



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Interkulturelles Lernen im Ungarisch-als-Fremdsprache-
Unterricht“

verfasst von / submitted by

Katrin Fennes, Bakk. phil. Bakk. phil. MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 382 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Ungarisch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Andrea Seidler

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Thematik und Relevanz	1
1.2 Eingrenzung des Themas	1
1.3 Forschungsfragen, Zielsetzung, Methode	2
2 Theoretische Grundlagen – Hintergrundinformationen und Begriffsklärung	4
2.1 Interkulturalität	4
2.1.1 Der Begriff <i>interkulturell</i>	4
2.1.2 Der hinter der <i>Interkulturalität</i> stehende Kulturbegriff.....	5
2.2 Interkulturelle Kompetenz vs. interkulturelles Lernen	7
2.2.1 Interkulturelle Kompetenz.....	7
2.2.2 Interkulturelles Lernen.....	8
2.2.3 Begriffsabgrenzung.....	10
2.3 Landeskunde vs. interkulturelles Lernen	11
2.4 Interkultureller Fremdsprachenunterricht	15
3 Die Rolle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz im österreichischen Fremdsprachenunterricht	18
3.1 Lehrplan	18
3.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)	20
3.3 Exkurs – Der Ungarisch-Unterricht in Österreich	21
4 Interkulturelle (Sprach-)Didaktik	24
4.1 Theoretische Hintergründe	24
4.2 Interkulturelle Kompetenz als Lern- und Lehrziel	25
4.3 Die Rolle der Lehrenden beim interkulturellen Lernen – An- und Herausforderungen	27
5 Interkulturelle Methodik	30
5.1 Themengebiete für das interkulturelle Lernen	30
5.2 Ablaufkonzept für die Einführung von interkulturellen Themen	33
5.3 Aufgaben- und Übungstypologien	34
5.3.1 Aufgaben- und Übungstypologie nach Bachmann et al. (1995).....	34
5.3.2 Übungen zur interkulturellen Kommunikation nach Grau & Würffel (2007).....	36
5.4 Überlegungen zur Auswahl von Methoden	38
6 Methodenübersicht (Auswahl)	40
6.1 Arbeit mit literarischen Texten	40
6.2 (Sprachlern-)Spiele	45
6.2.1 Rollenspiele.....	47
6.2.2 Simulations- und Planspiele.....	48
6.2.3 Dramapädagogische Übungen.....	51
6.2.4 Sonstige Spiele.....	53
6.3 Arbeit mit audiovisuellen Medien	54
6.3.1 Arbeit mit Werbespots.....	56
6.3.2 Produktive Videoarbeit.....	59
6.4 Schüleraustausch	60
6.4.1 Tandem – eTandem.....	62
6.4.2 Projektunterricht.....	65
7 Unterrichtsvorschläge	67
7.1 Unterrichtsvorschlag I	68
7.1.1 Exkurs – Stereotype und die Problematik des Kulturvergleichs.....	68
7.1.2 Zielgruppe und Lehrplanbezug.....	71
7.1.3 Beschreibung der Unterrichtseinheiten.....	72
7.1.4 Stundenbild.....	75

7.1.5 Unterrichtsmaterial.....	78
7.1.5.1 Feladatlap I.....	78
7.1.5.2 Házi feladat.....	80
7.1.5.3 Feladatlap II.....	80
7.2 Unterrichtsvorschlag II.....	82
7.2.1 Zielgruppe und Lehrplanbezug.....	82
7.2.2 Beschreibung der Unterrichtseinheiten.....	82
7.2.3 Stundenbild.....	84
7.2.4 Unterrichtsmaterial.....	86
7.2.4.1 Feladatlap I.....	86
7.2.4.2 Feladatlap II.....	86
7.3 Unterrichtsvorschlag III.....	88
7.3.1 Zielgruppe und Lehrplanbezug.....	88
7.3.2 Beschreibung der Unterrichtseinheiten.....	88
7.3.3 Möglichkeiten zur Fortführung dieser Unterrichtseinheit in Form von Begegnungsprojekten bzw. unter Einbeziehung von eTandempartnerInnen.....	91
7.3.4 Stundenbild.....	92
7.3.5 Unterrichtsmaterial.....	94
7.3.5.1 Feladatlap I.....	94
7.3.5.2 Feladatlap II – karácsonyi csoport és húsvétí csoport.....	95
7.3.5.3 Feladatlap III – Tandempartner.....	96
7.3.5.4 Megoldások a tanár számára.....	97
8 Zusammenfassung.....	98
9 Összefoglalás.....	101
10 Literaturverzeichnis.....	104
Kurzübersicht: Links und Quellen für Unterrichtsmaterialien.....	112
11 Abstract Deutsch.....	113
12 Abstract Englisch.....	114

1 Einleitung

1.1 Thematik und Relevanz

Die Tatsache, dass wir in Zeiten zunehmender Globalisierung und internationaler Migration leben, in der Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen zusammenleben und miteinander arbeiten, stellt auch neuartige Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht (vgl. Volkmann 2002, Gogolin 2007). Laut Volkmann ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, Schüler und Schülerinnen auf diesen ständigen Austausch mit anderen Kulturen vorzubereiten und sie für die Unterschiede zwischen den Kulturen, welche zumeist unterschwellig sind, zu sensibilisieren, um sie dazu zu befähigen, erfolgreich interkulturell kommunizieren zu können. Die dazu notwendigen Fähigkeiten werden unter dem Begriff der *interkulturellen Kompetenz* zusammengefasst (vgl. Volkmann 2002: 7), wohingegen der Prozess der Aneignung dieser Kompetenz als *interkulturelles Lernen* bezeichnet wird (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014: 237).

Laut dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMB) wurde interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip bereits Anfang der 1990er Jahre in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen festgelegt (vgl. BMB 2016), auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), auf welchem die meisten Lehrpläne für Fremdsprachen der ersten und zweiten Sekundarstufe beruhen (vgl. Horak et al. 2010: 6), wird dessen Relevanz deutlich (vgl. Trim et al. 2001).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll das Konzept des interkulturellen Lernens näher untersucht und verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im UaF-Unterricht aufgezeigt werden.

1.2 Eingrenzung des Themas

Um den Themenbereich einzugrenzen und die Zielgruppe genauer zu definieren, soll der Fokus auf die Möglichkeiten des interkulturellen Lernens im AHS-Oberstufenbereich gelegt werden. An dieser Stelle sei auf den Artikel „Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben“ von Andreas Grünewald aus dem Jahr 2012 verwiesen. Der Autor betont hier, dass Lehrkräfte häufig Schwierigkeiten damit haben, Lernende zu interkulturell kompetenten Fremdsprachen-SprecherInnen auszubilden, weil diese in vielen Fällen noch nicht über die intellektuellen sowie auch sprachlichen Kenntnisse verfügen, welche dafür nötig sind, über

die eigene Kultur und die kulturelle Vielfalt zu reflektieren (vgl. Grünewald 2012: 55). Da, wie von Grünewald bestätigt wird (vgl. 2012: 55), demnach für die tatsächliche interkulturelle Reflexion ein gewisses Maß an Sprachkenntnissen vonnöten ist, konzentriert sich diese Diplomarbeit auf das interkulturelle Lernen im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe, da die Schüler und Schülerinnen (SuS)¹ hier bereits über erweiterte Sprachkenntnisse verfügen, wodurch auch eine größere Vielfalt an Übungen zum interkulturellen Lernen eingesetzt werden kann, was wiederum die Präsentation eines breiteren Repertoires an potenziellen Übungen im Rahmen ermöglicht.

1.3 Forschungsfragen, Zielsetzung, Methode

Vor dem eingangs erwähnten Hintergrund sollen also im Rahmen dieser Diplomarbeit die folgenden beiden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Was ist interkulturelles Lernen und welche Rolle spielt es allgemein im Fremdsprachenunterricht?
2. Welche Möglichkeiten gibt es, das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe umzusetzen, um die Bildungs- und Lehraufgabe der interkulturellen Kompetenz zu erfüllen?

Das Ziel dieser Diplomarbeit besteht demnach darin, PraktikerInnen das Konzept des interkulturellen Lernens näherzubringen und ihnen ein Ideenrepertoire sowie eine Übersicht über mögliche Aufgaben und Übungen im Bereich des interkulturellen Lernens zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz zu bieten, welche sie im Schulalltag zur Ideenfindung oder als Unterstützung und Grundlage für die Erstellung eigener, das interkulturelle Lernen unterstützender Lehrmaterialien verwenden können.

Die Arbeit gliedert sich dabei in einen theoretischen (2. bis 5. Kapitel) und einen praxisorientierten Teil (6. und 7. Kapitel). Um die Forschungsfragen zu beantworten und das definierte Ziel zu erreichen, wird im theoretischen Teil der Diplomarbeit das Konzept des interkulturellen Lernens eingehend untersucht. In Kapitel 2, welches den Ausgangspunkt des Theorieteils bildet, wird einleitend eine Begriffsklärung vorgenommen, im Rahmen welcher die wichtigsten, mit dem Themenbereich des interkulturellen Lernens in Verbindung

¹ Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf für „Schüler und Schülerinnen“ die Abkürzung SuS verwendet.

stehenden Begriffe vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden, um ein tieferes Verständnis für den Themenbereich selbst zu erreichen und die in der Diplomarbeit verwendeten Definitionen festzulegen.

Ausgehend davon wird in Kapitel 3 die Rolle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz im österreichischen Fremdsprachenunterricht näher analysiert und darüber hinaus im Rahmen eines Exkurses allgemeine Hintergrundinformationen zum Ungarisch-Unterricht in Österreich sowie zur ungarischen Volksgruppe, als autochthone Minderheit, in Österreich präsentiert.

Als Einleitung für den praxisorientierten Teil wird sodann in Kapitel 4 die interkulturelle (Sprach-)Didaktik genauer untersucht. Dabei wird insbesondere auch auf die Rolle der interkulturellen Kompetenz als Lehr- und Lernziel (siehe hierzu unter anderem Roche 2001, Krumm 2007) und darüber hinaus auch auf die Rolle der Lehrenden im interkulturellen Lernen und die damit verbundenen An- und Herausforderungen eingegangen.

In Kapitel 5 werden die Grundlagen der interkulturellen Methodik unter besonderer Berücksichtigung von möglichen Themenschwerpunkten nach Borgwardt & Walz (1993), Byram & Morgan et al. (1994), Volkman (2002), Bechtel (2003) Luciak & Binder (2010) und Koller (2014) sowie ein Ablaufkonzept für die Einführung von interkulturellen Themen vorgestellt. Des Weiteren werden Informationen über zwei viel zitierte Aufgaben- und Übungstypologien, nämlich jene von Bachmann et al. (1995) und Grau & Würffel (2007), sowie nähere Informationen zur Auswahl von Methoden präsentiert.

Das 6. und 7. Kapitel bilden schließlich den praxisorientierten Teil der Arbeit. Im 6. Kapitel werden eine Auswahl an unterschiedlichen Möglichkeiten zur Umsetzung des interkulturellen Lernens vorgestellt und Bezüge zur praktischen Umsetzung im UaF-Unterricht präsentiert. Die so entstehende Übersicht kann dann, wie bereits weiter oben näher erläutert, von PraktikerInnen als Inspiration und Entscheidungshilfe verwendet werden.

Als Ergänzung zu Kapitel 6, werden im 7. Kapitel, beruhend auf den im Theorieteil dargestellten Hintergrundinformationen, drei selbst erstellte Unterrichtsvorschläge präsentiert, welche von interessierten Lehrkräften direkt im Unterricht verwendet werden können und welche überdies verdeutlichen sollen, welche weiteren Möglichkeiten bestehen, interkulturelles Lernen im praktischen UaF-Unterricht im AHS-Oberstufenbereich umzusetzen.

2 Theoretische Grundlagen – Hintergrundinformationen und Begriffsklärung

Um das Verständnis des interkulturellen Lernens für die Zwecke dieser Arbeit zu erleichtern, ist die nähere Betrachtung des Begriffs selbst sowie der damit in Verbindung stehenden Begriffe und der entsprechenden Festlegung der jeweiligen Definitionen unerlässlich. Im Folgenden wird daher einleitend näher auf den Begriff der *Interkulturalität* eingegangen. Danach werden die Begriffe *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Kompetenz* und *Landeskunde* näher analysiert und voneinander abgegrenzt. Schließlich wird der Begriff des *interkulturellen Fremdsprachenunterrichts* genauer untersucht.

2.1 Interkulturalität

Im Folgenden soll nun einleitend der Begriff *interkulturell* vorgestellt werden, um sodann den hinter der Interkulturalität stehenden Kulturbegriff näher zu beleuchten.

2.1.1 Der Begriff *interkulturell*

Das Adjektiv *interkulturell* bzw. das entsprechende Nomen *Interkulturalität* findet sich in einer Vielzahl von Disziplinen und Fachbereichen (vgl. Krumm 2007: 138). Krumm (2007: 138-139) und Gogolin (2007: 96) stellen dessen zunehmende Verwendung seit den 1980er Jahren fest, Brunzel hingegen sieht dessen vermehrten Gebrauch seit den 1990er Jahren (vgl. 2002: 28). Krumm führt in diesem Zusammenhang aus, dass das Wort *interkulturell* zu einem „Schlüsselbegriff“ (2007: 139) im Fremdsprachenunterricht geworden ist und bezieht sich dabei auch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (vgl. 2007: 138).

Wie wird das Wort *interkulturell* nun definiert?

Das Wort *interkulturell* bedeutet, laut Brunzel, im Fremdsprachenunterricht „zwischen (zwei oder mehreren) Kulturen vermittelnd“ (2002: 29.), wobei laut ihr, jedoch zugleich auch „zwischen zwei oder mehreren Sprachen vermittelnd“ (ebda.) mitgemeint wird. Brunzel versteht also unter dem Wort *interkulturell* „die Vermittlung zwischen Kulturen, genauer: zwischen den Menschen, die sich mit den jeweiligen Kulturen identifizieren“ (2002: 29). In diesem Zusammenhang stellt die Autorin zwei wichtige Fragen, die in der diesbezüglichen Literatur vielfach behandelt werden, nämlich in welcher Art und Weise überhaupt Grenzen

zwischen Kulturen gezogen werden können und ob eine solche Abgrenzung eigentlich „notwendig und wünschenswert“ (2002: 29) ist.

Zur Beantwortung dieser Fragen ist jedoch das Wissen darüber, was im Zusammenhang mit *Interkulturalität* unter dem Begriff *Kultur* verstanden wird, unerlässlich. Diese Thematik soll daher im Folgenden näher untersucht werden.

2.1.2 Der hinter der *Interkulturalität* stehende Kulturbegriff

Bekanntermaßen gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Kulturdefinitionen. An dieser Stelle soll nun jedoch untersucht werden, welcher Kulturbegriff mit der *Interkulturalität* in Verbindung gebracht wird.

Laut Gogolin hängt das Verständnis des Begriffes *interkulturell* vom jeweils dahinterliegenden Kulturverständnis ab. Sie unterscheidet dabei zwei „Grundpositionen“ (2007: 97) in den existierenden Ansätzen. Zum einen stellt sie die chronologisch erste, und ihres Erachtens dadurch auch gebräuchlichere Sichtweise vor, in welcher „Kultur“ mit „Nationalkultur“ gleichgesetzt wird. Hierbei betont sie, dass im Sinne dieses Ansatzes sämtliche Bräuche, Einstellungen usw. in enger Verbindung zu dem Staat stehen, aus welchem die Menschen stammen. Sie fügt jedoch hinzu, dass hierbei davon ausgegangen wird, dass Menschen zeitlebens nur in einem bestimmten Gebiet leben. Sie meint, dass Kultur hier als „konsistentes, objektiv existierendes System“ (2007: 97) betrachtet wird, welches sich im Sinne dieser Ansicht auch im Alltag der Individuen zeigt (vgl. Gogolin 2007: 97).

Als zweiten Ansatz beschreibt Gogolin die Sichtweise eines dynamischeren Kulturbegriffs, welcher sich mehr auf „die Prozesse kultureller Praxis“ (2007: 97) konzentriert, als auf „die dingliche Seite“ (ebda.) des Begriffs der Kultur. Hierbei wird Kultur nicht als eine abgrenzbare Einheit betrachtet, sondern die Ansicht ist hier vorherrschend, dass sie sich laufend verändert. Dabei wird jedoch nicht angenommen, dass Individuen in einer bestimmten Kultur leben, sondern, wie Gogolin es ausdrückt, der Mensch „erlebt und gestaltet eine Vielzahl einander überlappender, überlagernder und nicht selten verschmelzender Traditionen, Weltauffassungen und Ausdrucksformen [...]“ (2007: 97).

Gogolin stellt hierzu des Weiteren fest, dass durch das Präfix „inter-“ der Begriff der Kultur eine „normative Dimension“ (2007: 98) erhält, da dieses aussagt, dass es dabei um Kommunikationsformen zwischen Menschen geht, die eben aus unterschiedlichen Kulturen

stammen und die sich eben in unterschiedlicher Art und Weise auf diese beziehen bzw. diese zum Ausdruck bringen (vgl. 2007: 97-98).

Auch Roche argumentiert hier in ähnlicher Art und Weise, indem er festhält, dass eine Perspektive, die Kultur nicht als „Sammlung von tradierten und fixierten Artefakten“ (2009: 424), sondern dagegen als „symbolisches Bedeutungssystem“ (ebda.) betrachtet, zu einer Änderung des derzeit im Fremdsprachenunterricht vorherrschenden Verständnisses von Kultur, welches laut ihm „[v]on einem dynamischen, binnendifferenzierten und plurizentrischen Kulturbegriff [...] in der Regel weit entfernt [ist]“ (2009: 423), beitragen könnte.

Eine viel zitierte derartige Kulturdefinition stammt von Thomas, welcher die folgende Definition für die Zwecke der psychologischen Analyse von, wie er es nennt, „interkulturellen Überschneidungssituationen“ (2003: 436), als zielführend erachtet:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. (Thomas 2003: 436-437)

Als wichtigste Charakteristika dieses Orientierungssystems sieht Thomas „Kulturstandards“ (2003: 437). Diese definiert er als „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (2003: 437). Er betont hier, dass das Verhalten von Menschen aus anderen Kulturen, ebenso wie das eigene Verhalten, beruhend auf diesen Kulturstandards bewertet und gesteuert wird. Diese Kulturstandards können jedoch von Kultur zu Kultur unterschiedliche Bedeutung haben und da die eigenen Kulturstandards im Laufe des Lebens und im Zuge der Sozialisation verinnerlicht werden, sind sich die Angehörigen der jeweiligen Kultur über diese nicht mehr bewusst. Wenn es nun zu einem Aufeinandertreffen mit Personen aus einer anderen Kultur kommt, kann die Tragweite und der Effekt der Kulturstandards im Rahmen von, wie Thomas es nennt „kritischen Interaktionserfahrungen“ (438) deutlich werden. Er stellt dabei fest, dass die nähere Betrachtung solcher teils konfliktbehafteter Interaktionserfahrungen, die Möglichkeit bietet, sich über die eigenen und fremden Kulturstandards bewusst zu werden. Dafür ist es jedoch nach Thomas wichtig, dass die Angehörigen dieser Interaktion bereit sind,

die Kulturstandards der anderen Kultur in ihr eigenes Orientierungssystem zu integrieren, wofür ihm zufolge interkulturelles Lernen „erforderlich“ (438) ist (vgl. Thomas 2003: 483).

Thomas' Definition von Kultur, welche er primär für die Zwecke der interkulturellen Kommunikation kreiert hat, zeigt, dass Kultur hier eben als „Orientierungssystem“ und nicht als eine festgelegte und abgrenzbare Einheit verstanden wird, was für die Zwecke des interkulturellen Lernens eine zentrale Bedeutung hat.

Nachdem nun der Begriff der *Interkulturalität* und der dahinterliegende Kulturbegriff näher vorgestellt wurden, sollen im Folgenden zwei weitere zentrale Begriffe dieser Arbeit, nämlich *interkulturelle Kompetenz* und *interkulturelles Lernen* näher untersucht und voneinander abgegrenzt werden.

2.2 Interkulturelle Kompetenz vs. interkulturelles Lernen

Laut Krumm werden die Begriffe *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Lernen* und *Interkulturalität* nicht einheitlich gebraucht. Als Grund dafür sieht er, dass es sich hierbei um Konzepte handelt, die nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht begrenzt sind, sondern, die auch in anderen Disziplinen und Bereichen verwendet werden (vgl. 2007: 138). Aus diesem Grund sollen daher im Folgenden die beiden Begriffe genauer analysiert und schließlich einander gegenübergestellt werden.

2.2.1 Interkulturelle Kompetenz

In der diesbezüglichen Fachliteratur scheint Konsens darüber zu herrschen, dass es sich beim Begriff der *interkulturellen Kompetenz* um ein sehr populäres Konzept und um ein modisches Wort handelt (vgl. hierzu z.B. Volkmann 2002, Roche 2009, Decke-Cornill & Küster 2014). Decke-Cornill & Küster führen hierzu aus, dass dieser Begriff vor der Jahrtausendwende vorrangig außerhalb der Schule zu finden war, und dass man im schulischen Fremdsprachenunterricht hingegen eher den Begriff des *interkulturellen Lernens* favorisierte. In den 1990er Jahren erschienen zahlreiche Publikationen zu diesem Themenbereich und *interkulturelle Kompetenz* wurde zu einem zentralen Themenbereich im Fremdsprachenunterricht (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014, Maijala 2011). Decke-Cornill & Küster stellen jedoch fest, dass diese plötzliche intensive Verwendung dazu führte, dass der Terminus an Kontur einbüßte (vgl. 2014: 223).

Was genau bedeutet also der Begriff der *interkulturellen Kompetenz*? Für die Zwecke dieser Arbeit erweist sich die Definition von Volkmann als zielführend, welcher *interkulturelle Kompetenz* wie folgt definiert:

Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung [...], über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen. (2002: 12)

Volkmann erläutert des Weiteren, dass *interkulturelle Kompetenz* darauf abzielt, „Missverständnissen vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen zu glätten, überhaupt die Kommunikation reibungsloser zu gestalten“ (2002: 13).

Eine weitere Definition für *interkulturelle Kompetenz*, die sich auch auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, stammt von Roche und lautet folgendermaßen:

Interkulturelle Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, die Kommunikation adäquat, mit verschiedenen Varietäten und kreativ zu gestalten und kulturadäquat zu vermitteln. Dazu sind umfangreiche kulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten nötig, die im Fremdsprachenunterricht schrittweise, aber nur partiell vermittelt werden können. (2013: 292)

Interkulturelle Kompetenz erfordert also gewisse Fertigkeiten und Kenntnisse von den an der jeweiligen Kommunikationssituation beteiligten AkteurInnen. Auf die Lehr- und Lernziele, die mit der *interkulturellen Kompetenz* verbunden sind, wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen.

2.2.2 Interkulturelles Lernen

Der Begriff des *interkulturellen Lernens* fristet ein ähnliches Dasein wie der Begriff der *interkulturellen Kompetenz*. Christ stellt hierzu fest, dass dieser Begriff im deutschsprachigen Raum „vielfältig besetzt ist und in vielen Zusammenhängen benutzt wird“ (1997: 1). Daher betont er auch, dass vor dessen Verwendung klar festgelegt werden sollte, was unter dem Begriff in der jeweiligen Verwendung verstanden wird (vgl. ebda).

Gillert schreibt hierzu ebenfalls sehr treffend im *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen*² „Publikationen über die Konzepte des interkulturellen Lernens sind an sich eine interkulturelle Erfahrung“ (2000: 17). Diese Tatsache führt er auf die vielen Sichtweisen, die

² Der *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen* ist auch in ungarischer Übersetzung verfügbar. Siehe hierzu: Európa Tanács & Európai Bizottság (2000).

von unterschiedlichen AutorInnen in den Begriff einfließen sowie auf die Vielschichtigkeit des Begriffs selbst zurück (vgl. Gillert 2000: 17).

Ähnlich wird die Situation auch von Maijala beschrieben, die darauf hinweist, dass zu diesem Begriff eine „unendliche Quelle von Diskussionen in der Fachliteratur“ (2011: 47) zu finden ist, was sie, um ihre Worte zu verwenden, als „Definitionsdschungel“ (ebda.) bezeichnet. Dieser führt ihres Erachtens wiederum zu methodologischen Unzulänglichkeiten in der Verwendung und im Umgang mit dem Konzept „Kultur“ sowie auch mit dem Präfix „inter-“ (vgl. Maijala 2011: 47).

Welche Definition von *interkulturellem Lernen* kann also für die Zwecke dieser Arbeit als zielführend betrachtet werden?

An dieser Stelle sei auf die viel zitierte Definition von Müller verwiesen. Er definiert *interkulturelles Lernen* als einen „*situative[n] Lernprozeß, zwischen Personen, die sich verschiedenen Kulturen zurechnen*“³ (Müller 1994: 155). Die Voraussetzungen für das *interkulturelle Lernen* sind nach ihm:

- eine gemeinsame ‘interkulturelle Situation’
- ein Interaktionsprozeß
- ein Erfahrungs-/Lernresultat. (Müller 1994: 155)

Für *interkulturelles Lernen* ist, nach Müller, ein „interkultureller Kommunikationsprozeß“ (ebda.)⁴ notwendig, in welchem die Beteiligten in der Kommunikation verschiedene Arten von „Fremderfahrungen“ (ebda.) machen. Er führt des Weiteren aus, dass diese Erfahrungen dann immer zu einer „Selbstreflexion kultureller Determiniertheit des Wahrnehmens und (Sprach-) Handelns“ (ebda.: 155-156) führen. Hierbei hebt Müller die folgenden Erfahrungen hervor:

- A) den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,
- B) die Erschließung fremder Bedeutungen
- C) die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- D) die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Kommunikationsverhalten auf den/die Gegenüber. (ebda.: 156)

³ Hervorhebung so im Original.

⁴ Hervorhebung so im Original.

Überdies betont er auch noch, dass *interkulturelles Lernen* nicht bloß in einer Erweiterung des Wissens über Fremdes besteht und dass es sich auch nicht zwangsläufig aus dem Lernen einer fremden Sprache ergibt (vgl. Müller 1997: 156).

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, wird *interkulturelles Lernen* als Prozess verstanden. Für dessen Ablauf sind in der diesbezüglichen Fachliteratur verschiedene Modelle zu finden. Ein Beispiel für ein solches Modell stammt von Thomas, der beruhend auf seiner in Kapitel 2.1.2 vorgestellten Sichtweise von Kultur als Orientierungssystem, die folgenden vier Stufen des *interkulturellen Lernens* unterscheidet:

1.Stufe: Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde). 2.Stufe: Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentraler Kulturstandards. 3.Stufe: Interkulturelles Lernen als Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata [...] 4.Stufe: Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen [...]. (Thomas 2003: 439)⁵

Wie sich also zeigt, ist interkulturelles Lernen ein Prozess, der sich in Stufen vollzieht. Nachdem nun also die passende Definition von *interkulturellem Lernen* festgelegt wurde, soll im Folgenden auf die Abgrenzung zwischen den Begriffen des *interkulturellen Lernens* und der *interkulturellen Kompetenz* eingegangen werden.

2.2.3 Begriffsabgrenzung

Gillert unterscheidet zum Beispiel zwei Verwendungsweisen des Begriffs des *interkulturellen Lernens*. Im Sinne eines wörtlichen Verständnisses definiert er *interkulturelles Lernen* als „den individuellen Prozess, in dem man sich Wissen, Einstellungen oder Verhaltensweisen aneignet, die mit der Interaktion verschiedener Kulturen verbunden sind“ (2000: 17). Er merkt jedoch ebenfalls an, dass der Begriff oftmals auch in einem weitergehenden Verständnis gebraucht wird, nämlich als „ein Konzept für das friedliche Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und für den Prozess, der für den Aufbau einer entsprechenden Gesellschaft notwendig ist“ (ebda.).

⁵ Ein weiteres Stufenmodell, das in der Literatur oftmals rezipiert wird, ist zum Beispiel das so genannte „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ von Bennet (1993). Eine Übersicht über verschiedene Modelle zum interkulturellen Lernen findet sich z.B. bei Reimann (2015: 8 ff.).

Wie können also nun die beiden hier behandelten Begriffe voneinander abgegrenzt werden? Wie aus Thomas', Gillerts und Müllers Definitionen hervorgeht, wird *interkulturelles Lernen* als stufenweiser Prozess betrachtet. In diesem Zusammenhang kann auch eine Abgrenzung zum Begriff der *interkulturellen Kompetenz* vorgenommen werden. Denn während der Terminus *interkulturelles Lernen*, wie Decke-Cornill & Küster feststellen, eher den „Prozesscharakter“ (2014: 237) hervorhebt, betont der Begriff der *interkulturellen Kompetenz*, ihnen zufolge, primär den Endpunkt des Lernens und kann demnach als „Zielkonstrukt“ (Decke-Cornill & Küster 2014: 236), also als Resultat des Lernens, angesehen werden (vgl. ebda.).⁶

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden also die Begriffe *interkulturelle Kompetenz* gemäß Volkmanns und Roches Definitionen und *interkulturelles Lernen* gemäß den oben dargelegten Definitionen nach Müller, Thomas und Gillert verstanden. Die Abgrenzung zwischen diesen Begriffen beruht dabei auf den obigen Ausführungen nach Decke-Cornill & Küster, wonach *interkulturelle Kompetenz* als Ziel des Lernens und *interkulturelles Lernen* als Prozess des Lernens verstanden wird (vgl. 2014: 237).

Da oftmals Unklarheit darüber herrscht, wie sich die *Landeskunde* vom *interkulturellen Lernen* unterscheidet, soll diese Problematik im folgenden Kapitel näher behandelt und die Begriffe einander gegenübergestellt werden.

2.3 Landeskunde vs. interkulturelles Lernen

Der Autor Freudenstein greift in seinem Artikel „Alles interkulturell – oder was?“ aus dem Jahre 1994 die erwähnte Problematik der Begriffsabgrenzung auf. Er stellt fest, dass in den vorangegangenen Jahren zunehmend der Begriff des *interkulturellen Lernens* anstatt des traditionellen Begriffs der *Landeskunde* von einer Vielzahl der AutorInnen in diesem Bereich verwendet wird. Dabei kritisiert er jedoch, dass sich das, was von diesen AutorInnen als *interkulturelles Lernen* bezeichnet wird, nicht von den Inhalten unterscheidet, die

⁶ Decke-Cornill & Küster weisen jedoch darauf hin, dass beim Begriff der Kompetenz das Wissen und Können im Fokus sind und heben hervor, dass hierbei achtgegeben werden muss, dass „mit dem Wechsel des Zielkonzepts keine Verkürzung des Verständnisses interkulturellen Lernens einhergeht“ (2014: 237), da dieses aus mehr als bloßem Wissen besteht. Als Beispiele nennen sie dabei Bereiche, welche schwierig zu operationalisieren sind, wie z.B. die Fähigkeit sich selbst zu kennen bzw. die Fähigkeit empathisch zu sein (vgl. ebda.).

FremdsprachenlehrerInnen schon seit jeher in ihrem landeskundlichen Unterricht gelehrt haben (vgl. Freudenstein 1994: 57).

Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch Bliesener in seinem Artikel „Vom interkulturellen Lernen spricht jeder – aber wie genau geht das im Unterricht“ aus dem Jahre 2002. Der Autor untersucht hier verschiedene bundesdeutsche Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht, unter anderem auch Lehrpläne, in Bezug auf Hinweise zur Vermittlung von *interkultureller Kompetenz* und zum *interkulturellen Lernen*. Er führt hierzu aus, dass die vermehrte Verwendung des Begriffs einen denken lassen könnte, dass Lehrkräfte wissen würden, worum es sich bei dem Begriff handle und wie *interkulturelle Kompetenz* unterrichtet werden könnte, doch er betont, dass diese Annahme nicht der Realität entspricht, da oftmals *Landeskunde* anstatt *interkultureller Kompetenz* unterrichtet werde. Diese Aussage untermauert er unter anderem auch mit einem Beispiel aus einem Lehrplan, in welchem Faktenwissen, wie z. B. die Kenntnis unterschiedlicher Schulsysteme, mit interkulturellem Lernen gleichgesetzt wird. Bliesener argumentiert diesbezüglich auch, dass die Vermittlung eines solchen Faktenwissens zwar „wichtig und sinnvoll“ (2002: 13) ist, aber dass hiermit nicht *interkulturelle Kompetenz* vermittelt wird, sondern „Landeskunde pur“ (2002: 13-14). Er führt diese Entwicklung unter anderem darauf zurück, dass es in den Richtlinien oftmals an konkreten Hinweisen mangelt, wie *interkulturelle Kompetenz* denn gelehrt werden könnte (vgl. 2002: 14). Am Ende seines Artikels formuliert Bliesener in diesem Zusammenhang, nebst anderen, die folgende These:

Es ist notwendig, zwischen Landeskunde und interkultureller Kompetenz zu unterscheiden. Interkulturelle Kompetenz ist nicht identisch mit Landeskunde, obwohl es zwischen beiden eine gewisse Schnittmenge gibt. Landeskunde und Interkulturelle [sic!] Kompetenz verhalten sich komplementär zueinander. (Bliesener 2002: 37)

Aus Freudensteins und Blieseners Ausführungen wird die Verwirrung in Bezug auf die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen deutlich. Darüber hinaus könnte, gemäß Blieseners Ausführungen (vgl. 2002: 14), auch gefolgert werden, dass die synonyme Verwendung der beiden Begriffe bzw. die Verwechslung von *Landeskunde* mit *interkulturellem Lernen* im Unterricht, oftmals aus zum Teil unklaren Vorgaben in den Richtlinien für Lehrkräfte resultieren könnte.

Wie bereits eingangs erwähnt wurde, ist der Begriff der *Landeskunde* im fremdsprachendidaktischen Diskurs nicht unumstritten. Diesen Umstand thematisieren auch

Althaus (1999: 25) und Erdmenger (1996: 12)⁷ und argumentieren, dass oftmals keine Einigkeit über die exakte Benennung dieses Bereichs sowie über die durch ihn abgedeckten Gebiete herrscht. Erdmenger führt diese Tatsache darauf zurück, dass es die Bezeichnung *Landeskunde* nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in anderen Bereichen gibt. Unter den verschiedenen Bezeichnungen, die in diesem Bereich existieren, nennt er „Kulturkunde, Kulturanthropologie (*cultural anthropology*), Kulturstudien (*cultural studies*), Landesstudien (*area studies*), interkulturelle Studien (*intercultural studies*) und auch Landeswissenschaft oder Kulturwissenschaft“⁸ (1996: 12). Althaus erwähnt in diesem Zusammenhang zusätzlich zu der Bezeichnung *Landeskunde* auch noch zwei weitere Bezeichnungen, nämlich *Leutekunde* und *Kulturkunde* (1999: 25). Auch Leupold (2007: 128) stellt fest, dass der Begriff der *Landeskunde* selbst, in verschiedener Art und Weise in unterschiedlichen mit dem Fremdsprachenunterricht in Zusammenhang stehenden Bereichen verstanden wird. Er argumentiert diesbezüglich, dass *Landeskunde* in Hochschulkontexten „parallel zu, in Verknüpfung mit oder anstelle von Bezeichnungen wie Kulturwissenschaft, *Cultural Studies*, *Area Studies*, *Intercultural Studies* oder Interkulturelle Kommunikation verwendet [wird]“⁹ (2007: 128).

Aus dieser Namensvielfalt ergeben sich demnach auch unterschiedliche und vielfältige Definitionen. Zeuner geht sogar so weit zu sagen, dass es sich beim Bereich der *Landeskunde* um ein Teilgebiet der Fremdsprachendidaktik und des Fremdsprachenunterrichts handelt, über welchen „ein endgültiges Wort nicht gesagt werden kann“ (2009: 4), was er eben auf die erwähnte Vielzahl an Definitionen zurückführt. Auch Koreik & Pietzuch thematisieren die Problematik des Begriffs und der vielen Definitionen und führen sie darauf zurück, dass „sich hinter den Begriffen jeweils spezifische Konzeptualisierungen des Gegenstandes verbergen“ (2010: 1442).

Als Definition für die traditionelle *Landeskunde* im Sinne der hier angestrebten Begriffsabgrenzung erweist sich die folgende kurze Erklärung von Erdmenger als zweckdienlich. Er fasst das Wesen der *Landeskunde* wie folgt zusammen: „Landeskunde ist eine Disziplin, die überwiegend in Verbindung mit Sprache, Sprachstudium und Sprachunterricht auftritt. Sie ist die Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird“ (1996: 21). Der Autor fügt hinzu, dass die Thematiken, die dabei

⁷ Siehe hierzu unter anderem auch: Krumm (2007), Koreik & Pietzuch (2010).

⁸ Hervorhebungen so im Original.

⁹ Hervorhebungen so im Original.

behandelt werden je nach Situation variieren und dass die Landeskunde verschiedene Referenzwissenschaften hat (vgl. ebda.).¹⁰

Nachdem die Problematik des *traditionellen Landeskundebegriffs* thematisiert und eine Definition präsentiert wurde, soll nun die angestrebte Abgrenzung zum *interkulturellen Lernen* erfolgen.

Leupold stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich seit den 1970er Jahren ein zunehmender Wandel in der Landeskundendiskussion vollzieht, nämlich eine Verlagerung von einer traditionellen Landeskunde hin zu einem interkulturellen Ansatz. Laut Leupold verfolgt dieser interkulturelle Ansatz „eine aktive Auseinandersetzung des Lerners mit Gegebenheiten der Zielsprachenkultur und in dem Zusammenhang [...] eine relativierende Sicht der eigenen Kultur [...]“ (2007: 128), wohingegen die traditionelle Landeskunde anstrebt, landeskundliche Informationen über das zielsprachliche Land zu vermitteln (vgl. Leupold 2007: 128).

Wie weiter oben bereits angedeutet wurde, halten Koreik & Pietzuch hierzu fest, dass der Zusammenhang zwischen *Landeskunde* und *interkulturellem Lernen* sich jeweils gemäß den dahinterliegenden Argumentationen unterscheidet und dadurch auch unterschiedlich ausfällt. Die beiden Autoren stellen, unter anderem fest, dass manche AutorInnen *interkulturelles Lernen* als „historischen Nachfolger“ (2010: 1447) der Landeskunde sehen, welcher nun deren Stelle eingenommen hat, während andere AutorInnen interkulturelles Lernen als „ein übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept“ (ebda.) betrachten, welches eben die Landeskunde als „einen Baustein“ (ebda.) miteinbezieht (vgl. ebda.).¹¹

Dieser Ansatz wird oftmals auch als „interkulturelle Landeskunde“ (vgl. z. B. Thimme 1995, Zeuner 1998) oder als „interkultureller Ansatz der Landeskunde“ (vgl. z. B. Erdmenger 1996) bezeichnet.

Laut Zeuner führt die Entwicklung, von der traditionellen hin zu einer interkulturellen Landeskunde zu ihrer „Aufwertung“ (1998: 5), da ihm zufolge das Verstehen der eigenen

¹⁰ Für nähere Informationen zur Landeskundendiskussion siehe: Erdmenger (1996), Koreik & Pietzuch (2010).

¹¹ siehe hierzu z. B. Volkmann (2002).

sowie auch der fremden Kultur in diesem Ansatz auf einer Ebene mit dem Lernziel der fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenz steht (vgl. ebda.).¹²

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Meinung über die Beschaffenheit der Beziehung bzw. die Zusammenhänge zwischen *interkulturellem Lernen* und der (traditionellen) *Landeskunde* im diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurs auseinandergehen. Für diese Arbeit wird die Sichtweise eines interkulturellen Ansatzes der Landeskunde übernommen, in welchem *interkulturelles Lernen* als übergeordnetes Lernziel angesehen wird, wo auch die *traditionelle Landeskunde* einen Platz hat und sich eben an interkulturellen Inhalten orientiert. Als Gegenstück hierzu wird die traditionelle Landeskunde, wie von Leupold oben beschrieben, verstanden.

Nachdem nun wichtige mit dem Themengebiet des *interkulturellen Lernens* in Verbindung stehende Begriffe erläutert und voneinander abgegrenzt wurden, widmet sich das nächste Kapitel den Charakteristika des *interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*.

2.4 Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Welche Rolle spielt also *interkulturelles Lernen* im Fremdsprachenunterricht bzw. was ist *interkultureller Fremdsprachenunterricht*? Im Rahmen dieses Kapitels soll diese Thematik näher betrachtet und verschiedene Charakteristika des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts präsentiert werden.

Bei der Ansichtswiese, nach welcher Fremdsprachenunterricht immer automatisch interkulturell ist, handelt es sich um eine sehr verbreitete (vgl. Krumm 1994, Bredella & Delanoy 1999, Volkmann 2002).

Krumm stellt diesbezüglich beispielsweise fest, dass das Lernen einer Fremdsprache damit verbunden ist „Zugang zu einer anderen Kultur [zu] suchen“ (1994: 118)¹³ und dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht aus diesem Grund „notwendig interkulturell“ (ebda.)¹⁴ ist. Er führt jedoch weiters aus, dass durch eine „bewußte und fundierte interkulturelle Orientierung“¹⁵ (ebda.) das Lernen von Sprachen die Verstärkung bereits bestehender

¹² Diese Sichtweise eines interkulturellen Ansatzes der Landeskunde wurde jedoch auch in Frage gestellt (siehe hierzu zum Beispiel Thimme (1995: 135)).

¹³ Hervorhebung so im Original.

¹⁴ Hervorhebung so im Original.

¹⁵ Hervorhebung so im Original.

Klischees unterbinden und damit konkrete interkulturelle Verständigung unterstützen kann (vgl. 1994: 118). Laut Krumm sollte interkultureller Fremdsprachenunterricht also das Ziel verfolgen „Ethnozentrismus abzubauen und ein systematisches Wahrnehmungstraining zu entwickeln, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Sprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt“ (1994: 122).

Bredella & Delanoy erkennen die erwähnte Sichtweise, dass Fremdsprachenunterricht zwangsläufig interkulturell ist ebenfalls an, betonen aber, dass die Möglichkeiten, welche sich im Fremdsprachenunterricht ergeben, in vielen Fällen nicht voll ausgeschöpft werden (vgl. 1999: 11). Sie heben hervor, dass beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache im interkulturellen Fremdsprachenunterricht beachtet werden muss, dass „die Lernenden die fremde Sprache und Kultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen“ (ebda.) und dass die Unterschiede zwischen den Kulturen nicht ignoriert, sondern den Lernenden bewusstgemacht werden sollen (vgl. ebda.).

Auch Breugnot widmet sich dieser Thematik und führt hierzu aus, dass der Fremdsprachenunterricht von einer Vielzahl von AutorInnen „als der bevorzugte Ort für interkulturelles Lernen/interkulturelle Erziehung“ (2000: 288) angesehen wird. Sie fügt jedoch hinzu, dass *interkulturelles Lernen* auch in anderen Kontexten stattfinden kann (vgl. 2000: 288).

Breugnots Sichtweise deckt sich auch mit der Situation in den österreichischen Lehrplänen für allgemein bildende Schulen, in welche, wie eingangs erwähnt, *interkulturelles Lernen* in den 1990er Jahren als Unterrichtsprinzip aufgenommen wurde (vgl. BMB 2016). Denn auch hier wird betont, dass es sich dabei um ein Unterrichtsprinzip handelt und dass es sich demnach auch nicht bloß auf ein Fach beziehen sollte. Im genauen Wortlaut heißt es hier auf der Website des Bundesministeriums für Bildung: „Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen“ (BMB 2016: o.S.).

An dieser Stelle sei auch auf List (1994: 133) verwiesen, die anmerkt, dass sich *interkulturelles Lernen* und *interkultureller Fremdsprachenunterricht* als Gegenkonzept zum traditionellen Fremdsprachenunterricht entwickelt haben, in welchem die Ansicht vorherrschend war, dass durch den bloßen fremdsprachlichen Unterricht kulturelle Einsichten entstehen würden, was List jedoch als eine „naive Annahme“ (ebda.) betrachtet. Sie hebt

diesbezüglich auch hervor, dass interkulturelles Lernen „nicht unterrichtlich vermittelbar“ (1994: 137) sei, sondern, dass die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts darin bestehe, eine solche Art des Lernens „vorzubereiten und zu begleiten“ (1994: 137). In diesem Zusammenhang betont List auch die Anforderungen, die sich daraus für Lehrkräfte in diesem Bereich ergeben (vgl. 1994: 137). Auf diese wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

Zusammenfassend kann hier also festgehalten werden, dass Fremdsprachenunterricht an sich interkulturell ist, dennoch stellen sich nur durch den bloßen Fremdsprachenunterricht *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kompetenz* nicht automatisch ein (vgl. List 1994). Der *interkulturelle Fremdsprachenunterricht* erfüllt demnach, nach List (1994), vielmehr den Zweck der Begleitung und Vorbereitung des *interkulturellen Lernens*.

3 Die Rolle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz im österreichischen Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden soll näher auf die Rolle des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kompetenz im österreichischen Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Um dies zu erreichen, werden aufgrund des einleitend erwähnten Fokus auf die AHS-Oberstufe, der entsprechende Lehrplan sowie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) in Bezug auf diese Gesichtspunkte näher analysiert. Überdies wird, um eine Brücke zwischen interkulturellem Lernen und dem UaF-Unterricht zu schlagen, im Rahmen eines Exkurses, die Situation des Ungarisch-Unterrichts in Österreich und die Sonderstellung des Ungarischen als eine Sprache der sechs autochthonen österreichischen Minderheiten näher erläutert.

3.1 Lehrplan

Den Aspekten des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz kommt in den österreichischen Lehrplänen, wie bereits in der Einleitung dargelegt, eine wichtige Rolle zu (siehe hierzu z.B. Luciak & Binder 2010, Rückl 2015). Da sich diese Arbeit jedoch auf die AHS-Oberstufe konzentriert, sollen im Folgenden nur die hierfür relevanten Lehrplanpassagen präsentiert werden.

Das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip ist Teil der allgemeinen didaktischen Grundsätze im Allgemeinen Teil der AHS-Lehrpläne. In der derzeit geltenden Fassung heißt es hierzu:

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

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen. (BMB 2015a: o.S.)

Im Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache für die AHS-Oberstufe zählt die interkulturelle Kompetenz zu den Bildungs- und Lehraufgaben. In der derzeit geltenden Fassung ist hier Folgendes zu lesen:

Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.

Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen. (BMB 2015b: 1)

Wie auch bereits in der Einleitung dieser Arbeit hervorgehoben wurde, und wie auch deutlich aus dem oben zitierten Lehrplan hervorgeht, wird hier, neben der Sensibilisierung für die Vielfaltigkeit an Sprachen in Europa und der Welt, besonders auch die Behandlung der österreichischen Nachbarsprachen bzw. der Sprachen der autochthonen Minderheiten und jener von ArbeitsmigrantInnen explizit erwähnt. Auch beim interkulturellen Lernen als allgemeinem Unterrichtsprinzip wird die Beschäftigung mit dem kulturellen Gut der österreichischen Volksgruppen für alle Bundesländer als wichtig hervorgehoben (vgl. BMB 2015a: o.S.). Das Ungarische ist nicht nur eine Volksgruppen- sondern auch eine Nachbarsprache und bietet somit in vielerlei Hinsicht Anknüpfungsmöglichkeiten für das interkulturelle Lernen.

Bezogen auf den UaF-Unterricht kann hierzu auch noch festgehalten werden, dass, wenn in der Klasse SuS sind, die aus Ungarn kommen und/oder solche, die der ungarischen Volksgruppe angehören, das große Potenzial, das sich aus einer solchen Konstellation für das interkulturelle Lernen ergibt, auch entsprechend von den Lehrkräften genutzt werden sollte.

Nachdem nun die Rolle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz in den für diese Arbeit relevanten Lehrplänen vorgestellt wurde, soll im nächsten Kapitel näher auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) eingegangen werden.

3.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), welcher vom Europarat 2001 publiziert wurde, ist laut Horak et al. „ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden“ (2010: 5) und bildet, wie bereits eingangs erwähnt, die Grundlage der meisten Curricula der Sekundarstufe I und II. Auch die neue standardisierte kompetenzorientierte AHS-Reifeprüfung für lebende Fremdsprachen stützt sich auf den GERS (vgl. Horak et al. 2010: 5).

Im GERS finden sich zahlreiche interkulturelle Bezüge. An dieser Stelle sollen jedoch aus Platzgründen nur zwei Punkte Erwähnung finden. Nämlich die Ausführungen zum *interkulturellen Bewusstsein* und zu den *interkulturellen Fertigkeiten*. Das *interkulturelle Bewusstsein* wird im GERS den allgemeinen Kompetenzen, genauer dem so genannten „deklarativem Wissen“ oder „savoir“ (Trim et al. 2001: Kap. 5.1.1.3) zugeordnet. Hierzu heißt es, dass *interkulturelles Bewusstsein* „[aus] der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der 'Welt des Herkunftslandes' und der 'Welt der Zielsprachengemeinschaft' (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst [...]“ (ebda.). Es wird überdies betont, dass es Teil dieses Bewusstseins ist, dass sich Lernende über die regionalen und sozialen Unterschiede in den beiden Kulturen und über die Tatsache im Klaren sind, dass es neben ihrer eigenen und der Kultur, der Fremdsprache, die sie lernen, auch noch eine Vielzahl anderer Kulturen gibt. Außerdem ist es Teil dieses Bewusstseins, zu wissen, wie die jeweilige Kultur aus einem anderen Blickwinkel wahrgenommen wird und dass diese Wahrnehmung oftmals mit so genannten „nationalen Stereotypen“ (ebda.) verbunden ist (vgl. Trim et al. 2001: Kap. 5.1.1.3).

Die interkulturellen Fertigkeiten, welche den „savoir-faire“ (Fertigkeiten und prozedurales Wissen) (Trim et al. 2001: 5.1.2.2) zugeordnet sind, umfassen im GERS die folgenden:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität [sic!] und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Trim et al. 2001: Kap. 5.1.1.2)

Wie deutlich aus den oben dargelegten Informationen hervorgeht, spielt die interkulturelle Kompetenz auch im GERS eine wichtige Rolle. Die hier erwähnten Fertigkeiten können vor

allem auch Lehrkräften bei der Umsetzung des interkulturellen Lernens helfen, da sie so zum Beispiel die Möglichkeit haben, ihre Lehrziele diesen Vorgaben entsprechend zu adaptieren.

3.3 Exkurs – Der Ungarisch-Unterricht in Österreich

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, wird sowohl im interkulturellen Lernen als Unterrichtsprinzip als auch im AHS-Oberstufenlehrplan für lebende Fremdsprachen die Beschäftigung mit den österreichischen Volksgruppen und deren Kulturgut hervorgehoben. Da Ungarisch zu diesen Volksgruppensprachen zählt, sollen im Folgenden nähere Hintergrundinformationen zur ungarischen Volksgruppe sowie zum Ungarisch-Unterricht in Österreich präsentiert werden, da diese Kenntnisse für die Erfüllung der eingangs dargelegten Lehrplananforderungen sowie für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

In Österreich gibt es insgesamt sechs autochthone Volksgruppen, wovon eine die ungarische Volksgruppe bildet (vgl. Statistik Austria 2015: 16). Der Begriff ‚Volksgruppe‘ wird im Volksgruppengesetz definiert als „die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum“ (Volksgruppengesetz 1976 zit. in Statistik Austria 2015: 16).

Laut der Broschüre „Österreich. Zahlen. Daten. Fakten“ der Statistik Austria (2015) gaben bei der Volkszählung im Jahr 2001 insgesamt 25.884 Personen an, das Ungarische als Umgangssprache zu sprechen (vgl. 17), von welchen 16.319 Personen nicht in Österreich geboren wurden (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2007: 18).¹⁶ Die Angehörigen der ungarischen Volksgruppe leben vorrangig im Raum Oberwart, im Raum Oberpullendorf, in Gemeinden im Nordburgenland (vgl. Statistik Austria 2015: 17) sowie in Wien (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2011: 9).

Bezogen auf den Ungarisch-Unterricht in Österreich ist besonders das *Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland* aus dem Jahr 1994 zu erwähnen. Hier heißt es im 1. Abschnitt im Absatz 1 in den Allgemeinen Bestimmungen:

¹⁶ An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass sich diese Zahl nicht auf die Volksgruppenangehörigen bezieht, da bei der erwähnten Volkszählung explizit nach der Umgangssprache gefragt wurde (vgl. Statistik Austria 2015: 16).

Das Recht, im Burgenland die [...] ungarische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen, ist [...] österreichischen Staatsbürgern der [...] ungarischen Volksgruppe zu gewähren. (BGBl. Nr. 641/1994: 1)

Im aktuellen Schuljahr (2016/17) lernen, laut dem Landesschulrat für Burgenland, insgesamt 2.039 SchülerInnen im Burgenland Ungarisch, davon 1.749 in allgemein bildenden Pflichtschulen, 178 in allgemein bildenden höheren Schulen, 106 in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und der Rest, also sechs Personen, in der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (vgl. Landesschulrat für Burgenland 2016a: o.S.). Die einzige zweisprachige Schule für Ungarisch/Deutsch (und auch für das Kroatische, das ebenfalls zu den österreichischen Volksgruppensprachen zählt) im AHS-Bereich in Österreich, ist das zweisprachige Bundesgymnasium in Oberwart (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2011: 146).

Ansonsten wird, laut dem burgenländischen Landesschulrat, im aktuellen Schuljahr Ungarisch im AHS-Bereich im Burgenland, neben Ungarisch als Unterrichtssprache im ZBG Oberwart, noch als Freigegegenstand im BG Mattersburg, als unverbindliche Übung im BG Oberwart, als Pflichtgegenstand im BG Oberpullendorf sowie als Freigegegenstand im BAfEP Oberwart angeboten (vgl. Landesschulrat für Burgenland 2016b: o.S.).

Im Gegensatz zu den erwähnten Angeboten im Burgenland besteht für Angehörige der ungarischen Volksgruppe in Wien jedoch keine Möglichkeit eine zweisprachige Schule zu besuchen (vgl. AMAPED 2016: o.S.). An dieser Stelle sollen dennoch drei Institutionen nicht unerwähnt bleiben, welche sich dem außerschulischen Unterricht von Personen, die der ungarischen Volksgruppe angehören, angenommen haben und die ein breites Spektrum an Sprachangeboten für Personen mit ungarischer Muttersprache bzw. mit Ungarisch als Herkunftssprache für unterschiedliche Altersklassen anbieten. Zu diesen Einrichtungen zählen die Wiener Ungarische Schule (Bécsi Magyar Iskola), der Wiener Ungarische Schulverein (Magyar Iskolaegyesület) sowie der Verein für Ungarische Pädagogen und Pädagoginnen in Österreich (Ausztiai Magyar Pedagógusok Egyesülete kurz AMAPED). Die drei erwähnten Einrichtungen bieten neben dem traditionellen Sprachunterricht auch eine Vielzahl von Kursen zur Förderung und Weitervermittlung der ungarischen Kultur an. Im Folgenden sollen diese kurz vorgestellt werden.

Der Verein AMAPED besteht seit 2004 und bietet ein breitgefächertes Kursangebot im Bereich Ungarisch als Mutter- und Herkunftssprache in Wien (Schwedenplatz, Gersthof, Floridsdorf), im Burgenland (Eisenstadt, Parndorf) und in Niederösterreich (Bruck an der

Leitha, Schwechat) für verschiedene Altersgruppen an. Laut der Webseite des Vereins wird durch deren angebotene Kurse und Tätigkeiten unter anderem das Menschenrecht sichergestellt, die Muttersprache erlernen und ausüben zu können (vgl. AMAPED 2016: o.S.).

Bei der Wiener Ungarischen Schule (Bécsi Magyar Iskola) handelt es sich um eine Nachmittags- bzw. Wochenendschule und Kindergarten für Angehörige der ungarischen Volksgruppe. Die Schule wird geleitet von Frau Ao. Univ.-Prof. Dr. Andrea Seidler und Mag. Katalin Blaskó. Schulerhalter ist der Zentralverband Ungarischer Vereine und Organisationen in Österreich (Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége) (vgl. Bécsi Magyar Iskola 2016: o.S.). Die Schule besteht seit 1987 (vgl. NYEOMSZSZ 2016: o.S.). Der Fokus des Unterrichts liegt hier auf der Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Sprachkenntnisse sowie auf der Vermittlung der ungarischen Literatur, Geschichte und Kultur an Kinder und Jugendliche mit Ungarisch als Herkunftssprache. Neben Angeboten für Kindergartenkinder, werden unter anderem auch verschiedene muttersprachliche Kurse für Volksschulkinder und Jugendliche zwischen 6 und 18 Jahren, Ungarisch-als-Fremdsprache-Kurse für 7 – 10-jährige und DaF-Kurse für Erwachsene angeboten (vgl. Bécsi Magyar Iskola 2016: o.S.).

Die dritte Einrichtung, die hier erwähnt werden soll, ist der Wiener Ungarische Schulverein (Magyar Iskolaegyesület). Auf seiner Webseite erklärt der Verein, dass er seit dem Jahr 2003 landeskundlichen Unterricht für Kinder, die in Wien und in der Umgebung von Wien leben und die der ungarischen Volksgruppe angehören, veranstaltet. Dabei betont der gemeinnützige Verein, dass seine Hauptzielsetzung darin besteht, den UngarInnen, die in Österreich leben, Bildung in ihrer Muttersprache zu ermöglichen und zur Bewahrung ihrer Kultur und ihres Brauchtums beizutragen (vgl. Wiener Ungarischer Schulverein 2016: o.S.).

Im vorangegangenen Exkurs wurden die ungarische Volksgruppe in Österreich sowie der schulische und außerschulische Ungarisch-Unterricht in Österreich näher vorgestellt. Für die vorliegende Diplomarbeit, welche sich, aus den in der Einleitung dargelegten Gründen, auf das interkulturelle Lernen im schulischen Bereich, genauer in der AHS-Oberstufe konzentriert, wird aus den vorherigen Ausführungen das große Potenzial an Möglichkeiten für den interkulturellen Dialog und das interkulturelle Lernen deutlich. Sollten sich im Klassenverband also SuS aus der ungarischen Volksgruppe befinden, können und sollen deren Kenntnisse und Erfahrungen im Sinne des interkulturellen Lernens genutzt werden.

Nachdem nun wichtige theoretische Hintergrundinformationen zur Rolle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz im österreichischen Fremdsprachenunterricht präsentiert wurden, soll im folgenden Kapitel der Fokus auf die unterrichtliche Umsetzung gelegt werden. Hierfür werden zuerst die Hintergründe und Anliegen der interkulturellen Sprachdidaktik näher untersucht, um dann im weiteren Verlauf auf die interkulturelle Methodik einzugehen.

4 Interkulturelle (Sprach-)Didaktik

4.1 Theoretische Hintergründe

Laut Krumm bezieht sich der Begriff der *interkulturellen Didaktik* auf Bestrebungen, „unterrichtliche Verfahren zur Vermittlung der [...] *interkulturellen Kompetenz* zu entwickeln“¹⁷ (2007: 142).

Roche stellt hierzu fest, dass das Ziel der *interkulturellen Sprachdidaktik* darin besteht, die „fremde Perspektive“ (2009: 426) der Lernenden nachhaltig zu nutzen, um sie dazu zu befähigen, interkulturell kommunizieren zu können. Damit wird, laut Roche, das Erreichen der interkulturellen Kompetenz angestrebt, welche aus Kenntnissen besteht, die zwar immer eine sprachliche Komponente haben, die aber nicht ausschließlich aus dieser bestehen. Dabei betont er, dass Lernziele nicht nur auf die Zielkultur fokussiert sind, sondern auch die jeweilige Kultur der Lernenden einbeziehen, woraus verschiedenartige Lernziele und methodische Verfahren resultieren (vgl. 2009: 426).

Bachmann et al. stellen in der allgemeinen Einführung zu der Lehrwerkreihe *Sichtwechsel* die folgenden Überlegungen für eine *interkulturelle Didaktik* auf. Erstens, ist laut ihnen interkulturelle Kommunikation von einer Kommunikation zwischen Angehörigen derselben Kultur abzugrenzen, da Letztere über ein gemeinsames kulturelles Hintergrundwissen verfügen, auf welches sie zurückgreifen können. Zweitens, stellen sie fest, dass im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ausschließlich „exemplarisch“ (1995: 8) vorgegangen werden kann. Das Wissen über die fremde Kultur, das sich die Lernenden dabei aneignen, resultiert dabei jedoch, in, wie sie es ausdrücken, „mehr oder weniger dicht liegenden ‚Verstehensinseln‘“ (1995: 8), was wiederum bedeutet, dass es immer noch ‚Leerstellen‘ gibt, die interkulturelle Missverständnisse zur Folge haben können. Daher

¹⁷ Hervorhebung so im Original.

betonen sie in Form einer dritten Überlegung, dass sie die Kenntnis der verschiedenen Fähigkeiten und Strategien das Fremde immer weiter zu entschlüsseln, welche sich die Lernenden im Laufe des Erwerbs der erwähnten Kenntnisse angeeignet haben, als bedeutender betrachten, als das bloße, zumeist unvollständig bleibende Kulturwissen (vgl. Bachmann et al. 1995: 8). Die AutorInnen heben überdies hervor, dass die drei angeführten Punkte verdeutlichen wie sich die interkulturelle und die kommunikative Didaktik voneinander unterscheiden. Ihnen zufolge erkennt nämlich die interkulturelle Didaktik an, dass traditionelle Kommunikationsmodelle, wie sie unter Personen einer Muttersprache üblich sind, nicht auf interkulturelle Kommunikationskontexte angewandt werden können und dass reine Landeskundekenntnisse nicht zwangsläufig dazu führen, dass die Kommunikation zwischen den jeweiligen Kulturen erfolgreich ist und die andere Kultur verstanden wird (vgl. 1995: 8).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die interkulturelle Didaktik insofern Unterschiede zur kommunikativen Didaktik aufweist, dass sie sich auf interkulturelle Kommunikationssituationen konzentriert, für welche bloße landeskundliche Kenntnisse nicht ausreichend sind, da interkulturelle Kompetenz, wie bereits in der Begriffsklärung in Kapitel 2 erläutert wurde, nicht nur Faktenwissen, sondern verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert.

Um das Verständnis für die Zielsetzungen, die mit einer interkulturellen Didaktik verbunden sind, weiter zu vertiefen, wird im Folgenden näher auf die interkulturelle Kompetenz als Lern- und Lehrziel eingegangen.

4.2 Interkulturelle Kompetenz als Lern- und Lehrziel

Bredella & Delanoy (1994: 14) definieren, nebst anderen Zielsetzungen, zwei allgemeine Erziehungsziele für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Als erstes Ziel legen sie fest, dass die Lernenden dazu ermuntert werden sollten, über den Einfluss des Lernens der jeweiligen Fremdsprache auf ihre eigene Identität und ihr Verständnis von sich selbst und der Welt allgemein zu reflektieren. Zweitens betonen die Autoren die Bewusstmachung von negativen Stereotypen, was laut ihnen eine aktive Auseinandersetzung in Dialogform mit den verschiedenen Stereotypen und deren diskriminierenden Komponenten im Unterricht erfordert. Außerdem erachten sie die Schaffung von „Sympathiebeziehungen“ (1999: 14)

zwischen den unterschiedlichen Kulturen als Aufgabe eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts (vgl. ebda.).

Auch Volkmann widmet sich dieser Thematik und beschreibt dabei zwei Lernziele für den Fremdsprachenunterricht, welche bei der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz eine Rolle spielen und eng miteinander zusammenhängen. Hier nennt er zum einen interkulturelle Kompetenz „als Weg zu einer *reibungsloseren Kommunikation*“¹⁸ (2002: 43), indem diese eben auf kulturspezifische Verhaltens- und Kommunikationsmuster aufmerksam macht und dadurch zur Vermeidung von Missverständnissen, die sich dadurch ergeben können, beiträgt. Zum anderen führt Volkmann „*Toleranz*“¹⁹ (2002: 43) als Lernziel an. Hierbei bezieht er sich auf ein höheres Maß an Sensibilität in Bezug auf die KommunikationspartnerInnen aus den jeweils anderen Kulturen sowie auch auf die Kenntnis der Unterschiede zwischen den Kulturen und das Reflektieren bzw. die Relativierung der Position zur eigenen Kultur (vgl. Volkmann 2002: 43).

Laut Krumm wurde das Konzept des interkulturellen Lernens für den Fremdsprachenunterricht schon vielfach in Frage gestellt und wurde so beispielsweise oft den „affektiven Lernzielen“ zugeordnet, wobei jedoch bemängelt wurde, dass die sprachlichen Lernziele dadurch in den Hintergrund geraten. Krumm betont hierbei jedoch, dass sich interkulturelles Lernen sowohl auf die allgemeinen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts als auch auf die „individuelle Entwicklung“ (2007: 141) aufseiten der Lehrkräfte und auch aufseiten der Lernenden bezieht. Darüber hinaus stellt er fest, dass im Fremdsprachenunterricht, im Sinne der interkulturellen Kommunikation, der Fokus nicht nur auf das Fremde gelegt werden soll, sondern die Gründe für dahinterliegende Vorurteile usw. betrachtet werden sollten. Des Weiteren hebt er hervor, dass das übergeordnete Lernziel eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts darin besteht, die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, die Unterschiede, die ihnen beim Erlernen der anderen Sprache begegnen, anzuerkennen und die eigenen Einstellungen zu hinterfragen, sodass diese Unterschiede als kulturspezifische sprachliche und verhaltensbezogene Ausdrucksformen und nicht als „ethnisierende Zuschreibung“ (Krumm 2007: 141) verstanden werden (vgl. ebda.).

Zurückblickend auf Kapitel 3.1., in welchem der für diese Arbeit relevante Oberstufen-Lehrplan näher untersucht wurde, lässt sich feststellen, dass sich in diesem die hier

¹⁸ Hervorhebung so im Original.

¹⁹ Hervorhebung so im Original.

angeführten Lernziele ebenfalls wiederfinden. So werden dort unter anderem die Bewusstmachung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie die Sensibilisierung für sprachliche Diversität, die Bewusstmachung und das kritische Hinterfragen der eigenen Position sowie auch die von Vorurteilen freie Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, hervorgehoben (vgl. BMB 2015b: 1).

Nachdem nun die Lernziele näher vorgestellt wurden, sollen im Anschluss die An- und Herausforderungen dargelegt werden, die sich dadurch für Lehrende ergeben (können).

4.3 Die Rolle der Lehrenden beim interkulturellen Lernen – An- und Herausforderungen

Es ist augenscheinlich, dass Lehrkräfte ebenfalls über interkulturelle Kompetenz verfügen müssen, um diese auch bei Lernenden fördern zu können (vgl. z.B. Christ 1994, List 1994, Volkmann 2002, Krumm 2007).

Doch welche Rolle spielen nun Lehrende im Prozess des interkulturellen Lernens? Christ schreibt über die Rolle von Lehrenden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beim interkulturellen Lernen Folgendes:

Lehrende und Lernende finden sich in den Lernprozeß unmittelbar und wenn nicht in gleicher, so dann doch in vergleichbarer Weise impliziert. Da die Lernprozesse prinzipiell ungeschlossen sind, erfahren sich in diesem Prozeß auch Lehrende als Lernende, und Lernende begegnen Lehrenden, die ihre Aufgabe nicht als Vermittlung abgeschlossener Kenntnisse und Wissensbestände verstehen können, sondern als einen Prozeß, an dem sie selbst teilhaben. (Christ 1994: 35)

Demnach befinden sich auch Lehrende in einem Lernprozess, ebenso wie Lernende. Christ betont diesbezüglich jedoch, dass dieser Umstand die klassische Rolle von Lehrkräften nicht verändert, da ihre traditionellen Aufgaben nach wie vor bestehen bleiben. Da es sich jedoch beim interkulturellen Lernen, wie eingangs erwähnt, um einen Prozess handelt, der nicht abgeschlossen werden kann, stellt Christ fest, dass die Aufgaben sich in anderer Art und Weise gestalten, was auch die Lernenden dahingehend beeinflusst, dass sie Autonomie an den Tag legen müssen (vgl. 1994: 35).

Das heißt, Lehrkräfte sollen also das interkulturelle Lernen der Lernenden unterstützen und dabei auch anerkennen, dass sie selbst Teil dieses Prozesses sind.

List führt hierzu aus, dass FremdsprachenlehrerInnen „gründlich aufgearbeitete Selbsterfahrung im interkulturellen Lernen“ (1994: 137) benötigen, um Lernenden damit in Verbindung stehende Fähigkeiten beibringen und diese fördern zu können. Sie betont diesbezüglich, dass eine derartige Erfahrung, nebst anderen mit interkulturellem Lernen im Zusammenhang stehenden sozialwissenschaftlichen Aspekten, bereits im Studium vermittelt und ermöglicht werden sollten und merkt gleichzeitig an, dass diese Anforderungen so umfangreich sind, dass dazu die Ausbildungen grundlegend umgestaltet werden müssten (vgl. 1994: 137).

Auch Breugnot stellt fest, dass der Erfolg des Lernprozesses von den Lehrkräften abhängt und betont die wichtige Rolle, die die Ausbildung der Lehrkräfte im interkulturellen Lernen spielt. Dabei bezieht sie sich auf die Selektion von Unterrichtsmaterialien und die Anwendung unterschiedlicher Methoden zum interkulturellen Lernen. Sie streicht jedoch hervor, dass hier immer das Vermögen der Lehrkraft im Mittelpunkt steht, ein angenehmes Lernklima zu schaffen, Vorurteilen Einhalt zu gebieten und unterschiedliche Unterrichtsmethoden den jeweiligen Lernenden anzupassen. Ohne diese Fähigkeiten ist für Breugnot das Gelingen des diesbezüglichen Lernprozesses ausgeschlossen (vgl. 2000: 308).

In ähnlicher Weise argumentiert auch Roche. Er stellt fest, dass die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes aufwändiger und dadurch auch zeitintensiver ist, als das traditionelle Unterrichten nach einem Lehrbuch. Da das Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik in einem vertieften Verständnis der Zielkultur besteht, erfordert es laut ihm auch ein vermehrtes Kulturwissen und Kenntnisse der zielkulturellen Sprache vonseiten der Lehrpersonen (vgl. 2001: 164). Roche erkennt jedoch auch an, dass es nicht möglich ist, Lehrkräfte dafür auszubilden, alle Fragen beantworten zu können, aber er setzt voraus, dass die Lehrenden, ebenso wie das auch bei den Lernenden der Fall ist, lernen müssen, mit offenen Fragen umzugehen und Wege zur Problemlösung zu entwickeln. Roche hält überdies fest, dass es sich beim interkulturellen Ansatz um ein Konzept handelt, welches stark von „Ambiguität“ (2001: 165) gekennzeichnet ist und bei welchem Wissen über Fakten laufend subjektiven Eindrücken gegenübergestellt wird. Er betont daher, dass Lehrkräfte dafür, neben einer guten Ausbildung und Selbstbewusstsein, auch über „kritische Kompetenz“ (ebda.) verfügen müssen. Er setzt fort, dass wenn Lehrkräfte als ModeratorInnen oder TrainerInnen agieren und in diesem Sinne mehr Fragen stellen als Antworten geben, überdies auch die Autonomie der Lernenden unterstützt werden kann, da sie dadurch die Möglichkeit erhalten, selbst nach Antworten in der Zielkultur zu suchen. Roche betont also, dass dieser Ansatz umfassendes

Engagement und Bemühungen in Bezug auf den Unterricht und dessen Vorbereitung vonseiten der Lehrkräfte erfordert, was für ihn auch zu den Gründen zählt, warum Lehrkräfte oftmals nicht dazu bereit bzw. nicht dazu fähig sind, interkulturelles Lernen im Unterricht umzusetzen (vgl. 2001: 165).

Abschließend sei hier auch noch auf Volkmann verwiesen, der unter interkultureller Kompetenz einen lebenslangen Lernprozess versteht, der, wenn er erfolgreich ist, auch den Charakter verändert und hebt hervor, dass für die Erreichung der verschiedenen Lernziele, die mit interkultureller Kompetenz verbunden sind, eine „doppelte Veränderung des eigenen Selbstkonzeptes“ (2002: 43) vonseiten der Lernenden und Lehrenden vonnöten ist (vgl. Volkmann 2002: 43).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das interkulturelle Lernen nicht nur Anforderungen an die Lernenden, sondern auch an die Lehrkräfte stellt, die sich darüber im Klaren sein müssen, dass sie auch selbst Teil dieses lebenslang andauernden Prozesses sind.

Nachdem nun die Rolle der Lehrenden beim interkulturellen Lernen sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen und die damit oftmals einhergehenden Herausforderungen näher beleuchtet wurden, soll im anschließenden Kapitel auf verschiedene Aspekte der interkulturellen Methodik eingegangen werden.

5 Interkulturelle Methodik

Im Folgenden werden unterschiedliche Aspekte der interkulturellen Methodik näher beleuchtet. Dabei wird zuerst eine Auswahl an Themenübersichten von unterschiedlichen AutorInnen vorgestellt. Danach wird ein Ablaufkonzept für die Einführung interkultureller Themen näher erläutert sowie zwei ausgewählte Übungs- und Aufgabentypologien vorgestellt, nämlich jene nach Bachmann et al. (1995) und die teils auch auf Bachmann et al. aufbauende Übungs- und Aufgabentypologie von Grau & Würffel (2007). Schließlich werden verschiedene Überlegungen zur Methodenwahl nach Schachinger & Taylor (2000) präsentiert.

Die in diesem Kapitel dargelegten Ausführungen dienen als theoretische Grundlage für die in Kapitel 7 folgenden Unterrichtsvorschläge und liefern überdies weitere wichtige Hintergrundinformationen zur Umsetzung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und zur Erstellung eigener, am interkulturellen orientierter Lehrmaterialien.

5.1 Themengebiete für das interkulturelle Lernen

Als zentrales Kriterium für die Auswahl von Themen nennt Roche die „Relevanz“, welche sich, wie er betont, nicht immer leicht bestimmen lässt. Dennoch hält er fest, dass die Themenwahl einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachverwendung im und auch außerhalb des Unterrichts hat. So hebt er in diesem Zusammenhang auch hervor, dass Themen gewählt werden sollten, die die Lernenden dazu ermutigen, sich auch außerhalb des schulischen Unterrichts damit zu beschäftigen, wobei er hier jedoch zu bedenken gibt, dass dabei Themen, die stark mit Emotionen behaftet sind, mit Vorsicht behandelt werden sollten, da diese von den Zwecken des Sprachenlernens ablenken könnten (vgl. 2000: 169). Roche bezieht sich des Weiteren auf Rösler (1988), der festhält, dass sich interkulturelles Lernen nicht allein aus der Themenauswahl ergibt, sondern dass auch die Methoden und die Lernziele entsprechend angepasst werden müssen (vgl. Roche 2001: 170).

In der Literatur finden sich zahlreiche derartige Themenübersichten. Im Folgenden soll nun eine chronologisch geordnete Auswahl vorgestellt werden.

Borgwardt & Walz (1993) schlagen in Bezug auf die Entwicklung für interkulturelle Handlungskompetenz im Sinne eines landeskundlichen Lernens die folgenden Themenbereiche vor:

- Religion, Sitten, Bräuche, Feiertage,
- Schulleben und Freizeit,
- Jugend und Gesellschaft,
- Kunst, Musik, Literatur und Methode,
- Sport, Tourismus, Gastronomie, Theater und Film,
- Sozial- und Wirtschaftspolitik,
- Natur und Umwelt,
- Religionen, ihre Städte und deren Sehenswürdigkeiten. (1993: 29)

Eine andere Auflistung von möglichen Themengebieten zum interkulturellen Lernen findet sich z.B. bei Byram & Morgan et al. (1994). Sie unterscheiden die folgenden „areas of study“

- *social identity and social groups* [...]
- *social interaction* [...]
- *belief and behaviour* [...]
- *socio-political institutions* [...]
- *socialisation and the life-cycle* [...]
- *national history* [...]
- *national geography* [...]
- *national cultural heritage* [...]
- *stereotypes and national identity* [...] (Byram & Morgan et al. 1994: 51-52)²⁰

Eine weitere Themenübersicht findet sich bei Volkmann. Er unterscheidet drei Arten von Schwerpunktthemen zur Erreichung der interkulturellen Kompetenz. Seine Beispiele stammen eigentlich aus dem Unterricht für Englisch-als-Fremdsprache, dennoch eignen sich diese meines Erachtens auch für das interkulturelle Lernen im UaF-Unterricht. Die drei Schwerpunktthemen nach Volkmann (2002: 38-41) umfassen: „Beziehungsstrukturen“, „Konventionen und Rituale, insbesondere der Kommunikation“ und „Weltwahrnehmung (Einstellungen zu Raum, Zeit, Natur; Geschmack)“.

Auch Bechtel (2003: 73-87) präsentiert eine umfangreiche Übersicht zu Themengebieten, die sich für das interkulturelle Lernen eignen und schlägt dabei acht verschiedene Themenbereiche vor, nämlich „Alltagsthemen und Grundbedürfnisse“, „Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation“, „Bedeutungserwerb und Schlüsselwörter“, „Stereotypen und Vorurteile“, „Raum und Zeiterfahrungen und das Verhältnis zwischen Privat und Öffentlich“, „Kommunikative Stile“, „Interkulturelle Missverständnisse“ und „Fiktionale Texte“.

Luciak & Binder (2010) unterscheiden in ihrer Publikation mit dem Titel „Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚INTERKULTURELLES LERNEN‘:

²⁰ Hervorhebungen so im Original.

Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen“ zum Beispiel die folgenden aktuellen Themenbereiche, welche interkulturelle Bezüge aufweisen: *Geschlechterverhältnisse, Kopftuch, ethnisch homogene Gruppenbildungen, Turnunterricht und Schwimmunterricht, Essensvorschriften, Festtage, mehrtägige Schulveranstaltungen, Sprachverhalten, Elternarbeit, antirassistische Bildungsarbeit* (vgl. Luciak & Binder 2010: 68-77). Die beiden heben überdies hervor, dass sich diese Thematiken auf Problematiken beziehen, denen vor allem Lehrkräfte in kulturell inhomogenen Klassen begegnen und geben ebenfalls zu bedenken, dass in manchen dieser Bereiche tiefgehende Änderungen vonnöten wären, auf die die Lehrkräfte jedoch kaum Einfluss haben (vgl. Luciak & Binder 2010: 68).

Eine weitere Themenübersicht präsentiert Anneliese Koller (2014) in ihrem Buch *Interkulturelle Impulse für den Sprachunterricht*. Sie schlägt für den Italienisch-als-Fremdsprache-Unterricht die folgenden Themen vor, die sie als geeignet hält, um Lernenden die Gepflogenheiten der Zielsprachigen Kultur näherzubringen: „Mimik und Gestik“ (158), „Kurze Ausrufe, Interjektionen“ (160), „Sitten, Gebräuche“ (160), „Italienische Vornamen“ (160f.), hier könnten natürlich ungarische Vornamen behandelt werden, und schließlich „Lieder“ (161). Neben *Mimik und Gestik*, hebt sie zum Beispiel die Behandlung von *Interjektionen* hervor und betont, dass den Lernenden auch diese zumeist sehr kurzen Wörter nähergebracht und in Form von Rollenspielen eingeübt werden sollten, um eventuellen interkulturellen Missverständnissen, die sich hieraus ergeben könnten, vorzubeugen (vgl. 2014: 160). Beim Themenbereich der *Sitten und Bräuche* merkt Koller an, dass die Kenntnis dieser zu einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation beitragen kann. Sie nennt hierzu unter anderem die folgenden Themen, die im kulturellen Alltagsleben eine Rolle spielen „Begrüßung, Geschenke, Essensgewohnheiten, Tischsitten, Feste, Pünktlichkeit, Liederkultur, Aberglaube, Riten, Verkehrsregeln, Schulsystem, Jugendnormen, Familiengebräuche [...]“ (2014: 160). Zum Thema der *Vornamen* schlägt Koller vor, dass den Lernenden verschiedene italienische Vornamen präsentiert und in Bezug auf deren Phonetik besprochen werden. In einem nächsten Schritt erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich einen dieser Namen auszusuchen, wodurch sie eben für die jeweilige Stunde eine andere, zielkulturelle Rolle annehmen. Sie betont, dass sich eine solche Vorgehensweise vor allem für Rollenspiele als nützlich erwiesen hat (vgl. 161). Schließlich beim Themenbereich *Lieder*, stellt Koller fest, dass sich auch in der Musik die jeweilige Kultur widerspiegelt. Neben den zahlreichen anderen Vorteilen, die sie in Bezug auf Lieder im Unterricht beschreibt, betrachtet Koller

diese auch als geeignet, um interkulturelle Themen einzuführen (vgl. ebda.). Bezogen auf den UaF-Unterricht sei hier vor allem die ungarische Volksmusik (Ung.: népzene) erwähnt.²¹

Abschließend kann also festgehalten werden, dass die Themen für interkulturelles Lernen sehr vielfältig sind. Welche Themen jedoch schlussendlich ausgewählt werden, hängt vom verfolgten Lernziel und natürlich der jeweiligen Zielgruppe ab. Darüber hinaus sollte gemäß der oben beschriebenen Ausführung von Roche (2001: 196), beachtet werden, dass manche Themen mit intensiven Emotionen behaftet sein können, worauf sich die Lehrkräfte einstellen und dementsprechend mögliche daraus resultierende Schwierigkeiten antizipieren müssen.

5.2 Ablaufkonzept für die Einführung von interkulturellen Themen

Wie können nun also interkulturelle Themen im Unterricht eingeführt werden? Roche schlägt einen Ablauf in vier Phasen vor, wenn es darum geht neue kulturelle oder sprachenbezogene Formen vorzustellen, nämlich *Aktivierung*, *Differenzierung*, *Expansion* und *Integration* (vgl. 2001: 174). Er stellt hierzu fest, dass, dies optimalerweise zu einem „bi- oder multikulturellen Zustand“ (ebda.) führt, was bedeutet, dass eben ein Verständnis für die eigene und die fremde Kultur einsetzt (vgl. ebda.).

Roche hat hierfür 1995 zusammen mit Webber eine methodische Abfolge zusammengestellt, welche sich auf fortgeschrittene Lernende bezieht und die er in seinem Werk *Interkulturelle Sprachdidaktik* spezifiziert. Die Struktur dieses Vorschlags ermöglicht einen Fortschritt in der jeweiligen behandelten Thematik und besteht aus fünf Phasen (vgl. Roche 2001: 174-175).

Nach Roche dient die erste Phase, die „Aktivierungsphase“, zunächst einmal der Vorentlastung. Zumeist erfolgt diese in Form von Assoziationsübungen, wo die Lernenden ihre Assoziationen zum behandelten Thema zum Ausdruck bringen können und wo auch auf mögliche sprachenbezogene Herausforderungen eingegangen wird. In der zweiten Phase („thematische Differenzierungsphase“), wird nun erstmals der erste Text bzw. mehrere kurze Texte eingeführt, durch welche die Lernenden einen ersten möglichen Blickwinkel auf das Thema kennenlernen. Hier sollen Assoziationen hergestellt werden und verglichen werden, damit so erste Assoziationen erfolgen und erste Schlüsse gezogen werden können. In der dritten Phase, der „strukturellen Differenzierungsphase“, geht es um die Kontextualisierung

²¹ Für nähere Informationen zur ungarischen Volksmusik siehe: Außenministerium Budapest (2001).

bzw. Spezialisierung. In dieser werden den Lernenden unterschiedliche Mittel geboten, die dabei helfen sollen, die jeweiligen Aufgaben zu lösen und das Thema noch intensiver zu behandeln. Solche können grammatikalische, wortschatzbezogene oder lernstrategische Übungen umfassen. In der vierten Phase, der „Expansionsphase“, wird der zweite Haupttext eingeführt, welcher einen neuen Blickwinkel auf das Thema präsentiert und so auch eine Diskussion auf höherem Niveau ermöglicht. Auch in dieser Phase wird weiter am Wortschatz gearbeitet und das deduktive Denken spielt eine wichtige Rolle. Schließlich in der fünften und letzten Phase, der „Integrationsphase“, erfolgt die Gegenüberstellung der bisher erarbeiteten Ergebnisse mit einem anderen Blickwinkel. Oftmals wird hier auf andere Genres zurückgegriffen. Dabei wird jedoch betont, dass das sprachliche Können der Lernenden immer im Auge behalten werden soll. Auch in dieser letzten Phase soll es zu einer weiteren Verstärkung des deduktiven Denkens kommen (vgl. Roche 2001: 175).

Roche merkt zu diesem Ablaufmodell an, dass die Dauer und der Umfang der jeweiligen Phasen auf die entsprechende Lern- und Lehrsituation abgestimmt werden können (vgl. 2001: 176).

Dies ist also eine mögliche Form, wie neue interkulturelle Themen eingeführt werden können. Bevor nun jedoch verschiedene Methoden näher vorgestellt werden, soll einleitend auf zwei ausgewählte Aufgaben- und Übungstypologien eingegangen werden, nämlich auf jene nach Bachmann et al. (1995) und jene nach Grau & Würffel (2007). Diese werden oftmals in Zusammenhang mit dem Unterricht des interkulturellen Lernens erwähnt und sollen daher auch in dieser Arbeit nicht unerwähnt bleiben, da diese einen umfangreichen Überblick über mögliche Aufgaben und Übungen bieten und so auch von UaF-PraktikerInnen zur Unterstützung herangezogen werden können.

5.3 Aufgaben- und Übungstypologien

5.3.1 Aufgaben- und Übungstypologie nach Bachmann et al. (1995)

Eine Übungstypologie, auf die in der Literatur zum interkulturellen Lernen oftmals Bezug genommen wird, ist jene von Bachmann et al. (1995). In der allgemeinen Einführung zu der Lehrbuchreihe *Sichtwechsel 1,2,3* für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache, stellen die AutorInnen eine Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen vor, auf welcher auch die besagte Lehrbuchreihe beruht. Sie führen aus, dass sich die vorgestellten Aufgaben jeweils auf Feinlehrziele beziehen und daher auch für andere Materialien

herangezogen werden können. Des Weiteren betonen sie, dass diese insbesondere gut dafür genutzt werden können, eine Verbindung zwischen der traditionellen Spracharbeit und dem interkulturellen Lernen herzustellen (vgl. Bachmann et al. 1995: 34).

Die Aufgabentypologie von Bachmann et al. (1995: 34ff.) umfasst insgesamt vier Bereiche, nämlich „Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung“, „Aufgaben zur Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“, „Aufgaben zum Kulturvergleich“ und „Aufgaben zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen“. Die AutorInnen geben an, dass diese vier Bereiche Teillernzielen entsprechen und dass das übergeordnete Lernziele dabei in der „Orientierungsfähigkeit und Kommunikative[n] Kompetenz in interkulturellen Situationen“ (1995: 9) besteht.

Die vier Bereiche sollen nun kurz vorgestellt werden.

Bachmann et al. betonen, dass beim ersten Bereich, den „Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung“ (1995: 34), vor allem das Verständnis der eigenen Wahrnehmung eine Rolle spielt und, dass es dabei wichtig ist, den Lernenden zu vermitteln, dass diese Wahrnehmung *„selektiv, geleitet von persönlichen, gruppenspezifischen und kulturspezifischen Interessen und Erfahrungen [ist]“* (1995: 34)²². Als mögliche Aufgaben führen die AutorInnen hier beispielsweise das Kommentieren von Bildern in Bezug auf unter anderem Geräusche, Gerüche, die sie damit assoziieren (vgl. 35) oder zum Beispiel das Erfinden einer Geschichte anhand von Bildern (vgl. 36) an.

Die zweite Gruppe der Aufgabentypologie bei Bachmann et al. umfasst „Aufgaben zur Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“ (1995: 37). Diese zielen darauf ab, den Lernenden näherzubringen, dass Begriffe in verschiedenen Sprachen nicht zwangsläufig die gleiche Bedeutung haben müssen und dass zweisprachige Wörterbücher hierbei oftmals keine Hilfe darstellen. Bachmann et al. stellen fest, dass die Aufgaben in dieser Gruppe dabei helfen sollen, Lernenden zu vermitteln, dass die Bedeutung von Begriffen kontextabhängig ist (vgl. 1995: 47). Als mögliche Aufgaben führen sie hier zum Beispiel an, dass Lernende ihre Überlegungen zu „Leerstellen“ in Texten anstellen oder die Erstellung eines Assoziogramms (vgl. 1995: 37).

²² Hervorhebung so im Original.

Als dritte Aufgabengruppe nennen Bachmann et al. die „Aufgaben zum Kulturvergleich“ (40). Sie halten fest, dass mit diesen Aufgaben unter anderem gezeigt werden soll, dass auch in der vorherigen Aufgabengruppe, Kulturen ständig verglichen werden. Sie betonen, dass Lernende mit diesen Aufgaben dafür sensibilisiert werden sollen, dass *„die eigenkulturellen Erfahrungen, Begriffe und Bedeutungsschemata die fremde Realität verformen, der Vergleich also meist ‚schief‘ ausfällt“* (1995: 40)²³. Zu den hier angeführten Aufgaben zählen sie beispielsweise das Kontrastieren, das Finden von Oberbegriffen für Mengen oder die Behandlung von Stereotypen (vgl. 1995: 40-41).

Als vierte Gruppe der Aufgaben- und Übungstypologie geben Bachmann et al. „Aufgaben zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen“ (1995: 42) an. Hier sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden, dass die Kommunikation mit Zugehörigen einer anderen Kultur zwangsläufig anders ist als jene mit Zugehörigen der eigenen Kultur, was die AutorInnen darauf zurückführen, dass die Beteiligten nicht auf ein geteiltes Wissen über die Kultur zurückgreifen können. Hier betonen sie vor allem auch die Wichtigkeit und oftmals große Bedeutung von nonverbalen Elementen in der Kommunikation. Es geht also darum, dass die Lernenden lernen, Kommunikationen zu analysieren und gleichzeitig zielt es auch auf die Fähigkeit ab, Diskurse führen zu können. Bachmann et al. führen hierfür die folgenden Beispiele an: die Analyse von Kommunikationsabläufen (vgl. 42) oder Textsorten (vgl. 43) sowie die kommunikative Übersetzung, bei welcher, im Gegensatz zur wörtlichen Übersetzung, der Fokus auf der „Wirkungsäquivalenz“ (1995: 44) liegen soll (vgl. Bachmann et al. 1995: 44).

Im Rahmen dieser kurzen Vorstellung konnte nur ein kleiner Auszug aus den vorgeschlagenen Übungen präsentiert werden. Für nähere Informationen zu den verschiedenen Aufgaben bzw. Übungen siehe Bachmann et al. (1995: 34-45).

5.3.2 Übungen zur interkulturellen Kommunikation nach Grau & Würffel (2007)

Die „Übungen zur interkulturellen Kommunikation“ von Grau & Würffel (2007) zielen auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ab. Dabei unterscheiden die Autorinnen drei Arten von Lernzielen, die mit diesen Übungen verfolgt werden, nämlich affektive Lernziele, kognitive Lernziele und handlungsorientierte Lernziele (vgl. 2007: 312).

²³ Hervorhebung so im Original.

Nach Bachmann et al. (1996) und nach Häussermann & Piepho (1996) teilen Grau & Würffel Aufgaben und Übungen in vier übergeordnete Kategorien ein, nämlich erstens in Aufgaben und Übungen aus dem Bereich der „Wahrnehmungsschulung“, bei welchen affektive Lernziele im Fokus sind. Zweitens in Aufgaben und Übungen zur „Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begriffserschließung“ sowie in Aufgaben und Übungen für „Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich“, bei welchen kognitive und handlungsorientierte Lernziele im Vordergrund stehen und schließlich als letzte Gruppe führen sie Aufgaben und Übungen zur „Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen“ an, in deren Rahmen handlungsorientierte Lernziele verfolgt werden (vgl. 2007: 312ff.).

Im Folgenden soll nun zu jedem der vier Bereiche eine kleine Auswahl an Aufgaben und Übungen vorgestellt werden. Für die vollständige Übersicht siehe Grau & Würffel (2007: 312-314).

Bei der ersten Kategorie, der „Wahrnehmungsschulung“ empfehlen Grau & Würffel, z.B. nach Bachmann et al. 1996, unter anderem freie Gedankenäußerungen zu Bildern oder Filmteilen; Geschichten aus unterschiedlichen Blickwinkeln wiedergeben oder die Besprechung von Geschichten aus anderen Kulturkreisen (vgl. 2007: 312).

Bei der zweiten Kategorie („Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begriffserschließung“) betonen Grau & Würffel, dass Übungen, die im ursprünglichen Sinne zur Wortschatzerweiterung verwendet wurden, zu interkulturellen Übungen umfunktioniert werden können, vor allem durch die Verdeutlichung, der konnotativen Bedeutung von Begriffen (vgl. 313). Als Beispiele für diese Kategorie nennen die beiden Autorinnen, unter anderem nach Bachmann et al. 1996, die Erstellung von „Bedeutungscollagen aus Bildern“ oder die Eintragung von Begriffen auf Koordinatensystemen, um die dahinterliegende Hierarchie der Begriffe in visueller Weise dazustellen (vgl. Grau & Würffel 2007: 313).

Bei der dritten Kategorie („Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich“) betonen Grau & Würffel nach Pauldrach 1987, dass sich hier vor allem die Fragen „Und wie ist das in Ihrem Land? bzw. Wie ist das bei uns?“ (Grau & Würffel 2007: 313) eignen. Wie auch schon im vorangegangenen Kapitel bei Bachmann et al. angemerkt wurde, geht es, laut Grau & Würffel, beim Kulturvergleich darum, bestimmte kulturelle Muster im Denken, in der Kommunikation und im Verhalten in der eigenen und in der ‚anderen‘ Kultur kennenzulernen

und wiedergeben zu können (vgl. 2007: 313). Als Beispiele für Übungen und Aufgaben in dieser Kategorie schlagen Grau & Würffel beispielsweise die Verwendung von literarischen Texten; die nähere Untersuchung von Werbungen, Kontaktanzeigen oder Sprichwörtern in Bezug auf die entsprechenden kulturellen Besonderheiten oder auch die so genannte „Culture Assimilator-Methode“ nach Seeyle 1992 vor. Bei letzterer werden die Lernenden in unterschiedliche Situationen versetzt, in denen ihnen verschiedene potenzielle Verhaltensmöglichkeiten angeboten werden, wobei diese dann die für die entsprechende Kultur adäquate auswählen müssen. Die Lösungsvarianten werden sodann besprochen, wodurch die Lernenden sich über die mit der jeweiligen Kultur verbundenen Verhaltensmuster klarwerden und diese auch vergleichen können (vgl. Grau & Würffel 2007: 314 nach Seeyle 1992: 116 ff.).

Schließlich in der letzten Gruppe („Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen“) stellen Grau & Würffel Aufgaben und Übungen vor, im Rahmen welcher Lernende ihr Verhalten oder mögliche Methoden in simulierten interkulturellen Kontexten erproben können (vgl. 2007: 314). Als Aufgaben und Übungstypen nennen sie hier zum Beispiel dramapädagogische Übungen und Rollenspiele; Planspiele und Simulationen; Feldforschung/ethnographische Projekte oder Klassenkorrespondenzen zu unterschiedlichen Sachverhalten über unterschiedliche Medien (vgl. 2007: 314).

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich wird, steht eine Vielzahl an Übungen und Aufgaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zur Verfügung. Hilfe in Bezug auf deren Auswahl, kann die Orientierung an den hier und in Kapitel 4.2 näher erläuterten Lernzielen liefern.

5.4 Überlegungen zur Auswahl von Methoden

Nach welchen Aspekten können Methoden ausgewählt werden? Eine diesbezüglich interessante und nützliche Übersicht liefern Schachinger & Taylor (2000) im *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen*. Die Autoren stellen fest, dass sich Lehrsituationen immer voneinander unterscheiden und dass dementsprechend auch die Methode angepasst werden muss. Sie schlagen vor, die folgenden Punkte bei der Auswahl einer geeigneten Methode zu beachten und diese in die Entscheidung miteinzubeziehen „allgemeine und spezifische Ziele“, „Zielgruppe“, „Umgebung, Ort und Zeit“, „Ressourcen/Rahmen“, „frühere Evaluierung“,

„Übertragung“, „Rollen der Lernmoderatoren oder Trainerinnen und Trainer“ (vgl. Schachinger & Taylor 2000: 37-38).

Zu den oben angeführten Überpunkten wird von Schachinger & Taylor jeweils eine große Menge an Fragen aufgelistet, die man sich als Lehrkraft stellen kann bzw. sollte. Deren Darstellung würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch soll hier darauf hingewiesen werden, dass diese von UaF-Lehrkräften herangezogen werden können, da sie weitere nützliche Aufschlüsse zur Methodenwahl bieten.

6 Methodenübersicht (Auswahl)

Im Folgenden soll auf verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten des interkulturellen Lernens eingegangen werden. Es wird dabei versucht einen möglichst umfangreichen Überblick über verschiedene Methoden zu geben, wobei der Fokus auch hier, wie bereits in der Einleitung betont, auf jenen Methoden liegt, die als geeignet für den AHS-Oberstufenbereich betrachtet werden können. Aufgrund der Komplexität des Themenbereichs und der entsprechend umfangreichen Literatur kann hier jedoch keinesfalls ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Das folgende Kapitel soll demnach vielmehr als beliebig erweiterbare Auswahl betrachtet werden. Die einzelnen Methoden werden dabei jeweils mit relevanten methodischen Überlegungen sowie mit Anmerkungen zu deren Anwendbarkeit im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe ergänzt.

6.1 Arbeit mit literarischen Texten

Die Eignung von literarischen Texten für das interkulturelle Lernen wurde bereits von zahlreichen AutorInnen untersucht und bestätigt (vgl. hierzu z.B. Christ (1996), Bredella & Delanoy (1999), Ehlers (1999), Breugnot (2000), Stierstorfer (2002), Dawidowski & Wrobel (2013)).

Bredella & Delanoy (1999: 26) stellen in diesem Zusammenhang zum Beispiel fest, dass literarische Texte eine wichtige Position im Fremdsprachenunterricht einnehmen. Als besonderen Grund führen die beiden Autoren an, dass diese Texte den LeserInnen ermöglichen, die Welt aus der Sicht anderer Charaktere zu erfahren. Sie setzen fort, dass Lernende damit erleben können, „was es in einer fremden Kultur beispielsweise bedeutet, Natur, Liebe, Tod, Raum und Zeit zu erfahren bzw. ein Kind, eine Frau oder ein Angehöriger einer Minderheit zu sein“ (1999: 26) und dass den Lernenden damit vor Augen geführt wird, dass Sichtweisen relativ sind, wodurch auch ein „Perspektivenwechsel“ stattfinden kann (vgl. 1999: 26).

Auch Breugnot merkt an, dass literarische Texte schon seit jeher im fremdsprachlichen Unterricht verwendet werden, wenngleich jedoch zumeist im Sinne eines, wie sie es bezeichnet, „kulturell sehr beschränkten Kanons“ (2000: 297). Sie betont jedoch, dass aktuellere Bestrebungen literarische Texte direkt für das interkulturelle Lernen verwenden (vgl. ebda.).

Wie können also literarische Texte im Unterricht zum interkulturellen Lernen verwendet werden? Zur Beantwortung dieser Frage wird im Folgenden angestrebt, einen diesbezüglichen Überblick zu liefern, indem verschiedene Vorschläge von unterschiedlichen AutorInnen in chronologischer Abfolge präsentiert werden. Auch an dieser Stelle soll betont werden, dass es sich hierbei lediglich um eine Auswahl handelt und aus diesem Grund keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Ehlers schlägt verschiedene Verfahren zur Verwendung und Bearbeitung von literarischen Texten in einer interkulturell orientierten Landeskunde vor. Als ein mögliches Verfahren führt sie den *Vergleich* an, welcher das Ziel verfolgt „das Andere in Ähnlichkeits- und Differenzmerkmalen zu konzeptualisieren“ (1999: 433). Diese unterschiedlichen Merkmale können laut ihr auf verschiedenen Ebenen bearbeitet werden. Als Beispiele nennt sie die Möglichkeit der Bearbeitung auf der *Inhaltsebene*, auf welcher die Lernenden einen Charakter und sein Verhalten mit einem ausgangskulturellen Kontext vergleichen können oder die Bearbeitung auf der *Sprach- und Stilebene*, wo bestimmte Metaphern oder Begriffe des Textes auf deren Kulturspezifität untersucht werden (vgl. 433). Ein anderes Verfahren, das Ehlers vorschlägt, sind *Konflikte*, welche sie als „Impuls für das Lernen von Neuem“ (1999: 434) versteht und, die für sie „jede Inbalance [sic!] im eigenen Verstehen, eine Kluft zwischen verfügbarem Wissen und einer neuen Situation, die durch Verschiedenes verursacht sein kann“ (1999: 434) bedeutet. Hier hebt sie besonders erzählende Texte hervor, weil diese zumeist konfliktbehaftete Kontexte aufweisen und die Lernenden so dazu ermuntern können, nach potenziellen Lösungen zu suchen. Als weitere Möglichkeiten erwähnt Ehlers den Zugang über *Form und Bedeutung*, in dessen Rahmen verschiedene Texte diskutiert und bearbeitet werden, die ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten sowie die Bewusstmachung von *stereotypen Vorstellungen* durch entsprechende literarische Texte (vgl. 1999: 434). Schließlich soll hier noch ein letztes Beispiel von Ehlers präsentiert werden, nämlich die *Projektarbeit*, welche ihr zufolge ein längerfristiges Verfahren darstellt, bei dem in Gruppen gearbeitet wird und welche sich nicht auf den Unterrichtsraum beschränkt. Dabei erachtet sie, in Anlehnung an Krumm, die Recherche als sehr wichtig, im Rahmen welcher Hintergrundinformationen zu einem bestimmten Themenbereich gesammelt werden, weil ein literarischer Text allein nicht genügt, um ein gewisses reales Thema gründlich zu bearbeiten. Dazu empfiehlt sie, dass andere Quellen, wie Berichte und Artikel aus Zeitungen zusammen mit den literarischen Texten bearbeitet werden müssen, um bestimmte Themenstellungen zu ergründen, als Beispiele für solche Themen nennt sie „Landschaft, Raumerfahrung,

Migration/Emigration, politische Wende, Jugend-/ Sozialisationsprobleme“ (Ehlers 1999: 435).

Eine andere interessante Übersicht, wie fiktionale Texte für das interkulturelle Lernen genutzt werden können, findet sich im Artikel „Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten“ von Burwitz-Melzer aus dem Jahr 2000. Die Autorin (2000: 43) behandelt drei Kernbegriffe in Bezug auf interkulturelle Lernziele, die mit der Arbeit mit fiktionalen Texten einhergehen näher und zwar „Empathie“, „Perspektivenübernahme“ und „Perspektivenkoordination“. Sie hebt hervor, dass *Empathie* zumeist für Charaktere empfunden wird, welche Sympathie vermitteln und führt hierzu weiters aus, dass, um eine ganze Gruppe für das interkulturelle Verstehen zu fördern, man genau auf die verschiedenen Charaktere und ihre Handlungen, Denkmuster usw. eingehen soll. In Bezug auf den *Perspektivenwechsel* erklärt die Autorin, dass dieser den Lernenden dabei helfen kann, die fiktiven Charaktere und deren Aktionen und Denkmuster besser zu verstehen, dafür nehmen die Lernenden die jeweiligen Rollen an und spielen verschiedene Situationen durch, wofür sich laut Burwitz-Melzer „ein Stegreifspiel, ein fiktives Interview, eine szenische Darstellung oder das Umschreiben einer Textpassage [...]“ (2000: 50) eignet, wobei jedoch immer alle Mitglieder der Gruppe dahingehend gefördert werden sollen, sich mit dem jeweiligen Charakter zu befassen. Schließlich, sollen im Rahmen der *Perspektivenkoordination* die verschiedenen fiktiven Figuren einander gegenübergestellt und verschiedene Möglichkeiten erarbeitet werden, wie Konflikte zwischen ihnen gelöst werden könnten. Burwitz-Melzer betont diesbezüglich auch noch, dass die wichtigsten Charaktere inklusive deren Handlungs-, Denkmustern und Motiven untersucht werden müssen, damit schließlich ein Verstehen der unterschiedlichen kulturellen Denkmuster und Aktionen aufseiten der Lernenden möglich wird (vgl. 2000: 51).

Burwitz-Melzer liefert hierzu einen detaillierten Katalog mit interkulturellen Lernzielen für den Umgang mit fiktionalen Texten und unterscheidet dabei insgesamt fünf Phasen: „**1. Phase: Schüler – fremde Kulturen allgemein**“ (54), „**2. Phase: Schüler – Ausgangstext**“ (54), „**3. Phase: Schüler – Schülertext**“ (55), „**4. Phase: Schüler – Texte – andere Schüler**“ (56), „**5. Phase: Interkulturelles Lernen als Gegenstand der Reflexion**“ (2000: 57).²⁴

²⁴ Hervorhebungen so im Original, Für gesamten Lernzielkatalog siehe Burwitz-Melzer 2000: 54ff.

Sie erwähnt, dass auch, wenn unterschiedliche Aufgaben gemacht werden, dabei zumeist immer der folgende Ablauf in den entsprechenden Unterrichtsstunden stattfindet (vgl. Burwitz-Melzer 2000: 59). Da dieser auch für diese Arbeit als nützlich betrachtet werden kann, soll er nun kurz vorgestellt werden.

Burwitz-Melzer schlägt also den folgenden Ablauf vor. Zuerst soll also eine Einleitung stattfinden, in welcher Schlüsselbegriffe oder Gegenstände der entsprechenden Kultur besprochen werden. In einem zweiten Schritt erhalten die Lernenden den Text, wobei sich die Aufgaben an dem Niveau der SuS orientieren und somit entweder Wortschatzübungen oder bereits die Besprechung der Charaktere beinhalten und die Reaktionen der Lernenden, zum Beispiel auch in einer Diskussion, behandelt werden. Im dritten Schritt erfolgt sodann die kreative Bearbeitung in Gruppen oder zu zweit, wobei an diesem Punkt bereits selbst Texte geschrieben oder bestimmte Textteile neu verfasst bzw. andere Titel gefunden oder alternative Enden geschrieben werden. Die Autorin betont, dass durch die hier erfolgende Perspektivenübernahme den Lernenden auch ermöglicht wird, sich in die Charaktere hineinzufühlen. Diese Phase endet damit, dass die Lernenden ihre Produkte präsentieren. Die vierte Phase besteht dann unter anderem in der Besprechung des Ausgangstextes, der selbst erstellten Texte und ihrer Präsentation. In der fünften und letzten Phase sollte dann, laut der Autorin, die Reflexion erfolgen und die verschiedenen interkulturellen Lernziele thematisiert und den Lernenden vor Augen geführt werden, um sie auch für den Prozess des interkulturellen Lernens zu sensibilisieren (vgl. 59-60).

Klaus Stierstorfer ist ein weiterer Autor, der die Arbeit mit literarischen Texten zur Erlangung von interkultureller Kompetenz thematisiert. Er betont in diesem Zusammenhang, dass zum Beispiel „Situationsschilderungen interkultureller Kommunikation, Migrantenerfahrungen, Lebensbilder hybrider Räume, Reiseliteratur und vieles mehr [...]“ (2002: 138) hier als Basis für eine Diskussion dienen können und fügt außerdem hinzu, dass die Diskussion, die durch eine Analyse von Literatur bzw. deren Interpretation entsteht, „textproduktiv“ (ebda.) werden sollte. Wenn sich also zum Beispiel in der Diskussion etwas als interkulturell problematisch herausgestellt hat, kann das sodann, wie Stierstorfer vorschlägt, von den Lernenden „selbst inszeniert, erzählt oder gattungstechnisch moduliert werden“ (2002: 138). Er fügt dem auch hinzu, dass die Lernenden selbst Geschichten oder Gedichte zum behandelten Bereich verfassen können, bestimmte Teile aus literarischen oder dramatischen Werken selbst nachspielen oder auch selbst ein Theaterstück kreieren können. Für ihn involviert eine solche Annäherungsweise die Lernenden in höherem Maße, wodurch sie sich auch intensiver mit

dem jeweiligen Gegenstand beschäftigen müssen, als sie dies durch das reine Lesen tun würden. Außerdem sieht er in der textproduktiven Arbeit eine bedeutende Möglichkeit, um von der fiktiven Beschäftigung mit einem Thema zu dessen realer Behandlung überzugehen (vgl. 2001: 138-139).

Auch Bechtel (2003) behandelt diese Thematik. Er stellt fest, dass sich für das interkulturelle Lernen vor allem solche literarischen Texte eignen, in welchen sich Charaktere aus verschiedenen Kulturen begegnen und welche somit automatisch interkulturelle Prozesse abbilden. Als Beispiele nennt er MigrantInnen- und postkoloniale Literatur (vgl. 87).

Für die Zwecke dieser Arbeit soll auch das Potenzial von Jugendliteratur für das interkulturelle Lernen nicht unerwähnt bleiben. Dawidowski & Wrobel heben diesbezüglich hervor, dass Bilder-, Kinder- und Jugendbücher oftmals interkulturelle Thematiken mit großem Feingefühl behandeln (vgl. 2013: 6).

Nachdem nun verschiedene theoretische Überlegungen zur Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen des interkulturellen Lernens näher präsentiert wurden, soll im Folgenden exemplarisch ein praktisches Beispiel vorgestellt werden.

Ein Beispiel für die Verwendung von literarischen Texten in Form eines Spiels findet sich bei Lázár Ildikó (2015). In diesem Spiel, das den Titel „irodalmi körséta“ (2015: 76) (Dt. Literarischer Rundgang) trägt, soll ein Ausschnitt aus einem zielkulturellen Roman oder einer Novelle ausgewählt werden, welcher viele Informationen über die Zielkultur beinhaltet. Ausgehend von Assoziationen zum Titel und zu Schlüsselbegriffen aus dem Werk sollen die Lernenden in Partnerarbeit ihre Erwartungen in Bezug auf die Charaktere, den Schauplatz und die Handlung niederschreiben und diese schließlich präsentieren. Der Ausschnitt wird dann entweder von der Lehrkraft vorgelesen oder falls möglich vorgespielt. Danach sollen die Lernenden die gehörten Inhalte zusammenfassen und feststellen, inwiefern sich ihre Vorannahmen bestätigt bzw. nicht bestätigt haben. Im Anschluss daran sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, selbst den Textausschnitt zu lesen und danach darüber berichten, wie sich der Text in Bezug auf die behandelte Thematik, die Charaktere, den Verlauf und die Entwicklung der Geschichte unterscheiden würde, wenn er von einem ungarischen Autor geschrieben worden wäre und ob sie vergleichbare ungarische Werke kennen (vgl. 2015: 76).

Für die Zwecke dieser Arbeit könnte also ein ungarischsprachiger Text verwendet werden und im letzten Schritt darüber reflektiert werden, wie sich der Texte unterscheiden würde, wenn er

von einem österreichischen Autor, also aus österreichischer Perspektive geschrieben worden wäre. Hierfür eignen sich zum Beispiel die beiden Novellenbände „Milyenek a magyarok“ (2012) oder „Milyenek még a magyarok“ (2013) des ungarischen Autors János Lackfi. Ein Unterrichtsvorschlag zu einer Novelle im letztgenannten Band folgt in Kapitel 7.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass literarische Texte beim interkulturellen Lernen eine wichtige Rolle spielen, da sie ihren LeserInnen ermöglichen, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten (vgl. Bredella & Delanoy 2000). Wie ebenfalls deutlich aus den präsentierten Ausführungen hervorgeht, sind die Möglichkeiten zum Umgang mit literarischen Texten dabei sehr vielfältig.

6.2 (Sprachlern-)Spiele

Laut Kleppin verbindet der in der Fremdsprachendidaktik verbreitete Begriff des Sprachlernspiels die Charakteristika „Lerneffekt und Spieltätigkeit“ (2007: 263) miteinander. In ihrem Artikel liefert die Autorin eine Übersicht darüber, welche Unterschiede solche Spiele im Vergleich zu anderen Übungen und Aufgaben aufweisen. Dabei erwähnt sie unter anderem, dass diese neben einem Lern- auch ein Spielziel haben müssen, dass sie die Lernenden motivieren und in einer offenen Art und Weise gestaltet sein müssen, dass sie es den Lernenden ermöglichen müssen, sich selbst zu evaluieren und dass diese „sanktionsfrei“ (263) sein sollen, also keinesfalls von Lehrkräften zur Benotung herangezogen werden dürfen (vgl. 2007: 264). Sie betont überdies, dass die Lernziele, die mit solchen Sprachlernspielen verbunden sind, unterschiedlicher Natur sein können und dass diese in sämtlichen Phasen des Lehrens und Lernens sowie auch in Form von unterschiedlichen Sozialformen eingesetzt und auch von Medien unterstützt werden können. In Bezug auf die damit verbundenen Ziele nennt Kleppin auch solche, welche die Eignung von Spielen für das interkulturelle Lernen verdeutlichen, wie zum Beispiel „Antizipation von Situationen, in die Lerner in der realen Kommunikation mit Muttersprachlern kommen können, Ausprobieren in Rollenspielen mit alternativen Handlungsmöglichkeiten.“ (2007: 264), „[k]ulturelles und landeskundliches Wissen.“ (ebda.) oder „Rollenflexibilität und Empathiefähigkeit, durch Übernahme unterschiedlicher Rollen.“ (ebda.: 265).

Dennoch soll an diesem Punkt auf eine wichtige allgemeine Charakteristik von Spielen verwiesen werden, nämlich, dass, wie Rademacher & Wilhelm in ihrem Buch *Spiele und*

Übungen zum interkulturellen Lernen betonen, Spiele nicht „kulturneutral“ (2009: 17) sind. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten auch Losche & Püttker, die bezogen auf interkulturelle Interaktionsübungen, welche sie als „ernste Spiele“ (2009: 102) definieren, weil „sie einen bestimmten Zweck haben, bestimmte Verhaltensweisen fördern oder provozieren sollen“ (ebda.), dieser Thematik unter dem Titel „Übungen sind nicht interkulturell“ (2009: 106) ein ganzes Unterkapitel widmen. Demnach soll hier überdies vorausgeschickt werden, dass auch immer darauf geachtet werden muss, wie die jeweilige Kultur zu Spielen im Allgemeinen steht (vgl. Rademacher & Wilhelm 2009: 17). Losche & Püttker erwähnen diesbezüglich zum Beispiel auch, dass in Hinblick auf die Auswahl der Spiele unter anderem auch auf verschiedene Gepflogenheiten in Bezug auf Körperkontakt geachtet werden muss und somit nicht alle Spiele in allen Kulturen eingesetzt werden sollten (vgl. 2009: 106).

Ein weiterer Punkt, den Rademacher & Wilhelm (2009: 18) hervorheben, ist, dass Spiele, die darin bestehen, bestimmte Werte und Normen herauszuarbeiten, besser in bi- oder trinationalen als in multikulturellen Gruppen gespielt werden sollten. Sie geben dabei zu bedenken, dass sich in letzteren aufgrund der vielen unterschiedlichen Nationen, die Findung von kulturellen Ähnlichkeiten komplizierter gestaltet. Rademacher erklärt das sehr treffend mit dem folgenden Satz: „zwei Deutsche sind weniger repräsentativ für ihr Land als 20“ (2009: 18).

Wie bereits in Kapitel 5.3.2 ausgeführt wurde, zählen laut Grau & Würffel dramapädagogische Übungen, Rollenspiele, Planspiele und Simulationen zu den Übungen, welche der „Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen“ (2007: 314) dienen. Zu eben diesen vier Möglichkeiten sollen im Folgenden methodische Überlegungen präsentiert und Bezüge zu deren Umsetzbarkeit im UaF-Unterricht hergestellt werden. Ebenfalls soll hier noch hervorgehoben werden, dass sich in der entsprechenden Literatur sehr viele Spiele zum interkulturellen Lernen finden, aufgrund deren Vielfältigkeit und teilweise auch Komplexität, wird, neben den vier erwähnten Formen, im Unterkapitel 6.2.4 exemplarisch nur eine weitere Spieleart, nämlich so genannte *Energizer*, vorgestellt. Zusätzlich werden jedoch weiterführende Literaturangaben zu verschiedenen Spielesammlungen und Spieleübersichten geboten.

6.2.1 Rollenspiele

Fowler & Blohm definieren *Rollenspiele* wie folgt: „Role playing is unrehearsed action in a real-life situation. Participants play the roles of themselves or others in a new situation [...] for a clearly defined purpose“ (2004: 60).

Raykova schreibt hierzu, dass Rollenspiele „eine aktive Lernmethode“ sind, „die dazu dient, die Erfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erforschen“ (2000: 66) und stellt fest, dass diese besonders dafür geeignet sind, aus den eigenen sowie auch aus den Erfahrungen anderer zu lernen. Die Autorin betont des Weiteren, dass für diese Methode verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein müssen und erwähnt dabei unter anderem, die Wichtigkeit der Festlegung eines Lernziels, die Berücksichtigung der Zielgruppe und die entsprechende Adaption des Rollenspiels an die Bedürfnisse dieser. Darüber hinaus hebt sie hervor, dass darauf geachtet werden sollte, dass für die Vorbereitung, Durchführung und Diskussion des Rollenspiels jeweils angemessene Zeit zur Verfügung steht, wobei zwischen dem Rollenspiel und dessen anschließender Besprechung eine kurze Pause eingelegt werden sollte, damit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich aus ihren Rollen wieder herauszubegeben. Raykova führt in Bezug auf die Lernziele des Rollenspiels im interkulturellen Lernen weiters aus, dass es unter anderem dazu dienen kann, Vorurteile zu analysieren, die Grenzen der Toleranz aufzuzeigen, die nähere Betrachtung der Relationen zwischen Minder- und Mehrheiten zu ermöglichen sowie auch die Toleranz gegenüber der eigenen und der anderen Kultur zu fördern (vgl. 2000: 66).

Ein Beispiel für ein derartiges Rollenspiel, welches sich auch für die Zwecke dieser Arbeit als geeignet betrachten lässt, findet sich zum Beispiel bei Lázár (2015: 22-24). Es trägt den Titel „Interkulturális találkozások“ (Dt. interkulturelle Treffen) und geht ursprünglich auf eine Idee von Holló & Lázár aus dem Jahr 2000 zurück. Im Rahmen dieses Spiels geht es unter anderem darum, die Beobachtungsfähigkeit zu erhöhen, Vorurteile in Frage zu stellen sowie um die Steigerung des Einfühlungsvermögens und der Toleranz. Zu Beginn des Spiels werden die Lernenden darüber informiert, dass sie aus drei verschiedenen Ländern (Pirosország (Dt. Rotland), Kékország (Dt. Blauland), Fehérország (Weißland)) anreisen, um an einer Veranstaltung teilzunehmen, wo sie so viele Menschen wie möglich durch verschiedene Fragestellung näher kennenlernen sollen. Die Lernenden bekommen sodann Rollenkarten ausgeteilt, auf welchen Informationen darüber zu finden sind, wie sich die BewohnerInnen aus diesem Land ‚üblicherweise‘ gegenüber Menschen aus den jeweiligen anderen Ländern

und auch allgemein verhalten. So treffen beispielsweise Menschen aus Pirosország gerne Menschen aus anderen Ländern, wobei sie es jedoch nicht leiden können, wenn sie von Fremden berührt werden, wohingegen Menschen aus Kékország, die ebenfalls gerne Menschen aus anderen Ländern treffen, sich während eines Gesprächs immer leicht am Handgelenk berühren. Nach dem Rollenspiel, für dessen Dauer Lázár zwischen 8 - 10 Minuten oder je nach Gruppengröße auch weniger veranschlagt, werden vorgegebene Fragen in Gruppen, in denen nach Möglichkeit von jedem Land eine Person ist, besprochen. Abschließend berichten die Gruppen im Plenum über ihre interessantesten Diskussionsergebnisse. Die Fragen können dabei jedoch auch gemeinsam in der Klasse besprochen werden (vgl. Lázár 2015: 22-24).

Inwiefern und in welchem Lernjahr dieses Rollenspiel im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe umgesetzt werden kann, ist immer von den entsprechenden Sprachkenntnissen der SuS abhängig und muss von der Lehrkraft individuell in Bezug auf die jeweilige Klasse entschieden werden. Es soll hier allerdings zu bedenken gegeben werden, dass bei diesem Rollenspiel vor allem die nonverbale Ebene eine Rolle spielt und die sprachliche Ebene dabei wahrscheinlich vorrangig aus Small-Talk und Kennenlernfloskeln bestehen wird. Erst bei der Besprechung der Erfahrungen sind umfassendere Sprachkenntnisse vonnöten, die jedoch vorrangig im Berichten über die eigenen Empfindungen bestehen.

6.2.2 Simulations- und Planspiele

Fowler & Blohm definieren *Simulationsspiele* wie folgt:

A simulation game is a training activity that combines gamelike elements (goals, payoffs, constraints, and winning that depends on players' decisions) with the replication (to some degree) of a system, process, or operating model of the real world. (2004: 62)

In Einklang damit betont Haji-Kella, dass sich Simulationsspiele aus vielerlei Gründen für das interkulturelle Lernen eignen. Er hebt dabei unter anderem hervor, dass sie ein gutes Instrument sind, um das kritische Denken zu fördern und dass sie es den Lernenden darüber hinaus ermöglichen, ihre Reaktionen in bestimmten Situationen testen zu können. Als weiteren Punkt führt er an, dass im Rahmen solcher Simulationen eine gewisse Sicherheit geboten werden kann, in welcher eventuell schwierige kulturelle Thematiken behandelt werden können und dass sich diese Methode besonders dafür eignet, die Motivation der Jugendlichen zu steigern und ihre Autonomie zu unterstützen (vgl. 2000: 58).

In Bezug auf eine mögliche Struktur betont Haji-Kella, dass es viele Möglichkeiten gibt, die zu ebenso vielen unterschiedlichen Ergebnissen führen. Er listet jedoch vier Elemente auf, die er für die interkulturelle Jugendarbeit als besonders geeignet hält und die in Simulationsspielen beachtet werden sollen, nämlich *Setting*, *Inhalt und Zweck*, *Regeln* und *Zeitrahmen* (vgl. 2000: 59).

Der erwähnte Autor präsentiert dabei unter anderem ein Simulationsspiel mit dem Titel „Derdianer“ (Haji-Kella 2000: 62ff.). Dieses findet sich auch bei Rademacher & Wilhelm (2009: 271ff.), wo es den Titel „Bei den Derdianen“ trägt. Darüber hinaus steht es auch in der ungarischen Übersetzung des *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen* (Európa Tanács & Európai Bizottság 2000) in ungarischer Sprache zur Verfügung und trägt dort den Titel „A derdek“ (ebda.: 62).

In diesem Simulationsspiel geht es im Groben darum, dass sich zwei verschiedene Kulturen begegnen, wobei Erfahrungen über das eigene Verhalten und das der jeweils anderen Kultur gemacht werden sollen. Dabei sollen die Effekte ergründet werden, die eine solche Begegnung in der anderen Kultur hat. Der Kontext besteht darin, dass eine Gruppe von IngenieurInnen in ein fremdes Land, namens Derdia, reist, um den dort Lebenden den Brückenbau zu lehren, da diese keine Brücken besitzen und sie diese aber benötigen. Dabei bekommen sowohl die IngenieurInnen als auch die Derdianen Spielanweisungen, in welchen beschrieben wird, wie sie sich verhalten sollen, besonders bei den Derdianen werden die spezifischen Verhaltensweisen dabei detailliert angegeben. Ziel ist es, gemeinsam mit verschiedenen Hilfsmitteln eine Brücke (aus Papier) zu bauen. Am Ende des Spiels müssen beide Gruppen ihre Erfahrungen in Bezug auf Fakten, Eindrücke und Interpretationen niederschreiben und im Anschluss eine Übersicht an Fragen im Plenum diskutieren, welche vor allem mit dem interkulturellen Verstehen der anderen Kultur in Zusammenhang stehen (vgl. Rademacher & Wilhelm 2009: 271ff. und Haji-Kella 2000: 62ff.).

Weitere Simulationsspiele finden sich zum Beispiel bei Rademacher & Wilhelm (2009) bzw. bei Losche & Püttker (2009).

Der Vollständigkeit halber sollen hier auch noch so genannte *Planspiele* erwähnt werden. Ein Beispiel für ein Planspiel findet sich bei Rademacher & Wilhelm (2009: 276-286), welche dieses von der Arbeitsgruppe „Soziales Lernen“ der Fachgruppe Gewerbeschulen der GEW Hamburg übernommen haben. Es trägt den Titel „Atlantika“ und handelt von einem politisch

unabhängigen Inselstaat, in welchem eine Minderheit unter bestimmten Voraussetzungen und vor bestimmten Hintergründen versuchen soll, ihre Kultur, welche sich maßgeblich von jener der anderen Inselstaat-BewohnerInnen unterscheidet, aufrechtzuerhalten. Es gibt dabei insgesamt sechs Gruppen, welche jeweils verschiedene Einstellungen gegenüber der ‚Minderheit‘ haben und dementsprechend unterschiedliche Positionen vertreten. Die Gruppen müssen dann anhand von Rollenkarten ihre Standpunkte entwickeln, welche sie in Radio, Fernsehen und zu einem späteren Zeitpunkt auf einer BürgerInnenversammlung vortragen müssen. Auch hier besteht das Ziel des Spiels unter anderem in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen und darin, Situationen, die eben von Vorurteilen belastet sind, selbst zu erleben. Darüber hinaus fördert das Spiel die Argumentationsfähigkeit und gibt den Lernenden die Möglichkeit selbst Handlungsstrategien zu kreieren (vgl. Rademacher & Wilhelm 2009: 276-286).

Wie sich aus den Ausführungen zum Simulations- und Planspiel ergibt, bergen beide großes Potenzial zum interkulturellen Lernen und auch für die Steigerung der Sprachkenntnisse, da bei beiden Methoden auch aktiv mit Sprache gearbeitet werden muss. Dennoch soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass diese Übungen sehr zeitintensiv sind, so beträgt die angegebene Spielzeit für „Bei den Derdianen“ zwei Stunden (vgl. Rademacher & Wilhelm 2009: 271) und für „Atlantika“ drei bis vier Stunden (vgl. ebda.: 276). Daher ist es fraglich, inwiefern diese Methoden auch im regulären Unterricht umgesetzt werden können. Wenn jedoch die Zeit hierfür zur Verfügung steht, kann hierzu festgehalten werden, dass die Umsetzung dieser Methoden sowohl in Bezug auf die aktive Sprachverwendung als auch in Bezug auf die Steigerung der interkulturellen Kompetenz als förderlich betrachtet werden kann.

In Hinsicht auf die Umsetzbarkeit von Simulations- und Planspielen im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe gilt auch hier, dass von der Lehrkraft individuell entschieden werden muss, ob diese eingesetzt werden und inwiefern die Sprachkenntnisse der Lernenden für deren Umsetzung ausreichen bzw. inwiefern hier als Vorbereitung entsprechende Wortschatzarbeit stattfinden sollte. Diesbezüglich soll jedoch angemerkt werden, dass im Gegensatz zu dem im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Rollenspiel, sowohl für das hier präsentierte Simulationsspiel als auch für das Planspiel fortgeschrittene Sprachkenntnisse erforderlich sind, da es bei beiden auch darum geht, zu argumentieren und verschiedene Lösungsvorschläge vorzulegen, wozu die Lernenden eben auch über den entsprechenden Wortschatz und die entsprechende Ausdrucksfähigkeit verfügen müssen.

6.2.3 Dramapädagogische Übungen

Laut Kessler geht es in der Dramapädagogik um die „Nutzung dramatischer bzw. theatralischer Mittel für pädagogische Zwecke“ (2008: 37). Der Autor führt hierzu weiters aus, dass hierfür Übungen verwendet werden, um „fiktive dramatische Situationen“ (ebda.) zu kreieren, welche tiefere Einblicke in verschiedene Bereiche der menschlichen Erfahrungen möglich machen. Kessler hebt diesbezüglich auch hervor, dass bei der Dramapädagogik nicht das Produkt im Fokus ist, sondern ausschließlich der Prozess, was bedeutet, dass damit vorrangig die „ganzheitliche Entwicklung“ (38) der Lernenden verfolgt wird (vgl. 2008: 37-38).

Eine viel rezipierte und für die Zwecke des interkulturellen Lernens als geeignet betrachtete dramatische Technik, ist das „Theater der Unterdrückten“ des Brasilianers Augusto Boal (vgl. z.B. Auernheimer 2003, Breugnot 2000).

In seinem Buch *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (1989) betont Boal, dass es bei allen Übungen des Theaters der Unterdrückten darum geht, „uns der Unterdrückung in all ihren Formen bewußt zu werden und sie zu durchbrechen“ (241). Wie auch schon aus dem Titel des Buches hervorgeht finden sich hier verschiedene Übungen, welche auch von Laien ausgeführt werden können. Für die Zwecke dieser Arbeit soll jedoch besonders eine von Boals Theaterformen vorgestellt werden, nämlich „das Statuentheater“.

Wie Boal ausführt, geht es im Statuentheater, welches ohne Sprechen auskommen soll, um den Übergang von einem „statischen“ zu einem „bewegten“ Bild (1989: 241). Dabei wird ein Ausgangsbild erstellt, welches sodann ‚in Bewegung‘ gebracht wird und schließlich zu einem Bild führt, welches in der Wirklichkeit wünschenswert wäre. Dafür präsentiert Boal verschiedene Übungen, zum Beispiel „[e]in Thema mit dem eigenen Körper darstellen“ (241)²⁵. Hierbei wird ein bestimmtes Thema von vier bis fünf Teilnehmenden mit ihren Körpern bildlich präsentiert. Die anderen Teilnehmenden sollen sodann darüber argumentieren, ob die Darstellung ihren Vorstellungen entspricht oder ob sie es anders ausdrücken würden. Boal führt hierzu aus, dass in kleineren Gruppen auch alle TeilnehmerInnen im Kreis das Thema darstellen können. Nachdem das Ausgangsbild

²⁵ Hervorhebung so im Original.

festgelegt wurde, wird es dynamisiert, indem alle gleichzeitig ihr Bild vorspielen, wodurch auch verdeutlicht wird, wie viele Aspekte ein Thema haben kann. Auf ein weiteres Zeichen sollen Relationen zwischen den Bildern geschaffen werden, also die Bilder sollen dann durch Körperhaltung, Mimik, Gestik etc. miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Boal 1989: 241-242).

In anderen Übungen des Statuentheaters kann zum Beispiel eine Person ein Thema mit anderen TeilnehmerInnen darstellen. Diese Person benützt hierfür also die anderen Personen als Statuen, um ein Thema, welches von der Gruppe bestimmt wird, darzustellen. Dafür kann sie/er beliebig viele TeilnehmerInnen verwenden. Jene Personen, die nicht Teil des Bildes sind, können das Bild dann, falls sie das möchten, ihren Vorstellungen entsprechend verändern. Das Ziel besteht darin, ein gemeinsames Bild zu erschaffen. Als mögliches Thema schlägt Boal hierfür ‚die Familie‘ vor (vgl. ebda.: 244-245).²⁶

Schließlich soll hier noch die von Boal vorgestellte Übung ‚Das Übergangsbild‘ (247)²⁷ näher erläutert werden. Als Thema empfiehlt Boal hier vor, dass von der Gruppe eine tatsächliche Situation, in der Unterdrückung vorkommt, gewählt werden soll. Dann wird ein Ausgangsbild erstellt und danach an einem Idealbild gearbeitet, in welchem es keine Unterdrückung mehr gibt. Danach wird wieder das Ausgangsbild daraufhin analysiert, wie es von dem Ausgangsbild zu dem Idealbild kommen könnte, ohne dabei Unterdrückung zu verwenden. Die Lernenden können sodann das Bild so umgestalten, dass es keine Unterdrückung mehr gibt. Das Spiel ist zu Ende, wenn sämtliche Befreiungssituationen vorgestellt und durchgespielt wurden (vgl. Boal 1989: 247).

Ein potenzielles Thema für die zuletzt vorgestellte Übung findet sich bei Auernheimer, der vorschlägt, dass hier die tatsächliche Lage von Menschen mit Migrationshintergrund, dem idealen Bild einer multikulturellen Gesellschaft gegenübergestellt werden könnte (vgl. 2003: 161).

Eine sehr umfangreiche Zusammenstellung von dramapädagogischen Übungen, welche sich für das interkulturelle Lernen eignen, findet sich auch bei Kessler (2008: 125-132).

²⁶ Dieses Thema kann auch für die Zwecke dieser Arbeit im Sinne eines interkulturellen Themas als geeignet betrachtet werden, da sich diese Thematik auch in einigen der in Kapitel 5.1 vorgestellten Themenübersichten zum interkulturellen Lernen wiederfindet.

²⁷ Hervorhebung so im Original.

Da das Statuentheater, wie auch bereits sein Name impliziert, vorrangig auf der nonverbalen Ebene stattfindet, könnte hier gefolgert werden, dass derartige Übungen auch für SuS verwendet werden können, die sich in niedrigeren Lernjahren befinden.

6.2.4 Sonstige Spiele

Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Vielfalt an für das interkulturelle Lernen zur Verfügung stehenden Spielen in der entsprechenden Literatur sehr groß. Da die Darstellung all dieser den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden nun exemplarisch nur so genannte *Energizer* vorgestellt.

Gemäß dem *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen* sind *Energizer* „Muntermacher“ (Jugend für Europa 2000: 39), welche sich besonders dazu eignen ein bestimmtes Lernklima zu schaffen und die Lernenden zu aktivieren. Außerdem wird angemerkt, dass sie das Potenzial haben, Themenstellungen in ansprechender Art und Weise einzuleiten (vgl. ebda.).

Im *T-Kit 4* werden verschiedene Beispiele für *Energizer* vorgeschlagen, die sich für das interkulturelle Lernen eignen.²⁸ Ein Beispiel hierfür ist die Übung „60 Sekunden sind eine Minute – oder nicht?“ (Jugend für Europa 2000: 42). Hier geht es darum, die Relativität von Zeit zu verdeutlichen. Wichtig für diese Übung ist, dass keinerlei Uhren im Raum und bei den Lernenden sind. Auf ein Zeichen der Lehrkraft, bei dem diese eine Stoppuhr startet, müssen alle Lernenden aufstehen und sich erst wieder hinsetzen, wenn sie glauben, dass 60 Sekunden vergangen sind. Dafür ist es wichtig, dass Ruhe herrscht und niemand spricht. Diese Übung führt den Lernenden vor Augen, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Zeitempfindungen haben. Im Anschluss an die Übung kann auch über das unterschiedliche Verständnis von Zeit in unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden. Es wird hier jedoch betont, dass auch verdeutlicht werden muss, dass niemand dafür beleidigt werden soll, wenn ihre/seine Minute eben länger dauert (vgl. Jugend für Europa 2000: 42).

Eine andere Form der Aufwärmübung, bei welcher auch aktiv in der Fremdsprache kommuniziert werden muss, findet sich bei Rademacher & Wilhelm (2009: 30). Sie trägt den Titel „Internationale Persönlichkeiten“. Bei diesem Spiel werden Klebezettel benötigt, auf

²⁸ Bei Rademacher & Wilhelm (2009) finden sich ebenfalls Aufwärmspiele sowie Spiele zum Einstieg und zur Einstimmung. Auch bei Lösche & Püttker (2009) und bei Lázár (2015) werden Spiele vorgestellt, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

welche die Lernenden berühmte Persönlichkeiten aus ihren Heimatländern schreiben.²⁹ Dann bekommt jede/jeder nach dem Zufallsprinzip einen Klebezettel auf den Rücken geklebt und soll herausfinden wer sie/er ‚ist‘. Je nach Gruppengröße können dann entweder alle durch den Raum gehen und einander jeweils immer pro Person drei Fragen stellen oder in Gruppen mit weniger Lernenden, kann das Raten in einem Kreis passieren, wo eben immer eine Person in die Mitte tritt und deren/dessen Fragen dann von den sich im Kreis befindenden Lernenden beantwortet werden. Sobald die Lernenden herausgefunden haben, wer sie sind, sollen sie sich die Zettel auf ihre Vorderseite kleben. Wenn der Großteil der Personen gefunden wurde, werden jene Persönlichkeiten besprochen, die bis dahin noch nicht erraten wurden. Zum Abschluss sollen die Lernenden darüber sprechen, welche ‚Beziehung‘ sie zu ihren zugeteilten Persönlichkeiten haben (vgl. Rademacher & Wilhelm 2009: 30).

Auch hier gilt es wieder zu beachten, dass für die erste hier vorgestellte Übung keine besonderen Sprachkenntnisse vonnöten sind und sich diese daher für alle Lernjahre eignet, wohingegen die zweite vorgestellte Übung bereits Grundkenntnisse erfordert. Die Lehrkraft muss hier also wieder individuell einschätzen, inwiefern und ob die Kenntnisse der SuS für diese Aufgabe ausreichend sind bzw. ob hier noch sprachliche Vorarbeit geleistet werden muss.

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels betont wurde, gibt es eine große Vielfalt an Spielen zum interkulturellen Lernen. Spielevorschläge in ungarischer Sprache finden sich zum Beispiel bei Lázár (2015) sowie in der ungarischen Übersetzung des *T-Kit 4 Interkulturelles Lernen* des (Európa Tanács & Európai Bizottság 2000). Umfangreiche Spieleübersichten in deutscher Sprache finden sich beispielsweise bei Rademacher & Wilhelm (2009), Losche & Püttker (2009) und bei Osuji (2010) sowie in englischer Sprache bei Huber-Kriegler et al. (2003). Letztere müssen also in entsprechender Art und Weise für den UaF-Unterricht adaptiert werden.

6.3 Arbeit mit audiovisuellen Medien

Neben dem Internet und den neuen Medien, welche zum Beispiel für so genannte eTandems für das interkulturelle Lernen genutzt werden können (siehe hierzu Kap. 6.5), können auch

²⁹ **Anmerkung:** Für die Zielgruppe dieser Arbeit könnte man, je nach Zusammensetzung der Gruppe, die Auswahl auf internationale Persönlichkeiten oder auf Persönlichkeiten aus Ungarn beschränken, um eben zu vermeiden, dass hier nur österreichische Persönlichkeiten ausgewählt werden. Alternativ könnten die Klebezettel eventuell auch von der Lehrkraft schon im Vorhinein beschriftet werden.

andere Medien für diese Zwecke zur Hilfe genommen werden. Ein Beispiel dafür sind so genannte audiovisuelle Medien.

Im Folgenden soll also kurz dargelegt werden, was unter audiovisuellen Medien verstanden wird und was bei deren Nutzung im Unterricht zu beachten ist, um im Anschluss daran, die Arbeit mit dieser Medienform im Rahmen des interkulturellen Lernens am Beispiel von Werbespots sowie am Beispiel der produktiven Videoarbeit näher vorzustellen.

Raabe definiert audiovisuelle Medien als ein „Verbundmedium“ (2007: 423), in welchem „Bilder oder Bildfolgen mit Sprache, Musik und Geräuschen [...]“ (ebda.) verknüpft werden. Der Autor stellt fest, dass das Fernsehen und Videos dabei eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kenntnisse sowie auch der interkulturellen Kompetenz bieten. So erachtet er, unter anderem, Videos als geeignet für die Behandlung landeskundebezogener sowie auf ‚fremde‘ Kulturen bezogener Inhalte. Dennoch hebt er diesbezüglich hervor, dass bei der unterrichtlichen Bearbeitung beachtet werden muss, dass die Absichten der FilmproduzentInnen in die Produkte miteinfließen und dass es in diesem Zusammenhang auch zu, wie er es nennt, „strukturbedingte[n] Manipulationen“ (ebda.: 424) kommt, vor allem in Bezug auf verschiedene Techniken, die beim Filmemachen angewandt werden. Dadurch wird die Wirklichkeit auch gezwungenermaßen, wie er es ausdrückt „[ge]filtert, verkürzt und verfälscht“ (ebda.) wird. Der Autor betont daher auch, dass dies den Lernenden zur Kenntnis gebracht werden muss, um zu verhindern, dass die dargebotenen Inhalte für real gehalten werden (vgl. 2007: 424).

Raabe hält überdies fest, dass in Bezug auf die Verwendung von Filmen im Unterricht oftmals dafür plädiert wird, kurze ca. dreiminütige Filme oder Ausschnitte aus Filmen zu wählen und diese mit entsprechenden Übungen vor, während und nach dem Sehen zu bearbeiten. Er gibt jedoch zu bedenken, dass sich in diesem Zusammenhang vor allem Spielfilme aufgrund deren Länge als schwierig erweisen und erklärt, dass daher in vielen Fällen eher mit Schlüsselszenen gearbeitet wird, welche dann entsprechend methodisch behandelt werden (vgl. 2007: 425).

In Bezug auf die Auswahl von passendem Material führt Rybarczyk aus, stehen hier, im Vergleich zu früher, eine Vielzahl von Quellen zur Verfügung. Allerdings weist sie darauf hin, dass bei deren Benutzung im Unterricht auf das Urheberrechtsgesetz sowie auf die Vorgaben der ProduzentInnen bzw. Anbieter geachtet werden muss (vgl. 2012: 145).

Für den praktischen Unterricht können hier vor allem Werbespots als geeignet betrachtet werden, da es sich bei diesen naturgemäß um kurze Filme handelt, wodurch auch die eingangs erläuterte Vorgehensweise gemäß Raabe (vgl. 2007: 425), vor allem auch in Hinblick auf die im Rahmen einer Unterrichtsstunde zur Verfügung stehende Zeit, umgesetzt werden kann (vgl. hierzu auch Rybarczyk (2012)). Auch Grau & Würffel stellen, beruhend auf Tomalin & Stempleski 1993, die „Analyse von kulturspezifischen Werten in Werbung [...]“ (2007: 313) als eine Übung für die Aufgabengruppe „Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich“ (ebda.) vor. Aus diesen Gründen soll im Folgenden der Nutzen der Verwendung von Werbespots, welche also Werbung und Film verbinden, beim interkulturellen Lernen näher untersucht und mit den dementsprechenden methodischen Überlegungen ergänzt werden.

6.3.1 Arbeit mit Werbespots

Schumann schreibt in ihrem Artikel „Interkulturelles Lernen mit Werbung“ aus dem Jahr 2008, dass das vermehrte Interesse für die Beschäftigung mit Werbung vor allem in den 1990er Jahren ihren Anfang nahm und dass von da an Werbung, in welcher ein Text und ein Bild bzw. Werbespots, in welchem zu den zuletzt genannten auch noch Musik hinzukommt, als förderlich für kommunikatives und interkulturelles Lernen erachtet werden. Sie betrachtet Werbungen als besonders geeignet für das interkulturelle Lernen, weil diese in kurz zusammengefasster Form kulturelle Werte und Einstellungen der jeweiligen Nation wiedergeben und sie sich daher zum Beispiel auch dafür anbieten, die jeweilige kulturbezogene Botschaft hinter den Bildern zu ergründen (vgl. 2008: 48).

Auch Dohrn et al. (2014: 111) erläutern, dass sich Werbung für das interkulturelle Lernen eignet, da sie die aktuelle Denkweise und Lebensart einer Gesellschaft widerspiegelt und somit auch Einblicke in andere Kulturen geben kann. Die AutorInnen heben überdies hervor, dass durch den Umgang mit einem Text oder einer Werbung, neben der sprachlichen Komponente, auch drei Kräfte angesprochen werden, nämlich „Kognition, Imagination und Emotion“ (2014: 112), was den EmpfängerInnen ein, wie sie es bezeichnen, „gefahrloses, weil simulatives ‚Probearbeiten‘“ (112) ermöglicht, welches unter anderem darin resultiert, dass sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten auch aus der Perspektive der anderen Kultur wahrgenommen werden können (vgl. Dohrn et al. 2014: 112).

Bei Rybarczyk findet sich unter anderem auch ein Modell für eine mögliche methodische Vorgehensweise bei der Verwendung von Werbespots im Fremdsprachenunterricht.

Insgesamt unterscheidet sie dabei drei Phasen. In der ersten Phase, erfolgt die „Einstimmung und Vorentlastung“ (152). Hier wird empfohlen mit bestimmten Medien, wie zum Beispiel Werbebildern oder Artikeln aus Zeitungen zu arbeiten bzw. mit einem Standbild aus dem jeweiligen Spot, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Die Aufgabe der Lernenden besteht dann darin, über das Bild zu sprechen bzw. es zu erklären und schließlich sollen sie sich unter anderem darüber Gedanken machen, wovon der Spot handeln könnte bzw. über den Schauplatz, die Charaktere und das beworbene Produkt. In der zweiten Phase wird der Werbespot präsentiert, entweder in voller Länge oder mit Unterbrechungen und die Lernenden müssen dann Vermutungen dazu anstellen, wie der Werbespot weitergehen könnte oder der Spot kann auch ohne Ton vorgespielt werden und die SchülerInnen müssen eben erklären, was sie sehen bzw. gesehen haben. In der dritten Phase erfolgt schließlich die Analyse des Spots, welche ebenfalls aus drei Phasen besteht. Einleitend sollen die Lernenden dabei über ihre Eindrücke sprechen, und diese mit ihren zuvor geäußerten Erwartungen vergleichen, dann bekommen sie bestimmte Aufgaben, die sie lösen müssen, wie z.B., dass sie sich auf die Produkte oder die im Spot verwendete Sprache konzentrieren sollen. Schließlich sollen sie auf die Art und Weise aufmerksam gemacht werden, wie Sprache in Werbungen verwendet wird. Dann geht es weiter mit einem Gespräch im Plenum, wo die Resultate der Gruppenarbeiten miteinander verglichen werden, wobei Rybarczyk in diesem Zusammenhang betont, dass im Bereich der Wortschatzarbeit dabei vor allem der Fokus auf Adjektive gelegt werden sollte, da diese eben vermehrt in Werbungen auftreten. Als weitere Möglichkeiten nennt die Autorin auch noch verschiedene kulturbezogene Aufgaben, wie zum Beispiel die Frage nach der Zielgruppe des Werbespots und den damit verbundenen Werten oder den Vergleich zwischen der ‚eigenen‘ und der Kultur des Landes der Zielsprache. Weitere Dinge, die laut Rybarczyk behandelt werden können sind beispielsweise die Erwartungen, die die jeweilige Kultur an ein Produkt hat, kulturbezogene Informationen in Werbungen, wie z.B. geschichtliche oder literarische Zusammenhänge oder auch Stereotypen in Bezug auf die eigene und andere Kultur (vgl. 2012: 152-153). Die Autorin betont schließlich auch noch, dass Werbespots zur Motivation der Lernenden beitragen können und sie so auch für die Kultur und Sprache der zielsprachigen Kultur begeistern können (vgl. ebda.: 154).

Welche Arten von Werbungen eignen sich nun also für das interkulturelle Lernen im UaF-Unterricht? Dohrn et al. beschäftigen sich näher mit der Verwendung von so genannter „interkultureller Werbung“ im DaF-Unterricht. Diese Ausführungen können jedoch auch auf

den UaF-Unterricht übertragen werden und sollen daher nun kurz vorgestellt werden. Unter interkultureller Werbung verstehen Dohrn et al. „eine Werbung, in der es zu einer Begegnung und einem Austausch zwischen mehreren Kulturen kommt“ (2014: 114). Als Beispiel führen sie dabei den Werbespot eines Autoherstellers an, in welchem sich ein Deutscher und ein Italiener begegnen. In Bezug auf die Auswahl von solchen Werbungen beziehen sich Dohrn et al. auf Li (2007). Li hebt in diesem Zusammenhang neben allgemeindidaktischen Überlegungen und Überlegungen zu Informationen über Vorwissen und dem Thema an sich, auch den interkulturellen Aspekt hervor. Li's Kriterienübersicht sieht dabei wie folgt aus:

Allgemeindidaktischer Aspekt

- a) Bezug der Werbung zu den Lernenden
- b) Anlass zum Sprechen und Denken
- c) Sprachliches Vorwissen
- d) Aktualität
- e) Technische Qualität

Informationsaspekt

- a) Vorwissen
- b) Informationspotential
- c) Themenbezogenheit

Interkultureller Aspekt

- a) Interkulturelles Spannungspotential
- b) Anregung zum Vergleich
- c) Stereotypenkritik (Li 2007: 232 ff. zit. in. Dohrn et al. 2014: 119)

Zusätzlich zu diesen Kriterien für die Auswahl von Werbungen, weisen Dohrn et al. auch noch darauf hin, dass bei deren Einsatz auch darauf geachtet werden muss, ob die gewählte Werbung der Zielgruppe und auch den jeweiligen Unterrichtszielen entspricht. Dabei heben sie hervor, dass vor allem in Bezug auf die interkulturelle Beschäftigung hier eine multiperspektivische Betrachtung der Thematik vonnöten ist und dass dabei auch auf Mannigfaltigkeit hinsichtlich der jeweiligen Sozialformen und Aufgaben- und Übungstypen geachtet werden muss (vgl. Dohrn et al. 2014: 119-120).

Ein Beispiel für einen Unterrichtsvorschlag zu einem ungarischen Werbespot, in dessen Mittelpunkt ungarische Stereotype stehen, findet sich bei Barátka & Kaleta (2014). Sie präsentieren eine Unterrichtssequenz zum Thema „A magyarság szimbólumok világában“ (Dt. In der Welt der Symbole des Ungartums) und beziehen sich dabei auf den Werbespot eines ungarischen Bierherstellers, in welchem eine Vielzahl an ungarischen Stereotypen aufgezählt wird. Es kann also gefolgert werden, dass die Beschäftigung mit derartigen Werbespots für den UaF-Unterricht in höheren Lernjahren in Bezug auf das interkulturelle Lernen und dabei vor allem in Hinblick auf die Beschäftigung mit Stereotypen als

lohnenswert betrachtet werden kann (siehe hierzu Li (2007)). Für die Umsetzung im Unterricht kann zum Beispiel die eingangs vorgestellte Methode nach Rybarczyk (2012) als Orientierungshilfe dienen.

6.3.2 Produktive Videoarbeit

Im Gegensatz zu der im vorigen Kapitel beschriebenen so genannten rezeptiven Videoarbeit, bei welcher eben Filme oder Filmausschnitte von den Lernenden interpretiert werden, besteht die so genannte produktive Videoarbeit laut Timmermann darin, dass der Film von den Lernenden selbst inklusive aller dafür erforderlichen Schritte kreiert wird und diese somit einer von den Lernenden erstellten Stellungnahme zu einer bestimmten Problematik gleichen. Timmermann stellt des Weiteren fest, dass die produktive Videoarbeit nicht nur in der Produktion eines Videos besteht, sondern dass auf diese immer auch eine Phase der Rezeption folgt, im Rahmen welcher eben das produzierte Video einem Publikum vorgestellt wird, welches darauf in einer bestimmten Art und Weise reagiert. Die Autorin hebt diesbezüglich hervor, dass sich durch die technischen Entwicklungen in den vorangegangenen Jahren viele zusätzliche Möglichkeiten für die produktive Videoarbeit ergeben haben und erwähnt hier zum Beispiel Digicams, verschiedene Programme zum Schneiden von Filmen sowie auch Plattformen im Internet, auf welchen die selbst gemachten Videos der Öffentlichkeit präsentiert werden können (vgl. Timmermann 2012: 1).

Des Weiteren stellt Timmermann in Bezug auf die Formen der produktiven Videoarbeit fest, dass hier meist solche verwendet werden, die keines großen Aufwandes bedürfen. Als Beispiele nennt sie hier unter anderem Bildercollagen, kurze Videoteile, Projekte mit Interviews, das Filmen von Rollenspielen oder das Filmen von Tätigkeiten der SuS, um diese festzuhalten (vgl. 2012: 4).

Für die Zwecke dieser Arbeit und in Anbetracht der derzeit zur Verfügung stehenden technologischen Hilfsmittel, wie Smartphones, ergeben sich also auch hier vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für den UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe. So können zum Beispiel, wie von Timmermann (2012: 4) vorgeschlagen, Rollenspiele, wie jenes, das in Kapitel 6.2.1 vorgestellt wurde, aufgenommen und danach analysiert werden. Man könnte hierzu folgern, dass es den SuS damit ermöglicht wird, eine „objektive“ Außenperspektive einzunehmen, von welcher aus sie dann die jeweiligen interkulturellen Kommunikationssituationen beurteilen können.

6.4 Schüleraustausch

Ertelt-Vierth schreibt hierzu, dass die Wörter *Schüleraustausch* und *Schülerbegegnung*

eine Skala von Maßnahmen (u.a.) des Fremdsprachenunterrichts beschreiben, die *Face-to-face*-Kontakt herstellen (= Schülerbegegnung) und zu diesem Zweck möglicherweise eine Reise in ein Land der Zielsprache oder einer anderen Kultur, das Wohnen in den Familien der Partner und einen Gegenbesuch der Partnergruppe (=Schüleraustausch) umfassen. (2007: 275)

Die Autorin führt weiters aus, dass es sich dabei um Methoden des Fremdsprachenunterrichts handelt, im Rahmen welcher auch andere Methoden, wie Tandem- und Projektlernen, eingesetzt werden (vgl. 2007: 275). Auf diesen beiden Formen wird in den folgenden beiden Unterkapiteln genauer eingegangen.

Breugnot ordnet Schüleraustausche ihren vier Achsen zur Umsetzung von interkulturellen Prinzipien im Unterricht zu und stellt fest, dass der positive Nutzen dieser Methode für die Erweiterung der Sprachkenntnisse unbestritten zu sein scheint (vgl. 2000: 299, siehe hierzu auch Volkmann 2002). Breugnot betont jedoch, dass sein Nutzen für das interkulturelle Lernen besondere Zusatzschritte erfordert (vgl. 2000: 299). Die Autorin (vgl. ebda.) und auch Volkmann (2002: 23) stellen in diesem Zusammenhang überdies fest, dass die so genannte „Kontakthypothese“, die davon ausgeht, dass das intensive Zusammentreffen mit Personen aus einer anderen Kultur, dabei hilft, Vorurteile abzubauen und das interkulturelle Verständnis zu fördern, heute als widerlegt gilt. Daher betont Breugnot, in Anlehnung an Alix (1990), auch, dass der Erfolg von Schüleraustauschen vor allem einen Dialog zwischen den beiden Parteien sowie eine diesbezügliche Reflexion erfordert. Dabei schlägt sie vor, dass die Angehörigen der jeweiligen Schulen und Kulturen selbstständig in Gruppen entweder im Rahmen der eigenen Schule oder aber in Zusammenarbeit beider Schulen arbeiten sollten. Die Themen können sich dabei auf die Sichtweise der eigenen Kultur oder aber auch auf die Perspektive auf die andere Kultur beziehen. Mithilfe einer solchen Vorgehensweise können die Beteiligten nämlich direkte Antworten von den PartnerschülerInnen erhalten (vgl. Breugnot 2000: 300-301).

Auch die eingangs zitierte Autorin Ertelt-Vierth hebt hervor, dass das Wissen und die Kenntnisse über die Kultur sowie deren Vermittlung von den Lehrenden nicht dem Zufall überlassen werden dürfen, sondern einer aktiven Anleitung bedürfen und daher auch durch didaktische Maßnahmen unterstützt werden müssen und mit einer entsprechenden Reflexion einhergehen sollten (vgl. 2007: 276).

Nachdem nun die Methode des Schüleraustausches in Bezug auf deren Nutzen für das interkulturelle Lernen näher untersucht wurde, sollen im Folgenden die zwei erwähnten Methoden, die oftmals bei Schüleraustauschen angewandt werden (vgl. Ertelt-Vierth 2007), vorgestellt werden, nämlich das so genannte Tandem bzw. dessen ‚elektronische‘ Variante, das eTandem sowie der Projektunterricht.

6.4.1 Tandem – eTandem

Bechtel definiert in seinem Buch *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*, den Begriff *Tandem* in Bezug auf das Sprachenlernen wie folgt:

Zwei Lerner unterschiedlicher Muttersprache kommen zusammen (z.B. eine Deutsche/ein Deutscher und eine Französin/ein Franzose), um sich gegenseitig beim Erlernen der Sprache des anderen zu unterstützen, wobei die Muttersprache des einen die Zielsprache des anderen ist. Jeder übt sich dabei in seiner Fremdsprache und gegenseitig helfen sich die Tandempartner in der Sprache, die für sie Muttersprache ist. (2003: 15)

Dabei unterscheidet er zwei Arten von Tandems, nämlich das „Einzeltandem“ und den „Tandemkurs“. Ersteres liegt laut ihm vor, wenn zwei Lernende mit verschiedenen Muttersprachen über eine vermittelnde Institution zusammenkommen und in ihrer Freizeit ohne jegliche Art der didaktischen Unterweisung zusammen lernen, wohingegen bei „Tandemkursen“ zwei LernerInnengruppen im Rahmen eines Kurses, welcher auch von einem Kursleiter geführt wird, involviert sind, womit hier, im Gegensatz zu Einzeltandems, eine didaktische Unterstützung angeboten wird. Als Beispiel für einen Tandemkurs nennt Bechtel den Schüleraustausch (vgl. Bechtel 2003: 15).

In seinem Artikel „Lernen in Tandemkursen“ führt Bechtel aus, dass das Lernen im Tandem „eine besondere Form der interkulturelle[n] Kommunikation“ (2007: 267) darstellt, da die Lernenden einerseits ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden können und sich dadurch auch potenzielle Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen ergeben. Er führt das darauf zurück, dass die PartnerInnen des Tandems, wenn sie miteinander kommunizieren, die Lage und die Lebensweisen des anderen Landes kennenlernen und sie so auch die eigene und die ‚andere‘ Perspektive wahrnehmen und vergleichen können. Des Weiteren stellt Bechtel fest, dass sie so auch erproben können, wie sie die eigene Muttersprache verwenden, wenn sie mit Nicht-MuttersprachlerInnen kommunizieren (vgl. 2007: 267).

In Bezug auf die Organisation von Tandemkursen hebt Bechtel vier Aspekte als wichtig hervor, nämlich „die Sprachenwahl, die Rolle der Lerner und die des Kursleiters sowie die Themen- und Aufgabenstellung [...]“ (2007: 267). Bei der Sprachenwahl erachtet Bechtel die Variante, bei der beide TandempartnerInnen dieselbe Sprache verwenden, welche in dem Fall für die/den einen die Fremd- und für die/den anderen die Muttersprache ist, als empfehlenswert. Die Rollen werden dann gewechselt, wobei jedoch, laut Bechtel, darauf geachtet werden muss, dass den Lernenden eine ähnliche Zeitspanne zur Verfügung steht, um ihre jeweilige Fremdsprache zu üben. In Bezug auf die Rolle der Lernenden betont er, dass

diese zwei Rollen spielen, nämlich einerseits jene der kompetenten Muttersprachlerin/des kompetenten Muttersprachlers und andererseits jene der/des Lernenden. Er hebt hervor, dass sich Lehrkräfte in solchen Phasen zurückziehen sollen und dass ihre Hauptaufgabe in der Organisation dieser Phasen besteht, also in der Themenwahl, der Erstellung von Aufgaben, der Wahl der zu verwendenden Sprache und in der Überwachung der Zeit. Er/sie kann jedoch natürlich Hilfestellung in Bezug auf grammatikalische oder wortschatzbezogene Schwierigkeiten leisten. Bei den Themen und Aufgaben stellt Bechtel fest, dass sich hierfür vor allem solche eignen, die sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen und fügt jedoch hinzu, dass Lehrkräfte durch verschiedenartiges Zusatzmaterial die Interaktion in Bezug auf bestimmte Aspekte eines Themengebiets organisieren können (vgl. Bechtel 2007: 267-268).

Eine besondere und moderne Form des Tandems ist das so genannte eTandem. O'Rourke stellt zu dem Begriff *eTandem* Folgendes fest: „eTandem is becoming established as a standard term for internet-based forms of tandem“ (2007: 44). In seinem Artikel „Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century“ aus dem Jahr 2004 stellt der Autor Cziko unterschiedliche Medien vor, die für das eTandem genutzt werden können, dabei nennt er unter anderem die folgenden: Telefon, Amateur-Radio, E-Mail, Electronic Bulletin Boards, Chat, MOOs, Audio und Video (vgl. 2004: 28-36).

Bei O'Rourke finden sich auch Empfehlungen, wie ein solches eTandem in den Unterricht eingebracht werden kann. Er unterscheidet dabei verschiedene Möglichkeiten, die die Eigenständigkeit der SuS in unterschiedlichem Maße fördern. Als eine Variante, welche die Lehrkraft nur wenig involviert, schlägt er vor, dass Lehrkräfte den Lernenden empfehlen, sich selbst TandempartnerInnen zu suchen und sie sie dafür auf eine vermittelnde Institution verweisen oder dass sich Lehrkräfte der Thematik des Tandemlernens auch im Unterricht widmen und Hilfestellung in Bezug auf unterschiedliche sprachliche oder sonstige Schwierigkeiten leisten. Allerdings stellt er fest, dass ein solches Tandemlernen üblicherweise mehr von Erfolg gekrönt ist, wenn es direkt in den Unterricht integriert wird (vgl. O'Rourke 2007: 49).

O'Rourke unterscheidet dabei zwei Arten von Kommunikationsformen für eTandems, nämlich „asynchronous email“ und „synchronous text-based CMC [computer-mediated communication; Anm.d.Verf.]“ (2007: 52), wozu er unter anderem Instant Messenger, Chats und MOOs zählt. Der Autor untersucht diese beiden Formen näher und kommt zu dem

Ergebnis, dass für die Variante der „synchronous text-based CMC“ jeweils eine Unterrichtsstunde auf beiden Seiten aufgewendet werden muss, wobei eventuelle Zeitverschiebungen miteingerechnet werden müssen³⁰ und wobei zu dieser Zeit, ebenfalls die entsprechende Technik zur Verfügung stehen muss. Er hält des Weiteren fest, dass, wenn sich diese Art der Kommunikationsform als zu aufwendig herausstellt, sich die erste vorgestellte Variante, nämlich die „asynchronous text-based CMC“ empfiehlt, welche zumeist in Form von E-Mail-Interaktionen stattfindet. Er hebt dabei unter anderem auch die Vorteile dieser Möglichkeit hervor und erwähnt, hier zum Beispiel, dass es die asynchrone Form der E-Mailkorrespondenz den Lernenden ermöglicht, über das, was sie schreiben wollen, nachzudenken, da sie nicht im Zugzwang sind, unmittelbar antworten zu müssen, was ihnen wiederum die Zeit gibt ihre Antwort sprachlich und inhaltlich besser auszuformulieren oder unbekannte Wörter aufzuzeichnen (vgl. ebda.: 52-53).

Eine synchrone Form der Kommunikation, welche in eTandems zum interkulturellen Lernen Anwendung finden kann, sind Videokonferenzen mit Tools wie *Skype*.

Tian & Wang (2010) untersuchten in ihrer Studie im Rahmen eines Online-Austauschprogramms zwischen Englisch-Studierenden der chinesischen Peking University und Mandarin-Studierenden der australischen Griffith University, das Potenzial des Videokonferenztools *Skype*. Die Studie, die im Jahr 2009 durchgeführt wurde, konzentrierte sich dabei auf die Perspektiven der Studierenden auf den Nutzen eines solchen eTandems in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten sowie ihr interkulturelles Verständnis. Die Studie ergab unter anderem, dass beide Gruppen diese Form des eTandems als förderlich in Hinblick auf deren sprachliche und interkulturelle Kompetenz beurteilten, was laut Tian & Wang nahelegt, dass die Durchführung von eTandems über *Skype* sich als nachhaltige Form des Lernens außerhalb des Unterrichts eignet (vgl. Tian & Wang 2010: 181).

In Bezug auf *Skype* halten Tian & Wang fest, dass es sich hierbei um eine Software handelt, die kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden kann. Ansonsten werden zusätzlich zu einem PC oder Laptop nur eine Webcam und eine Breitbandinternetverbindung benötigt. Darüber hinaus betonen sie dessen Zuverlässigkeit, Nutzerfreundlichkeit sowie die Tatsache,

³⁰ **Anmerkung:** Für den UaF-Unterricht in Österreich spielen derartige Zeitverschiebungen natürlich nur dann eine Rolle, wenn eTandems mit Lernenden aus weiter entfernten Ländern umgesetzt werden sollen.

dass diese Anwendung in vielen Sprachen zur Verfügung steht und auch die Möglichkeit von Gruppenchats und Audioconferencing bietet. Des Weiteren beurteilen die beiden Autoren diese Plattform auch positiv in Bezug auf deren pädagogischen Nutzen, da Sprachlernmöglichkeiten angeboten werden und da die Möglichkeit des Videochats für zwei Personen unter anderem der Situation Authentizität verleiht (vgl. Tian & Wang 2010: 185).

Obgleich die oben erwähnte Studie im universitären Rahmen durchgeführt wurde, scheint sich *Skype* aufgrund der nach Tian & Wang dargestellten Charakteristika dieser Software, durchaus auch für den schulischen Unterricht zu eignen. Im dritten Unterrichtsvorschlag in dieser Arbeit wird eine Möglichkeit vorgestellt, wie eTandem-Aufgaben in den UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe integriert werden können.

Nachdem nun also die (e)Tandem-Methode dargestellt wurde, soll im folgenden Kapitel eine weitere Methode vorgestellt werden, die oftmals im Rahmen von Schüleraustauschen Anwendung findet, nämlich der Projektunterricht.

6.4.2 Projektunterricht

Legutke definiert Projektunterricht wie folgt: „Projektunterricht bezeichnet eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt“ (2007: 259) und unterscheidet dabei drei Arten von Projekttypen, nämlich *Begegnungsprojekte*, *Korrespondenzprojekte* und *Textprojekte* (vgl. ebda.: 261). Unter *Begegnungsprojekten* versteht er „Ernstfälle“ (ebda.: 261), in welchen direkt mit zielsprachlichen SprecherInnen in Kontakt getreten wird. Dies kann entweder im Rahmen des Unterrichts z.B. durch MuttersprachlerInnen, außerhalb des Klassenzimmers z.B. auf Flughäfen oder in Hotels oder auch direkt im Land der Zielsprache im Zuge von Schulausflügen bzw. Partnerschaften mit anderen Schulen, geschehen. Dabei betont Legutke, dass dieser Kontakt einer Vorbereitung bedarf, sowohl in Bezug auf die Sprache als auch auf die Themen und danach auch entsprechend ausgewertet werden muss. Er hebt hervor, dass es diese Form des Projektunterrichts ermöglicht, die Prozesse des Fremdverstehens zu behandeln und die Fähigkeit diese zu verstehen, fördert. Bei *Korrespondenzprojekten* steht ebenfalls der Kontakt zur Zielsprache im Fokus, sie unterscheiden sich jedoch insofern von der eingangs vorgestellten Methode, dass sie über verschiedene Medien wie Briefe, Videobriefe, E-Mails etc. passieren. Als dritten Projekttyp führt Legutke *Textprojekte* an, im Rahmen welcher mit

Texten, wie zum Beispiel Texten aus Lehrbüchern, literarischen Texten oder Hypertexten aus dem Internet, gearbeitet wird (vgl. Legutke 2007: 261).

Als methodischen Ablauf schlägt Legutke den folgenden vor. Ausgehend von einer *Projektidee*, folgt die Themenfindung, welche dann zu einem *Projektplan* führt, in welchem die *Projektaufgaben*, das heißt die Aufgaben und weiteren Schritte für die Lernenden und Lehrenden, festgelegt sind. Hinzu kommen dann auch unterschiedliche Arten der *Präsentation* inklusive deren *Vorbereitung* sowie auch *metakommunikative Phasen*. Im Rahmen der *Prozess bzw. Projektevaluation* wird schließlich über das Projekt reflektiert und es werden verschiedene diesbezüglich relevante Bereiche, wie z.B. sprachliche oder inhaltliche Probleme, behandelt (vgl. 2007: 261).

Wie deutlich aus Legutkes Ausführungen hervorgeht, eignen sich besonders auch *Begegnungsprojekte* für das interkulturelle Lernen. Bezogen auf den UaF-Unterricht könnten hier also Schüleraustausche zwischen österreichischen und ungarischen Schulen bzw. Exkursionen für die Zwecke des interkulturellen Lernens genutzt werden, insofern diese natürlich hinsichtlich bestimmter Prozesse und Themen vorbereitet und begleitet werden, denn wie bereits weiter oben in Kap. 6.4 angemerkt, ist heute die Meinung vorherrschend, dass nur der bloße Kontakt mit Menschen aus dem zielsprachigen Land nicht automatisch zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz beitragen kann, sondern dass hierfür zusätzliche Schritte im Sinne des interkulturellen Lernens vonnöten sind (vgl. Breugnot 2000: 299; Volkmann 2002: 23).

7 Unterrichtsvorschläge

Im Folgenden werden ergänzend zu den in Kapitel 6 vorgestellten Methoden, drei praktische Unterrichtsvorschläge präsentiert, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können und die den Lehrkräften als Inspiration dienen sollen. Als Zielgruppe werden dabei Lernende in der österreichischen AHS-Oberstufe angesprochen.

Die Unterrichtsvorschläge erstrecken sich jeweils über zwei 50-minütige Unterrichtseinheiten. Sie richten sich an eine bestimmte Zielgruppe in einem bestimmten Lernjahr und orientieren sich dabei am AHS-Oberstufenlehrplan für lebende Fremdsprachen (siehe hierzu BMB 2015b). Dieser legt für SuS mit Ungarisch als erste lebende Fremdsprache für das 5. und 6. Lernjahr ein B1-Niveau für alle fünf Teilbereiche (Lesen, Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben) fest, wobei bei Letzterem (6. Lernjahr) jedoch die Themen, Textsorten und kommunikativen Situationen ausgeweitet und vertieft werden sollen. Im 7. und 8. Lernjahr der ersten lebenden Fremdsprache soll hingegen ein B2-Niveau in allen fünf Teilbereichen erreicht werden (vgl. BMB 2015b: 6).

Für SuS mit Ungarisch als zweite lebende Fremdsprache wird für das 3. und 4. Lernjahr (9. und 10. Schulstufe) für Lesen ein B1-Niveau und für die anderen vier Bereiche ein A2-Niveau bestimmt. Für das 5. und 6. Lernjahr (11. und 12. Schulstufe) der zweiten lebenden Fremdsprache sieht der Lehrplan hingegen ein B2-Niveau beim Lesen und in allen anderen Bereichen ein B1-Niveau vor (vgl. BMB 2015b: 6).

Alle drei Unterrichtsvorschläge widmen sich unterschiedlichen Thematiken. Der erste Unterrichtsvorschlag stellt die Beschäftigung mit Stereotypen in den Mittelpunkt, der zweite setzt sich mit der ungarischen Volksgruppe in Österreich auseinander und der dritte Unterrichtsvorschlag beschäftigt sich mit der Thematik „Feste und Feiern“. Die ersten beiden Unterrichtsvorschläge richten sich dabei an SuS mit Ungarisch als erste lebende Fremdsprache wohingegen sich der dritte Vorschlag an SuS mit Ungarisch als zweite lebende Fremdsprache richtet.

Die Unterrichtsvorschläge beinhalten dabei jeweils eine Beschreibung der Unterrichtseinheiten, Informationen zur Zielgruppe und zum Lehrplan, ein Stundenbild mit einer möglichen Zeiteinteilung sowie das entsprechende Unterrichtsmaterial.

7.1 Unterrichtsvorschlag I

Bevor im Folgenden der Unterrichtsvorschlag zum Thema „(nationale) Stereotypen“ präsentiert wird, soll einleitend im Rahmen eines Exkurses näher auf den Begriff *Stereotyp* und dessen Bedeutung im Fremdsprachenunterricht bzw. im interkulturellen Lernen sowie auch auf die Probleme, die beim Kulturvergleich entstehen können, eingegangen werden.

7.1.1 Exkurs – Stereotype und die Problematik des Kulturvergleichs

Wie deutlich aus dem vorangegangenen Theorieteil hervorgeht, können Stereotype als Ausgangspunkt und Thema für das interkulturelle Lernen dienen (vgl. z.B. Bredella & Delanoy (1994), Nünning (1999) Volkmann (2002), Roche (2001), Auernheimer (2003), Bechtel (2003)). Deren Behandlung wird auch in der in Kapitel 3.1 zitierten Passage des AHS-Oberstufenlehrplans für die erste und zweite lebende Fremdsprache hervorgehoben. Auf die Bedeutung des Begriffs selbst und dessen Rolle beim interkulturellen Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts soll daher im Folgenden näher eingegangen werden.

Der Begriff *Stereotyp* geht auf den Amerikaner Walter Lippmann zurück (vgl. Volkmann 2002: 19). Laut Auernheimer wird unter dem Begriff in der Sozialpsychologie „ein vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe bzw. eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe [...], welche die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert“ (2003: 84), verstanden. Bechtel führt hierzu aus, dass wir alle ein gewisses Bild darüber im Kopf haben, was und wie Menschen aus anderen Ländern sind, ebenso gilt das umgekehrt (vgl. 2003: 77). Das heißt, wir alle verbinden mit den Menschen aus anderen Ländern gewisse Charakteristika und die Menschen aus anderen Kulturen verbinden bestimmte Charakteristika mit uns. Bechtel erklärt das sehr treffend wie folgt: „In unserer Kultur existieren bestimmte Stereotypen und Vorurteile über fremde Kulturen, fremde Kulturen haben bestimmte Stereotypen und Vorurteile über uns“ (2003: 77).

Volkmann erklärt in diesem Zusammenhang, dass heutzutage die Unterscheidung zwischen zwei Arten von Stereotypen vorherrschend ist, nämlich jene zwischen dem *Autostereotyp*, welches sich auf das Bild, das eine Gruppe von sich selbst hat, bezieht und dem *Heterostereotyp*, welches sich auf das Bild bezieht, das eine Gruppe von einer anderen/fremden Gruppe hat (vgl. 2002: 19, siehe hierzu auch Bechtel 2003: 77-78 in Anlehnung an O’Sullivan (1992)). Bechtel (2003: 80) erklärt hierzu wiederum, dass, wenn Auto- und Heterostereotype miteinander verglichen werden, dies nicht in Bezug darauf

passiert, ob sie wahr sind oder nicht, sondern, dass dabei eher im Fokus steht, in welchen Aspekten sich diese Bilder ähneln bzw. unterscheiden. Er führt des Weiteren in Rückbezug auf ein Modell zur Bearbeitung von Auto- und Heterostereotypen nach Keller (1968) aus, dass man neben dem Bild von der eigenen und von der ‚fremden‘ Gruppe immer auch Hypothesen über Auto- und Heterostereotypen der ‚fremden‘ Gruppe hat (vgl. 2003: 80).

In Bezug auf die Beurteilung von Stereotypen führt Volkmann aus, dass diese danach beurteilt werden sollten, ob sie in der Begegnung mit anderen Kulturen eine positive Wirkung haben. Eine negative Wirkung, können, laut Volkmann, vor allem so genannte „nationale Stereotype“ haben, falls diese eben die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur/den anderen Kulturen verkomplizieren, fehlleiten oder ein Zugang durch diese gar nicht möglich ist (vgl. 2002: 19). Mit der Thematik von nationalen Stereotypen setzt sich auch der Autor Ansgar Nünning in seinem Artikel „Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen auseinander: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen“ aus dem Jahr 1999 auseinander. Er betont ebenfalls die große Bedeutung von Stereotypen für das Verstehen von ‚fremden‘ Kulturen und damit für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht und hebt hier überdies noch hervor, dass diese „ausgesprochen zählebig“ (1999: 323) sind. Dies führt er darauf zurück, dass sie eng mit dem kollektiven Gedächtnis einer Gruppe verbunden sind (vgl. 1999: 323).³¹

Nichtsdestotrotz wird laut Auernheimer vor allem in der Psychologie oft die Meinung vertreten, dass Stereotype zu jenen kognitiven Abläufen zählen, die dazu beitragen das Verständnis der komplexen sozialen Umwelt zu erleichtern (vgl. 2003: 84). An dieser Stelle sei wieder auf Volkmann verwiesen, welcher für seine Zwecke eine Definition von Quasthoff wählt, die das Denken in Stereotypen nicht nur negativ sieht, sondern, die diesem „eine nützliche Funktion bei der Orientierung innerhalb einer immer komplexer werdenden Welt“ (Quasthoff 1989: 41 zit. in Volkmann 2002: 19) zuspricht. Im Einklang damit, betont auch Bechtel, dass in der Fremdsprachendidaktik „die kognitive Leistung von Stereotypen“ (2001: 79) „weitgehend anerkannt“ (ebda.) ist und führt hierfür eine Reihe von Beispielen aus der Fachliteratur an (vgl. Bechtel 2003: 79).

³¹ Für nähere Informationen zum Begriff des kollektiven Gedächtnisses und für weiterführende Informationen zur Thematik der nationalen Stereotype siehe Nünning (1999: 324-331).

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht hält Bechtel weiters fest, dass Stereotype und Vorurteile³² hier ebenfalls eine Rolle spielen. Er führt das darauf zurück, dass hierbei in kurzer Zeit Menschen mit oftmals eingeschränkten Kenntnissen der Sprache ein Bild des Landes der Zielsprache und deren SprecherInnen vermittelt werden muss und der Fremdsprachenunterricht somit „verallgemeinern muss“ (2003: 77). Des Weiteren betont Bechtel, dass auch die Lernenden selbst ein bestimmtes Bild in ihren Köpfen haben, welches auch im Unterricht eine Rolle spielt (vgl. 2003: 79). Für ihn besteht die Zielsetzung der Behandlung von Stereotypen nicht so sehr in ihrem Abbau, sondern, und hier bezieht er sich auf Pauldrach (1992), darin den Lehrenden und Lernenden die bereits bestehenden Stereotype in ihren Köpfen vor Augen zu führen und diese als Faktoren zu erkennen, die Einfluss auf die Bilder einer anderen Kultur haben. Diese sollen dann als Grundlage dafür genommen werden, sie fortlaufend zu dynamisieren und zu differenzieren. Als weitere Zielsetzung sieht er es, die Stereotype zum Thema zu machen und sie in dem entsprechenden Zusammenhängen in Bezug auf deren Zweck und Effekt zu untersuchen (vgl. 2003: 82).

Eine ähnliche Ansicht vertreten auch Bredella & Delanoy (1999), auf die sich Bechtel hier ebenfalls bezieht. Die beiden Autoren empfehlen die Unterscheidung zwischen „herabsetzenden und verhetzenden Stereotypen“ (1999: 25) und Stereotypen, welche eine „epistemologische und denkökonomische Funktion erfüllen“ (ebda.). Dabei sollen den Lernenden die unterschiedlichen Zwecke von Stereotypen vor Augen geführt und somit deren Vermögen das Verständnis zu fördern genutzt und gleichzeitig jedoch auch deren diskriminierende Aspekte hinterfragt werden (vgl. Bredella & Delanoy 1999: 14).

Wie auch bereits im vorangegangenen Theorieteil erläutert wurde, spielt der Kulturvergleich eine wichtige Rolle beim interkulturellen Lernen. Eine Gefahr des Kulturvergleichs besteht laut Bachmann et al. darin, dass dieser, wenn er nicht richtig ausgeführt wird, zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen führen kann (vgl. 1995: 13). Die AutorInnen halten hierzu des Weiteren fest, dass sich eine solche Problematik einstellen kann, wenn die Ebenen des Vergleichs durcheinandergebracht und einzelne Faktoren außerhalb ihres eigentlichen Kontextes verglichen werden (vgl. 1995: 14). Der erfolgreiche Kulturvergleich setzt nach Bachmann et al. die „Fähigkeit zur (sprachlichen) Differenzierung“ (1995: 14) voraus. Hier

³² Bechtel (2003: 77) hält hierzu fest, dass die Begriffe „Vorurteil“ und „Stereotyp“ oftmals synonym verwendet werden. Er stellt jedoch eine Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen nach O’Sullivan (1992) vor. Für nähere Informationen hierzu siehe: Bechtel (2003: 77).

betonen die AutorInnen jedoch, dass man, wenn man etwas über eine bestimmte Kultur, sei es nun die eigene oder eine andere, sagen möchte, verallgemeinern muss, wobei jedoch dabei schon oft die Unterschiede, die innerhalb einer einzelnen Kultur bestehen, außer Acht gelassen werden und dadurch Stereotype geschaffen werden. Aus diesem Grund heben die AutorInnen hervor, dass die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden müssen, dass diese Verallgemeinerungen bloß zur Orientierung beitragen und dass diese in keinem Fall die komplexe Realität abbilden. Für den Unterricht erachten sie daher die bewusste Spracharbeit als besonders wichtig und verdeutlichen dies anhand eines Beispiels über die Meinung von SüdländerInnen über Deutsche. Anstatt zu sagen: „Menschen aus südlichen Ländern meinen, die Deutschen seien kalt, weil sie sich zur Begrüßung nicht küssen.“ (1995: 14) schlagen sie folgende Formulierung vor:

Manche/viele Menschen aus südlichen Ländern haben zunächst den Eindruck, Deutsche seien kalt, weil sie von zu Haus her gewöhnt sind, dass Freunde und Bekannte sich zur Begrüßung küssen. In Deutschland ist das weniger üblich.– In welchen Fällen küsst man sich denn in Deutschland zur Begrüßung? Gibt es andere Formen des Ausdrucks von Herzlichkeit bei der Begrüßung? Sind die Begrüßungsküsse in südlichen Ländern nicht auch oft nur eine Formalität, ohne besondere Wärme?“ (Bachmann et al. 1995: 14).

Sie stellen dabei fest, dass eine solche Art der sprachlichen Differenzierung und Perspektivierung dazu beitragen kann, der ‚fremden‘ Kultur „eher fragend und nuancierend als (ab)urteilend“ (1995: 15) zu begegnen.

Aus den obigen Ausführungen geht also deutlich hervor, dass die Sprache und Ausdrucksweise essentiell in der Arbeit mit Stereotypen sind, und, dass beim interkulturellen Lernen das Augenmerk der Lernenden auf diese Tatsache gerichtet und ihnen bewusstgemacht werden muss.

7.1.2 Zielgruppe und Lehrplanbezug

Die folgende Unterrichtseinheit stellt also die Stereotypenthematik in den Vordergrund und richtet sich an SuS mit Ungarisch als erste lebende Fremdsprache im 7. bzw. 8. Lernjahr der AHS-Oberstufe. Die Behandlung von Stereotypen wird im entsprechenden Lehrplan deutlich hervorgehoben (siehe hierzu BMB 2015b bzw. Kapitel 3.1). Die SuS sollen also im Rahmen der zwei Unterrichtseinheiten für (nationale) Stereotype sensibilisiert werden, um ihnen zu

zeigen, wie ihre Wahrnehmung der anderen Kultur durch ebendiese beeinflusst wird (vgl. hierzu z.B. Trim et al. 2001, Bredella & Delanoy 1994).³³

7.1.3 Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Der folgende Unterrichtsvorschlag orientiert sich an dem in Kap. 5.2 vorgestellten Ablaufkonzept für die Einführung von interkulturellen Themen (siehe hierzu Roche 2001: 175) und gliedert sich demnach in fünf Phasen, nämlich in die *Aktivierungsphase*, welche im vorliegenden Unterrichtsvorschlag im Rahmen eines Assoziogramms stattfindet, danach in eine zweite Phase, nämlich jener der *thematischen Differenzierung*, wo der erste Text eingeführt wird. Im vorliegenden Unterrichtsvorschlag handelt es sich hierbei um eine Liste der 10 verbreitetsten Stereotypen über ÖsterreicherInnen nach dem Artikel „Stereotypen über Österreicher“ auf der Website austria-form.org. Hier wird bereits eine Perspektive präsentiert, nämlich eine Außenperspektive, da sich die SuS hier nämlich aktiv damit auseinandersetzen, wie es für sie selbst ist, wenn sie durch Stereotype sprichwörtlich „alle über einen Kamm geschert werden“. In Form von Fragen, die sie in der Gruppe diskutieren sollen, findet sodann die *strukturelle Differenzierungsphase* statt. Auf diese folgt die *Phase der Expansion*, wo ein weiterer Text, hier die Novelle von Lackfi (2013) eingeführt wird, und in welcher, wie von Roche (2001: 175) erklärt, ein neuer Blickwinkel präsentiert wird, nämlich jener eines ungarischen Autors auf ungarische Stereotypen. Die Diskussion, die Roche in dieser Phase vorschlägt, findet im Rahmen von weiterführenden Fragen zum Thema statt. Schließlich in der letzten Phase, der *Integrationsphase* (vgl. Roche 2001: 175), werden die bisherigen Ergebnisse wiederum durch eine weitergehende Beschäftigung mit der Struktur der Novelle und abschließenden Diskussionsfragen, aus einem anderen Blickwinkel betrachtet

Im Rahmen der ersten Aufgabe sollen die SuS ihre Assoziationen zum Begriff „magyarok“ (Dt. UngarInnen) aufschreiben und ihre Ergebnisse dann mit ihren PartnerInnen vergleichen. Diese Aufgabe kann den „Aufgaben zur Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“ (1995: 37) sowie gleichzeitig auch den „Aufgaben zum Kulturvergleich“ (1995: 40) der Aufgaben- und Übungstypologie von Bachmann et al. zugeordnet werden. Die SuS setzen sich hier nämlich mit dem Begriff „UngarInnen“ auseinander und werden durch die weiterführenden Fragen (zum Beispiel: *Mi lehet annak az oka, hogy különböző emberek hasonlón*

³³ Für nähere Informationen hierzu siehe Kap. 7.1.1.

gondolkozni a magyarokról? Beszéljétek meg azt is, hogyan alakulhatott ki ez a vélemény!)
sogleich auch dazu angeregt, die Herkunft ihrer Assoziationen mit diesem Begriff und damit auch ihre eigenen bzw. eigenkulturellen Einstellungen zu hinterfragen, was laut diverser im Rahmen dieser Arbeit vorgestellter AutorInnen einen zentralen Teil des interkulturellen Lernens einnimmt (siehe hierzu u.a. Kap. 2.2 und 4.2).

Im nächsten Schritt sollen die SuS die Bedeutung des Wortes „Stereotyp“ im Internet recherchieren und die entsprechende ungarische Definition präsentieren. Die Ergebnisse werden sodann im Plenum besprochen. An diesem Punkt gibt die Lehrkraft, in an die Sprachkenntnisse der SuS angepasster Form, weiterführende Informationen zu den in Kap. 7.1.1 näher erläuterten Begriffen (Stereotyp, Auto- und Heterostereotyp) sowie zu den nach Bachmann et al. (1995) vorgestellten Gefahren von Verallgemeinerungen. Bereits an diesem Punkt der Unterrichtseinheit werden die SuS also dazu angeregt, ihre Assoziationen aus Aufgabe 1 zu hinterfragen. Im Anschluss daran soll den SuS die Wirkung von Stereotypen, in diesem Fall nationalen Stereotypen über ÖsterreicherInnen, noch intensiver vor Augen geführt werden, indem sie zehn verbreitete Stereotype über Österreicher diskutieren und ihre Gefühle und Meinungen zu diesen äußern. Somit bekommen die Lernenden den Effekt von Stereotypen quasi ‚am eigenen Leib‘ zu spüren und werden dazu angeregt, sich durch die Gruppendiskussion mit den Gefühlen, die diese in ihnen auslösen, auseinanderzusetzen.

Am Ende der ersten Stunde erfolgt die Zusammenfassung und die Reflexion über das Gelernte sowie die Anweisungen für die Hausaufgabe, welche darin besteht, dass die SuS die Novelle „Füled bokáig“ von János Lackfi (2013: 5-8) lesen, in welcher Stereotype über UngarInnen aus ungarischer Sicht vom Autor präsentiert werden. In dieser Weise erhalten die SuS Informationen über die ungarische Kultur bzw. über ungarische Stereotype aus der Sicht eines Ungarn. Demnach stehen hier ungarische Autostereotype, also das Bild, das eine Gruppe von sich selbst hat (vgl. Volkmann 2002: 19) im Vordergrund.

Als vorbereitende Aufgabe für die Hausübung schreibt die Lehrkraft den Titel der Novelle an die Tafel, klärt die Bedeutung des Novellen-Titels („Füled bokáig“)³⁴ mit den Lernenden und befragt sie zu ihren Erwartungen in Bezug auf eine Novelle mit einem derartigen Titel. Die Lehrkraft sollte hier auch noch einmal betonen, dass es nicht notwendig ist, dass jedes Wort

³⁴ Nähere Informationen zur Bedeutung dieses Titels folgen in Kap. 7.1.4.

der Novelle verstanden wird, sondern, dass es dabei nur um das globale Verständnis geht. Ein entsprechender Hinweis findet sich auch auf dem Aufgabenblatt für die Hausübung (vgl. Kap. 7.1.5.2).

Zusätzlich zum Lesen der Novelle, sollen sich die Lernenden im Rahmen der Hausübung mit drei Fragen auseinandersetzen und sich dabei Notizen machen. In den Fragen geht es darum, dass die SuS verstehen, dass Lackfi die Novelle von einem ungarischen Standpunkt aus geschrieben hat und dass es sich dabei also um so genannte Autostereotype handelt.

Die zweite Unterrichtsstunde dieses Unterrichtsvorschlags startet sodann mit der Besprechung der Hausübung in Partnerarbeit, dabei sollen die SuS feststellen, inwiefern sich ihre Antworten voneinander unterscheiden bzw. inwieweit sie sich ähneln. Darüber hinaus sollen sie auch darüber sprechen, inwiefern die von ihnen am Ende der letzten Stunde aufgezählten Erwartungen in Bezug auf die Novelle zutreffend waren.

Im Rahmen einer Partnerarbeit sollen die SuS sodann die Struktur der Novelle analysieren und sich dann darüber Gedanken machen, wie die Stereotype über ÖsterreicherInnen und auch UngarInnen, mit denen sie im Laufe der beiden Unterrichtseinheiten konfrontiert wurden, umgeschrieben werden könnten, sodass sie nicht mehr länger verallgemeinern. Zur erfolgreichen Umsetzung dieser Aufgabe ist es erforderlich, dass die Lehrkraft, noch bevor die SuS mit dem Lösen dieser Aufgabe beginnen, in zielgruppengerechter Art und Weise noch einmal näher auf die in Kapitel 7.1.1 erläuterte Problematik des Kulturvergleichs eingeht und anhand des Beispielsatzes von Bachmann et al. (1995: 14), der im erwähnten Kapitel vorgestellt wurde, die Wichtigkeit einer „sprachlichen Differenzierung“ mit einem für die Zielgruppe geeigneten Beispiel illustriert. Im Rahmen einer solchen Vorgehensweise wird es den SuS also ermöglicht, eine wie von Bachmann et al. (1995: 14) erläuterte fragende und nuancierende Perspektive einzunehmen.

Im Anschluss daran sollen sich die SuS mit dem letzten Satz der Novelle auseinandersetzen. Die Ergebnisse der Aufgaben II.2 und II.3 werden sodann gemeinsam im Plenum besprochen.

Als abschließende Frage sollen die Lernenden anhand der vorangegangenen Übungen und präsentierten Informationen zu den Stereotypen noch einmal darüber diskutieren, in welcher Hinsicht Stereotype problematisch sein können. Die Ergebnisse dieser Diskussion werden dann im Plenum besprochen.

7.1.4 Stundenbild

idő	feladat	eszköz	módszer	megjegyzés
1.óra (50 perc)				
5	Feladat I: Asszociogramm a „magyarok“-szóhoz.	Feladatlap I	D	
5	Feladat II: asszociogrammok összehasonlítása és az erre vonatkozó kérdések megbeszélése.	Feladatlap I	D-D	A tanárnak hangsúlyoznia kell, hogy ebben a feladatban minden válasz helyes.
10	Eredmények megbeszélése.	-	T-D	Nagyon fontos, hogy a tanár hívja fel a diákok figyelmét az esetleges előítéletekre, mert így már ebben a fázisban hozzájárulhat az előítéletek megelőzéséhez.
5	Feladat III.1: A diákok kikeresik a <i>sztereotípa</i> szó pontos jelentését az interneten.	Mobiltelefonok, internet	D-D-D	
5	Az eredmények megbeszélése. A tanár további információt nyújt a sztereotípiákról.	-	T-D, T	Lásd: fejezet 7.1.1
10	III.2: A diákok értelmezik az osztrákokkal kapcsolatos sztereotípiákat, megbeszélik a kérdéseket és jegyzetelnek.	Feladatlap I	D-D-D	
5	Az eredmények bemutatása és megbeszélése.	-	T-D, T	A tanárnak fel kell hívnia a diákok a figyelmét az Austria-Forum honlapjára.

	A diákok itt is kapnak új információkat a témával kapcsolatban.			
5	A tanár felírja a novella címét a táblára; („Füled bokáig”) ³⁵ és megmagyarázza, hogy mit jelent a „füled bokáig” kifejezést. A diákok arról beszélgetnek, hogy miről szólhat a novella.	Tábla, feladatlap: házi feladat	T-D	
HÁZI FELADAT: A novella elolvasása. A tanár felhívja a diákok figyelmét arra, hogy nem kell minden szót megérteniük, hanem csak az a fontos, hogy körvonalaiiban értsék, miről szól a szöveg. Feladatlapon a házi feladat (fejezet:7.1.5.2).				
2.óra – 50 perc				
5	A múlt órai tananyag összefoglalása.	-	T-D	
5	Feladat I: A diákok megbeszélik a kérdéseket és jegyzetelnek.	Feladatlap II	D-D	
5	Eredmények bemutatása és megbeszélése az osztály előtt.	-	T-D	
5	Feladat II.1: A diákok értelmezik a novella szerkezetét.	Feladatlap II	D-D	
20	Feladat II.2 és II.3: A diákok megbeszélik a kérdéseket és jegyzetelnek.	Feladatlap II	D-D-D	A tanár további információt nyújt a 7.1.1. fejezet szerint.

³⁵ Der Titel der Novelle, also „Füled- bokáig“, bezieht sich auf einen Wunsch, den man in Ungarn zum Geburtstag ausspricht, nämlich „Isten éltsen sokáig, füled érjen bokáig!“ (vgl. <http://vargailles.hu/2-nincs/96-fuled-erjen-bokadig>, 2.November 2016), (Dt. Gott segne dich, deine Ohren sollen bis zu deinen Knöcheln reichen. übs. v. KF).

10	Eredmények bemutatása és megbeszélése. Az elmúlt két tanórán átvett tananyag megbeszélése.	-	T-D	
----	--	---	-----	--

Rövidítések: T – tanár, D – diák, T-D – tanár-diák megbeszélés, D-D – pármunka, D-D-D – csoportmunka

7.1.5 Unterrichtsmaterial

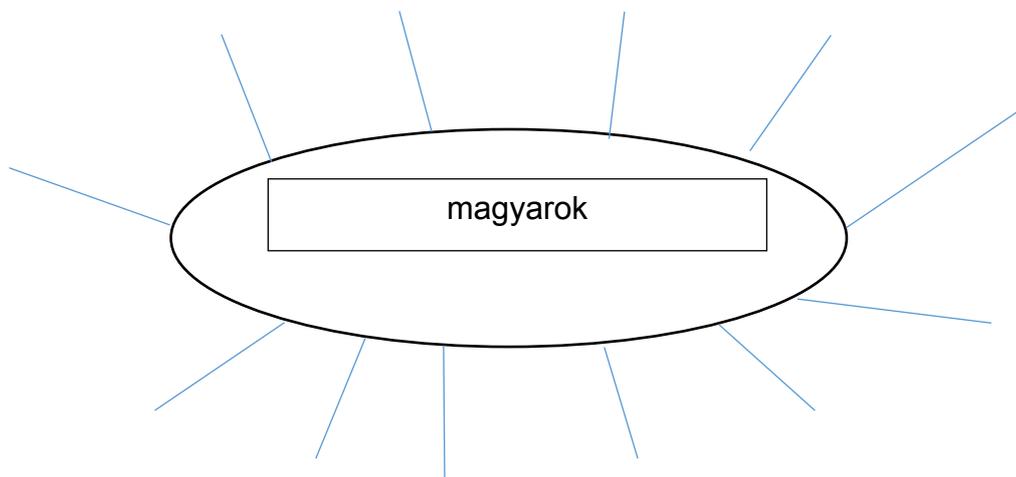
7.1.5.1 Feladatlap I

SZTEREOTÍPIÁK

I Asszociogramm: Írj le mindent, ami eszedbe jut, ha a *magyarok*-szóra gondolsz (pl. általános információkat, hagyományokat, viselkedési módokat stb.)!



Ebben a feladatban minden válasz helyes, úgyhogy nem kell nagyon sokat gondolkodnod, csak egyszerűen írd le minden (pozitív és negatív) gondolatot, ami eszedbe jut.



II Pármunka: Dolgozzatok párokban! Hasonlítsátok össze az eredményeiteket és beszélgetsetek a következő kérdésekről! Jegyzeteljétek!

1. Miben különböznek a válaszaitok?
2. Milyen hasonlóságot vagy különbséget találtatok az asszociogrammjaitok között?
3. Mi lehet az oka, hogy különböző emberek hasonlóan gondolkoznak a magyarokról vagy más országokból származó emberekről?
4. Beszéljétek meg azt is, hogyan alakulhatott ki ez a vélemény!

III Sztereotípiák: Csoportmunka

1. Keressétek meg az interneten a sztereotípiák szó magyar jelentését:



sztereotípiák....

2. Beszélgetsetek az alábbi tíz osztrákokra vonatkozó sztereotípiáról és válaszoljatok a következő kérdésekre:

- a. Milyen sztereotípiáról van itt szó?
- b. Milyen érzéseket kelt bennetek, ha ezeket az állításokat olvassátok?
- c. Mi lehet a baj ezekkel az általánosításokkal? MINDEN osztrákra jellemzőek ezek az állítások (a „negatív” ÉS a „pozitív” sztereotípiák)? Indokoljátok meg véleményeteket!

!!! Készítsetek jegyzeteket és mondjátok el véleményeteket az osztály előtt!!!

A tíz legelterjedtebb sztereotípia az osztrákokról az austria-forum.org – című honlap szerint:

- „1. Az osztrákok **vendégszerető**k.”
- „2. Az osztrákok **szívesen esznek**.”
- „3. Az osztrákok **sielnek**.”
- „4. Az osztrákok **népviselőt hordanak**.”
- „5. Az osztrákok **imádják a zenét**.”
- „6. Az osztrákok **idegenellenesek**.”
- „7. Az osztrákok **bürokraták**.”
- „8. Az osztrákok **nagyon kedvesek**.”
- „9. Az osztrákok **imádják a címeket**.”
- „10. Az osztrákok **büszkéek az országukra**.”³⁶



Az Ausztria-Forum című honlapon a http://austria-forum.org/af/Heimatlexikon/Stereotypen_über_Österreicher link alatt németül találhattok további információkat erről a témáról.

³⁶ Hervorhebung durch Katrin Fennes, Quelle: Austria-Forum. 2016. *Heimatlexikon – Unser Österreich. Stereotypen über Österreicher*. http://austria-forum.org/af/Heimatlexikon/Stereotypen_über_Österreicher (22. Oktober 2016). Aus dem Deutschen übersetzt von Katrin Fennes.

7.1.5.2 Házi feladat

Házi feladat

Olvasd el a „*Füled bokáig*” című novellát (5 o.- 8 o.) Lackfi János „Milyenek még a magyarok” című könyvéből és írd le minden új információt!

Gondolkodj a következő kérdésekről és jegyzetelj!

- Milyen szempontból írta Lackfi ezt a novellát és miben különbözik az ő szempontja a te szempontodtól?
- Sztereotípiáknak minősülnek-e szerinted a novellában felsorolt magyarokról szóló állítások? Igen vagy nem? Miért?
- Miben különböznek a novellában említett sztereotípiák az első feladatban leírt válaszaidtól?



Nem kell minden szót megértened, csak az a fontos, hogy nagyjából tudd, hogy miről szól a szöveg.

7.1.5.3 Feladatlap II

I Pármunka

Hasonlítsátok össze a házi feladatokat és beszéljétek meg,

- hogy miben különböznek illetve miben hasonlítanak a válaszaitok egymáshoz.
- Beszélgetsetek arról is, hogy mennyire voltak helyesek a novellával szembeni elvárásaitok, amelyekről a múlt órán beszéltek!

II Csoportmunka

1. Csoportmunka I: Beszéljétek meg a következő kérdéseket a novella szerkezetével kapcsolatban:

- Mit vesztek észre, ha a novella szerkezetét pontosabban megnézik?
- Milyen szerkezet ismétlődik meg a novellában?

2. Csoportmunka II

- a. Hogyan éreztétek magatokat, amikor az osztrák sztereotípiákat olvastátok a múlt órán?
- b. A tanár által elmagyarázott módon, hogyan lehet ezeket az osztrákokkal és magyarokkal kapcsolatos sztereotípiákat átírni, hogy már ne legyenek általánosítások? (legalább két-két példa)

3. Csoportmunka II

- a. Mit szóltok az utolsó mondathoz?
- b. Mit akar Lackfi ezzel a mondattal közölni?

„Abból, hogy tudja, ennek a listának még nem ért a végére, és lehet, hogy soha nem is fog.” (Lackfi 2013: 8)

Összefoglaló kérdés: Az elmúlt feladatok megoldásai és az új információk szerint milyen szempontokból problémásak a sztereotípiák?

7.2 Unterrichtsvorschlag II

7.2.1 Zielgruppe und Lehrplanbezug

Wie bereits in Kapitel 3.1 näher erläutert wurde, wird beim Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens sowie auch im für diese Arbeit relevanten AHS-Oberstufenlehrplan die Beschäftigung mit den in Österreich lebenden Volksgruppen explizit hervorgehoben (vgl. BMB 2015a; BMB 2015b). Zu diesen zählt, wie bereits in Kap. 3.3 näher ausgeführt wurde, auch die ungarische Volksgruppe. Der folgende Unterrichtsvorschlag enthält eine Empfehlung, wie diese Vorgabe im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe umgesetzt werden könnte. Die SuS sollen dabei die ungarische Volksgruppe in Österreich, insbesondere die Burgenland-Ungarn inklusive ihrer Geschichte, Bräuche und Traditionen näher kennenlernen. Auf diese Art und Weise wird angestrebt, die diesbezüglichen Lehrplananforderungen zu erfüllen und die SuS für die Situation der ungarischen Volksgruppe in Österreich, als autochthone Minderheit, zu sensibilisieren.

Der folgende Unterrichtsvorschlag ist für Schüler und Schülerinnen im 7. bzw. 8. Lernjahr mit Ungarisch als erster Fremdsprache gedacht.

7.2.2 Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Der folgende Unterrichtsvorschlag erstreckt sich über insgesamt zwei 50-minütige Unterrichtsstunden. Im Mittelpunkt steht dabei eine Gruppenarbeit, im Rahmen welcher Plakate zur Thematik „A magyar népcsoport Ausztriában“ erstellt und präsentiert werden sollen.

Einleitend wird dazu mit den SuS der Begriff der Volksgruppe (Ung. „népcsoport“) näher besprochen. Des Weiteren werden sie von der Lehrkraft über die sechs autochthonen Minderheiten in Österreich aufgeklärt.³⁷ Nach dieser kurzen Einleitung, erfolgt die Überleitung zur ungarischen Volksgruppe in Österreich. Im Rahmen der ersten Aufgabe sollen die SuS eigene Recherchen zur ungarischen Volksgruppe in Österreich anstellen und diesbezügliche Informationen auf der Website <http://www.nemzetismeret.hu/> recherchieren, wodurch sie erste Einblicke in die Thematik erhalten. Die Besprechung der Ergebnisse erfolgt sodann im Plenum. Hierbei stellt sich heraus, dass der Großteil der ungarischen Volksgruppe

³⁷ Für nähere Informationen hierzu siehe Kapitel 3.3.1.

im Burgenland lebt und so erfolgt die Überleitung zur nächsten Aufgabe. Die Lehrkraft erläutert nun die weiteren Schritte, zusätzlich erhalten die SuS die Anweisungen auch in schriftlicher Form (vgl. Feladatlap II). Danach werden die Lernenden in insgesamt sechs Gruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe eines der folgenden Themen bearbeiten muss: jogi helyzet, történelem, földrajz és demográfia, oktatás, média, nyelv. Die Zuteilung der Themen kann nach dem Zufallsprinzip erfolgen, indem jede Gruppe ein Thema zieht.

Die SuS sollen nun Plakate zu dem ihnen zugeteilten Themenbereich erstellen. Bevor jedoch mit den Recherchen begonnen wird, müssen die wichtigsten Grundlagen für die Erstellung von Plakaten mit den SuS besprochen werden.³⁸

Als Ausgangspunkt für ihre Recherchen werden den SuS sodann zwei Links zu Webseiten, welche von VertreterInnen dieser Volksgruppe betrieben werden, auf ihrem Aufgabenblatt (vgl. Feladatlap II) vorgeschlagen. Dabei handelt es sich zum einen um die Website des Burgenländisch Ungarischen Kulturvereins (www.bukv.at) und zum anderen um die Webseite des Ungarischen Medien- und Informationszentrum (www.umiz.at). Die SuS beginnen mit der Plakatherstellung in der Stunde. Sollten sie das Plakat jedoch aus zeitlichen Gründen nicht im Rahmen der Unterrichtsstunde fertigstellen können, sollen sie dieses als Hausübung beenden.

In der zweiten Unterrichtseinheit werden einleitend die Tätigkeiten und Inhalte der letzten Stunde besprochen (z.B. Begriff der Volksgruppe, sechs autochthone Minderheiten in Österreich).

Für die Präsentation der Plakate soll die Methode des *Museumsgangs* Anwendung finden. Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (2012) dient diese Methode vor allem dazu, dass sich Lernende selbst die Resultate ihrer Gruppenarbeiten vorstellen. Dazu werden die Plakate, welche von den ExpertInnengruppen erstellt wurden, im Raum verteilt aufgehängt. Danach werden neue Gruppen gebildet, in welchen immer nur eine Schülerin/ein Schüler der ExpertInnengruppe sein darf (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: o.S.). Für den vorliegenden Unterrichtsvorschlag bedeutet das, dass die Gruppen, gemäß der sechs behandelten Themenbereiche zu den Burgenlandungarn, aus insgesamt sechs Personen (eine Person für jedes Themengebiet) bestehen müssen. Die SuS wandern dann durch den Raum

³⁸ Für nähere Informationen zur Erstellung von Lernplakaten siehe: Goethe Institut Warschau (o.J.).

und die jeweilige Expertin/der jeweilige Experte präsentiert dabei das Plakat, an dem sie/er gearbeitet hat, während die anderen Notizen machen bzw. Fragen stellen. Die Stunde endet mit einer Reflexion (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: o.S.). Hier kann die Lehrkraft also Fragen zu den sechs Themengebieten stellen, welche gemeinsam beantwortet und diskutiert werden, um eine Ergebnissicherung zu gewährleisten. Die Bundeszentrale für politische Bildung (2012: o.S.) schlägt hier zum Beispiel vor, dass am Ende des Museumsgangs auch ein kleiner Test stehen könnte.

Die Plakate könnten dann für einige Zeit als Plakatausstellung im Klassenzimmer verbleiben, wodurch auch andere SuS die Möglichkeit erhalten würden, sich mit der Thematik der ungarischen Volksgruppe in Österreich auseinanderzusetzen und einen Einblick in diese zu bekommen.

7.2.3 Stundenbild

idő	feladat	eszköz	Mód-szer	megjegyzés
1.óra- 50 perc				
5	Bevezetés Kérdés: <i>népcsoport</i> -szó jelentése, osztrák népcsoportok	-	T-D	
5	Feladatlap I: internet böngészése	Internet, Feladatlap I	D-D	
5	Eredmények megbeszélése és további információk a burgenlandi magyarokról.		T-D	Lásd: fejezet 3.3.
5	Osztály felosztása öt csoportba, csoportmunka megbeszélése és a tanár információt nyújt a plakát-készítéshez.	Feladatlap II	T	
15	A diákok információkat keresnek a témájukhoz és elkészítenek egy vázlatot.	A4-lap	D-D-D	A tanár segít a nyelvi vagy más problémáknál.
10	Diákok elkezdik a plakát készítését.	A2-lapok, színes	T-D	

		filctollak, ragasztó, olló		
5	Az óra összefoglalása és az új tananyag átisméltése.	-	T-D	
HÁZI FELADAT: plakátkészítés befejezése és felkészülés a következő órai bemutatásra				
2.óra – 50 perc				
5	Bevezetés. A múlt órán megbeszélrt tananyag átisméltése.		T-D	
5	Plakátok elhelyezése a tanteremben, instrukciók a következő feladathoz és a csoportok kijelölése.	ragasztószalag	D-D-D	
30	Feladatlap III: Csoportmunka	Feladatlap III	D-D-D	
10	Csoportmunkai eredmények megbeszélése.	-	T-D	

Rövidítések: T – tanár, D – diák, T-D – tanár-diák megbeszélés, D-D – pármunka, D-D-D – csoportmunka

7.2.4 Unterrichtsmaterial

7.2.4.1 Feladatlap I

Pármunka

Keressétek meg a www.nezmetismeret.hu című honlapon az „A nyugat-európai magyarok lélekszáma, megoszlása“ alcím alatt található információk segítségével a válaszokat a következő kérdésre:

Hány magyar él Ausztriában, és hol?

7.2.4.2 Feladatlap II

Csoportmunka – plakátkészítés

1. Keressétek meg az interneten a témaköreitekre vonatkozó információkat! A következő honlapokon találhatjátok meg az információkat a burgenlandi magyarokról:
 - a. Burgenlandi Magyar Kultúregyesület:
<http://www.bukv.at/index.php?id=bgld-ungarn&L=1>
 - b. Magyar Média és Információs Központ:
<http://www3.umiz.at/hu/index.php/ueberuns>
2. Először készítsétek el a plakátjaitok vázlatát egy A4-es lapon!
 - a. **!!! Ne felejtsetek el:**
 - i. A plakát keltse fel az ember figyelmét!
 - ii. Az írás legyen szép és olvasható!
 - iii. Ne használjatok hosszú mondatokat, ahol lehetséges, használjatok kulcsszavakat!

Témakörök

1. Jogi helyzet
2. Történelem
3. Földrajz és demográfia
4. Oktatás
5. Média
6. Nyelv

7.2.4.3 Feladatlap III

Csoportmunka: Minden csoportban legyen egy ember egy témakörből. Járjatok körbe a tanteremben! Minden plakátnál álljatok meg és az a diák, aki ezen a plakáton dolgozott, mutassa be a plakátot! A többiek jegyzeteljenek a lenti táblázatba.

Jogi helyzet	
Történelem	
Földrajz és demográfia	
Oktatás	
Média	
Nyelv	

7.3 Unterrichtsvorschlag III

7.3.1 Zielgruppe und Lehrplanbezug

Die folgende Unterrichtseinheit richtet sich an SuS mit Ungarisch als zweite lebende Fremdsprache im 6. Lernjahr. Hier legt der AHS-Oberstufen-Lehrplan für lebende Fremdsprachen in der Fertigkeit Lesen ein B2-Niveau und in den anderen vier Fertigungsbereichen ein B1-Niveau fest (vgl. BMB 2015b: 6).

Der folgende Unterrichtsvorschlag rückt das Thema „Feste und Feiertage“ in den Fokus. Wie bereits näher in Kapitel 5.1 erläutert wurde, wird dieser Themenbereich von vielen AutorInnen als geeignetes Thema für das interkulturelle Lernen betrachtet (siehe hierzu z.B. Borgwardt & Walz 1993, Volkmann 2002, Luciak & Binder 2010, Koller 2014). In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen im zweiten Teil des allgemeinen Teils der Lehrpläne der allgemein höher bildenden Schulen heißt beim Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ hierzu:

Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. (BMB 2015a: o.S.)

Gemäß des oben vorgestellten Lehrplanauszugs, wird also mit dem folgenden Unterrichtsvorschlag die Aufmerksamkeit auf gemeinsame und unterschiedliche Formen des Brauchtums in Ungarn, Österreich und in anderen Ländern gerichtet, um eben, gemäß den oben zitierten Lehrplananforderungen, die Akzeptanz, den Respekt sowie die wechselseitige Achtung der SuS im Sinne der interkulturellen Kompetenz zu fördern.

7.3.2 Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Die folgenden beiden Unterrichtseinheiten verstehen sich als Vorbereitung für ein Begegnungsprojekt bzw. TandempartnerInnen-Projekt. Nähere Ausführungen darüber folgen in Kapitel 7.3.3.

Die erste Unterrichtseinheit startet mit der Besprechung des für die Stunde notwendigen Wortschatzes (ünnep, ünnepnap, állami ünnepnap, emléknep, szokás, hagyomány). Im nächsten Schritt vergleichen die SuS die ungarischen und österreichischen Feste bzw. Feiertage in Partnerarbeit anhand des Wikipedia-Artikels „Magyarország“. Bereits bei diesem

Vergleich stellt sich heraus, dass sowohl in Ungarn als auch in Österreich Weihnachten und Ostern gefeiert werden, aber dass sich doch einige Feiertage voneinander unterscheiden bzw. dass es in den beiden Ländern Feiertage gibt, die im anderen Land nicht existieren (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Ungarn>, 25. Oktober 2016).

Im weiteren Verlauf lesen die SuS einen Artikel über den ihnen zugeteilten ungarischen Feiertag (15. März, 20. August, 23. Oktober) auf der Internetseite <http://www.nemzetijelkepek.hu/unnepek.shtml> und erstellen in Gruppen eine Kurzpräsentation für die anderen Klassenmitglieder, die während der Präsentationen Notizen machen. Die Ergebnisse werden sodann im Plenum präsentiert und besprochen. Im Anschluss daran wird, zur Ergebnissicherung, ein kleines Quiz zu den drei Feiertagen gelöst. Die Stunde schließt mit der Besprechung der Quizergebnisse und der Zusammenfassung der in der Stunde besprochenen Inhalte.

Die zweite Unterrichtseinheit beginnt mit der Besprechung der Inhalte der letzten Stunde. Im Rahmen der ersten Aufgabe in dieser 50-minütigen Einheit nennen die SuS ihre Assoziationen zu den Festen *Weihnachten* und *Ostern*, wobei die Lehrkraft die Assoziationen an der Tafel niederschreibt bzw. auf Plakaten festhält und diese gut sichtbar im Klassenraum aushängt. Diese Aufgabe dient einerseits dazu die SuS dazu zu bringen darüber nachzudenken, was sie mit diesen Festen verbinden, also ihre eigenkulturellen Assoziationen aufzurufen und andererseits dient diese auch dazu, die SuS mit dem für die nachfolgende Gruppenarbeit notwendigen Wortschatz auszustatten.

Im nächsten Schritt wird die Klasse zunächst in zwei große Gruppen geteilt, welche dann wiederum in kleinere Gruppen von maximal vier Personen geteilt werden. In der folgenden Gruppenarbeit beschäftigt sich die eine Hälfte der Klasse mit dem Fest *Weihnachten* und die andere Hälfte mit dem Fest *Ostern*. Hierzu bekommen die SuS ein Aufgabenblatt mit Fragen, die sie in der Gruppe diskutieren. Die Fragen dienen einerseits dazu, dass die SuS darüber nachdenken, wie sie selbst Weihnachten feiern und andererseits soll ihnen so auch nähergebracht werden, dass es diese Feste zwar auch in anderen Ländern gibt, aber dass diese nicht überall in gleicher Art und Weise gefeiert werden. In diesem Sinne ist es auch hier empfehlenswert, sollten sich SuS aus anderen Ländern bzw. aus der ungarischen Volksgruppe im Klassenverband befinden, diese über ihre diesbezüglichen Assoziationen zu befragen. Nachdem die Gruppen ihre Diskussionen beendet haben, bilden jeweils eine Oster- und eine

Weihnachts-Kleingruppe eine neue Gruppe und berichten der jeweils anderen Gruppe über ihre Ideen und Informationen zu den Festen in anderen Ländern.

Abschließend erfolgt die Besprechung der Gruppenarbeit im Plenum. Die SuS sollen sodann darüber berichten, was neu und interessant für sie war.

An dieser Stelle sei auf Luciak & Binder verwiesen, die im Zusammenhang mit Weihnachten eigentlich bezogen auf den Volksschulunterricht feststellen, dass die SuS, wenn in den Klassen behandelt wird wer, wie Weihnachten feiert und wer nicht, unterschiedliche Sichtweisen über die Bräuche des jeweiligen Landes erfahren und ihnen so vor Augen geführt wird, dass es Länder gibt, in denen Weihnachten nicht gefeiert wird bzw. wo dieses Fest keine große Bedeutung hat. Sie führen dazu auch aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund so mehr über ihre neue Heimat kennenlernen können und zum Beispiel auch über ihre Traditionen berichten können, wodurch wiederum das Wissen der anderen SuS bereichert wird (vgl. 2010: 63). Eine ähnliche Argumentationsweise findet sich auch in dem Artikel „Az interkulturális kompetencia fejlesztése magyar nyelvi órán“ von Lilla Tóth aus dem Jahr 2014. Auch sie hebt hervor, dass in einer kulturell heterogenen Klasse, den SuS ermöglicht werden soll, über ihre Kultur zu berichten. Auch hier schlägt sie den Vergleich von verschiedenen Weihnachtsbräuchen vor und erklärt, dass hier zum Beispiel Angehörige einer bestimmten Volksgruppe/Minderheit darum gebeten werden können, über ihre Erfahrungen in der Mehrheitskultur zu berichten, wodurch auch die Angehörigen der Mehrheitskultur tiefere Einsichten über sich selbst im Sinne einer Außenperspektive erhalten (vgl. Tóth 2014: o.S.). Wie bereits eingangs erwähnt, sollten für den Fall, dass sich SuS mit Migrationshintergrund bzw. Angehörige einer Minderheit/Volksgruppe im Klassenverband befinden, deren Erfahrungen und Berichte zu den erwähnten Festen unbedingt in den Unterricht miteinbezogen werden.

Sollte es sich hingegen um eine kulturell homogene Klasse handeln, tragen die Aufgabenstellungen dazu bei, die SuS dafür zu sensibilisieren, dass es solche Feste wie Weihnachten und Ostern nicht überall gibt und dass sie auch dort, wo es sie gibt in unterschiedlicher Art und Weise gefeiert werden bzw. eine unterschiedliche Rolle spielen.

7.3.3 Möglichkeiten zur Fortführung dieser Unterrichtseinheit in Form von Begegnungsprojekten bzw. unter Einbeziehung von eTandempartnerInnen

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt wurde, soll die hier vorgestellte Unterrichtseinheit als Vorbereitung für ein Begegnungs- bzw. eTandem-Projekt angesehen werden.³⁹

Nachdem also die oben beschriebenen Aufgaben durchgeführt wurden, können die Annahmen über die ungarischen Bräuche geprüft bzw. mit den eigenkulturellen Bräuchen im Rahmen eines Begegnungsprojekts bzw. eines eTandems oder Tandemprojekts verglichen werden.

Die Fortführung in Form eines Begegnungsprojekts im Klassenzimmer könnte darin bestehen, dass eine Muttersprachlerin/ein Muttersprachler eingeladen wird, welche/welcher über eben diese Bräuche im Rahmen einer Unterrichtsstunde spricht, wobei die SuS dann dazu aufgefordert sind, ihre in den Gruppenarbeiten gesammelten Eindrücke über die ungarischen Bräuche und Feste zu prüfen und darüber in Gruppen und schließlich auch im Plenum zu reflektieren (siehe hierzu Feladatlap III- Feladat II).

Die andere Möglichkeit besteht darin die in Kap. 7.3.5.3 aufgelisteten Fragen mit einer Tandempartnerin/einem Tandempartner entweder im realen Leben im Rahmen einer Schulexkursion bzw. im virtuellen Raum im Rahmen eines eTandems zu besprechen und diese Antworten sodann zusammen in der Klasse zu sammeln und zu evaluieren. Im Rahmen von Vorplanungen kann dies eventuell mit einer Partnerklasse passieren, die in Ungarn Deutsch als Fremdsprache lernt und die, die hier vorgestellte Unterrichtseinheit ebenfalls umsetzen, nur eben in für den DaF-Unterricht angepasster Form.⁴⁰

³⁹ Für die theoretischen Hintergründe zu diesen beiden Methoden siehe: eTandem (Kap. 6.4.1), Begegnungsprojekte (Kap. 6.4.2).

⁴⁰ Für die Umsetzung eines eTandemprojekts sei hier auf Koller (2014) verwiesen, die ein derartiges Unterrichtsprojekt im Italienisch-als-Fremdsprache-Unterricht umgesetzt hat. Für die Suche nach entsprechenden Partnerklassen schlägt sie Plattformen wie www.epals.com oder etwinnings.net vor. Als andere Möglichkeit erläutert sie, dass die Lehrkraft selbst versuchen kann, eine Partnerklasse zu finden, über Partnerschulen oder über persönliche Kontakte (vgl. 2014: 177).

7.3.4 Stundenbild

idő	feladat	eszköz	módszer	megjegyzés
1.óra – 50 perc				
5	A tanár bevezeti az óra témáját miközben megbeszéli a diákokkal az alábbi szavakat: ünnep, ünnepnap, állami ünnepnap, emléknap, szokás, hagyomány.	tábla	T-D	Szavak felírása a táblára.
5	Feladat I: A diákok megnézik a Wikipedián egy listát a magyar ünnepnapokról és válaszolnak a feladatlap kérdéseire.	Internet ill. mobiltelefon Feladatlap I	D-D	Magyar és osztrák ünnepek összehasonlítása. (Október 26. nemzeti ünnep)
5	Eredmények bemutatása és megbeszélése.	-	T-D	
15	II Feladat: A diákok elolvasnak egy ünnepnapokkal kapcsolatos cikket a http://www.nemzetijelkepek.hu/unnepek.shtml honlapon. Rövid prezentációt készítenek a cikk tartalmáról.	Feladatlap I, internet	D-D-D	
10	Prezentációk bemutatása és megbeszélése.	-	D-D-D, T-D	A tanár további információt nyújt a magyar ünnepnapokhoz. ⁴¹
5	Kvíz megoldása párokban.	Feladatlap I	D-D	
5	Válaszok megbeszélése és az óra összefoglalása.	-	T-D	
2.óra – 50 perc				
5	A múlt órán megtanult tartalmak átisméltése.	-	T-D	
5	Asszociogramm készítése karácsony és húsvét témában (mert ezek az ünnepek mindkét	tábla	T-D	

⁴¹ További információk ezekről az emléknapokról: <http://www.nemzetijelkepek.hu/unnepek.shtml> (24.Október 2016).

	országban léteznek és természetesen más országokban is.)			
15	Csoportmunka: egy karácsonyi csoport és egy húsvéti csoport.	Feladatlap II – csoport 1 és csoport 2 internet	D-D-D	Az osztály felosztása két csoportra és aztán további felosztás kisebb csoportokra (max. 4 diák csoportonként).
10	Eredmények bemutatása kis csoportokban.(egy karácsonyi és egy húsvéti csoport kiscsoportonként).	-	D-D-D	A többi diák jegyzetel a prezentációk során.
10	A csoportmunka megbeszélése a tanárral.	-	T-D	
5	Az elmúlt két órán tanultak átisméltése, a diákok véleményezik egymás gondolatait.	-		Kérdések: Mi volt új nektek? Mit tanultatok a múlt órákon?

Rövidítések: T – tanár, D – diák, T-D – tanár-diák megbeszélés, D-D – pármunka, D-D-D – csoportmunka

7.3.5 Unterrichtsmaterial

7.3.5.1 Feladatlap I



I. Feladat: Böngésszetek az interneten és dolgozzatok párokban!

1. Keressétek meg a „Magyarország“ című cikket a magyar Wikipedia honlapján (wikipedia.hu)!
2. Nézzétek meg az „ünnepek és emléknepok“ alcím alatt található listát és válaszoljatok a következő kérdésekre:
 - a. Milyen ünnepek illetve munkaszüneti napok szerepelnek ezen a listán, amelyek nincsenek Ausztriában?
 - b. A felsorolt ünnepek közül melyeket ünneplik Ausztriában is?
 - c. Milyen osztrák ünnepeket illetve munkaszüneti napokat ismersz még, amelyek nem szerepelnek ezen a listán?



II. Feladat: Csoportmunka

1. Minden csoport húz egy dátumot, ami egy magyar állami ünnephez kapcsolódik.
2. Keressetek a <http://www.nemzetijelkepek.hu/unneppek.shtml> című honlapon információkat az adott dátumhoz és készítsetek egy rövid prezentációt (max. 2 perc) az ünnepről! Mondjátok el, hogy mit ünnepelnek a magyarok ezen a napon! Szótárak használata szabad!

!!! Azok, akik nem tartanak prezentációt, jegyzeteljenek!!!

Jegyzeteljetek lent:

Március 15.	
Augusztus 20.	

Október 23.	
-------------	--



Kvíz:

Melyik szó melyik ünnephez tartozik? Írd a megfelelő számot a megfelelő betűhöz.

A	1956-os forradalom és szabadságharc	1	Augusztus 20.
B	1848-as forradalom	2	Október 23.
C	I István/Szent István	3	Március 15.

A	B	C

7.3.5.2 Feladatlap II – karácsonyi csoport és húsvéti csoport

Csoport 1: Karácsony



Csoportmunka – karácsonyi szokások, ételek, édességek

Beszélgétek meg a következő kérdéseket csoportotokban és jegyzeteljétek!

1. Mit szoktatok csinálni karácsonykor?
2. Milyen hagyományos ételeket vagy süteményeket/édességeket szoktatok enni karácsonykor?
3. Milyen hagyományos magyar karácsonyi szokásokat vagy ételeket ismertek?
4. Hol és hogyan ünneplik a karácsonyt máshol a világban? Nézzétek meg az interneten és válasszatok legalább három országot!
5. Hol nem ünneplik a karácsonyt? Nézzétek meg az interneten és válasszatok ki legalább három országot! Nézzétek meg azt is, hogy milyen más ünnepek vannak ezekben az országokban (legalább egy ünnepet említsetek meg országonként)!

Csoport 2: Húsvét



Csoportmunka, húsvéti szokások, ételek, édességek

Beszéljete meg a következő kérdéseket csoportokban és jegyzeteljete!

1. Mit szoktatok csinálni húsvétkor?
2. Milyen hagyományos ételeket vagy süteményeket/édességeket szoktatok enni húsvétkor?
3. Milyen hagyományos magyar húsvéti szokásokat vagy ételeket/édességeket ismertek?
4. Hol és hogyan ünneplik meg a húsvétot a világon? Nézzete meg az interneten és válasszatok ki legalább három országot!
6. Hol nem ünneplik a húsvétot? Nézzete meg az interneten és válasszatok ki legalább három országot! Nézzete meg azt is, hogy milyen más ünnepek vannak ezekben az országokban (legalább egy ünnepet említsetek meg országonként)!

7.3.5.3 Feladatlap III – Tandempartner



Tandempartneres feladat: kérdőív:

I Feladat: Kérdezd meg a tandem-partneredte a következő kérdéseket és jegyezd le a választ!

1. Karácsonyi és húsvéti szokások:

- a. Mit jut eszedbe, ha a karácsonyra gondolsz?
- b. Mit jut eszedbe, ha a húsvétra gondolsz?
- c. Mit szoktatok csinálni karácsonykor? Milyen karácsonyi szokások vannak Magyarországon?
- d. Milyen hagyományos ételeket vagy süteményeket/édességeket szoktatok enni karácsonykor?
- e. Mit szoktatok csinálni húsvétkor? Milyen húsvéti szokások vannak Magyarországon?

II. Feladat (egyéni munka): Nézd meg újra az órán megbeszélte információkat!

Hasonlítsd össze a te válaszaidat a tandem-partnered válaszaival és válaszolj írásban a következő kérdésekre:

- a. Mit mondott a tandempartnered, ami új volt neked a húsvéti és a karácsonyi szokásokkal kapcsolatban?
- b. Miben különböztek a válaszaitok, amiket a 2a és 2b kérdésekre adtatok?

7.3.5.4 Megoldások a tanár számára

Feladatlap I, Feladat II

- a. március 15, augusztus 20, október 23
- b. húsvét, karácsony
- c. október 26, munkaszüneti napok változó dátummal

Kvíz:

A	B	C
2	3	1

8 Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit bestand darin, Möglichkeiten für das interkulturelle Lernen im UaF-Unterricht, genauer in der AHS-Oberstufe, aufzuzeigen. Hierzu wurden einleitend zwei Forschungsfragen formuliert, die im Rahmen der Arbeit beantwortet wurden, nämlich:

1. Was ist interkulturelles Lernen und welche Rolle spielt es allgemein im Fremdsprachenunterricht?
2. Welche Möglichkeiten gibt es, das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens im UaF-Unterricht im Oberstufenbereich umzusetzen, um die Bildungs- und Lehraufgabe der interkulturellen Kompetenz zu erfüllen?

Die Arbeit besteht dabei aus einem theoretischen (2. bis 5. Kapitel) und einem praxisorientierten Teil (6. und 7. Kapitel).

Den Ausgangspunkt für den Theorieteil bildete hier das zweite Kapitel, in welchem theoretische Hintergrundinformationen zum interkulturellen Lernen präsentiert und wichtige mit dem Themenbereich in Zusammenhang stehende Begriffe unter Rückbezug auf die diesbezügliche Fachliteratur näher untersucht bzw. voneinander abgegrenzt wurden. Dabei wurde mitunter näher auf den Begriff der *Interkulturalität* und den damit verbundenen *Kulturbegriff* eingegangen und Begriffsabgrenzungen zwischen den Begriffen *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kompetenz* sowie zwischen *interkulturellem Lernen* und *Landeskunde* vorgenommen. Des Weiteren wurden hier noch wichtige Hintergründe zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

Im dritten Kapitel wurde sodann die Rolle des interkulturellen Lernens im österreichischen Fremdsprachenunterricht, unter besonderer Berücksichtigung der AHS-Oberstufe, näher untersucht. Dabei wurden zum einen die diesbezüglichen Informationen aus dem entsprechenden Lehrplan präsentiert und zum anderen wurde die Rolle des interkulturellen Lernens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen dargestellt, da dieser nach Horak et al. (2010: 6) die Grundlage für die meisten österreichischen Lehrpläne der ersten und zweiten Sekundarstufe in Hinblick auf die Fremdsprache bildet. Im Rahmen eines Exkurses wurden in diesem Kapitel überdies noch Hintergrundinformationen zum Ungarisch-Unterricht in Österreich geboten. Dabei wurde auch näher auf die Situation der ungarischen Volksgruppe in Österreich eingegangen, da die Beschäftigung mit den in Österreich lebenden Volksgruppen

im Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens explizit hervorgehoben wird (vgl. BMB 2015a: o.S.).

Im vierten Kapitel, welches sich der interkulturellen Sprachdidaktik widmete, wurden einleitend allgemeine theoretische Hintergründe präsentiert und danach wurde näher auf die interkulturelle Kompetenz als Lernziel und Lehrziel sowie auf die Rolle der Lehrenden beim interkulturellen Lernen und die An- und Herausforderungen, die sich dabei für sie ergeben, eingegangen.

Im fünften Kapitel, bei welchem die interkulturelle Methodik im Mittelpunkt stand, wurde sodann einleitend eine Auswahl an verschiedenen aus der Fachliteratur zusammengetragenen Themenübersichten für das interkulturelle Lernen präsentiert. Darüber hinaus wurden hier unter anderem das aus fünf Phasen bestehende Ablaufkonzept für die Einführung von interkulturellen Themen nach Roche & Webber (1995) sowie zwei in der Literatur viel zitierte Aufgaben- und Übungstypologien zum interkulturellen Lernen vorgestellt, nämlich jene nach Bachmann et al. (1995) und jene nach Grau & Würffel (2007).

Das sechste und siebente Kapitel bilden den praxisorientierten Teil der vorliegenden Diplomarbeit. Im sechsten Kapitel wurde eine Auswahl an Methoden für das interkulturelle Lernen präsentiert. Hierbei erfolgten zunächst theoretische Hintergrundinformationen, welche sodann mit Anmerkungen für mögliche Umsetzungsmöglichkeiten für den UaF-Unterricht im Oberstufenbereich versehen wurden. Die Methoden umfassen die Arbeit mit literarischen Texten, die Verwendung von (Sprachlern-)Spielen, die Arbeit mit audiovisuellen Medien und interkulturelles Lernen in Form von Schüleraustausch bzw. Schulpartnerschaften (Tandem/eTandem und Projektunterricht).

Im siebenten Kapitel wurden schließlich, beruhend auf den im Verlauf der Arbeit dargelegten Hintergrundinformationen, drei Unterrichtsvorschläge präsentiert. Der erste Unterrichtsvorschlag, der sich an Schüler und Schülerinnen mit Ungarisch als erste lebende Fremdsprache im 7. und 8. Lernjahr richtet, verfolgt das Ziel den Lernenden die Stereotypenproblematik vor Augen zu führen, der zweite Unterrichtsvorschlag, der für dieselbe Zielgruppe gedacht ist, setzt sich mit der ungarischen Volksgruppe, als autochthone Minderheit in Österreich auseinander und der dritte Unterrichtsvorschlag, der für Schüler und Schülerinnen mit Ungarisch als zweite lebende Fremdsprache im 6. Lernjahr gedacht ist, legt den Fokus auf das Thema „Feste und Feiertage“. Die Unterrichtsvorschläge verstehen sich

dabei als Ergänzung zu den im sechsten Kapitel vorgeschlagenen Methoden. Diese können direkt im Unterricht verwendet werden und liefern überdies weiterführende Ideen zum interkulturellen Lernen im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe. Sie beinhalten jeweils eine Beschreibung der Unterrichtseinheiten, Informationen zum Lehrplan und zur Zielgruppe, ein Stundenbild mit einem vorgeschlagenen Zeitrahmen sowie das entsprechende Unterrichtsmaterial. Darüber hinaus werden Bezüge zu der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Theorie hergestellt bzw. werden die Ausführungen zu den Unterrichtsvorschlägen, wo notwendig, mit zusätzlichen theoretischen Informationen ergänzt.

Wie sich im Laufe der Bearbeitung der Diplomarbeit herausstellte, gibt es vielfältiges Material für das interkulturelle Lernen allgemein und auch insbesondere für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. Allerdings soll hier abschließend festgehalten werden, dass Materialien in ungarischer Sprache eher rar sind. Hier sind also die Lehrkräfte gefordert. Um also interkulturelles Lernen auch im UaF-Unterricht erfolgreich umsetzen zu können, können sie zum Beispiel entweder die zur Verfügung stehenden Materialien für den UaF-Unterricht entsprechend adaptieren oder selbst, vielleicht auch der gemäß in dieser Arbeit vorgestellten Methodenübersicht, interkulturelle Aufgaben in ungarischer Sprache erstellen, um damit das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens zu erfüllen und in dieser Weise auch der Lehr- und Bildungsaufgabe der interkulturellen Kompetenz entsprechen zu können.

9 Összefoglalás

Jelen dolgozatnak az volt a célja, hogy bemutassa, hogyan lehet az interkulturális tanulást a magyar mint idegennyelv oktatásban, különösen az általános iskola felső tagozatában, alkalmazni. Ezen cél eléréséhez két központi kérdést fogalmaztam és válaszoltam meg:

3. Mi az interkulturális tanulás, és milyen szerepet játszik általában az idegennyelv oktatásban?
4. Hogyan lehet alkalmazni az interkulturális tanulás oktatási elvét a magyar mint idegennyelv oktatásban az általános iskolák felső tagozatában úgy, hogy a tanárok teljesíteni tudják az interkulturális kompetenciára vonatkozó képzési és oktatási feladatokat?

Jelen dolgozat két részből áll: egy elméleti (2. – 5.fejezet) és egy gyakorlati (6. és 7.fejezet) részből.

A második fejezet az elméleti rész kiinduló pontját képezi. Ez a fejezet az interkulturális tanulással kapcsolatos elméleti háttérinformációkat tartalmazza, valamint az ide vonatkozó fogalmakat mutatja be és határolja el egymástól a szakirodalom segítségével: az interkulturalitás és az ezzel összefüggő kultúra fogalmát tárgyalja, valamint rámutat az interkulturális tanulás és az interkulturális kompetencia, ill. az interkulturális tanulás és az országismeret fogalombeli különbségeire. Ezen túl fontos tudnivalókat nyújt az interkulturális idegennyelv oktatáshoz is.

A harmadik fejezet az interkulturális tanulás szerepével foglalkozik az osztrák idegennyelv oktatásban, különös hangsúlyt fektetve az általános iskolák felső tagozatára. Itt egyrészt a tantervekben szereplő információkat mutatom be, másrészt az interkulturális tanulás szerepével foglalkozom a Közös Európai Referenciakeretben, amely Horak et al. (2010: 6) szerint, a középfokú oktatási tantervek többségének az alapját képezi. Egy kitérő keretén belül tárgyalom a magyar oktatás és a magyar népcsoport helyzetét Ausztriában, mert a fent említett tanterv az Ausztriában élő népcsoportokkal való foglalkozást az interkulturális tanulás oktatási elvében kifejezetten hangsúlyozza (lsd. BMB 2015a: p. nélkül).

A negyedik fejezet, amely az interkulturális nyelvidaktikáról szól, először az általános elméleti háttérrel számol be, aztán kitér az interkulturális kompetenciára, mint tanulási és

oktatási célra, valamint az oktatók interkulturális tanulásban betöltött szerepére ill. az arra vonatkozó követelményekre és kihívásokra is.

Az ötödik fejezet középpontjában az interkulturális módszertan áll. A bevezetőben különböző, a szakirodalomból összeválogatott, az interkulturális tanulásra vonatkozó témákat mutatom be. Ezen túl vázolom az öt fázisból álló, az interkulturális témák bevezetését szolgáló Roche & Webber (1995) féle modellt, valamint két, az irodalomban gyakran idézett feladat- és gyakorlattípust (lsd. Bachmann et al. (1995), Grau & Würffel (2007)).

A hatodik és hetedik fejezet a dolgozat gyakorlati részét képezi. A hatodik fejezetben különböző módszerekről olvashatnak, melyek jól használhatók az interkulturális tanulás során. Minden módszerhez elméleti tudnivalókat, valamint javaslatokat mutatok be a módszerek alkalmazásához a magyar mint idegennyelv oktatásban az általános iskola felső tagozatában. A következő módszereket tárgyalom: szépirodalmi szövegek, (nyelvtanulási)-játékok, audiovizuális médiák, valamint diákcserek és iskolai partneri kapcsolatok (tandem/e-tandem, projektoktatás).

A hetedik fejezet az előzőekben bemutatott elméleti háttérinformációkra alapozva három tanítási javaslatot tartalmaz, amelyek segíthetnek az interkulturális tanulás sikeres alkalmazásában.

Az első példa, amely olyan tanulóknak készült, akik a magyar nyelvet első élő idegen nyelvként tanulják, a sztereotípiákat mutatja meg a diákoknak. A második példa, amely szintén olyan diákoknak készült, akik a magyar nyelvet első élő idegen nyelvként tanulják, az Ausztriában élő magyar népcsoporttal mint autochton kisebbséggel foglalkozik. A harmadik példa a magyar nyelvet második élő idegen nyelvként tanulóknak készült, és az ünnep és ünnepnapok témakörére fókuszál.

Ez a három példa kiegészíti a hatodik fejezetben bemutatott módszereket. A tanárok használhatják őket a tanításában, valamint inspiráló ötletként is szolgálhatnak az interkulturális tanulásban.

Minden példa a következő részekből áll: a tanórák leírásából, a tantervre és a célcsoportra vonatkozó információkból, egy időbeosztási javaslattal ellátott óravázlatból, valamint a megfelelő tananyagokból. Minden példában az előzőekben megtárgyalt elméletre is hivatkozom, melyeket további adatokkal egészítetek ki.

A dolgozat írása során kiderült, hogy sok interkulturális tanulást támogató általános és az idegennyelv oktatásnak szóló tananyag létezik. Végezetül azonban meg kell jegyeznünk, hogy magyar nyelven viszonylag kevés tananyag áll az oktatók rendelkezésére. Ez nagy kihívás elé állítja a tanárokat: Ha sikeresen akarják alkalmazni az interkulturális tanulást a magyar mint idegennyelv tanításban is, akkor vagy adaptálniuk kell a német mint idegennyelv tanításban rendelkezésre álló anyagokat, vagy saját feladatokat kell összeállítaniuk magyar nyelven, talán éppen a dolgozatban bemutatott módszerek alapján, hogy teljesítsék az interkulturális tanulás oktatási elvét és ily módon eleget tegyenek az interkulturális kompetencia oktatási és képzési feladatának.

10 Literaturverzeichnis

- Alix, Christian. 1990. *Pakt mit der Fremdheit*. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Althaus, Hans-Joachim. 1999. Landeskunde: Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 26(1), 25-36.
- AMAPED. 2016. <http://www.amaped.at/p/uber-uns/amaped/> (13. September 2016).
- Auernheimer, Georg. 2003. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 4.Auflage, Darmstadt: WBG.
- Außenministerium Budapest. 2001. Ungarische Musikgeschichte. *Fakten über Ungarn* 2001/1. <http://www.mfa.gov.hu/NR/rdonlyres/67A5D9AD-6A0F-4B03-B0BA-0D099135359F/0/zenenem.pdf>, (22. September 2016).
- Bachmann, Saskia/Gerhold, Sebastian/Müller, Bernd-Dietrich/Wessling, Gerd. 1995. *Sichtwechsel NEU 1,2,3: Allgemeine Einführung*. München: Klett-Verlag.
- Bachmann, Saskia/Gerold, Sebastian/Wessling Gerd. 1996. Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu. *Zielsprache Deutsch* 27(2). 77-91.
- Barátka, Agnieszka/Kaleta, Damian. 2014. *A magyarság-szimbólumok világában*. [http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/A.Baratka-D.Kaleta-Magyarsagszimbolumok\(1\).pdf](http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/A.Baratka-D.Kaleta-Magyarsagszimbolumok(1).pdf) (17. September 2016).
- Baumgartner, Gerhard. 2000. Die burgenländischen Sprachminderheiten 1945-1999. In: Widder, Roland (Hg.) *Burgenland: Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 15-53.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) 1994. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bechtel, Mark. 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bechtel, Mark. 2007. Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 266-269.
- Bécsi Magyar Iskola. 2016. <https://becsimagyariskola.wordpress.com> (13. September 2016).
- Bennett, Milton J. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, R. Michael. *Education for Intercultural Experience*. 2nd edition. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- BGBI. Nr. 641/1994. *Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009948/Minderheiten-Schulgesetz%20für%20das%20Burgenland%2c%20Fassung%20vom%2021.11.2016.pdf> (21. November 2016).
- Bliesener, Ulrich. 2002. Vom interkulturellen Lernen spricht jeder, aber wie genau geht das im Unterricht. In: Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hgg.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 5.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinischen-Westfälischen Technischen Hochschule am 25.August 2001 in Aachen*. (Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik (ASFD) 5). Bonn: Romanistischer Verlag, 13- 40.
- Boal, Augusto. 1989. *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Borgwardt, Ulf/Enter, Hans/Fretwurst, Peter/Walz, Dieter (Hgg.) 1993. *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber-Verlag.
- Borgwardt, Ulf/Walz, Dieter. 1993. Landeskunde und interkultureller Unterricht. In: Borgwardt, Ulf et al. (Hgg.) *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber-Verlag, 26-31.
- Born-Lechleitner, Ilse/Glaser, Eveline (Hgg.) 2015. *Interkulturelle Kompetenz: Vermitteln, erwerben, anwenden. Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence*. Interkulturelle Pädagogik Band 15. Wien: LITVerlag.
- Bredella, Lothar. 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hgg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-120.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hgg.) 2000. *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen, Gunter-Narr Verlag.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner. 1999. Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner (Hgg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-31.
- Breugnot, Jaqueline. 2000. Fremdsprachen. In: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hgg.) *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske & Budrich, 287-310.
- Brunzel, Peggy. 2002. *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bundeskanzleramt Österreich. 2007. Zweiter Bericht der Republik Österreich gemäß Art. 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=29399> (2. November 2016).
- Bundeskanzleramt Österreich. 2011. 3. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Wien: Bundeskanzleramt. <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=45599> (2. November 2016).
- Bundesministerium für Bildung (BMB). 2015a. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_ahs_25725.pdf?5h6voy (3. November 2016).
- Bundesministerium für Bildung (BMB). 2015b. Lehrplan AHS-Oberstufe. Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite). https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw (3. November 2016).
- Bundesministerium für Bildung (BMB). 2016. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html (3. November 2016).
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2012. <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/148881/museumsgang>, (15. November 2016)
- Burwitz-Melzer, Eva. 2000. Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hgg.) *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen, Gunter-Narr Verlag, 43-86.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, Michael/Morgan, Carol/and colleagues. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christ, Herbert (Hg.) 1996. *Fremde Texte verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60.Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert. 1997. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1(3). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/733/710> (3. Oktober 2016).
- Council of Europe. Trim, John/ North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (2. September 2016).
- Cziko, Gary A. 2004. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st century. *CALICO Journal* 22(1), 25-39. https://calico.org/html/article_172.pdf (28. Oktober 2016).
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hgg.) 2013. *Interkultureller Literaturunterricht*. Diskussionsforum Deutsch Band 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter. 2013. Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Dawidowski, Christian & Wrobel, Dieter (Hgg.) *Interkultureller Literaturunterricht*. Diskussionsforum Deutsch Band 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-17.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz. 2014. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 2.durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr-Franke-Verlag.
- Dohrn, Antje/Katsaounis, Nikolaos/Koskinas, Nikolaos. 2014. Interkulturelle Werbung im fremdsprachigen Deutschunterricht. In: Katsaounis, Nikolaos/Sidiropoulou, Renate (Hgg.) 2014. *Sprachen und Kulturen in inter(Aktion)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-128.
- Ehlers, Swantje. 1999. Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hgg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 418-438.
- Erdmenger, Manfred. 1996. *Forum Sprache. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Európa Tanács & Európai Bizottság (szerk.) 2000. *Interkulturális tanulás T-kit 4*. Strasbourg: Európa Tanács http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning?p_p_id=56_INSTANCE_iUNH8XTN1HYj&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_56_INSTANCE_iUNH8XTN1HYj_languageId=hu_HU (5. November 2016).
- Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hgg.) 2002. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 5.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinischen-Westfälischen Technischen Hochschule am 25.August 2001 in Aachen*. (Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik (ASFD) 5). Bonn: Romanistischer Verlag, 13- 40.
- Fowler, Sandra/Blohm, Judith. 2004. An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Landis, Dan/Bennett, Janet M./Bennett, Milton. J. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, 37-84.
- Freudenstein, Reinhold. 1994. Alles interkulturell, oder was? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, Verlag, 56-62.

- Gillert, Arne. 2000. Konzepte interkulturellen Lernens. In: Jugend für Europa. 2000. *Interkulturelles Lernen T-Kit 4*. Straßburg: Verlag des Europarates, 17-33. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/t-kit-4-interkulturelles-lernen.59/> (5. November 2016).
- Goethe Institut Warschau o.J. https://www.goethe.de/resources/files/pdf81/Ratgeber_Plakate_DE.pdf (20. November 2016).
- Gogolin, Ingrid. 2007. Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 96-102.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne. 2010. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2.Auflage*. Opladen & Farmington Hills MI: Verlag Barbara Budrich.
- Grau, Maike/Würffel, Nicola. 2007. Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 312-314.
- Grünewald, Andreas. 2012. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (Flul)* 41 Heft 1, 54-71.
- Haji-Kella, Mohamed. Simulationsübungen. In: Jugend für Europa. 2000. *Interkulturelles Lernen T-Kit 4*. Straßburg: Verlag des Europarates, 58-65. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/t-kit-4-interkulturelles-lernen.59/> (22. September 2016).
- Hartung, Regine (Hg.) 2013. *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch. [Sekundarstufe]*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard. 1996. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Holló, Dorottya/Lázár Ildikó. 2000. The Neglected Element: Teaching Culture in the EFL Classroom. *NovELTy* 7/1, 76–84.
- Horak, Angela/Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarethe/Schober, Michael. 2010. Der Gemeinsame europa-ische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. *OÖSZ Praxisreihe 12*. Graz: OÖSZ. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (1. September 2016).
- <http://www.bg-oberwart.at/index.php?id=448>. (10. September 2016).
- Huber-Kriegler, Martina/Lázár, Ildikó/Strange, John. 2003. *Mirrors and Windows. An intercultural communications textbook*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Jugend für Europa. 2000. *Interkulturelles Lernen T-Kit 4*. Straßburg: Verlag des Europarates. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/t-kit-4-interkulturelles-lernen.59/> (5. November 2016).
- Katsaounis, Nikolaos/Sidiropoulou, Renate (Hgg.) 2014. *Sprachen und Kulturen in inter(Aktion)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keller, Gottfried. 1968. Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung. *Die Neueren Sprachen* 17, 617-626.
- Kessler, Benedikt. 2008. *Interkulturelle Dramapädagogik: Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Europäische Hochschulschriften Reihe XI Bd./Vol. 976. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Kleppin, Karin. 2007. Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch et al. Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 263-266.

- Koller, Annelies. 2010. *Interkulturelle Impulse für den Fremdsprachenunterricht. Europäisches Sprachenportfolio. Partnerschulaustausch. Sprachprojekte*. Graz: Unipress.
- Koreik, Uwe/Pietzuch, Jan Paul. 2010. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1441-1454.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 116-127.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2007. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 138-144.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann. 2013. *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Hamburg: Rohwolt-Verlag.
- Laakso, Johanna (Hg.) 2008. *Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte. Teaching Hungarian in Austria. Perspectives and Points of Comparison*. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Landesschulrat für Burgenland. 2016a. *Gesamtübersicht (Schülerzahlen – Anzahl der Kinder, die im Burgenland Kroatisch, Ungarisch oder Roman lernen) Schuljahr 2016/2017*. https://www.lsr-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Minderheiten/GESAMTUEBERSICHT%20Volksgruppensprachen%202016-17.pdf (16. November 2016).
- Landesschulrat für Burgenland. 2016b. *Kroatisch und Ungarischunterricht im AHS-Bereich. Schuljahr 2016/2017*. https://www.lsrbgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/DownloadVerwaltung/Minderheiten/Kroatisch und Ungarisch AHS 2016-17.pdf (16. November 2016).
- Landis, Dan/Bennett, Janet M./Bennett, Milton. J. (eds.) 2004. *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lázár, Ildikó. 2015. *39 interkulturális játék: Ötletár tanároknak az interkulturális kompetencia és csoportdinamika fejlesztéséhez*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 9. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf (25. September 2016).
- Legutke, Michael K. 2007. Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 259-263.
- Leupold, Eynar. 2007. Landeskundliches Curriculum. In: Bausch et al. Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 127-133.
- Li, Yuan. 2007. *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: Iudicium.
- Losche, Helga/Püttker, Stephanie. 2009. *Interkulturelle Kommunikation. Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Luciak, Mikael/Binder, Susanne. 2010. Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚INTERKULTURELLES LERNEN‘: Ein Handbuch für den

- Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. *ASSA (Austrian Studies in Social Anthropology)*. Sondernummer 1. <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>. (18. November 2016).
- Maijala, Minna. 2011. Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht – ein empirischer Beitrag. *Deutschunterricht für Ungarn, Ungarischer Deutschlehrerverband* Jahrgang 24 Band 1-2, 47-52.
- Matusche, Petra; Goethe Institut München (Hgg.) 1989. *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: iudicium.
- Müller, Bernd-Dietrich. 1994. Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 155-164.
- Nünning, Ansgar. 1999. Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis. In: Bredella, Lothar/Delanoy Werner (Hgg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 322-357.
- Nyugat-Európai Országos Magyar Szervezetek Szövetsége (NYEOMSZ). 2016. <http://www.nyeomszsz.org/Uj/index.php/en/tagszervezeteink/ausztria> (11. September 2016).
- O'Dowd, Robert (ed.) 2007. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Languages for Intercultural Communication and Education 15. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- O'Rourke, Breffni. 2007. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Languages for Intercultural Communication and Education 15. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 41-61.
- Osuji, Wilma. 2010. *Die 50 besten Spiele zum interkulturellen Lernen*. München: Don Bosco Medien.
- Pauldrach, Andreas. 1992. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* H. 6, 4-15.
- Prskawetz, Emöke. 2007. Ungarisch. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 581-584.
- Quasthoff, Uta. 1989. Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In: Matusche, Petra; Goethe Institut München (Hgg.) *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: iudicium, 37-62.
- Raabe, Horst. 2007. Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 423-426.
- Rademacher, Helmolt/Wilhelm, Maria. 2009. *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. Berlin: VWB- Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Raykova, Alexandra. 2000. Rollenspiele. In: Jugend für Europa. *Interkulturelles Lernen T-Kit 4*. Straßburg: Verlag des Europarates, 66-74. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/t-kit-4-interkulturelles-lernen.59/> (10. Oktober 2016).
- Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hgg.) 2000. *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske & Budrich.

- Reimann, Daniel. 2015. Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. ProDaZ – Kompetenzzentrum der Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf, (20. November 2016.).
- Roche, Jörg & Webber, Mark. 1995. *Für- und Widersprüche*. New Haven: Yale University Press.
- Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg. 2009. Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo O.H. (Hg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Band 2*. Frankfurt am Main: Lang, 422- 29.
- Roche, Jörg. 2013. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 3.Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler, Dietmar. 1988. Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 221-237.
- Rückl, Michaela. 2015. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernen in eTandems. In: Born-Lechleitner, Ilse/Glaser, Eveline (Hgg.) *Interkulturelle Kompetenz: Vermitteln, erwerben, anwenden. Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence. Interkulturelle Pädagogik Band 15*. Wien: LITVerlag, 235-256.
- Rybarczyk, Renata. 2012. Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(2), 143-156. tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/91/86 (27. September 2016).
- Schachinger, Claudia/Taylor, Mark. 2000. Ein pädagogischer Rahmen für interkulturelles Lernen? In: Jugend für Europa. *Interkulturelles Lernen T-Kit 4*. Straßburg: Verlag des Europarates, 35-38. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/t-kit-4-interkulturelles-lernen.59/> (22. September 2016).
- Schumann, Adelheid. 2008. Interkulturelles Lernen mit Werbung. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 48-53.
- Seeyle, H. Ned. 1992. *Teaching Culture: Strategies For Intercultural Communication*. NTC: Lincolnwood.
- Statistik Austria (Hg.) 2015. *Österreich. Zahlen. Daten. Fakten*. Wien: Statistik Austria. https://www.statistik.at/web_de/static/oesterreich_zahlen_daten_fakten_029266.pdf (3. November 2016).
- Stierstorfer, Klaus. 2002. Literatur und interkulturelle Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz & Stierstorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hgg.) *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-142.
- Strohmeier, Dagmar/Fricker, Anita. 2007. Interkulturelles Lernen. Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift* (1-2), 115-128.
- Thimme, Christian. 1995. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *DaF* 32(3), 131-137.
- Thomas, Alexander. 1993. Psychologie interkulturellen Handelns. In: Thomas, Alexander (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Thomas, Alexander (Hg.). 2003. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Tian, Jianqiu/Wang, Yuping. 2010. Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching* 4(3), 181-197.
- Timmermann, Waltraud. 2012. Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(1), 1-15.

- tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/102/97 (2. November 2016).
- Tóth, Lilla. 2014. Az interkulturális kompetencia fejlesztése magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=516> (27. Oktober 2016).
- Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. Europarat. 2001. *Gemeinsamer europa-ischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/referenzrahmen/> (5. November 2016).
- Volkman, Laurenz. 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hgg.) *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-48.
- Volkman, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hgg.) 2002. *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Widder, Roland (Hg) 2000. *Burgenland: Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Wiener Ungarischer Schulverein. 2016. <http://www.ungarischlernen.at> (13. September 2016).
- Zeuner, Ulrich. 1998. Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: Blei, Dagmar/Zeuner, Ulrich (Hgg.) *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)*. Bochum: AKS-Verlag Bochum. 5-11.
- Zeuner, Ulrich. 2009. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Technische Universität. https://tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kultur_wissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf (10. September 2016).

Kurzübersicht: Links und Quellen für Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsvorschlag I

Austria-Forum. 2016. *Heimatlexikon – Unser Österreich. Stereotypen über Österreicher*. http://austria-forum.org/af/Heimatlexikon/Stereotypen_über_Österreicher (22. Oktober 2016).

Lackfi, János. 2013. Füled Bokáig. In: Lackfi, János. *Milyenek MÈG a magyarok*. Budapest: Helikon, 5-8.

<http://vargailles.hu/2-nincs/96-fuled-erjen-bokadig> (2. November 2016).

Unterrichtsvorschlag II

Burgenlandi Magyar Kultúregyesület. o.J. <http://www.bukv.at/index.php?id=bgld-ungarn&L=1> (4. November 2016).

<http://www.nemzetismeret.hu/> (2. November 2016).

Magyar Média és Információs Központ. o.J. <http://www3.umiz.at/hu/index.php/ueberuns> (4. November 2016).

Unterrichtsvorschlag III

<https://de.wikipedia.org/wiki/Ungarn> (25. Oktober 2016).

<http://www.nemzetijelkepek.hu/unnepek.shtml> (25. Oktober 2016).

11 Abstract Deutsch

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Thematik des interkulturellen Lernens im Ungarisch-als-Fremdsprache-Unterricht (UaF-Unterricht), insbesondere in der AHS-Oberstufe, auseinander. Das Ziel der Arbeit besteht darin, PraktikerInnen das Konzept des interkulturellen Lernens näherzubringen und ihnen verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dieses im praktischen Unterricht umgesetzt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil. Im theoretischen Teil wird neben einer Begriffsklärung der wichtigsten mit dem Themenbereich in Verbindung stehenden Begriffe und der Darstellung der Rolle des interkulturellen Lernens in den entsprechenden österreichischen Lehrplänen, unter anderem näher auf die Grundlagen der interkulturellen Didaktik und der interkulturellen Methodik eingegangen. Im praxisorientierten Teil wird sodann eine Auswahl an Methoden, die sich für das interkulturelle Lernen eignen aus der entsprechenden Fachliteratur präsentiert und mit Anmerkungen für deren Anwendbarkeit im UaF-Unterricht in der AHS-Oberstufe ergänzt. Diese Methodenübersicht soll UaF-Lehrkräften als Ideenrepertoire dienen und ihnen einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten des interkulturellen Lernens bieten. Im letzten Teil der Arbeit werden sodann drei selbst erstellte Unterrichtsvorschläge präsentiert, die sich als Ergänzung und Vertiefung der Methodenübersicht und der im Theorieteil vorgestellten theoretischen Grundlagen verstehen. Die Unterrichtsvorschläge, welche sich am entsprechenden AHS-Oberstufenlehrplan orientieren, können von PraktikerInnen im Unterricht verwendet werden bzw. sollen sie Lehrkräften, die sich mit dieser Thematik beschäftigen möchten bzw. müssen, als Inspiration und Orientierungshilfe für selbst erstellte, am interkulturellen Lernen orientierte Aufgaben dienen.

12 Abstract Englisch

This diploma thesis gives a thorough overview of the concept of intercultural learning and aims to present a diverse selection of opportunities for the practical implementation of intercultural issues in Hungarian-as-a-foreign-language classes in the upper level grades (Oberstufe) of Austrian academic secondary schools (Allgemein höher bildende Schulen (AHS)). The thesis is divided into a theoretical and a practice-oriented part.

The theoretical part is concerned with the clarification and analysis of the terms related to the concept of intercultural learning and it also provides insights into the role intercultural learning plays in the corresponding curricula of Austrian academic secondary schools. Besides the terminological clarification, it also looks into the main principles of intercultural didactics and intercultural methodology.

The practice-oriented part contains an overview of different methods presently applied in intercultural learning. In addition, based on the relevant literature, it also presents recommendations on how the introduced methods could be adapted in the classroom in an adequate and efficient way, so that their use could be maximised in the process of teaching Hungarian-as-a-foreign-language in AHS-upper level grades.

The final part of this thesis consists of three lesson plans with the aim of presenting an elaboration of the theoretical background information and the various methods discussed in the practice-oriented part of the thesis. Not only are the lesson plans based on the valid Austrian AHS-upper level-curriculum, but they also aim at demonstrating how intercultural learning could be taught at the aforementioned level (AHS-upper level). The three lesson plans can thus either serve as resource materials for actual classroom application or as starting point or source of inspiration for further self-developed tasks by the individual teachers.