Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerausbildung für den Elementarbereich

Theorie und Praxis

Inhalt

1 EINLEITUNG 3

2 IKK IN NATIONALEN LEHRPLÄNEN 5

3 THEORETISCHER UNTERBAU VON IKK 9

3.1 Grundlegende Konzepte von Spracherwerb und Kommunikation 9

3.2 Muttersprache und der Erwerb einer Zweitsprache 10

3.3 Der Erwerb von IKK über das Erlernen von Fremdsprachen 12

4 PÄDAGOGISCHE ENTWICKLUNG FÜR IKK 17

5 ERFOLGREICHE BEISPIELE 28

5.1 Rollenspiel: eine polnische Fallstudie 28

5.1.1 Pädagogischer Unterbau 28

5.1.2 Didaktisches und methodologisches Spektrum 31

5.1.3 Voraussetzungen und Material 31

5.1.4 Die Mustereinheit 32

5.2 Geschichtenerzählen: eine spanische Fallstudie 34

5.2.1 Pädagogischer Unterbau 34

5.2.2 Das Erzählen von Geschichten im Kontext von IKK und sprachliche Unterstützung 35

5.2.3 Beschreibung des Kurses 35

5.2.4 Voraussetzungen und Material 36

5.2.5 Die Mustereinheit 36

5.3 Kollegiale Fallberatung für Studenten und Vorschullehrer eine deutsche Fallstudie (1) 39

5.3.1 Pädagogischer Unterbau 39

5.3.2 Beschreibung des Kurses 40

5.3.3 Didaktisches und methodologisches Spektrum 41

5.3.4 Voraussetzungen und Material 42

5.3.5 Die Mustereinheit des Erzbischöflichen Berufskollegs Köln 42

5.4 Kollegiale Fallberatung für Ausbilder: eine deutsche Fallstudie (2) 44

5.4.1 Pädagogischer Unterbau 44

5.4.2 Beschreibung des Kurses 45

5.4.3 Didaktisches und methodologisches Spektrum 46

5.4.4 Voraussetzungen und Material 47

5.4.5 Die Mustereinheit des Berufskollegs Simmerath/Stolberg 47

5.5 Beobachtung: eine schwedische Fallstudie 48
5.5.1 Pädagogischer Unterbau 48
5.5.2 Beschreibung des Kurses 49
5.5.3 Voraussetzungen und Material 50
5.5.4 Die Mustereinheit 50
5.6 Geschichtenerzählen mit den Mitteln des Bildertheaters: eine maltesische Fallstudie 50
5.6.1 Pädagogischer Unterbau 50
5.6.2 Ziele und Ergebnisse des Kurses 51
5.6.3 Lernaktivitäten 52
5.6.4 Voraussetzungen und Material 53
5.6.5 Die Mustereinheit 53
6 WAS DIE LERNENDEN ÜBER SPRACHLICHE VIELFALT UND SPRACHERWERB DENKEN: EINE EVALUIERUNG 55
6.1 Kategorien der Wahrnehmung 55
6.2 Auffassungen vor und nach dem Kurs 58
6.3 Diskussion 60
7 LITERATUR 61

1 Einleitung

Ingrid Pramling Samuelsson

„Wenn es stimmt, dass – wie viele von uns glauben – wir als Menschen so sehr unterschiedlich sind in unseren verschiedenen Kulturen," gab kürzlich J.N. Shameem, Richterin am Obersten Gerichtshof in Fiji, auf einer Konferenz zu bedenken, „wozu brauchen wir dann eigentlich noch so etwas wie Menschenrechte?" Dies war zum einen eine Reaktion auf die zahlreichen Forschungsprojekte, die ihren Schwerpunkt gezielt auf kulturelle Besonderheiten legen, zum anderen aber auch eine generellere Kritik an älteren Bemerkungen über die allgemeinen Fragen der Pädagogik. Selbstverständlich müssen wir unsere Aufmerksamkeit sowohl auf die kulturellen Besonderheiten als auch auf allgemeinere Fragen richten!

Ein gesellschaftliches Thema von wahrhaft globaler Dimension ist die nachhaltige Entwicklung. Noch vor 20 Jahren standen hier nahezu ausschließlich die naturwissenschaftlichen und umweltpolitischen Aspekte im Vordergrund. Seitdem hat sich der Schwerpunkt deutlich zugunsten wirtschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Fragen verlagert, deren Beitrag zur Schaffung einer Welt, in der auch die kommende Generation noch auf ein angenehmes und erfülltes Leben hoffen kann, zunehmend als notwendig erkannt wird. Im Kraftfeld zwischen Konflikten, Katastrophen und Armut einerseits und der Globalisierung andererseits entstehen für viele Menschen Möglichkeiten, außerhalb ihres Heimatlandes zu leben und zu arbeiten. Im Gefolge dieser Entwicklung benutzen viele Menschen routinemäßig in ihrem Alltag eine Sprache, die sie nicht als Muttersprache oder erste Sprache erlernt haben. Die hierbei entstehende Multikulturalität hat Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft, auf Kinder wie Erwachsene.

Außerhalb des eigenen Heimatlandes aufzuwachsen kann als Vorteil oder als Problem, als Chance oder als Behinderung der persönlichen Entwicklung begriffen werden. Pädagogen stehen hier vor einer einfachen Wahl: im Vordergrund müssen für sie die Chancen für alle betreffenden Kinder stehen. Die meisten Lehrer tun sich dennoch schwer mit multikulturellen Problemstellungen und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen – nicht zuletzt deswegen, weil sie selbst in der Regel in einsprachigen Ländern mit einer einzigen dominierenden Kultur aufgewachsen sind.

Das dreijährige COALA[1]-Projekt, an dem fünf Länder teilnahmen (Deutschland, Malta, Polen, Spanien und Schweden), wuchs aus dem Wunsch heraus, durch die Ausbildung von Lehrern für die Vorschulerziehung einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Vermittlungskompetenzen zu leisten. Das Projekt bot allen seinen Teilnehmer die Chance, einzigartige Erfahrungen zu machen: die kulturell determinierten Denk- und Handelsweisen des anderen verstehen zu lernen und die Lehrtätigkeit von Lehrinstitutionen, Universitäten wie anderen akademischen Ausbildungsstätten, mit Blick auf die einschlägige Problemstellung zu koordinieren.

In einem frühen Stadium des Projekts verständigten sich die Partner auf die Durchführung einer begrenzten Vergleichsstudie unter den Teilnehmern verschiedener Kurse zum Thema interkulturelle Kompetenz und Kommunikation (IKK). Ein Fragebogen wurde entworfen, der die einschlägigen Meinungen und Einstellungen der Teilnehmer – Studenten, Lehrer und Ausbilder von Lehrern – ermitteln sollte. Vor der Analyse der Antworten wurde bei einer gemeinsamen Übung der Partner eine Methode entwickelt, die eine einheitliche Auswertung der Fragebögen gewährleisten sollte. Insgesamt 275 Teilnehmer der entsprechenden Kurse in allen Partnerländern nahmen an der Umfrage teil[2]. Bei der Analyse ergab sich, dass die Teilnehmer aus den unterschiedlichen Ländern überwiegend einheitlich auf die Fragen geantwortet hatten – möglicherweise eine Folge ihrer Teilnahme an den betreffenden Kursen. Vor Beginn der Kurse hatten die meisten der Befragten – nach eigener Darstellung

[1] COALA ist die Abkürzung für *Communication and Language promotion in training pre-school teachers* (Kommunikation und Sprachförderung für Vorschullehrer).

[2] Insgesamt nahmen 350 Personen an den Kursen in den fünf Partnerländern teil. Fragebögen wurden für die Analyse berücksichtigt, vorausgesetzt, der Teilnehmer hatte den Fragebogen jeweils vor Beginn und nach Abschluss des Kurses ausgefüllt.

– interkulturelle Kompetenz als einen ihnen zu vermittelnden Lerninhalt begriffen. Am Ende des Kurses hatten sie ein Verständnis für ihre eigene, aktive Rolle in diesem Lernprozess entwickelt. Ein weiterer Grund zum Optimismus ist die relative große Zahl von Studenten, die nach eigenen Worten *„in einer multikulturellen Gesellschaft leben"* und Freunde aus anderen Kulturen haben (für weitere Ergebnisse der Studie siehe Pramling Samuelsson & Kultti, 2006).

Die Kurse, die im Rahmen des Projekts abgehalten wurden, lassen sich grob in zwei Kategorien unterteilen: die einen legten ihren Schwerpunkt auf die Selbsterkenntnis der erwachsenen Teilnehmer, während die anderen auf die Lernbedürfnisse der Kinder ausgerichtet waren. Beide Strategien verfolgten das Ziel, den Lehrern Instrumente zum eigenen Lernen an die Hand zu geben und ihnen einen Eindruck von der Interdependenz zwischen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Konventionen zu vermitteln. Die unterliegende Absicht des Projekts war die Integration von Theorie und Praxis, wie sich aus den Best-Practice-Beispielen (siehe dazu die entsprechenden Artikel in vorliegender Veröffentlichung) ablesen lässt. Die hier aufgeführten Best-Practice-Beispiele zeigen ebenfalls auf, welche Schwerpunkte in den einzelnen Ländern gesetzt wurden und welche Faktoren einen Beitrag zum interkulturellen Lernprozess der Teilnehmer geleistet haben. In den erfolgreichen Beispielen haben Rollenspiele, das Erzählen von Geschichten, die kollegiale Fallberatung, praktische Beobachtungen sowie die narrative Aufarbeitung durch das Bildertheater eine große Rolle gespielt. All diese methodischen Elemente können grundsätzlich in unterschiedliche Kulturen integriert werden, obwohl Anpassungen an bestimmte kulturelle Besonderheiten und Teilnehmergruppen erforderlich sein mögen.

Eine nachhaltige Entwicklung zugunsten der kommenden Generation erfordert neben der Vermittlung interkultureller Kompetenz zwei weitere pädagogische Elemente:

- ❏ Erziehung muss eine globale Perspektive entwickeln, und
- ❏ der Schwerpunkt muss auf die Zukunft gelegt werden.

Die Teilnehmer des COALA-Projektes haben die Aufgabe, diese Inhalte der nächsten Generation zu vermitteln. Man könnte sagen, dass jeder Lernprozess zweispurig abläuft und sowohl die Kinder als auch die Lehrer in die Lage versetzt, bestimmte Aufgaben – im Umgang mit Sprache, Konzepten, Instrumenten und neuen Situationen – besser zu lösen als zuvor. Aber Instrumente, Situationen und Konzepte werden unterschiedlich wahrgenommen, verstanden und erlebt, wobei diese Unterschiede der Wahrnehmung und intellektuellen Bewältigung oft ihre Wurzeln in vorausgegangenen Erfahrungen und daraus resultierenden Bewusstseinsstrukturen haben. Hieraus ergibt sich für die Ausbilder von Lehrern wie für praktizierende Lehrer die Aufgabe, ihre Studenten/Schüler mit unterschiedlichen Situationen und einem möglichst breiten Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen vertraut zu machen. Um das Unbekannte sichtbar und greifbar zu machen, muss ein breites Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen bei konstantem Umfeld aus Sprache, Konzepten, Instrumenten und Situationen bereitgestellt werden (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, Marton & Booth, 1997). Hieraus ergibt sich, dass die Werte, mit denen die Kinder oder Studenten durch Erfahrung und Bewusstwerdung vertraut gemacht werden sollen, auf unterschiedliche Art und Weise zu visualisieren sind, zum Beispiel durch die Beobachtung der Kinder in der Praxis, die Organisation von Rollenspielen und das Erzählen von Geschichten. Abwechslung ist ein Imperativ der Pädagogik (Doverborg & Pramling, 1995). Durch gezielte Einführung von Abwechslung und Variation in die pädagogische Methodik erzeugt der Lernende Bedeutung und lernt, sich selbst als den Schöpfer von Bedeutung und Erkenntnis zu begreifen. Dies weist in die Zukunft: der Lernende muss den Lernprozess – und letzten Endes seine gesamte Umwelt, in welche dieser Lernprozess eingebettet ist – in die eigene Hand nehmen. Indem Vielfalt den Schülern schon in einem sehr frühen Alter sichtbar vor Augen geführt wird, erwerben sie die Fähigkeit, ihren eigenen Bedeutungskontext zu verbalisieren – so wird Demokratie zum Lerninhalt. Offenkundig gilt es, sich in diesem Zusammenhang mit allgemeinen und globalen Themen ebenso auseinander zu setzen wie mit kulturspezifischen Fragestellungen.

2 IKK in nationalen Lehrplänen

Michael Helleberg, Marina Mekhedova

> *Nahezu alle Schulsysteme in Europa (d.h.: in der EU einschließlich der Beitrittskandidaten und in den Mitgliedsstaaten von EFTA/EWR) sind heutzutage von Elementen der interkulturellen Pädagogik gekennzeichnet, d.h. sie berücksichtigen die Struktur der Verfahren, durch welche die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen (in den Lehrplänen) konstruiert"[3] werden.* [4] *(Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, 2004, S. 58)*

Im Zuge von Globalisierung und Migration hat die interkulturelle Methode Einzug in alle Bereiche der Pädagogik gehalten, insbesondere aber in die Erziehung von Kindern im Vorschulalter. Gemäß den Grundsätzen der interkulturellen Pädagogik sind Lehrer und andere, in der Vorschulerziehung tätige Personen dazu angehalten, *„sich aktiv mit der kulturellen Vielfalt unterschiedlicher Gesellschaften auseinander zu setzen, die im Gefolge der Migrationsbewegungen im Laufe der zurückliegenden Jahrzehnte entstanden ist"*. Es ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass interkulturelle pädagogische Ansätze in der Kindererziehung von größter Relevanz sind, unabhängig davon, ob die betreffenden Kinder selbst aus Einwandererhaushalten stammen oder nicht.
Obwohl die Frage der Interkulturalität für alle Partnerländer des COALA-Projekts Relevanz genießt, bestehen doch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulsystemen und Lehrplänen. Nach dem Bericht *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (2004) ist das Konzept der kulturellen Vielfalt als einer von mehreren Schwerpunkten in den Lehrplänen Deutschlands, Spaniens, Polens und Maltas allerorten fest verankert. In Schweden ist es sogar das oberste Lernziel.

> *Wo die Vorschulerziehung interkulturelle Lernziele verfolgt, liegt der Schwerpunkt zumeist auf dem Erlernen von Respekt und Toleranz für kulturelle Vielfalt. Konkretere Lernziele wie z.B. das Verständnis für bestimmte Probleme in den internationalen Beziehungen und die Entwicklung einer europäischen Identität kommen auf höheren Ebenen der schulischen Erziehung zur Geltung.*
>
> *(Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, 2004, S. 58)*

Bevor wir uns einer Analyse des unterschiedlichen Stellenwertes von IKK in den verschiedenen nationalen Lehrplänen zuwenden können, müssen wir jedoch zunächst die unterschiedlichen Situationen beschreiben, denen sich die Kinder von Einwanderern in den betreffenden Ländern gegenübersehen[5].
Deutschland – Im Schuljahr 2001/2002 waren etwa 11 % aller Schüler in Deutschland nicht im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft.

Malta – Im Schuljahr 2002/2003 waren 165 der etwa 43.200 Schüler im öffentlichen Schulwesen Maltas (0,4 %) nicht im Besitz der maltesischen Staatsbürgerschaft.

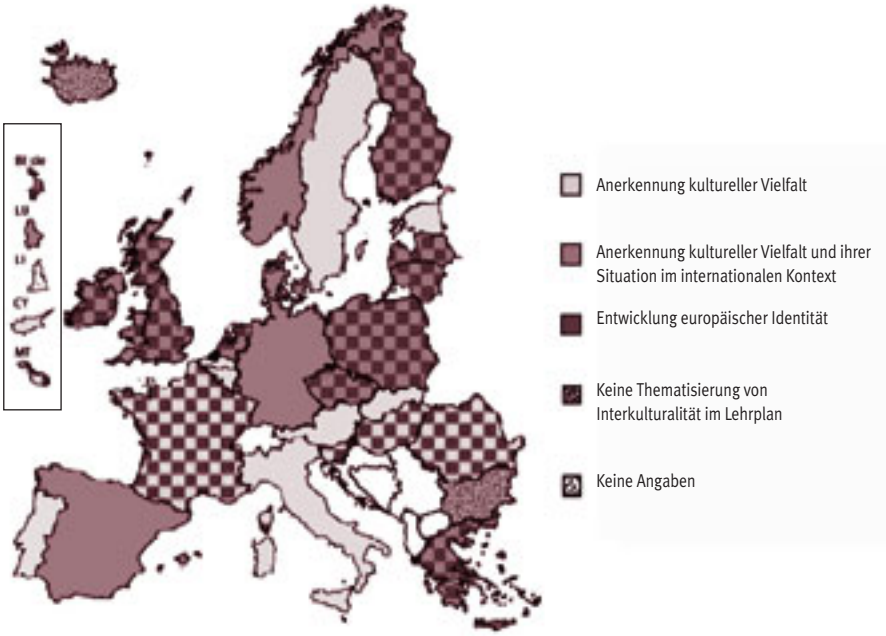
Polen – Einwanderer (Personen, die nicht im Besitz der polnischen Staatsbürgerschaft sind) stellten im Jahr 2002 etwa 0,1 % der Gesamtbevölkerung.

Spanien – Im Schuljahr 2002/2003 befanden sich 1.277.402 Schüler in den verschiedenen Stadien der Vorschulerziehung. Hiervon waren 60.412 (4,73 %) nicht im Besitz der spanischen Staatsbürgerschaft.

[3] Council of Europe, 2004. *Facet of interculturality in education (2004)*, S.9.
[4] Eurydice, (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.* http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/FrameSet.htm S.57.
[5] Die statistischen Zahlen stammen aus dem Bericht Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Situationsbeschreibungen aus Deutschland, Malta, Polen, Spanien und Schweden – 2003/04; http://www.eurydice.org

Schweden – Im Jahr 2002 waren insgesamt 458.405 Kinder an schwedischen Vorschulen eingeschrieben. 59.592 dieser Kinder (13,0 %) gaben an, eine andere Sprache (nicht Schwedisch) als Muttersprache erlernt zu haben.

Zielsetzungen interkultureller Pädagogik entsprechend den Lehrplänen und offiziellen Dokumenten zur Erziehungspolitik. Kinder im Vorschul- und Schulalter, 2003 / 04[6]



Deutschland – Die meisten Bundesländer verfügen über Vorschulprogramme, die eigens auf den Bedarf von Kindern aus Einwandererhaushalten mit – für einen Besuch der Grundschule – unzureichenden Sprachkenntnissen konzipiert wurden. *Diese unterstützenden Maßnahmen sollen Kinder aus Einwandererfamilien zugute kommen, die in Deutschland geboren wurden oder als Kleinkinder nach Deutschland gekommen sind*[7].

Malta – Nach dem *National Minimum Curriculum* (NMC) bilden die Grundwerte Liebe, Familie, Respekt, Integration, soziale Gerechtigkeit, Solidarität, Demokratie, Engagement und Verantwortung das Fundament der staatlichen Schulerziehung. *In einer Gesellschaft, deren kulturelle Vielfalt zunimmt, sollte das Schulsystem den Schülern bei der Entwicklung eines Sinnes für gegenseitigen Respekt, Zusammenarbeit und Solidarität zwischen den Kulturen helfen*[8]. Die Politik für die Erziehung und Pflege von Kindern im Vorschulalter ist von der Einsicht getragen, dass eine gute Vorschulpolitik nicht gegen, sondern mit den dynamischen Kräften innerhalb von Familie und der Gesellschaft arbeiten muss[9]. Obwohl jedoch die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen geschaffen wurden, stehen

[6] *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2004, S.58.
[7] *Integrating immigrant children into schools in Europe.* Beschreibung der Situation in Deutschland, 2003/04; www.eurydice.org
[8] Ministry of Education. (1999). *Creating the future together. National Minimum Curriculum.* Malta: http://www.curriculum.gov.mt/docs/nmc_english.pdf
[9] Ministry of Education. (2006). *Early childhood education and care. A national policy.* Malta: http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/earlychildhood.pdf

praktische Maßnahmen – Kurse für Einwandererkinder zum Erlernen ihrer Sprache und Kultur – einstweilen weiterhin in der Planungsphase[10].

Polen – Es bestehen keine Lehrprogramme zur Vermittlung interkultureller Inhalte auf Vorschulebene[11]. Einige entsprechende Lehrprogramme sind auf Grundschulebene verfügbar (Klassen 1-3).

Schweden – Der Besuch einer der – ins öffentliche Schulsystem integrierten – Vorschulen ist freiwillig. Seit dem 1. Januar 1998 unterliegen schwedische Gemeinden der Pflicht, allen Kindern vom Herbst des Jahres an, in dem sie ihr sechstes Lebensjahr vollenden, bis zum Beginn der Schulpflicht einen Vorschulplatz zur Verfügung zu stellen. Das Vorschulprogramm umfasst mindestens 525 Stunden im Jahr[12]. Im Lehrplan für Vorschulen (Lpfö 98) heißt es, dass das Vorschulprogramm Kindern, die eine andere Muttersprache als Schwedisch erlernt haben, die Gelegenheit zur Entwicklung ihrer eigenen Sprache und zum Erwerb von bzw. zur Verbesserung bestehender Schwedischkenntnisse geben soll[13]. Die Vorschule kann ferner Kindern aus ethnischen Minderheiten und Kindern mit ausländischem Hintergrund Hilfestellung bei der Entwicklung ihrer Bikulturalität geben.

In Spanien obliegt es seit Jahren den autonomen Gemeinden Initiativen zur Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Familien im Elementar-und Primarbereich einzuführen.
In einge Provinzen gibt es vorschulische Fördermaßnahmen, Programme die sowohl die sozio-emotionle Integration der Kinder als auch deren Muttersrache und Kultur fördern; so wurde das Essen in den Schulkantinen angepaßt, und es gibt sogar Pilotprojekte in interkultureller Erziehung in der Elementar- und Primarstufe.

Ausbildung und Unterstützung für Lehrer

> *Die eigentliche Aufgabe für die interkulturelle Pädagogik in Schulsystemen geht über die Definition der Lerninhalte in den Lehrplänen hinaus und besteht darin, Lehrern und anderen Angehörigen des schulischen Personals bei deren funktionaler Umsetzung Hilfestellung zu leisten. In dieser Hinsicht sind die Form der Lehrerausbildung und die den Lehrern von den Schulbehörden gewährte Unterstützung von wesentlicher Bedeutung.*
>
> *(Integrating immigrant children into schools in Europe, 2004, S. 62)*

Die Lehrer erwerben ihre einschlägigen Erfahrungen und ihre ebenso spezifischen wie komplexen Kompetenzen idealerweise in Aus- oder berufsbegleitenden Fortbildungskursen. Zu den erforderlichen Kompetenzen gehört die Fähigkeit, sich nicht von kulturellen Klischees beeinflussen zu lassen und gleichzeitig an Lernprozessen teilzunehmen, die eine Grundlage für die Diskussion und Debatte über eben diese Klischees schaffen. Dies erfordert ein gewisses Maß an theoretischem Hintergrundwissen ebenso wie die Fähigkeit zum Umgang mit realen Situationen und praktische Erfahrung.
Themen aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik haben in nahezu allen Ländern Eingang in die Lehrpläne für die Lehrerausbildung oder berufsbegleitende Fortbildungskurse gefunden. In Malta und Schweden steht interkulturelle Pädagogik auf dem akademischen Lehrplan angehender Lehrer.

Nach Angaben der obersten für die Vorschulerziehung zuständigen Behörden in Deutschland und Malta ist die Vermittlung interkultureller Kompetenzen Gegenstand der Lehrpläne für die Lehreraus-

[10] Integrating immigrant children into schools in Europe. Beschreibung der Situation in Malta 2003/04; http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/frameset_immigrant.html
[11] Integrating immigrant children into schools in Europe. Poland. National description 2003/04; http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/frameset_immigrant.html
[12] SKOLVERKET – Schwedisches Erziehungsamt, http://www.skolverket.se
[13] *Curriculum for the Pre-School* (Lpfö 98), http://www.skolverket.se

bildung. In Deutschland findet jedoch derzeit noch keine Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung statt.
Die Ausbildung angehender Lehrer in Malta beleuchtet interkulturelle Aspekte aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Konkret werden Probleme der gemeinsamen schulischen Ausbildung von Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen ebenso behandelt wie die spezifischen Probleme und Rechte der Kinder von Flüchtlingen und heimgekehrten Migranten und die Notwendigkeit eines Erziehungssystems, das kulturelle wie religiöse Unterschiede gleichermaßen berücksichtigt wie unterschiedliche sprachliche Bedürfnisse.
In Schweden ist die interkulturelle Pädagogik bereits im wesentlichen in die erste, akademische Phase der Lehrerausbildung integriert, auch wenn sich die Einzelheiten des interkulturellen Lernens von Institution zu Institution unterscheiden[14]. Der Bedeutung des interkulturellen Lernens wird im Rahmen der Ausbildung u.a. durch die Verfügbarmachung praxisorientierter Lehr- und Lernmaterialien an die angehenden Lehrer Rechnung getragen.

In Spanien werden seit einiger Zeit Schritte zu einer Integration der Interkulturalität in die Lehrerausbildung unternommen. Allerdings stand das Konzept der Interkulturalität bislang im Kreuzfeuer unterschiedlicher Konzeptualisierungen und Definitionen der Ziele interkultureller Erziehung. Interkulturelle Aspekte finden zunehmend Eingang in die akademischen Lehrpläne der Ausbildung angehender Lehrer, Pädagogen, Psychologen und Sozialarbeiter. Letzten Endes jedoch bleibt es den Teilnehmern überlassen, inwieweit sie sich mit diesen Fragestellungen auseinandersetzen wollen. In späteren Phasen der Lehrerausbildung und berufsbegleitenden Fortbildungskursen werden interkulturelle Fragestellungen in stärkerem Umfang berücksichtigt, nicht zuletzt als Folge der zunehmenden Einwanderung nach Spanien. Manche Universitäten und Akademien der Lehrerausbildung bieten ihrem Lehrpersonal Fortbildungskurse an, die sich auf dieses spezifische Subphänomen der Interkulturalität konzentrieren.

In Polen genießen die Hochschulen ein hohes Maß an Autonomie bei der Zusammenstellung ihrer Lehrpläne. *"...manche Akademien der Lehrerausbildung haben wahrscheinlich einige Elemente der interkulturellen Erziehung in ihre Studienpläne integriert."*[15]

[14] Integrating immigrant children into schools in Europe. Beschreibung der Situation in Schweden 2003/04, http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/frameset_immigrant.html
[15] Integrating immigrant children into schools in Europe. Beschreibung der Situation in Polen 2003/04 ; http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/frameset_immigrant.html

3 Theoretischer Unterbau von IKK

3.1 Grundlegende Konzepte von Spracherwerb und Kommunikation

Irene Kaschefi-Haude, Indra Hofmeier, Ingrid Pramling Samuelsson & Anne Kultti

Der Spracherwerb beginnt früh im Leben. Lange bevor Kinder ihre ersten Worte zu sprechen lernen, verfügen sie bereits über eine spezifische, angeborene Sprachkompetenz. Bereits wenige Stunden nach der Geburt drücken Kinder im Gewirr mehrerer Stimmen eine Präferenz für die Stimme ihrer Mutter aus (De Casper, Fifer, 1980), und wenige Tage später haben sie bereits gelernt, ihre Muttersprache von anderen Sprachen zu unterscheiden (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tison,1988). Kleinkinder im Alter von weniger als vier Wochen haben bereits eine Präferenz für die Laute der „Babysprache" entwickelt, in die Erwachsene spontan zu fallen scheinen, wenn sie es mit sehr kleinen Kindern zu tun haben (Papousek, 1989). Schon zu einem frühen Zeitpunkt lernen Kinder, mehr als nur die Laute einer Sprache wahrzunehmen. Sie lernen, die charakteristischen Sprachlaute von den Lauten zu unterscheiden, die ohne Relevanz in ihrer Sprache sind (Mehler & Christophe, 1995). So nehmen sie die „prosodischen Merkmale" der Sprache wahr, d.h. ihre Betonungsmuster, Melodien und Rhythmen – also eben jene Merkmale, deren Überzeichnung die sogenannte „Babysprache" kennzeichnen (Karmiloff-Smith, 1992).

Bevor Kinder lernen, sich verbal verständlich zu machen, unternehmen sie intensive Bemühungen zum Verständnis der verbalen Kommunikation in ihrer Umwelt und zu deren Umwandlung in nichtverbale Formen der Verständigung. Der Kontext, in dem die Wörter erscheinen, liefert grundlegende Informationen über deren Bedeutung. Kinder erlernen die Bedeutung von Wörtern, indem sie fragen, was ein bestimmtes Wort in einem bestimmten Kontext bedeuten *muss*, nicht umgekehrt durch eine Erschließung des Kontextes aus der Bedeutung der Wörter. Aus den frühen verbalen Äußerungen eines Kindes lässt sich daher in der Regel der Kontext erschließen, in dem das Kind die betreffenden Interaktionen erfahren hat. Die Abhängigkeit vom Kontext funktioniert als ein Baustein zum Erlernen des Verständnisses für die Beziehung zwischen Laut und Bedeutung, ohne das kein Spracherwerb möglich ist (Lagerstee, Pomerlau, Malcuit & Felder, 1987).

Wygotski, der sich zu Beginn seiner Forscherlaufbahn für Kinder und Sprachentwicklung interessierte, untersuchte das Verhältnis zwischen der kognitiven Entwicklung von Kindern und der Rolle von Verständnis und Begriffen in sozialer Interaktion. Nach Wygotski bilden Situationen sozialer Interaktion den Keim für die sprachliche Entwicklung, die anschließend von der äußeren Welt des Kindes auf dessen innere Welt übergreift (Wygotski, 1934/1986). Soziale Kommunikation ist per definitionem auf eine andere Person ausgerichtet, z.B. weint das Kind, wenn es hungrig ist und gefüttert werden will. Die innere Sprache wird später als Instrument zur Entwicklung von Denkprozessen eingesetzt. Symbole dienen einem bestimmten Zweck: es handelt sich bei ihnen um Kunstprodukte der Kommunikation, und Kinder bedienen sich der Sprache, um Pläne zu schmieden und auszuführen. In anderen Worten: das dynamisch-dialektische Verhältnis zwischen Kind und Umwelt leistet einen wichtigen Beitrag zum Lern- und Entwicklungsprozess. Dies bedeutet, dass neben der interpersonalen Interaktion auch die Objekte in der physischen Umwelt des Kindes einen Beitrag zu seiner intellektuellen Entwicklung leisten.

Das Kind ist ein „aktiver" Partner der sozialen Interaktionen und im Kontext der Umwelt, in der es aufwächst (Ninio & Snow, 1996; Sommer, 2005). Die korrekte Verwendung von Sprache in sozialen Situationen erfordert die Berücksichtigung verschiedener Faktoren (Ninio & Snow, 1996). Hieraus folgt, dass Kleinkinder ihre Rolle in der kommunikativen Interaktion erst „erlernen" müssen. Der be-

treffende Lernprozess beginnt mit der spontanen Alltagskommunikation zwischen Mutter und Kind, zu der die Mutter den Anstoß gibt, dabei aber stets auch Raum für Impulse des Kindes lässt und bereit ist, diesen zu folgen (Bloom, 1998).
Interaktionstheorien konzentrieren sich auf die kindliche Schöpfung von Bedeutung in Situationen sozialer Interaktion. Nach Sommer (2005) sind Kinder von Natur aus „prosozial" und beginnen früh damit, die sozialen und kommunikativen Codes ihrer Umwelt zu dechiffrieren. Solange sie noch nicht über die verbale Kompetenz verfügen, die zu einer Beteiligung an der kommunikativen Interaktion erforderlich ist, behelfen sich die Kinder mit Gesichtsausdrücken und Körpersprache. Die Art und Weise, wie Erwachsene auf diese frühkindlichen Kommunikationsversuche reagieren, hat entscheidenden Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes. Ein Kind, das ein Bewusstsein seiner eigenen Kompetenz entwickelt, ist ein Kind mit einem gesunden Selbstvertrauen.
Kommunikation und Interaktion können auch in einem allgemeineren Sinne dem Lernen Vorschub leisten. Jüngste Forschungsergebnisse haben bewiesen, dass sich die Freude am gemeinsamen Erleben in sozialen Interaktionen lange vor dem Spracherwerb der betreffenden Kinder Ausdruck verschafft (Michélsen, 2005). Ein Vorteil der Vorschulerziehung liegt darin, dass sich die Kinder frühzeitig durch ihr Verständnis und die eigene Vermittlung verständlicher kommunikativer Inhalte in eine Gemeinschaft integrieren müssen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Kinder erlernen Kommunikation und Sprache in einem interaktiven Umfeld, in dem sich alles um das praktische Erleben der Gemeinschaft und nicht um das Individuum als solches dreht. Zu Beginn hält sich das Kind am Rande dieser erfahrensorientierten Gemeinschaft auf, da Neulinge in der Regel noch nicht über die Kenntnisse verfügen, die für eine zentralere Rolle in einem bestimmten Kontext erforderlich sind. In dem Maße jedoch, in dem der Neuling seine Kenntnisse der Situation erweitert, nimmt seine Teilnahme immer komplexere Formen an.
Die vorliegenden Studien über sprachliche Entwicklung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die biologische Disposition für den Spracherwerb im Wechselspiel mit Umwelteinflüssen das Kind zum zunehmend perfekten Erlernen der Sprache befähigt. Kinder lernen besser in einem Umfeld, das das Erlernen sprachlicher Kompetenzen fördert. Die kontinuierliche Interaktion zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson ist der Motor aller sprachlichen Entwicklung und Lernprozesse.

3.2 Muttersprache und Erwerb einer Zweitsprache

Valerie Sollars

Das Erlernen bzw. der Erwerb einer zweiten Sprache kann gleichzeitig mit oder nach dem Erlernen der Muttersprache erfolgen, je nachdem, ob die betreffenden Personen diesen zwei Sprachen gleichzeitig oder nacheinander ausgesetzt waren. Unabhängig von dem Zeitpunkt, zu dem Personen mit zusätzlichen Sprachen erstmals in Kontakt kommen, ist das Zusammenspiel verschiedener Faktoren für den Erfolg des Zweitsprachenerwerbs verantwortlich. Neben kognitiven Fähigkeiten, Alter, Motivation und bestimmten persönlichen Eigenschaften spielen auch die Quantität und die Qualität der Kontakte mit der Zweitsprache sowie der Gelegenheiten zu ihrer Verwendung eine entscheidende Rolle.
Die Prozesse, die bei kleinen Kindern zum Erwerb von erster bzw. zweiter Sprache führen, weisen einige Parallelen auf. Kinder erwerben im Zuge einer normalen Entwicklung ihre muttersprachliche Kompetenz in der Folge echter kommunikativer Interaktionen mit sprachlich kompetenteren Angehörigen ihrer Gemeinschaft. Lange bevor sich die Kinder selbst mündlich artikulieren oder lesen und schreiben können, werden sie konstant in ihrer Umwelt durch die Demonstration der vier linguistischen Kernfähigkeiten einschlägig sensibilisiert (Tough, 1977; Heath, 1983). Die Entwicklung der Fähigkeiten zum Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben verläuft somit simultan und nicht sequentiell (Teale, 1986). Die Ent-

wicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationskompetenz ist graduell, nimmt eine längere Zeit in Anspruch und erfordert viel Geduld und Übung. Kinder erwerben Kompetenz in ihrer Muttersprache, weil diese sprachliche Kompetenz ihnen die Wahrnehmung verschiedener Funktionen und die aktive Mitgliedschaft in ihrer Gemeinschaft bzw. die Beisteuerung eigener Beiträge erlaubt.

Kinder, die in Familien oder Gesellschaften zu Hause sind, in denen der Gebrauch von zwei oder mehreren Sprachen die Norm ist, scheinen mühelos mit den betreffenden Sprachen aufzuwachsen. Wir sind aus der Literatur mit Kleinkindern vertraut, die eine scheinbar angeborene Fähigkeit besitzen, bestimmte Personen oder Situationen mit dem Gebrauch einer bestimmten Sprache zu assoziieren und im Umgang mit anderen Personen und Situationen wie selbstverständlich eine andere Sprache zu benutzen. Der Lernprozess von Kindern, die eine zweite Sprache oder zusätzliche Sprachen nach dem Erwerb ihrer Muttersprache erlernen, kann durch die Schaffung bestimmter Bedingungen erleichtert werden. Krashen & Terrell (1983) fassen dies folgendermaßen zusammen:

> *Alle Menschen können zusätzliche Sprachen erlernen, aber der **Wunsch** oder die **Notwendigkeit** zum Erwerb der sprachlichen Kompetenz muss ebenso vorhanden sein wie die **Gelegenheit** zum Gebrauch der Sprachkenntnisse zu **wirklichen** kommunikativen Zwecken.*
>
> *(Krashen & Terrell, 1983)*

Unter Berücksichtigung des Umstands, dass das Erlernen einer zweiten Sprache außerhalb des heimischen Umfelds erfolgen kann, verspricht ein Vergleich zwischen dem Lernklima und der Lernsituation beim Erwerb der Muttersprache in der heimischen Wohnung und dem eher formellen Umfeld beim Erwerb der zweiten oder zusätzlichen Sprache (z.B. dem Klassenzimmer) einige wichtige Aufschlüsse.

Wie wir bereits erwähnt haben, ist der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der heimischen Wohnung das Ergebnis eines natürlichen Bedürfnisses. Dieser Spracherwerb wird in der Regel durch eine Reihe persönlicher Einzelkontakte (mit mehreren Personen) hergestellt, bei denen das Kind die jeweils ungeteilte Aufmerksamkeit seines erwachsenen Gesprächspartners genießt. Über den bloßen Spracherwerb hinaus entwickeln Kinder hierbei ihre Lernfähigkeit und gewinnen neue Kenntnisse über ihre Umwelt. Der Spracherwerb in einem Klassenraum geschieht in der Regel im Rahmen einer Interaktion zwischen einer Gruppe von Kindern und einem einzelnen Erwachsenen, der seine Aufmerksamkeit unter allen Kindern aufteilen muss. Die Möglichkeiten zur Einübung der neu erworbenen sprachlichen Kenntnisse könnten daher äußerst begrenzt sein. Kinder, die einen gezielten und spezifischen Sprachunterricht erhalten, könnten binnen kurzem diese Sprache ausschließlich mit einem relativ schmalen Spektrum ihres schulischen Alltags in Verbindung bringen. Je nachdem welcher Rang der zweiten oder zusätzlichen Sprache zugewiesen wird – d.h.: je nachdem wie, wann und zu welchen Zwecken die zu erlernende Sprache benutzt wird – kann sich diese Sprache zu einer Zweitsprache oder aber zu einer Fremdsprache entwickeln.

Unterschiedliche Gesellschaften treffen unterschiedliche Vorkehrungen zur Deckung unterschiedlicher Bedürfnisse der in ihnen lebenden Kinder, aber Schulen wird überall eine große Verantwortung für das kindliche Erlernen zusätzlicher Sprachen aufgebürdet. Die folgenden Szenarios illustrieren die Vielfalt unterschiedlicher Umstände, in deren Rahmen ein schulischer Fremdsprachenunterricht zu erteilen sein mag:

Szenario 1: Einwandererkinder mit einer bereits verfestigten Erstsprache werden mit der Notwendigkeit zum Erlernen der Hauptverkehrssprache ihrer neuen Heimat konfrontiert. (Beispiel: Einwandererkinder in Ländern wie Schweden und den Niederlanden.)

Szenario 2: Kinder, die in kleinen Ländern mit einer Erstsprache aufwachsen, die ausschließlich von der einheimischen Bevölkerung gesprochen wird, sehen sich einem (wirtschaftlichen) Zwang

ausgesetzt, zusätzliche Sprachen zu erlernen. (Beispiel: Kinder in Malta, die mit Maltesisch als Erstsprache aufwachsen.)

Szenario 3: Kinder, die in weitgehend einsprachigen Gesellschaften aufwachsen, müssen aufgrund erziehungspolitischer Entscheidungen bereits in einem frühen Stadium ihrer schulischen Erziehung eine zweite Sprache lernen. (Beispiel: Kinder in Italien und Spanien, die bereits in relativ jungem Alter Englischunterricht erhalten.)

Wenn Kindern bereits in einem frühen Stadium ihrer schulischen Erziehung Fremdsprachenunterricht zu erteilen ist, sind Pädagogik und Didaktik von besonderer Bedeutung. Die Lehr- und Lernsituation muss so gestaltet werden, dass sie den besonderen Bedürfnissen junger Schüler gerecht wird. Die Beschäftigung mit der fremden Sprache sollte die Kinder fesseln und ihnen eine geistige Herausforderung bieten. Der Lernprozess sollte nicht über das Erlernen sprachspezifischer Elemente, sondern über die Lösung konkreter Aufgaben erfolgen (Holderness, 1991). Durch den Erwerb von Kompetenzen in einer fremden Sprache lernen die Kinder somit mehr, als auf den ersten Blick erkennbar wäre.

Die erfolgreiche Heranführung junger Schüler an eine zweite Sprache erfordert die Beachtung einer Reihe von Prinzipien (Sollars, 1996).

- ❏ Die Schüler müssen eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen.
- ❏ Die Kinder müssen geistig und körperlich aktiv an der Rekapitulierung vorhandener Kenntnisse, der Wiederaufbereitung von Informationen, der Kommunikation und der Berichterstattung neuer Entdeckungen beteiligt werden.
- ❏ Lernaktivitäten müssen für die Schüler ebenso relevant wie interessant sein.
- ❏ Der Lernprozess benötigt die Unterstützung aus dem Umfeld der Schüler. Eine entsprechende Unterstützung gibt einen Anreiz zur engagierten Teilnahme an schulischen Aktivitäten, zum Eingehen von Risiken, zur Erstellung und Unterstützung von Voraussagen, zur Bildung von Hypothesen sowie zum Experimentieren und zur Reflektion über die neue Sprache.
- ❏ Die Umwelt der Kinder sollte ihre Neugier und ihr Interesse daran stimulieren, warum bestimmte Dinge wo und wie funktionieren.
- ❏ Zeitlich gut abgepasste Interventionen von Erwachsenen sind eine zwingende Voraussetzung für den Erfolg.
- ❏ Die Zusammenarbeit zwischen den am Lernprozess Beteiligten (Erwachsene & Kinder; Kinder untereinander) durch das gemeinsame Erleben und Besprechen einschlägiger Erfahrungen ist zu fördern.
- ❏ Das Sprachprogramm hat individuelles Lernen, Gruppen- und Klassenaktivitäten miteinander zu integrieren.

Der Erwerb einer zweiten Sprache kann gelingen, wenn der Lern- und Lehrkontext sich an den Bedürfnissen der Schüler, ihrem bereits vorhandenen Kenntnisstand und ihren didaktischen Präferenzen orientiert und darüber hinaus ihre natürliche Neugier nutzt.

3.3 Das Erwerb von IKK über das Erlernen von Fremdsprachen

Magdalena Bialek, Ania Gackowoska, Nieves Goicoechea, Esther Sanz

Kulturelle Erfahrungen entstehen durch den Kontakt des Lernenden mit anderen Lebensformen, ob direkt durch die persönliche Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturkreise oder indirekt durch die Verwendung sprachlicher Lehrmaterialien. Indirekte kulturelle Erfahrungen werden zum großen Teil über und durch den Lehrer vermittelt, der demgemäß in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielt. Begegnungen mit anderen Lebensformen lösen vier kulturelle bzw. erkenntnistheoretische Lernprozesse

aus: man lernt etwas über ein bestimmtes Objekt, etwas über das Wie, etwas über das Warum und letzten Endes etwas über sich selbst (Moran, 2001).
Das Ergebnis des kulturellen Lernprozesses ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Es ist hilfreich, innerhalb des Rahmen einer Theorie über das interkulturelle Lernen diese interkulturelle Kompetenz nicht als ein völlig neuartiges, in keinerlei Zusammenhang mit den bestehenden Kompetenzen der sozial funktionalen Angehörigen von sogenannten einsprachigen Gesellschaften zu begreifen: interkulturelle Kompetenz ist eine Erweiterung und Verfeinerung der Kommunikationskompetenz (Beneke, 2000).
Byram & Doye (1999) definieren interkulturelle Kompetenz als eine Kombination aus Fertigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen, die durch die persönlichen Wertvorstellungen des einzelnen (bzw. der von ihm verinnerlichten Werteinstellungen der sozialen Gruppen, denen er angehört) ergänzt wird. Diese Wertvorstellungen bilden einen Teil der individuellen sozialen Identität.

Interkulturelle Einstellungen (*savoir être)*: Kulturelle Neugier, Aufgeschlossenheit und die Bereitschaft, sich auf (eigene und fremde) kulturelle Werte ebenso einzulassen wie diese kritisch zu hinterfragen bzw. die Bereitschaft, die eigenen Wertvorstellungen, Glaubenssätze und Verhaltensnormen zu relativieren statt davon auszugehen, dass sie „offensichtlich wahr" und ohne Alternative sind. Ferner die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive von Außenseitern mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Glaubenssätzen und Verhaltensnormen zu betrachten. Auch als Fähigkeit zur „Dezentrierung" bezeichnet.
Kenntnis *(savoirs)* über die sozialen Gruppen, deren Produkte und Gebräuche im eigenen Land wie dem des Gesprächspartners sowie über die allgemeinen Prozesse sozialer und individueller Interaktion. Kenntnisse in diesem Sinne lassen sich also in zwei Gruppen unterteilen: die Kenntnis (abstrakter) gesellschaftlicher Prozesse und die Kenntnis (konkreter) Beispiele für die betreffenden Prozesse und deren Ergebnisse. Letzteres schließt die Kenntnis darüber ein, wie man selbst von anderen im Kontext einer interkulturellen Begegnung wahrgenommen wird.
Interpretations- und Kontextualisierungsfertigkeiten *(savoir comprendre)*: die Fähigkeit zur Interpretation eines Dokuments oder Vorfalls aus einer anderen Kultur sowie zu dessen Erklärung und Relativierung im Kontext der eigenen Kultur.
Lern- und Interaktionsfähigkeiten (*savoir apprendre/faire)*: die Fähigkeit zum Erwerb neuer Kenntnisse über eine Kultur und deren Gebräuche sowie die Fähigkeit zur Nutzung von Kenntnissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Rahmen der situationsbedingten Zwänge von Echtzeitkommunikation und sozialer Interaktion.
Kritisches kulturelles Bewusstsein *(savoir s'engager)*: die Fähigkeit zur kritischen Evaluierung von Perspektiven, Gebräuchen und Produkten eigener und fremder Kulturen auf der Grundlage präzis definierter Kriterien.
Quelle: Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice.* Clevedon, UK: Multilingual Matters. Verfügbar unter: http://lrc.cornell.edu/events/past/2003-4/interculturalcomp

Dieses Modell der interkulturellen Kompetenz leitet sich aus einer Analyse übergeordneter Kompetenzen ab und konzentriert sich weder auf das Kräftefeld ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten noch auf sprachliche Kompetenzen allein, obgleich es im Kontext des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wurde. Byram (1994) hat den Versuch unternommen, diese Beziehung durch ein Modell der interkulturellen Kommunikationskompetenz auszudrücken, das aus vier Elementen besteht:

- ❏ **linguistische Kompetenz:** Kenntnis des sprachlichen Codes einschließlich seines Vokabulars sowie seiner Syntax, Morphologie, Semantik und Phonologie.
- ❏ **soziolinguistische Kompetenz:** die korrekte Wahl der – im jeweiligen sozialen Kontext für die betreffende Gruppe – angemessenen Sprachform und -ebene.
- ❏ **diskursive Kompetenz:** die korrekte Strukturierung der Sprache bei Herstellung oder Empfang von Texten.
- ❏ **interkulturelle Kompetenz:** die fünf Savoirs nach (Byram & Zarate, 1994).
- ❏ Byram (1994) begreift diese vier Komponenten als voneinander abhängige und gegenseitig aufeinander einwirkende Faktoren, die allerdings dennoch zu analytischen Zwecken voneinander zu trennen und separat zu diskutieren sind.

Das Konzept einer „interkulturellen Sprachkompetenz“

Da die Vermittlung interkultureller Kompetenz zum Lernziel des Fremdsprachenunterrichts geworden ist, erscheint eine neue Definition des kommunikationstechnisch und kulturell kompetenten Sprachbenutzers erforderlich.

Als kommunikationstechnisch kompetenter Sprachbenutzer werden gemeinhin Personen bezeichnet, welche die betreffende Sprache als ihre Muttersprache erlernt haben. Der Muttersprachler „kennt“ die Sprache seines Landes und kann somit als „Experte” bezeichnet werden, auch wenn er vielleicht niemals eine formelle Sprachausbildung erhalten hat. Im Gegensatz dazu kann der Fremdsprachler auch nach langen Jahren der formellen Ausbildung von einer ähnlichen sprachlichen Kompetenz nur träumen. Was jedoch die kulturelle Kompetenz angeht, hat der Fremdsprachler gegenüber dem Muttersprachler keinen ähnlichen Nachteil. Es ist aus zwei Gründen unmöglich, eine kulturelle Kompetenz automatisch zu erwerben (Byram, 2002):

- ❏ Die Bewohner eines bestimmten Landes können sich allein schon deswegen nicht intuitiv mit „der Kultur” ihres Landes vertraut machen, weil jedes Land über eine Vielzahl unterschiedlicher Kulturen verfügt.
- ❏ Im Gegensatz zum sprachlichen Lernen, das im Wesentlichen im Alter von fünf Jahren abgeschlossen ist, ist das kulturelle Lernen ein lebenslanger Prozess, da Personen im Laufe ihres Lebens verschiedene und kontinuierlich wechselnde soziale Gruppen mit eigenen Glaubenssätzen, Wertvorstellungen und Verhaltensnormen – d.h.: eigenen Kulturen – durchlaufen (Byram, 2002).

Beim Erlernen von Kulturen kommt es nicht allein auf die Übertragung von Informationen an. Darüber hinaus wird der Lernende in bestimmte, kulturspezifische Formen der systemischen Analyse eingewiesen. Dies ist wichtiger als der bloße Spracherwerb. Das wichtigste Lernziel der Unterweisung in fremden Sprachen und Kulturen ist es, dem Lernenden bei der Entwicklung von Fähigkeiten zu helfen, die ihm die erfolgreiche soziale Interaktion mit Angehörigen der betreffenden Kulturen gestatten (Byram, 2002). Byram & Fleming (1998) schlagen vor, die konventionelle, fest im *„Muttersprachlermodell“* verankerte Pädagogik durch eine Methode zu ersetzen, die auf dem Konstrukt des *„Sprechers mit interkultureller Kompetenz”* basiert. Hierunter ist eine Person zu verstehen, die mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten gleichermaßen intim vertraut und in der Lage ist, die Rolle eines Vermittlers zwischen beiden einzunehmen. Konkret und mit Bezug auf die sprachliche Kompetenz bezogen wäre dies jemand, der dolmetschen, übersetzen und Missverständnisse ausräumen kann.

Ein Fremdsprachler kann die betreffende Kultur aus der Distanz betrachten. Dies gibt ihm die Gelegenheit, die Perspektive dieser Kultur einzunehmen und sie gleichzeitig zu hinterfragen und mit seiner

eigenen Kultur zu vergleichen. Dieser Spagat gelingt Muttersprachlern nur selten, weil es sehr schwer ist, zum Vertrauten eine künstliche Distanz aufzubauen, aus der dieses sich sodann analysieren und konzeptualisieren ließe.
Ein Sprecher mit interkultureller Kompetenz würde:

- ein Verständnis der kulturellen Identitäten und Inhalte entwickeln, mit denen er in einem interaktiven Verhältnis steht;
- ein Bewusstsein sowohl für seine eigene kulturelle Identität entwickeln als auch für die Art und Weise, wie diese von Dritten wahrgenommen wird;
- durch die Anerkennung kultureller Unterschiede, die Identifizierung kultureller Parallelen und die Einnahme einer Vermittlerrolle Brücken zwischen der eigenen Kultur und anderen Kulturen schlagen;
- über das nötige Rüstzeug verfügen, um im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erfolgreich interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.

Eine neue Rolle der Spracherziehung im Schulsystem

Der Europarat spricht von der Notwendigkeit zur Entwicklung einer neuen Vielsprachigkeit in Europa und einem entsprechend neu zu entwickelnden Konzept der Spracherziehung. Bürger in Europa müssten sich der Herausforderung eines vielsprachigen Kontinents stellen. Um miteinander zu leben, zu arbeiten und einer gemeinsamen Zukunft entgegengehen zu können, müssten die Europäer die anderen Bewohner ihres Kontinents verstehen und mit ihnen kommunizieren können (Candelier, 2003).
Im „gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERR) heißt es, das Kompetenz in mehreren Sprachen und Kulturen keine Summe separater sprachlicher und kultureller Kompetenz sei, welche die betreffenden Personen entsprechend den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen erworben oder entwickelt hätten, sondern dass der Besitz mehrsprachiger Kompetenz das gesamte Spektrum der verfügbaren Sprachen einschließt.
Die Verantwortung für die Entwicklung dieser Mehrsprachenkompetenz bei Kindern wird der Pflichtschule übertragen (Beacco & Byram, 2003). Mehrsprachenkompetenz stellt ein natürliches menschliches Potenzial dar, muss aber entsprechend genutzt werden, soll den Kindern im Schulunterricht ein entsprechend breites sprachliches Repertoire vermittelt werden, wozu eine sorgfältig alle Elemente des linguistischen Lehrplans (Zweitsprachen, Fremdsprachen, klassische Sprachen, Regionalsprachen) miteinander harmonisierende Lehrmethode erforderlich ist. Die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber anderen Sprachen und das sprachlich-kulturelle Repertoire bilden das Fundament für eine Erziehung, die auf die Vermittlung von linguistischer Toleranz und Interkulturalität abzielt. Empfehlungen zugunsten des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der Schulpflicht liegen seit einigen Jahren vor (Eurydice, 2001). Die Integration der Fremdsprache in den Lehrplan könnte durch Einführung des betreffenden Schulfachs oder durch die fremdsprachige Gestaltung des Unterrichts in ausgewählten Fächern erfolgen, wodurch der Status der Fremdsprachen im Schulsystem steigen würde.
Moderne Schulsysteme leisten einen Beitrag zur Fragmentierung des Fächerkanons, insbesondere durch die Einstellung spezialisierten Lehrpersonals. Für die Kinder ist die zu erlernende Fremdsprache ein Fach wie jedes andere. Auch zwischen dem Unterricht in der Fremdsprache, der Muttersprache und einer klassischen Sprache wird nicht sehr scharf differenziert. Obwohl Sprachunterricht und der Erwerb sprachlicher Kompetenzen auf die Kultivierung der Fähigkeit zum Gebrauch verschiedener Sprachen zu verschiedenen, sich im Laufe der Zeit wandelnden Zwecken abzielen, sind weiterhin äußerst unterschiedliche Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Gebrauch (Beacco & Byram, 2003).

Die Tendenz zur Behandlung des Fremdsprachenunterrichts als einem Fremdkörper im Lehrplan ist am wenigsten stark in den ersten Schuljahren ausgeprägt. Die Didaktik in Vor- und Grundschulen legt in der Regel den Schwerpunkt auf allgemeinere Erziehungsziele, die mit der Entwicklung eines kulturellen Bewussteins und der individuellen Persönlichkeit in Verbindung stehen (Tinsley, 2003). Tinsley (2003) führt weiter aus, dass das Erlernen einer Fremdsprache in der Vor- oder Grundschule die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördert und den Erwerb zusätzlicher sprachlicher Kompetenzen im späteren Leben begünstigt.
Die kontinuierliche Entwicklung vielsprachiger Kompetenz m schulischen Alltag erfordert eine angemessene Koordination des Sprachunterrichts auf allen Ebenen des Schulbetriebs (Vorschule, Grundschule, Hauptschule oder weiterführende Schule). Erste Schritte zum Aufbau einer gemeinsamen europäischen Erziehungskultur sind bereits unternommen worden. Der Fremdsprachenunterricht muss sich in Richtung auf eine stärkere Betonung der Kontinuität beim Erwerb verschiedener Sprachen orientieren, die eine Mobilisierung derselben Fähigkeiten erfordern (Beacco & Byram, 2003).

Candelier, Oomen-Welke & Perregaux (2004) empfehlen die folgenden drei Strategien zur Stärkung der Strukturen vielsprachiger und vielkultureller Kompetenz:

Integriertes Lehren und Lernen der fremden Sprachen. Das Ziel ist es, im Aufbau auf der eigenen Sprache (oder derjenigen der Schule) den Zugang zur ersten Fremdsprache zu erleichtern, dann im Aufbau auf diesen beiden Sprachen den Zugang zu einer zweiten Fremdsprache zu erleichtern usw.

Schaffung von Querbezügen zwischen verwandten Sprachen. Hier wird parallel am Erwerb verschiedener, aber verwandter Sprachen gearbeitet, unabhängig davon, ob die Muttersprache des Sprachschülers zu derselben Sprachenfamilie zählt oder nicht.

Erwecken eines Sprachbewusstseins. Der GERR nennt dies *„die Aussicht auf eine Art von allgemeiner Spracherziehung"*, die – idealerweise bereits in Vor- und Grundschule – den Grundstein für den späteren Sprachunterricht legt. Hierbei sollen Interesse und Neugier für fremde Sprachen und Kulturen geweckt, das Vertrauen des Schülers in seine Lernfähigkeit bekräftigt, sein Sinn für die Beobachtung und Analyse verschiedener Sprachen geschärft und seine Fähigkeit entwickelt werden, sich auf der Grundlage seines Verständnisses bestimmter Dinge in seiner eigenen Sprache ein vollständigeres Verständnis von den Dingen in einer anderen Sprache zu bilden.
Im Kern – so könnte man zusammenfassend sagen – soll die Einsicht gefördert werden, dass Europa als multikultureller und mehrsprachiger Raum auf dem Fundament von Dialog und Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Sprachen, Gemeinschaften und Randgruppen beruht (González Piñeiro, 2006). In diesem Zusammenhang kommt den Lehrern die besondere Aufgabe zu, eine interkulturelle Atmosphäre sprachlichen und kulturellen Respekts sowie der Neugier für andere Menschen und ihre Strategien zur Lösung alltäglicher Probleme zu schaffen. Die Schule ist der Ort, an dem solch ein interkulturelles Bewusstsein und solch eine linguistische Vielfalt entstehen können. In solch einem Umfeld können Kinder über die Sprachen, die sie zum Zwecke der Kommunikation erlernen, viele interessante Dinge lernen. Daher besteht die Notwendigkeit, diese interkulturelle Kompetenz als eines der Hauptlernziele in den Lehrplänen des Sprachunterrichts von Vor- und Grundschule zu verankern, auf dass ein Forum entstehen möge, in dem sozusagen alle in der Schule gebrauchten Sprachen an einem gemeinsamen erzieherischen Strang ziehen – im Interesse einer integrierten und ganzheitlichen Kindererziehung.

4 Pädagogische Entwicklung für IKK

Antoinette Camilleri Grima

Einleitung

Gib einem Mann einen Fisch, und Du ernährst ihn für einen Tag. Lehre ihn das Fischen, und Du ernährst ihn für sein ganzes Leben. *Chinesisches Sprichwort*

Dieses Sprichwort bringt auf einen griffigen Nenner, was die COALA-Partner mit ihren gezielt auf die Arbeit von Lehrern in der Vorschulerziehung ausgerichteten Ausbildungsmodulen erreichen wollten. Bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz geht es nicht um den Erwerb faktischen Wissens, sondern um die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen in realen Situationen sowie von Strategien für die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft. Wie können wir eine glückliche und funktionale multikulturelle Gesellschaft aufbauen, wenn deren Mitglieder nicht gelernt haben, anderen Menschen in einem Kontext kultureller Vielfalt Respekt entgegenzubringen? Wie also können wir dieses Ziel durch schulische Erziehung realisieren – in einem Umfeld also, das sich ideal zur Vermittlung demokratischer Prinzipien eignet?

Vorliegendes Kapitel skizziert die Überlegungen, die den verschiedenen Aktivitäten der Projektpartner vorausgingen und ihnen zu Grunde lagen. Während die Partner ihre Methodologie frei nach dem jeweiligen, durch den individuellen Kontext determinierten Bedarf festlegen konnten, basierten alle Aktivitäten auf einem gemeinsamen philosophischen und pädagogischen Fundament. Zu Letzterem gehört auch ein leistungsstarkes und relativ neues Modell für die Entwicklung interkultureller Kompetenz: das „ABCD-Modell“ (Abram 2004). Der Bezug zu den ersten vier Buchstaben des Alphabets kann auch als Aufforderung verstanden werden, ganz von vorn zu beginnen bzw. auf der Suche nach Rezepten die nächstliegenden und einfachen Lösungen nicht von vornherein zu verwerfen. Man muss nicht „in die Ferne schweifen”, um zu begreifen, welche Prozesse bei einer interkulturellen Kommunikation ablaufen. Zu allererst sollte man dort beginnen, wo die Grundlagen der Kommunikation liegen, das heißt: mit den elementaren Bauteilen des Systems, das uns die Aufnahme gegenseitiger Kontakte gestattet. Um diese Metapher in eine aussagefähige Darstellung von Prozessen des COALA-Projektes zu übertragen, müssen wir diese elementaren „Bauteile“ im Kontext einer realen Interaktion untersuchen bzw. die Verbindung zu deren Akteuren, real miteinander kommunizierenden Personen, herstellen. Die vier Buchstaben stehen nämlich für vier zentrale sozial- und kommunikationswissenschaftliche Konzepte: A – **„autobiography”** (engl.), d.h. die Meinungen des jeweiligen Kommunikatoren oder Gesprächsteilnehmers und das Bild, das er von sich selbst im Herzen trägt; B – **„biography”**, d.h. die Wahrnehmung und Meinung des Kommunikatoren über seine Gesprächspartner sowie über die sozialen Gruppen, denen diese angehören; C – **„conflict“**, der sich aus dem Zusammenstoß unterschiedlicher Meinungen verschiedener Gesprächsteilnehmer ergeben kann; und D – **„dialogue“**, der zum erfolgreichen Ergebnis des Kommunikationsprozesses führt. Diese vier Schlüsselkonzepte repräsentieren die wichtigsten philosophischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Paradigmen, auf denen die pädagogische Praxis (die Integration von Theorie und Praxis) basiert.

Im Hintergrund jeder (mündlichen) Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen mit unterschiedlichen kulturellen Traditionen lauern latente Konflikte, die ihren Ursprung in der unterschiedlichen nationalen oder persönlichen Identität der Gesprächsteilnehmer haben. Im Kontext der interkulturellen Kommunikation muss hinterfragt werden, inwieweit die persönliche und soziale Identität der betreffenden Person einer inneren Entwicklung entstammt und selbst-definiert ist (unter „A“ wie „autobiography“ fällt) oder durch die Einwirkung externer sozialer Kräfte entstanden und der Person von außen aufgezwungen worden ist („biography“). Die ersten zwei Buchstaben des ABCD-Modells stehen somit für

zwei radikal unterschiedliche philosophische und psychologische Positionen, die in den letzten Jahrzehnten kontrovers diskutiert wurden, aber gemeinsam in das Modell Eingang gefunden haben. Man versteht mittlerweile besser, wie A (das Selbstverständnis des Kommunikatoren) und B (der Kommunikator in der Wahrnehmung seines Gesprächspartners) im Laufe einer interkulturellen Interaktion aufeinander einwirken und wie die hierbei entfaltete Dynamik bei beiden Kommunikatoren zu einem neuen Selbstverständnis und einem neuen Verständnis des anderen führt. Mit anderen Worten: es ist zwingend davon auszugehen, dass soziale und kulturelle Identitäten flexible Grenzen aufweisen.

Soziale Identität

In seiner Theorie der sozialen Identität – einer Weiterentwicklung der Sozialphilosophie von William James (1842-1910) mit ihrem Konzept des „sozialen Selbst" – stellt der Sozialpsychologe Henri Tajfel eine Verbindung zwischen der individuellen Selbsterkenntnis und der Beziehung betreffender Person mit der Gemeinschaft her. Nach dem bekanntesten Satz von William James hat *„ein Mensch hat so viele soziale Persönlichkeiten, wie es Individuen gibt, die ihn kennen und ein Bild von ihm im Kopf mit sich herumtragen"* (Hergenhahn, 2005:315; Gardner 1983:238). Tajfel definiert soziale Identität als *„jenen Teil des individuellen Selbstverständnisses, das der Kenntnis des Menschen von der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren sozialen Gruppen entstammt und das in den Werten und emotionalen Bindungen wurzelt, die er mit dieser Zugehörigkeit verbindet "* (Joseph, 2004:76). Byram (2000:19) hingegen vertritt den Standpunkt, dass es oftmals andere Menschen sind, die über das Ausmaß unserer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe entscheiden. Soziale Identitäten werden im Kräftefeld unserer Beziehung zum Anderen definiert. Unser individuelles Selbstverständnis reflektiert demnach die Art und Weise, wie andere unsere Persönlichkeit wahrnehmen und wie sie uns diese Wahrnehmung mit Hilfe kultureller wie linguistischer Symbole vermitteln. Dies geht in dieselbe Richtung wie Gardners Theorie der persönlichen Intelligenz, insofern wir es hier offenbar mit einer Version von Gardners „zwischenmenschlicher Intelligenz" zu tun haben bzw. mit der *„Fähigkeit, Unterscheidungen zwischen anderen Individuen wahrzunehmen und zu treffen ... die verborgenen Absichten und Wünsche vieler anderer Personen zu erkennen und diesem Wissen entsprechend vorzugehen; zum Beispiel, indem man eine Gruppe von Individuen beeinflusst, sich so zu verhalten, wie man es wünscht"* (Gardner 1983:239).

Die innerpersönlichen und zwischenmenschlichen Strategien sind gleichermaßen wichtig für ein Verständnis der persönlichen Identität und dessen Relevanz für interkulturelle Kompetenz. So erklärt Riley (1999:3) Identität als ein Produkt des SELBST-bewusstseins, das privat und subjektiv ist („der Organismus, über den wir durch Gebrauch der Wörter ‚ich' und ‚mich' berichten") und der sozialen Identität der PERSON, die öffentlich und intersubjektiv ist („das ‚du', das die anderen verwenden, konstruieren und beobachten"). Rileys Konzept des Selbstbewusstseins weist Parallelen mit Abrams (2004) „autobiography" und Gardners (1983) „innerpersönlichem" Denken auf, während sich seine Vorstellung von der sozialen Identität (Riley, 1999) dementsprechend an die Konzepte der „biography" (Abram 2004) und „zwischenmenschlichen Handlungen" (Gardner 1983) annähert. Gardner (1983:275) vertritt den Standpunkt, dass *„jede Gesellschaft ihren Angehörigen zumindest unausgesprochen ein inneres Konzept von Persönlichkeit bzw. eines Selbsts vermittelt, das in persönlichen Erfahrungen und Gefühlen wurzelt. Dieses innere Konzept wird jedoch durch die Bekanntschaft der betreffenden Person mit anderen Personen und die daraus entstehenden Beziehungen unweigerlich relativiert und möglicherweise verändert".*

Nach verschiedenen Theorien aus dem Umfeld des Sozialen Konstruktivismus und des Postmodernismus können keine klare Grenzen sozialer und kultureller Identitäten gezogen werden, da diese

sich im Kräftefeld interaktiver Prozesse in einem permanenten Kreislauf von Anfechtung, Wechsel und neuer Festlegung befinden. Sprache und damit interkulturelle Kommunikation – Gespräche zwischen Personen aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen – bieten ein wichtiges Forum für die Aushandlung neuer Beziehungen und die Konstruktion neuer Identitäten. Mehrere Studien (z.B. Martin-Jones, 2000; Lustig & Koester, 2000; Ylänne-McEwen & Coupland 2000) haben demonstriert, dass kulturelle Identität eine ungewisse und permanent neu zu bildende Größe ist, variabel und dynamisch, vielschichtig und vage. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist in der Folge nicht minder eng mit dem Begriff der Entwicklung verknüpft (Hoopes 1984; Bennett 1993). Persönliche Identitäten können zum Beispiel von einem unreflektierten Ausgangsstadium aus, in der Regel der Kindheit, durch eine Phase der Erkundung und des Hinterfragens zu einer klar und selbstbewusst definierten kulturellen Persönlichkeit reifen, auf einer Ebene bewusster Selbstverwirklichung und Selbsterkenntnis, ohne dadurch jeden weiteren Wandel durch spätere Lebenserfahrungen auszuschließen (Lustig & Koester 2000). Daher lässt sich sagen, dass soziale Identitäten durch Interaktion (zumeist mit Personen „unterschiedlicher" kultureller Ausprägung), Vergleiche und Gegensätze sowie innerpersönliche und zwischenmenschliche Prozesse entstehen.

Interkulturelle Kompetenz im Sprachunterricht

Was bedeutet all dies für den schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht, den kindlichen Entwicklungsprozess und den Vorschullehrer? In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Bücher, Aufsätze und Artikel mit der Einführung einer interkulturellen Dimension in den Fremdsprachenunterricht beschäftigt (z.B. Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2004, und Aleksandrowicz-Pędich, Draghicescu, Issaias, & Šabec, 2003, die zu diesem Thema Englisch- und Französischlehrer in zehn europäischen Ländern befragten). Unter den Akademikern (offenbar weitaus stärker als innerhalb der Lehrerschaft) besteht ein breiter Konsens über die Notwendigkeit der Einführung interkultureller Elemente in die Spracherziehung. Byram (2003:9-10) beleuchtet das Problem von beiden Seiten und fragt, inwieweit die obligatorische Integration interkultureller Kompetenz in die Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts, unabhängig vom jeweiligen Kontext, ethisch zu rechtfertigen ist. Am Ende spricht aber auch er sich – unter Berufung auf Deweys Forderung nach einer Verwebung von Demokratie und Erziehung – für eine solche Einführung aus.

Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, dem Schüler die Entwicklung einer Fähigkeit zur Teilnahme an Gesellschaften und Kulturen zu gestatten, die ihm in mehr als einer Hinsicht fremd sein mögen (Camilleri-Grima, 2002). Der Erwerb einer fremdsprachlichen Kompetenz, die den aktiven Gebrauch der Sprache ermöglicht, ist schwer genug. Eine wirksame Kommunikationskompetenz setzt allerdings darüber hinaus die Existenz zusätzlicher – interaktiver, sozialer und kultureller – Kompetenzen voraus (z.B. die von Byram 1997 geforderten fünf „savoirs"). Es gilt in der Forschung als gesicherte Erkenntnis, dass kulturelle Identität und Selbstverständnis, selbst wenn diese einem permanenten Prozess des Wandels unterworfen sind, nachhaltig die interkulturelle Kommunikation der betreffenden Person prägen. Die Teilnehmer an einer sozialen Begegnung ordnen sich gegenseitig bestimmte Eigenschaften und Identitäten zu. Individuen treten in der sozialen Interaktion als repräsentative Angehörige ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen auf (Zarate et al. 2004; Roberts et al. 2001). Interkulturelle Kompetenz in der Spracherziehung kann als die Fähigkeit zur wirksamen Kommunikation und Interaktion mit Angehörigen anderer Sprach- und Kulturgemeinschaften definiert werden, die auf einem Verständnis der Perspektiven und der Weltanschauung des anderen beruht. Die Gesprächspartner kommunizieren in dem Sinne auf derselben Ebene, als dass ihr Beitrag zur Kommunikation die Identität des Gesprächspartners hinterfragen könnte und sie wie die anderen Ge-

sprächspartner „neue“ Bedeutungen setzen können, die dann in dem jeweiligen Kontext angenommen und für gültig erachtet werden (Guilherme 2000; Starkey 2002; Byram 2003).
Dies gilt auch für Kinder und ihre Erziehung. Kinder lernen im Rahmen ihres Sozialisierungsprozesses, sich als Angehörige bestimmter Gruppen zu begreifen (Lustig & Koester 2000), was sich dann auf ihre aktuellen und späteren Beziehungen auswirkt. Ramsey (1998) jedoch weist darauf hin, dass das Konzept der Kultur, trotz seines weitreichenden Einflusses auf alle Aspekte der Erziehung und Entwicklung, abstrakten Charakters ist. Kinder, so Ramsey, seien zwar in der Lage zur Wahrnehmung kultureller Unterschiede, in der Regel aber nicht zu ihrer Identifizierung als „kulturell“ determiniert. Nichtsdestoweniger übt die kulturelle Herkunft einen großen Einfluss auf frühkindliche Sprach- und Verhaltensweisen, soziale Umgangsformen, soziale Erwartungshaltungen und Weltanschauung aus. Kinder neigen dazu, alle Personen, die anders reden und sich anders verhalten als sie selbst, zu meiden oder abzuweisen. Rassistische Verhaltensformen selbst unter Kleinkindern sind nicht unbekannt und haben mancherorts zu entsprechenden schulweiten Gegenmaßnahmen geführt (z.B. Helot & Young 2002). Es ist daher wichtig, der kindlichen Neigung zur Abweisung alles Unvertrauten so früh wie möglich entschlossen entgegenzutreten.
Dies ist keine leichte Aufgabe. Kinder reagieren zum Beispiel nicht allein deswegen weniger ablehnend, weil die fremde Sprache oder Kultur gewisse Ähnlichkeiten mit der eigenen aufweist. Byram & Cain (1998) demonstrieren, dass Lernende selbst zwischen den Sprachen und Kulturen Englands und Frankreichs – trotz deren geographischer Nähe und dem gemeinsamen kulturellen Erbe Europas – ein erstaunlich geringes Maß an Gemeinsamkeiten voraussetzen können. Byram and Cain kommen zu dem Schluss, dass linguistische und kulturelle Verwandtschaft in der „kulturgrenzübergreifenden“ Kommunikation von Individuen genauso hohe Hindernisse auftürmen können wie weitaus offensichtlichere Unterschiede und Entfernungen. Gleichermaßen wichtig – und besorgniserregend – sind die Studien von Coleman (1998) unter Studenten, die nach einem längeren Auslandsaufenthalt wieder in ihr Heimatland zurückgekehrt sind. Bis zu 30 % dieser Studenten haben eine negativere Meinung über die Bevölkerung ihres (ehemaligen) Gastlandes als die Studenten, die noch keinen Auslandsaufenthalt bestritten haben. Coleman (1998) gelangt zu der Schlussfolgerung, dass ausgedehnte Aufenthalte Klischees lediglich bekräftigen, nicht aber schwächen können, und leitet hieraus die Forderung nach einer gezielten Strategie der **präventiven Sensibilisierung** ab.
In der Literatur über interkulturelle Kompetenz in der Spracherziehung taucht verschiedentlich der Gedanke auf, dass der Fremdsprachenunterricht durch seine interkulturelle Dimension den Lernenden bei der Antizipierung ihres – zum Verständnis anderer wie eigener Gruppen und Identitäten erforderlichen – Lern- und Fertigkeitsbedarfs und damit beim Erwerb zukunftsgerichteter Kommunikationskompetenzen behilflich sein kann (z.B. Byram & Fleming 1998; Camilleri-Grima 2002). Diese interkulturelle Dimension kann unabhängig vom Alter der Lernenden in den Lernprozess integriert werden und umgehend für stimulierende Erfahrungen sowie für eine Verbesserung der Beziehungen sorgen. Das Ziel geht dabei sogar noch über die Vorbereitung der Kinder auf eine umfassendere Beteiligung in der Gesellschaft hinaus: die eigentliche Absicht ist es, die **innerpersönlichen und zwischenmenschlichen Intelligenzen und Beziehungen der Kinder** zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu fördern. Dies ist kein Prozess, der jemals abgeschlossen werden könnte. Alle Menschen – nicht zuletzt die Lehrer selbst – entwickeln und verbessern ein Leben lang ihre Kompetenzen als interkulturelle Kommunikatoren. Hierbei geht es nicht in erster Linie um den Erwerb quantifizierbarer Lerninhalte, sondern um die Vermittlung von Erkenntnisstrategien von potenziell lebenslangem Nutzwert (Bennett 1993).
Die oben dargelegten Tatbestände sind von großer Bedeutung für die Entwicklung der schulischen Pädagogik im Bereich der interkulturellen Kompetenz und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

a. Über die kulturelle Identität von Personen lassen sich stets mehrere, gleichermaßen wahre Aussagen machen. In die kulturelle Identität fließt die Eigendarstellung des betreffenden Menschen ebenso mit ein wie die Summe der Interpretationen seiner Persönlichkeit durch alle anderen Personen, denen er jemals im Laufe seines Lebens begegnet ist, zumindest aber durch die Personen, die einen Beitrag zum Lernprozess leisten können.
b. Kulturelle Identität ist keine konstante Größe, sondern entwickelt sich kontinuierlich in der sozialen Interaktion. Selbst das Bild, das wir selbst von uns tragen, unsere „Eigendarstellung", befindet sich daher in einem permanenten Prozess des Wandels.
c. Kulturelle Identität (die Identität des Selbsts und der Gruppe) ist von wesentlicher Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation, da alle Personen die Realität (und ihre Erkenntnis derselben) durch das Prisma ihrer eigenen Erfahrungen und Kenntnisse betrachten. Ob dies in einen Konflikt oder einen Dialog mündet, hängt davon ab, in welchem Ausmaß die betreffenden Personen zum erfolgreichen Abschluss des Kommunikationsprozesses willens und gerüstet sind.

Von unmittelbarer Bedeutung für den schulischen Unterricht ist daher der Bedarf an:

a. Respekt für das Selbstverständnis („autobiography") des Lehrers,
b. einem zentralen Platz für die Stimme des Schülers,
c. Raum für Aufbau und Entwicklung der kulturellen Identitäten aller Beteiligten am interkulturellen Kommunikationsprozess. Hierzu gehört es, einerseits dem Kind die Gelegenheit zur Entdeckung der eigenen Identität zu geben und andererseits seine Aufgeschlossenheit für Vielfalt zu bewahren.

Interkulturelles Lernen findet in Situationen statt, in denen sowohl das Selbstverständnis aller Beteiligten als auch dessen Reflektion durch andere („autobiography" und „biography") eine Rolle spielen, in denen dem Dialog als dem potenziell wirkungsvolleren Instrument der Vorzug vor dem Konflikt gegeben wird, in dem Konflikte dennoch nicht gescheut, aber immer dort, wo möglich, in den Dialog abgebogen werden. **Konflikt** im Sinne der Definition von Abram (2004) kann sich aus **Spannungen zwischen Identität und Bild (interner und externer Identität), zwischen „autobiography" und „biography" ergeben**. Ein Beispiel hierfür ist der sogenannte „Kulturschock", d.h. dem schmerzhaften Erleben eines Zusammenbruchs oder Versagens von Kommunikation im Zeichen kultureller Unterschiede mit den entsprechend negativen Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen (Weaver 1993). In extremen Fällen können kulturelle Konflikte zu Unterdrückung und Blutvergießen führen (Bennett 1993). Entsprechende Spannungen können jedoch auch positiv durch das Mittel eines **Dialogs** aufgelöst werden, der auf **Meinungsaustausch, Aufgeschlossenheit und der Betonung des gegenseitigen Interesses** basiert. Abram (2004) unterscheidet zwischen fünf unterschiedlichen Formen des Konflikts, die alle potenziellen Störfaktoren eines gut funktionierenden und friedlichen Gemeinwesens enthalten, und vier Formen des Dialogs (dem empathischen, autonomen, demokratischen und kreativen Dialog). Diese verfolgen die erzieherischen Ziele, die seit Dewey zum Kernkanon der Pädagogik gehören.

COALA und die pädagogische Entwicklung

Der oben beschriebene philosophische und pädagogische Unterbau liegt auch den COALA-Aktivitäten zur Integration der interkulturellen Kompetenz in den Lehrplan für die Vorschulerziehung zugrunde. In den folgenden Abschnitten sollen die unterschiedlichen Wege zur Umsetzung dieser Philosophie und Pädagogik beschrieben werden. Dies geschieht durch die Aufstellung eines Satzes von Prinzipien, auf denen die verschiedenen Maßnahmen basierten, durch die Beschreibung der für die betreffende Maß-

nahme als notwendig erachteten Ressourcen und durch die Skizzierung der Aktivitäten im Rahmen der speziell konstruierten Ausbildungsmodule.

Die Prinzipien

Als zentrale Prinzipien für die Ausbildungseinheiten wurden festgesetzt:

- ❏ die Dualität der Übung, innerhalb derer der Lehrer eine Doppelrolle als Lehrer und als Lernender zu übernehmen hatte;
- ❏ die Integration von direkten Erfahrungen der Teilnehmer;
- ❏ die Bildung von Kontexten, innerhalb derer die Teilnehmer ihre kulturelle Identität und ihr kulturelles Selbstverständnis entwickeln konnten; und
- ❏ die Reflektion über Methoden zur Transformierung potenzieller Konflikte in einen erfolgreichen Dialog.

Je nach dem konkreten Kontext der Ausbildungssituation legten unterschiedliche COALA-Partner den Schwerpunkt ihrer Aktivitäten auf unterschiedliche Prinzipien.

Dualität der Übung

Die COALA-Kurse funktionierten auf der Grundlage der gleichzeitigen Ausbildung von Lehrern (entweder in Form von Grundkursen auf der Universität oder von berufsbegleitenden Fortbildungskursen) und Vorschulkindern. Diese Integration von Lehrern und Kindern galt als unverzichtbarer Bestandteil des Projekts. Während die Lehrer als Gruppe an den Kursen teilnahmen und den Schwerpunkt hierbei auf ihre persönliche Entwicklung im Bereich der interkulturellen Kompetenz legten, zielte ein Teil der Vorschularbeit auf die Unterstützung der Kinder bei ihren interkulturellen Interaktionen ab. Die hieran beteiligten Lehrer hatten somit eine Doppelrolle einzunehmen: die Rolle des Lernenden, der an seiner persönlichen interkulturellen Entwicklung arbeitet, und die Rolle des Lehrers, der im Hinblick auf eine Verbesserung des Verhaltens im Klassenzimmer die Handlungen der Kinder analysiert. Dies wird durch die folgenden Auszüge verdeutlicht.

Lehrer sollen durch die Reflektion über ihre interkulturellen Erfahrungen als Sprachschüler einen eigenen Lernprozess durchschreiten. (Spanien: Goicoechea & Sanz)

Lehrer sollen lernen, sich über ihre eigenen, niemals hinterfragten Denkmuster zum Thema sprachliches Lernen und sprachliche Vielfalt Gedanken zu machen. (Schweden: Kultti & Pramling Samuelsson)

Es soll gelernt werden, die Verhaltensformen anderer Menschen nicht ausschließlich durch das Prisma des eigenen kulturellen Hintergrunds zu sehen. (Polen: Lewicki, Bialek & Gackowska)

Lehrer sollen mit Konzepten der „interkulturellen Kompetenz" vertraut gemacht werden. (Malta: Camilleri Grima, Sollars & Mallia)

Die Teilnehmer sollen in die Lage versetzt werden, interkulturelle Situationen mit all ihren Chancen und Risiken wahrzunehmen, diese theoretisch zu analysieren und durch die Leitung des Projekts ihre interkulturellen Fähigkeiten abzurunden. (Deutschland: Hofmeier & Kaschefi-Haude)

Lehrer in der Rolle als Lernende

Lehrer sollen lernen, besser auf die Bedürfnisse der Kinder im Sprachunterricht einzugehen und sie ggf. sinnvoll zu fordern. (Kultti & Pramling Samuelsson)

Das Lernziel ist die Integration der interkulturellen Kompetenz in die Spracherziehung. (Bialek & Gackowska)

Die Weiterentwicklung bestehender methodologischer Fachkompetenz.
(Hofmeier & Kaschefi-Haude)

Lehrer sollen lernen, im Unterricht gemeinsam mit ihren jungen Schülern neue, sachbezogene Aktivitäten auszuprobieren und die betreffenden Erfahrungen in die Kurse einzubringen.
(Camilleri Grima, Sollars & Mallia)

Sie sollen eigene Erfahrungen mit den Aktivitäten machen, die sie ggf. im Klassenzimmer einzusetzen planen. (Goichechea & Sanz)

Lehrer in der Rolle als Pädagogen

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Vorschule verspricht größeren Erfolg, wenn die hierfür verantwortlichen Lehrer bereits selbst – als Lernende – entsprechende Erfahrungen mit der betreffenden Methode gesammelt haben. Die meisten Lehrer haben sich nach traditionellen Lernmustern mit fremden Kulturen vertraut gemacht, d.h.: überwiegend auf der Grundlage von Fakten und Zahlen (z.B. Tomalin & Stempleski 1993). Es ist daher von größter Bedeutung, dass die Lehrer die Gelegenheit erhalten, das Konzept der interkulturellen Kompetenz kennen zu lernen und über ihre eigenen Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation zu reflektieren. Hierdurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie über das richtige Rüstzeug für eine Übertragung persönlicher Fertigkeiten in pädagogisches Handeln verfügen.

Der Stimme der Lehrer einen hohen Wert beimessen

Das kulturelle Selbstverständnis ist – wie weiter oben erläutert – ein wichtiges Element für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Zur Vervollständigung des Bildes einer kulturellen Identität ist es jedoch nicht minder wichtig, die Wahrnehmung des anderen verbal auszudrücken und so die „autobiography" durch die „biography" zu ergänzen. In allen COALA-Kursen wurde der nötige Raum geschaffen, damit sich die Stimmen der Lehrer Gehör verschaffen konnten, ob es sich dabei um Darstellungen des Selbstverständnisses oder Äußerungen über die anderen Gruppenmitglieder handelte. Dieser Aspekt bildete für manchen Kurs sogar seinen ausschließlichen oder hauptsächlichen Schwerpunkt.

Die Sensibilisierung bzw. die *„Selbsterkenntnis als Teil der interkulturellen Erfahrung"* war z.B. der erste Baustein im Projekt der kollegialen Fallberatung (Hofmeier & Kaschefi-Haude). Erst nachdem dieser Schritt gemacht worden war, wurden die Teilnehmer aufgefordert, *„sich ein Verständnis kultureller Vielfalt zu erarbeiten, Kenntnisse zu erwerben und Einstellungen zu bewerten"*. Schließlich gestattete eine Phase der Integration den Teilnehmern, *„einen Dialog über kulturelle Grenzen hinweg zu führen"*, wobei ihnen die Erfahrungen und Kenntnisse aus den vorherigen Projektphasen zugute kamen. Hofmeier und Kaschefi-Haude betonen, dass *„in jeder Situation, die eine Beratung erfordert, immer wieder die Frage, die Erwartung oder das Problem des betreffenden Studenten der Ausgangs- und Brennpunkt ist"*. Dies ist die transparenteste und unmittelbarste Methode, um die Erfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmer kennen zu lernen: das Problem oder die Beobachtung wird zur Diskussion gestellt, ein Fall der direkten „Eigendarstellung". Im Rahmen der sich anschließenden Diskussion *„nehmen die Berater die Rollen derjenigen Personen ein, mit denen sie sich in der betreffenden Situation identifizieren sollen, und artikulieren die von ihnen gemachten Erfahrungen",* d.h.: sie verbalisieren ihre Wahrnehmung des anderen („biography") in einem aggressionsfreien Kontext.

In dem Kurs von Kultti und Pramling Samuelsson wurde der Gruppendiskussion viel Zeit gewidmet, *„wobei alle Teilnehmer die Gelegenheit zur Reflektion über ihre eigenen Verhaltensweisen in der Lehrpraxis"* erhielten", d.h.: ihr Selbstbild mit ihren Lehrerfahrungen vergleichen konnten. Im Kurs von Goicoechea and Sanz wurden die Teilnehmer mit dem Hinweis zu Wortmeldungen ermutigt, dass *„sie alle bereits*

über substanzielle Kenntnisse und Erfahrungen beim Erlernen von Fremdsprachen verfügten … und ihre Gedanken, Gefühle und Erfahrungen für die Entwicklung unterschiedlicher interkultureller Module von zentraler Bedeutung" seien. Lewicki, Bialek und Gakowska schufen ein Modul der interkulturellen Erziehung, in dem ein Rollenspiel zu den Aktivitäten zählte: *„Alle Teilnehmer nahmen mit Engagement an dem Rollenspiel teil und konnten ihre Beiträge entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten sowie ihrer Bereitschaft leisten"*. Camilleri-Grima, Sollars und Mallia sammelten Beispiele für kulturelle Überschneidungssituationen von den Kursteilnehmern und forderten die Teilnehmer anschließend zur Reflektion darüber auf, was an ihren Erfahrungen so außerordentlich war und wie es zu ihnen gekommen war. Die „Anekdoten", die von den Autoren naturgemäß aus deren eigener Sichtweise verfasst worden waren („autobiography"), wurden den übrigen Kursteilnehmern vorgetragen. Einige der Anekdoten wurden daraufhin dramatisiert und den wertenden Analysen der anderen („biography") geöffnet: für den Verfasser entstand dadurch so etwas wie ein Zweiwegspiegel, in dem er – je nach Perspektive – entweder auf sein eigenes kulturelles Selbst oder auf dessen Interpretaion durch seine Kollegen blicken konnte.

Kontextualisierung der Entwicklung von kulturellen Teilnehmeridentitäten

Einige Wissenschaftler vertreten den Standpunkt, dass wir in allen sozialen Interaktionen uns selbst in den Kategorien unserer sozialen Identität begreifen und entsprechend auch von den anderen in diesen Kategorien wahrgenommen werden (Byram & Fleming 1998). Die meisten COALA-Aktivitäten zielten vorrangig auf die Erschaffung eines Kontextes für interkulturelle Erfahrungen bzw. für eine engagierte Auseinandersetzung mit dem Fremden an sich ab, während in der Zwischenzeit den Teilnehmern bei ihren Reflektionen über den Prozess Hilfestellung geleistet werden sollte, in dessen Rahmen kulturelle Ich-Identitäten durch die Beziehung mit anderen kulturellen Identitäten entstehen.

Lewicki et al. schufen durch die Konzeption kultureller Team-Rollenspiele einen Kontext für die Erkundung und Re-interpretation kultureller Ich-Identitäten. Der Schwerpunkt lag auf der *„Entwicklung persönlicher Fertigkeiten"* und dem *„Respekt für kulturelle Standards"*, wobei die Teilnehmer ausdrücklich angewiesen wurden, *„die Verhaltensweisen der anderen nicht aus dem eigenen kulturellen Hintergrund heraus zu interpretieren"*. So wurde eine Situation geschaffen, in der Selbstprüfung und Reflektion über die eigenen Verhaltensweisen und die der Mitspieler sowie deren Beweggründe unvermeidbar waren und wo alle Teilnehmer mit dem Zwang zur Rekalibrierung des Systems zur Beurteilung ihrer selbst und der anderen konfrontiert wurden.

Die von Goicoechea und Sanz zusammengetragenen Geschichten aus aller Welt verhalfen den Teilnehmern zu *„einer gemeinsamen soziale Erfahrung"*. Durch die Verwendung eines breiten Spektrums von Medien wie Musik, Geschichten, Bildern, Landkarten, Tanz und Kostümen entstand ein ebenso farbenfroher wie vielfältiger Kontext. Das Spaß-Element des Kurses wurde bewusst betont, da die Erfahrung für alle Teilnehmer so positiv und erfreulich wie möglich sein sollte. So wurden die Teilnehmer z.B. als Vorbereitung auf die Behandlung der kulturellen Bedeutung des Regens in unterschiedlichen Ländern dazu aufgefordert, ihre persönlichen Erfahrungen mit und ihre Gefühle bei Regengüssen zu rekapitulieren und über diese zu reflektieren. Kontext ist ein Synonym für Bedeutung (Lloyd, 1982), und in diesem Modul wurde dieser Kontext dem gesamten Spektrum globaler kultureller Variation geöffnet – woraufhin sich ungeahnte Möglichkeiten zum Vergleich und zur gegenseitigen Kontrastierung der Bedeutungen ergaben, die so alltägliche Dinge wie Regen in unterschiedlichen Kulturen haben.

In den späteren Phasen der COALA-Kurse gaben die Teilnehmer an, eine Kommunikationskompetenz erworben zu haben, die – nach ihrem Dafürhalten – zur Herstellung einer Beziehung zwischen ihrer eigenen Kultur und anderen Kulturen, sogar zur Vermittlung und zur Erklärung von Unterschieden ausreiche. Manche Teilnehmer des Kurses in Malta z.B. erklärten auf dem (nach Ende des Kurses ausgege-

benen) Fragebogen, ein *„Verständnis des Unterschieds“* entwickelt und die Erfahrungen der *„Integration und der Reflektion über die Kommunikation zwischen ethnischen Gruppen“* geteilt zu haben. Über sich selbst sagten die Kursteilnehmer, dass sie *„die richtige Einstellung, die Fertigkeiten und die Disposition“* gewonnen hätten, die *„für Anpassung und Wandel erforderlich“ seien* (Sollars, 2006:14).

Die Entschärfung von Konfliktpotenzialen durch Dialog

Im Rahmen des von Lewicki u.a. entworfenen Rollenspiels wurden die Teilnehmer aufgefordert, durch Verhandlungen einen Kompromiss auf der Ebene der internationalen Politik zu erreichen. Im Vordergrund dieser Übung stand die Entschärfung eines Konflikts zwischen zwei kulturellen Gruppen, die mehr als einen Grund zu Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten hatten. Den Teilnehmern war jedoch die Vorgabe erteilt worden, *„so schnell wie möglich“* zu einer Einigung zu kommen, weswegen sie trotz des schwelenden Konfliktes mit den Mitteln eines Dialogs auf einen Kompromiss hinarbeiten mussten. In Konflikten gibt es entweder Gewinner und Verlierer oder nur Verlierer. In Dialogsituationen hingegen gibt es nur Gewinner, und den Teilnehmern waren die möglichen Vorteile eines Kompromisses für ihr Land deutlich geschildert worden. Durch die Schaffung eines Rollenspiels in einem künstlichen Rahmen wurde den Teilnehmern ermöglicht, die positive Kraft des Dialogs zu erfahren.

Im Rahmen der kollegialen Fallberatung von Hofmeier und Kaschefi-Haude kamen andere Dimensionen potenzieller Kulturkonflikte wie Religion und der Dialog zwischen Angehörigen unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften zur Sprache. Hier wurde der Dialogprozess als *„allmähliche Annäherung an die Summe der Gefühle, Perspektiven und Verständnisformen“* definiert, als die andere Menschen die Welt wahrnehmen. Eine wichtige Fähigkeit der Interaktion ist die Empathie, die Fähigkeit, sich in die Lage anderer hinein zu versetzen, die sich in persönlichen Kommentaren mit dem Vorsatz *„ich als” bzw. „ich als würde …”* Ausdruck verschafft. Hierdurch erhalten alle Teilnehmer die Zeit zur Bewertung des Dialogs in einem aggressionsfreien Umfeld, in dem jeder die Gelegenheit zu einem Wortbeitrag hat. Jede Sitzung wird mit einer abschließenden Erklärung beendet, nachdem alle Möglichkeiten der Diskussion durch die Beiträge der verschiedenen Teilnehmer ausgeschöpft worden sind.

Bei den Anekdoten, die den dramatisierten Szenen – den „kulturellen Überschneidungssituationen“ – des Theaterspiels zu Grunde lagen, handelte es sich ausnahmslos um Illustrationen von Konflikten (Camilleri-Grima et al.). Jeder dieser Konflikte wurde mit Hilfe von fünf statischen Bildern in Szene gesetzt, woraufhin die Zuschauer sich ein Bild von der Entstehungsgeschichte, dem Schauplatz und dem Hintergrund des Konfliktes machen mussten. Dies führte oft zu einer Diskussion über alternative Reaktionen auf die Konfliktsituation und über Möglichkeiten für dessen friedliche Beilegung.

Die Authentizität der Ressourcen

Der Authentizität der Ressourcen kommt in diesem pädagogischen Rahmen eine besondere Bedeutung zu. Ressourcen können auf zwei verschiedene Arten authentisch sein:

- ❏ authentisches Material aus dem Land der Zielsprache, das zum Gebrauch durch Muttersprachler bestimmt ist. Ein Beispiel hierfür ist die bunte Sammlung von Musik, Instrumenten, Bildern und Objekten des Kurses von Goicoechea und Sanz in Spanien.
- ❏ authentische Erfahrungen, in diesem Papier auch als „kulturelle Überschneidungssituationen” oder „Anekdoten“ bezeichnet (Camilleri-Grima et al.), die als Grundlage des Kurses in Malta verwendet wurden.

Ein starkes Element der Authentizität findet sich auch in der Arbeit von Kultti und Pramling Samuelsson in Schweden wieder, in der die interkulturelle Echtzeit-Interaktion von Kindern beobachtet und aufgezeichnet und anschließend einer eingehenden Analyse unterzogen wurde. Das Projekt von Hofmeier & Kaschefi-Haude in Deutschland war von einer evidenten Authentizität (kollegiale

Fallberatung von Gruppenteilnehmern). Im polnischen Kurs (Lewicki et al.) diente das Rollenspiel der Schaffung einer Authentizität zumindest insofern, als die Teilnehmer selbst in Echtzeit für den interkulturellen Dialog verantwortlich waren.
Die Verwendung authentischen Material ist eine positiv wertende Anerkennung der Lebenserfahrung und des persönlichen Hintergrunds der Teilnehmer, der auszubildenden Lehrer wie der Kinder. Persönliche Erzählungen, die durch Selbstdarstellung ebenso zusammengetragen wurden wie durch die Dialog- und Interaktionssituationen des Lernkontextes, schufen einen Bezugsrahmen und ein Gerüst für:

- ❏ die Artikulation kultureller Identitäten;
- ❏ die Entwicklung und die Rekonstruktion sozialer Ich-Identitäten; und
- ❏ die Gewinnung von Kenntnissen über die betreffenden Prozesse.

Dies waren einige der Methoden zur Valorisierung von „A" und „B" des ABCD-Modells.

Dramatische Ausdrucksmittel

Ein wichtiges und zentrales Element aller COALA-Projekte war die aktive Beteiligung aller Teilnehmer, Lehrer wie Vorschulkinder. Die Mittel zur Erreichung dieses Ziels waren Diskussion und Dramatisierung.
Das Theater erwies sich gleich auf mehrere Arten als nützliches Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz. Die Dramatisierung von Geschehnissen erlaubt den Teilnehmern, emotional (sozusagen) ganz dicht an den Kern des Problems heranzugehen, während gleichzeitig der fiktive Kontext den zur Distanzierung erforderlichen Raum schafft (Byram & Fleming, 1998). Rollenspiele und dramatische Formen wurden nicht zur Rekapitulierung von Geschehnissen, sondern zur Erforschung interkultureller Begegnungen in die COALA-Projekte integriert. Durch die Verlangsamung der Abläufe, z.B. durch die Gegenüberstellung fünf statischer Momentaufnahmen im Bildertheater, und durch die Wiederholung bestimmter Szenen unter gezielter Identifizierung unterschiedlicher Schwerpunkte wurden die Teilnehmer dazu veranlasst, kulturelle Elemente aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu analysieren. Wenn die Teilnehmergruppe international zusammengesetzt war und die Sammlung von Anekdoten daher kulturelle Überschneidungssituationen aus Kulturen enthielt, denen auch einer oder mehrere der Teilnehmer angehörte(n), verhalf dies den betroffenen Personen zu Einsichten in einige wesentliche Elemente ihrer „externen nationalen Identität", d.h.: sie erhielten eine Ahnung davon, wie ihre eigenen Verhaltensweisen von anderen wahrgenommen wurden.
Rollenspiele wie sie z.B. im polnischen Kurs eingesetzt wurden haben die gleichen Vorteile und erzieherischen Nutzeffekte wie dramatische Elemente. Sie motivieren und faszinieren, sie basieren auf tatsächlichen Erfahrungen – und bleiben dennoch sicher im Bereich der Fiktion. So schaffen sie einen idealen Freiraum für Erkundung und Reflektion, während sie gleichzeitig kognitive, emotionale und motorische oder verhaltensbezogene Energien freisetzen. Konkret auf das Lernziel bezogen, haben sie den zusätzlichen Vorteil, den Gebrauch der Fremdsprache auf einer dem jeweiligen Kenntnisstand der Teilnehmer angemessenen Ebene zu gestatten. Sie legen den Schwerpunkt auf das „Rollenverständnis" und fördern den Dialog. Das in vorliegender Veröffentlichung enthaltene Beispiel verfolgt ausdrücklich das Ziel, die Teilnehmer durch die interkulturelle Situation eines latenten Konfliktes mit Hilfe einer Reihe von Anreizen und Motivationen zum Dialog und damit zu einer erfolgreichen Auflösung der Konfliktsituation zu führen.
Bei den Aktivitäten, in deren Rahmen Diskussionen und die kollegiale Fallberatung eine Rolle spielten, wurde das Wort *„Kultur"* gewissermaßen zu einer Tätigkeit instrumentalisiert (Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001:54), da es hier eine kulturell determinierte Auseinandersetzung über den Kultur-

begriff bzw. eine Art von Metakultur zu schaffen galt. Diese Methodik fällt in den Bereich des Konstruktivismus, wo *„soziales Leben als Konstrukt oder als Gebilde gilt, das aus interaktiven Verhaltensweisen zusammengesetzt wurde … Sprache ist nicht einfach ein Instrument zum Ausdruck einer vor dem Sprachakt bestehenden Realität. Sprache hilft bei der Schöpfung dieser Realität."* (Roberts et al. 2001:47.)

Fazit

Die von Camilleri Grima & Sollars (2006) geschilderten Ergebnisse bestätigen die Auffassung des Ethnologen Del Hymes, der Kinder als geborene Ethnographen bezeichnete, die durch Beobachtung, Zuhören und Sprechen ihre Umwelt exzellent zu deuten wüssten (Barro, Jordan & Roberts, 1998). In anderen Worten: so lange die Aktivitäten und Ressourcen dem Alter der Vorschulkinder gerecht werden und die Lehrer ein berechtigtes Vertrauen in die Lernziele und -methoden haben, braucht man sich keine Sorgen zu machen, ob die Entwicklung interkultureller Kompetenz eine Rolle in der Vorschulerziehung spielen sollte.

Neunzig Prozent der Teilnehmer, die am Ende des Kurses in Malta den abschließenden Fragebogen ausfüllten, konnten mit Beispielen für den konkreten (potenziellen) Nutzen kultureller Vielfalt für die kindliche Erziehung aufwarten:

> *„Überwiegend herrscht die Meinung vor, dass Kinder, die bereits in jungem Alter mit kultureller Vielfalt vertraut gemacht werden, ein besseres Bewusstsein für die real existierenden Unterschiede und für deren Beitrag zu unserer Welt von heute entwickeln. Der frühzeitige Beginn fördert das Verstehen und die Akzeptanz. Er erweitert geistige Horizonte."*
>
> *(Sollars, 2006:10.)*

5 Erfolgreiche Beispiele

5.1 Rollenspiel: eine polnische Fallstudie

Roman Lewicki, Magdalena Białek, Anna Gackowska

5.1.1 Pädagogischer Unterbau

Die Germanistische Fakultät der Universität von Wrocław wollte einen praxisorientierten Kurs mit den folgenden Schwerpunkten einrichten:

- ❏ der Erwerb einer hohen sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch, und
- ❏ die Entwicklung besonderer persönlicher Fertigkeiten für eine wirksame interkulturelle Kommunikation.

Bei der Konzeption des Kurses waren wir fest davon überzeugt, dass sich eine fremde Sprache und Kultur am leichtesten durch Interaktion erlernen lässt. Aus diesem Grunde beschlossen wir, häufige Rollenspiele – definiert als *„eine dynamische Aktivität, welche die Lernenden kognitiv, emotional und motorisch engagiert"* (Kodotchigova, 2002) – in unsere Kurse einzubauen. Den Teilnehmern an Rollenspielen wird die Möglichkeit gegeben, mögliche Fehlentwicklungen des Kommunikationsprozesses in einem relativ aggressionsfreien Raum durchzuspielen. Dies erlaubt ihnen, durch den Gebrauch angemessener Kommunikations- und Interaktionsstrategien die Fähigkeit zum Umgang mit schwierigen Situationen zu entwickeln. Rollenspiel kann somit die Fremdsprachenschüler auf die interkulturelle Kommunikation im Sinne eines Dialogs zwischen unterschiedlichen Kulturen vorbereiten.

Es gibt zwei weitere Gründe, aus denen wir das Rollenspiel für eine äußerst wichtige Methode zur Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen halten:

- ❏ Über den Erwerb bestimmter Elemente einer fremden Kultur hinaus (in unserem Falle der Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder) hilft das Rollenspiel bei der Vermittlung allgemeinerer kultureller Konzepte. Die Konzentration auf diese allgemeineren Aspekte von Kultur über die spezifische deutsche Kultur hinaus war eines der wesentlichen Merkmale unseres Kurses. Diese Methodik wurzelt in unserer Einsicht in die Unmöglichkeit einer Antizipierung aller möglichen schwierigen Situationen, um die Studenten dann auf diese vorbereiten zu können. Interkulturelles Lernen sollte die Schüler besser in der richtigen Strategie für die Auflösung interkultureller Konfliktsituationen unterweisen – d.h.: Flexibilität, ohne die eigene Identität zu verlieren – statt den Versuch zu unternehmen, sie erschöpfend auf spezifische Konfliktfälle vorzubereiten.
- ❏ Rollenspiel gibt den Teilnehmern die Gelegenheit, sich emotional zu engagieren und in verschiedene Identitäten zu schlüpfen. Dies wiederum gestattet ihnen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und dabei ihre eigenen Standpunkte zu relativieren sowie die Wahrnehmungen anderer rational und emotional nachzuvollziehen.

Methodologische Hinweise zur erfolgreichen Inszenierung von Rollenspielen

Zur erfolgreichen Inszenierung von Rollenspielen sind die folgenden methodologischen Schritte erforderlich:

Die Wahl des richtigen Szenarios

Der Ausgangspunkt eines jeden Rollenspiels ist die Wahl eines Szenarios. Statt dem Zufall Tür und Tor zu öffnen, sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer zu berücksichtigen. Auch deren Interessen sollten bedacht werden (Livingstone, 1983). Der Lehrer ist bei dieser Wahl offensichtlich

im Vorteil, wenn er seine Studenten gut kennt. Ferner sind bei der Wahl des richtigen Szenarios die Sprachkenntnisse der Teilnehmer, ihre Bereitschaft zu sozialer Interaktion, ihre Aufgeschlossenheit und auch ihr Sinn für Humor zu berücksichtigen. Studenten, die gerne Spaß haben und gerne lachen, auch und gerade über sich selbst, können einen wichtigen Beitrag zum Zustandekommen eines nuancierteren und *„raffinierteren"* Rollenspiels leisten. Inhalte sind ebenfalls von zentraler Bedeutung bei der Wahl des Szenarios.

Nach Shaw, Corsini, Blake & Mouton (1980) und Horner & McGinley (1990) sind Rollenspiele mit Problemen oder Konflikten besonders erfolgreich, da Konflikte *„den handelnden Personen einen starken Anreiz geben, den Mund aufzumachen"*.

Eine detaillierte Erläuterung der Regeln im Rollenspiel

Vor Beginn des Rollenspiels sind alle Teilnehmer genauestens mit dessen Regeln vertraut zu machen. So können allgemeine Verwirrung und spätere Missverständnisse vermieden und die Teilnehmer zur Interaktion ermutigt werden. Gründliche Erklärungen sind wichtig, wenn das Rollenspiel im Unterrichtsraum vorgestellt wird. Schüler und Studenten, die noch nie an einem Rollenspiel teilgenommen haben oder die Regeln nicht kennen, können möglicherweise nichts mit ihren Rollen anfangen. Nach unserer Erfahrung lösen Rollenspiele im Unterricht zunächst Verwirrung und beträchtliche Peinlichkeit aus, die aber später der Neugier und echtem Interesse weichen. Je sperriger und weniger vertraut das Rollenrepertoire ist, desto größer ist die anfängliche Verwirrung – aber auch das spätere Interesse.

Vertrauen in die Teilnehmer

Den Teilnehmern ist Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu vermitteln, um sie durch die Lösung innerer Spannungen in die Lage zu versetzen, ihre Rollen glaubwürdiger zu verkörpern. Der Lehrer sollte das Spiel nicht unterbrechen, solange die Teilnehmer die zu Beginn des Spiels vereinbarten Regeln und Richtlinien befolgen. Durch die Integration von Rollenspiel in den Unterricht *„ ... erhält der Lehrer einen Platz am Schaltpult und kontrolliert die Geschehnisse auf der Bühne – vergleichbar der Rolle eines Verkehrspolizisten, der den Verkehrsfluss beschleunigen und Staus zu vermeiden hat, ohne den Verkehrsteilnehmern sagen zu können, wohin sie gehen müssen."* (Jones, 1982)

Wertungen vermeiden

Die Teilnehmer sind darauf hinzuweisen, dass Rollenspiel keine Form des Leistungstests oder der Prüfung von Kenntnissen und erwünschten Verhaltensweisen ist. Die Handlungen auf der Bühne entziehen sich der Bewertung, da es weder *„gute"* noch *„schlechte"* Verhaltensweisen, sondern lediglich unterschiedliche Muster der Interpretation und Reflektion gibt. Dies ist genau die Einsicht, die durch die Übung vermittelt werden soll.

Mit den Teilnehmern sprechen

Das Gespräch mit den Teilnehmern ist die ideale Methode zur Nachbereitung (Kodotchigova, 2002). Die Teilnehmer sollten das Gefühl haben, frei über ihre durch das Rollenspiel ausgelösten Emotionen reden zu können. Die Gelegenheit, darüber zu sprechen, *„was mit mir passiert ist, als wir dieses und jenes getan haben"* und den Darstellungen der anderen Teilnehmer zuzuhören, fordert dem einzelnen Teilnehmer die Auseinandersetzung mit anderen Denkweisen und Gefühlswelten ab. Bei der nachbereitenden Diskussion sollte klar werden, dass jede persönliche Perspektive stets Alternativen hat und nur eine unter vielen möglichen Perspektiven ist. Die Nachbereitung ist oft die wichtigste, aber ebenso oft die für den Lehrer schwierigste Phase des Rollenspiels. Viele Lehrer haben Schwierigkeiten, Gefühle mit ihren Schülern und Studenten zu besprechen und brechen solche Gespräche lieber ab – weil sie nicht über die für eine Leitung solcher Gespräche erforderlichen Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügen und / oder weil sie unzureichend mit der methodologischen Bedeutung solcher Gespräche vertraut sind.

Die traditionelle Lehrerrolle aufgeben

Der Einsatz von Methoden wie dem Rollenspiel soll zur Entwicklung persönlicher Fertigkeiten, Konfliktlösungsstrategien und korrekter Verhaltensweisen führen. Die entsprechenden Methoden fordern dem Lehrer eine gewisse Offenheit ab. Der Lehrer hat in der Lage zu sein, spontan auf unerwartete Situationen und Geschehnisse auf der Bühne zu reagieren. Menschen, die aufgeschlossen sind, haben oft weniger Schwierigkeiten, unterschiedliche Standpunkte und Denkweisen nachzuvollziehen. Der Lehrer muss *„durch Stimulierung der menschlichen Neugier und kontinuierliche Prüfungen des Materials auf Relevanz die Motivation seiner Schüler aufrechterhalten“* (Burns & Gentry, 1998). Der Lehrer ist in dieser Hinsicht mehr der *„Facilitator“* als das *„Modell“* oder der *„Trainer“* (Moran, 2001).

Unterricht darf Spaß machen!

Vergessen Sie nicht: Unterricht ist nicht die Vermittlung trockener Fakten. Unterrichten ist angewandte Erziehung!

Beschreibung des Kurses

Rollenspiel wurde im Rahmen des Kurses *„Die Ausbildung von Lehrerausbildern in Vorschul- und Grundschulerziehung”* für den Deutschunterricht eingesetzt. Der Kurs umfasste insgesamt 270 Stunden und vier Module, die in die folgenden Submodule eingeteilt wurden:

Modul	**Kurs**
Entwicklung von Ausbildungskursen	Konzepte für Ausbildungskurse Methoden zur Ausbildung von Lehrerausbildern Vorbereitung der Programme zur Lehrerausbildung
Spracherziehung	Die Psychologie des Erwerbs von L1 und L2 Methoden des Sprachunterrichts für Kinder Lernen in zwei Sprachen: Methodologie der zweisprachigen Erziehung, Elemente der Fehlerbehebung & -verhinderung
Interkulturelle Erziehung	Kultur und Kommunikation Didaktik des interkulturellen Lernprozesses Kinderliteratur
Lehrpraxis der Ausbilder	Prüfung und Evaluierung Lehren ***(Lewicki, 2006)***

Das Rollenspiel fiel in den Bereich der interkulturellen Erziehung, deren Schwerpunkte wie folgt definiert sind:

- ❏ Erweiterung der Kenntnisse von Geographie, Politik und dem sozialen wie kulturellen Leben in deutsch- und englischsprachigen Ländern
- ❏ Mehrung der Kompetenzen interkultureller Kommunikation
- ❏ Lösung von Problemen der Vielsprachigkeit und Multikulturalität im Klassenzimmer
- ❏ Entwicklung von Methoden zur Sensibilisierung für neue Kulturen
- ❏ Entwicklung von Methoden zur Integration interkultureller Kompetenz in den Lehrplan der Spracherziehung

5.1.2 Didaktisches und methodologisches Spektrum

Die Wahl für ein Szenario des Rollenspiels fiel auf das Spiel *„Mit Fremdheit umgehen lernen“*[16], das für die Zwecke unserer Übung leicht verändert wurde. Die im Original verwendeten Namen für die zwei benachbarten Nationen, *Katonen* und *Resilianer*, wurden durch die gleichermaßen fiktiven *SIGMAKS* und *DIGMAKS* ersetzt.

Die Kernidee des Rollenspiels „Mit Fremdheit umgehen“

Das wichtigste Element des Spiels ist die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien. Konflikte motivieren Menschen zum Handeln und zur Suche nach Lösungen für deren Auflösung. Die schlechteste Reaktion auf einen Konflikt ist völlige Passivität ohne jeden Versuch, eine Lösung der Probleme zu suchen.

„Mit Fremdheit umgehen” konzentriert seine Teilnehmer auf die Entwicklung persönlicher Fertigkeiten zur Konfliktlösung, die in der interkulturellen Kommunikation besonders gefragt sind. Das Ziel des Spiels entspricht weitgehend dem Lernziel des Kurses. Wie bereits weiter oben erwähnt ***(S. 13)***, sollten die Interaktionsübungen nicht spezifisch auf die Kulturen der deutschsprachigen Länder, sondern auf allgemeinere Abläufe abzielen. Das Rollenspiel der SIGMAKS und DIGMAKS ist eine gute Methode zur Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber anderen Kulturen und zur Sensibilisierung gegenüber „dem anderen”, was in gewissem Sinne die Fähigkeit zur Empathie voraussetzt. Das Rollenspiel wurde als wirksames Instrument zur Vermittlung interkultureller Kompetenz an die Studenten empfunden.

Rollenspiele zielt auf die Entwicklung von Lösungen unter der Respektierung der Meinungen und Standpunkte der anderen ebenso ab wie auf die Bildung eines Bewusstseins für die kulturelle Determinierung von Denk- und Verhaltensweisen (Hofstede, 1984). Hieraus folgt, dass es bisweilen schwer sein kann, die anderen zu verstehen. Die Teilnehmer sollen in Verhandlungen zu einer Vereinbarung kommen, also gemeinsam unter Respektierung ihrer unterschiedlichen kulturellen Standards ein Ergebnis erarbeiten. Hierzu müssen sie Kompromissbereitschaft und die Fähigkeit zur Empathie entwickeln und demonstrieren, d.h. die Fähigkeit, „in die Haut des anderen zu schlüpfen”. Gelernt wird, das Verhalten anderer nicht durch das Prisma des eigenen kulturellen Hintergrunds zu interpretieren. Alle Kursteilnehmer nehmen am Rollenspiel teil und sind aufgefordert, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Mitarbeit einzubringen.

5.1.3 Voraussetzungen und Material

Voraussetzungen in Bezug auf Sprachkenntnisse

Die Teilnehmer sollten in der Lage sein, sich fließend in der betreffenden Fremdsprache (in unserer Fallstudie: Deutsch) zu unterhalten, so dass sie ihre Aufmerksamkeit ganz auf die Lösung der anstehenden Probleme konzentrieren können (ohne ständig durch linguistische Probleme abgelenkt zu werden).

Voraussetzungen in Bezug auf Kenntnisse über Kultur

Die Teilnehmer sollten mit einigen kulturellen Konzepten und insbesondere dem determinierenden Charakter der Kultur vertraut sein, ihrer Eigenschaft als *„Software unserer Identität“* bzw. dem Betriebsprogramm unserer alltäglichen Interaktionen (Hofstede, 1984). Teilnehmer sollten sich der Existenz unterschiedlicher kultureller Standards bewusst und in der Lage sein, die Rolle der Kultur in sozialen Interaktionen zu durchschauen bzw. die kritischen Elemente der betreffenden Kulturen zu identifizieren versuchen.

Materialien

Es sind keine speziellen Materialien erforderlich. Beide Gruppen sollten klar verständliche, schriftliche Anleitungen erhalten. Mehrere Exemplare von Beobachtungsbögen sollten den Beobachtern zugänglich gemacht werden.

[16] „Mit Fremdheit umgehen lernen“ ist unter *www.intercultural.de* erhältlich.

5.1.4 Die Mustereinheit

Informationen

Das Rollenspiel *„Mit Fremdheit umgehen“* basiert auf der Tatsache, dass zwei Gruppen unterschiedlicher Kulturen aufeinandertreffen. Sie haben zwar ein gemeinsames Ziel – vom Bau eines Fabrikkomplexes zu profitieren – aber wissen ansonsten recht wenig voneinander.

Bereits im Kontext sind verschiedene Konfliktpotenziale eingebaut – das wesentlichste ist hier das unterschiedliche Selbstverständnis der beiden Gruppen. Dieser Konflikt schwingt unterschwellig auch in anderen Bereichen mit, nämlich in:

- ❏ verschiedenen, kulturell determinierten Verhaltensweisen,
- ❏ verschiedenen Arten der Gesprächsführung,
- ❏ verschiedenen Vertragsabschlussmodalitäten.

Vorbereitung und Spieldauer

Die Studenten sollten in drei Gruppen aufgeteilt werden: die SIGMAKS, die DIGMAKS und eine Gruppe von Beobachtern. Zwischen fünf und sieben Personen sollten für eine Gruppe ausgewählt werden. Die drei Gruppen bereiten sich in zwei getrennten Räumen auf ihre Aufgabe vor, so dass die Teilnehmer innerhalb ihrer Gruppe frei und ohne Furcht vor Belauschung sprechen können. Es ist sehr wichtig, die unterschiedlichen Rollenbeschreibungen nicht der anderen Gruppe zur Kenntnis zu bringen. Die Angehörigen von SIGMAKS und DIGMAKS sollten vor der *„Konferenz”* nichts voneinander wissen, während die Beobachter Zugang zu Informationen über beide Gruppen haben (sie erhalten beide Aufgabenblätter, siehe unten). Die Angehörigen der beiden Verhandlungsgruppen sollten spontan auf die gleichermaßen spezifischen, aber inhaltlich unterschiedlichen Verhaltens- und Konzeptualisierunganweisungen reagieren. Die Beobachter haben Aufzeichnungen über die Verhandlung anzufertigen (siehe BEOBACHTUNGSBOGEN).

ARBEITSBLATT FÜR SIGMAKS

Kontext und Ziel

Ihr seid eine Gruppe von Sigmaks, die man ausgewählt hat, wichtige Verhandlungen für euer Land zu führen. Euer Land Sigma war früher von den Digmaks besetzt, die das Land benutzten und ausbeuteten. Seit 10 Jahren aber ist Sigma unabhängig und durch einen Pakt in seinen Rechten auf ewig geschützt.

In den 10 Jahren habt ihr als Bewohner Sigmas viel Selbstbewusstsein entwickelt. Ihr seid stolz auf euer Land und seine unberührte Natur und habt gelernt, eure eigenen Bedürfnisse zu verteidigen. Aber die negativen Erfahrungen der Abhängigkeit habt ihr noch nicht vergessen, deshalb seid ihr sehr vorsichtig und misstrauisch im Umgang mit Fremden, insbesondere mit den Digmaks. Der Präsident von Digma hat nun über einen Botschafter um eine Verhandlung mit euch gebeten, um ein Anliegen vortragen zu können.

Die Digmaks wollen eine Reihe von Fabriken zur Fertigung von Autoteilen bauen. Das ist mit großer Wahrscheinlichkeit gut für eure Wirtschaft. Diese Fabriken sollen auf eurem Territorium entstehen, nahe der Grenze. Das heißt: die Digmaks wollen die Fabriken nah an ihrem Land, aber außerhalb seiner Steuerhoheit bauen und wissen, dass sie in eurem Land weniger Steuern zahlen müssten. Die Gäste aus Digma kommen am Mittag. Dem Projekt steht ihr mit gespaltenen Gefühlen gegenüber, denn ihr wollt eure wunderschöne Natur nicht zerstören. Ihr seid aber auch auf Hilfe und Unterstützung des größeren Digmas angewiesen.

Ihr würdet deshalb unter den folgenden Bedingungen einwilligen:

- ❏ dass die Digmaks euch eine zusätzliche Entschädigung zahlen,
- ❏ dass die Bauarbeiten erst in einem Jahr beginnen – das gäbe euch die Gelegenheit, noch

eine Weile euer friedliches Leben zu genießen, ehe die Bauarbeiten euer Land entstellen.

❏ Eure Aufgabe ist es, einen solchen Kompromiss auszuhandeln und schriftlich festzuhalten.

Typische Verhaltensmuster der Sigmaks:

❏ Ihr seid in Verhandlungen zurückhaltend, aber bestimmt.

❏ Ihr stellt keine Forderungen, erwartet aber faire Angebote.

❏ Während der Verhandlungen macht ihr viele Photoaufnahmen und besteht auf der Einhaltung von Formalitäten.

❏ Ihr macht stets Tonaufzeichnungen von euren Verhandlungsgesprächen.

❏ Ihr redet wenig und eher leise, auf eine förmliche Art und Weise.

❏ In Gesprächen mit Digmaks verbeugt ihr euch häufig, das signalisiert eure Bereitschaft zu freundlichen Beziehungen, jedoch keine Unterwürfigkeit.

❏ Direkten Körperkontakt meidet ihr (niemand darf euch zu nahe treten).

❏ Verträge sollten auf jeden Fall in schriftlicher, beidseitig signierter Form festgehalten werden, unter Anwesenheit von mindestens zwei Zeugen aus dem Volk. Dies dient der Sicherheit aller.

❏ Dabei sollte genau festgelegt werden, welche Rechte und Pflichten jeder Vertragspartner hat bzw. welche Leistung und Gegenleistung erbracht werden soll.

ARBEITSBLATT FÜR DIGMAKS

Kontext und Ziel

Als Mitglieder einer Gruppe von Digmaks kommt ihr aus einem Land, das früher sehr mächtig war und sich mehrere Länder unterworfen hatte. Allerdings mussten die Digmaks vor 10 Jahren aufgrund eines Vertrages, der als der „Drossel-Pakt" bekannt ist, diese Länder wieder abtreten. Seitdem schwindet der Wohlstand eures Lands von Jahr zu Jahr mehr.

Nun habt ihr die Chance, zu wirtschaftlich äußerst vorteilhaften Bedingungen (niedrigere Steuern) den Bau eines Komplexes von Fabriken in Sigma, nahe der Grenze zu Digma, unter Dach und Fach zu bringen. Sigma ist eines der Länder, das früher zu eurem Herrschaftsbereich gehörte. Ihr glaubt, dass es keine großen Schwierigkeiten geben wird, die Erlaubnis für das Vorhaben von den Sigmaks zu bekommen. Ihr habt deshalb auch nicht über Gegenleistungen nachgedacht, weil ihr es gewohnt seid, dass die Sigmaks keinen Widerstand leisten.

Ihr kommt mit eurer Gruppe in der Botschaft von Sigma an, wo um 12 Uhr die Verhandlungen mit den Gastgebern stattfinden sollen. Euch ist es wichtig, die Verhandlungen schnell abzuwickeln, weil ihr den Bau so schnell wie möglich beginnen wollt, damit es einen Aufschwung in der Wirtschaft eures Landes gibt und es euch und eurem Land wieder so gut geht wie früher.

Eure Aufgabe ist es, die Verhandlungen so schnell wie möglich zum Abschluss zu bringen, wobei ihr so wenig wie möglich Geld ausgeben wollt.

Typische Verhaltensmuster der Sigmak

❏ Ihr gebt euch in Verhandlungen sehr selbstbewusst.

❏ Bei euch ist es üblich, sehr akzentuiert zu sprechen.

❏ Ihr achtet nicht sehr streng auf die Einhaltung von Formalitäten und haltet die Anfertigung von Photoaufnahmen zu Dokumentationszwecken für überflüssig und sogar lächerlich.

❏ Ihr seid gegen die Idee von Tonaufzeichnungen, weil ihr fürchtet, dass die Bänder in die falschen Hände geraten könnten.

❏ Ihr redet viel, schnell und laut. Und gestenreich. Manchmal agiert ihr zu impulsiv.

❏ Bei Gesprächen klopft ihr eurem Gegenüber manchmal gönnerhaft auf die Schulter, um eure Überlegenheit deutlich zu machen.

- ❏ Dabei tretet ihr sehr nah an den anderen heran.
- ❏ Verträge in schriftlicher Form erachtet ihr nicht für notwendig, euch genügt die bloße mündliche Einwilligung der Sigmaks.
- ❏ Euer Interesse an den Sigmaks ist rein wirtschaftlich. Ihr legt keinen Wert auf Freundschaft oder Kameradschaft mit euren Verhandlungspartnern.

BEOBACHTUNGSBOGEN

Bei der Beobachtung des Rollenspiels ist auf die folgenden Punkte zu achten:

1. Haben die Gruppen ihre Richtlinien beachtet?
2. Wie haben sich die Teilnehmer in Konfliktsituationen verhalten?
3. Wie haben sie einander begrüßt?
4. Haben die Gruppen im Lauf des Gesprächs mehr Selbstvertrauen entwickelt?
5. Haben die Teilnehmer eine Übereinkunft erreicht?
6. Was hätte man tun können, um schneller und bequemer zu einem Kompromiss zu kommen?

Plan für eine Nachbereitung des Rollenspiels:

1. Die Beobachter schildern ihre Eindrücke vom Verhandlungsgespräch (anhand ihrer schriftlichen Aufzeichnungen).
2. Die Teilnehmer geben den Beobachtern ihr Feedback.
3. Der Lehrer ermuntert die Teilnehmer zur Diskussion, ggf. auf der Grundlage der folgenden Fragen:
   - ❏ Warum haben einige der Studenten nicht an dem Rollenspiel teilgenommen?
   - ❏ War es schwer, sich an das vorgeschriebene Rollenbild zu halten?
   - ❏ Gab es irgendein Element im Verhalten der anderen Teilnehmer, was einen von euch irritiert hat? Wenn ja: was? Und warum hat euch das so geärgert?
   - ❏ Was könnte man unternehmen, um ähnliche Irritationen in der Zukunft auszuschließen?
   - ❏ Ist es möglich, zwischen zwei so unterschiedlichen Volksgruppen einen Kompromiss zu erreichen, und wenn ja: wie stellt man das an?

5.2 Geschichten erzählen: eine spanische Fallstudie

Nieves Goicoechea, Esther Sanz

5.2.1 Pädagogischer Unterbau

Der Ausbildungskurs in Burgos wandte sich an eine Zielgruppe angehender Fremdsprachenlehrer (Englisch und Französisch) für Vorschul- und Grundschulkinder. Lehrer tragen heutzutage besondere Verantwortung für die Schaffung einer interkulturellen Atmosphäre im Klassenzimmer, die durch Respekt für die linguistische und kulturelle Vielfalt sowie Neugier und Interesse am Mitschüler gekennzeichnet ist. Dieser Kurs wollte vor diesem Hintergrund den angehenden Lehrern die Möglichkeit zur Erfahrung echter interkultureller Aktivitäten über die fremde Sprache geben. Ausgangspunkt für die Vorbereitung auf die Laufbahn des angehenden Fremdsprachenlehrers war stets die persönliche Sprachbiographie des betreffenden Lehramtskandidaten. Vorausgesetzt wurden beträchtliche Kenntnisse und Erfahrungen mit dem Erlernen fremder Sprachen und die Fähigkeit, voneinander zu lernen. Die Gedanken, Gefühle und Erfahrungen der Teilnehmer waren von zentraler Bedeutung für den Prozess der interkulturellen Bewusstseinsbildung.

Eines der wesentlichen Merkmale des Kurses war die lebhafte Beteiligung der Studenten. Während des Kurses wurden die Studenten aufgefordert, in die Rolle der Schüler zu schlüpfen, um die von ihnen ggf. im Klassenzimmer initiierten Lernaktivitäten zuvor selbst aus dieser Perspektive erfahren zu können. Die Teilnahme an den unterschiedlichen interkulturellen Aktivitäten sollte ihnen gestatten, die Reak-

tionen von Kindern aus fremden Kulturen auf den Unterricht in einer ihnen fremden Sprache besser verstehen zu lernen. Fremdsprachenlehrer könnten auch Vor- und Grundschullehrern dabei helfen, die unterschiedlichen, sich im Klassenzimmer im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt ergebenden Probleme besser in den Griff zu bekommen. Die Teilnehmer wurden durch die Aktivitäten ebenso dazu motiviert, die Kommunikation und den Dialog mit Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu suchen. Sie erhielten die Gelegenheit zur Reflektion und Interaktion und konnten aus einer Reihe verschiedener Quellen Informationen sammeln: von ihren ausländischen Kommilitonen, von Vorschullehrern und von einer Autorin von IKK-Geschichten, die deren Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht von Vor- und Grundschule schärfte. Die Teilnehmer selbst begrüßten die Zusammenarbeit mit europäischen Kommilitonen und Fachleuten und sprachen von einem wichtigen Teil ihrer Hochschulausbildung.
Nicht minder innovativ war die Rolle der Lehrer innerhalb des Kurses, die den Studenten richtungsweisende Unterstützung für ihre Reflektionen gaben und ihre Arbeit aktiv überwachten. Die Lehrer leisteten ebenfalls einen Beitrag zur Schärfung des Bewusstseins für IKK.
Die Entwicklung der unterschiedlichen Module verlief praxisorientiert, und der Kurs verfolgte die folgenden Zwecke:

- ❏ durch Reflektion über persönliche Erfahrungen mit IKK beim Spracherwerb in unterschiedlichen Kontexten
- ❏ Reflektion über Konzept und Rolle von IKK im Lehrplan des heutigen Fremdsprachenunterrichts
- ❏ Ermutigung der Teilnehmer zur Hinterfragung der eigenen Kultur und zu Vergleichen mit anderen Kulturen
- ❏ Zusammenarbeit mit Kommilitonen in einer fremden Sprache
- ❏ Erwerb und Entwicklung eines Bewusstseins für das IKK-Konzept
- ❏ Verbesserung sprachlicher und kultureller Kompetenz in einer fremden Sprache
- ❏ Förderung authentischen Dialogs und authentischer Kommunikation in einer fremden Sprache

5.2.2 Das Erzählen von Geschichten im Kontext von IKK und sprachliche Unterstützung

Geschichten können in der Vor- und Grundschule ein ausgezeichnetes Fundament für den Erwerb von IKK durch eine fremde Sprache schaffen. Die Rezeption von Geschichten, die in ihrer Muttersprache vorgelesen werden, ist eine authentische Erfahrung im Leben der Kinder. Sie sind mit dieser Situation bereits vertraut, wenn sie eingeschult werden. Kinder können dank ihrer Kenntnis dieser Situation auch das Vorlesen von fremdsprachigen Geschichten im Rahmen ihrer Vorschulerziehung verstehen und genießen.
Geschichten aus aller Welt sind ein ideales Hilfsmittel für Kinder und Lehrer bei der Entwicklung offener und respektvoller Einstellungen gegenüber anderen, ähnlichen wie andersartigen Lebensweisen. Nach Ellis & Brewster (1991) hat das Erzählen von Geschichten zwei wichtige Vorteile:

- ❏ Kinder nehmen persönlichen Anteil an der Geschichte, da sie sich mit deren handelnden Figuren identifizieren, und
- ❏ Kinder haben teil an einer *gemeinsamen sozialen Erfahrung*, an der sich alle beteiligen und erfreuen können.

5.2.3 Beschreibung des Kurses

Der Kurs wurde während des Studienjahres 2005/6 im Zusammenhang der Vorbereitung des Fremdsprachenunterrichts für junge Schüler (Englisch und Französisch) konzipiert. Bei den Teilnehmern

handelte es sich um angehende Englisch- und Französischlehrer der Grundschulebene. Einige der Kursteilnehmer beteiligten sich an Modulen 3 und 4. Die Studenten nahmen an den folgenden Modulen teil:

INTERKULTURELLE MODULE	AUFGABENSTELLUNG
KULTURSCHACHTEL Eine Kulturschachtel ist ein gutes Beispiel für eine interkulturelle Methodologie, die mit konkreten Indizien und Reflexivität arbeitet. (Baggio & Megías, 1999)	Eine Schachtel in Gemeinschaftsarbeit mit Objekten, Bildern und Texten zu füllen, durch die sich die Gruppe als solche identifiziert. Die Schachtel wurde daraufhin an Studenten in Polen versandt. Die Gruppe musste sich eine Identität zulegen und im Dialog über sich selbst aushandeln, dabei gleichzeitig berücksichtigen, welche Meinung sich die polnischen Studenten beim Empfang der Schachtel bilden würden.
VIRTUELLE BEGEGNUNGEN MIT POLNISCHEN STUDENTEN Sprachlehrer müssen die vorhandenen Technologien nutzen, um die zur Herstellung von Kontakten mit an deren europäischen Ländernunverzichtbaren Brücken zu schlagen. (Evans, 1999)	Polnischen Studenten über die virtuelle UBUNET-Plattform der Universität von Burgos zu begegnen und mit ihnen zusammenzuarbeiten.
IK-WORKSHOP: BEGEGNUNGEN MIT FAMILIEN AUS UNTERSCHIEDLICHEN KULTUREN IN DER VORSCHULE Kinder können Fremdsprachen durch Spiel und Interaktion in der Vorschule verstehen (Überlegungen eines Studenten nach Besuch des Workshops)	Zusammen zu spielen, Lieder zu singen und Geschichten in einer fremden Sprache zu erzählen, um sich bewusst zu werden, wie unterschiedlich die Herkunft der Familien sein kann, denen Lehrer heutzutage in der Grundschule begegnen.
IKK-GESCHICHTEN: ERZÄHLUNGEN AUS ALLER WELT. GESCHICHTEN ÜBER DEN REGEN UND DIE SONNE Geschichten zu erzählen ist eine der interessantesten Lehrtätigkeiten in der Grundschule. (Pérez & Muros, 2004)	Aktiv am Erzählen von IKK-Geschichten in der fremden Sprache teilzunehmen.

5.2.4 Voraussetzungen und Material

Voraussetzungen: Angehende Fremdsprachenlehrer ohne Berufserfahrung mit Begeisterung für das Erzählen von Geschichten auf Englisch.

Materialien: Musik, Instrumente, Bilder, Landkarten und Objekte aus aller Welt sowie Zeichnungen von Jennifer Ramsay.

5.2.5 Die Mustereinheit

Titel der Ausbildungseinheit: Geschichten aus der ganzen Welt: Geschichten über die Sonne und den Regen von Jennifer Ramsay (Storygirls)[17]

Ziele der Ausbildungseinheit:

- ❑ Vermittlung kulturspezifischer Informationen an die Teilnehmer

[17] **The Story Girls** wurde im Frühjahr 2004 mit der Absicht gegründet, durch das Erzählen von Geschichten aus allen Teilen der Welt fremde Kulturen Kindern wie Erwachsenen zu öffnen. Mehr Informationen hierzu gibt es unter http://www.thestorygirls.com

- ❏ Reflektion über multikulturelle Werte, Frieden und Respekt für die Umwelt durch das Erzählen von Geschichten
- ❏ Verständnis anderer Kulturen und unserer eigenen Kultur
- ❏ Aktive Beteiligung am Erzählen von Geschichten in einer Fremdsprache

Zu entwickelnde Kompetenzen[18]

Schlüsselkompetenz 2: Kommunikation in der Fremdsprache.

Kenntnisse:

- ❏ Unterschiedliche literarische Genres (Märchen, Mythen, Legenden, Theater, Kurzgeschichten und deren wichtigste Merkmale) aus der ganzen Welt
- ❏ Die Verwendung interkulturellen Geschichtenerzählens im Fremdsprachenunterricht von Vor- und Grundschule

Fertigkeiten:

- ❏ Selbstvertrauen beim Gebrauch der Fremdsprache in der Öffentlichkeit
- ❏ Entwicklung einer Liebe für die Literatur
- ❏ Zuhören und Verständnis erzählter Geschichten und aktive Teilnahme
- ❏ Erzählen von Geschichten an junge Zuhörer
- ❏ Auswahl von Geschichten, die für kleine Kinder geeignet sind

Einstellungen:

- ❏ Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der fremden Sprache und Einsicht in ihre Qualität als potenzielle Quelle der Bereicherung von Persönlichkeit und heimischer Kultur
- ❏ Entwicklung zum Verständnis einer Fremdsprache durch nicht-verbale Kommunikation
- ❏ Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- ❏ Bereitschaft, sich anhand des gesprochenen Worts mit anderen Kulturen auseinander zu setzen
- ❏ Reflektion über multikulturelle Werte, Frieden und Respekt für die Umwelt durch das Erzählen von Geschichten

Schlüsselkompetenz 8: Kulturelles Bewusstsein

Kenntnisse:

- ❏ Grundkenntnisse bestimmter Ausdrucksformen von Kunst und Kultur (Musik, Malerei, Instrumente)

Fertigkeiten:

- ❏ Diskussion eines breiten Spektrums von Fächern, die Kultur im weitesten Sinn des Wortes umfassen, z.B. von Literatur, Musik, darstellender Kunst, bildender Kunst und Sprache.

Einstellungen:

- ❏ Eine positive Grundhaltung gegenüber allen Formen des kulturellen Ausdrucks
- ❏ Bewusstein der Evolution des Massengeschmacks
- ❏ Verständnis anderer Kulturen wie der eigenen

Wo:

Teile 1 und 3: Ein Unterrichtsraum mit verstellbaren Tischen und Stühlen, um das Arrangement den auszuführenden Aufgaben anpassen zu können. Die Studenten arbeiten entweder im Plenum oder in kleinen Gruppen.

Teil 2: Ein geräumiger Unterrichtsraum, der die Studenten zur Teilnahme an der Übung des Geschichtenerzählens animiert.

Dauer

[18] Niederländisches Erziehungsministerium (2004). Bürger, Made in Europe. *Das Zusammenleben fängt in der Schule an.*

Teil 1: Denken Sie über die Bedeutung von Wasser in unseren unterschiedlichen Kulturen nach (60 Minuten)
Teil 2: Erzählen von IKK-Geschichten: Erzählungen aus aller Welt: Geschichten über die Sonne und den Regen von Jennifer Ramsay (120 Minuten)
Teil 3: Lernen, wie man IKK-Geschichten erzählt (60 Minuten)
Beschreibung:
Teil 1: Denken Sie über die Bedeutung von Wasser in unseren unterschiedlichen Kulturen nach
Die Teilnehmer denken über die Rolle nach, die Wasser im Alltag ihrer Kulturen spielt. (Die Studenten kamen aus unterschiedlichen Regionen Spaniens und dem übrigen Europa.) Sie rekapitulieren ihre Emotionen, wenn es regnet, und teilen diese Erfahrungen mit ihren Kommilitonen. Später bereiten sie Fragen vor, mit deren Hilfe sie die Kinder im Fremdsprachenunterricht zu ihren eigenen Überlegungen über dasselbe Thema anregen wollen. Der Lehrer sammelt die verschiedenen Fragen. Die Studenten analysieren und kategorisieren die Fragen entsprechend ihrem Schwierigkeitsgrad.
Teil 2: Das Erzählen von IKK-Geschichten: Erzählungen aus der ganzen Welt: Geschichten über die Sonne und den Regen von Jennifer Ramsay[19].
Die Studenten statten den fünf Erdteilen einen Besuch ab und spielen – in Englisch – die Erzählungen und Legenden der unterschiedlichen Länder nach. Die Auswahl der Geschichten reflektiert Themen wie das Weltbild eingeborener Bevölkerungsgruppen, den Respekt für die Natur und zwischenmenschliche Beziehungen. Durch die Verwendung gestalterischer Elemente wie Musik, Tanz und Kostümen wird das Erzählen der verschiedenen Geschichten zu einer farbenfrohen und denkwürdigen Erfahrung. Die Geschichten wenden sich an unterschiedliche Altergruppen: an Kleinkinder, Kinder im Alter zwischen 5 und 8 Jahren und an ältere Kinder / Erwachsene. Die Studenten nehmen während der Sitzung eine aktive Rolle ein. Manche von ihnen können in die Rollen der handelnden Figuren schlüpfen. Alle Teilnehmer werden zu dem Versuch ermuntert, die fremde Sprache zu verstehen und sich an den Geschichten zu erfreuen.
Nach dem Zuhören bzw. der aktiven Teilnahme an der Sitzung werden die Studenten zum Ausfüllen des folgenden Bogens veranlasst. Sie rekapitulieren für sich die einzelnen Geschichten und den Eindruck, den sie von ihnen gewonnen haben.

HERKUNFTSLAND	GESCHICHTE	WERT	ÖFFENTLICHKEIT
Schottland	Die Sonne und der Regen		
Australien	Wo die Koala-Bären herkommen		
Afrika (Sudan)	Der Löwe und die Maus		
Afrika (Sahara)	Oulembe		
Nordamerikanische Indianer	Mann und Frau versuchen, getrennt zu leben		

Teil 3: LERNEN, GESCHICHTEN ZU ERZÄHLEN
Als Feedback entwerfen die Studenten Pläne zum Erzählen von interkulturellen Geschichten im Fremdsprachenunterricht der Vor- und Grundschulen. Zu den in Betracht zu ziehenden Aspekten gehören:

- ❏ Erzähltechniken, die für das Erzählen der IKK-Geschichten geeignet sind
- ❏ Auswahl der IKK-Geschichten
- ❏ Aktive Beteiligung der Zuhörer am Geschichtenerzählen
- ❏ Organisatorische Fragen

[19] Jennifer Ramsay, die Geschichtenerzählerin, hat vom ewigen Regen in Schottland die Nase voll und geht auf eine Reise durch die Welt. Auf dieser Reise lernt sie neben vielen Geschichten auch die Lebensumstände zahlreicher Kulturen kennen. Schließlich versteht sie, wie wichtig Wasser zum Leben ist und erkennt die Bedeutung der Harmonie für das menschliche Zusammenleben.

Dieser Sitzung schließt sich ein Kurs über Kinderliteratur an. Die Sitzung dient somit der Vorbereitung des literarischen Kurses.

Mögliche Variationen:

Durch „Brainstorming" kann eine Liste von Vorschlägen für mögliche Aktivitäten der Kinder zusammengestellt werden, mit denen im Anschluss an das Erzählen von Geschichten die Inhalte fester in deren Bewusstsein verankert werden können:

- ❏ Experimente mit Setzlingen. Was passiert, wenn diese kein Licht oder kein Wasser erhalten?
- ❏ Studien über die Wüste: Verödung und andere Konsequenzen eines verschwenderischen Umgangs mit Wasserressourcen
- ❏ Der Unterricht kann sich näher mit den Ländern beschäftigen, die im Zusammenhang mit den Geschichten besucht worden sind. Welche Gebräuche und Traditionen gibt es dort? Wie sieht der Alltag der Kinder dort aus? Was isst man dort? Wie verbringen die Kinder ihre Freizeit? Wie lange sitzen sie in der Schule, und wie sieht ihr Stundenplan aus?

Nachbereitung und Bewertung:

Für diese Einheit findet keine separate Nachbereitungssitzung statt, aber die Studenten nehmen überaus aktiv am Erzählen von Geschichten und den darauf folgenden Aktivitäten teil.

5.3 Kollegiale Fallberatung für Studenten und Vorschullehrer: ein deutsches Fallbeispiel (1)

Indra Hofmeier, Irene Kaschefi-Haude

5.3.1 Pädagogischer Unterbau

Kinder und Jugendliche leben heute in multikulturellen Lebenswelten. Das stellt auch die Pädagogik vor neue Herausforderungen, und das interkulturelle Lernen bekommt einen erhöhten Stellenwert in der Ausbildung für sozialpädagogische und erzieherische Fachkräfte. Zeitgemäße Erziehungs- und Ausbildungsprozesse können somit nur auf der Basis der Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen erfolgen.

Um die kollegiale Fallberatung als Methode des interkulturellen Kompetenzzuwachses der Studierenden zu verstehen, ist es zunächst wichtig, den kurrikularen Zusammenhang zu erläutern.

Abb.1: Zielkomplex Interkultureller Erziehung und Bildung
Angelehnt an Auernheimer, Georg: Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn 1998.

Interkulturelle Kommunikation als Zielperspektive interkultureller Erziehung und Bildung meint den fortlaufenden Prozess des Dialoges / Austausches zwischen den Kulturen (auch Subkulturen), Gesellschaften, religiös- und weltanschaulichen Orientierungen und Erfahrungswelten. Dieser Zielkomplex lässt sich mit der Trias „Verständnis – Verstehen – Verständigung" verdeutlichen.

5.3.2 Beschreibung des Kurses

Spiralkurrikulum des Interkulturellen Kompetenzerwerbs

Verständnis: ICH – Teil einer interkulturellen Situation

Dieses Modul dient der Orientierung. Das Konzept der IKK wird eingeführt, um die Zielgruppe in ihrem Entwicklungsprozess auf dem Weg zur Professionalisierung zu unterstützen. Dabei werden den Teilnehmern zwei vorrangige Ziele gesetzt:

- ❏ Sensibilisierung für Situationen interkulturellen Lernens und Entwicklung der Fähigkeit zu ihrer Reflektion aus unterschiedlichen Perspektiven
- ❏ Erwerb theoretischer Grundkenntnisse

Die Klärung der Erwartungen, Sicherheiten und Unsicherheiten wie die zu behandelnden Themen und Inhalte sind Ausgangspunkt und Reflexionsaspekt in der gemeinsamen Arbeit. Im Anschluss daran werden unterschiedliche interkulturelle Prozesse behandelt und deren Chancen wie Risiken diskutiert. Dies setzt voraus, dass Kursleiter und Kursteilnehmer sowohl ihre Kenntnisse und ihr Verständnis interkultureller Kontexte erweitern als auch sich selbst als Person in interkulturellen Kontexten reflektieren. Insbesondere für den Lehrer ist es wichtig, sich selbst auf interkulturelle Lernprozesse einzulassen und diese gleichzeitig zwischen anderen Personen anzustoßen bzw. zu begleiten. Insbesondere gilt es den Perspektivenwechsel der Teilnehmer an Hand von Problemstellungen des interkulturellen Handelns anzustoßen und Einführungen in theoretische Erklärungsmodelle und -zusammenhänge zu geben bzw. den beruflichen Umgang mit diesen zu erläutern.

Verstehen: Vielfalt begreifen, Kenntnisse erwerben, Haltungen überprüfen

Dieses Modul führt vertiefend und mehrperspektivisch in die Grundlagen der Interkulturellen Kommunikation ein: in die Bereiche Recht, Migration, Religion, Sprache, interkulturelle Bildung / Erziehung.Es soll die Teilnehmer dazu befähigen, selbstständig den Ist-Zustand einer sozialen Einrichtung realistisch beurteilen sowie daraus Konsequenzen für Veränderungsprozesse ableiten zu können. Die Teilnehmer erweitern bzw. vertiefen ihre theoretischen Kenntnisse, um interkulturelle Situationen analysieren zu können und erwerben darüber hinaus Kenntnisse zum Themenbereich Projektmanagement.

Verständigung: Dialogfähigkeit über Kulturbezüge hinaus

Ziel dieses Moduls ist es, die Teilnehmer zur interkulturellen Handlungskompetenz in unterschiedlichen Bereichen des Fortbildungskurses zur Vermittlung interkultureller Kompetenz zu befähigen. Ein praxisrelevantes Projekt im Berufsfeld dient als wesentliche Ergänzung. Die verantwortliche Übernahme der Initiierung von Verständigung im jeweiligen Projektbereich findet ihre Entsprechung in der Rolle der Projektleitung. Nach Abschluss sollen die Teilnehmer über die folgenden Fähigkeiten verfügen:

- ❏ Wahrnehmung interkultureller Situationen in ihren Chancen und Risiken,
- ❏ Assoziierung von Theorie und realer Situation,
- ❏ Erweiterung ihrer interkulturellen Handlungskompetenz durch die Projektleitung,
- ❏ Reflektion ihres Selbstmanagements und Gebrauch von Strategien zur Selbstentlastung.

Die Abfolge der Module im Kurrikulum soll einen Beitrag zur Entwicklung von IKK bei den Kursteilnehmern leisten.

Professionelle Sensibilisierung im Hinblick auf interkulturelle Lernsituationen
Phase I Studien der kulturellen Bildung
Migration/Gesellschaft
Interreligiöser Dialog
Sprachentwicklung / Spracherwerb
Didaktik / Methodik der interkulturellen Arbeit
Selbstmanagement / Projektmanagement
Projektarbeit

Die Projektarbeit nimmt eine zentrale Stellung beim Erwerb der Interkulturellen Handlungskompetenz und bei der Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit ein. Theoretische Grundlagen- und erlebte Methodenkenntnisse werden handelnd in der pädagogischen Praxis erprobt, reflektiert und modifiziert. Auf der Grundlage einer erstellten Ist-Analyse führen die Teilnehmenden selbstständig ein Projekt durch, von der Kontraktgestaltung über die Planung und Umsetzung bis hin zur Evaluation. Die Projektarbeit wird flankierend durch kollegiale Fallberatung (Intervision) innerhalb von Projektarbeitsgruppen sowie durch Projektberatung von Fachlehrern unterstützt.

5.3.3 Didaktisches & methodologisches Spektrum

Eines der Kernlernziele der interkulturellen Erziehung ist die Anerkennung von Gruppen und Einzelpersonen mit anderen kulturellen Orientierungen und Identitätskonstrukten. Dies setzt die Anerkennung und Verarbeitung der eigenen Werte, Wahrnehmungsstrukturen und Vorurteile voraus. Interkulturelles Lernen beginnt daher mit der kritischen Reflektion des eigenen Hintergrunds.
Interkulturelles Verständnis kann nur aus der Distanz zur eigenen Kultur und durch die Empathie bzw. die Identifizierung mit der anderen Kultur – dem Wechsel in einen anderen Kontext – gewonnen werden.
Die Kenntnis der anderen kulturellen Orientierung kann hilfreich sein, aber es sind Personen, die zu sehr in ihrer eigenen Interpretation der Realität gefangen sind, nicht notwendigerweise Personen mit der geringsten Kenntnis über andere Kulturen, die am wenigsten zur Ausräumung kultureller Missverständnisse in der Lage sind. Das ehrgeizigste Ziel interkultureller Erziehung und Ausbildung ist die Schaffung eines gegenseitigen Verständnisses, auf dessen Grundlage allein ein interkultureller Dialog stattfinden kann. Das Prinzip des Dialogs ist wichtig als Mittel zur Unterstützung der Studierenden bei ihrem Erwerb berufsbezogener IKK.
Situationen, in denen der Lehrer durch Ratschläge oder die Anregung von Gesprächen in die kollegiale Fallberatung eingreift (ob im Kurs oder der Berufswelt), schlagen entscheidende Brücken zwischen Theorie und Praxis, sensibilisieren die Gesprächsteilnehmer für die betreffende Situation und regen sie an, neue Perspektiven im Rahmen der eigenen interkulturellen Kompetenz einzunehmen.
Ausgangs- und Mittelpunkt jeder Situation, die eine Fallberatung erfordert, ist die Anfrage, die Erwartung oder das Problem des Studierenden. Bei diesem „Fall“ kann es um Probleme der Sprache und Mehrsprachigkeit, um Familien mit unterschiedlichen Kulturen usw. gehen. Fragen wie diese kommen in allen Modulen vor, die sich mit der interkulturellen Kommunikation auseinandersetzen.
Der Studierende wird dazu veranlasst, die Situation in einem Bericht so korrekt und objektiv wie möglich zu beschreiben. Hierbei kann er verschiedene Hilfsmittel einsetzen, z.B. Plakate oder Diagramme, oder sich auf Erfahrungsberichte anderer Teilnehmer stützen. Manchmal kann es sogar nützlich sein, die Situation szenisch nachzustellen. In diesem Fall tritt der Fallvortragende als Regisseur auf, während die anderen Teilnehmer, um deren Rat er nachsucht, die verschiedenen Rollen in seinem „Stück“ übernehmen. Die „Fallberater” versuchen, mit ihren Fragen an den Fallvortragenden alle Verzerrungen der

Darstellung durch dessen individuelle Wahrnehmung und Wertsysteme zu neutralisieren und zum Kern der Situation vorzudringen.
Interkulturelles oder pädagogisches Verstehen kann nicht auf faktisches Wissen über eine bestimmte Kultur oder einen Vergleich zwischen kulturellen Normen reduziert werden. Solch ein Verstehen erfordert eine allmähliche Annäherung an das Innenleben einer anderen Person, an ihre Sicht und ihr Verständnis der Welt.
Verstehen kann daher nicht ohne *Empathie* erfolgen. Die Fallberater nehmen die Rollen der Personen ein, mit denen sie sich in der betreffenden Situation zu identifizieren haben, und fassen ihre Erfahrung dieser Situation zusammen. Dies kann verbal oder durch Verwendung von Körpersprache – Gesichtsausdrücke und Gesten – geschehen. Wenn die Fallberater sich mit ihren unterschiedlichen Rollen vertraut gemacht haben, sind alle im Rollenspiel zu Tage geförderten Emotionen, Eindrücke, Ideen, Bilder und Assoziationen auf den Seiten einer Flip-Chart aufzuzeichnen, entweder verbal oder in Form von Symbolen. Dies dient der Dokumentation des Spektrums von mentalen Bildern, Werten und Emotionen, die durch bestimmte Situationen freigesetzt werden.
Der Fallvortragende entscheidet dann, welche Schritte als nächstes zu ergreifen sind. Im Falle unterschiedlicher Vorschläge sollten sich die Fallberater um eine Einigung bemühen. Ein gegenseitiger Austausch von Feedback zwischen Fallberatern und dem Fallvortragenden schließt die methodologische Phase ab. Abschließend – und um dem Studierenden bei seiner künftigen Arbeit zu helfen – können die Fallberater z.B. Beratungsgutscheine für eine telefonische Beratung oder Materialien für eine bestimmte Sprachförderungsmaßnahme aushändigen.
Gezielte kollegiale Fachberatung kann das Bewusstsein der Teilnehmer für Situationen kultureller Konflikte schärfen und damit eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des interkulturellen Dialogs schaffen. Dialog erzeugt neue Einsichten und festigt die Bindungen zwischen Theorie und Praxis. Diese Methode fördert die Einbringung praktischer Beispiele und/oder die Fortsetzung des interkollegialen Dialogs. Beides fördert den Erwerb interkultureller Kompetenzen.

5.3.4 Voraussetzungen und Material

Der Lehrer sollte zu Beginn die Methode im Plenum einführen und die Moderation der kollegialen Beratung übernehmen. (Eine Studierende berichtet über eine kulturelle Überschneidungssituation, vier weitere Studierende beraten, das Plenum beobachtet.). Des Weiteren sollte ein Moderationskoffer und eine Flipchart-Wand bereitstehen, damit die Studierenden ihre Erkenntnisse gut visualisieren können.

5.3.5 Mustereinheit des Erzbischöflichen Berufskollegs, Köln

Titel des Kurses: Bearbeitung einer „Kulturellen Überschneidungssituation" mit Hilfe der Methode der Kollegialen Fallberatung

Ziele:

- ❏ Bildung und Fokussierung der Wahrnehmung von Studierenden in Bezug auf kulturelle Überschneidungssituationen im Alltag
- ❏ Erweiterung und Differenzierung der Selbstwahrnehmung im Rahmen der Beratung durch die Wahrnehmung der KollegInnen
- ❏ Differenziertes Verständnis für die handelnden Personen durch Perspektivwechsel
- ❏ Erörterung von verschiedenen Handlungsperspektiven

Zu entwickelnde Schlüsselkompetenzen:		**Lehrmittel:**
Zwischenmenschliche, interkulturelle, soziale Kompetenzen – Interesse und Respekt gegenüber dem „Anderen"(Einstellung) – Kulturelle Überschneidungssituationen mehrperspektivisch zu betrachten (Empathiefähigkeit) – Erweiterung von Methodenkompetenz – Klärung des eigenen Standpunktes und Sicherheit in der eigenen Handlungskompetenz gewinnen **Staatsbürgerkompetenzen** – siehe oben		
Wo:	**Zeit:**	**Zahl der Studierenden und deren Ausbildungsstadium / Semester:**
Gruppenraum /Kleingruppenarbeit	90 Min.	10-20 Kann auch im Plenum vorgenommen werden, was allerdings die Zahl der Studiererenden verringert, die eine Gelegenheit erhalten, „in die Haut des anderen" zu schlüpfen. Mindestzahl von Teilnehmern: 4.

Beschreibung:
Intendiertes Vorgehen:
Arbeitsblatt 1:
Wählen Sie aus Ihrem Arbeits- und Erfahrungsbereich EINE aktuelle **„kulturelle Überschneidungssituation"** aus:

- ❑ die Sie erstaunt hat
- ❑ in der sich die Migranten / die Einheimischen gegen Ihre Erwartungen verhalten (haben)
- ❑ in der Sie sich von Ihren Klienten / andersethnischen Kollegen missverstanden fühlten
- ❑ in der Sie sich nicht sicher waren, richtig gehandelt zu haben
- ❑ die Sie stört oder verletzt hat
- ❑ die sonst in irgendeiner Weise für Sie auffällig ist.

Auftrag: Bearbeiten Sie gemeinsam den Fall, auf den Sie sich geeinigt haben, nach der Methode der Kollegialen Fallberatung.

Arbeitsblatt 2:
Kollegiale Fallberatung
1. Klärung
Erläuterung des Vorgehens
Zeitlicher Rahmen
Wer berichtet? Wer leitet?
2. Fallvorstellung
Eine TN trägt ihren Fall / Ihr Anliegen vor, zu dem sie beraten werden will – die Beraterinnen hören schweigend zu, machen sich ggf. Notizen. Die „rat"-suchende Kollegin schildert die Situation, um die es geht, unbeeinflusst, möglichst genau und anschaulich und evtl. visualisiert (Poster). Dabei soll es keine Unterbrechung geben. *Moderationsaufgaben:* Darauf achten, dass die Fallvorstellung ungestört von Zwischenfragen erfolgen kann.

3. Erweiterung des Berichtes – Infofragen
Was muss ich noch wissen, um mir die Situation wie einen Film vorstellen zu können? Unklare Aspekte der beschriebenen Situation werden durch Nachfragen der TN geklärt. Im Anschluss gibt die Berichtende noch weitere Informationen, die von den Beraterinnen erfragt werden und erforderlich sind, um das Anliegen der „rat"- suchenden Kollegin zu bearbeiten. (z.B. „Wie war das ...?" Nicht: „Warum hast du nicht ...?" *Moderationsaufgaben:* Informationsfragen dürfen keine Interpretationen, vorzeitigen Lösungsvorschläge oder verdeckte fachliche Angriffe sein!!)
4. Ich als ..... Identifikationsrunde
Verständnis für die handelnden Personen mitteilen – „sich hineinversetzen..."
(Wie denke ich , wie erlebe, sehe, fühle ich mich in der beschriebenen Situation? Was bewegt mich? Keinesfalls Bewertung, z.B: Ich als wäre gar nicht auf die Idee gekommen ....)Reihum versetzen sich alle TN zunächst in die Situation der Fallvortragenden, dann in die Situation der anderen beteiligten Personen. Mit der Formel „Ich als ..." sollen ausschließlich subjektive Aspekte wie Wünsche und Befürchtungen jeweils aus der Sicht der verschiedenen beteiligten Personen ausgedrückt werden. Währenddessen hört die Fallvortragende schweigend zu.
5. Resonanz
Zu jeder „Ich-als-Runde" nimmt die Fallvortragende Stellung und klärt, was für sie unbrauchbar ist, bzw. welche der angebotenen Bilder für sie interessant, neu oder überraschend sind ....., räumt evtl. Missverständnisse aus usw., nimmt jedoch noch keine Bewertung vor. Hier kann weiterer Informationsbedarf deutlich werden, so dass das Beratungsteam ggf. beschließt, noch einmal in Phase 3 einzutreten, um **weitergehende Infofragen zu stellen** (ggf. neue „Ich-als-Runde" zu „neuer Person")
6. „Ich als .... werde tun"
Mit der Formel „Ich als .. werde tun..." macht jede TN Lösungsvorschläge und zeigt Handlungsalternativen auf.
7. Resonanz
Die Fallvortragende nimmt Stellung zu den Lösungsvorschlägen u. Handlungsalternativen der BeraterInnen -s.o.-
8. Abschlussblitzlicht
Hier reflektiert die Fallvortragende als erste die erarbeiteten Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen und **bewertet** sie für sich, z.B: „Was hat es mir gebracht / Welche Hilfen habe ich erhalten / Was ist jetzt für mich wichtig" Im Anschluss geben die Beraterinnen ein kurzes Abschussblitzlicht...

5.4 Kollegiale Fallberatung für Ausbilder: ein deutsches Fallbeispiel (2)

Marlene Renn

5.4.1 Didaktik und Methoden

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz an Studierende setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer sich für das eigene Erleben von und den eigenen Umgang mit Fremdheit in Schule und Unterricht sensibilisieren. Nur in dem sie selbst eine angemessene Haltung und reflektierte Handlungsfähigkeit entwickeln, versetzen sie sich in die Lage, diese weiter vermitteln zu können.
Der Grundgedanke, der der kollegialen Fallberatung zu Grunde liegt, heißt, sich gegenseitig ernst nehmen. In einer solchen Atmosphäre ist es möglich, sich der eigenen Sichtweise, seiner Position zum Anderssein des Gegenübers bewusst zu werden, sie zu überdenken und die Sichtweise des ande-

ren als für ihn in seinem sozialen Umfeld als realitätsstiftend und damit bedeutsam anzuerkennen. Die Reflexion des eigenen Kulturverständnisses und der eigenen Wertigkeiten sind der Schlüssel für die Neubewertung des Fremden.

Die kollegiale Fallberatung stellt eine wesentliche Form des dialogischen Lernens dar, das in diesem respektvollen und vertrauensvollen Umgang mit dem anderen Individuum gelingen kann. Dabei steht das Lernen in Auseinandersetzung mit dem Gegenüber an erster Stelle, der Wissenserwerb von Sachverhalten und Zusammenhängen ergibt sich auf und durch die Beziehungsebene. Diese Gewichtung stellt in wesentlichen Punkten einen Gegenentwurf zu Ausbildung und Berufspraxis des deutschen Lehrers im klassischen Sinne dar. Diese klassische Lehrerrolle ist einerseits geprägt von Wissen erarbeiten, besitzen und weiter geben, andererseits davon, hauptsächlich alleine in der Wissensvermittlung zu arbeiten. Gerade deshalb sind die Herangehensweisen wichtig, die untereinander Vertrauen schaffen und gegenseitiges Ernstnehmen ermöglichen, so dass die als problematisch und verunsichernd wahr genommenen beruflichen Situationen in Bezug auf Fremdheit besprechbar und damit bearbeitbar werden.

Dabei stellt der Perspektivwechsel, die Fähigkeit die Sichtweise des anderen anzunehmen, um sein Handeln und seine Haltung zu verstehen, das zentrale methodische Moment dar. Diese grundlegende Fähigkeit ist Voraussetzung zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, und die eigene interkulturelle Kompetenz des Lehrers ist wiederum Voraussetzung, interkulturelle Kompetenz an Studierende zu vermitteln.

5.4.2 Beschreibung des Kurses

Die Lehrerinnen und Lehrer treffen sich regelmäßig alle vier bis sechs Wochen für ca. zwei Stunden. Es wird ein Tischkreis als Setting gewählt. Für jedes Treffen wird ein Kollege bestimmt, der die Moderation übernimmt. Dieses Rotationsverfahren ist wichtig, damit es keine formalen Hierarchien gibt und sich auch keine organisatorische Autorität entwickelt. Der Moderator darf sich nicht inhaltlich am Gespräch beteiligen, sondern leitet das Gespräch behutsam.

Die Teilnahme an der kollegialen Fallberatung ist für alle Kolleginnen und Kollegen freiwillig. Für diese Form von Arbeit an interkultureller Kompetenz könnte ein Zwang kontraproduktiv sein, da dies mit einer Öffnung der beteiligten Personen nicht vereinbar ist.

Schritt 1: Zu Beginn berichten in einem ersten Rundgespräch alle Teilnehmer ganz kurz etwas zu aktuell erlebten Situationen in Unterricht und Schule, Konflikte oder Fragen zum Thema *„interkulturelle Erziehung“*. Schon in dieser Phase wird die Dringlichkeit, die Betroffenheit und die Relevanz durch die verschiedenen Gesprächsbeiträge deutlich. Dieser initiierte Prozess ist vom Moderator zeitlich nicht zu forcieren. Die verschiedenen Beiträge sind nicht zu gewichten oder zu werten. Die persönliche Betroffenheit und die jeweiligen Anliegen sind als für den anderen bedeutsam anzuerkennen. Darin liegt eine grundlegende Fähigkeit für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, das Erleben des Gegenübers ist als für ihn relevante Realität zu verstehen, die aus seinem Lebens- und Arbeitskontext erwächst.

Schritt 2: Die Gruppe entscheidet danach, welches eingebrachte Thema genau besprochen werden soll. Dies kann durch einen Abstimmungsprozess erfolgen, kann sich aber auch durch die verschiedenen Wortbeiträge ergeben.

Schritt 3: Der Protagonist stellt nun sein Thema genau vor, während die Gruppe zuhört und auf alle verbalen und nonverbalen Details achtet. Er schildert seine Problemwahrnehmung, die nicht unterbrochen oder gewertet werden darf. Hier gilt es, wie oben, das Erlebte, die damit verbundenen Gedanken und Emotionen des Protagonisten als für ihn relevant anzuerkennen.

Die Gruppe versucht mit Hilfe des Perspektivwechsels, dies nachzuvollziehen. Schon die Schilderung der Situation kann für den Protagonisten eine erste Klärung initiieren. Der Perspektivwechsel ist die zentrale Methode. Interkulturelles Verstehen gelingt dann, wenn aus einem Perspektivwechsel heraus die wahrgenommenen Unterschiede verstanden und zugelassen werden können. In diesem Schritt gibt die Gruppe dem Protagonisten ein hohes Maß an Wertschätzung. Er und seine Problemwahrnehmung stehen im Mittelpunkt, und alle Beteiligten beschäftigen sich damit. Diese Form des Ernstnehmens trägt wesentlich zur notwendigen vertrauensvollen Atmosphäre bei.

Schritt 4: Die Zuhörer stellen Verständnisfragen und spiegeln ihre Personen- und Problemwahrnehmung zurück, dabei können die zuvor gemachten Beobachtungen hilfreich sein. Beides trägt zunächst für den Protagonisten zu einer Klärung der Situation bei. Er bedenkt die verschiedenen Sinngebungen und Sichtweisen, er versucht seine Selbstwahrnehmung zu erweitern und mit Unterstützung der Rückmeldungen aus der Gruppe zu neuen Verhaltensoptionen zu gelangen. Über die Reflexion des eigenen Kulturverständnisses und der eigenen Wertigkeiten können Vorurteile und Bewertungen in ihrer Wirksamkeit auf das eigene Handeln erkannt und Prozesse der Neubewertung des Fremden ermöglicht werden. Diese Wirkung zielt in erster Linie auf den Protagonisten, in zweiter Linie auf alle am Prozess Beteiligten. Für eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre ist es absolut notwendig, dass alle Inhalte und Äußerungen, die in diesem Rahmen getan werden, absolut vertraulich behandelt werden. Nur, wenn sich alle Beteiligten sicher sein können, dass keine Informationen weiter gegeben werden, ist eine Öffnung und Echtheit möglich. In diesem geschützten Rahmen ist die Basis gegeben. sich mit den eigenen Ressentiments gegenüber Fremdheit auseinander zu setzen, um zu verstehen, welche Unsicherheiten und Befürchtungen persönlich handlungsbestimmend sind. Nur wenn alle Beteiligten sich selbst und den anderen gegenüber ehrlich und offen ihre Sichtweise äußern, kann an den tatsächlich relevanten Aspekten gearbeitet werden, ansonsten bleibt die Arbeit wirkungslos.

Schritt 5: In diesem letzten Schritt formuliert der Protagonist vor dem Hintergrund einer bewussteren und erweiterten Sichtweise konkrete Absichten und Strategien für sein zukünftiges Handeln. Es kann vereinbart werden, diese in der nächsten Beratungsstunde kurz zu evaluieren.

Zum Abschluss wird gemeinsam festgelegt, wer die Organisation und Moderation der nächsten kollegialen Fallberatung übernimmt.

5.4.3 Didaktisches und methodologisches Spektrum

Der Abstand zwischen den Sitzungen kann variiert werden. Wenn der Problemdruck entsprechend hoch ist, kann die nächste Sitzung eher erfolgen. Drei Wochen sollten aber verstreichen, damit entsprechende Handlungsoptionen realisiert werden können. Bei geringen zeitlichen Ressourcen kann der Abstand auch vergrößert werden, sollte aber acht Wochen nicht übersteigen, da sonst die inhaltliche Anbindung an die letzte Sitzung problematisch werden könnte.

Die Dauer der Sitzungen kann ebenfalls variiert werden, erfahrungsgemäß sind sinnvolle Einheiten zwischen 90 und 120 Minuten anzusetzen, um einen Fall von der Themenfindung bis zu Handlungsoptionen zu bearbeiten. Es sollten mindestens sechs Personen teilnehmen, um für die verschiedenen Sichtweisen und Einschätzungen ein gewisses Spektrum zu ermöglichen. Die Teilnehmerzahl sollte zwölf nicht überschreiten, um allen im Rahmen der festgelegten Zeit genügend Raum geben zu können, sich zu äußern. Die Moderation kann auch von einer nicht beteiligten Person übernommen werden. Das hat den Vorteil, dass alle, die im gleichen Zusammenhang arbeiten, sich einbringen können und die

Moderation aus einer distanzierten Perspektive heraus geleistet werden kann. Wenn dies zeitlich und / oder finanziell leistbar ist, stellt dies eine sinnvolle Alternative dar.
Das Setting in einem Tischkreis unterstreicht den dialogischen Charakter und ist ein wesentliches Element für diese Form der Beratung. Ein Stuhlkreis bietet eine ähnlich sinnvolle Gesprächssituation, andere Formen sind problematisch.
Der Einsatz von Karten stellt eine Methode zur Visualisierung dar, kann aber auch zur Abfrage von möglichen Falldarstellungen benutzt werden. Dies ist u.U. gerade bei der Einführung der kollegialen Fallberatung ein sinnvolles Instrument, da die Beteiligten so leichter den ersten Schritt tun können.
Ganz grundsätzlich ist diese Methode auch mit Studierenden durchführbar, wobei dann die Rolle des Lehrers und Moderators genau zu klären sind.

5.4.4 Voraussetzungen und Material

Der jeweilige Moderator der nächsten Sitzung hat den Auftrag, einen Termin und den Besprechungsraum festzulegen und dies dem entsprechenden Personenkreis mitzuteilen. Wichtig ist, dass der Raum eine gute Gesprächsatmosphäre ermöglicht und keine Störungen erfolgen.
Er bereitet für den in der letzten Sitzung besprochenen Fall Evaluationsfragen vor, um dem jeweiligen Kollegen die Möglichkeit der Rückmeldung zu geben. Für die Fortführung der nächsten Sitzung vergegenwärtigt er sich die Punkte, die noch nicht eingebracht und behandelt werden konnten, um diese wieder mit zur Themenwahl einzubringen. Wenn zur Visualisierung, also zur leichteren Übersicht und Auswahl des jeweiligen Falles, mit Karten gearbeitet wird, muss der Moderator diese inkl. Stifte und Befestigungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Diese Karten hebt der Moderator auch auf, wenn sie weiter eingesetzt werden sollen, bzw. gibt sie an den Moderator der nächsten Sitzung weiter.
Für alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen gilt es, in der Zeit zwischen den Sitzungen die Problemstellung der letzten Sitzung präsent zu halten und die eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren. In den jeweiligen Sitzungen wird bei allen Beteiligten die Bereitschaft vorausgesetzt, eigene Problemstellungen einzubringen, Fallbeispiele vorzustellen und sich auf die Darstellungen der anderen einzulassen.

5.4.5 Die Mustereinheit des Berufskollegs Simmerath/Stolberg

Seit April 2005 wird die kollegiale Fallberatung an der Fachschule für Sozialpädagogik am Berufskolleg Simmerath/Stolberg (Deutschland) regelmäßig etwa alle sechs Wochen durchgeführt. Von 13 potenziellen Teilnehmern nahmen im Schnitt zehn Kolleginnen und Kollegen teil. Die Moderation wurde nach vorheriger Absprache von verschiedenen Personen des Kollegiums übernommen. Dies und die Freiwilligkeit der Teilnahme wirkten sich positiv auf die Gesprächsatmosphäre aus. Die Sitzungen waren geprägt von einem offenen und vertrauensvollen Umgang miteinander, so dass persönliche Betroffenheiten und Schwierigkeiten anhand geschilderter Fälle besprechbar wurden.
Beispiele für Themen sind Beziehungen zu Studierenden bei Fremdheit und Ressentiments herstellen; Rückzug, Verweigerung und Erreichbarkeit von Studierenden mit Migrationshintergrund; Beharren auf kulturell bedingten Werten und Leistungsvor-stellungen der Lehrer und deren Berechtigung. Je nach Thema wurden am Ende der Sitzungen Vereinbarungen getroffen, in der nächsten Sitzung von Entwicklungen zu berichten. Dieses Angebot wurde nicht nur von dem jeweiligen Protagonisten wahr genommen, sondern auch von denen, die durch die Diskussion für ein Thema sensibilisiert worden waren. Der zeitliche Abstand von sechs Wochen erwies sich als sinnvoll, um die entwickelten Alternativen wirken zu lassen, bewusst einzusetzen und Rückmeldungen wahr zu nehmen. Bei der im Mai 2006 durchgeführten Zwischenevaluation zeigte sich eine deutliche Entwicklung von interkultureller

Kompetenz hin zu der Einstellung, dass interkulturelle Kompetenz sich über den Dialog mit dem anderen Individuum und die gegenseitige Teilhabe am alltäglichen Leben entwickelt. Dabei wird die Bewusstheit der eigenen kulturellen Zugehörigkeit als Voraussetzung gesehen, die soziale und kulturelle Identität des anderen als für ihn realitätsstiftend anzusehen. Zugleich wird Kultur als etwas Lebendiges, sich Veränderndes angesehen, die sich im gegenseitigen Einfluss entwickelt.

5.5 Beobachtung: eine schwedische Fallstudie

Anne Kultti, Ingrid Pramling Samuelsson

5.5.1 Pädagogischer Unterbau

Die Variationstheorie (Marton & Booth, 1997) lieferte den theoretischen Rahmen für den Göteborger Kurs des COALA-Projekts. Die Variationstheorie leitet sich aus der sogenannten Phänomenographie ab, mit deren Hilfe unterschiedliche Wahrnehmungen bestimmter Elemente der Umwelt durch verschiedene Kulturen beschrieben und erforscht werden. Die Phänomenographie beschreibt also die Vielfalt unterschiedlicher Möglichkeiten zur Erfahrung der Inhalte, die Menschen z.B. in Unterricht oder Schule konzeptuell in den Griff zu bekommen versuchen (Marton, 1981). Dies ist ebenfalls ein zentrales Forschungsobjekt der Variationstheorie. Gemäß dieser Perspektive findet der Lernprozess in Abhängigkeit davon statt, wie etwas verstanden, erfahren oder wahrgenommen wird. Lernen bedeutet, etwas richtig *„zu sehen“*.

Ziel des Kurses war es, Lehrern die Gelegenheit zur Entdeckung ihrer eigenen Denk- und Sprechweisen zu geben und sich bewusst zu werden, wie sie denken und in der Schule mit den Kindern umgehen. Hierzu wurden Beobachtungen angestellt und anschließend einer gründlichen Analyse unterzogen. Die Analyse von Beobachtungen wird stets durch die eingenommene Perspektive determiniert. Der Gebrauch von Beobachtungen aus ihrer eigenen Berufserfahrung und die Verwendung spezifischer Perspektiven für die Analysen gestattete den Lehrern, die Spracherwerbs- und Kommunikationsprozesse der Kinder auf eine neue Weise zu verstehen, zu erfahren und wahrzunehmen. Dies kann sich nachhaltig auf ihr künftiges Verhalten auswirken.

Der Kurs *Sprachentwicklung in der Vorschule* verfolgte die folgenden Ziele:

- ❏ Erweiterung der Kenntnisse über die kindliche Sprachentwicklung in der Vorschule und des Rollenbewusstseins der Lehrer
- ❏ Animierung der Lehrer zur Reflektion über ihre eingefahrenen und kaum noch in Frage gestellten Denkweisen zu den Themen Sprachunterricht und kulturelle Vielfalt
- ❏ Entwicklung alternativer Strategien zur Arbeit mit Sprache und Vielfalt
- ❏ Vermittlung zeitgemäßer Konzepte des (insbesondere sprachliches) Lernens im Alltag an die Lehrer
- ❏ Verbesserung der Fähigkeit der Lehrer, beim Sprachunterricht auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sie sinnvoll zu fordern
- ❏ Revidierung der Meinung vieler Lehrer, bei der Zweisprachigkeit handele es sich um eine „doppelte Einsprachigkeit”, und Förderung der Einsicht in den ganzheitlichen Charakter dieses Phänomens sowie die Tatsache, dass zweisprachige Kinder die von ihnen beherrschten Sprachen „gemischt“ bzw. der jeweiligen Situation entsprechend benutzen
- ❏ Veränderung der Lehrerperspektive vom Sprachunterricht als einer Aufgabe für den Einzelnen und Förderung der Einsicht in dessen Charakter als dialogische Gemeinschaftsaufgabe
- ❏ Steigerung der Bereitschaft der Lehrer, ihre eigenen Interpretationen zu hinterfragen,

anderen Identitäten Respekt zu bezeugen und einen Dialog zwischen unterschiedlichen Kulturen zu führen.

5.5.2 Beschreibung des Kurses

Der Kurs *Sprachentwicklung in der Vorschule* für Vorschullehrer und deren Ausbilder an der Universität von Göteborg verfolgte die Absicht, nicht zuletzt durch eine wirkungsvollere Integration von Theorie und Praxis die Kompetenz der Teilnehmer zur Förderung der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in der Vorschule und ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, d.h.: ihre Bereitschaft zu fördern, ihre eigenen Interpretationen zu hinterfragen, anderen Identitäten Respekt zu bezeugen und einen Dialog zwischen unterschiedlichen Kulturen zu führen.

Auf vier Lehrveranstaltungen pro Semester hielten Forscher Vorträge über ein einschlägiges Thema. Diese Vorträge deckten ein breites Themenspektrum ab, das von Sprachunterricht und Mehrsprachigkeit über die Sozialisierung von Sprache hin zu Einstellungen und Wertvorstellungen reichte. Im Kurs selbst wurden Vorträge, Workshops (Diskussion und Reflektion) und Feldforschungen (Literaturstudien, Beobachtungen) als Lehrmittel eingesetzt. Jede Sitzung begann mit einem anderthalbstündigen Vortrag, nach dem die Teilnehmer für ein zweistündiges Seminar (einschließlich Diskussion) in – nach dem Zufallsprinzip gebildete – Gruppen von jeweils 30 Angehörigen aufgeteilt wurden. Diese zweistündigen Seminare liefen wie folgt ab: Im Anschluss an eine allgemeine Diskussion über den Vortrag wurde die Arbeit in Kleingruppen fortgesetzt. Über diese Arbeit wurden kurze Berichte angefertigt, ehe die nächste Sitzung vorbereitet wurde. Für jede Sitzung wurden den Teilnehmern Aufgaben gestellt, z.B. das Lesen eines einschlägigen Artikels oder bestimmte Aktivitäten mit einer Kindergruppe. Alle Teilnehmer erhielten die Gelegenheit zur Reflektion über ihr Handeln.

Der Kurs wandte sich an erfahrene Vorschullehrer (die meisten Kursteilnehmer waren zwischen 40 und 49 Jahren alt und verfügten über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung), sie hatten die Wahl sich für den integrierten Kurs (120 Teilnehmer) oder nur für die Vorträge einzuschreiben (100 Teilnehmer) einzuschreiben.

5.5.3 Voraussetzungen und Material

Als Literatur der Mustereinheit wurden *Das kompetente Kind* (Bjervås, 2003) sowie der *Lehrplan für die Vorschule, Lpfö 98* (Schwedisches Ministerium für Erziehung und Wissenschaft, 1998) verwendet.

5.5.4 Die Mustereinheit

Das folgende Modul zielte darauf ab, durch Beobachtung Erkenntnisse über die wirkungsvollsten Methoden der Beobachtung und ihrer Analyse zu gewinnen. Die Methode der Beobachtung eignet sich für unterschiedliche Zwecke und den Einsatz in unterschiedlichen Kontexten. Es ist ferner offensichtlich, dass die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse durch Erfahrung verbessert wird. Das folgende Beispiel bezieht sich auf die Beobachtung zwischenkindlicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse durch Lehrer mit dem Ziel, (a) die von den Kindern im Spiel benutzte Sprache zu verstehen, (b) die Perspektive der Kinder einzunehmen, und (c) ihre eigenen beruflichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Den Teilnehmern wurde die Aufgabe gestellt, vor dem Vortrag Kinder beim Spiel zu beobachten und eine entsprechende Situation für die anschließende Diskussion im Kurs zu beschreiben. Der genaue Wortlaut der Aufgabe lautete: „Schreiben Sie nieder, was die Kinder beim Spiel miteinander oder mit einem Ihrer Kollegen in der Vorschule sagen. Analysieren Sie die Situation anhand der folgenden Fragen:

- ❏ Wie häufig kommt diese Situation in der Vorschule vor?
- ❏ Was geschieht hier und warum?

- ❏ Erhalten die Kinder in dieser Situation eine Gelegenheit, ihre Sprache zu entwickeln? Warum bzw. warum nicht?
- ❏ Könnten Sie durch eine Veränderung eines der Elemente die Situation so gestalten, dass sie mehr für den kindlichen Spracherwerb leistet?"

Die Lehrer hatten einen Artikel über unterschiedliche Perspektiven des kindlichen Erkenntnis- und Wissensbildungsprozesses und die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zur Beurteilung von Kindern gelesen. Der Artikel wurde als gemeinsamer Ausgangspunkt für die Analysen und Diskussionen über den Spracherwerb in der Vorschule genutzt. Der Artikel ließ mehrere Alternativen für die Analyse der ihm zugrundeliegenden Beobachtung offen, und die Lehrer erhielten durch die gemeinschaftliche Diskussion die Gelegenheit zur Reflektion. Dann wurden die Lehrer dazu aufgefordert, über ihre eigenen, in ihrer Arbeit mit Kindern manifestierten Denkmuster zu den Themen Kinder, Erkenntnis und Lernen nachzudenken. Später konnten die Lehrer dann ihre Beobachtungen und Analysen in kleinen Gruppen präsentieren und diskutieren. Abschließend wurden die Lerninhalte noch einmal im Plenum besprochen. Diese Diskussion drehte sich hauptsächlich um die folgenden Themen:

- ❏ Die zentrale Rolle des Lehrers zur Unterstützung und Entwicklung des Spracherwerbs im kindlichen Spiel. Lehrer sollten mit den Kindern kommunizieren und hierbei Objekte stets mit ihrem korrekten Begriff benennen. Die Interessen und Erfahrungen der Kinder sollten den Ausgangspunkt der betreffenden Gespräche bilden.
- ❏ Kommunikation und verbale Konfliktlösungsstrategien verschaffen den Kindern Zeit zum Spiel. Kinder lernen manche Dinge von anderen Kindern und manche Dinge von Erwachsenen. Verbale wie nicht-verbale Formen der Kommunikation sind wichtig.
- ❏ Die Entdeckung der Lehrer, dass sich Kinder im Spiel ohne den Gebrauch verbaler Kommunikationsformen miteinander verständigen können.

Die Lehrer reagierten mit Erstaunen auf die Entdeckung, dass sie nur über einen relativ bescheidenen Teil aller Abläufe im Klassenzimmer Bescheid wissen. Sie waren ebenfalls überrascht über die große Zahl von Möglichkeiten, Objekte und Geschehnisse aus dem Alltag zur relativ mühelosen Verbesserung des Spracherwerbs verwenden zu können.

5.6 Geschichten erzählen durch die Mittel des Bildertheaters: eine maltesische Fallstudie

Antoinette Camilleri Grima, Valerie Sollars, Alfred Mallia

5.6.1 Pädagogischer Unterbau

„Kein Mensch kann anderen Menschen etwas beibringen. Menschen können nur etwas lernen."

Dieser Spruch bringt die Vorüberlegungen auf einen griffigen Nenner, die zur Methodologie des maltesischen Moduls führten. Ziel des Kurses war es, den Teilnehmern Appetit auf Reflektion und ein tieferes Verständnis interkultureller Kompetenz zu machen. Der Kurs diente ausdrücklich nicht der Vermittlung von Informationen oder praktischen Know-hows. Stattdessen sollte er seine Teilnehmer dazu veranlassen, sich über sich selbst im Verhältnis zum „anderen" Gedanken zu machen, kulturell determinierte Wahrnehmungsformen und Vorurteile zu hinterfragen und dem „anderen" offener zu begegnen. Zu Kursbeginn wurde vorausgesetzt:

- ❏ dass die Teilnehmer unterschiedliche Erfahrungen mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer gesammelt hatten;
- ❏ dass die Teilnehmer eher begrenzte Kenntnisse und ein unvollständiges Verständnis interkultureller Konzepte mitbringen würden;

- ❏ dass es sich bei den Teilnehmern um reife Erwachsene und Berufspraktiker handeln würde, die keine praktischen „man-nehme"-Instruktionen benötigten;
- ❏ dass alle Teilnehmer einschließlich des Kursleiters über eine soziale Biographie mit Elementen verfügten, deren Kenntnis für die übrigen Kursteilnehmer von sachlichem Interesse war.

Das theoretische Fundament für den Kurs war von der sozialkonstruktivistischen Forschung über Lernprozesse gelegt worden. Konstruktivisten vertreten den Standpunkt, dass Erkenntnis im Kopf des Lernenden „konstruiert" und nicht in unveränderter Form aus Büchern oder vom Lehrer übernommen wird. Der Lernprozess wird ferner von einer kooperativen Arbeitsatmosphäre stark begünstigt. In diesem Falle konnten die „Lernenden" bzw. die Kursteilnehmer auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen lernen. Der Kursleiter hatte die Aufgabe, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das den Teilnehmern eine zentrale Rolle im Lernprozess überließ und ihnen die Gelegenheit gab, auf bestehenden Kenntnissen und Fähigkeiten aufzubauen. Die Teilnehmer wurden ebenfalls ermuntert, je nach dem Wesen der betreffenden Aktivität mit einem oder mehreren Partnern zusammenzuarbeiten.
Das Konzept der interkulturellen Kompetenz hat nichts Statisches oder Geschlossenes an sich, sondern schließt die interaktiven und kommunikativen Merkmale der linguistischen und soziokulturellen Kompetenz in sich ein. Guilherme (2000) erläutert:

> *Das schulische Lernen und das Lernen durch die eigene Erfahrung sind gleichermaßen wichtig und ergänzen einander, da sie unterschiedliche kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen auslösen. Daher ist die interpretierende, reflexive, forschende und pragmatische Integration der Theorie und Praxis von fundamentaler Bedeutung für die Lehrerausbildung, sollen die Lehrer diese in ihren Klassen fördern. (S. 299)*

In der Kursbeschreibung und noch einmal während der ersten Sitzung wurden die Kursteilnehmer auf die aktive Rolle hingewiesen, die von ihnen in allen Sitzungen erwartet wurde, da die meisten Lerninhalte durch Erfahrung vermittelt würden. Den Kursteilnehmern wurden zahlreiche Möglichkeiten zu Gesprächen in Kleingruppen, Plenardiskussionen, Gesprächen und Reflektionen über eigene Erfahrungen und dramatische Spielübungen gegeben. Zum Abschluss jeder Sitzung erhielten die Teilnehmer eine kurze Aufgabe. Es war wichtig, dass die Kursteilnehmer noch einmal über die Aktivitäten nachdachten, an denen sie sich während der betreffenden Sitzung beteiligt hatten. Dies half ihnen bei der Auswahl der besonders informativen und angenehmen Lernerfahrungen zwecks späterer Verwendung im eigenen Klassenzimmer bzw. von Themen, über die sie ihre Kenntnisse vertiefen wollten. Ferner erwies sich, dass die Kursteilnehmer hierdurch besser in der Lage waren, zu dem Thema der folgenden Sitzung Stellung zu nehmen.

5.6.2 Ziele und Ergebnisse des Kurses

Das eigentliche Ziel des Kurses war die *„Schaffung eines Bewusstseins interkultureller Kompetenz für die Lehrer von Kindern im Vorschulalter"*. Um dieses „Klassenziel" zu erreichen, sollten die Kursteilnehmer zunächst:

Ein Bewusstsein für Konzepte aus dem Umfeld der "interkulturellen Kompetenz" entwickeln

Die ersten Stunden des Kurses dienten der Vermittlung einiger Grundkenntnisse über die Konzepte der „Kultur" und der „interkulturellen Kompetenz". Die Teilnehmer wurden aufgefordert, diese Begriffe mit eigenen Worten zu erläutern und alsdann mit den spezifischeren Konzepten der savoirs vertraut gemacht: dem *savoir* als reiner Erkenntnis, dem *savoir-faire* als dem Sammelbegriff für Fähigkeiten

und Know-how und dem *savoir-être* als der existenziellen Kompetenz. (Weitere Einzelheiten hierzu finden sich im Europäischen *Referenzrahmen des Europarates*, S. 11.) Während einer Brainstorming-Sitzung demonstrierten die Kursteilnehmer ihr Verständnis dieser theoretischen Fundamente.

Über ihr eigenes kulturelles Umfeld nachdenken und es Vergleichen mit anderen Umfeldern aussetzen

Die Begriffe der persönlichen und nationalen Identität wurden unter verschiedenen Perspektiven einer Prüfung unterzogen, die auf die Ausweitung der kognitiven und emotionalen Dimensionen abzielte. Zunächst wurden die Kursteilnehmer zu einer symbolischen Illustrierung ihrer persönlichen und nationalen Identitäten aufgefordert. Anschließend diskutierten sie den Begriff der „externen Identität" (die Äußerungen anderer darüber, was ich bin und was wir sind). Schließlich wurden sie mit den Inkongruenzen zwischen der internen und der externen Identität konfrontiert. Einer der Schlüsselmomente der Diskussion wurde durch die Einsicht ausgelöst, dass die Mehrheit der Kursteilnehmer (Gruppe des Jahres 2006) die tiefe Religiosität der maltesischen Nation als Merkmal der internen Identität zu akzeptieren bereit war, aber eher ablehnend auf den Vorschlag reagierte, dieses Element entsprechend bei der Definition der externen Identität zu berücksichtigen.

Sich auf den Prozess konzentrieren und aktiv am gesamten Kurs mitarbeiten

Dies war ein echter Anreiz zur Erfahrung von Interkulturalität. Selbst in der homogensten aller Kursgruppen (2006) wurden rasch grundlegende kulturelle Unterschiede zwischen den Teilnehmern deutlich. Die praktischen Spielübungen schufen eine Atmosphäre, in der eine offene Debatte über die weltanschaulichen Grundlagen kultureller Verhaltensweisen möglich wurde. Solche weltanschaulichen Grundlagen sind eng in die Persönlichkeit eingewoben, möglicherweise verdeckt und oftmals unzugänglich, aber wenn sie an die Oberfläche befördert werden, unterstützen sie interkulturelle Interaktionen.

Die themenspezifischen Aktivitäten mit den Kindern ihrer Schulen ausprobieren und die hierbei gemachten Erfahrungen in den Kurs einbringen

Den Teilnehmern wurden zahlreiche Aktivitäten vermittelt, die sich zur Verwendung in der Erziehung kleiner Kinder eignen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, diese Aktivitäten den spezifischen Bedürfnissen ihrer Schulklassen anzupassen and im Unterricht zu verwenden. Die Datenbank entsprechender Aktivitäten wuchs von Jahr zu Jahr und wurde jüngst als Buch veröffentlicht (Camilleri Grima & Sollars, 2006) – in der Hoffnung, dass die durch den Kurs ausgelöste Begeisterung auf eine größere Anzahl von Kollegen und Schulen übergreifen möge.

5.6.3 Lerntätigkeiten

Wir wollen uns im folgenden auf das Kursmodul *Geschichtenerzählen durch die Mittel des Bildertheaters* konzentrieren, das einen wesentlichen Teil des in Malta organisierten Kurses darstellt und eigens für das COALA-Projekt konzipiert wurde. Diese Aktivität mit einer Gesamtdauer von etwa sechs Stunden ruht gewissermaßen auf drei Säulen:

- ❏ der Zusammentragung kultureller Überschneidungssituationen,
- ❏ dem Geschichtenerzählen und
- ❏ dem Bildertheater

❏ Kulturelle Überschneidungssituationen

Ein Weg zur Entwicklung unseres Verständnisses und unserer Wertschätzung kultureller Vielfalt ist die Reflektion über die Erfahrungen, die wir selbst mit interkultureller Kommunikation gemacht haben. Die Verwendung von kulturellen Überschneidungssituationen bzw. von „Anekdoten" (Camilleri Grima, 2002) stellt den Vergleich unterschiedlicher Perspektiven, Verhaltensweisen, Absichten und Interpretationen unterschiedlicher kultureller Interaktionskontexte auf ein solides Fundament von Daten.

❏ **Geschichtenerzählen**

Während die Bedeutung des Geschichtenerzählens in frühen Stadien der Kindererziehung unumstritten ist, entwickelte die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Strathclyde University (seinerzeit das Institut für Fortbildung am Erziehungswissenschaftlichen Seminar von Jordanhill, Glasgow) vor mehr als 30 Jahren eine gezieltere Methodik unter dem Titel „Storyline". Diese Methode (*www.storyline-scotland.com*) entwirft eine Struktur zur Organisation des Lernprozesses, die – analog zur Struktur von Geschichten – aus drei Teilen besteht: dem Schauplatz bzw. der Szenerie, den Personen der Handlung und der Handlung selbst.

❏ **Bildertheater**

Die Idee des Bildertheaters wurzelt in Augusto Boals Experimenten mit dem „Theater der Unterdrückten". In seinem Buch *Theater der Unterdrückten* (1979) erläutert Boal seine Theorie des Dramas, die – in Anlehnung an Paolo Freires Pädagogik der Unterdrückten – den Menschen die innere Kraft zur Tat geben soll. In seinem später erschienenen Buch *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (1992) präsentierte Boal Ideen, auf denen auch viele der Spiele unseres Kurses basierten. Die meisten Übungen des Kurses gehen auf Werke Boals zurück, wurden jedoch entsprechend dem Zweck des Kurses und den Bedürfnissen der jeweiligen Teilnehmergruppen verändert.

5.6.4 Voraussetzungen und Material

- ❏ Ein kreisförmiger Raum mit viel Platz in der Mitte für die dramatischen Aufführungen und an den Seiten für Gruppenarbeiten. Verstellbare Stühle, um den Raum für Plenarsitzungen wie für die Gruppenarbeit nutzen zu können.
- ❏ Papier, auf dem die Teilnehmer ihre kulturellen Überschneidungssituationen beschreiben können.
- ❏ Die detaillierte Beschreibung einer kulturellen Überschneidungssituation, idealerweise in Form eines Videos, in dem der Erzähler seine Erfahrung schildert. Alternativ dazu sind auch Tonaufzeichnungen oder der Vortrag eines schriftlichen Berichts durch den Kursleiter möglich.
- ❏ Printmaterialien: (a) Zu Beginn von Sitzung A wird den Kursteilnehmern ein Handzettel ausgehändigt, auf dem Beispiele für kulturelle Überschneidungssituationen aufgelistet sind, die in der Regel von neu zugezogenen Bewohnern eines Landes bei der Begegnung mit kulturellen Unterschieden erfahren werden; und (b) vor Beginn von Sitzung B wird den Kursteilnehmern ein zweiter Handzettel ausgehändigt, der die von den Kursteilnehmern genannten kulturellen Überschneidungssituationen auflistet.
- ❏ Auswahl von 1-3 kulturellen Überschneidungssituationen aus Cushner & Brislin (1996)
- ❏ Eine Tafel, an der die Aktivitäten des Bildertheaters erklärt werden können
- ❏ Requisiten für die Dramatisierung

5.6.5 Die Mustereinheit

Diese Aktivität ist in zwei Sitzungen zu unterteilen, wobei der Zeitraum zwischen beiden Sitzungen dem Kursleiter genügend Zeit geben muss, um die von den Kursteilnehmern schriftlich eingebrachten Anekdoten korrekt zu formatieren und zu vervielfältigen.

Sitzung A – Kulturelle Überschneidungssituationen

Schritt 1 Die Teilnehmer schauen sich eine Video- oder hören sich eine Tonbandaufzeichnung bzw. den Vortrag des Kursleiters an. Bei der Geschichte handelt es sich um die detaillierte Darstellung der persönlichen Erfahrung einer kulturellen Überschneidungssituation. Ein Handzettel mit zusätzlichen Beispielen aus unterschiedlichen Kulturen wird verteilt.

Schritt 2 Die Teilnehmer werden zur Beantwortung einer Reihe von Fragen zu der Geschichte aufgefordert, z.B.: Wie hättest du dich gefühlt? Was hättest du getan?

Schritt 3 Die Kursteilnehmer erhalten die Gelegenheit, spontan über ähnliche eigene Erfahrungen zu berichten.

Schritt 4 Die Teilnehmer werden in 4- bis 5-köpfige Gruppen aufgeteilt und gebeten, sich mit einer Auswahl kultureller Überschneidungssituationen aus Cushner & Brislin (1996) zu beschäftigen.

Schritt 5 In einer kurzen Plenarsitzung werden die von den verschiedenen Gruppen eingebrachten Reaktionen diskutiert.

Schritt 6 Jeder der Teilnehmer hat einen schriftlichen Bericht über mindestens eine kulturelle Überschneidungssituation aus der eigenen Erfahrung mit interkultureller Interaktion abzufassen.

Schritt 7 Der Kursleiter sammelt die Berichtsbögen ein. (Nach der Sitzung wird er die Anekdoten ordnen, z.B. nach Themen, und für die nächste Sitzung vervielfältigen.)

Sitzung B – Bildertheater

Schritt 1 Der Kursleiter verteilt die Handzettel mit den Anekdoten der Teilnehmer und lässt ihnen ein paar Minuten zum Lesen.

Schritt 2 Die Teilnehmer werden in Gruppen von (idealerweise) 5 oder 6 Personen aufgeteilt.

Schritt 3 Jede Gruppe darf eine Anekdote von der Liste wählen.

Schritt 4 Der Kursleiter erklärt die Prinzipien des Bildertheaters, denen zu folge eine Geschichte in fünf statischen Arrangements zu erzählen ist.

Schritt 5 Die einzelnen Gruppen wählen die fünf darzustellenden Momente ihrer Anekdote aus.

Schritt 6 Jede der Gruppen sucht sich einen Platz (ggf. außerhalb des Unterrichtsraums), an dem sie ihre fünf statischen Bilder proben kann.

Schritt 7 Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Inszenierung. Während der Vorstellung darf auf der Bühne nicht gesprochen werden. Die einzelnen Bilder müssen wie Momentaufnahmen aussehen. Zwischen den einzelnen Szenen haben die Zuschauer die Augen zu schließen. Der Regisseur klatscht in die Hände, wenn das Bild / das szenische Arrangement fertig ist und die Zuschauer die Augen wieder öffnen können. Nach ein paar Sekunden gibt er das Kommando „Augen schließen", woraufhin – unter den geschlossenen Augen des Publikums – das nächste Bild vorbereitet werden kann.

Schritt 8 Nach dem Ende jeder Geschichte werden ihre entscheidenden Momente im Plenum diskutiert.

Eine Reihe von Faktoren steuerte zum Erfolg dieses Moduls bei. Den Kursteilnehmern gefiel besonders:

- ❏ die neuartige, auf aktiver Beteiligung basierende Lehrmethode,
- ❏ die Dimension physischer Aktivität,
- ❏ das breite Spektrum und die Qualität der Aktivitäten,
- ❏ der Respekt, der ihren Erfahrungen entgegengebracht wurde, und die Art und Weise, wie dieser Respekt durch den Prozess zum Ausdruck gebracht wurde,
- ❏ das große Ausmaß an Zusatzinformationen durch Nennung einschlägiger Literatur, Websites und anderen Quellen der Information über geeignete Aktivitäten für Kinder im Vor- und frühen Grundschulalter,
- ❏ die Relevanz der Lerninhalte und die Methodologie des Unterrichts.

6 Was die Lernenden über Spracherwerb und sprachliche Vielfalt denken: eine Evaluierung

Ingrid Pramling Samuelsson & Anne Kultti

Das wichtigste Element aller Aktivitäten im Rahmen des dreijährigen COALA-Projekts waren die Kurse, die auf die Vermittlung von IKK an die in der schulischen Ausbildung und Betreuung von Kindern im Vor- und frühen Grundschulalter tätigen Personen abzielten. Jedes der fünf Partnerländer konzipierte und organisierte einen IKK-Kurs, der seinen spezifischen Bedürfnissen entsprach: während sich die einen auf die Lehrerausbilder konzentrierten, stellten andere berufsbegleitende Kurse für die Vorschul- und Grundschullehrer in den Vordergrund oder setzten den thematischen Schwerpunkt auf die akademische Ausbildung angehender und noch nicht praktizierender Lehrer. Um einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Eindrücken und Meinungen der Kursteilnehmer aus allen fünf Ländern anstellen zu können, wurde ein Fragebogen entworfen und in Umlauf gebracht. Die Auswertung dieser Aktion machte es möglich, grenzübergreifende Vergleiche zwischen den verschiedenen Vorschulstrategien von Lehrern in den betreffenden Ländern innerhalb des COALA-Projektes vorzunehmen.
Der Fragebogen sollte insbesondere ermitteln, wie „die Teilnehmer" (Lehrerausbilder, Lehrer und angehende Lehrer) sprachlichen Erwerb und kulturelle Vielfalt wahrnehmen, zwei der Kernelemente interkultureller Kompetenz. Es war interessant zu untersuchen, inwieweit die ursprünglichen Standpunkte der Kursteilnehmer durch ihre Teilnahme am Kurs beeinflusst und ggf. verändert wurden. Aus diesem Grunde wurden die Kursteilnehmer gebeten, den betreffenden Fragebogen zweimal auszufüllen: jeweils einmal zu Beginn und nach Abschluss des Kurses. Die Fragen waren offen formuliert, was den Teilnehmern gestattete, ihre Ideen frei zu formulieren. Die phänomenographische Analyse (Marton, 1981) zielte darauf ab, bestimmte Kategorien für die von den Studierenden geäußerten Auffassungen zu schaffen. Eigentlich basiert diese Art von Analyse auf persönlichen Interviews, die in der Regel ein höheres Maß an Informationen zu Tage fördern. Aus Zeitgründen musste hierauf jedoch verzichtet werden.

6.1 Kategorien der Wahrnehmung

Bei der Analyse der Antworten wurden vier unterschiedliche Kategorien deutlich. Diese Kategorien geben wider, wie die Sozialwissenschaftler die Einstellungen der Kursteilnehmer auf der Grundlage der von ihnen gegebenen Antworten interpretiert haben. Die Kategorien ergaben sich beim Vergleich der Antworten. Die folgenden Kategorien wurden gebildet:

- ❏ Erkenntnisorientierte Perspektive
- ❏ Erkenntnis- und interaktionsorientierte Perspektive
- ❏ Interaktion als erkenntnisbildende Kraft
- ❏ Partizipation in einer integrierten Gesellschaft

A: Erkenntnisgerichtete Perspektive

Interkulturelle Kompetenz erfordert den Erwerb von Erkenntnis. Der Lehrer vermittelt seine Kenntnisse an die Kinder, wobei er verschiedene Methoden einsetzt. In der Vorschule handelt es sich bei den betreffenden Kenntnissen vorwiegend um die Sprache und Kultur des eigenen Landes. Antworten in dieser Kategorie lassen vermuten, dass Kenntnisse über andere Kulturen eine Grundlage zum Handeln abgeben können. Das Entstehen von Vorurteilen lässt sich durch Kenntnisse verhindern. Interkulturelle Kompetenz erfordert Informationen. Die Betonung wird auf die Bedeutung von Kenntnissen gelegt, insbesondere auf die Kenntnis der Unterschiede zwischen anderen Kulturen und der eigenen. Die Befragten dieser Kategorie halten Informationen für ein nützliches Mittel zum Verständnis all dessen,

was als *„verschieden"* betrachtet wird. Um diese Ebene des Verständnisses zu erreichen, sind Interesse, Aufgeschlossenheit und die Fähigkeit erforderlich, anderen Menschen Respekt zu bekunden. Wenn Kindern bereits in der Vorschule Kenntnisse über Unterschiede vermittelt werden, wirkt sich das wahrscheinlich positiv auf ihre Fähigkeit zur Akzeptanz anderer Menschen aus. Der Lehrer hat die Aufgabe, durch die Nutzung unterschiedlicher Methoden den Kindern Kenntnisse zu vermitteln und damit deren Gesamtwissensstand zu vergrößern. Sprachunterricht kann daher mit anderen Worten durch die Verwendung verschiedener Methoden an Effizienz gewinnen. Diese Vermittlung von Informationen zur Mehrung der vorhandenen Kenntnisse gilt in allen möglichen Situationen.
Das Konzept der *Kultur* beschreibt zunächst Unterschiede in Ernährungsgewohnheiten, Tradition, Sprache, Erziehung und Meinungen. Wenn Kinder mit anderen Kulturen vertraut gemacht werden sollen, werden Gerichte aus der entsprechenden Kultur serviert, deren Feste zelebriert und deren Sprache geübt.

B: Erkenntnis- und interaktionsorientierte Perspektive

Interkulturelle Kompetenz wird hier etwas differenzierter gesehen. Kenntnisse werden, je nachdem, als situationsabhängig oder als situationsunabhängig betrachtet, wobei bestehende Kenntnisse und die im Rahmen der Interaktion neu entstandenen Kenntnisse in Betracht zu ziehen sind.
Die Befragten der Kategorien A und B sind sich weitgehend einig, was die Auswirkung von Kenntnissen angeht, mit der Ausnahme, dass die Antworten von Kategorie B eine stärkere Betonung auf menschliche Interaktion legen. Mit anderen Worten: Kenntnisse helfen den Menschen, vorurteilsfrei an sozialer Interaktion teilzunehmen. Ausgerüstet mit dem Wissen über andere Menschen und entsprechenden Erfahrungen, sind die Menschen besser in der Lage, fremde Sprachen, Lebensformen und Standpunkte zu verstehen, ohne diese gleichzeitig zu werten. Der direkte Kontakt mit anderen gibt ihnen das nötige Rüstzeug, um sich durch Erklären und Hinterfragen einen Weg zum Verständnis des anderen zu bahnen, Vorurteile und Konfliktpotenziale abzubauen und ggf. sogar den Standpunkt des anderen einzunehmen. Charakteristisch für diese Kategorie ist der Umstand, dass viele Antworten dem Lern- bzw. Interaktionsprozess situationsabhängig die Priorität einräumen. Ein Kursteilnehmer kann z.B. den Standpunkt vertreten, dass die Zweitsprache ganztägig in der sozialen Interaktion, die Muttersprache aber im eigenen Heim zu lernen ist. Analog dazu werden auch Kenntnisse manchmal als abhängig und manchmal als unabhängig vom Kontext betrachtet. Zumeist ist es ja der Erwachsene, nicht das Kind, der im Besitz der Kenntnisse ist. So wird zum Beispiel argumentiert, dass Kinder durch Spiel lernen können, aber dass der Erwerb der Zweitsprache am besten in kleinen, von Erwachsenen geleiteten Gruppen erfolgt. In manchen Situationen, so meinen einige der Befragten, sei es manchmal wichtig, Kenntnisse aus der Perspektive des Kindes zu vermitteln (d.h.: am Spiel der Kinder teilzunehmen), und manchmal aus der Perspektive des Erwachsenen. Dies impliziert, dass Erwachsene in Lernsituationen automatisch als die Inhaber der zu vermittelnden Kenntnisse wahrgenommen werden. Kenntnisse werden durch Literatur, Medien und den Dialog mit anderen erworben.

C: Interaktion als erkenntnisbildende Kraft

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit zur sozialen Interaktion. Die Kenntnisse, die bei der Interaktion mit anderen erworben worden sind, werden bei den darauf folgenden Begegnungen verwendet. Diese Auffassung über menschliche Verhaltens- und Erkenntnisstrukturen steht im Einklang mit jüngsten Forschungsresultaten, denen zu Folge das Kind als aktiv handelnde Person in der sozialen Interaktion kontinuierlich und allmählich mehr Kenntnisse über seine Umwelt erwirbt und sich ein verbessertes Verständnis von ihr verschafft (Sommer, 2005).Die Befragten der Kategorie C sind von der wichtigen Rolle der Interaktion überzeugt. Interkulturelle Kompetenz bedeutet die Fähigkeit zur sozialen Interaktion, nicht allein zur sozialen Begegnung. Eine demokratische Einstellung ist wichtig, wenn Menschen interagieren, zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren. Die soziale

Kompetenz – die Fähigkeit zur Interaktion im weitesten Sinne – ist von zentraler Bedeutung. Keine spezifische Kompetenz zur Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen ist erforderlich. Die Lehrer versuchen, soziale Kontakte herzustellen. Im Gefolge ihrer Interaktion erfahren die Menschen eine Menge voneinander. Dies bedeutet, dass Interaktion das Wissen übereinander mehrt. Das hierbei erworbene Wissen wird dann in künftigen Interaktionen wieder verwendet. Die Fähigkeit aller Kinder zur Interaktion kommt von innen und *erfordert* und *bewirkt* die Selbstreflektion. Um eine bestimmte Position zu finden und einzunehmen, benötigt man ein Bewusstsein der eigenen Kultur.Die Denk- und Handelsweisen von Menschen innerhalb der einzelnen Nationen unterscheiden sich voneinander. Individuelle Wesenszüge sagen mehr über den einzelnen Menschen aus als seine Nationalität. Die Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt ist grundsätzlich positiv, da sie als fördernder Faktor des Lern- und Entwicklungsprozesses begriffen wird. Wertbedingte Themen wie Demokratie, Aufgeschlossenheit und das Recht des einzelnen auf Selbstverwirklichung werden betont. Eine gut funktionierende Interaktion fordert Flexibilität und Anpassung von den Angehörigen beider Kulturen, der des Gastlandes und der des Fremden. Abwechslung beschert den Kindern eine größere Zahl von Gelegenheiten, sich ein Bild von der Welt zu machen – Vielfalt bringt Vorteile für alle. Die Bekundung von Respekt für andere Menschen und die damit einhergehende Kräftigung ihres Selbstvertrauens wird als Wert an sich verstanden. Die gefestigte Beherrschung der Muttersprache gilt als ebenso wichtig wie die Entwicklung der Zweitsprache. Alle Menschen haben das Recht, sich Gehör zu verschaffen. Lernen wird als kontinuierlicher Prozess verstanden und die Vorschule als eines seiner Elemente. Der Lernprozess fängt vor Beginn der Vorschule an und ist mit ihrem Abschluss natürlich längst nicht beendet. Der Lernprozess wird aus der Perspektive der Kinder betrachtet, und sowohl der Einzelne als auch die Gruppe gelten als wichtig, da dieser Lernprozess eine soziale und eine individuelle Dimension hat. Das Ziel ist es, Kinder auf die Zugehörigkeit zu einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

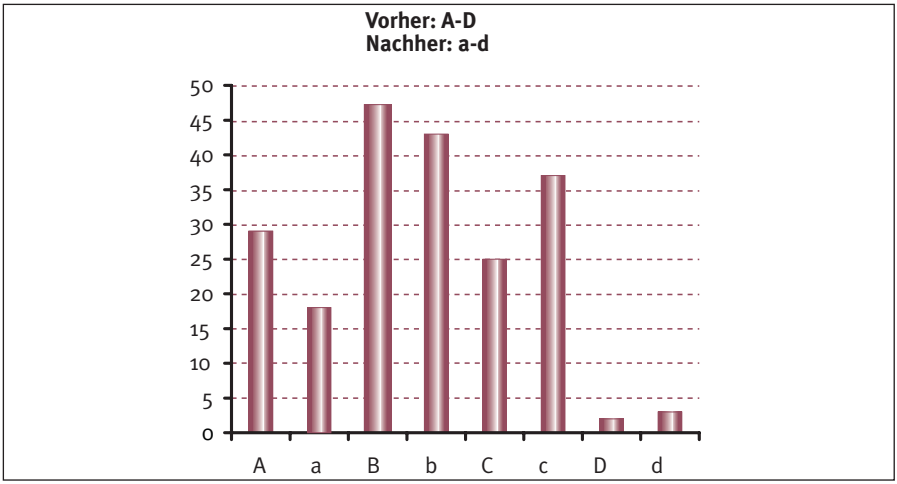
D: Partizipation in einer integrierten Gesellschaft

Die hier zum Ausdruck gebrachte Perspektive ist ähnlich wie die von Kategorie C. Integration und Interaktion sind die Schlüssel zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Den Herausforderungen, die durch die kulturelle Vielfalt entstehen, glaubt man, durch demokratisierende Maßnahmen, Erziehung und die hieraus entstehenden Kenntnisse begegnen zu können. Die Einnahme eines festen Standpunkts ist erforderlich, um dem Trend zur kulturellen Segregation und Gruppenbildung entgegen zu treten. Interaktion bringt die Menschen näher zusammen. Durch Gemeinsamkeit im Alltag und die aktive Beteiligung am Leben anderer steigern wir unser Wissen und verringern wir unsere Furcht vor dem anderen. Die Gesellschaft mehrt die Zahl der Gelegenheiten für ihre Bürger, voneinander zu lernen. Demokratie und gegenseitiger Respekt ermöglichen es uns, den Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft zu begegnen. Bewusstes Handeln auf der Grundlage fester Wertvorstellungen genießt einen hohen Stellenwert. Menschen können aktiv durch ihre Neugier, ihre Interessen und ihr Engagement Diskussionen anregen, die zur Einnahme fester Positionen führen. Alle Menschen beeinflussen sich gegenseitig, oftmals im Sinne einer Bereicherung der Umwelt des anderen, und Menschen sind zunächst Individuen und erst dann Angehörige einer bestimmten kulturellen Gruppe. Multikulturalismus bedeutet nicht nur die Vielfalt der Kulturen verschiedener Länder, sondern auch die Vielfalt verschiedener Kulturen innerhalb eines Landes, z.B. denen verschiedener geschlechtlicher Gruppen oder sozialer Schichten. Durch den von ihr gebotenen Reichtum an Varianten leistet Vielfalt einen wichtigen Beitrag zu einem erfolgreichen Lernprozess. Die größere Zahl von Erfahrungen in der Umwelt des Kindes schafft neue Lerngelegenheiten. Durch Interaktionen und Sinneserfahrungen von (z.B.) fremder Musik und fremden Speisen und den Erwerb von Kenntnissen über fremde Kulturen beginnt der Prozess des Einanderkennenlernens und der gegenseitigen Akzeptanz. Kinder werden besonders stark

durch die Erfahrungen geprägt, die sie zu einem frühen Zeitpunkt ihres Lebens machen. Kinder gelten als aktiv, aufgeschlossen und neugierig. Diese Eigenschaften erleichtern ihnen die gegenseitige Kontaktaufnahme und die Entwicklung eines gegenseitigen Verständnisses.Die Anregung und Förderung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Kinder war eines der wichtigsten Projektziele.

6.2 Auffassungen vor und nach dem Kurs

Insgesamt 275 Teilnehmer sandten einen ausgefüllten Fragebogen zurück. Beim Vergleich der Ergebnisse aus den einzelnen Ländern gilt es zu berücksichtigen, dass die Angehörigen der drei Zielgruppen (Lehrerausbilder, Berufspraktiker und angehende Lehrer) unterschiedlich stark in den unterschiedlichen Ländern repräsentiert waren und dass aus manchen Ländern besonders viele Fragebögen zurückgeschickt wurden[20]. Von den 275 Teilnehmern an der Umfrage kamen 6 % aus Malta, 14 % aus Polen, 24 % aus Spanien, 26 % aus Schweden und insgesamt 29 % aus Deutschland (12 % aus Stolberg, 17 % aus Köln). Aus offensichtlichen Gründen bildeten die Lehrerausbilder die kleinste und die Lehrer die größte Gruppe unter den Umfrageteilnehmern. Insgesamt füllten 20 Lehrerausbilder aus Polen und Spanien den Fragebogen aus. Die genaue Anzahl der Lehrerausbilder unter den schwedischen Teilnehmern lässt sich nicht ermitteln, da sie am selben Kurs wie die Lehrer teilnahmen. (Nur zwei Lehrerausbilder hatten den gesamten Kurs belegt, während andere Ausbilder an einigen der Veranstaltungen teilnahmen.) 113 Studenten aus Polen und Spanien beteiligten sich an der Umfrage. Bei den schwedischen Studenten, unter denen der Fragebogen verteilt worden war, handelte es sich um Teilnehmer eines Kurses für Schwedischlehrer (Schwedisch als Zweitsprache). Von der Teilnahme der Studenten hatten sich die Forscher Aufschlüsse über (möglicherweise) unterschiedliche Meinungen von Studenten und anderen Kursteilnehmern über IKK versprochen. In der Tat stellte sich heraus, dass die schwedischen Studenten überproportional häufig Antworten der Kategorie D gaben. Dies war eine Kategorie, die unter allen anderen Gruppen nur sehr schwach vertreten war. 142 Lehrer sandten einen ausgefüllten Fragebogen zurück. Dies war die einzige Zielgruppe mit Repräsentanten aus allen fünf Ländern. Abbildung 1 illustriert, inwieweit die Meinung der Teilnehmer über IKK nach Abschluss des Kurses der Meinung entsprach, die sie vor Beginn des Kurses abgegeben hatten.



[20] Die hier angeführten Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Teilnehmer, die einen ausgefüllten Fragebogen einsandten. In keinem der fünf Länder füllten alle Kursteilnehmer einen Fragebogen aus. In Schweden z.B. nahmen 79 der 130 Kursteilnehmer an der Umfrage teil.

Abbildung 1: Meinung der Teilnehmer über IKK vor Beginn und nach Abschluss des Kurses (N: 275)

Die Zahl der Antworten gemäß Kategorien A und B nahm während des Kurses ab. Dementsprechend stieg die Zahl der Antworten in den Kategorien C und D. Insgesamt jedoch war die Zahl der Antworten in Kategorie D sehr niedrig. Dies galt für alle Gruppen und alle Länder.
Eine kursspezifische Analyse der Antworten förderte weitere interessante Differenzierungen zu Tage. Von allen Kursen hatte der Kurs in Köln die stärkste Bewegung von B zu C zu verzeichnen, während allein der Kurs in Stolberg nach Abschluss eine höhere Zahl von A-Antworten und eine niedrigere Zahl von C-Antworten registrierte als zu Beginn.
Teilnehmer aus Malta und Studenten aus Schweden waren als einzige der Meinung, bereits in einer integrierten Gesellschaft zu leben (Kategorie D).

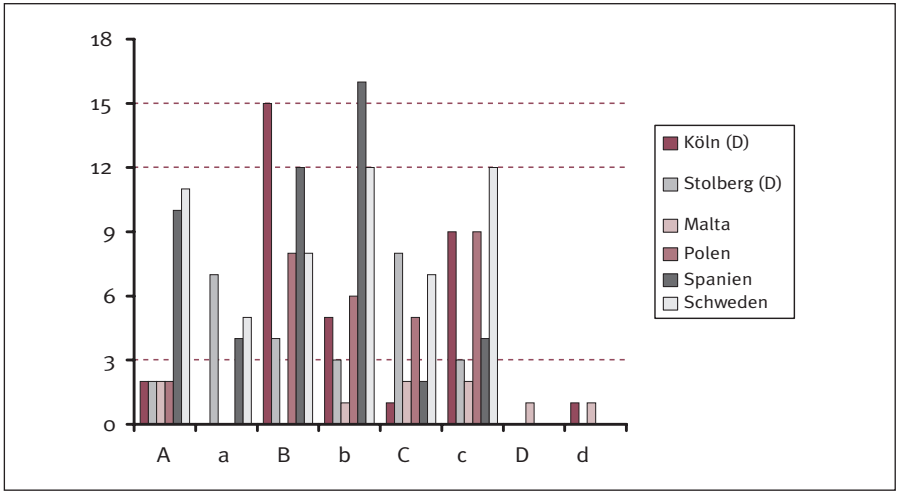


Abbildung 2: Kursspezifische Aufschlüsselung der Umfrageergebnisse

Die Auswertung der Antworten von einzelnen Teilnehmergruppen weist aus, dass die spanischen Lehrerausbilder von allen Gruppen am schwersten durch den Kursverlauf umzustimmen bzw. in ihrem Meinungsbild zu verändern waren. Bei den polnischen Lehrerausbildern konnte ein substanzieller Wechsel zu Kategorie C beobachtet werden. Die maltesischen und schwedischen Lehrer ließen sich fast gleichmäßig auf die vier Gruppen verteilen. Kategorien B und C dominierten in Stolberg, Polen, Spanien und Köln. In allen Ländern nahmen die Antworten in Kategorie C auf Kosten der Kategorie A zu. Kein einziger der polnischen Lehrer ließ sich Kategorie A zuordnen. Dies kann jedoch auch auf die relativ kleine Anzahl dieser Subgruppe zurückgeführt werden (N = 7).
Unter den Studenten dominieren Ansichten der Kategorien A und B. Der Trend verlief auch hier zugunsten einer Zunahme der Antworten in Kategorie C (und D) auf Kosten der Kategorie A. Unter den Studenten in Spanien jedoch verzeichneten die Antworten unter Kategorie B den größten Zuwachs.
Eines der interessantesten Ergebnisse der Umfrage war, dass die Studenten größtenteils zu Kategorien A und B tendierten, während die meisten Lehrer Kategorien B und C zugeordnet wurden.

6.3 Diskussion

Die Fragebögen wurden im Lichte der COALA-Projektziele analysiert. Eingedenk des unterschiedlichen Hintergrunds der Teilnehmer – Lehrerausbilder, Berufspraktiker und angehende Lehrer – war es interessant, die Bandbreite der Einstellungen gegenüber der kulturellen Vielfalt und der Sprachförderung in der Vorschule zu untersuchen. In den Antworten kamen unterschiedliche Meinungen über kindliche Lern- und Erkenntnisprozesse zum Ausdruck. Die Zuverlässigkeit der analytischen Bewertung wird durch die große Zahl von Teilnehmern untermauert, die nach Abschluss des Kurses substanziell andere Antworten abgaben als vor dessen Beginn. Die Bandbreite der Antworten war offenkundig, da die Lehrer unterschiedliche Auffassungen vertraten. Die Antworten schienen spontan abgegeben worden zu sein, und auf dieser Grundlage ließe sich vermuten, dass die Lehrer ähnlich spontan agieren. Unabhängig vom Professionalismus der Lehrer bleibt festzuhalten, dass persönlicher Hintergrund und persönliche Erfahrungen stets einen starken Einfluss auf grundlegende Anschauungen und damit auf die individuellen Verhaltensweisen haben.

Vier unterschiedliche Gruppen von Standpunkten und Einstellungen wurden identifiziert: ein besseres Verständnis wird nach der Meinung der jeweiligen Gruppenangehörigen durch Informationen (Kategorie A), durch Informationen und zwischenmenschliche Kontakte (Kategorie B), durch soziale Interaktionen (Kategorie C) oder durch das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft erzielt (Kategorie D). Die Lehrer der Kategorie A benutzten die Unterschiede zwischen den Kulturen als Ausgangspunkt, während die Lehrer der Kategorie C den Schwerpunkt auf die individuelle Person und nicht auf deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten kulturellen Gruppe legten.

Eine zahlenmäßig große Gruppe von Teilnehmern besuchte einen der COALA-Kurse, und es war interessant zu beobachten, dass viele dieser Teilnehmer ihren Standpunkt und ihre Meinung über interkulturelle Kompetenz geändert haben. Auf Grundlage der lückenhaften Informationen, über die wir durch die Fragebögen verfügen, sind die Gründe für die hierbei gleichfalls zu beobachtenden Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht zu klären. Obwohl die Veränderungen im Meinungsbild über die interkulturelle Kompetenz nicht zwingend mit den Kursen in Verbindung gebracht werden können, sprechen doch alle Anzeichen – nicht zuletzt die Einheitlichkeit des betreffenden Trends in allen fünf Ländern – für eine solche Annahme.

Erstaunlich ist, dass die schwedischen Studenten (die nicht bei der Zählung unserer Fragebögen aus Schweden berücksichtigt wurden) und die Studenten aus Malta, die das Recht aller Kinder in der „multikulturellen" Kulturlandschaft Maltas auf Zweisprachigkeit einforderten (Kategorie D), einen so unterschiedlichen Standpunkt einnahmen als die Studenten aus den anderen Ländern (überwiegend Kategorien A und B). Könnte der Grund hierfür darin liegen, dass Schweden das „multikulturellste" der Teilnehmerländer ist und dass im zweisprachigen Malta der Forderung nach einem gleichberechtigten Nebeneinander von Englisch und Maltesisch eine gewisse offensichtliche Legitimität nicht abzusprechen ist? Leider nahmen nicht genügend Lehrerausbilder an der Umfrage teil, um gültige Aussagen über deren Standpunkte und Einstellungen abzugeben.

7 Literatur

Abram, I. (2004). Intercultural learning and young children. In A. van Keulen (Ed.), *Young children aren't biased, are they?!* (S. 33 – 43). Ámsterdam: SWP.

Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaias, D. & Šabec, N. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competente in language teaching. In L. Lázár (Ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education* (pp 7 – 38). Strasbourg: Council of Europe and the European Centre for Modern Languages, Graz.

Auernheimer, G (1998). Arbeitshilfen für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baggio, R. & Megías, M. (1999). Guidelines and suggestion for interlink exchanges. In F. Cerezal, M. Megías & J. Jones (Eds.). *Reflexivity and interculturality in modern language teaching and learning.* (S.116 -124). Madrid: Talasa.

Barro, A., Jordan, S. & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective* (S. 76-97). Cambridge: Cambridge University.

Beacco J.C & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to purilingual education.* Strasbourg: Council of Europe.

Beneke, J., (2000): *The 14 dimensions of culture.* Orientation Matrix, Hildesheim

Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R.M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience* (S. 109-135). Maine: Intercultural.

Bennett J.M. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (S.21 – 135). Maine: Intercultural.

Bennett, J.M., Bennett, M.J., & Allen, W. (1999). Developing intercultural competence in the language classroom. In R.M. Paige, D.L. Lange & Y.A. Yershova (Eds.), *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum* (S. 13-46). Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. (Das kompetente Kind), In E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Förskolan – barns första skola!* (S. 55-81). Lund: Studentlitteratur.

Bloom, B. S. (1998), Language acquisition in its developmental context. In R. S. Siegler & D. Kuhn (Eds.) *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (S. 309-370). New York.

Boal, A., (1979). *Theatre of the oppressed.* Pluto.

Boal, A., (1992). *Games for actors and non-actors.* Routledge.

Burns, A. C. & Gentry, J. W. (1998). Motivating students to engage in experiential learning: a tension-to-learn theory. *Simulation and Gaming, 29*, 133-151.

Byram, M. (1994). *Culture and language learning in higher education.* Multilingual Matters: Clevedon

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Social identity and foreign language teaching. In M. Byram & P. Tost, (Eds.), *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning* (S.17-24). Strasbourg: Council of Europe and the European Centre for Modern Languages, Graz.

Byram, M. (2000). *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning.* London: Routledge.

Byram, M. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. & Cain, A. (1998). Civilisation cultural studies: an experiment in French and English schools. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography* (S. 32-44). Cambridge: Cambridge University.

Byram, M. S. & Doyé, P. (1999). Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In P. Driscoll & D. Frost (Eds.) *The teaching of modern foreign languages in the Primary School* (S. 138-150). London: Routledge.

Byram, M. & Fleming, M. (1998) *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography.* Cambridge: Cambridge University.

Byram, M. & Fleming, M. (1998). Introduction. In M. Byram & M. Fleming (Eds.) *Language learning in intercultural perspective* (pp 1-10). Cambridge: Cambridge University.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Byram, M., & Morgan, C., (1994): *Teaching and learning. Language and culture.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The socio-cultural and intercultural dimension of language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe.

Camilleri Grima, A. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence.* Strasbourg: Council of Europe and European Centre for Modern Languages, Graz.

Camilleri Grima, A. & Sollars, V. (2006). *Intercultural Competence in Early Childhood Education. Perspectives and Activities.* Malta: Faculty of Education, University of Malta.

Candelier, M. (2003). The Political Context: a set of principles and aims. In A. Camilleri-Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, L. Muresan, & D. Newby, *Challenges and Opportunities in language Education: The Contributions of the European Centre for Modern Languages 2000-2003* (S. 19-31). European Centre for Modern languages.

Candelier, M., Oomen-Welke, I. & Perregaux, C. (2004) Janua Linguarum- A phrase in the development of the awakening to languages. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum: The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum* (S. 17- 37). Graz: Centre for Modern Languages.

Coleman, J.A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In M Byram. & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspectiv*e (S.45-75). Cambridge: Cambridge University .

Council of Europe, (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Modern Languages Division and Cambridge University.

Council of Europe, (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education.* Strasbourg: Council of Europe.

Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (S. 3-24). New York: Newbury House.

Cushner K. & Brislin R. W., (1996). *Intercultural interactions.* A practical guide. Sage.

De Casper, A. J. & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science*, 1174-1176.

Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter.* (The possibilities of diversity). Stockholm: Utbildningsförlaget.

Dutch Ministry of Education, Culture and Science. (2004). *Citizens made in Europe. Living together starts at school.* The Hague.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991) *The storytelling handbook for primary teachers.* (S.1-8) Penguin: London

Eurydice (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe* Available: http://194.78.211.243/Documents/FLT/En/FrameSet.htm

Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe.* Available: http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/FrameSet.htm

Eurydice (2003/2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe.* Available: http://194.78.211.243/Documents/Mig/en/frameset_immigrant.html

Evans, M. (1999). European school links. In P. Driscoll & D. Frost. *The teaching of modern foreign languages in the primary school* (S. 152-162). Routledge: London.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

González Piñeiro, M. (2006). La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos. In J. Ibáñez, E. Sanz, & N. Goicoechea, (Eds.) *Interculturalidad y el aprendizaje de las lenguas en el Espacio Europeo* (Interculturalism and language learning within a European framework). Spain: Universidad de Burgos.

Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning.* London: Routledge, S.297-300.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University.

Helot, C. & Young A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 5 (2), 96-112.

Hergenhahn, B.R. (2005). *An introduction to the history of psychology.* Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Hofstede, G. (1984). *Culture´s consequences. International differences in work-related values.* (Abridged edition). Beverly Hills: Sage.

Holderness, J. (1991). Activity-based teaching approaches to topic-centered work. In C.Brumfit, J. Moon, & R Tongue (Eds.), *Teaching English to young learners. From principle to practice.* (S. 18 – 32). London: HarperCollins.

Hoopes, D. S. (1984). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M.D. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A cross cultural training approach* (S. 9-42). Maine: Intercultural Press.

Horner, D., & McGinley, K. (1990): Running simulation/games: A step-by-step guide. In D. Crookall & R. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming and language learning* (S. 33-45). New York: Newbury House.

Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching.* Cambridge: Cambridge University.

Joseph, J. E. (2004) *Language and identity.* New York: Palgrave Macmillan.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science.* Cambridge, MA: MIT.

Kodotchigova, M. (2002). Role play in teaching culture: Six quick steps for classroom implementation. *The Internet TESL 8(7), July 2002.*

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University.

Krashen, S. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach.* Pergamon.

Ladousse, G. P. (1987). *Role play.* Oxford: Oxford University.

Lagerstee, M., Pomerlau, A., Malcuit, G. & Felder, H. (1987) The development of infants' response to people and a doll: Implications for research in communication. *Infant Behavior and Development,* 10, 81-95.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University.

Leclercq, J.M. (2004). *Facets of inter-culturality in education.* Strasbourg: Council of Europe.

Lewicki, R. (2006). The European cooperation project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski

Lloyd, S.M. (ed.) (1982) *Roget's Thesaurus of English words and phrases.* Harlow: Longman.

Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning.* Harlow: Longman

Lustig, M.W. & Koester, J. (2000). *Among us. Essays on identity, belonging, and intercultural competence.* New York: Addison Wesley Longman.

Lustig, M.W. & Koester, J. (2000). The nature of cultural identity. In M.W. Lustig & J. Koester (Eds.) *Among us. Esays on identity, belonging and intercultural competence.* (S. 3-8). New York: Addison Wesley Longman.

Martin-Jones, M. (2000). Enterprising women. *Multilingual literacies in the construction of new identities.* In M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.) Multilingual literacies. (S.149-170). Amsterdam: John Benjamins.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science,* 10, 177-200.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness.* NJ: Lawrence Erlbaum.

Mehler J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.

Mehler, J. & Christophe, A. (1995). Maturation and learning of language in the first year of life. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (S. 943-954). New York: Norton.

Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar.* (Interplay among toddler groups). Stockholm: Liber.

Milroy, E. (1982). *Role-play: a practical guide.* Aberdeen: Aberdeen University.

Ministry of Education, Malta (1999). Creating the future together. The national minimum curriculum. Available: http://www.curriculum.gov.mt/docs/nmc_english.pdf

Ministry of Education, Malta (2006). *Early childhood education and care.* A national policy. Available: http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/earlychildhood.pdf

Ministry of Education and Science in Sweden (1998). *Curriculum for the preschool.* Stockholm: Fritzes.

Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Australia: Heinle & Heinle

Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development. Essays in developmental science.* Colorado: Westview.

Papousek, M. & Papousek, H. (1989) Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachenentwicklung. (Vocal communication in early babyhood as precursor in language development). In H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 465-490). Berlin Springer.

Pérez, C. & Muros, J. (2004) Discourse competence in the EFL classroom. In D. Madrid &. N. McNeil (Eds.), *TEFL in Primary Education.* (pp 385 – 408). Spain: Universidad de Granada.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori.* (The playing learning child in a pedagogical developmental approach). Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I. & Kultti, A. (2006). *Evaluation of the learners´ conceptions of language learning and diversity.* COALA.

Ramsey, P. G. (1998). *Teaching and learning in a diverse world.* New York: Teachers College.

Riley, P. (1999). *The learner: self-made man or man-made self?* Paper presented at the Hull Seminar on Autonomy, June, 1999.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001) L*anguage learners as ethnographers.* Clevedon: Multilingual Matters.

Robinson, G.L.N. (1985): C*ross-cultural understanding.* Oxford: Pergamon

Scarcella, R. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning.* Boston: Heinle & Heinle

Sciartilli, G. (1983). Canovaccio: cue cards for role-playing. In S. Holden (Ed.), *Second selections from modern English teacher* (S. 95-97). Harlow: Longman.

Shameem, J.N. (2004). *Children in difficult circumstances – the Fijian Experience.* Paper presented at OMEP's World Congress – One World: Many childhoods, Melbourne, 22-25 July.

Shaw, M.E., Corsini, R.J., Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1980). Role playing: *A practical manual for group facilitators.* San Diego, CA: University Associates.

Sollars, V. (1996). *Introducing English as a second language to six-year-old Maltese school children.* Unpublished Ph.D. thesis. The Royal Victoria University of Manchester, England.

Sollars, V. (2006). Intercultural competence and communication – current views among practitioners in Maltese early years' settings. In A. Camilleri Grima & V. Sollars (Eds.) *Intercultural competence in early childhood education. Perspectives and activities* (S. 3-12). Malta: Faculty of Education, University of Malta.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska facetter.* (Childhood psychological facets). Stockholm: Liber.

Starkey, H. (2002) *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Swedish National Agency for Education (1998). *Curriculum for the Pre-School* (Lpfö 98). Available: http://www.skolverket.se/

Teale, W. (1986). The beginnings of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years. In M.R. Sampson (ed.). The pursuit of literacy. *Early reading and writing* (S. 1-29). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Tinsley, T. (2003). Language policies for a multicultural society. In F. Heyworth, V. Dupuis, K. Leban, M. Szesztay, T. Tisnley (Eds.) *Facing the future language educators across Europe* (S. 39-49). Graz: European Centre for Modern Languages.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993) *Cultural awareness.* Oxford: Oxford University.

Tough, J. (1977). *Talking and learning.* Ward Lock and Drake Educational.

Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT.

Weaver, G. R. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (S. 137-165). Maine: Intercultural.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University.

Ylänne-McEwen, V. & Coupland, N. (2000). Accommodation theory: a conceptual resource for intercultural sociolinguistics. In H. Spencer-Oatey (Ed.) *Culturally speaking* (S. 191-216). London: Continuum.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2004) *Cultural mediation in language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe and the European Centre for Modern Languages, Graz.

EU-Geschäftsstelle
Wirtschaft und Berufsbildung
Bezirksregierung Köln

- EU-Geschäftsstelle
- Zeughausstraße 2-10
- 50667 Köln
- Tel.: (02 21) 147-25 16/147-23 61
- Fax: (02 21) 147-28 93
- E-mail: eu-ges@bezregkoeln.de
- http://www.eu-ges.bezregkoeln.de

Sokrates
Comenius

ISBN-10: 3-00-019819-9 ISBN-13: 978-3-00-019819-9