkeiten.

Arbeitsblatt 1

	Wissen	Einstellungen
Begegnung		
Partizipation		

Arbeitsblatt 1

Aufgabe: Erläutern Sie anhand von Beispielen aus Ihren Erfahrungen, inwiefern diese Teilbereiche des interkulturellen Lernens in Begegnungsprojekten eine Rolle gespielt haben.

Es kann darauf hingewiesen werden, dass diese Diskussion zur Vorbereitung auf einen Theorie-Input zu den Bereichen gedacht ist und nicht davon ausgegangen wird, dass der theoretische Hintergrund dieses Modells den TN bereits bekannt sein muss.

**d. Plenum: Sammeln
der Ergebnisse**

Arbeitsblatt 1 auf
Folie

Zu jedem Teilbereich tragen eine oder zwei Gruppen vor, was sie notiert haben. Die SL trägt auf dem auf Folie kopierten Arbeitsblatt stichpunktartig die Ergebnisse der Gruppen ein.

Damit ist die Voraussetzung für den folgenden Vortrag über das Konzept des interkulturellen Lernens geschaffen.

Teil II: Interkulturelles Lernen: Ein Modell und seine Anwendung in der Schülerbegegnung

**e. Plenum: Vortrag
„Interkulturelles Lernen nach M. Byram“**

Bei dem folgenden Theorie-Input wird aus der Darstellung eines konkreten Falls die Theorie des interkulturellen Lernens entwickelt. Als Grundlage und theoretischer Hintergrund dient das Modell von Michael Byram (1997), der sich zum einen auf den Fremdsprachenunterricht als Kontext für interkulturelles Lernen bezieht und zum anderen die Situation des Schüleraustausches explizit einbezieht. Weitere Anregungen bieten Ansätze wie die von Bolten (1993), Müller (1993) aus dem Feld der interkulturellen Wirtschaftskommunikation sowie Thomas (z.B. 1988, 1993), der den Schüleraustausch aus einer sozialpsychologischen Perspektive beleuchtet.



Folie 2



Folie 3

Ein Beispiel für den Vortrag findet sich im Anhang.

**f. Gruppenarbeit:
Arbeit mit Fallbeispielen**

Als Diskussionsgrundlage dienen zwei Fallbeispiele, die allen TN als Kopie vorliegen sollten. Im Fall 1 handelt es sich um eine durch Aufgaben bewusst im Hinblick auf interkulturelles Lernen geleitete Begegnung, im Fall 2 um eine Begegnung, in der wenig Förderung des interkulturellen Lernens stattgefunden hat.



Arbeitsblatt 2

Aufgabe: Versuchen Sie mit Hilfe von Byrams Modell die beiden Fälle zu betrachten und erklären Sie, ob und inwieweit interkulturelles Lernen stattgefunden hat. Diskutieren Sie dabei auch, welche Rolle die Lehrkraft im Verlauf der Begegnung spielt.

g. Plenum: Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion geht aus von einem kurzen Bericht, der von jeder Gruppe über den Verlauf der gemeinsamen Bearbeitung der Fälle gegeben wird.

Die SL sollte darauf achten, dass sich die Diskussion nicht zu einer grundsätzlichen Diskussion über Sinn und Unsinn der Nutzung moderner Kommunikationstechnologien ausweitet bzw. zu einer pauschalen Bewertung des *face-to-face* oder medial vermittelten Begegnungstyps führt. Es muss herausgearbeitet werden, welche Maßnahmen in den beiden Fallbeispielen von den Lehrkräften ergriffen bzw. nicht ergriffen werden, um interkulturelle Lernprozesse zu fördern.

Diese Diskussion legt die Grundlage für den nun folgenden dritten Teil. Hier stehen Aufgaben im Mittelpunkt, die den interkulturellen Lernprozess fördern.

Teil III: Aufgabentypologie

h. Plenum: Vortrag „Aufgaben und ihre Rolle im interkulturellen Lehr- und Lernprozess“

Zur Visualisierung des Vortrags kann die schematische Darstellung „Begegnungsphasen und ihre Aufgabentypen“ als Folie aufgelegt werden. Die drei Kästchen in der oberen Reihe stehen für die drei prototypischen Phasen im Begegnungsprozess, denen jeweils bestimmte Aufgabentypen zugeordnet werden können, die exemplarisch in den darunter stehenden drei Kästchen aufgeführt sind. Entsprechend der schrittweisen Darstellung der Phasen im Vortrag können zunächst die vier rechten Kästchen abgedeckt werden, so dass zu Anfang nur die erste Phase auf der Projektion sichtbar ist und die Phasen zwei und drei nach und nach aufgedeckt werden.



Folie 4

Ein Beispiel für den Vortrag findet sich im Anhang.

i. Gruppenarbeit: Erneute Betrachtung des zweiten Fallbeispiels

Nachdem das Konzept der Begegnungsphasen mit entsprechenden Aufgabentypen zum interkulturellen Lernen anhand des E-Mail-Projekts exemplarisch entwickelt wurde, soll nun der Transfer auf eine andere Form der Schülerbegegnung erfolgen. Dazu wird der bilaterale Austausch zwischen einer deutschen und einer französischen Schulklasse erneut thematisiert. Dieser Fall zeichnet sich dadurch aus, dass von Seiten der Lehrkräfte kaum Aufgaben zum interkulturellen Lernen gestellt werden, sodass keine Vorbereitung, Betreuung oder reflektierende Nachbereitung im Hinblick auf interkulturelle Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler stattfindet. Deshalb soll nun der Fall dahingehend abgewandelt werden, dass für die einzelnen Phasen des Austausches Aufgaben gefunden werden, die den Lernprozess fördern.

Dazu können dieselben Gruppen wie zuvor gebildet werden. Sie benutzen wieder die Kopie des Fallbeispiels „Die Franzosen kommen“.

Aufgabe: Entwickeln Sie für jede der drei Phasen (Kontaktaufnahme, Dialogaufbau, Vertiefung/kritische Reflexion) eine Aufgabe, die dazu führt, dass in dem vorliegenden Fall der interkulturelle Lernprozess der Lernerinnen und Lerner gefördert wird.

k. Plenum: Sammeln der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden gesammelt und den drei Phasen (Kontaktaufnahme, Dialogaufbau, Vertiefung/kritische Reflexion) zugeordnet. Dazu können die Phasen in Spalten an die Tafel bzw. auf ein Flipchart geschrieben werden, unter die dann die Vorschläge der Gruppen stichwortartig notiert werden.

SL-Informationen

Die SL-Informationen im Anhang können mögliche Ergebnisse darstellen. Die Fertigungsbereiche, die mit den Aufgaben vorrangig angesprochen werden, sind jeweils angegeben. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Aufteilung des Lernziels interkulturelle Kompetenz in Teilbereiche zwar zum besseren Verständnis des Konzeptes beiträgt, in der Praxis aber nicht immer beibehalten werden kann, da die Fertigkeiten in der Umsetzung meist gleichzeitig benötigt werden.

Viele der Anregungen sind entnommen aus: Alix, Christian (1990). *Pakt mit der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen*. Frankfurt/M: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

l. Plenum: Zusammenfassende Darstellung des Modells

Folien 5-9

Als Wiederholung der wichtigsten Aspekte des Moduls und zur Abrundung wird der Zusammenhang zwischen Begegnungsformen (mit ihren Koordinaten wie Länge oder Kommunikationsform) und Aufgaben zur Förderung des interkulturellen Lernens modellartig zusammengefasst. Dazu erläutert die SL die Folien 5–9. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass die Aufgaben für eine spezielle Begegnungsform (bilateraler Schüleraustausch bzw. E-Mail-Projekt) entwickelt wurden, in ähnlicher Form aber auch auf andere Formen anwendbar sind.

Je nach Bedarf können die formalen Gestaltungskriterien der Begegnung (Alter, Gruppengröße, Dauer etc.) vorab anhand einer Folie vergegenwärtigt werden, da sie Eingang in das Gesamtmodell der Typologie finden, aber im Gegensatz zu den inhaltlichen Kriterien in diesem Modul noch nicht erwähnt wurden. Wenn es sich bei den Adressaten der Fortbildung um austauscherfahrene Praktiker/innen handelt, wird davon ausgegangen, dass diese Punkte keiner weiteren Vertiefung bedürfen.

Eine Diskussion zum dargestellten Modell einschließlich einer kritischen Betrachtung seiner Leistungsfähigkeit in der Integration von Bedingungsfaktoren des interkulturellen Lernens in verschiedenen Formen der Schülerbegegnung beschließt diese Veranstaltung.

Folie 1



(Uli Stein)

Folie 2

Schematische Darstellung der Teilbereiche des interkulturellen Lernens

	<p>Einstellungen entwickeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wertschätzung der anderen Kultur durch Neugier/Offenheit ■ Relativierung der eigenen Kultur 	
<p>Fertigkeiten entdecken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Entdecken von Neuem und dessen Einschätzung ■ Soziale Interaktion 	<p>Kritisches kulturelles Bewusstsein entwickeln:</p> <p>(Politische Bildung)</p>	<p>Fertigkeiten entwickeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Interpretation und das In-Beziehung-Setzen von „Texten“
	<p>Wissen erwerben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ eigene und fremde Kultur ■ deklaratives und prozedurales Wissen der Interaktion (individuell und in der Gruppe) 	

(Byram 1997, S. 34)

Folie 3

Interkulturelles Lernen in Begegnungssituationen**Auf den Brief der nordamerikanischen Schülerin Susan ...**

Hallo,
 mein Name ist Susan Little. Ich freue mich sehr darüber, dass deine Klasse an unserer Kultur interessiert ist. Ich bin ein 15-jähriges Mädchen ... Meine Größe liegt bei fünf Fuß und sechs Inches, worauf ich sehr stolz bin.

Stereotype Vorstellungen über die Deutschen sind z.B.: Sie trinken viel Bier, essen Sauerkraut und Bratwurst (igitt), mochten die Juden nicht, und es gibt große dicke Frauen, die sich nicht rasieren.

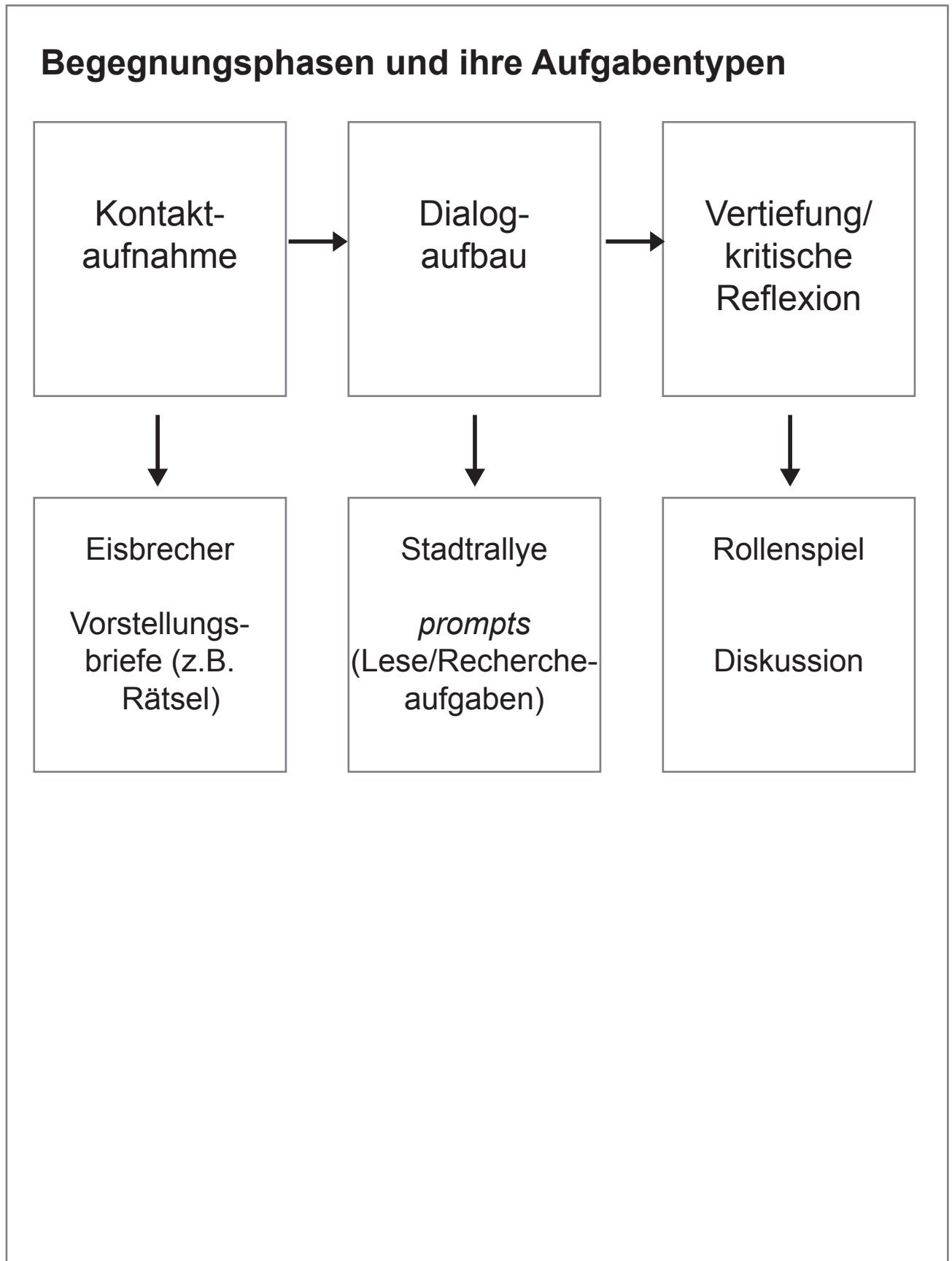
Ich hoffe, dass ich niemanden von euch verletzt habe. Ich denke, dass es eine tolle Idee ist, sich mit Schülern aus anderen Ländern auszutauschen.

Susan

... folgte die Antwort des deutschen Schülers Markus:

Hallo Susan,
 wie geht es dir? Ich hoffe gut. Mein Name ist Markus Specht. Ich war von deinen Abneigungen und Vorlieben beeindruckt, aber was du über typische Deutsche denkst, ist falsch. Vielleicht gibt es im Süden von Deutschland ein paar Leute, die Sauerkraut essen und viel Bier trinken. Aber hier in Hessen hassen die meisten Leute Sauerkraut und sie trinken nicht so viel Bier, und die meisten Mädchen sind nicht groß und dick. Die meisten sind kleiner als du und sie rasieren sich. Ich hoffe, dass ich dich mit meiner aggressiven Meinung nicht verletze ...
 Markus

Folie 4



Arbeitsblatt 1

Interkulturelles Lernen in der Begegnung

Aufgabe: Erläutern Sie anhand von Beispielen aus Ihren Erfahrungen, inwiefern diese Teilbereiche des interkulturellen Lernens in Begegnungsprojekten eine Rolle gespielt haben.

Wissen

Einstellungen

Fertigkeiten

Arbeitsblatt 2

Fallbeispiele

Aufgabe: Versuchen Sie mit Hilfe von Byrams Modell die beiden Fälle zu betrachten und erklären Sie, ob und inwieweit interkulturelles Lernen stattgefunden hat. Diskutieren Sie dabei auch, welche Rolle die Lehrkraft im Verlauf der Begegnung spielt.

1 Das elektronische Lerndreieck

- Ort: Gießen (D), Ulm (D), Quebec (CAN)
- Klassenstufe: 11. Klasse
- Schülerzahl: 20–25 in jeder Klasse
- Zeitraum: Oktober–Ende Februar (5 Monate)
- Form der Kommunikation: E-Mail

Im vorliegenden Fall geht es um Schülerbegegnung im Rahmen eines E-Mail-Projekts zwischen einem Gymnasium in Ulm, einer Gesamtschule in Lollar bei Gießen und einer Highschool in Quebec, Kanada. In dem Projekt diskutierten die Schülerinnen und Schüler von Mitte Oktober bis Weihnachten über ein englischsprachiges Jugendbuch von Drew Hayden Taylor: *Toronto at Dreamer's Rock* (1990). Im Anschluss arbeiteten Projektgruppen, die sich aus Lernenden der drei Klassen zusammensetzten, an gemeinsamen Themen (das übergeordnete Thema war *Native Americans*), die sich aus der Diskussion über das Theaterstück ergeben hatten. Diese Arbeit mündete in Produkte, die auf einer Website veröffentlicht wurden.

Das Buch: Taylors Drama bietet sich auf Grund seiner Thematik und seiner Kürze für ein solches Projekt an. In dem gut 40 Seiten langen Stück treffen drei 16-jährige Jungen der Odawa/Ojibwa Nation (Kanada) aus verschiedenen Jahrhunderten auf einem Felsen aufeinander, der ein heiliger Ort der Nation ist. Taylor beschreibt das zufällige, Zeitgrenzen durchbrechende Zusammentreffen der Jungen, das von vielen Konflikten und Missverständnissen begleitet wird, folgendermaßen: „Ich wollte über etwas schreiben, was der Frage nachgeht, was ‚Native‘ sein für unterschiedliche Menschen bedeutet ... drei unterschiedliche Jungen von verschiedenen Zeitperioden mit unterschiedlichen Wahrnehmungen, was ‚Native‘ heißt ... Zusammen streiten und lachen die Jungen, machen Witze, reden über Mädchen, kämpfen und philosophieren. Sie stellen die Identität der jeweils anderen in Frage und werden entsprechend selbst auch in Frage gestellt. 500 Jahre werden hier zur Inspektion auf den Tisch gelegt.“

Überblick Projektablauf:

Partnersuche: St.-Olaf-Liste

Aushandlung des Projektes: vor und nach den Sommerferien

Projektbeginn: nach den Herbstferien

1. Phase: Vorstellung der einzelnen Gruppen (*matching*)

2. Phase: Arbeit mit dem literarischen Text anhand von *prompts*

Dauer: bis kurz vor Weihnachten

3. Phase: kooperative Projekte zu *Native Americans*, die sich aus der Textarbeit ergaben

Dauer: Weihnachten bis Ende des 1. Halbjahres

Projektende: Ende des 1. Halbjahres

Arbeitsblatt 2/Fortsetzung

Partnersuche: Die Partner fanden sich vor den Sommerferien über die Vermittlungsliste für E-Mail-Projekte des amerikanischen St. Olaf Colleges und handelten den Rahmen für das gemeinsame Projekt in der Zeit vor und nach den Sommerferien aus. Der Zeitrahmen für das Gesamtprojekt und für das meist einmal wöchentliche Verschicken der E-Mail-Briefe wurde geklärt (Wer hat wann Unterricht und kann dann E-Mail-Briefe schicken bzw. braucht wann Briefe zum Bearbeiten?), die Form der Buchbearbeitung wurde festgelegt (Alle Klassen schreiben *reading journals* während des Leseprozesses.), die Aufgabenentwicklung für das Lerndreieck wurde verteilt und man einigte sich über das *matching* der beteiligten Schülerinnen und Schüler, d.h. die erste Kontaktaufnahme.

Projektablauf:

1. Phase: Um den Austausch von E-Mails innerhalb der Klasse zu erhöhen und um gleichzeitig eine intensivere Form der Begegnung auf der persönlichen Ebene zu ermöglichen, wurde statt des sonst eher üblichen *matchings* zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern, ein so genanntes Gruppen-*matching* organisiert. In den jeweiligen Klassen fanden sich die Lernenden entsprechend ihrer Interessen oder Hobbys zusammen und gaben sich einen Gruppennamen. So gab es z.B. eine Gruppe von Schülerinnen, die an Tanz und Ballett interessiert war und sich *Graceful Dancers* nannten. Eine Gruppe aus Quebec wählte den Namen *Earth Tones*, weil die Mitglieder verschiedene Kulturen verkörperten. Andere Gruppen fanden Namen wie *Metal Maniacs* oder *Computer Freaks*. Im Vorstellungsbrief an die Partner beschrieben sie ihre gemeinsame Gruppenidentität und die Besonderheiten der einzelnen Gruppenmitglieder. Die Partner konnten sich auf dieser Basis mögliche Partnergruppen zur Zusammenarbeit suchen, so dass letztendlich im Ringverfahren kleine Lerndreiecke von jeweils drei Gruppen in den beteiligten Klassen entstanden. Neben den Gruppenbriefen wurden im Laufe des Projektes auch individuelle Briefe geschrieben, die innerhalb der Gruppe ausgetauscht wurden, sodass auf diese Weise ein größerer Umlauf der vielen eintreffenden Briefe zustande kam.

2. Phase: Diskussion über das Buch anhand von *prompts*:

Im Gegensatz zu einem früheren Projekt, in dem ein Jugendroman über mehrere Wochen parallel zur Diskussion gelesen wurde, kamen die Partner in diesem Fall überein, das Theaterstück relativ schnell zu lesen und die Diskussion über eine Reihe von *prompts* zu organisieren. *Prompts* sind interessante Fragestellungen oder provozierende Statements, die dazu dienen, die beteiligten Partner in eine Diskussion zu verwickeln, um so wichtige Punkte des literarischen Textes ebenso wie andere interessante Aspekte zu diskutieren. Jede Klasse übernahm, entsprechend eines leserorientierten Ansatzes, die Entwicklung eines *prompts*, sodass Aufgaben entstanden, die vor, während und nach dem Lesen des Buches eingesetzt werden konnten.

Prompts:

1. Vor dem Lesen des Buches (Quebec):

Dies ist unser erster *prompt*, entwickelt von Allison of *The Earth Tones* und von der ganzen Klasse als unser erster Diskussionspunkt angenommen:

Arbeitsblatt 2/Fortsetzung

In fourteen hundred and ninety-two
Columbus sailed the ocean blue.
But raped, invaded.
Killed and slave-traded.
Now, does he seem as good to you?

2. Während des Lesens des Buches (Ulm):
Was erfahren wir in dem Theaterstück über
- Rustys Welt und Probleme (in der ersten Hälfte)?
 - uns selbst und die soziale Realität um uns herum?

3. Nach dem Lesen des Buches (Lollar):
Glaubt Ihr, dass die Atmosphäre des Treffens anders gewesen wäre, wenn sich drei Mädchen (die Freundinnen der Jungen) am Dreamer's Rock getroffen hätten?

Die *prompts* führten zu einer intensiven Diskussion sowohl der vielfältigen Probleme, die der Protagonist Rusty hat, als auch der sozialen und politischen Probleme der *Natives* Nordamerikas. Dabei lösten vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Rolle von Kolumbus und die Schuldfrage in Bezug auf die Unterdrückung der *Natives* eine inhaltliche Kontroverse zwischen den Partnern aus. Die eingehenden Briefe wurden im Unterricht von den jeweiligen Partnern beantwortet oder nach Durchsicht durch die Lehrerin wurden einzelne besonders interessante bzw. kontroverse Briefe zur Weiterbearbeitung im Plenum zur Diskussion gestellt. So hatte z.B. der kreative Text einer Schülergruppe in Lollar, in dem ein möglicher Dialog zwischen drei Mädchen (siehe *prompt 3*) entwickelt worden war, zu einer Weiterführung dieses Dialogs durch die Ulmer Partner geführt ebenso wie zu einem Kommentar der Ulmer zu der grundsätzlichen Frage, ob Mädchen sich anders verhalten würden als Jungen:

Hallo!

Natürlich denken wir, dass die Atmosphäre anders gewesen wäre, wenn die Jungen Mädchen gewesen wären. Denn Mädchen sind oft eher dazu in der Lage, über persönliche Probleme zu sprechen. (Denkt nur an Rusty und seine Unfähigkeit über sich selbst zu reden.) Wir denken auch, dass Rustys Freundin keinen Alkohol als „Werkzeug“ benutzen würde, um Probleme zu lösen.

... Die Mädchen wären nicht so skeptisch im Umgang miteinander wie die Jungen. Die Themen, über die sie reden würden, wären auch andere. Mädchen reden häufig über Mode, Make-up, Musik („Die sind soooo süß!!!!“), Filme („Titanic-Manie“), Pferde, die Zukunft ihrer Kinder und Jungen. Na ja, vielleicht ist es nicht GANZ SO schlimm;-)

Klaus, Mark, Werner (Computer freaks, Ulm)

Dieser Brief der Computer Freaks aus Ulm führte zur Verstimmung bei einigen Schülerinnen in Quebec, die ihrerseits heftig reagierten:

Wir (Wendy, Susan, Ellen) finden das, was ihr über Mädchen denkt, SEHR beleidigend. Ihr tut so, als ob Frauen engstirnig und besessen von oberflächlichem, materialistischem Mist seien. Da liegt ihr falsch. Mädchen, die so sind, sind unreif und machen nur einen winzigen Prozentsatz der Frauen aus. Bitte benutzt keine Stereotype! Ich rede NIE über Mode und Make-up (und ich trage kaum Make-up). Wenn ich über Musik rede, dann rede ich über musikalisches Talent. Es interessiert mich überhaupt nicht, wie die Mitglieder der Gruppe

Arbeitsblatt 2/Fortsetzung

aussehen ... Und woher habt ihr die Idee, dass Mädchen über Pferde reden. Es ist nicht so, dass die gesamte weibliche Bevölkerung an Pferden interessiert ist ! Ich kenne nur zwei Leute, die so sind. O.K., nachdem ich das losgeworden bin ... lasst uns über etwas anderes reden.

Wendy

Von den vielen E-Mails, die in Lollar eintrafen, wurde Wendys Brief ausgewählt und im Plenum anhand folgender Leitfragen ausgiebig diskutiert:

Worüber regt sie sich auf ?

Können wir ihre Kritik akzeptieren?

Wie würdet ihr diesen Brief beantworten?

Anhand der Ergebnisse wurde eine mögliche Antwort mit der Klasse konzipiert, um sich so mit Fragen von konstruktiver Kritik, Umgang mit Emotionen, der Wahl des richtigen Tons etc. auseinander zu setzen. Ähnlich wurde mit anderen interessanten Briefen verfahren.

3. Phase: Auf der Basis der sich bis dahin ergebenden Aspekte und Fragestellungen wurden Projektgruppen gebildet, die - nach Abschluss der Diskussion des Theaterstücks - an verschiedenen Projekten arbeiteten und von ihnen entwickelte Fragestellungen verfolgten, z.B. die Darstellung von Natives in Filmen oder die Frage, was Mitschüler in der Schule für Vorstellungen von Natives hatten. Die dabei entstandenen Produkte wurden auf einer Website veröffentlicht.

Arbeitsblatt 2/Fortsetzung

2 Die Franzosen kommen

- Deutsche: Gruppe von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen eines Gymnasiums (3. Lernjahr Französisch als 2. Fremdsprache)
- Franzosen: gleichaltrig, ebenfalls 3. Lernjahr Deutsch
- Schülerzahl: ca. 23 pro Gruppe
- Im Frühjahr Besuch in Deutschland, im Herbst Gegenbesuch in Frankreich
- Dauer der Hin- und Rückbesuche: je 14 Tage (Unterbringung in Gastfamilien, Besichtigungsprogramm, Schulbesuch)

Der Bus öffnet sich, sie sind also da, die Franzosen. In der Gruppe, die schon seit einiger Zeit vor dem Schulgebäude wartet, steigt die Spannung. Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in einer hessischen Kleinstadt sind gespannt, wie ihre Austauschpartner aussehen werden. Bisher haben sie sie nur auf den Fotos gesehen, die die Partnergruppe zusammen mit ein paar Informationen über Hobbys etc. auf „Steckbriefen“ vor ein paar Wochen geschickt hat. Die deutsche Französischlehrerin hat daraufhin die Partner zugeordnet und die Klasse dazu veranlasst, ebensolche „Steckbriefe“ an ihre Partner zu schicken. Einige der Mädchen berichten schon von regem Briefwechsel mit ihren französischen Partnerinnen. Sie sind begeistert, was sie im dritten Lernjahr schon mitteilen und verstehen können. Andere sehen der Begegnung eher skeptisch entgegen und fragen sich, wie sie diese vierzehn Tage mit einem fremden Gast im Haus überstehen sollen.

Auch unter den Eltern macht sich eine gewisse Nervosität hinsichtlich dieses Besuches bemerkbar. Einige haben bereits Erfahrung als „Austauschgastfamilie“. So erzählt eine Frau, dass „ihr Franzose“ vom letzten Jahr fast nichts gegessen habe, obwohl sie sich jeden Abend bemüht habe, besonders leckeren Aufschnitt und verschiedene Brotsorten auf den Tisch zu bringen. Sie freue sich aber auf die Gelegenheit, durch den Gast ihr Schulfranzösisch wieder etwas auffrischen zu können.

Nach dem Wirbel der Zuordnung der Schülerpaare geht es erst mal in die Familien. Für die folgenden Tage ist ein abwechslungsreiches Programm geplant. Den beiden Hauptverantwortlichen, der französischen Deutschlehrerin Madame Leroc und der deutschen Französischlehrerin Frau Meier, ist es gelungen, ein Besuchsprogramm auszuarbeiten, das den französischen Schülerinnen und Schülern wichtige Einblicke in die deutsche Kultur geben wird. Dazu gehören Tagesausflüge nach Frankfurt am Main, wo neben einer Führung durch die Börse auch ein Besuch der Städelschen Kunstsammlung und des Historischen Museums auf dem Programm stehen. Weitere Ausflüge führen die französischen Gäste in die mittelalterliche Universitätsstadt Marburg und in das Freilichtmuseum Hessenpark, wo die Besucher in hessisches Dorfleben aus anderen Jahrhunderten eintauchen können. Auf besonderen Wunsch der französischen Schülerinnen und Schüler wurde als abschließender Höhepunkt eine Fahrt in den Vergnügungspark Phantasialand nach Brühl organisiert.

Bei einigen Nachmittagsausflügen in die nähere Umgebung sind auch die deutschen Schülerinnen und Schüler mit von der Partie, aufgrund nahender Klassenarbeiten können sie jedoch nicht an dem gesamten Besuchsprogramm teilnehmen. Für einige Abende haben die Deutschen Partys und sogar einen gemeinsamen Discobesuch organisiert. Die Lehrerinnen

Arbeitsblatt 2/Fortsetzung

können zu ihrer Zufriedenheit feststellen, dass bereits nach der Empfangsparty eine gute Atmosphäre unter den Austauschpartnern besteht und sich zunehmend Freundschaften herausbilden. „La bise“, das Küsschen zur Begrüßung, wird von den Deutschen sofort in ihr Repertoire übernommen. Einige französische Mädchen scheinen sehr beliebt zu sein bei den deutschen Jungen und Frau Meier ist erstaunt, als sie einen ihrer schlechtesten Schüler in einer angeregten Unterhaltung (auf Französisch!) mit einer Gruppe von Französinnen erlebt. Außer ein paar Problemen mit notorischen Spätheimkehrern von den abendlichen Feiern hören die Lehrerinnen nur Gutes von den Schülergruppen und den Gasteltern.

Durch das ausführliche Besichtigungsprogramm bleiben für die Besuche an der deutschen Schule nur sechs Vormittage Zeit. Frau Meier ist es gelungen, einen Klassenraum zu finden, der den Gästen jeden Morgen für die ersten zwei Stunden zur Verfügung steht. So haben sie die Möglichkeit, anstehende Fragen und das jeweilige Tagesprogramm zu besprechen. Außerdem kann der zweite Begleitlehrer, ein Geschichtslehrer, die Zeit nutzen, um mit der Klasse auf eine anstehende Klausur zum Thema französische Kolonialgeschichte zu arbeiten. Nach der großen Pause werden die 23 französischen Schülerinnen und Schüler dann in verschiedene Klassen aufgeteilt, wo sie die Möglichkeit haben, deutschen Unterricht in Physik, Englisch, Kunst und anderen Fächern mizuerleben. Bei der Vorbereitung dieser Phase war Frau Meier sehr auf die Bereitschaft ihrer Kolleginnen und Kollegen angewiesen, tatsächlich wollten leider nur sehr wenige Gäste in ihrem Unterricht zulassen. Ein Grund dafür war das Verhalten französischer Austauschschülerinnen und -schüler in den Vorjahren, die nicht wenige Kolleginnen und Kollegen durch ständiges Getuschel auf Französisch oder durch Ablenkungsversuche deutscher Schüler auf die Palme gebracht hatten. Bei ihren

Französischkollegen hatte Frau Meier überhaupt kein Glück, keiner von ihnen wollte angesichts der Stofffülle gerade in diesem Fach das Risiko einer Störung auf sich nehmen. Die Jahreszeit ist durch die vielen Klausuren in der Mittel- und Oberstufe generell ungünstig für den Besuch von außen. Die Jahrgangsstufe 11 kommt außerdem nicht in Frage, weil hier Kompensation geleistet werden muss, damit alle für den Französischunterricht der Klasse 12 ein vergleichbares Ausgangsniveau mitbringen.

Die Abschlussevaluation ergibt eine allgemeine Begeisterung der französischen Jugendlichen über ihren Aufenthalt in Deutschland. Als besonders gelungene Programmpunkte werden hauptsächlich die freundschaftlichen Beziehungen mit den deutschen Austauschpartnern, die Partys, aber auch die gut organisierten Ausflüge in die Umgebung genannt. Auch der Aufenthalt in den deutschen Familien war für viele eine interessante Erfahrung, auch wenn sie froh sind, wieder in ihre gewohnte Umgebung zu kommen. Negative Anmerkungen betreffen vor allem die Unterrichtsbesuche. Viele Schülerinnen und Schüler empfanden sie als langweilig und überflüssig, da für ihre Deutschkenntnisse viel zu schnell gesprochen wurde und sie somit keine Chance hatten dem Unterricht zu folgen. Einige machen deshalb den Vorschlag, in Zukunft ganz auf die Unterrichtsbesuche zu verzichten.

Beispiel für Vortrag 1

Interkulturelles Lernen nach M. Byram

Letztendlich sind es die Aufgaben, die die Lernumgebung im fremdsprachlichen Klassenzimmer wie auch in der *Face-to-face*-Begegnung strukturieren. Das Modell von Byram, an dem sich die TN schon in der vorhergehenden Aufgabe orientiert haben, bietet eine Grundlage, auf der unterschiedliche Aufgabentypen entwickelt und eingeordnet werden können.

Byram unterscheidet vier Hauptlernziele im Bereich des interkulturellen Lernens, die, wenn sie erreicht werden, den so genannten „intercultural speaker“ ausmachen. Er bezeichnet diese Lernzielbereiche auch als *savoirs* oder Wissensbereiche: Sie setzen sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, die alle zusammen gesehen werden müssen und die sich auch gegenseitig bedingen.

(Folie 2 (Byrams Modell) wird aufgelegt.)

Um die einzelnen Bereiche des interkulturellen Lernens so anschaulich wie möglich zu machen, werde ich im Folgenden auf das Beispiel eines E-Mail-Austausches zwischen zwei Schulklassen Bezug nehmen. Aus der Menge von Briefen, die während des Projektes hin- und hergeschickt wurden, werden wir uns zwei E-Mails anschauen, in denen die Partner typische Vorstellungen über Deutschland diskutieren.

Die E-Mail-Briefe (ursprünglich auf Englisch, hier übersetzt) stammen aus einem E-Mail-Projekt zwischen einer deutschen (Grundkurs 11 Englisch) und einer amerikanischen Klasse (11. Klasse Englisch). Die deutschen Schülerinnen und Schüler hatten sich ihren Partnern in einem ersten Brief persönlich vorgestellt, aber gleichzeitig auch einen kleinen Fragebogen für ihre Partnerinnen entwickelt, in dem sie u.a. nach den Stereotypen fragen, die Amerikaner von Deutschen haben (Ausgangsaufgabe). Der erste Brief stellt hier die erste Antwort aus den USA, der zweite die Reaktion aus Deutschland darauf dar.

(Folie 3 wird aufgelegt.)

Hallo,

mein Name ist Susan Little. Ich freue mich sehr darüber, dass deine Klasse an unserer Kultur interessiert ist. Ich bin ein 15-jähriges Mädchen ... Meine Größe liegt bei fünf Fuß und sechs Inches, worauf ich sehr stolz bin.

Stereotype Vorstellungen über die Deutschen sind z.B.: Sie trinken viel Bier, essen Sauerkraut und Bratwurst (igitt), mochten die Juden nicht, und es gibt große dicke Frauen, die sich nicht rasieren.

Ich hoffe, dass ich niemanden von euch verletzt habe. Ich denke, dass es eine tolle Idee ist, sich mit Schülern aus anderen Ländern auszutauschen.

Susan

Hier die Antwort von Markus:

Hallo Susan,

Wie geht es dir? Ich hoffe gut. Mein Name ist Markus Specht. Ich war von deinen Abneigungen und Vorlieben beeindruckt, aber was du über typische Deutsche denkst, ist

Beispiel für Vortrag 1/Fortsetzung

falsch. Vielleicht gibt es im Süden von Deutschland ein paar Leute, die Sauerkraut essen und viel Bier trinken. Aber hier in Hessen hassen die meisten Leute Sauerkraut und sie trinken nicht so viel Bier, und die meisten Mädchen sind nicht groß und dick. Die meisten sind kleiner als du und sie rasieren sich. Ich hoffe, dass ich dich mit meiner aggressiven Meinung nicht verletze.

Markus

Wie sieht es nun aus mit der interkulturellen Kompetenz dieser beiden E-Mail-Partner? In Byrams Modell sind zunächst die Einstellungen der Kommunikationspartner zueinander wichtig.

(Folie 2 wird wieder aufgelegt und der Bereich „Einstellungen“ wird gezeigt)

Einstellungen entwickeln in Bezug auf

- die Wertschätzung der anderen Kultur durch Neugier und Offenheit
- die Relativierung der eigenen Kultur

Wie man an diesem Beispiel sehen kann, bringen alle Partner kulturell geprägte Vorurteile und Stereotype (positiver wie negativer Art) in eine Begegnung mit ein. Nach Byram sind Einstellungen, das heißt die affektive Ebene, die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Vorurteilen und Stereotypen und damit die Basis für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation. Dazu gehören zwei Bereiche: Offenheit und Neugier gegenüber der anderen Kultur und die Bereitschaft, (Be)wertungen zurückzustellen in Bezug auf Einstellungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen anderer; das heißt also, den Glauben an die eigenen Wertmaßstäbe ein Stück weit zurückzustellen, „to decentre“ oder dezentrieren, wie der Psychologe Kohlberg es formuliert.

Auf der Ebene der Einstellungen, im affektiven oder emotionalen Bereich, ist hier eine Aufgabe gewählt worden, die die Schüler möglicherweise einander näher bringt, ihre Neugier weckt und sie öffnet für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die Partner gehen nett miteinander um, aber es werden auch heikle Punkte verhandelt. Susan freut sich über die Tatsache, dass die Deutschen an ihrer Kultur interessiert sind, und auch Markus zeigt deutliches Interesse. Wie sieht es aber mit der Wertschätzung der anderen Kultur aus? Mit dem Abrufen von Stereotypen wird hier zu Beginn einer Begegnung schon eine sehr heikle Aufgabe gestellt, die auch zu einer Verstärkung der Stereotype führen kann. Die Aufgabenstellung lässt erst einmal keine Wertschätzung zu, da die Stereotype lediglich abgerufen werden. Wenngleich es hier noch nicht zu einer Relativierung der eigenen Kultur, sprich der Autostereotype (→ Markus' Sicht auf Deutschland, s. unten) kommt, so bleiben die Partner offen füreinander. Die Lernenden bringen hier schon positive Einstellungen zur Begegnung mit.

Neugier und Offenheit sind u.a. Voraussetzungen für die Fertigkeit des Interpretierens und Relativierens, die nur möglich sind, wenn man sich selbst zurücknimmt.

Neben diesem affektiven Bereich ist auch ein gewisser Bestand an Wissen notwendig für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation.

Beispiel für Vortrag 1/Fortsetzung

(Der Bereich „Wissen“ wird auf der Folie gezeigt.)

Wissen erwerben in Bezug auf

- die eigene Kultur und die fremde Kultur,
- deklaratives und prozedurales Wissen der Interaktion zwischen Kulturen (Wissen in Bezug auf individuelle und Gruppen-Interaktionen)

Wissen über andere Kulturen ist immer relational, da es aus der eigenen Kultur heraus erworben wird. Wissenserwerb geschieht durch primäre und sekundäre Sozialisation und führt zur Ausbildung von Identität(en), hier u.a. die hessische Identität, die Markus projiziert. Dazu gehören neben dem Wissen über Bereiche, die typisch für die jeweilige Gruppe sind (Kleidung, Nahrung ...) auch solche, die sie von anderen Gruppen abgrenzen (Religion, Geschichte ...). Markus vermittelt nicht nur ein positives Bild hessischer Ess- und Trinkgewohnheiten, sondern grenzt sich gleichzeitig von angenommenen bayerischen Positionen ab. Er macht dasselbe in Bezug auf sein Wissen über eine möglicherweise deutsche bzw. amerikanische Identität, was das Aussehen und Verhalten von Frauen angeht. Er setzt sich somit mit Auto- und Heterostereotypen auseinander. Markus relativiert die Heterostereotype (Frauenaspekt) und trägt zu einer Differenzierung im Wissensbereich seiner amerikanischen Partnerin bei, indem er ihre Vorstellungen „regionalisiert“. Aber er baut damit möglicherweise wieder neue Stereotype auf, denn Susan könnte jetzt annehmen, dass man u.a. nur im Süden Deutschlands viel Bier trinkt und Sauerkraut isst.

Deklaratives und prozedurales Wissen der Interaktion zwischen Kulturen ist der zweite Aspekt der Wissensvermittlung. Dabei geht es um Fragen, wie die jeweilige(n) Identität(en) entstanden sind (z.B. deutsche Kinder lernen frühzeitig zu recyceln) und wie man sich in bestimmten Interaktionssituationen verhält (Händeschütteln etc). Markus und Susan zeigen in ihren Briefen, dass sie das höfliche Umgehen auf Briefebene mit Vertretern oder Vertreterinnen anderer Kulturen schon internalisiert haben.

Wissen ist auch eng verknüpft mit anderen Fertigungsbereichen, z.B. bei der Interpretation einer Handlung oder eines Dokuments, wenn das ein oder andere verstanden oder in Beziehung gesetzt werden soll zu Handlungen oder Dokumenten aus der eigenen Kultur (so ist z.B. Teetrinken unterschiedlich wichtig in verschiedenen Kulturen).

(Die beiden Bereiche „Fertigkeiten“ werden auf der Folie gezeigt.)

Fertigkeiten entwickeln in Bezug auf

- die Interpretation und das In-Beziehung-Setzen von „Texten“
- das Entdecken von Neuem und dessen Einschätzung sowie die soziale Interaktion

Im ersten Fall ist damit das Verstehen und Einordnen von Dokumenten und Texten aller Art (weiter Textbegriff, somit auch mündliche Beiträge in einer Diskussion, Filme) gemeint sowie das Hinzuziehen von bewusstem und unbewusstem (evtl. stereotypem) Wissen. Texte werden immer in Beziehung zueinander gesetzt und verglichen. Dabei werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen festgestellt. Die Interpretation von Texten: Hier kann Markus offenbar noch etwas lernen, denn er missinterpretiert Susans Darstellung der amerikanischen Stereotype über Deutsche als ihre eigenen Gedanken, obwohl in dem Fragebogen nach Stereotypen gefragt wird, die Amerikaner von Deutschen haben. Das führt zu einer recht

Beispiel für Vortrag 1/Fortsetzung

direkten Zurückweisung, die auf Susans Seite Befremdung hervorrufen könnte.

Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion beziehen sich auf die Fähigkeit der Lernenden, wichtige Phänomene in einer fremden Kultur zu erkennen, ihre Bedeutung und Konnotationen für die jeweilige Kultur zu erkennen und auch diese wiederum in Beziehung zu setzen zur eigenen Kultur.

In Bezug auf die soziale Interaktion soll die Fähigkeit entwickelt werden, mit all den Einschränkungen fertig zu werden, die auftreten können, wie unterschiedliche Einstellungen zur Zeit, das Aufarbeiten von Missverständnissen oder die Übernahme der Mittlerrolle zwischen verschiedenen Kulturen. Wie oben schon erwähnt, zeigen beide Partner, dass sie Fertigkeiten im sozialen Umgang (Interaktion) miteinander beherrschen. Sie deuten beide an, dass sie die ausgedrückten Meinungen auch als möglicherweise kritisch empfinden, sie aber die Partner dadurch nicht verletzen wollen.

(Der Bereich „Kritisches kulturelles Bewusstsein“ wird auf der Folie gezeigt.)

Kritisches kulturelles Bewusstsein in Bezug auf die eigene und fremde Kultur
(Politische Bildung)

Im Zusammenspiel der drei grundlegenden Fertigkeiten ist letztendlich ein kritisches kulturelles Bewusstsein zu entwickeln, das es erlaubt, sowohl die eigene wie auch die fremde Kultur kritisch zu reflektieren und konstruktive Kritik an bestimmten Phänomenen zu üben.

Im vorliegenden Fall ist für Susan möglicherweise einiges erreicht worden, denn sie kann mithilfe des deutschen Briefes in Amerika existierende Stereotype relativieren. Während Markus in der Vermittlerrolle zur kritischen Reflexion der amerikanischen Heterostereotype beiträgt, ist das kritische Bewusstsein in Bezug auf seine eigene Kultur noch nicht besonders ausgeprägt und bedarf im Anschluss weiterer Aufgaben und Auseinandersetzung.

Beispiel für Vortrag 2

Aufgaben und ihre Rolle im interkulturellen Lehr- und Lernprozess

Die beiden Begegnungsprojekte, mit denen wir uns soeben befasst haben, sind völlig unterschiedlich angelegt. Während das eine Projekt auf gegenseitigen Besuchen im Land der Austauschpartner beruht, so ist das andere lediglich ein elektronisch vermittelter Kontakt, bei dem sich die Schüler nicht einmal sehen. Trotzdem haben beide zum Ziel, Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen in Kontakt miteinander zu bringen und Lernprozesse in sprachlicher und interkultureller Hinsicht in Gang zu bringen. Bei der Anlage der Projekte fällt auf, dass diese Zielsetzungen von den verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern auf völlig verschiedene Art und Weise angegangen wird. Neben den durch die jeweilige Begegnungsform bedingten organisatorischen Unterschieden fällt auf, dass die Begegnung der Schülerinnen und Schüler im E-Mail-Projekt durch bestimmte Aufgaben gesteuert wird, während die Begegnung innerhalb des Schüleraustausches mehr oder weniger den Teilnehmenden überlassen wird. Neben der Organisation von Ausflügen und ähnlichen Programmpunkten werden die Schülerinnen und Schüler weder auf die Begegnung vorbereitet noch zu einer Reflexion ihrer interkulturellen Erfahrungen angeleitet.

Im Folgenden wird der Vorschlag gemacht, interkulturelle Begegnungen in drei Phasen einzuteilen (wobei Phase zwei und drei oft zusammenfallen), die unterschiedliche Aufgabentypen enthalten und somit auch unterschiedliche Bereiche des interkulturellen Lernens ansprechen. Die Einteilung erfolgt am Beispiel des E-Mail-Projektes, kann aber grundsätzlich auf alle Begegnungstypen angewandt werden, wie wir später sehen werden.

Phase 1: Kontaktaufnahme

Da es zu Beginn einer Begegnung darum geht, ein persönliches Verhältnis zu den Partnern aufzubauen, das heißt, Neugier zu wecken und sich den Partnern gegenüber zu öffnen, werden Aufgaben gestellt, die das persönliche Kennenlernen ermöglichen. Neben den normalen Vorstellungsbriefen, die über die Person, Familie, Freunde, Hobbys und Vorlieben informieren, können andere Formen der Vorstellung angewandt werden: Rätsel zu den Namen oder zu dem Ort, aus dem die Klasse kommt, Päckchen mit den unterschiedlichsten Produkten aus der eigenen Kultur, eine Kurzvorstellung über Video der Teilnehmenden bzw. der Schule oder/und des Ortes. Die im vorliegenden Projekt durchgeführte Entwicklung von Gruppenidentitäten verstärkt den persönlichen Austausch nicht nur auf der emotionalen Ebene (Erklärung der zum Teil eigentümlichen Gruppennamen, z.B. „Starfrucht“, „Graceful Dancers“ etc.), sondern führt auch zur Entwicklung weiterer interessanter Themen, die zur Dezentrierung von der eigenen Kultur beitragen (beginnende Vergleiche von Sport- oder Musikvorstellungen etc.).

Phase 2: Dialogaufbau

In dieser Phase wird die Grundlage für den Austausch auf inhaltlicher Ebene gelegt. Im vorliegenden Fall geschah das über die Arbeit am literarischen Text mithilfe des Lesetagebuches, das zu Fragen, Meinungen, Ideen der Lernenden in Bezug auf den Text führte, und durch die im Zirkelverfahren zu erstellenden *prompts* oder Fragestellungen an die beteiligten Partnergruppen. Diese Aufgaben initiierten und strukturierten einen inhaltlich anspruchsvollen Dialog, der zur Entwicklung der Fertigkeiten des interkulturellen Lernens maßgeblich beitrug. Im Bereich Wissen wurden zahlreiche Vergleiche zwischen den beteiligten Kulturen angestellt (Wünsche und Ängste von Jugendlichen, Alkoholgenuss, die Rolle von Kolumbus bei der Unterdrückung der *Natives* etc). Die Interpretationsfähigkeit wurde nicht nur im Hinblick auf den literarischen Text entwickelt, sondern auch im In-Beziehung-Setzen von E-Mail-Texten der

Beispiel für Vortrag 2/Fortsetzung

unterschiedlichen Partner, wobei das Entdecken von neuem Wissen und neuen Einsichten gefördert wurde.

Phase 3: Vertiefung/kritische Reflexion

Wie aus dem Fallbeispiel deutlich wird, kam es während des Dialogaufbaus zu so genannten *critical incidents*, die eine kritische Reflexion der eingehenden Texte wie der unterschiedlichen Meinungen zu bestimmten Themen (hier *gender*) ermöglichten. Diese Phasen sind nur teilweise planbar (z.B. die Abschlussreflexion eines E-Mail-Projektes durch die Teilnehmer). In den meisten Fällen ergeben sie sich spontan in der Begegnung, sodass die Lehrkraft flexibel darauf reagieren muss. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass es sich um einen *critical incident* handeln könnte (z.B. beim Durchschauen der eingegangenen Mails), der dann eine intensive Auseinandersetzung ermöglicht. Hier ist vor allem darauf zu achten, dass z.B. durch Einsatz verschiedener Sozialformen (Paar- oder Gruppenarbeit) eine Multiperspektive auf das zu behandelnde Problem entsteht. Gleichzeitig bieten sich *critical incidents* in der Regel nicht nur zu einer eingehenden Beschäftigung mit den Fertigkeiten zur sozialen Interaktion an (Wie reagieren wir auf die Partner? Was dürfen wir? Was sollten wir nicht tun?), sondern vor allem auch zur kritischen Reflexion sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur.

SL-Informationen

Phase 1: Kontaktaufnahme

Verschiedene Versionen von Vorstellungsbriefen (*Einstellungen – Wissen über Eigenes und Fremdes – Fertigkeiten: Eigenes präsentieren und Fremdes interpretieren*)

- Steckbriefe als Videobriefe, wobei sich die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie und in welcher Umgebung sie sich präsentieren (z.B. mein Hobby, mein Schulweg, mein Zuhause), Alix 1990 S. 30ff
- selbstgemachte Postkarten als Collage, die etwas über die Person aussagt, an Partner schicken, Alix 1990 S. 36
- Film über eine „typische Unterrichtsstunde“ für die Partnerklasse erstellen, Alix 1990 S. 43f

Vorbereitung auf den Aufenthalt im Partnerland

- Redemittel einüben zu bestimmten Situationen (Rollenspiele): Wie stelle ich mich vor? Was sage ich in der Familie bei Tisch, wenn ich etwas nicht essen will? etc. (*Fertigkeiten: Anwendung sprachlicher Fertigkeiten/angemessenes Verhalten in der Interaktion*)
- Regeln für das Verhalten in der Gastfamilie gemeinsam ausarbeiten (*Einstellungen – Wissen – Fertigkeiten: Vergleich eigener und fremder kultureller Praktiken*)

Vorbereitung der Gasteltern

- Elternabend/Brief an die Eltern vor der Reise: Informationen zum Programm, was mitzunehmen ist etc.
- Erfahrungen mitteilen: Was wird von den Gasteltern erwartet? Wo können Unterschiede in Gewohnheiten „kritische Situationen“ auslösen (Essen, Bettzeug etc.)?

Kontakt herstellen am Anfang der Face-to-face-Begegnung

(v.a. *Einstellungen: Neugier wecken*)

- Kennenlernspiele/Namensspiele/Eisbrecherspiele („Finde jemanden, der/die ...“)
- gemeinsame Stadtrallye (kann je nach Aufgabenstellungen auch zur zweiten Phase gezählt werden)
- Stationenspiel, „Olympiade“ in gemischten Teams

Phase 2: Dialogaufbau

- themenzentriertes Zusammenarbeiten: z.B. gemeinsames Einüben eines Theaterstücks, das die Gruppen jeweils vorher vorbereitet haben, gemeinsames Bemalen einer Wand oder ähnliches künstlerisches Projekt (*alle Bereiche: Wissen – Fertigkeiten – kritisches kulturelles Bewusstsein – Einstellungen*)
- fächerübergreifendes Projekt (z.B. Migration, Wasser, Wald)
- Deutsche Schülerinnen und Schüler bereiten Besuchsprogramm vor, zeigen den Gästen ihr Land (*Wissen über eigene/fremde Kultur – Fertigkeiten: Eigenes und Fremdes in Beziehung setzen*)
- Unterrichtsbesuche: Die Gäste als Informationsquelle über ihr Land im Sprach-, Geographieunterricht etc. nutzen. Die Gäste können z.B. kurze Präsentationen zu „Lehrbuchthemen“ vorbereiten
- Lehrer/innen können den Unterricht vorher so planen, dass sie die Anwesenheit der Muttersprachler/innen nutzen können

SL-Informationen/Fortsetzung

- Lehrer/innentausch: z.B. französische Lehrerin macht Französischunterricht, deutsche Lehrerin unterrichtet DaF.
- Tandem-Lernen: Lehren und Lernen der jeweiligen Partnersprache (*alle Bereiche*)
- gemeinsamer Politik-/Geschichtsunterricht mit „Perspektivenvergleich“, z.B. europäische Integration (*Wissen – Fertigkeiten – kritisches kulturelles Bewusstsein*)

Phase 3: Vertiefung/kritische Reflexion

- Regelmäßige Reflexionsphasen (Gruppengespräche): nicht nur über Organisation, sondern auch über Erlebnisse, Eindrücke, Frust, Auseinandersetzung mit fremder Kultur (*emotionale Verarbeitung, aber auch mögliche Erklärungen für „merkwürdiges Verhalten“ durch Wissensvermittlung*)
- Tagebuch schreiben mit Aufgaben für jeden Tag (etwas einkaufen, ein Küchenrezept erfragen, Tagesablauf der Gastfamilie beschreiben etc.) (*Wissen – Fertigkeiten*)
- Verarbeitung von Beobachtungen in Filmen oder anderen künstlerischen Produkten (Lied, Theater, Collage): In der eigenen Gruppe oder zusammen mit Partnerschülern ist es jeweils eine Verarbeitung von Eindrücken und ein In-Beziehung-Setzen von eigenen und fremdkulturellen Praktiken und Texten (*Fertigkeiten – Wissen – kritisches kulturelles Bewusstsein*)
- Recherchephasen (in der eigenen Gruppe oder zusammen mit Partnerschülern) über Themen, die die Schülerinnen und Schüler besonders ansprechen/wundern/ärgern etc. (*Wissen – Fertigkeiten – kritisches kulturelles Bewusstsein*)

Interkulturelles Lernen in Begegnungssituationen

Eine Aufgabentypologie

Formen von Schülerbegegnungen

Medial vermittelt

- Brieffreundschaft
- Austausch von Audio- und Videokassetten etc.
- Korrespondenz per E-Mail, Fax
- Chat
- Videokonferenz
- Austausch von Unterrichtsmaterial

Face-to-Face

- Schüleraustausch: individuell, Kleingruppe, Schulklasse
- Drittortprojekt/Camp
- internationale Projektwoche
- Betriebspraktikum im Ausland
- Studienfahrt mit ethnographischen Elementen

- Lehrerbegegnungen

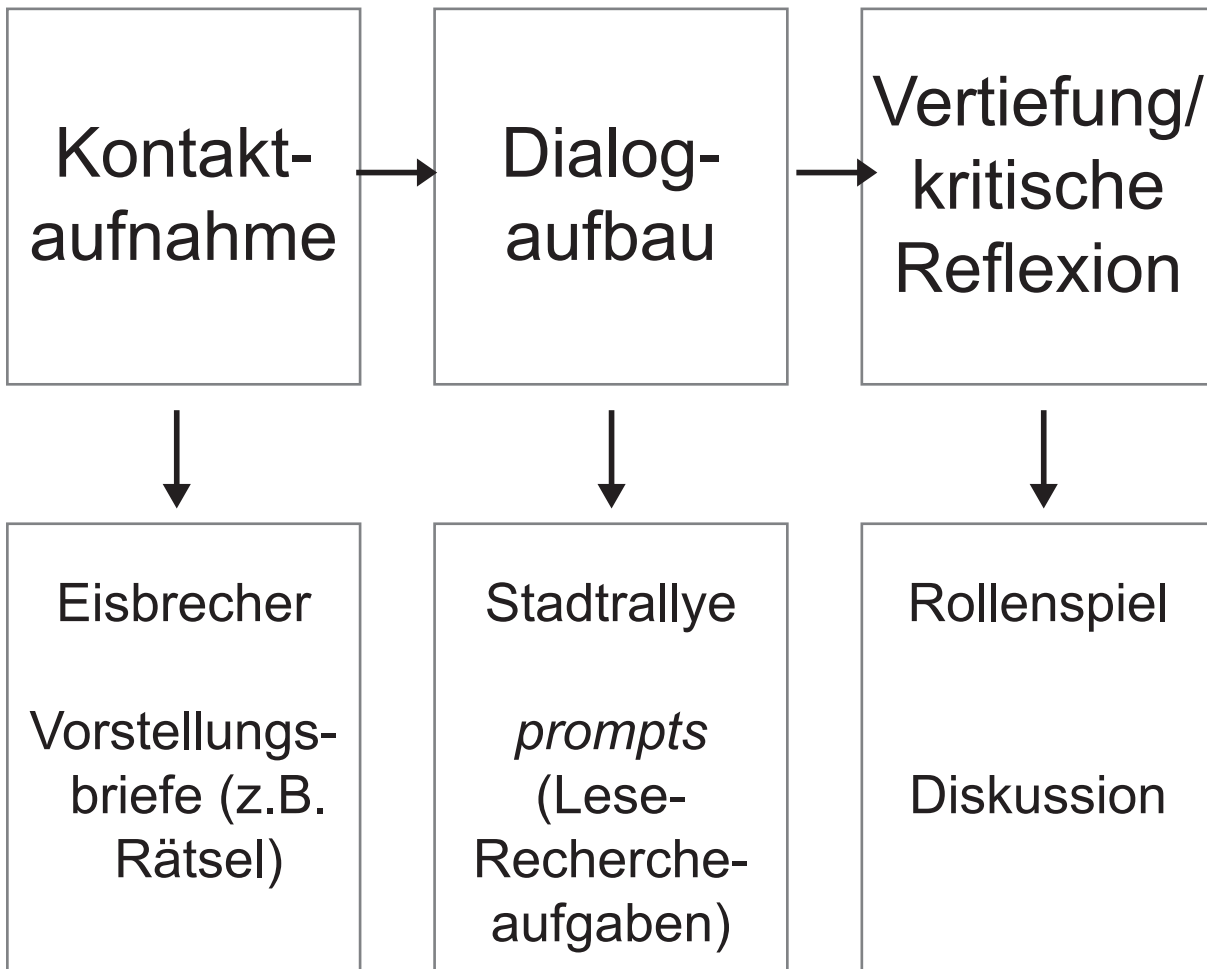
- Patenschaften

Formale Gestaltungskriterien

- Alter
- Gruppengröße
- Zeitrahmen
- Unterbringung
- Finanzierung
- Ort
- Inhalt
- Transport

Folie 8

Begegnungsphasen und ihre Aufgabentypen



Folie 9

