

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
und
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2014

**„Fremd-Sprache(n)“ mimetisch-spielerisch
begreifen**

—

**ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung
der interkulturellen Kompetenz durch
Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht**

vorgelegt von:

Janina Harder

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Interkulturelle Kompetenz	5
2.1 Interkulturelle Kompetenz aus fremdsprachendidaktischer Perspektive	5
2.1.1 Interkulturelle Kompetenz – ein historischer Blick.....	10
2.1.2 Interkulturelle Kompetenz in den bildungspolitischen Vorgaben	13
2.1.2.1 Interkulturelle Kompetenz in den Berliner Rahmenlehrplänen	13
2.1.2.2 Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsstandards.....	18
2.1.3 Zwischenfazit.....	22
2.2 Interkulturelle Kompetenz aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	24
2.2.1 Interkulturelle Kompetenz ausbilden.....	28
2.2.2 Zwischenfazit.....	33
3. Perspektivenübernahme oder Perspektivenwechsel	34
3.1 Wie kann der Perspektivenwechsel angebahnt werden?	36
3.2 Mimetisches Lernen als Schnittstelle zwischen Perspektivenwechsel und Rollenspiel	43
3.3 Zur Bewertung des Perspektivenwechsels.....	47
4. Rollenspiele	51
4.1 Rollenspiele – der Versuch einer Definition.....	52
4.2 Ziele von Rollenspielen	53
4.3 Das Rollenspiel zur Förderung des Perspektivenwechsels.....	56
4.4 Analyse und Bewertung von Beispielen.....	59
4.4.1 Analysekriterien.....	59
4.4.2 Analyse des Beispiels <i>Quand les ,Comme-ci‘ rencontrent les ,comme-ça‘</i>	62
4.4.2.1 Aufgabenstellung und Vorbereitung des Rollenspiels	63
4.4.2.2 Durchführung des Rollenspiels.....	66
4.4.2.3 Auswertung des Rollenspiels.....	68
4.4.3 Fazit der Rollenspielanalyse	69
4.5 Überarbeitung des Rollenspiels.....	70
4.5.1 Entwurf eines Rollenspiels zur Förderung des Perspektivenwechsels.....	70
4.5.2 Zur Aufgabenstellung des Rollenspiels.....	72
4.5.3 Vorbereitung des Rollenspiels	75
4.5.4 Auswertung des Rollenspiels.....	77
5. Fazit und Ausblick	79
6. Literaturverzeichnis	82
7. Anhang	88

1. Einleitung

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz hat in den Erziehungs- und Kulturwissenschaften eine lange Tradition und ist aufgrund der Anforderungen, die eine globalisierte, immer enger zusammenwachsende Welt an die Bildung des Menschen stellt, auch aus aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskursen nicht wegzudenken. Andere Kulturen verstehen, akzeptieren, tolerieren lernen werden als Ziele schulischer Bildung formuliert (Vgl. Bildungsstandards [KMK^a] 2003: 6). Dem Fremdsprachenunterricht kommt an dieser Stelle eine Schlüsselrolle zu, da, vermittelt über die Sprache, eine fremde Kultur explizit zum Gegenstand des Unterrichts wird. Der Rahmenlehrplan Französisch für die Sekundarstufe I (RLP^a) nennt dabei die interkulturelle Handlungsfähigkeit als übergeordnete Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts (Vgl. RLP^a 2006: 7).¹ Dennoch bleiben aus der Perspektive der Lehrenden² zahlreiche Fragen offen: Was genau ist interkulturelle Kompetenz? Wie kann interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Unterrichts konkret gefördert werden? Gibt es Kriterien, mit denen interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht überprüfbar wird?

Rollenspiele könnten in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion haben, insofern die spielerische Anwendung von fremdsprachlichen Sprach- bzw. Kommunikationsmustern einen Handlungsrahmen bereitstellt, der das Potential zur tentativen, kreativen und ludischen Auseinandersetzung mit kulturellen Bedeutungen impliziert. Gleichsam könnten im Spiel Grenzen des Eigenen und Fremden, aber auch des Fremdem im Eigenen und Eigenen im Fremden ausgelotet, d.h. kognitiv, aber auch affektiv begreifbar gemacht werden. Doch wird dieser Zusammenhang nur vermutet oder kann der Einsatz von Rollenspielen zur Förderung interkultureller Kompetenz auch theoretisch fundiert werden? Und ist die Methode des Rollenspiels darüber hinaus so eindeutig, dass eine solche Zuschreibung legitim ist? Verfügt jede Form des Rollenspiels über dieses Potential?

Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich den angeführten Fragen nach, um das Potential von Rollenspielen für die Förderung der interkulturellen Kompetenz im

¹ Während die interkulturelle Handlungsfähigkeit auch Sprache beinhaltet, grenzt u.a. der RLP^a diesen Bereich von der interkulturellen Kompetenz ab (siehe Kapitel 2.1 und 2.1.2). Interkulturelle Kompetenz schließt nach meinem Verständnis jedoch alle Formen der Kommunikation (Gesten, Mimik, Sprache etc.) notwendigerweise ein. Auf die Gründe, die mich zu dieser Annahme führen, werde ich im Verlauf der Arbeit genauer eingehen (siehe Kapitel 2.1.1 sowie 2.2 und 3.2). Ich verwende deshalb den Begriff der interkulturellen Kompetenz im Sinne einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die interkulturell handlungsfähig macht.

² Aus Gründen der Textökonomie werden im Folgenden tätigkeitsbezogene Substantive ausschließlich in der maskulinen Form verwendet. Gemeint sind stets beide Genera.

Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten. Dazu ist zunächst eine Begriffsbestimmung der interkulturellen Kompetenz notwendig. Um von den verschiedenen Diskursen profitieren zu können, verschränke ich hierfür die fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse mit erziehungswissenschaftlichen Befunden. Dieses Vorgehen entspricht nicht nur dessen, was HU in diesem Zusammenhang postuliert: „Trotz teilweise unterschiedlicher Prämissen ist Interdisziplinarität für die Erkenntnisgewinnung in diesem Bereich unabdingbar“ (HU 2010: 78), es trägt auch der historischen Wechselbeziehung beider Dialoge Rechnung.

Da ich der Frage praxisnaher Fördermöglichkeiten zum Erwerb interkultureller Kompetenz nachgehe, ist neben einer Auseinandersetzung mit theoretischen Beiträgen auch eine Analyse der bildungspolitischen Vorgaben erforderlich, da sie als Handlungsgrundlage für die konkrete Unterrichtsgestaltung dienen. In dieser intensiven Auseinandersetzung wird schnell deutlich, dass es sich bei dem Konzept der interkulturellen Kompetenz um eine definitorisch nicht festgelegte Kompetenz handelt und auch sehr wenig konkrete Vorschläge für den Unterricht existieren. Im besonderen Maße gilt dies für den Perspektivenwechsel, der zwar als übergeordnete Qualifikation interkultureller Kompetenz ausgewiesen wird, jedoch begrifflich abstrakt bleibt und für den weder konkrete Förderangebote zur Umsetzung im Unterricht noch Standards für die Überprüfung festgelegt sind. Gerade wegen dieser übergeordneten Zielsetzung erscheint die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel für den Erwerb interkultureller Kompetenz jedoch besonders relevant.

Im Rekurs auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bestätigt sich diese Einschätzung. Auch hier wird der Perspektivenwechsel als konstitutiv für die interkulturelle Kompetenz herausgehoben. Deshalb bildet der Perspektivenwechsel im Rahmen dieser Arbeit einen Schwerpunkt, indem ich aus fremdsprachendidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine begriffliche Schärfung zur Beantwortung der Frage anstrebe, wie der Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. Wenngleich die Erziehungswissenschaften nicht den Anspruch an sich stellen, unterrichtspraktische, fremdsprachendidaktische Methoden zu erarbeiten, scheint es möglich, theoretische Modelle und Konzepte für die unterrichtliche Praxis fruchtbar zu machen. Für den Erwerb interkultureller Kompetenz findet sich hier das Konzept mimetischer Lernprozesse, das eng an den Perspektivenwechsel

geknüpft scheint und eine erstaunliche Nähe zu einer klassischen Methode des Fremdsprachenunterrichts aufweist: dem Rollenspiel.

Da Rollenspiele zum traditionellen Methodenrepertoire des Fremdspracheunterrichts zählen, erscheinen sie klar konturiert. Verdeutlicht man sich jedoch die Funktion einer Methode, wird erkenntlich, dass es sich hierbei um ein flexibles Konstrukt handelt, das je nach Zielsetzung an unterschiedlichen Schaltstellen verändert werden kann. Nachdem ich diesen Erkenntnisprozess nachvollziehbar gemacht habe, kann ich dann ebenjene Aspekte des Rollenspiels herausarbeiten, die nach meinen erarbeiteten theoretischen Vorgaben, insbesondere unter Berücksichtigung der Nähe zu mimetischen Lernprozessen, zur Förderung des Perspektivenwechsels beitragen.

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit dient als Grundlage für die abschließende Vorstellung, kritische Betrachtung und Modifikation eines konkreten Unterrichtsvorschlags, an dem Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt und der Wert des Rollenspiels zur Förderung interkultureller Kompetenz herausgestellt werden kann.

2. Interkulturelle Kompetenz

In der Annahme einer Schnittstelle zwischen der Förderung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und Rollenspielen als Methode der Kompetenzförderung näherte ich mich im Folgenden dem Begriff der interkulturellen Kompetenz zunächst aus fremdsprachendidaktischer, sodann aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive an. Dieser suggeriert durch seine starke Präsenz in fremdsprachendidaktischen Diskursen Eindeutigkeit. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Kompetenzbegriff macht jedoch deutlich, dass der Abstraktionsgrad der in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe so hoch ist, dass ein Transfer auf die konkrete Handlungsebene kaum gelingen kann.

2.1 Interkulturelle Kompetenz aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

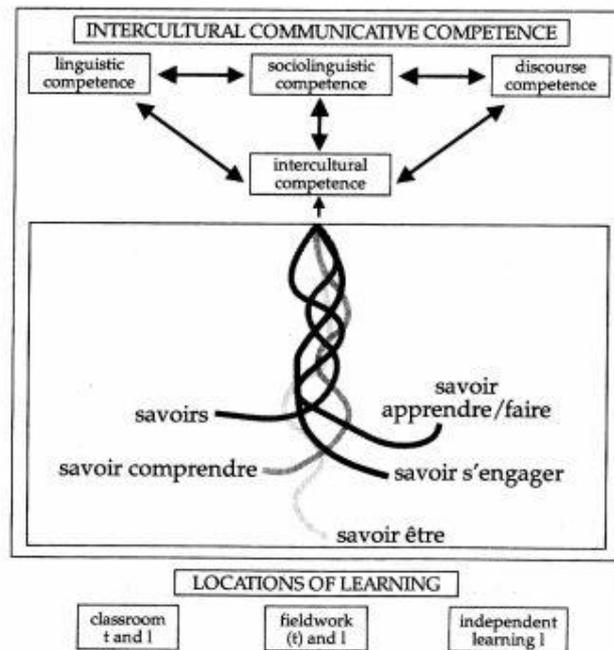
Ein aktueller Versuch interkulturelle Kompetenz zu definieren, wird von GUILHERME unternommen:

The term combines notions of communication and interaction across languages and cultures by focusing on the readiness to establish fluid relationships at the interstices of different and multiply-determined identities whilst having a purpose or task in mind (GUILHERME 2013: 346).

Interkulturelle Kompetenz fasst sie folglich als Kombination aus Kommunikation und Interaktion zwischen Sprachen und Kulturen. Dabei stehe das Interesse im Vordergrund, geleitet durch eine konkrete Aufgabe oder ein allgemeines Ziel, in den ‚Zwischen-Räumen‘ zweier verschiedener Kulturen Beziehungen entstehen zu lassen. Bereits in diesem Definitionsversuch wird deutlich, dass interkultureller Kompetenz ein hoher Komplexitätsgrad immanent ist, der vor allem durch die Formulierung abstrakter Ziele entsteht. Kommunikation und Interaktion setzen beispielsweise sprachliches und kulturelles Wissen voraus. Räume zwischen Kulturen aufzuspüren und Beziehungen entstehen zu lassen sind wohl Anforderungen, die über direkte Wissensvermittlung hinausgehen und vielmehr Komponenten wie Sensibilität, gegenseitige Anerkennung, Respekt und die Fähigkeit, Situationen und Einstellungen mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen, erfordern. Während GUILHERMES Definition als sehr umfassend, dadurch jedoch auch wenig konkret zu beschreiben ist, existieren bereits Modelle zur begrifflichen Fassung interkultureller Kompetenz, die um mehr Präzision bemüht sind.

Fremdsprachendidaktische Diskurse verweisen in ihren Überlegungen zumeist auf BYRAMS Modell zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist dabei ein Teilbereich interkultureller kommunikativer Kompetenz. Der kommunikative Aspekt interkultureller Kompetenz wird nach BYRAM erst durch das Zusammenspiel interkultureller Kompetenz mit der linguistischen, soziolinguistischen und Diskurskompetenz erreicht (Vgl. BYRAM 1997: 73).

In seiner Darstellung verflucht er fünf Dimensionen interkultureller Erwerbsprozesse, die zur Erlangung interkultureller Kompetenz führen: *savoirs*, *savoir apprendre/faire*, *savoir comprendre*, *savoir faire*, *savoir être*. Diese Dimensionen fasst er dann in drei Komponenten interkultureller Kompetenz zusammen: *knowledge* (Wissen), *attitudes* (Haltungen/Einstellungen) und *skills* (Fertigkeiten) (Vgl. BYRAM 1997: 34), wobei die Dimension *savoir s'engager* ausgegliedert wird:



(BYRAM 1997: 73).

Unter die Wissenskomponente (*knowledge*) fasst er die Dimension der „*savoirs*“. Diese Dimension umfasst das Wissen über sich selbst und andere, aber auch über Interaktionsprozesse, sowohl auf der individuellen als auch auf der sozialen Ebene der Gesellschaft. Damit sind insbesondere Prozesse und Konzepte fremdkultureller Interaktion gemeint (Vgl. BYRAM 1997: 35). In diesem Sinne ist SEIDEL zuzustimmen, die für den Bereich der „*savoirs*“, des Wissens, festhält: „*Savoirs* umfasst also sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen“ (SEIDEL 2012: 39).

Die Komponente der Einstellungen/Haltungen (*attitudes*) wird von BYRAM mit der Dimension der *savoir être* beschrieben. *Savoir être* beschreibt dabei die Einstellung/Haltung, Eigenes zu relativieren und Fremdes wertzuschätzen (Vgl. BYRAM 1997: 34). Diese Komponente interkultureller Kompetenz sieht er als Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation an, wobei jede Form der Stereotypisierung und der Vorurteile ein Hindernis darstellte, Fremdem offen und mit Neugierde zu begegnen (Vgl. BYRAM 1997: 34). Denn BYRAM charakterisiert diese Haltungen/Einstellungen gegenüber Fremdem als Ausgangspunkt für interkulturelle Lernprozesse, ebenso wie die Fähigkeit, fremde Perspektiven anzunehmen, sich in sein Gegenüber hineinzusetzen und kritisch selbstreflexiv seine Haltung zu dem Anderen in Beziehung zu setzen, ohne vorab zu (be)werten (Vgl. BYRAM 1997: 35).

Zu der Komponente der Fertigkeiten (*skills*), zählt BYRAM die Dimensionen *savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire*. Diese Dimensionen beschreiben die Fertigkeit, sich neues Wissen über fremde Kulturen anzueignen und ggf. auch in der direkten Konfrontation neue Informationen verarbeiten zu können (Vgl.

BYRAM 1997: 98f.); sie beziehen sich darüber hinaus auf das Vermögen, ein Dokument oder Ereignis einer anderen Kultur oder anderer Kulturen zu interpretieren und zu der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen (Vgl. BYRAM 1997: 98). BYRAM geht sogar davon aus, dass diese Fähigkeiten es ermöglichen, als Vermittlungsinstanz zu agieren (Vgl. BYRAM 1997: 38). Insofern setzen beide Fähigkeiten die Bereitschaft voraus, sich erfahrungsoffen auf Fremdes einzulassen. Gleichsam erfordern sie ein hohes Reflexionspotential und Sensibilität, sowie die Fähigkeit, fremde Perspektiven einnehmen zu können.

Die Einteilung BYRAMS in Wissen, Haltungen/Einstellungen und Fertigkeiten findet sich in zahlreichen fremdsprachendidaktischen Ausführungen (Vgl. HU 2010: 76 oder RÖSSLER 2010^a: 141), auch wenn nicht immer identische Begriffe gebraucht werden.³ Allerdings weichen andere fremdsprachendidaktische Definitionen nicht nur begrifflich, sondern auch konzeptionell ab. So weist PECK darauf hin, dass im baden-württembergischen Bildungsplan interkulturelle Kompetenz keine Wissenskomponente beinhalte, sondern die Vermittlung von (inter)kulturellem Wissen in den Bereich der „kulturellen Kompetenz“ gehöre (Vgl. PECK 2008: 161). CASPARI/SCHINSCHKE erweitern hingegen das Konzept BYRAMS um die kompetenzbezogenen Dimensionen „(fremd-)sprachlich“, „(fremd-)kulturell“, „(fremd-)strategisch“ und „persönlich-psychologisch“. Der jeweilige Vorsatz (fremd-) soll dabei auf die „Verschränktheiten von ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ hinweisen“ und verdeutlichen, dass sich die Dimensionen auf Eigenes und Fremdes beziehen (CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 93).⁴ An diesen beiden Beispielen wird bereits deutlich, dass vor allem das Verständnis von Kultur die Voraussetzung für die Definition interkultureller Kompetenz ist. Unterschiedliche Kulturbegriffe führen zu unterschiedlichen Gewichtungen bis hin zur Ausgliederung einzelner Aspekte, so dass Definitionen zur interkulturellen Kompetenz zum Teil grundlegende Unterschiede aufweisen.

Des Weiteren spielen subjektive Theorien darüber, wie interkulturelle Kompetenz erworben werden kann, eine große Rolle, wenn es darum geht, interkulturelle

³ RÖSSLER benennt die drei Komponenten interkultureller Kompetenz beispielsweise wie folgt: „affektive und attitudinale Komponente, wissensbezogene analytische Komponente und die handlungsorientierte Komponente“ (RÖSSLER 2010^a: 141).

⁴ Diesen Ansatz, interkulturelle Kompetenz auch auf sich selbst zu beziehen, werde ich in meiner Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Perspektive noch einmal vertiefen (siehe Kapitel 2.2).

Kompetenz begrifflich zu fassen.⁵ So weist SEIDEL darauf hin, dass eine Ausgliederung der *savoir s'engager* in BYRAMS Modell für sie nicht überzeugend erscheint. Sie merkt nachvollziehbar die enge Verzahnung dieses Teilbereichs interkultureller Kompetenz mit den anderen Teilbereichen an. U.a. führt sie das logische Argument an, dass eine kritische Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur nur auf der Grundlage von Wissen über die Kultur überhaupt möglich werde (Vgl. SEIDEL 2012: 42). Ergänzend sieht SEIDEL auch die Gefahr von Stereotypisierung in BYRAMS Modell, vor allem im Bereich der Wissensvermittlung. Wissen über die fremde Kultur soll nach BYRAM in einem Prozess des Sich-In-Beziehung-Setzens zur eigenen Kultur erfolgen. In dieser Kontrastierung von Eigenem und Fremden sieht die Autorin die Gefahr der Stereotypenbildung (Vgl. SEIDEL 2012: 43). Im Gegensatz zu BYRAM und SEIDEL, betonen HU und CASPARI die orientierende Funktion von (Stereo-)Typisierungen. Als notwendige Reduktion der Komplexität kultureller Vielfalt habe sie entlastende Wirkungen, insofern nicht jede Situation grundlegend neu bestimmt werden muss (Vgl. HU 1995: 405 und CASPARI 2012: 15).⁶ Zudem können (Stereo-)Typisierungen nicht nur negative, sondern ebenso positive Effekte aufweisen, insofern sie gegenseitige Annäherung (z.B. über Musik, Essen) ermöglichen.

Zusammenfassend stellt das Modell BYRAMS zur Förderung interkultureller Kompetenz zwar eine wichtige theoretische Grundlage dar, wird es doch (in Berlin) den bildungspolitischen Vorgaben zugrunde gelegt und auch in Forschungsdiskursen anerkannt. Dennoch kann hier nicht von einer einheitlichen Definition gesprochen werden. Auch wenn sich die Komponenten Wissen, Haltungen/Einstellungen und Fertigkeiten häufig finden lassen, bleiben sie in ihrer Abstraktheit wenig auf den Fremdsprachenunterricht zugeschnitten und werden abhängig von individuellen Kulturbegriffen und subjektiven Theorien über Erwerbsprozesse interkultureller Kompetenz unterschiedlich stark gewichtet und inhaltlich ausgelegt.

Nachdem dieser synchrone Blick das Konzept interkultureller Kompetenz nicht wirklich greifbar macht, soll die folgende diachrone Betrachtung den

⁵ Mit subjektiven Theorien meine ich nach HELMKE: „subjektive und intuitive (epistemologische Vorstellungen) zu wichtigen Konzepten des Lehrens und Lernens“ (HELMKE 2005: 43), die konstitutiver Teil der Lehrerpersönlichkeit sind (Vgl. HELMKE 2005: 42).

⁶ Auf Gefahren und den Wert von Stereotypen im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz gehe ich im Verlauf der Arbeit noch einmal genauer ein (siehe Kapitel 3.1).

Abstraktionsgrad der herausgearbeiteten Komponenten interkultureller Kompetenz reduzieren und sie inhaltlich füllen, indem ich die Entstehungsgeschichte dieser Begriffe kurz aufzeige.

2.1.1 Interkulturelle Kompetenz – ein historischer Blick

Die Verbindung von Kultur- und Sprachunterricht stellt keine Neuerung dar, obwohl die aktuelle Diskussion in der Fremdsprachendidaktik und die Tatsache, dass noch keine einheitliche Definition interkultureller Kompetenz gefunden wurde, dies nahelegt.

Schon HUMBOLDT, dessen Ansichten auch heute noch den (fremdsprachlichen) Unterricht prägen, war der Meinung, dass Sprachen immer auch bestimmte Ansichten über die Welt transportieren. Für ihn war deshalb Sprach- und Kulturunterricht untrennbar miteinander verwoben (Vgl. GRÜNEWALD/KÜSTER/LÜNING 2011: 49). Auch hier zeigt sich eine bestimmte Auffassung von Kultur, die sich in Sprache manifestiert. Sprache ist demnach nicht nur Ausdrucksmittel von Menschen einer Kultur, die sich desselben sprachlichen Codes auf rein lexikalischer und grammatischer Ebene bedienen, sie ist auch Ausdrucksmittel von Kultur, insofern sie auf semantischer Ebene einer bestimmten Kultur Ausdruck verleiht.

Zunächst bestand im deutschen Sprachraum die Vermittlung von Kultur vor allem aus der Vermittlung von Wissen über bestimmte Kulturen. GRÜNEWALD zeichnet diese Entwicklung vom 19. Jahrhundert ausgehend von der „Realienkunde über Kulturkunde, Volkstumskunde, Landeskunde, Fremdverstehen, schließlich zur interkulturellen bzw. transkulturellen Kompetenz“ (GRÜNEWALD 2012: 56) nach. Die Zielsetzungen bis hin zum landeskundlichen Unterricht bestanden vor allem darin, den Schülern „Kontexte [und] Hintergrundwissen über die Kultur“ (VENCES 2007: 13) der Fremdsprache zu vermitteln. Die Bedeutung der Vermittlung von Wissen über Kulturen für den Erwerb interkultureller Kompetenz ist seither wenig umstritten, wie das Modell von BYRAM zeigt.

In den 1990er Jahren wurde im Dialog mit den Erziehungswissenschaften deutlich, dass es nicht ausreicht, die fremde Kultur über eine Außenperspektive zu betrachten und von der eigenen Kultur abzugrenzen. In dieser Entwicklung ist die Didaktik des Fremdverstehens vor allem hervorzuheben, die sich parallel zur Beschäftigung mit der interkulturellen Kompetenz etablierte und von der „lehrseitige[n] Vermittlung von Faktenwissen“ (BECHTEL 2013: 111) abrückte. Stattdessen formulierte sie als Ziel:

Die Äußerungen und Verhaltensweisen von Personen einer fremden Kultur müssen in deren Bezugsrahmen gesehen werden. [...] Wir treten aus den Bezugsrahmen unserer Kultur heraus und versetzen uns in diejenigen der fremden, um die Welt aus deren Augen zu sehen. Fremdverstehen beruht somit auf Empathie und führt zu einer Distanzierung von eigenen Sichtweisen und Wertevorstellungen (BREDELLA 2010: 120).

Eine weitere „Säule[n] interkultureller Kompetenz“ (CHRIST 2007: 51) hatte sich damit ausgebildet, die wohl nach BYRAM zu den Fertigkeiten zu zählen ist und vor allem dem Aspekt der Perspektivenübernahme entspricht. Eigene Sichtweisen, Meinungen, Wertevorstellungen werden nun explizit in den Unterricht eingebunden, kritisch hinterfragt und aktiv in Beziehung zum Fremden gesetzt. Lange Zeit wird dabei allerdings Befremdliches in der eigenen Kultur vernachlässigt und das Fremde eher in der anderen Kultur gesucht (Vgl. HUNFELD 1994: 95). Auch die Komponente der Haltungen/Einstellungen wird in der Didaktik des Fremdverstehens angesprochen, wenn festgestellt wird, dass der Wechsel der Perspektive auf Empathiefähigkeit beruht. Diese „Erweiterung des überwiegend faktenorientierten Lernens um affektive und strategische Komponenten“ (GRAU 2006: 46) verdeutlicht einen weiteren wichtigen Unterschied zwischen landeskundlichem und interkulturellem Lernen.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz führt nun seit den 1990er Jahren diese Teilaspekte zusammen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet „die Aufdeckung der kognitiven Steuerungsmechanismen [...], die in einer spezifischen Kultur menschliches Handeln bestimmen, also die Tiefenstruktur dieser Kultur“ (BLEYHL 1994: 11). Insofern reicht es nicht aus, Wissen über fremde Kulturen zu erlernen und auch nicht, fremde Perspektiven einzunehmen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet Bedingungsfelder zu durchdringen, Wertevorstellungen, Meinungen, Perspektiven zu hinterfragen und auch die eigene Kultur in einer Außenperspektive betrachten zu können (Vgl. HU 2010: 76)⁷.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wurde dann noch einmal erweitert zu einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Diese Entwicklung ergab sich aus dem Wunsch „der Gefahr der Trivialisierung von Fremdsprachenunterricht entgegenzuarbeiten, die man bei bestimmten Formen kommunikativen Unterrichts beobachten konnte“ (HU 2010: 75). Der Beitrag der Sprache zum Erlangen interkultureller Kompetenz gewinnt dadurch an Gewicht und damit die

⁷ Vgl. dazu auch noch einmal die bereits angeführten Erweiterungen von CASPARI/SCHINSCHKE zu BYRAMS Modell (CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 92f., siehe Kapitel 2.1).

Einsicht, dass Kultur nicht nur über Sprache vermittelt wird, sondern auch, dass Sprache auf semantischer Ebene Ausdruck von Kultur ist und Bedeutungen (wie beispielsweise ‚*petit déjeuner*‘ vs. ‚Frühstück‘) sowie kommunikative Konventionen kulturell geprägt sind (Vgl. RÖSSLER 2010^a: 143f.). Mit der Verschränkung kommunikativen Sprachunterrichts und dem Erwerb interkultureller Kompetenz, die durch Migrations- und Globalisierungsprozesse notwendig geworden war, konnte so dem Fremdsprachenunterricht eine gewichtige Rolle im Rahmen schulischer Bildung zugeschrieben werden.

Die Wissenskomponente der interkulturellen Kompetenz hat die längste Tradition im fremdsprachlichen Unterricht und enthält dabei vor allem die Zielsetzungen eines landeskundlichen Unterrichts. Die Komponenten der Fertigkeiten und Haltungen/Einstellungen entwickelten sich besonders im Bereich der Didaktik des Fremdverstehens, die sich allerdings dem Vorwurf stellen musste, den Aspekt des Fremdem in der eigenen Kultur und der eigenen Perspektive zu vernachlässigen. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz vereinigte alle Teilbereiche und beinhaltet nun stärker auch die reflektierende Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, versucht aber vor allem den kommunikativen, also sprachlichen Aspekt, im Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu betonen. Damit wird zum ersten Mal der Fremdsprachenunterricht explizit mit der interkulturellen Kompetenz in Verbindung gebracht, während vorangegangene Konzepte von diesem abgekoppelt werden könnten. Ich verwende in meinen anschließenden Betrachtungen den Begriff der interkulturellen Kompetenz im Sinne einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz, da ich kommunikative Faktoren, insbesondere die Sprache, aber auch Gesten, Mimik und Körperhaltung als konstitutiven Bestandteil interkultureller Kompetenz auffasse, wie ich später anhand erziehungswissenschaftlicher Befunde weiter erläutern werde (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 3.2).

Wenngleich die diachrone Betrachtung die Zielsetzungen der drei Komponenten interkultureller Kompetenz (Wissen, Einstellungen/Haltungen, Fertigkeiten) durch ihre jeweilige Entstehungsgeschichte transparenter gemacht hat, bleibt der Weg zu diesen Zielen nach wie vor unklar. Die folgende kritische Prüfung der bildungspolitischen Vorgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz im

Rahmen des Französischunterrichts sollten hier Anhaltspunkte bieten, da sie die Grundlage konkreter Unterrichtsgestaltung darstellen.

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz in den bildungspolitischen Vorgaben

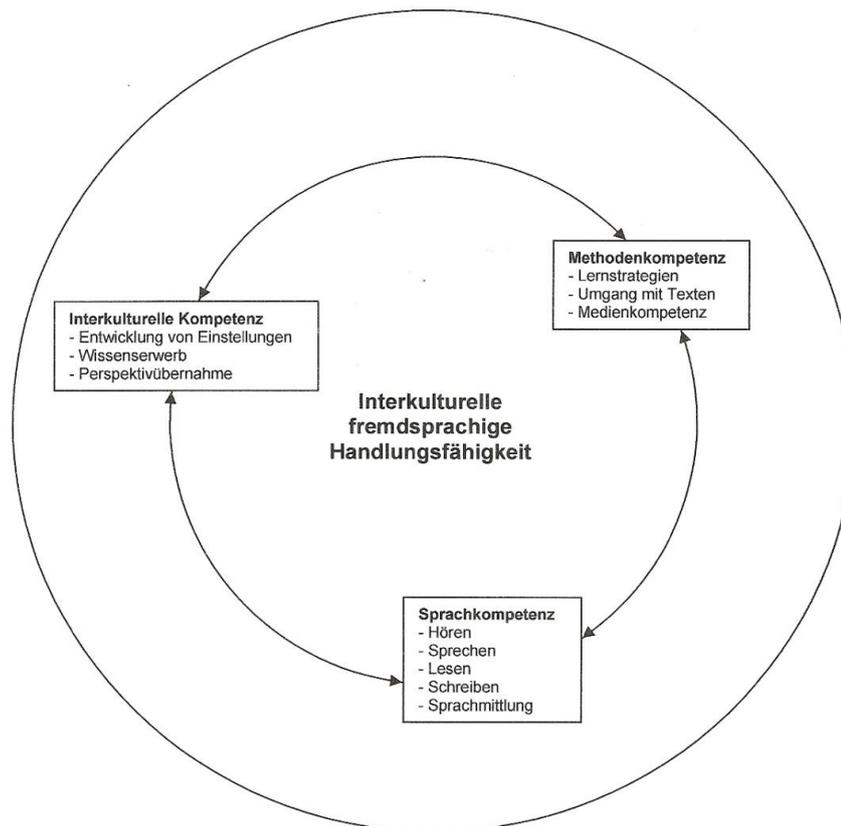
Als bildungspolitische Vorgaben gelten sowohl die Rahmenlehrpläne (RLP), als auch die Bildungsstandards (KMK). Die RLP dienen vor allem der konkreten Planung von Unterricht und stellen Inhalte und Zielsetzungen für die verschiedenen Klassenstufen und Schultypen zusammen. Die KMK geben Richtlinien für die Mindeststandards an, die nach Abschluss der zehnten Klasse bzw. nach Abschluss der Oberstufe von Schülern erreicht werden sollten. Eine Analyse dieser Dokumente verspricht also, konkrete Fördermöglichkeiten der interkulturellen Kompetenz benennen zu können und somit eine Trennschärfe in die bislang erarbeiteten Begrifflichkeiten zu bringen.

2.1.2.1 Interkulturelle Kompetenz in den Berliner Rahmenlehrplänen

Zunächst ist für den Rahmenlehrplan Französisch für die Sekundarstufe I (RLP^a) zu vermerken, dass der Leitgedanke der Kompetenzorientierung grundlegend ist. Sie tritt an die Stelle eines Unterrichts, der durch bloße Wissensvermittlung geprägt ist. Entscheidend ist die Annahme, dass die Vermittlung von Kompetenzen „die erfolgreiche Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltag und im späteren Berufsleben“ (RLP^a 2006: 5) ermöglicht. Die Erkenntnis, dass es unmöglich ist, Jugendlichen so viel Wissen zu vermitteln, dass sie von diesem „Wissensvorrat lebenslang zehren“ (RLP^a 2006: 5), hat zu einem Umdenken eines starren Vermittlungsmodells hin zu einem dynamischen Kompetenzmodell geführt. An die Stelle einer einheitlichen Wissensvermittlung tritt die Vorgabe, „lebenslanges Lernen“ (RLP^a 2006: 6) anzubahnen. Dazu gehört auch, Lernprozesse individuell zu gestalten, das eigene Lernen zu reflektieren und vor allem Zusammenhänge herstellen zu können:

Anschlussfähiges und vernetztes Denken und Handeln als Grundlage für lebenslanges Lernen entwickeln Schülerinnen und Schüler, wenn sie in einem Lernprozess erworbenes Wissen und Können auf neue Bereiche übertragen und für eigene Ziele und Anforderungen in Schule, Beruf und Alltag nutzbar machen können (RLP^a 2006: 6).

Die „interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit“ steht buchstäblich im Zentrum des Kompetenzmodells des RLP^a.



(RLP^a 2006: 7)

Die drei Kompetenzbereiche interkulturelle Kompetenz, Sprach- und Methodenkompetenz stehen additiv zueinander, fördern also gleichermaßen die interkulturelle, fremdsprachige Handlungsfähigkeit. Der RLP^a sieht im Erwerb der interkulturellen, fremdsprachigen Handlungsfähigkeit noch eine „übergreifende Aufgabe von Schule und Gesellschaft“ (RLP^a 2006: 9), die er mit der sich verändernden Gesellschaftsstruktur durch Migration, steigende Mobilität und Globalisierung begründet. Der Fremdsprachenunterricht wird dabei insofern in die Verantwortung genommen, als dass er „die Voraussetzung für Verstehen und Verständigung, für privates Kennenlernen, berufliche Mobilität und Kooperationsfähigkeit“ (RLP^a 2006: 6) bildet. Der interkulturellen Kompetenz kommt eine Schlüsselfunktion zur Erreichung der interkulturellen, fremdsprachigen Handlungsfähigkeit zu:

Die Entwicklung der interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit im Französischunterricht ist nur als gleichzeitige Entwicklung von interkultureller Kompetenz, Sprachkompetenz und methodischer Kompetenz beschreibbar (RLP^a 2006: 10).

Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz werden hier nebeneinander gestellt. Sprache wird demnach nicht als Bestandteil, aber als Hilfsmittel interkultureller Kompetenz gesehen. Für die erfolgreiche Ausbildung einer

interkulturellen Kompetenz nennt der RLP^a drei zentrale Merkmale: Wissen, Einstellungen und Perspektivenübernahme (Vgl. RLP^a 2006: 11), womit hier direkt an BYRAMS Modell angeschlossen wird. Zu beachten ist allerdings die Einschränkung des Begriffs der Fertigkeiten auf den Begriff der Perspektivenübernahme. Als Grundlage interkultureller Lernprozesse dient demnach die Aneignung landeskundlichen Wissens in seinen historischen, geographischen oder soziokulturellen Ausprägungen (Vgl. RLP^a 2006: 11). Diese Wissensgrundlage soll dann zum eigenen Heimatland vergleichend in Bezug gesetzt werden. In diesem Bereich wird also die Vermittlung von landeskundlichem Faktenwissen beschrieben. Nach dem RLP^a dient diese Vermittlung dazu, es Schülern zu ermöglichen, differenzierte Einstellungen zu entwickeln. Wie genau diese Entwicklung geschieht, bleibt dabei offen. Damit ist vor allem gemeint, dass die Schüler „Fremden und Ungewohntem offen und interessiert“ (RLP^a 2006: 11) begegnen. Hier stellt der RLP^a also einen konditionalen Zusammenhang zwischen Wissen und Einstellungen/Haltungen her.

Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn Schüler zu Perspektivenübernahme in der Lage sind. Perspektivenübernahme wird folglich als übergeordnete Qualifikation interkultureller Kompetenz betrachtet, deren Voraussetzung aus dem Erwerb landeskundlichen Wissens und den daraus entstehenden Haltungen/Einstellungen besteht. Die einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz werden also als lineare Progression betrachtet. Perspektivenübernahme findet statt, wenn es Schülern gelingt

sich in andere Menschen hineinzusetzen, Gegensätze zur eigenen Vorstellungswelt und zu eigenen Erfahrungen auszuhalten und die eigene Kultur sowie die eigene soziale Rolle mit Distanz zu betrachten (RLP^a 2006: 11).

Kulturspezifische Handlungsweisen, Entscheidungen und Argumente könnten auf diese Weise durchdrungen und vor dem jeweiligen historischen Hintergrund eingeordnet werden.

Der Erwerb dieser drei Komponenten interkultureller Kompetenz wird vom RLP^a als zentral hervorgehoben. Der Weg dahin gehe nach dem RLP^a über die „Beschäftigung mit vielseitigen Themenbereichen“ und den „Erwerb einzelner sprachlicher Fähigkeiten“ (RLP^a 2006: 11). Dabei werden sowohl als Ziel interkultureller Lernprozesse als auch als Weg dorthin der Kontakt mit verschiedenen Kulturen und das gemeinsame Handeln mit Menschen anderer

Kulturen angegeben (Vgl. RLP^a 2006: 11). Allerdings bleibt unklar, wie dieser Kontakt und das gemeinsame Handeln im unterrichtlichen Rahmen gewährleistet werden kann.

Abschließend weist der RLP^a auf das Problem der Überprüfbarkeit hin und verzichtet deshalb darauf, zu erreichende Standards in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz auszuweisen. „Erst die praktische Anwendung im Alltagsleben gibt Aufschluss darüber, ob die Ziele des interkulturellen Lernens erreicht worden sind“ (RLP^a 2006: 11).

An dieser Stelle zeigt sich der entscheidende und durchaus überraschende Unterschied zum Rahmenlehrplan für die Oberstufe (RLP^b). Während für die Sekundarstufe I noch auf die Angabe von Standards verzichtet wird, da interkulturelle Kompetenz schwer messbar sei, finden sich im RLP^b ebensolche Standards zur interkulturellen Kompetenz. Hier heißt es für das Grundkursfach:

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegendes Orientierungswissen zu frankofonen Ländern, das die Einordnung von Fakten und Meinungen gestattet (RLP^b 2006: 18).

Mit dieser Vorgabe bezieht sich der RLP^b auf die Vermittlung landeskundlichen Wissens.

In Bezug auf die genannten differenzierten Einstellungen, die Schüler entwickeln sollen, formuliert der RLP^b als Standard:

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Vielfalt anderskulturellen Handelns wahr, erschließen sie als Angebot von Lebens- und Handlungsalternativen und erleben multikulturelle Vielfalt in diesem Sinn als ständige Anregung (RLP^b 2006: 18).

Allerdings bleibt fraglich, wie die Wahrnehmung der Vielfalt anderskulturellen Handeln oder auch das Erleben multikultureller Vielfalt tatsächlich überprüft werden kann.

Für das übergeordnete Ziel der erfolgreichen Perspektivenübernahme lassen sich keine Standardformulierungen finden. Dafür grenzt der RLP^b noch einmal klar ein, dass es sich bei diesen Standardformulierungen eher um eine Orientierung, in keinem Fall jedoch um eine Grundlage zur Leistungsbeurteilung handele, denn

[i]nterkulturelles Lernen wird in allen Fächern angestrebt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses Ziel in besonderer Weise durch die außerschulische Erziehung und Sozialisation beeinflusst wird und sein Erreichen erst durch den praktischen Vollzug im Alltag überprüft werden

kann. Insofern kann es nur ansatzweise zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung werden. (RLP^b 2006: 27).

Mit dieser Aussage schränkt der RLP^b die Schlüsselrolle des Fremdsprachenunterrichts wieder ein, indem er auf die außerschulischen Einflüsse verweist und mithin die Rolle des Unterrichts zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in gewisser Weise marginalisiert.

Es bleibt zu vermerken, dass die RLP der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz eine besondere Bedeutung zumessen. Das Kompetenzmodell verdeutlicht diesen Anspruch, kann allerdings als problematisch charakterisiert werden, denn „die Spezifika der Begegnung von eigener und fremder Lebenswelt unter den besonderen Bedingungen der fremden Sprache können in einer solch additiven Vorstellung nicht entfaltet werden“ (CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 82). Diese Einschätzung zeigt sich auch in den Ausführungen über die Überprüfbarkeit der interkulturellen Kompetenz.

Die RLP versuchen neben dem Angebot eines Kompetenzmodells, den komplexen Begriff der interkulturellen Kompetenz durch die Aufgliederung in die Merkmale Wissen, Einstellungen und Perspektivenübernahme zu reduzieren. Diese dreigliedrige Aufteilung entspricht dabei den Maßgaben von BYRAMS Modell. Allerdings verbleibt die Ausführung dieser Merkmale für die konkrete Umsetzung im Unterricht im Unklaren, sodass lediglich für den Teilbereich des Wissens eine klare Vorstellung über eine Umsetzung im Unterricht entstehen kann. Insofern kommen die RLP den Erwartungen nicht nach, das Modell BYRAMS unterrichtspraktisch zu konkretisieren, sondern bleiben auf der abstrakten Modellebene.

Dies zeigt sich vor allem in den Standardformulierungen des RLP^b, der für die interkulturelle Kompetenz lediglich Richtlinien vorgibt, die sich auf das landeskundliche Wissen und die Einstellungen beziehen lassen. Eine Reduktion der Standards auf diese Bereiche birgt dann die Gefahr einer Reduktion der interkulturellen Kompetenz auf diese Bereiche (Vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 87). Wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme angebahnt werden soll, bleibt offen. CASPARI/SCHINSCHKE sehen dadurch den Eindruck vermittelt, „dass es sich bei der interkulturellen Kompetenz um nur schwer, vielleicht gar nicht standardisierbare Fähigkeiten handelt“ (CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 87). Diese Annahme findet sich scheinbar darin bestätigt, dass der RLP^a gänzlich darauf

verzichtet, systematisch Standards für die Erreichung interkultureller Kompetenz festzulegen und der RLP^b dies nur mit dem ausdrücklichen Hinweis tut, dass diese Standards ungeeignet für eine Leistungsbeurteilung seien.

Abschließend kann für die RLP also festgehalten werden, dass sich BYRAMS Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz zwar deutlich wiederfinden lässt, sie aber hinter dem Anspruch, dieses unterrichtspraktisch zu konkretisieren und überprüfbar zu machen, zurückbleiben.

2.1.2.2 Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsstandards

Interkulturelle Kompetenzen sind mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie sind auch und vor allem Haltungen, die ihren Ausdruck gleichermaßen in Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben (KMK^a 2003: 16).

Mit dieser Einschätzung beginnen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK^a) ihre Anforderungen an Schüler in Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen. Unmissverständlich wird auch hier die Komplexität dieser Kompetenzen erfasst, die sich nicht auf reines Wissen oder Techniken reduzieren lassen. Neben den RLP verweisen auch die KMK^a explizit auf die Ausbildung der interkulturellen Kompetenzen als Kernziel des Fremdsprachenunterrichts. Wie wichtig die Stellung dieses Ziels ist, wird daran deutlich, dass es bereits in den einleitenden Worten zum „Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung“ und dort bereits im ersten Absatz Erwähnung findet:

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs stellt neue Anforderungen an das Fremdsprachenlernen. Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation, auf der nicht zuletzt persönliche Weiterentwicklung und beruflicher Erfolg in immer stärkerem Maße basieren (KMK^a 2003: 6).

Eine ähnliche Formulierung findet sich auch in den Bildungsstandards zur Erreichung der Hochschulreife (KMK^b) und dort ebenfalls an exponierter Stelle in der Fachpräambel (Vgl. KMK^b 2012: 9). Interkulturelle Kompetenzen werden hier als Teil der „Diskursfähigkeit“ der Schüler genannt, die es auszubilden gilt. Dabei erscheint besonders interessant, dass in den Bildungsstandards grundsätzlich von „interkulturellen Kompetenzen“ im Plural die Rede ist, die „im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben

werden“ (KMK^b 2012: 9). Der Gebrauch des Plurals weist dabei noch einmal auf die Vielschichtigkeit interkultureller Kompetenz hin.

Das breite Spektrum an Anforderungen, das die interkulturelle Kompetenz auszeichnet, spiegelt sich auch in der Formulierung der Standards wider, die verschiedene Bereiche umfassen:

Die Schülerinnen und Schüler

- a) kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können,
- b) sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt,
- c) sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- d) sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht,
- e) können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- f) kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- g) können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.
(KMK^a 2003: 16).

Die KMK^a strukturieren die interkulturelle Kompetenz in drei unterschiedlich komplexe Bereiche, der die einzelnen Anforderungen zugeordnet werden können: „thematisches soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln in mehrsprachigen Situationen“ (Punkt a), „Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz“ (Punkt e) und „Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ (Punkt b, c, d) (KMK^a 2003: 10). Bei genauerer Betrachtung der Ausführungen zu diesen Punkten wird deutlich, dass es sich bei dem Orientierungswissen um das landeskundliche Wissen handelt. Als eine Fähigkeit im Umgang mit kultureller Differenz wird explizit die Perspektivenübernahme erwähnt und die Beschreibung zu den „Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ ähnelt den Vorgaben zu differenzierten Einstellungen, die von den RLP beschrieben werden. In den KMK^b werden diese Aspekte prägnant mit den Begriffen „Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ (KMK^b 2012: 21) betitelt. Die Begriffsänderung der Bewusstheit anstelle der Perspektivenübernahme lässt sich

in Hinblick auf BYRAM so deuten, dass die Konkretisierung der Perspektivenübernahme durch den Begriff der Bewusstheit wieder stärker geöffnet wird. Vermutlich soll diese begriffliche Veränderung den Zugang zu diesem Aspekt interkultureller Kompetenz erleichtern. Dieser Versuch scheitert jedoch, da auch hier keine Konkretisierung zu dem dahinterstehenden Konzept erfolgt. Im Gegensatz zu den RLP stehen diese Anforderungsbereiche additiv nebeneinander. Sie stellen keine lineare Progression dar.

Die KMK legen darüber hinaus die Anknüpfungspunkte für den Fremdsprachenunterricht fest, indem Bereiche der fremdsprachigen Gesellschaft und Kultur benannt werden, die den Erwerb interkultureller Kompetenz ermöglichen:

- das tägliche Leben (Alltag, Schule und Freizeit, Essen und Trinken, Arbeitszeiten und -gewohnheiten, Feiertage u.a.),
- Lebensbedingungen (Lebensstandard, geografische, soziokulturelle Merkmale, u.a.),
- zwischenmenschliche Beziehungen (Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen, Generationsbeziehungen, u.a.),
- Werte, Normen, Überzeugungen, Einstellungen (in Bezug auf regionale Kulturen, Traditionen, Geschichte, Minderheiten, Kunst, u.a.).
(KMK^a 2003: 16).

Obwohl die KMK die interkulturelle Kompetenz durchaus betonen, wirken die Ausführungen „wenig kohärent und ausgereift“ (CASPARI 2008: 19). Kritik lässt sich besonders daran üben, dass der spezifische Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Verhältnis zu der allgemeinen Aufgabe, diese im Rahmen schulischen Lernens zu fördern, unklar bleibt (Vgl. CASPARI 2008: 22f.). Folgerichtig stellt CASPARI die für den Fremdsprachenunterricht zentrale, aber dennoch durch die Bildungsstandards unbeantwortete Frage:

Welche Bedeutung spielt die Fremdsprache im Kontext der Haltungen und Einstellungen, der interkulturellen Fähigkeiten sowie beim Erwerb und der Anwendung soziokulturellen Wissens? (CASPARI 2008: 24).

Des Weiteren ist kritisch zu bemerken, dass die Formulierungen von Standards sowie der Bereich des zu erwerbenden Wissens sehr abstrakt und vage ausfallen. Daraus ergeben sich zweierlei Problemstellungen: Zum Einen bleibt das Verhältnis zwischen dem Erwerb landeskundlichen Wissens und interkultureller Kompetenz unklar, zum Anderen führen die „allgemein und abstrakt“ (CASPARI 2008: 29) formulierten Standards zu einer Überforderung und

Unsicherheit bei der konkreten Umsetzung. Auch das Fehlen möglicher Indikatoren für das Erreichen interkultureller Kompetenz, die eine Skalierung interkultureller Kompetenz möglich machten, müssen in der konkreten Umsetzung im Fremdsprachenunterricht für Schwierigkeiten sorgen (Vgl. CASPARI 2008: 30).

Aus der Beschäftigung mit den RLP und den KMK ergeben sich wichtige Aspekte für das Verständnis und die Herausforderungen in der Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Dabei lässt sich zunächst festhalten, dass der interkulturellen Kompetenz eine wichtige Stellung in allen bildungspolitischen Vorgaben eingeräumt wird und dem Fremdsprachenunterricht zur Förderung interkultureller Kompetenz hier eine Schlüsselrolle zukommt.

Zum Einen stellt sich diese als vielschichtige Kompetenz dar, die unterschiedlich komplexe Anforderungsbereiche umfasst. Die Vermittlung von landeskundlichem Wissen, das auch abprüfbar zu sein scheint, stellt einen wichtigen Kernbereich dar, sowie Einstellungen und Perspektivenübernahme. Perspektivenübernahme erscheint dabei nicht als ein neuer Bereich, sondern als Konkretisierung dessen, was BYRAM unter der Komponente Fertigkeiten zusammengefasst hat. In den bildungspolitischen Vorgaben werden also, wie zu erwarten war, die von BYRAM ermittelten Komponenten interkultureller Kompetenz aufgegriffen. Die Perspektivenübernahme wird als übergeordnetes Ziel interkultureller Kompetenz ausgewiesen. Demnach sind sowohl landeskundliches Wissen als auch Einstellungen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Perspektivenübernahme zu betrachten. Genauer wird dieser Zusammenhang allerdings nicht dargestellt, sodass unklar bleibt, welche Wissenskomponenten die entscheidende Voraussetzung für eine Perspektivenübernahme darstellen. Genauso bleibt die Qualität der Einstellungen undefiniert, die für die Erreichung dieses Ziels notwendig sind. Die bildungspolitischen Vorgaben sehen nur Offenheit und Neugierde als wenig konkrete Maßgabe vor. Für die unterrichtliche Praxis und die Gestaltung von Rollenspielen im Konkreten bleibt also das Verhältnis von Wissen, Einstellungen und Perspektivenübernahme weitgehend offen, wenngleich die Komponenten Wissen und Einstellungen/Haltungen scheinbar vor einer erfolgreichen Perspektivenübernahme gefördert werden müssen.

Auch die Einbettung der interkulturellen Kompetenz in das allgemeine Kompetenzmodell erscheint wenig überzeugend, da es sich hierbei um ein

additives Modell handelt, das die Frage nach der Bedeutung der Fremdsprache in der Vermittlung interkultureller Kompetenz offen lässt oder sogar in Frage stellt. Ein Vorgehen, das im eklatanten Widerspruch zur Auffassung von Sprachenlernen steht, denn „Fremdsprachenlernen war als solches immer ein ‚interkulturelles Lernen‘“ (BLEYHL 1994: 9).

Problematisch erscheint zudem, dass die Perspektivenübernahme zwar durch den RLP^a als übergeordnetes Ziel interkultureller Kompetenz festgestellt wird, hierfür aber keine Standards oder auch Indikatoren festgelegt werden. Wo der Versuch unternommen wird, zum Aspekt der Einstellungen Standards zu formulieren, scheitert dieser an einem zu hohen Abstraktionsgrad in den Formulierungen, der hilfreiche Kategorien zur Anwendung und Überprüfung ausspart. Mit der Perspektivenübernahme scheinen also Grenzen der Überprüfbarkeit erreicht zu sein.

So bleibt der ludische Charakter des Lernens vollkommen unbedacht. Über den spielerischen Umgang mit dem Fremden und dem Eigenen, das Ausprobieren und Austesten wären Erfahrungen möglich, die die Förderung interkultureller Kompetenz ermöglichen und vor allem eng verknüpft mit den Konzepten der Offenheit und Neugierde, entdeckendes, spielerisches Lernen kennzeichnen. Genau dieses ludische Moment des Lernens erscheint als hilfreiche Kategorie, wenn man von Schülern verlangt, Perspektiven zu wechseln. Bringt man die beiden Konzepte zusammen, wird deutlich, dass es andere Methoden zur Vermittlung der Perspektivenübernahme braucht, die von der reinen Wissensvermittlung abweichen und den spielerischen Umgang mit anderen Sichtweisen und auch den fremden Blick auf Eigenes ermöglichen. Rollenspiele scheinen beide Aspekte zu verknüpfen.

2.1.3 Zwischenfazit

Die bisherigen fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse zur interkulturellen Kompetenz werden an dieser Stelle kurz zusammengefasst, um sie anschließend zur erziehungswissenschaftlichen Perspektive in Bezug zu setzen.

Der Standpunkt der aktuellen Forschung zur interkulturellen Kompetenz ist uneindeutig. De facto existiert kein einheitliches Konzept von interkultureller Kompetenz und demnach herrscht auch kein Konsens über eine Definition interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Diese Grundlage mag defizitär wirken, jedoch ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, diese Leerstelle auszufüllen. Vielleicht ist dies auch gar nicht notwendig, wird doch in

der Fremdsprachendidaktik auf dieser uneinheitlichen Grundlage geforscht und gearbeitet.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist die Beschäftigung mit der interkulturellen Kompetenz als Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts keine Neuheit, denn die Erkenntnis, dass das Lernen einer Fremdsprache an den jeweiligen kulturellen Kontext gebunden ist, hat eine lange Tradition. Die Debatte gewinnt jedoch mit der expliziten Forderung nach der Förderung interkultureller Kompetenz im Rahmen bildungspolitischer Vorgaben an Aktualität. Das Ziel, Schüler zu befähigen in interkulturellen Kontexten kompetent kommunizieren und interagieren zu können und Beziehungen zwischen Kulturen herstellen zu können, verdeutlicht den hohen Anspruch und die Komplexität interkultureller Kompetenz. Die Rolle der Fremdsprache im Erwerbsprozess interkultureller Kompetenz bleibt weitgehend unklar.

Der Versuch, die Komplexität zu reduzieren führt in den meisten Fällen zu einer Dreiteilung interkultureller Kompetenz in Wissen, Haltungen/Einstellungen und Fähigkeiten/Perspektivenübernahme/Bewusstheit. BYRAM hat diese Dreiteilung in seinem Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz aufgenommen und genauer beschrieben. Sein Modell dient als Grundlage bildungspolitischer Vorgaben, die folglich ebenfalls eine dreigliedrige Aufspaltung interkultureller Kompetenz zugrunde legen. In diesen lassen sich entgegen den Erwartungen kaum konkrete Hinweise für eine Förderung interkultureller Kompetenz im Unterricht finden. Das Konzept bleibt hier insbesondere in Bezug auf die Perspektivenübernahme genauso abstrakt wie das Modell BYRAMS.

Dabei scheint die Perspektivenübernahme eine besonders wichtige Fertigkeit im Erwerbsprozess interkultureller Kompetenz zu sein. So ist es nachvollziehbar, dass die Komponenten des landeskundlichen Wissens und der Einstellungen/Haltungen bedeutsame Implikationen für eine erfolgreiche Perspektivenübernahme sind. Auch wenn der konkrete Zusammenhang noch nicht beschrieben ist, so ist doch anzunehmen, dass ohne jedes Wissen über eine fremde Kultur oder auch allgemein kulturelle Konventionen, eine Perspektivenübernahme nur auf der Ebene der Selbst-Fremd-Erfahrung stattfinden kann. Eine Perspektivenübernahme ist so vermutlich möglich, wird aber erschwert, da alle Aspekte der interkulturellen Begegnung selbst erschlossen werden müssen. Genauso ist es notwendig, dass die Schüler dem Fremden offen und neugierig begegnen, um sich in eine fremde Perspektive

hineinzusetzen. Daneben impliziert die Perspektivenübernahme nicht nur das Wechselspiel mit eigener und fremder Perspektive, sondern integriert auch den Gedanken fremde Sichtweisen in Bezug auf eigene kulturelle Konventionen zu reflektieren. Diese Erprobung, der spielerische Wechsel von Perspektiven zeichnet zudem eine Form des Lernens aus, die über Wissensvermittlung weit hinausgeht. Lernprozesse mit ludischem Charakter eröffnen dabei nicht nur andere Lernzugänge, sondern erfordern diese auch in Form von Methoden, die ebendiese spielerischen Lernprozesse ermöglichen. Das Rollenspiel als klassische Methode des Fremdsprachenunterrichts kann für die Förderung der interkulturellen Kompetenz fruchtbar gemacht werden, insofern es das ludische Moment des Spiels mit einem Wechsel der Perspektive durch die Übernahme der Rolle zu verbinden vermag.

Den bisherigen Ausführungen zufolge wird die Perspektivenübernahme als übergeordnete Fertigkeit interkultureller Kompetenz konzipiert, deren Erwerb insbesondere durch den Modellcharakter des Rollenspiels unterstützt werden kann. Unklarheiten in der Definition und in präzisen Förderungsmöglichkeiten machen es notwendig, den Blick doch noch einmal zu erweitern und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen in den Diskurs einzubeziehen, bevor dann tatsächlich eine Eingrenzung auf die Perspektivenübernahme möglich ist. Im Folgenden werde ich dazu die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die interkulturelle Kompetenz umreißen. Dieses Vorgehen ergibt sich aus meinen bisherigen Überlegungen, denn zum Einen gibt es zwischen den fremdsprachendidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen einen historischen Zusammenhang, da besonders die Didaktik des Fremdverstehens durch erziehungswissenschaftliche Arbeiten insbesondere der Migrationspädagogik geprägt wurde. Zum Anderen umfasst die Perspektivenübernahme im reziproken Wechselspiel von fremden und eigenen Perspektiven den Bereich der Identitätsbildung und damit ein Interessengebiet der Erziehungswissenschaften.

2.2 Interkulturelle Kompetenz aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Interkulturelle Kompetenz spielt auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine wichtige Rolle. Dabei scheint der Zugang zu einer Definition der aus der Fremdsprachendidaktik durchaus ähnlich:

Unter interkultureller Kompetenz wird ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln (GROSCH/GROß/LEENEN 2000: 8)

An dieser Stelle wird ebenfalls auf die Komplexität interkultureller Kompetenz verwiesen, indem ein „Set von Fähigkeiten“ angesprochen wird. Die kulturelle Handlungsfähigkeit zeigt sich in Situationen, in denen Kulturen aufeinandertreffen. Aber auch hier ist festzustellen, dass es sich um eine abstrakte Kompetenzdefinition handelt, die nur schwer auf die unterrichtliche Praxis übertragbar scheint, denn wie genau ist es möglich kultursensibles, unabhängiges und wirkungsvolles Handeln zu fördern und wann genau kann festgestellt werden, dass diese Ziele erreicht sind?

Während die Fremdsprachendidaktik sich über den landeskundlichen Wissensaspekt der Kulturvermittlung einem interkulturellen Konzept annäherte, betrachteten die Erziehungswissenschaften interkulturelles Lernen im Zusammenhang von „Konstruktion von Identität und Differenz“ (JAGUSCH 2002: 3). Daraus folgt der entscheidende Unterschied, dass sich die Erziehungswissenschaften von Beginn an mit den Dimensionen des Fremden und Eigenen auch in der eigenen Kultur und der eigenen Identität beschäftigte. Bereits Anfang der 70er Jahre

kam der Anstoß zunächst aus jenen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen, die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatte: aus der Frauenforschung, der Sonderpädagogik und der Ausländerpädagogik (KRÜGER-POTRATZ 1999:150).

In diesen Disziplinen geht es um die Wahrnehmung von Abweichungen, also um die erlebte Differenz. Differenz kann sowohl in der Konfrontation von Kulturen erlebt werden, aber auch innerhalb einer Kultur, wobei die sexuelle Orientierung oder Geschlechterzugehörigkeit zwei exemplarische Bereiche der intrakulturellen Vielfalt darstellen. Der Begriff der Differenz hat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine Entwicklung durchgemacht: So wird Differenz zunächst defizitär verstanden, später als Bereicherung und Lerngelegenheit, wenngleich der Gedanke von „Homogenität als Normal- weil Idealzustand“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 151) zumindest 1999 noch schwierig zu überwinden scheint. Besonders dieser Zusammenhang ähnelt den Auffassungen der Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Kompetenz, die ebenfalls den Zugewinn in kulturellen Begegnungen und der dadurch entstehenden

Heterogenität betont wissen will. Was WULF für die Bildung allgemein anerkennt, ist, was die Fremdsprachendidaktik und auch die bildungspolitischen Vorgaben formulieren, dass „Bildung heute mehr denn je eine die Grenzen der eigenen Kultur überschreitende interkulturelle Aufgabe“ (WULF 2009: 13) ist.

Die zentrale Frage, die Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaften gleichermaßen umtreibt, ist dabei die nach dem „richtigen Umgang mit kultureller Differenz“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 156). Die Antwort der Erziehungswissenschaften stellt sich wie in der Fremdsprachendidaktik dreigliedrig dar: Hier werden „Analysekompetenz, Handlungskompetenz und Reflexionskompetenz“ (JAGUSCH 2002: 4) als Teilbereiche interkultureller Kompetenz formuliert. Diese entsprechen in ihren Zielsetzungen den Bereichen Wissen, Haltungen/Einstellungen und Fähigkeiten, die bereits aus fremdsprachendidaktischer Perspektive im Detail erläutert wurden (Vgl. JAGUSCH 2002: 4, siehe Kapitel 2.1). Im Bereich der Reflexionskompetenz wird vor allem die Fähigkeit des Perspektivenwechsels hervorgehoben.

In den bildungspolitischen Vorgaben wurde die Perspektivenübernahme als angestrebte Fähigkeit formuliert, die interkulturelle Handlungsfähigkeit auszeichnet. Gleiches stellt auch die Erziehungswissenschaft fest:

In der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, mit dem Anderen in der eigenen Kultur und dem Fremden in der eigenen Person soll die Fähigkeit entwickelt werden, vom Fremden bzw. vom Anderen her wahrzunehmen und zu denken. Durch diesen Perspektivenwechsel gilt es, die Reduktion des Fremden auf das Eigene zu vermeiden (WULF 2009: 18).

An die Stelle des Begriffs der Perspektivenübernahme tritt hier der Perspektivenwechsel, wobei in der Konzeption auf den ersten Blick kein Unterschied zu erkennen ist. Allerdings wird der Anwendungsbereich der Perspektivenübernahme um die Komponente der eigenen Person erweitert. Perspektivenwechsel meint hier auch den fremden Blick auf sich selbst zu lenken und aus dem Blickwinkel des Anderen das Fremde in sich selbst zu entdecken und zu hinterfragen. Dieses Konzept fand Eingang in die Didaktik des Fremdverstehens, die in diesem Zusammenhang postuliert, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ (BREDELLA / MEIßNER / NÜNNING / RÖSLER 2000: XII). Ebenso klingt hier der zuvor bereits ausgeführte Hinweis CASPARI/SCHINSCHKES an, die die Diskussion um Fremdes und Eigenes im Konzept interkultureller Kompetenz anstoßen (Vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 92f., siehe Kapitel 2.1).

Während in der fremdsprachendidaktischen Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz der spezifische Wert der Sprache noch weitgehend ungenau definiert ist, sieht die Erziehungswissenschaft deutlich die kulturelle Handlungsfähigkeit neben anderen Faktoren an Sprache gebunden: „Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar“ (DIRIM/MECHERIL 2010^a: 100). Sprache wird hier nicht nur als Bedingung für die kulturelle Handlungsfähigkeit des Einzelnen gefasst, sondern auch als Spiegel der kulturellen Welt. Insofern wird Sprache als Teil der Kultur, aber auch als deren Ausdrucksmittel aufgefasst. Wenn Sprache Ausdruck der Kultur ist, ist Sprachenlernen auch immer kulturelles Lernen.

In der Auseinandersetzung mit der Frage wie interkulturelle Kompetenz erworben werden kann, weisen die Erziehungswissenschaften auf den Zusammenhang zu Identitätsbildungsprozessen hin (Vgl. WULF 2010: 176). Eigenes kann nur in Abgrenzung zum Anderen entstehen. Als Differenz wird dabei „die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Lebensformen und -praxen“ (DIRIM/MECHERIL 2010^b: 142) bezeichnet. In der Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen werden Grenzen erzeugt. Dies scheint zunächst im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz widersinnig, da hier gerade Grenzen abgebaut werden sollen. Tatsächlich handelt es sich hierbei jedoch um einen wichtigen, identitätsstiftenden Schritt, denn „[o]hne Differenzen ist eine kulturelle Identitätsbildung nicht möglich“ (WULF 2010: 176). Wo Kulturen verwischen, können Identitäten verwässern. Identitätslosigkeit kann dann zum Problem werden, weil Unklarheiten über Zugehörigkeit Unsicherheit im Umgang mit anderen Kulturen mit sich bringen. Identitätsbildung hingegen ist, wie weiter oben bereits angedeutet, als wichtiger Teil interkultureller Kompetenz und vor allem des Perspektivenwechsels zu betrachten, da eigene Wertvorstellungen, Perspektiven und Meinungen im Prozess des Erwerbs interkultureller Kompetenz nur dann kritisch reflektiert werden können, wenn sie dem Individuum bewusst oder zumindest zugänglich sind.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive zeigt, dass das konzeptionelle Verständnis einer interkulturellen Kompetenz zunächst kaum von dem der Fremdsprachendidaktik abweicht. Hier wie dort findet sich die bereits erläuterte Dreiteilung in Wissen, Haltungen/Einstellungen und Fertigkeiten, auch wenn die

Erziehungswissenschaft andere Begriffe verwendet. Da die Fremdsprachendidaktik über den spezifischen Wert der Sprache im Lernprozess der interkulturellen Kompetenz bislang kein klares Konzept entwickelt hat, überrascht die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaften die klare Verschränkung von Sprache und dem Erwerb interkultureller Kompetenz betonen.

Einen klaren Zugewinn bietet das erziehungswissenschaftliche Verständnis von Erwerbsprozessen interkultureller Kompetenz. In der Auseinandersetzung mit dem Konzept der erlebten Differenz wird deutlich, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz eng mit der individuellen Identitätsbildung verwoben ist. Besonders relevant erscheint hier, dass das Bewusstsein um eigene Wertvorstellungen, Meinungen, Perspektiven und deren Gebundenheit an die eigene (kulturelle) Sozialisation als Grundlage zum Erwerb interkultureller Kompetenz zu verstehen ist.

Die Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive hat vor allem die in den Fremdsprachendidaktiken bereits angedeutete Diskussion um das Fremde und Eigene konkretisiert, indem der Komplex der Identitätsbildung in diesen Zusammenhang gebracht wird. Dennoch bleiben die Ausführungen hier auf der Ebene allgemeiner Prozesse. Wie diese aus der Sicht der Erziehungswissenschaften nun konkreter gefasst werden können, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

2.2.1 Interkulturelle Kompetenz ausbilden

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kann von Strategien gesprochen werden, die in der Auseinandersetzung mit dem Fremden angewendet werden. Eine sehr extreme Strategie wird als Ethnozentrismus bezeichnet. Unter dem Begriff des Ethnozentrismus versteht man „eine Überbewertung der Wir-Gruppe und die Herabsetzung von anderen Gruppen“ (RÖTTGER 2004: 28). Jede Form des Rassismus ist als Ethnozentrismus zu beurteilen. Ziel ethnozentristischen Verhaltens ist stets die „Unterwerfung des Anderen“ (WULF 2009: 16).

Eine andere Strategie Fremdem zu begegnen ist die, das Individuum als höchste Errungenschaft der Gesellschaft zu betrachten und Kulturen, die auf das Kollektiv bauen, somit abzuwerten. Diese Strategie wird als Egozentrismus bezeichnet. Der Einzelne mit seinen spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten zählt und ist für die Gesellschaft wertvoll. Diese Zentrierung auf die sogenannten „Ich-Kräfte“

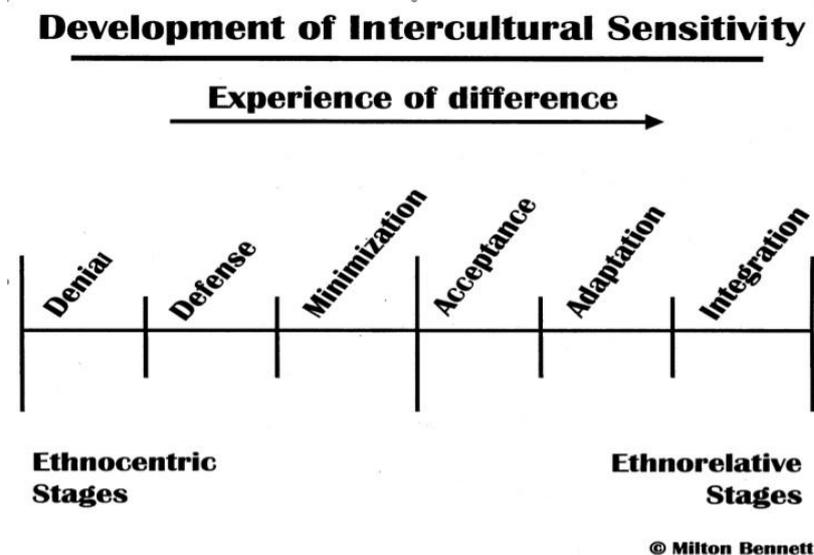
führt allerdings dazu „den Anderen auf seine Nützlichkeit, seine Funktionalität und seine Verfügbarkeit zu reduzieren“ (WULF 2009: 16).

Eine weitere Form des Umgangs mit Andersartigem zeigt sich im Logozentrismus. Dabei steht vor allem die Vorstellung von Rationalität im Vordergrund. „Wer auf der Seite der Vernunft steht, ist im Recht“ (WULF 2009: 16). Andersartiges, Fremdes und Befremdliches wird hier als nicht der Vernunft entsprechend bewertet. Daraus folgt eine Exklusion in Form von Abwertung von allem, was nicht erklärbar, nicht ‚vernünftig‘ ist. Analogien zu logozentristischen Ansichten finden sich im Umgang von Erwachsenen und Kindern. Zuweilen erscheint das Verhalten von Kindern aus der Perspektive von Erwachsenen als unvernünftig. Häufig wird diesem dann allerdings nicht offen und mit Neugierde begegnet, sondern mit Unverständnis und Abwertung des Verhaltens. Ziel des Erwerbs interkultureller Kompetenz muss es nun sein, solche starren Formen im Umgang mit dem Anderen „aufzuweichen“ und unbewusste Prozesse dem „Bewußtsein zugänglich zu machen“ (RÖTTGER 2004: 31). Dabei ist es notwendig, die Identität des Einzelnen zu stärken, um dann in fruchtbare Begegnungssituationen mit dem Fremden kommen zu können.

Um diese Lernprozesse stärker zu konturieren hat BENNETT ein Stufenmodell entwickelt, das eine lineare Entwicklung einer ethnozentristischen bis zu einer ethnorelativierenden Stufe nachzeichnet. Sein Modell ist wie BYRAMS umstritten, wird aber dennoch als Grundlage für Bewertungsmöglichkeiten der interkulturellen Kompetenz, beispielsweise in der DESI-Studie⁸ verwendet. BENNETT geht zum Einen davon aus, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz nicht direkt an Ereignisse geknüpft ist, sondern an die Bedeutung, die die Lerner diesen Ereignissen beimessen (Vgl. BENNETT 1986: 179). Damit spricht er die komplexe Verarbeitung von Erfahrungen an, die die Basis für interkulturelles Lernen und interkulturelle Sensibilität ist. Direkt daran knüpft sich dann auch die zweite Annahme, denn „intercultural training implies more than the acquisition of new skills“ (BENNETT 1986: 179). Damit entsprechen BENNETTS Vorstellungen auch den fremdsprachendidaktischen Stimmen, die betonen, dass die reine Vermittlung von Faktenwissen nicht ausreicht, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. BENNETT schlägt im Gegensatz zu BYRAM ein sechsstufiges Modell

⁸ „Die Studie ‚Deutsch Englisch Schülerleistungen International‘ (DESI) untersuchte die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen [und Schüler], den Unterricht sowie professionelle Leitvorstellungen und kooperative Praktiken der Fachkollegien in den Fächern Deutsch und Englisch.“ (KLIEME 2008: 1).

vor. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz lässt sich nach BENNETT von einem ethnozentristischen Verständnis hin zu einem relativierenden Umgang mit Differenz beschreiben. Während die Stufen „denial“ und „defense“ klar einem ethnozentristischen Bild zugeordnet sind, entsprechen „adaptation“ und „integration“ einem ethnorelativierenden Umgang mit Differenz. Die Stufen „minimization“ und „acceptance“ stehen in einer fortlaufenden Entwicklung genau dazwischen. Wie die Grafik zeigt, handelt es sich bei diesem Modell um ein Kontinuum, das Tendenzen markiert, aber nicht unbedingt voraussetzt, alle Stufen nacheinander durchlaufen zu müssen:



(BENNETT 1986: 182).

Die erste Stufe, die BENNETT als „denial“, also Leugnen oder Abstreiten bezeichnet, entspricht dem zuvor beschriebenen Ethnozentrismus (Vgl. BENNETT 1986: 182) und kann vor allem da entstehen, wo soziale oder physische Isolation den Kontakt mit anderen Kulturen ausschließt (Vgl. BENNETT 1986: 182). Daraus folgt, dass die eigene Weltanschauung alles andere verdrängt. Nach BENNETT kann in ländlichen Gegenden, die eine homogene Bevölkerung haben, durchaus diese Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität bleiben.

Auf der nächsten Stufe, die BENNETT als „defense“ also Schutz oder Verteidigung beschreibt, werden andere Kulturen oder Anderssein allgemein als Bedrohung angesehen, die bekämpft werden muss (Vgl. BENNETT 1986: 183). Ein mögliches Argumentationsmuster auf der „defense“-Stufe, ist die Wahrnehmung des Fremden als Ausprägung einer niedrigeren Kulturstufe. Diese Argumentationsstruktur entspricht einer ethno- aber auch egozentristischen Anschauung. Auch wenn es nicht so erscheint, ist auf dieser Stufe eine

Entwicklung der interkulturellen Sensibilität erreicht, denn andere Kulturen oder allgemein Fremdes wird auf dieser Stufe erkannt und nicht geleugnet.

Die nächste Stufe in BENNETTS Modell ist durch den Begriff „minimization“ geprägt und umfasst einen durchaus toleranten Umgang mit Fremdheit. Das Fremde wird wahrgenommen und nicht negativ attribuiert (Vgl. BENNETT 1986: 183), allerdings wird die Andersartigkeit nicht in all ihren Facetten berücksichtigt: „cultural difference is recognized and tolerated to some degree. However, such difference is seen as either superficial or even obstructive to the pursuit of communication“ (BENNETT 1986: 184). Die Stufe der „minimization“ oder Verkleinerung bezeichnet vor allem solches Verhalten, das die andere Kultur auf bestimmte Aspekte reduziert, die mit der eigenen Kultur vergleichbar sind. Dies geschieht, um eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage zu schaffen, kann aber nicht als interkulturell sensibler Umgang gewertet werden, da die kulturelle Andersartigkeit der fremden Kultur auf die Gemeinsamkeit reduziert wird und eigenkulturelle Eigenschaften somit als universell angesehen werden.

Mit der Stufe der „acceptance“ wird nun der Schritt hin zu einem ethnorelativierenden Umgang mit Kultur getan. Kulturelle Unterschiede werden wahrgenommen, aber in keiner Form gewertet – „they simply exist“ (BENNETT 1986: 184). Differenz wird dabei nicht als befremdlich oder beängstigend wahrgenommen, sondern als „fundamental, necessary, and preferable in human affairs“ (BENNETT 1986: 184).

Die vorletzte Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität wird von BENNETT als „adaptation“ bezeichnet. Damit sind Prozesse gemeint, die kulturelle Unterschiede erkennen und anerkennen, aber auch kulturelle Vielfalt zulassen. Im Besonderen sind hier Fähigkeiten, wie Empathie oder auch Perspektivenwechsel gemeint, die es möglich machen „to shift into two or more rather complete cultural world views“ (BENNETT 1986: 185). Diese Entwicklungsstufe ist bereits als ethnorelativierend zu bezeichnen.

Ist der ethnorelativierende Umgang fest mit der eigenen Identität verknüpft, ist die Stufe der „integration“ erreicht. Der Umgang mit Differenz auf dieser Stufe zeichnet sich dadurch aus, diese als Prozesse wahrzunehmen, sich durch die bereits erwähnten Formen an unterschiedliche Kulturen adaptieren zu können und sich selbst in ein reflexives Verhältnis zu verschiedenen Kulturen setzen zu können:

a person who has integrated difference is one who can construe differences as processes, who can adapt to those differences, and who can additionally construe him or herself in various cultural ways (BENNETT 1986: 186).

BENNETT schlägt vor, interkulturelle Kompetenz in Stufen zu gliedern. Damit leistet er einen wichtigen Beitrag zu dem Versuch, interkulturelle Kompetenz überprüfbar zu machen und stellt damit einen entscheidenden Schritt dar, diese aus fremdsprachendidaktischer Sicht gravierende Lücke zu füllen und interkulturelle Kompetenz klarer zu fassen. Er wirft vor allem die Frage nach den Prozessen auf, die in interkulturellen Begegnungen ablaufen und allgemein in den Bereich der Einstellungen/Haltungen zu zählen sind. Auf dieser Ebene ist BENNETT anzurechnen, die Komponente der Einstellungen/Haltungen genauer zu fassen und neben Offenheit und Neugierde, Prozesse in diesen Bereich zu zählen, die auf verschiedene Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz hinweisen können. Hier können erste Hinweise über die Qualität der Einstellungen/Haltungen gefunden werden, die eine Perspektivenübernahme begünstigen. So kann angenommen werden, dass erst eine ethno relativierende Einstellung/Haltung eine Perspektivenübernahme möglich macht, während ethnozentristische Einstellungen/Haltungen dieser im Wege stehen.

Zur Beurteilung zeigt er sechs Stufen auf, die eine Entwicklung von ethnozentristischen bis hin zu ethno relativierenden Einstellungen charakterisieren. Ein solches Vorgehen erscheint auf den ersten Blick benutzerfreundlich, da es vorgibt, interkulturelle Kompetenz anhand dieser Stufen einschätzen zu können. Allerdings ist anzuzweifeln, ob komplexe Vorgänge wie der Erwerb interkultureller Kompetenz, der, wie ausführlich dargestellt, auf verschiedenen Ebenen (Wissen, Einstellungen/Haltungen, Fertigkeiten) und auf unterschiedlichen Bewusstseinsstufen abläuft, tatsächlich in Stufen kategorisiert werden kann. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist dieses Modell kritisch rezipiert worden. In diesem Zusammenhang wurde vor allem die „schwierige[n] Vergleichbarkeit mit dem institutionalisiertem Fremdsprachenerwerb“ (KÜPPERS/TRAUTMANN 2008: 3) hervorgehoben. Diesem Argument ist sicherlich kaum etwas entgegenzusetzen, wenngleich anzumerken ist, dass BENNETT dieses Modell nicht für den institutionalisierten Fremdsprachenerwerb entwickelte. Grundsätzlich bleibt der spezifische Beitrag der Fremdsprache in diesem Kontext ebenso unklar, wie Fragen nach konkreten Förderungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz.

2.2.2 Zwischenfazit

Obwohl sich seit Jahrzehnten in den verschiedenen Disziplinen vielfach mit der Förderung interkultureller Kompetenz befasst wurde, gibt es keinen Konsens darüber, wie genau dieses Konzept gefasst werden kann. Verschiedene Modelle stellen jeweils mehr oder weniger befriedigende Grundlagen zu einer weitergehenden Diskussion dar, jedoch bleibt die Frage nach einer einheitlichen Konzeption offen. Übereinstimmung zeigt sich in drei Komponenten interkultureller Kompetenz: dem Erwerb von landeskundlichem und kulturellem Wissen, der Auseinandersetzung und Veränderung von Einstellungen/Haltungen und dem Umgang mit Fertigkeiten wie Perspektivenübernahme bzw. Perspektivenwechsel. Auch wenn diese drei Aspekte nicht in allen Konzepten und Modellen so betitelt werden, so finden sie sich dennoch inhaltlich in den meisten von ihnen wieder.

Während die Vermittlung kulturellen, landeskundlichen Wissens klar umrissen ist und auch Möglichkeiten der Überprüfbarkeit bietet, stellen Einstellungen/Haltungen und auch Perspektivenübernahme eine wesentlich größere Herausforderung dar, für die die Fremdsprachendidaktik bislang noch keine adäquate Lösung gefunden hat. Der Blick auf die Erziehungswissenschaften zeigt, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in Verbindung mit Prozessen der Identitätsbildung steht, da soziale Identität sich durch die Abgrenzung vom Anderen konstituiert und Strategien zum Umgang mit dem Nicht-Eigenen, dem Fremden erfordern. Das (selbst-)reflexive Potential des Perspektivenwechsels bietet dabei die Möglichkeit, Identitätskonflikte mit dem Blick auf sich selbst zu bearbeiten oder eigene Einstellungen bzw. Haltungen zu überprüfen. Deshalb ist der Fremdsprachendidaktik zuzustimmen, dass Einstellungen/Haltungen als Voraussetzung für Perspektivenübernahme oder zumindest eng an diese geknüpft zu betrachten sind. Mit Hilfe von BENNETTS Modell der interkulturellen Sensibilität lässt sich der Bereich der Einstellungen/Haltungen deutlicher mit diesen Identitätsbildungsprozessen in Beziehung setzen.

Die Verbindung von Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaften ermöglicht eine begriffliche Schärfung der Perspektivenübernahme und mithin eine gezielte Auseinandersetzung mit dieser übergeordneten Zielsetzung interkultureller Kompetenz.

3. Perspektivenübernahme oder Perspektivenwechsel

Auch wenn die Perspektivenübernahme als Teilbereich interkultureller Kompetenz benannt wird, ist sie nicht abgekoppelt von den anderen Bereichen denkbar. Geht man von den drei bereits benannten Teilaspekten interkultureller Kompetenz aus, nämlich Wissen, Einstellungen/Haltungen und Perspektivenübernahme, so sind diese ineinander verzahnt, bedingen und verändern sich gegenseitig (Vgl. SCHINSCHKE 1995: 45). Landeskundliches, kulturelles Wissen über die Kultur der Fremdsprache erleichtern eine Perspektivenübernahme, die ihrerseits Erkenntnis- und Reflexionsprozesse begünstigt und zu einem tieferen Verständnis hinsichtlich des eigenen und des anderen führen (Vgl. SCHINSCHKE 1995: 45).

SCHINSCHKE fasst Perspektivenübernahme als

das kognitive Erfassen und kognitive Nachvollziehen von emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen etc. einer anderen Person von deren Standpunkt aus. Die Distanz wird dabei allerdings nicht aufgegeben, das fremde Gefühl wird nicht tatsächlich erlebt (SCHINSCHKE 1995: 39).

Besonders der einschränkende Kommentar am Ende dieser Definition scheint dabei von Relevanz, da sie dem Konzept der Perspektivenübernahme eine andere Richtung gibt, als es das zweite Substantiv des Kompositums ‚Perspektivenübernahme‘ vermuten ließe. Unter ‚Übernahme‘ versteht man gemeinhin, dass man sich etwas aneignet, zu eigen macht. Perspektivenübernahme heißt nach SCHINSCHKE jedoch nicht, dass die fremde Perspektive übernommen wird, sondern, dass sie temporär nachvollzogen wird, oder wie RÖSSLER es ausdrückt „sich einer ihnen fremden Innensicht anzunähern beziehungsweise diese zu rekonstruieren“ (RÖSSLER 2010^a: 142). Diese Einschränkung erscheint durchaus sinnvoll, denn Ziel kann es nicht sein, Schüler dazu zu bringen, Ansichten fremder Kulturen zu übernehmen, sondern sie nachvollziehbar zu machen, damit anschließend ein kritischer Austausch darüber stattfinden kann. Insofern ist zu überdenken, ob der Begriff der Perspektivenübernahme nicht irreführend ist. Dies wird an VENCES‘ Versuch deutlich, Perspektivenübernahme näher zu bestimmen:

Durch den Vergleich der anderen mit der eigenen Kultur wird das Fremde automatisch mit dem Eigenen in Verbindung gesetzt. Zudem wird mittels Empathie versucht, die Perspektive des Anderen zu übernehmen, um die fremde Weltsicht zu erkennen und zu akzeptieren – sie jedoch nicht unreflektiert zu übernehmen (VENCES 2007: 14).

Das Verb ‚übernehmen‘ macht es schwierig, den angestrebten Prozess zu beschreiben. Es geht vielmehr darum temporär in die Rolle des Anderen zu schlüpfen, durch die Augen des Anderen die Situation in den Blick zu nehmen und dann aus dieser Perspektive zurückzutreten und kritisch das Erlebte, Gesehene, Gewesene zu reflektieren. Diese Dynamik des Wechsels zwischen eigener und fremder Perspektive auf Eigenes und Fremdes wird in der Bezeichnung Perspektivenübernahme vernachlässigt, weshalb ich im Folgenden den Begriff des Perspektivenwechsels verwende.

Dass Wissen als Voraussetzung für den Perspektivenwechsel gilt, wurde bereits erläutert. Es erscheint ebenfalls nachvollziehbar, dass ein erfolgter Perspektivenwechsel auch das Wissen verändern kann, indem die gesammelten Erfahrungen mit dem vorherigen Wissen in Beziehung gesetzt werden. Ähnliche Zusammenhänge sind auch zwischen Perspektivenwechsel und Einstellungen/Haltungen auszumachen. Allerdings sind die Prozesse, die diesen Zusammenhang möglich machen, komplexer, denn Einstellungen/Haltungen lassen sich nicht unbedingt mittels Erklärungen oder durch bloße Erfahrungen verändern. Es ist eine weitere Phase neben dem Perspektivenwechsel notwendig, damit Einstellungen/Haltungen sich verändern und auch die Erfahrungen des Perspektivenwechsels mit dem vorherigen Wissen in Beziehung gesetzt werden können. Diese Phase wird als Perspektivenkoordination bezeichnet und umfasst vor allem Reflexionsprozesse. Erst an die Reflexion anschließend kann sich „nicht nur die Sichtweise auf die fremde Kultur, sondern auch auf den eigenen Standpunkt ändern“ (VENCES 2007: 14). Die kritische Auseinandersetzung mit der anderen Perspektive macht es möglich, die eigene Perspektive zu verändern. Perspektivenwechsel „bedeutet dann den inhaltlichen Nachvollzug fremder Perspektiven, während die Perspektivenkoordination sich auf einer Meta-Ebene vollzogener Integration verschiedener Perspektiven ansiedelt“ (GRÜNEWALD/KÜSTER/LÜNING: 2011: 51). Dabei ist sicherlich strittig, wie detailliert Kenntnisse über die fremde und eigene Kultur vorhanden sein müssen, um solche Reflexionsprozesse durchlaufen zu können. Vielmehr geht es hier um das Bewusstsein, also um die Frage danach, wie bewusst kulturelle Sichtweisen sind (Vgl. VOLKMANN 2000: 169 und VENCES 2007: 14). Diese Sicht schließt sich an die erziehungswissenschaftlichen Befunde an, die, wie bereits dargestellt, das Bewusstsein über die kulturelle Bedingtheit eigener

Wertevorstellungen und Sichtweisen für Identitätsbildungsprozesse ausmacht (siehe Kapitel 2.2).

Während die eigenen Haltungen/Einstellungen erst in der Phase der Perspektivenkoordination verändert werden können, durch Reflexionsprozesse und kritisches Hinterfragen, so sind sie doch entscheidend dafür, dass ein Perspektivenwechsel überhaupt stattfinden kann. So ist die Empathiefähigkeit zwingender Teil dessen (Vgl. SCHINSCHKE 1995: 44). Denn Empathie bedeutet, wie auch Perspektivenwechsel, „das kognitive Erfassen und kognitive Nachvollziehen von emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen etc. einer anderen Person“ (SCHINSCHKE 1995: 39). Nun ist es sicherlich ein Grenzfall, ob Empathie als Haltung/Einstellung zu beurteilen ist, jedoch sind Offenheit und Neugierde dem Fremdem gegenüber sicherlich in diesen Bereich zu zählen und als Voraussetzung dafür zu betrachten, eine fremde Perspektive einnehmen zu wollen oder zu können. Es ist wohl schwierig bis unmöglich hier einen Maßstab anzulegen, wie verfestigt diese Einstellungen/Haltungen bereits sein müssen, um einen Perspektivenwechsel möglich zu machen, aber es ist nach der Auseinandersetzung mit BENNETTS Modell anzunehmen, dass ein Mindestmaß vorhanden sein muss (siehe Kapitel 2.2.1).

Aus Sicht der Bildungsforschung ist dieser Schritt entscheidend, denn an dieser Stelle wird Lernen zu Bildung. Denn Bildung ist als „umfassende Transformation zu verstehen, die die Subjekte beim Übergang in neue Erfahrungsräume durchleben, während die einzelnen Schritte in diesem Prozess als ‚Lernen‘ begriffen werden können“ (MATTIG 2012: 84). Perspektivenwechsel kann sich dann weiterentwickeln und verselbstständigen. Nicht jede Situation kann oder muss zuvor durchlebt werden, bevor sich die eigenen Einstellungen ändern. Dies ist auch nicht nötig, denn „wer erfahren hat, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt, die oder der kann sich – z.B. durch Diskussionen – auch mit Perspektiven auseinandersetzen, die bislang noch nicht bekannt waren“ (MATTIG 2012: 85f.). Es ist also auch möglich „auf der imaginativen Ebene neue Standpunkte“ (MATTIG 2012: 86) einzunehmen.

3.1 Wie kann der Perspektivenwechsel angebahnt werden?

Gerade der Perspektivenwechsel stellt ein besonders komplexes Lernziel vor allem im Bereich der Mittelstufe dar. Dies zeigte sich bereits darin, dass sowohl

die RLP als auch die KMK in der Formulierung von Zielen und Fördermöglichkeiten in diesem Bereich kaum oder keine Angaben machen (siehe Kapitel 2.1.2.1 und 2.1.2.2). In der Zeit, in der die Schüler die Mittelstufe besuchen, sind sie vor allem damit beschäftigt, sich mit sich selbst und ihrem Verhältnis zu ihren Peers, Erwachsenen, kurz: ihrer Umwelt, auseinanderzusetzen. CASPARI merkt deshalb an, dass in dieser Zeit die Bereitschaft der Jugendlichen sinken könne, eine andere Perspektive einnehmen zu wollen (Vgl. CASPARI 2010: 61). Aus dieser Überlegung ist mitnichten abzuleiten, interkulturelle Kompetenz könne Jugendlichen nicht vermittelt werden und müsse als Kompetenz im Oberstufenbereich verortet werden. Vielmehr geht es darum, auf die schwierige Vermittlungsbasis hinzuweisen. Ich möchte zudem ergänzen, dass gerade in dieser Phase, in der Jugendliche Identitätsbildungsprozesse durchlaufen, ein großes Potential und eine große Bereitschaft zu Perspektivenwechsel bestehen kann. Auf der Suche nach Vorbildern und der eigenen Identität bringen Jugendliche auch Offenheit, Neugierde und Begeisterungsfähigkeit mit. Nicht nur im Umgang mit Idolen in Bereichen wie Sport oder Musik zeigen Jugendliche häufig den Wunsch, diesen Personen ähnlich zu sein, auch Eltern, Peers oder Lehrer können für sie Vorbilder, Modelle sein.

Gleichzeitig ist das Fremdsprachenlernen im schulischen Rahmen immer bis zu einem gewissen Grad artifiziell, auch wenn die Lehrkräfte darum bemüht sind, authentisches Material einzusetzen und im besten Fall Kontakt zu Muttersprachlern herzustellen. Für den Perspektivenwechsel und das dazu vorausgesetzte Fremdverstehen hat diese Ausgangssituation ebenfalls bemerkenswerte Folgen: „Fremdverstehen wird im Fremdsprachenunterricht nicht als überlebensnotwendig erlebt, sondern der Fremdsprachenunterricht stellt sich als ein vergleichsweise risikoloser Versuch, als ein Spiel dar“ (CHRIST 2007: 52). Damit ist gemeint, dass Missverständnisse aufgrund kultureller Unterschiede im Fremdsprachenunterricht keine gravierenden Folgen haben, während sie in einer realen Situation im fremden Land gegebenenfalls weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen können. Dass Schüler den schulischen Rahmen als risikolos erleben, kann zum Einen dazu führen, dass sie weniger bereit sind sich interkulturellen Lernsituationen auszusetzen, wie es auch schon CASPARI anmerkt, zum Anderen birgt der geschützte Raum des schulischen Lernens die Chance, sich ohne Druck in fremde oder befremdliche Situationen zu begeben,

Fremdes auszuhalten und sich offener über die gesammelten Erfahrungen austauschen zu können. Dies gilt vor allem, da die Klassenkameraden dieselben Herausforderungen meistern müssen.

Der Perspektivenwechsel im Speziellen, aber auch interkulturelle Kompetenz im Allgemeinen muss sich, wenn es um die Vermittlung geht, auch der Diskussion um Stereotypisierung stellen, die zuvor bereits angerissen wurde (siehe Kapitel 2.1): Unter Stereotypen versteht man im Allgemeinen

ein gleichbleibendes oder häufig vorkommendes Muster. Sie äußern sich in generalisierenden Meinungen insbesondere über Gruppen, z.B. über andere Nationalitäten, Tatbestände, z.B. den Schwierigkeitsgrad einer Fremdsprache, Gegenstände, z.B. die Qualität bestimmter Marken oder gesellschaftliche Praktiken (CASPARI 2012: 15).

Schüler kommen zum Teil bereits mit einem gewissen Bild der Kultur der Fremdsprache in den Unterricht, das häufig als Stereotyp zu bezeichnen ist. Die Arbeit mit kulturellen Unterschieden birgt die Gefahr, diese Stereotype zu verfestigen, anstatt sie gezielt abzubauen (Vgl. CASPARI 2012: 15). Stereotype sind also ein Thema, wenn es um interkulturelle Kompetenz geht. Dabei gibt es vor allem zwei Positionen. Die eine Position vertritt folgende Haltung:

Vorurteile blockieren den Blick auf die Realität der anderen Kultur; der Fremdsprachenunterricht hat dementsprechend die Aufgabe, die Vorurteile abzubauen und zu einer unverstellten objektiven, authentischen Wahrnehmung des anderen Landes beizutragen (HU 1995: 405).

Die andere Position sieht Stereotype als notwendige Orientierungspunkte an, ohne die es dem Lerner unmöglich wäre, sich in der fremden Kultur zurechtzufinden (Vgl. HU 1995: 405), denn

Stereotype sind Ergebnisse einer Komplexitätsreduktion: Sie stellen ein notwendiges und rationelles Verfahren dar, mit dem sich Menschen angesichts der Vielfalt und Unübersichtlichkeit ihrer Umwelt orientieren und auf sie reagieren (CASPARI 2012: 15).

Insofern können Stereotype als ambivalent beschrieben werden, da sie, wenn sie verfestigt werden, der Ausübung interkultureller Kompetenz im Wege stehen, gleichzeitig aber eine notwendige Orientierungsgrundlage bieten, auf der die Förderung interkultureller Kompetenz überhaupt erst möglich wird. Einigkeit besteht darin, dass Stereotype Teil des Fremdsprachenunterrichts sind, gewollt oder ungewollt. Problematisch wird dies aber erst, wenn diese Stereotype ignoriert werden. Stattdessen ist es angebracht, diese explizit im Unterricht zu

thematizieren, sie kritisch zu hinterfragen, ihre Hintergründe zu erforschen und gegebenenfalls die eigene Einstellung zu überdenken, um den von GRAU herausgestellten wichtigen Bestandteil interkultureller Kompetenz ausbilden zu können: „das Bewusstsein um die Beschränktheit und Voreingenommenheit menschlicher Wahrnehmung und um die Wirkungsweisen von Stereotypen und Vorurteilen“ (GRAU 2006: 46). Für den Perspektivenwechsel bietet sich an diesem Punkt Anschlussmöglichkeit. Die Fähigkeit, durch die Augen eines Anderen eine Situation oder einen Sachverhalt zu betrachten, kann in der kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen hilfreich sein, da so nicht nur fremde Sichtweisen erfahrbar werden, sondern auch der fremde Blick auf eigene Wertevorstellungen und Meinungen gerichtet und so in Frage gestellt werden kann.

Die Frage nach der Bedeutung von Stereotypen im Erwerbsprozess interkultureller Kompetenz spiegelt, wie schon weiter oben angedeutet, subjektive Theorien darüber, wie Lernen im Allgemeinen und der Erwerbsprozess interkultureller Kompetenz im Speziellen verläuft (siehe Kapitel 2.1). Neben der Diskussion über die Bedeutung von Stereotypen spielt auch die Frage nach einer kulturspezifischen oder kulturunspezifischen Vermittlung eine große Rolle. So behauptet eine Position, dass man interkulturelle Kompetenz an fiktiven Kulturen erlernen könne. Dabei könne erfahren werden, „wie sehr und wie wir in unserer eigenen Kultur verhaftet sind und was es heißt, Menschen anderer Kulturen zu begegnen“ (FRIEDRICHS 1995: 12). Hier entstehen Schnittstellen zur Stereotypendiskussion, denn wenn an fiktiven Kulturen gelernt wird, werden diese schlicht umgangen (Vgl. FRIEDRICHS 1995: 13). Gleichzeitig wird angenommen, dass die Distanz, die durch die Arbeit an fiktiven Kulturen entstehe, „eine bewußtere Reflexion des eigenen Verhaltens“ (FRIEDRICHS 1995: 13) möglich mache. Die andere Position hält dagegen, dass es nicht darum ginge

was alles ‚Kultur an sich‘ sein könnte [...], sondern darum, was *konkrete Kulturen* konstituiert und was sie im Vergleich mit anderen Kulturen konkret und im Einzelnen voneinander unterentscheidet und worin sie sich gleichen (BARKOWSKI 2001: 299).

Die Frage stellt sich also, ob an einem abstrakten Beispiel Erkenntnisse für spezifische Begegnungen erlangt werden können, also kulturunspezifisch interkulturelle Kompetenz erworben wird oder an einem konkreten (kultur)spezifischen Beispiel, das dann exemplarisch betrachtet wird und auf andere Situationen übertragen werden kann. Beide Möglichkeiten stehen

gleichberechtigt nebeneinander, ohne dass es empirische Nachweise darüber gibt, wie interkulturelle Kompetenz nachhaltig vermittelt werden kann. Allerdings erscheint mir die kulturspezifische Vermittlung aus mehreren Gründen in der Debatte eines fremdsprachendidaktischen Beitrags sinnvoller:

Zum Einen handelt es sich um einen rein motivationalen Aspekt. Die Schüler im Fremdsprachenunterricht wollen etwas über die Kultur der Fremdsprache lernen, sich mit dieser Kultur auseinandersetzen. Hier können über Themen wie Schüleraustausch, Chat oder Musik naheliegende Problemstellungen geschaffen werden, die für die Schüler tatsächlich relevant erscheinen und so motivierend wirken. Dadurch können emotionale Hürden abgebaut werden, die gerade für den Perspektivenwechsel hemmend wirken.

Zum Anderen erscheint mir das Argument, Schüler könnten durch die Distanz, die fiktive Kulturen hervorrufen, besser ihre eigene Kultur reflektieren, nicht überzeugend. Ich sehe hier vor allem einen hohen Abstraktionsgrad, den die Schüler sogar zwei Mal überwinden müssen. Im Sinne des Perspektivenwechsels müssen sie sich zunächst in die fiktive Kultur hineindenken und sie imaginär so weit ausbauen, dass sie überhaupt kulturelle Erfahrungen austauschen können. Dass dieser Schritt gelingen kann ist besonders in Hinblick auf die bereits erarbeiteten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse anzuzweifeln. Wenn kulturelles Wissen auch Gesten, Mimik, Körperhaltung, Intonation etc. beinhaltet, greifen die Schüler in einer fiktiven Kultur eher auf eigene Erfahrungen zurück, als dass sie kulturelle Merkmale erdenken müssen. Des Weiteren ist kulturelles Lernen mit Identitätsbildungsprozessen verwoben und so ist es notwendig, die eigene Kultur einzubeziehen. Ist dieser Schritt dennoch gelungen, müssen die Schüler dann das erfahrene Wissen auf dieser sehr abstrakten Ebene auf ihre eigene Kultur übertragen. Dieser Schritt wird im kulturspezifischen Lernen unnötig. Sie lernen direkt an ihrer Kultur, setzen sich mit dieser gezielt auseinander und können in einem Reflexionsprozess die gewonnen Erkenntnisse auch auf die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen übertragen. Dieser Annahme folgend ist es tatsächlich der Fremdsprachenunterricht, der in besonderem Maße interkulturelle Kompetenz fördern kann, da eine spezifische Kultur Gegenstand des Unterrichts ist.

Als letztes Argument ist der Gebrauch der Sprache zu nennen. An der Auseinandersetzung mit konkreten Kulturen ist es möglich, auch sprachliche

Phänomene detaillierter zu betrachten und ihre semantische Bedeutung transparent zu machen. Der Fremdsprachenunterricht kann an dieser Stelle etwas leisten, das in anderen Fächern nicht möglich ist, nämlich „Wissen über die kulturspezifische Prägung der Bedeutung von Wörtern einerseits und über Konventionen des Kommunizierens andererseits vermitteln“ (RÖSSLER 2010a: 143f.).

Neben dieser formalen Herangehensweise an die Vermittlung des Perspektivenwechsels gibt es dazu auch methodische Überlegungen. Die Aufgabenkonzeption von *critical incidents* ist in diesem Zusammenhang besonders prominent. Lerner arbeiten hier mit ausgewählten Fallstudien, die kritische Ereignisse beinhalten. „Ereignisse werden als kritisch bezeichnet, wenn sie für eine Person unerwartet eintreten, unerklärlich sind, zu Missverständnissen und Konflikten führen und wahrscheinlich mit Enttäuschung und Verärgerung enden“ (HESSE / GÖBEL 2007: 264). Sie wurden ursprünglich konzipiert, um interkulturelles Lernen zu ermöglichen (Vgl. MÜLLER-JACQUIER 2013: 350) und beziehen sich vor allem auf schriftliche Aufgaben. Aktuell bilden sie nun auch eine Bewertungsgrundlage in der DESI-Studie zur Bewertung interkultureller Kompetenz. Ihnen wird vielseitig hohes Potential zur Förderung interkultureller Kompetenz unterstellt und sie spielen insbesondere in Kombination mit BENNETTS Modell eine wichtige Rolle. Weniger Beachtung findet in diesem Zusammenhang das ludische Moment, das Missverständnisse, vor allem auch auf sprachlicher Ebene hervorbringen kann. Gerade in den Bereichen wörtlicher Übersetzungen und Wortspiele können zahlreiche witzige Situationen entstehen. *Critical incidents* werden jedoch auch kritisch betrachtet. Auch wenn ihnen ein hohes Potential zur Förderung interkultureller Kompetenz nicht abgesprochen wird, wird betont, dass dieses nicht von selbst entfaltet wird: „nicht die Textsorte allein ist ausschlaggebend für und Nachhaltigkeit der (interkulturellen) Lernerfahrung, sondern die Art und Weise wie der Text im Unterricht eingesetzt wird“ (KÜPPERS/TRAUTMANN 2008: 4). Insofern bietet die Arbeit mit *critical incidents* wohl ebenso großes Potential für die Vermittlung interkultureller Kompetenz wie literarische Texte oder auch Filme. Die tatsächliche Umsetzung entscheidet dann über die Wirkung. Dennoch erscheint das Merkmal eines Ereignisses, das zu Missverständnissen oder Konflikten führen kann, schlüssig als Ausgangspunkt für eine Aufgabenkonzeption, die Perspektivenwechsel ermöglichen soll.

Mit dem ‚Wie‘ der Vermittlung interkultureller Kompetenz hat sich auch RÖSSLER befasst und einige grundlegende Überlegungen angestellt. Sie formuliert als Grundsatz: „Personale Begegnungen und medial vermittelte Begegnungen mit Individuen anderer Kulturen sollten so oft wie möglich das unterrichtliche und das außerunterrichtliche Geschehen bestimmen“ (RÖSSLER 2010^b: 123). Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dies vor allem die Auseinandersetzung mit Muttersprachlern selbst, sei dies in Form von Projekten, Austauschprogrammen oder eben auch über die Nutzung von Medien. Bedeutsam sind hier vor allem die „Innenperspektiven“ (RÖSSLER 2010^b: 123). Diese können in schriftlichen Textformaten, Filmen oder Hörtexten präsentiert werden. Hier ergibt sich eine Überschneidung zu mimetischen Prozessen, die in der kreativen Nachahmung von Vorbildern entstehen.

Auch Sprachmittlungsaufgaben werden besonderes Potential für die Förderung interkultureller Kompetenz zugesprochen (SEIDEL 2012: 88). Dabei spielt die Vermittlungsinstanz eine wichtige Rolle, die zwischen zwei Gesprächspartnern mitteln und so auf die unterschiedlichen kulturellen kommunikativen Bedingungen eingehen muss.

Geht es konkret um die Förderung des Perspektivenwechsels, werden neben imaginativen Übungsformaten und literarischen Texten Rollenspiele als geeignete Methode zur erfolgreichen Förderung dieser genannt (Vgl. RÖSSLER 2010^b: 124 sowie CHRIST 2007: 60 und FINKBEINER/KOPLIN 2000: 58). FREITAG formuliert dazu deutlich: „Rollengespräche stellen komplexe *tasks* dar, die Perspektivenwechsel und Einblicke in das Selbstverständnis von Personen aus der fremdkulturellen Lebenswelt ermöglichen“ (FREITAG 2008: 8). SURKAMP unterstellt der spielerischen Umsetzung von dramatischen Texten gleiches Potential und fast hier konkreter, welche Elemente genau den Perspektivenwechsel fördern. So ist es vor allem die „Unmittelbarkeit dramatischer Texte“, die es den Schülern erleichtert, sich in die verschiedenen Figuren hineinzusetzen (SURKAMP: 2001: 27). „Dialogspiele“ oder „das Umschreiben einer Szene“ könnten darüber hinaus den Perspektivenwechsel explizit anregen, genauso wie das Hineinleben in die Rolle es möglich mache, die eigene Erfahrungswelt zeitweise zu verlassen und sich in eine neue Lebenswirklichkeit hinein zu fühlen und zu denken (Vgl. SURKAMP 2001: 27). Besonders die handlungs- und prozessorientierten Lernarrangements scheinen also für die Initiierung von Perspektivenwechseln Bedeutung zu haben.

Geht man diesem Punkt genauer nach, trifft man in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Förderung des Perspektivenwechsels auf mimetische Lernprozesse:

„Die neu hinzugekommene nimmt also einen für sie bislang unbekanntem Standpunkt ein und eignet sich so eine neue Perspektive bzw. Orientierung an. Die Begriffe Standpunkt, Perspektive und Orientierung sind dabei nicht allein metaphorisch als auf das ‚geistige Leben‘ bezogen zu verstehen, sondern sie beziehen sich genauso auch auf den Körper und die sozialen Praktiken. Das Einleben in einen neuen Erfahrungsraum ist durch vielfältige mimetische Prozesse gekennzeichnet, in denen bestimmte sprachliche, gestische und rituelle Codes erlernt werden müssen (MATTIG 2012: 83).

Mimetische Prozesse, also Prozesse der kreativen Nachahmung werden hier als Initiator für die Fähigkeit des Perspektivenwechsels genannt.

3.2 Mimetisches Lernen als Schnittstelle zwischen Perspektivenwechsel und Rollenspiel

Die Komplexität des Erwerbs interkultureller Kompetenz, im Besonderen des Perspektivenwechsels, wurde im Rahmen dieser Arbeit bislang hinreichend betont. Dennoch kann interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Unterrichts gefördert werden. Mit den Prozessen mimetischen Lernens stellen die Erziehungswissenschaften eine theoretische Grundlage bereit, die sich auf die unterrichtliche Praxis übertragen lässt.

Das Konzept der Mimesis hat eine lange Tradition in der Erziehungswissenschaft und ist bis auf ARISTOTELES und PLATON zurückzuführen und wird noch heute mit biologischen Diskursen in Verbindung gebracht, in denen es um Imitation geht. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist Mimesis jedoch „weit mehr als bloße Imitation; Mimesis ist ‚kreative Nachahmung‘“ (WULF 2005: 26). Damit wird vor allem das Wechselspiel zwischen dem Nachahmenden und dem Nachgeahmten betont. Verstehensprozesse können nur da angeregt werden, wo sich der Lernende mit dem zu Erlernenden in eine Beziehung setzt. Dies ist Grundlage der Mimesis, denn „[i]n mimetischen Prozessen wird eine Beziehung zu einer anderen Welt hergestellt“ (WULF 2005: 8).

Dabei ist es wichtig, zwischen einem Aufgehen im Fremden und erlebter Differenz zu unterscheiden. Mimetische Prozesse dienen nicht dazu das Andere, Fremde zu verändern oder sich selbst in der Angleichung an den oder das Andere selbst zu verlieren, sich also von sich selbst zu entfremden.

Die mimetische Bewegung lässt den Anderen, wie er ist, und versucht nicht, ihn zu verändern. Sie enthält eine Offenheit für das Fremde, indem sie es bestehen lässt, sich ihm nähert, aber nicht verlangt, die Differenz aufzulösen (WULF 2005: 63).

Dieser Umgang mit dem Fremden ist essenzielle Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz, wie er bereits beschrieben wurde. Ziel interkulturellen Lernens, insbesondere des Perspektivenwechsels, ist es weder, sich die fremde Kultur einzuverleiben, noch diese als unberechtigt aufzulösen, sondern sie vertieft nachempfinden und erleben zu können, um aus diesen Erfahrungen heraus interkulturell handlungsfähig zu werden (siehe Kapitel 3).

In Prozessen der Mimesis kommt es zur „Anähnlichung der an ihr Beteiligten oder ihr Zuschauenden“ (WULF 2005: 53). Diese „Anähnlichung“ zeigt sich in Intonation und Aussprache, aber auch in Gesten, Mimik und Körperhaltung. „Diese Prozesse verlaufen weitgehend außerhalb des Bewusstseins der Beteiligten und entfalten daher umso nachhaltigere Wirkungen“ (WULF 2005: 46). Die Nachhaltigkeit wird vor allem dadurch verstärkt, dass in diesen Prozessen affektive Komponenten angesprochen werden, die auch lange nach dem Erlebnis abgerufen werden können (Vgl. WULF 2005: 52).

Verschiedene Bereiche fremder Lebenswelten können durch mimetische Prozesse erfahrbar werden und so mit eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden. Als ein wichtiger Faktor sind in diesem Zusammenhang Gesten zu nennen. Gesten sind dabei nicht nur verstärkendes Ausdrucksmittel verbaler Kommunikation. „Gesten geben Auskunft über zentrale Werte einer Gesellschaft und erlauben einen Einblick in Mentalitätsstrukturen“ (WULF 2005: 42). Über mimetische Prozesse ist es laut WULF nun möglich, Gesten in ihrer kulturellen Bedeutungstiefe zu durchdringen, zu erfahren und so am Ende tatsächlich zu verstehen: „Wer eine Geste wahrnimmt, versteht sie, indem er sie nachahmt und so den spezifischen Charakter ihrer körperlichen Ausdrucks- und Darstellungsform begreift“ (WULF 2005: 42).

Durch mimetische Prozesse wird es möglich, kulturelles, praktisches Wissen in seiner Tiefenstruktur zu durchdringen, also Bedeutungsebenen zu erschließen und auch auf der affektiven Ebene Gesten und Handlungen nachzuvollziehen. „Mimetische Prozesse verwandeln Außenwelt in Innenwelt und führen zu einer Erweiterung der Innenwelt“ (WULF 2005: 95). Es bleibt dabei zu vermuten, dass sich das erlernte kulturelle Wissen auch auf Sprachwissen bezieht. So ist durchaus vorstellbar, dass sprachliche Konzepte durch Prozesse kreativer

Nachahmung (be)greifbar werden. Das mimetische Moment macht es möglich, kulturelle Gesten auch in ihrer sprachlichen Dimension zu durchdringen. Beispielhaft können dafür Begrüßungsrituale gelten. Die Form einer Begrüßungsgeste, beispielsweise des *faire la bise*, kann aus der Außenperspektive befremdlich wirken. Der kreative Nachvollzug in einer performativen Umsetzung kann allerdings dazu beitragen, die Geste in ihrer Bedeutung zu durchdringen, da man sie an sich selbst erfahren hat. Dabei sind nur solche Handlungen als mimetische Handlungen zu definieren, die „auf andere körperliche Handlungen Bezug nehmen und selbst als soziale Aufführungen begriffen werden können, die sowohl eigenständige Handlungen darstellen als auch Bezug zu anderen Handlungen haben“ (WULF 2005: 96). Das Lernen im Kollektiv, im sozialen Verbund ist also ausschlaggebend für mimetische Lernprozesse. Der performative Charakter dieser Handlungen, sowie ihr ludischer Charakter sind dabei als konstitutiv zu betrachten (Vgl. WULF 2005: 96). Sie stellen wiederum eine Schnittstelle zu Rollenspielen dar.

Doch neben dem performativen Charakter der Handlungen ist auch der Inhalt der Handlungen für mimetische Prozesse bedeutsam. Solche Inhalte können „Gegenstände und Institutionen, imaginäre Gestalten und praktische Handlungen“ (WULF 2005: 62) sein. In mimetischen Prozessen werden diese Handlungen „erlebt“ (WULF 2005: 62). Das mimetische Nacherleben dieser Inhalte durch kreative Prozesse der Nachahmung weist damit große Ähnlichkeiten zum Rollenspiel auf: „In traditionell konzipierten Formen sozialen Rollenspiels findet vor allem die Reproduktion und das in Szenesetzen vorhandenen Wissens um Rollen und gesellschaftliche Interaktion statt“ (KUBE 1977: 82). Während WULF annimmt, dass durch mimetische Prozesse solche Handlungen erlebt werden können, urteilt er dennoch, dass diese Handlungen deshalb noch nicht in ihrer Komplexität durchdrungen werden. Um dies zu ermöglichen „bedarf es auch der Analyse und Reflexion“ (WULF 2005: 63). Damit stimmt WULF mit Annahmen zu der Fähigkeit der Perspektivenkoordination überein, die sich an die Perspektivenübernahme anschließen (siehe Kapitel 3).

Neben dem Potential mimetischen Lernens stellt sich außerdem die Frage nach den Bedingungen. Mimesis ist der Prozess kreativer Nachahmung. Nachahmung wiederum setzt jemanden oder etwas voraus, das nachgeahmt werden kann. Nach WULF orientieren sich Menschen während mimetischer Lernprozesse an „Modellen, Vorbildern, Vorstellungen, die ihnen nahelegen, was in einer

konkreten Situation angemessen ist; im Allgemeinen handeln sie ohne größere Reflexion“ (WULF 2005: 67). Diese elementare Grundlage mimetischen Lernens ist für die unterrichtliche Praxis von großer Bedeutung. Mimetische Lernprozesse können für den Erwerb interkultureller Kompetenz nur genutzt werden, wenn eine Vorlage, ein Vorbild existiert, an dem sich die Schüler orientieren können. Sie können nur kreativ nachahmen, was sie selbst vorgelebt, gesehen, erfahren haben. Im Fremdsprachenunterricht kommt hier vor allem der Lehrkraft besondere Bedeutung zu, als Vorbild des fremdsprachlichen Sprechers, der nachgeahmt werden kann. Daneben sehe ich auch in dem Einsatz von visuellen Medien wie Filmen und Bildern Möglichkeiten mimetische Prozesse zu initiieren, denn „visuelle Medien wie Bilder und Filme bieten als Trägermedien von kulturellem Wissen und kulturellen Perspektiven vielfältige Anlässe zur Wahrnehmungsschulung und zur Sensibilisierung für kulturelle Andersartigkeit“ (SCHUMANN 2009: 173).

Mit dem Konzept mimetischer Lernprozesse zum Erwerb interkultureller Kompetenz lässt sich die Brücke zwischen theoretischen Überlegungen und fremdsprachendidaktischen Methoden schlagen. Mit seinen Vorgaben für mimetisches Lernen beschreibt WULF in vielen Aspekten zentrale Bedingungen für die traditionelle, fremdsprachendidaktische Methode des Rollenspiels. Auch hier versucht der Spielende sich einer fremden Welt anzunähern, wobei er Gesten, Mimik, Körperhaltung, Intonation und Aussprache der fremden Kultur nachzuahmen versucht, mit dem Ziel, sich dieser anzunähern. Dabei sind ludische Momente, die für mimetisches Lernen notwendig sind, konstitutiv im Bereich des Spiels verankert (siehe Kapitel 4.3). Gleichzeitig wird in der Auseinandersetzung mit mimetischen Lernprozessen die Bedeutung der Sprache in all ihren oben ausgeführten Facetten (Aussprache, Intonation, Gesten etc.) deutlich.

Wenngleich sich mimetisches Lernen und Rollenspiele offensichtlich in einigen Punkten ähneln, muss dieser Annahme genauer nachgegangen werden. Bevor ich mich den Rollenspielen jedoch detailliert zuwenden kann, möchte ich einem wichtigen Punkt unterrichtlicher Praxis nachgehen und mich der Frage der Bewertbarkeit des Perspektivenwechsels widmen.

3.3 Zur Bewertung des Perspektivenwechsels

Es wurde bereits ausgeführt, dass RLP und KMK zu der Problematik der Bewertung des Perspektivenwechsels keine befriedigenden Anhaltspunkte bieten (siehe Kapitel 2.1.2.1 und 2.1.2.2). Weder finden sich dort Angaben zur konkreten Umsetzung, noch lassen sich Informationen darüber finden, wie eine Bewertung eines Perspektivenwechsels stattfinden kann. Im Gegenteil wird sogar betont, wie außerordentlich schwierig, wenn nicht sogar unmöglich eine Bewertung sei. Man kann nun darauf ausweichen, dass es im schulischen Kontext auch Vermittlungsinhalte gibt, die eben nicht überprüfbar sind, jedoch bemerken CASPARI/SCHINSCHKE warnend, dass „nicht erst seit Einführung der Outputorientierung unter Lehrerinnen und Lehrern die Tendenz [besteht], nicht explizit überprüfbare Fertigkeiten und Inhalte des Unterrichts weniger zu berücksichtigen“ (CASPARI/SCHINSCHKE 2009: 274, siehe dazu auch GRÜNEWALD 2012: 55). Es besteht demnach also schlicht die Gefahr, dass im Fremdsprachenunterricht mangels konkreter Bewertungsmaßstäbe auf die Vermittlung des Perspektivenwechsels verzichtet wird.

Dennoch stellt besonders das Rollenspiel eine Bewertung infrage. Schließlich soll hier ludischen Faktoren und Kreativität Raum gegeben werden, die durch eine Bewertung Hemmungen hervorrufen könnten. Ebenso betonte CHRIST den risikolosen Versuch interkultureller Auseinandersetzung im Klassenzimmer (Vgl. CHRIST 2007: 52). Eine Bewertung würde für einige Schüler jedoch ein ganz eklatantes Risiko hervorrufen, das sich zwar nicht in einem kulturellen Missverständnis, dafür jedoch in schlechten Noten niederschlagen könnte.

Lässt man sich dennoch auf eine Bewertung ein, ist festzustellen, dass „eine reine Wissensabfrage für ein so komplexes Konstrukt wie der interkulturellen Kompetenz zu kurz“ (VOGT 2007: 8) greift. Lediglich der Bereich des Wissens kann über Abfragen abgeprüft werden. Stattdessen wird ins Feld geführt, dass gerade für komplexe Fertigkeiten wie Einstellungen oder Perspektivenwechsel gänzlich andere Bewertungsformen angestrebt werden müssten. Als Beispiel hierfür wird die teilnehmende Beobachtung genannt (Vgl. VOGT 2007: 8), die sicherlich auch im Rollenspiel umsetzbar wäre, vorausgesetzt man entwickelt zuvor Kriterien, die eine Einschätzung gelungener Perspektivenwechsel möglich machen. Im Bereich des Rollenspiels wäre es allerdings möglich, Kreativität in der Umsetzung und Selbstständigkeit zu bewerten.

Neben diesen anderen Formen der Leistungsmessung ist es bislang auch erforderlich, sich von einer auf Kompetenzstufen gerichteten Leistungsbewertung zu lösen, denn

[e]s stellt sich als äußerst kompliziert dar, Haltungen und Einstellungen wie Empathiefähigkeit, Selbstkenntnis oder *cultural awareness* zu messen, in Kompetenzstufen einzuteilen und zu beurteilen (VERNAL SCHMIDT 2011: 28).

Die Schwierigkeit ergibt sich dabei vor allem dann, wenn diese Teilaspekte isoliert beurteilt werden sollen. Im Bereich der Einstellungen/Haltungen und des Perspektivenwechsels kommt zudem erschwerend der Aspekt der sozialen Erwünschtheit hinzu (Vgl. VOGT 2007: 10). Es wird schwierig, zwischen dem zu unterscheiden, was Schüler aus Überzeugung äußern und dem, was sie für sozial erwünscht halten.

Um längerfristige Lernprozesse aufzeigen zu können, eignen sich prozessorientierte Bewertungsverfahren wie Portfolios, die für die Bewertung von Rollenspielen allerdings nicht infrage kommen. Diese werden individuell geführt und können so die Progression des Einzelnen nachvollziehbar machen. Im Rahmen solcher Portfolios ist es möglich, Reflexionsfähigkeit von Schülern und ihre Bereitschaft, fremde Perspektiven einzunehmen zu beurteilen (Vgl. VOGT 2007: 11).

Konkret zum Perspektivenwechsel hat auch BECHTEL einen Vorschlag zur Evaluation erarbeitet. Er stellt ein Modell vor, in dem er auf der Grundlage von diskursanalytischen Untersuchungen von Gesprächsprotokollen in Fremdsprachentandems Perspektivenwechsel nachweisen könne:

BECHTEL geht von einem Grundmodell aus, in dem er zwischen Innen- und Außenperspektive unterscheidet. Stellt ein Deutscher seine Ansichten über „Sachverhalte in Frankreich / Verhaltensweisen von Franzosen“ dar, nimmt er eine Außenperspektive ein, denn er blickt aus Distanz auf etwas außerhalb seiner Kultur. Gleiches gilt für Franzosen, die Sachverhalte oder Verhaltensweisen deutscher Kultur beurteilen. Bei Darstellungen zur jeweils eigenen Kultur nimmt der Darstellende eine Innenperspektive ein, denn die entsprechenden Sachverhalte oder Verhaltensweisen werden mit Blick auf die eigene Kultur beschrieben. Beide Formen der Perspektivierung nennt BECHTEL „Perspektivendarstellung“. Erst wenn der Blick auf die eigene Kultur außenperspektivisch oder der Blick auf die fremde Kultur aus der Innenperspektive gelingt, ist ein Perspektivenwechsel erreicht:

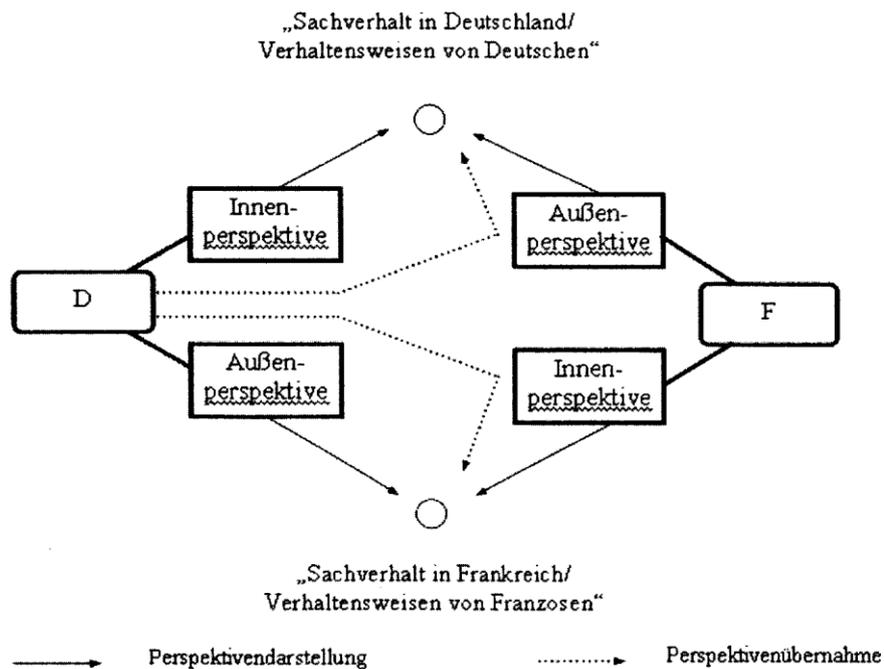


Abb. 1 Grundform des Perspektivenmodells

(BECHTEL 2007: 42).

Dieses Grundmodell entwickelt BECHTEL weiter und beschreibt verschiedene Typen des Perspektivenwechsels. Der Autor arbeitet heraus, dass ein Wechsel aus der „Ich-Perspektive“, der „man-Perspektive“ oder der „referierten Perspektive“ möglich sei (Vgl. BECHTEL 2007: 44).

BECHTEL stellt dar, dass eine ich-Formulierung die Übereinstimmung mit der jeweiligen Perspektive bedeute, während eine man-Formulierung, die eine Typisierung darstellt, Indikator für eine fremde Perspektive sei. Außerdem gibt es nach dieser Darstellung die Möglichkeit, eine fremde Perspektive sprachlich zu referieren.

BECHTEL verfolgt mit diesem Modell das Ziel, ein Kategorieninventar anzubieten, das „zur Beschreibung von Prozessen interkulturellen Lernens“ (BECHTEL 2007: 45) dienen kann, wobei er seine Überlegungen auf Tandemsituationen bezieht. Hilfreich an BECHTELS Modell ist die Aufschlüsselung verschiedener Perspektivierungsmöglichkeiten. Problematisch erscheint mir hingegen die Festlegung der Perspektive anhand des verwendeten lexikalischen Inventars. Gerade man-Formulierungen betrachte ich in diesem Zusammenhang als kritisch. Hier grundlegend eine Fremdperspektive anzunehmen erscheint mir nicht sinnvoll, denn wenngleich eine sprachliche Distanz ausgedrückt wird, kommt eine innere Einstellung hier nicht unbedingt zum Vorschein. Vielmehr werden auf diese Weise allgemeine Tendenzen und Meinungen ebenfalls

ausgedrückt, die auch eigenen Haltungen entsprechen können. Insofern handelt es sich hier unter Umständen auch um (Stereo-)Typisierungen, die in solchen Formulierungen zum Vorschein kommen.

Vollkommen außer Acht bleibt zum Einen die Möglichkeit sprachlich bewusster Manipulation, denn selbst wenn intuitiv eine man-Perspektive Distanz zum Dargestellten indiziert, kann dies auch bewusst eingesetzt werden. Im Besonderen sind hier Aspekte sozialer Erwünschtheit zu bedenken. Zum Anderen stellt sich gerade im fremdsprachlichen Kontext die Frage nach den Möglichkeiten sprachlicher Umsetzung. So können z.B. einfache Formulierungsmuster Zeichen sprachlicher Unsicherheit sein, die sich mit dem Anspruch an den Gebrauch komplexerer Formulierungen verstärkt. Die Verwendung bestimmter Formulierungsmuster kann also auch Ausdruck mangelnder Sprachfähigkeiten sein. Eine Bewertung des Perspektivenwechsels nach rein sprachlicher Analyse reduziert m.E. die Komplexität des Sachverhalts zu stark. Ich sehe hier deshalb eher einen Anhaltspunkt als eine tatsächliche Bewertungskategorie.

Obschon ich einer Bewertung einer sprachlichen Analyse, wie BECHTEL sie vorschlägt, kritisch gegenüberstehe, sehe ich durchaus Möglichkeiten den Perspektivenwechsel im Rollenspiel zu bewerten. Dabei sehe ich zunächst die Bewertung des Rollenspiels abhängig von der Zielsetzung.

Wurde mit den Schülern beispielsweise an sprachlichen Registern gearbeitet, die als Teil interkultureller Kompetenz von den KMK anerkannt werden (Vgl. KMK^a 2003: 16), kann deren sichere Verwendung im Rollenspiel durchaus bewertet werden. Die korrekte Verwendung von Sprachregistern setzt voraus, dass die Schüler sprachliches und kulturelles Wissen über verschiedene Kommunikationskonventionen haben. Gleichzeitig demonstrieren die Schüler, ob sie eine Situation angemessen beurteilen, Konfliktpotential erkennen und kultursensibel handeln können. Diese Beurteilung zeugt von einem Perspektivenwechsel, der Voraussetzung für diese *cultural awareness* (Vgl. VERNAL SCHMIDT 2011: 28) ist.

Vorstellbar ist ein Rollenspiel, in dem verschiedene Begrüßungssituationen erarbeitet werden. Nach den Vorgaben mimetischer Lernprozesse könnten Schüler also zunächst verschiedene Begrüßungsmöglichkeiten erarbeiten, die sich je nach Kontext unterscheiden (den Direktor der Schule begrüßt man

höflicher und formeller als den besten Freund etc.). Im Rollenspiel kann dann überprüft werden, ob die Schüler das erlernte Wissen umsetzen und sich in unterschiedlichen Situationen angemessen verhalten. Will man die Rollenspielsituation aus den angeführten Gründen wertfrei lassen, kann auch mit Videoaufnahmen gearbeitet werden. Die Schüler können sich so nachträglich selbst in den verschiedenen Situationen des Rollenspiels betrachten und ihr Verhalten selbstständig reflektieren und begründet bewerten. So werden nicht nur Prozesse der Perspektivenkoordination angesprochen, die Schüler können auch unpassendes Verhalten selbst erkennen und Alternativen entwickeln. Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten kann von der Lehrkraft bewertet werden. Bei diesem Verfahren steht die Reflexionsbereitschaft der Schüler im Vordergrund. Nennen die Schüler Alternativen zu ihrem gezeigten Verhalten, antizipieren sie mögliche inter- oder intrakulturelle Probleme und nehmen sie ihr Verhalten kritisch in den Blick, zeigen sie die Fähigkeit eine Situation konfliktsensibel zu reflektieren und ihre Perspektive wechseln zu können. Je nach Zielsetzung des interkulturellen Rollenspiels kann aber nicht nur die Verwendung sprachlicher Bausteine bewertet werden, sondern auch andere Aspekte kultureller Ausdrucksformen, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung etc.

Es ist also möglich zu bewerten, ob die Schüler kulturelle Bedingtheiten erkennen und in der Lage sind, sich in die Sicht verschiedener Beteiligter hineinzusetzen. Es ist ebenfalls überprüfbar, ob die Schüler in der Lage sind das Konfliktpotential der Situation nicht nur zu erkennen und zu analysieren sondern auch mögliche Lösungswege zu ermitteln. Im Sinne mimetischer Lernprozesse besteht der Zugewinn des Lernens im Rollenspiel vor allem darin, dass die Schüler diese Schritte nicht nur kognitiv durchdringen und nachvollziehen sondern, dass sie im Spiel den Konflikt affektiv, emotional ‚nachempfunden‘ haben. Durch die Prozesse kreativer Nachahmung haben die Schüler einen affektiven und kognitiven Zugang, der nachhaltiges Lernen anstoßen kann.

4. Rollenspiele

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept der interkulturellen Kompetenz, genauer dem Perspektivenwechsel, werde ich nun auf die praktische Umsetzung eingehen. Dieser Frage nachgehend bin ich bereits auf Rollenspiele als Methode gestoßen, der in diesen Zusammenhang großes Potential unterstellt wird und die vor allem eine besondere Nähe zu

mimetischen Lernprozessen aufweist. Konkret werde ich im Folgenden die Aspekte bzw. Charakteristika dieser Methode herausarbeiten, die nach meinen theoretischen Überlegungen zur Förderung des Perspektivenwechsels besonders geeignet erscheinen.

4.1 Rollenspiele – der Versuch einer Definition

Rollenspiele sind aus dem Fremdsprachenunterricht kaum wegzudenken. Als „Klassiker“ des Fremdsprachenunterrichts erwecken sie den Eindruck, begrifflich eindeutig gefasst zu sein. Ein genauerer Blick auf gegenwärtige Unterrichtsvorschläge zu Rollenspielen verdeutlicht, dass dies mitnichten der Fall ist.

Die unterschiedlichen Auffassungen über die Definition von Rollenspielen werden in den verschiedenen Charakteristika deutlich. Unterschiede finden sich zum Beispiel in den thematischen Vorgaben des Rollenspiels. MENDEZ sieht in Rollenspielen „das Nachspielen einer bereits erfahrenen Rolle des Alltags in Form einer Konversation“ (MENDEZ 2005: 36) und betont hier den realitätsnahen Kontext, den Rollenspiele für sie haben müssten. GEDICKE geht im Gegensatz zu Alltagssituationen von „vorgegebenen imaginären Situationen aus“ (GEDICKE 2000: 22), die also nicht unbedingt auf den Alltag beschränkt sein müssen.

Auch auf die konkrete Umsetzung des Rollenspiels bezogen gibt es durchaus divergierende Einschätzungen. GEDICKE betrachtet beispielsweise das Agieren „ohne Zuschauer [...] ohne die ständige Kontrolle des Lehrers“ (GEDICKE 2000: 22) als konstitutiv. Gerade den Faktor der Zuschauer sehen MENDEZ und auch SURKAMP hingegen als Merkmal von Rollenspielen (Vgl. MENDEZ 2005: 39 und SURKAMP 2008: 12).

Auch zum Aufbau von Rollenspielen gibt es unterschiedliche Positionen. ECKE bringt ein, Rollenspiele seien „meist kurz, relativ wenig strukturiert und nicht immer problemorientiert“ (ECKE 2001: 159). Diese Angaben sind jedoch so vage formuliert, dass sie wohl kaum dazu geeignet sind, ein Rollenspiel klar von anderen Spielformen zu unterscheiden, denn wo genau ist die Grenze zwischen einem kurzen oder langen Rollenspiel, wann ist ein Rollenspiel wenig strukturiert und wenn ein Rollenspiel „nicht immer“ problemorientiert sein muss, gibt es offensichtlich Fälle, in denen dies doch der Fall ist. Hier widerspricht wiederum SURKAMP. Für sie ist der Faktor der Problemorientierung ein entscheidendes Merkmal zur Unterscheidung zwischen Rollenspielen und Simulationen neben der Anzahl der Charaktere und der Komplexität, die in Rollenspielen geringer

seien (Vgl. SURKAMP 2008: 12). Nach SURKAMP sind Rollenspiele sehr klar strukturiert, da sie sogar „schriftlich ausformuliert“ (SURKAMP 2008: 12) sind.

Auch die Grenzen zu anderen Spielarten sind nicht immer eindeutig und für einige durchlässig. Während SURKAMP ihre Überlegungen zu Rollenspielen in Abgrenzung zu Simulationen ausformuliert und deutlich konstatiert: „Simulationen sind nicht das Gleiche wie Rollenspiele“ (SURKAMP 2008: 12), sieht BLUDAU beide Spielarten auf gleicher Ebene (Vgl. BLUDAU 2000: 15).

Kurz, damals wie heute ist KLIPPEL zuzustimmen, die bemerkte: „Eine genaue Aussage über das, was unter Rollenspiel heute verstanden wird, ist schwer möglich“ (KLIPPEL 1980: 100). Dies ist allerdings nur allzu verständlich, denn im Gegensatz zum Begriff der interkulturellen Kompetenz handelt es sich bei Rollenspielen nicht um ein theoretisches Konstrukt, sondern um eine Methode. Methoden werden angewendet und meist erst nach der Anwendung beschrieben und reflektiert, weshalb je nach konkreter Umsetzung, andere Definitionen entstehen. Eine Rollenspieldefinition muss folgerichtig vom Ziel des Einsatzes dieser Methode her bestimmt werden.

4.2 Ziele von Rollenspielen

Kann Rollenspielen eine Förderung des Perspektivenwechsels zugeschrieben werden? Die Antwort auf diese Frage muss lauten: ja und nein. Es gibt sicherlich Formen von Rollenspielen, die den Perspektivenwechsel fördern und es gibt daneben auch Rollenspiele, die dies nicht können, es vermutlich sogar gar nicht wollen.⁹

So unterschiedlich die Konzeption, die Durchführung und Auswertung von Rollenspielen sind, so unterschiedlich sind folglich auch ihre Zielsetzungen, aus denen sich zumeist ja die unterschiedlichen Konzeptionen erst ergeben. Rollenspiele dienen beispielsweise häufig der Förderung der gesprochenen Sprache. Ein Ziel, das naheliegt, wenn Schüler miteinander sprachlich agieren. WITTE sieht in diesem „kommunikativ-emotionalisierten Rahmen“ ideale Möglichkeiten für die Ausspracheschulung (WITTE 1998: 104). Daneben schreibt GEDICKE Rollenspielen die Eigenschaft zu, freies Sprechen zu fördern, da Schüler sich „freier und ungehemmter äußern, wenn sie sich in die Rolle eines anderen versetzen und damit nicht die persönliche Verantwortung übernehmen

⁹ Im Sinne einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz würde die Antwort „ja“ lauten, insofern Rollenspiele Möglichkeiten zur Kommunikation bereitstellen und Aspekte wie Sprachmuster, Aussprache, Intonation, Gesten, Mimik, Körperhaltung nutzen, wenn nicht sogar gezielt einsetzen und reflektieren.

müssen für die Meinungen, die sie zum Ausdruck bringen“ (GEDICKE 2000: 22). Der hohe Sprechanteil von Schülern im Rollenspiel wirke für das freie Sprechen förderlich und motivierend auf die Schüler (Vgl. GEDICKE 2000: 22). Bereits hier sind Einschränkungen zu machen, die sich vor allem auf das Verständnis der Förderung freien Sprechens im Fremdsprachenunterricht beziehen. GEDICKE geht hier offensichtlich von einem Rollenspielkonzept aus, das nicht durch starre sprachliche Vorgaben geprägt ist, sondern den Schülern Freiraum für die eigene sprachliche Ausgestaltung ermöglicht. Dem folgend ist sicherlich nachvollziehbar, dass die Rollen, in denen die Schüler sprachlich handeln, für sie enthemmend wirken können, weil sie sich hinter ihnen „verstecken“ können. Die Förderung freien Sprechens bezieht sich hier vor allem auf die spontane Interaktion. Legt man allerdings SURKAMPs Verständnis von Rollenspielen zugrunde, die, wie bereits dargestellt, schriftlich ausformulierte Vorlagen für das Rollenspiel anlegt, bleibt fraglich, inwieweit dann noch freies Sprechen im eben genannten Sinne geübt wird (Vgl. SURKAMP 2008: 12). Hier würde eine andere Form der Förderung freien Sprechens angedacht, in der es vielmehr darum geht, Formulierungen einzutrainieren und zu memorisieren, um sie später auch spontan und flexibel einsetzen zu können. Insbesondere in der Arbeit mit vorgegebenen Dialogmustern oder -modellen sieht BLUDAU eine Möglichkeit „für den systematischen Aufbau und die Erweiterung der Sprachkompetenz des Lernenden“ (BLUDAU 2000: 16). VORBECK-HEYN spricht in diesem Zusammenhang von der „Automatisierung neuer Sprachmuster“ (VORBECK-HEYN 2010: 4). Ziel ist es nach diesen Konzeptionen nicht, spontane und flexible Reaktion als wichtige Eigenschaft freien Sprechens zu üben, sondern Sprachmuster, d.h. das Sprachmaterial für eine spätere freie Konversation zu erlernen.

Neben der Förderung der Sprach- und Sprechkompetenz steht häufig auch die Zielsetzung der Förderung sozialer Kompetenz im Vordergrund. Da Rollenspiele immer mehrere Mitspieler einsetzen, die miteinander interagieren, kann von einer „Förderung sozialen Lernens“ (GEDICKE 2000: 22) gesprochen werden. ARENDT geht sogar darüber hinaus und sieht in Rollenspielen ein pädagogisches Werkzeug zur Erziehung: „In Rollenspielen geht es darum, die SchülerInnen zu einem emanzipatorischen sozialen Handeln zu erziehen“ (ARENDR 1997: 6). Vor allem das Lernen miteinander und mit dem ganzen Körper, also das Konzept des

ganzheitlichen Lernens ist für diese Zielsetzungen bedeutsam. Das Rollenspiel ermöglicht dieses Prinzip in hohem Maße und ist so eine Lernform, die

weniger regelgeleitet, sondern eher imitativ, weniger auf Einsicht beruhend, sondern eher auf dem praktischen Vollzug, weniger auf Lehrprogressionen gegründet, sondern eher auf eine individuelle Steuerung des Lernprozesses (REINFRIED 2006: 49f.)

Lernen ermöglicht. Damit ist zugleich angesprochen, dass Rollenspiele einen Beitrag zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts beitragen können und damit eine individuelle Progression ermöglichen.

Einige Argumente, die das soziale Lernen im Rollenspiel hervorheben, stellen gleichzeitig bereits Schnittstellen zur Förderung des Perspektivenwechsels dar. Wenn FURNESS feststellt, dass das soziale Lernen im Rollenspiel es möglich mache, die eigenen Wertevorstellungen kritisch zu hinterfragen und ggf. zu ändern (Vgl. FURNESS 1878: 15), werden hier bereits Qualitäten der Perspektivenkoordination benannt. Auch BURGESS sieht im Rollenspiel die Möglichkeit, ein vertieftes Verständnis der eigenen Kultur und fremder Kulturen zu erlangen:

'Being someone else' enables students to step out of their social-role constraints (to some extent) to help them achieve greater understanding of their own society, and loosen their cultural bindings (to some extent) to help them achieve greater cross-cultural understanding (BURGESS 1993: 20).

FRIEDRICHS geht sogar darüber hinaus und beurteilt, dass es nur im Spiel möglich sei, zu erfahren, „wie wir in unserer eigenen Kultur verhaftet sind und was es heißt, Menschen anderer Kulturen zu begegnen“ (FRIEDRICHS 1995: 12).

Es ist also festzuhalten, dass dem Rollenspiel verschiedenartiges Potential für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben wird. Dieses lässt sich grob in drei übergreifende Kategorien gliedern: So sehen einige vor allem Möglichkeit zur Förderung der Sprach- und Sprechkompetenz im Bereich der Aussprache und der Anleitung zu freiem Sprechen. Andere sehen erzieherische Aspekte insbesondere im sozialen Lernen im Vordergrund und, für diese Arbeit von besonderer Relevanz, wird dem Rollenspiel auch unterstellt, in hohem Maße zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und im Speziellen des Perspektivenwechsels geeignet zu sein. Dabei ist die didaktisch-methodische Konzeption des Rollenspiels entscheidend für das Potential, das es entfalten kann. Deshalb sollen im Folgenden jene Charakteristika von Rollenspielen

herausgearbeitet werden, die den Perspektivenwechsel fördern. Zugleich gehe ich dabei meiner Vermutung nach, dass Rollenspiele und mimetische Lernprozesse eine große strukturelle Ähnlichkeit aufweisen.

4.3 Das Rollenspiel zur Förderung des Perspektivenwechsels

Zunächst ist es das Kompositum selbst, das in der Analyse seiner Bestandteile wichtige Aufschlüsse über sein Förderungspotential des Perspektivenwechsels zu geben verspricht. Bei dem Kompositum Rollenspiel handelt es sich um ein Determinativkompositum, das bedeutet, dass es aus einem Bestimmungsglied, hier Rolle, und einem Grundglied, hier Spiel, besteht (Vgl. VATER 2002: 77). Diese knappe sprachwissenschaftliche Betrachtung ist insofern relevant, als dass es sich bei einem Rollenspiel grundlegend erst einmal um ein Spiel handelt, das dann durch den Begriff der Rolle näher spezifiziert wird. Insofern ist es naheliegend vorerst nachzuvollziehen, welche Spezifika des Spielbegriffs für die Förderung des Perspektivenwechsels bedeutsam sind, bevor anschließend das Rollenspiel im Speziellen betrachtet werden kann.

Wenngleich der Begriff des Spiels ebenfalls nicht immer eindeutig ist, können dennoch Kernmerkmale des Spiels benannt werden (Vgl. KLIPPEL 1980: 36). Einen hohen Stellenwert wird an dieser Stelle dem „Moment der Freiheit“ (KLIPPEL 1980: 40) eingeräumt. Damit ist vor allem gemeint, dass das „Spiel [...] Selbstzweck für den Spielenden“ (KLIPPEL 1980: 40) ist. Dieses Merkmal von Spielen scheint im Kontext institutionalisierten Unterrichts zumindest befremdlich, wenn nicht sogar hochgradig problematisch. Schüler, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu einem Spiel, zum Beispiel Rollenspiel, aufgefordert werden, tun dies zuallererst zweckorientiert. Diese Zwecke können durchaus unterschiedlich sein und von dem Erlernen der Sprache, über das Erlangen einer guten Note reichen oder auch einfach das Ziel verfolgen, Ermahnungen des Lehrers aus dem Weg zu gehen. Dennoch können im Spiel den Schülern Freiheiten geschaffen werden. Hierzu würde das „künstlerische Gestalten“ (KLIPPEL 1980: 41) genauso zählen wie jede Form der Kreativität (Vgl. KLEPPIN 1980: 9). Nicht zuletzt geht es hier aber auch um die einfach erscheinende Kategorie Spaß. „Zwar ist Spiel eine ernste und wichtige Angelegenheit, aber eine, die Spaß macht“ (KLIPPEL 1980: 44). Selbsttätigkeit, Kreativität und Freude am Spiel, also ludische Momente, als Konstituenten des Spiels stellen

gleichzeitig eine Schnittstelle zur Förderung des Perspektivenwechsels dar, die über Prozesse der kreativen Nachahmung verläuft.

Daneben gehören auf der ganz pragmatischen Ebene Regeln zu einem Spiel (Vgl. KLEPPIN 1980: 10 und KLIPPEL 1980: 44). So simpel dieser Sachverhalt erscheinen mag, so wichtig ist seine Bedeutung für die schulische Umsetzung. Spiele bedürfen einer klaren Anleitung und Regeln, die im Spiel befolgt werden müssen, damit das Spiel funktioniert.

Konstitutiv für Spiele ist ebenfalls die „von der Realität losgelöste Ebene des Spiels, auf der fiktives Handeln möglich ist“ (KLIPPEL 1980: 41). Damit ist nicht gemeint, dass das Spiel von der Realität vollkommen abgekoppelt ist. Die Spielregeln ermöglichen es aber, Reaktionen, Situationen, Handeln auszuprobieren. Auf das Rollenspiel bezogen ist die Voraussetzung dafür, dass sich der Spielende in seine Rolle einfühlen, einleben kann, damit er in der Lage ist, zu antizipieren, was die Rolle in dieser oder jener Situation tun würde und so Probehandeln möglich wird. Empathiefähigkeit und damit der Bereich der Haltungen/Einstellungen ist dafür entscheidende Voraussetzung und wird im Rollenspiel gleichsam gefördert (Vgl. KLEPPIN 1980: 13). Damit ist eine wichtige Grundlage für Identitätsbildungsprozesse geschaffen, die wiederum die Basis für den Perspektivenwechsel bilden, indem Schüler sich selbst ausprobieren können und spielerisch verschiedene Identitäten erproben, bevor sie sie zur eigenen in Bezug setzen können: „Indem es unterschiedliche Rollen einnimmt, und durchspielt, erlebt das Kind alternative Möglichkeiten, einer Situation zu begegnen“ (FURNESS 1978: 14).

Ein weiteres Merkmal des Spiels besteht darin, im Spiel einen Zustand des Spielenden zu erreichen, der darin gipfelt, dass dieser „der Lebensrealität zeitweise entrückt ist“ (KLIPPEL 1980: 41). Diese Kategorie lässt sich insbesondere im Zusammenspiel mit dem Rollenspiel begreifbar machen. Gemeint ist hier die Möglichkeit der Spielenden, sich in das Spiel und in die Rolle zu versenken, voll in ihr aufzugehen und sich so als Teil des Spiels zu begreifen. HYLAND fasst diese Eigenschaft von Rollenspielen in der Qualität der Rollenübernahme zusammen: „roleplays involve learners taking on characters that are not their own“ (HYLAND 1993: 16). Im Rollenspiel übernehmen die Spielenden eine Rolle, verschmelzen mit dieser und erfüllen sie mit Leben. Daraus folgt, dass sie in der Rolle Entscheidungen treffen, reagieren und agieren. Dazu ist neben einem Mindestmaß an Empathiefähigkeit auch Wissen

notwendig, um die Rolle kreativ weiterentwickeln zu können. Dieses Wissen besteht notwendigerweise aus gesellschaftlichen Handlungsvollzugsregeln, die wiederum an kulturelles Wissen über die gespielte Kultur gebunden sind und auch aus Stereotypen bestehen können. Auf dieser Grundlage wird es dem Spielenden erst möglich, in seiner Rolle zu agieren. In einer Rolle aufzugehen und der eigenen Lebensrealität in diesem Moment entrückt zu sein, spiegeln dabei jene mimetischen Prozesse wider, die von WULF als „Anähnlichung“ beschrieben werden (siehe Kapitel 3.2).

Eine Besonderheit des Rollenspiels besteht darin, dass Schüler im Rollenspiel ganzheitlich lernen: „der Lerner ist mit Körper, Seele und Geist, also möglichst allen seinen Kräften und Fähigkeiten angesprochen und am Erwerb neuer Erfahrungen beteiligt“ (LÖFFLER 1989: 44). Dieses Prinzip ist vor allem im Umgang mit Schüler, die an herkömmlichen Arbeitsformen wenig Interesse zeigen, bedeutsam, wobei gerade die schwierige Zeit der Pubertät zu dieser Einstellung beitragen kann (Vgl. FURNESS 1978: 14 und REINFRIED 2006: 49f.). Ganzheitliches Lernen entspricht dabei den Voraussetzungen mimetischer Lernprozesse, die über sprachliche Aspekte wie Intonation, Aussprache, Sprachmuster hinaus gehen und Mimik und Körperhaltung im Besonderen aber Gesten beinhalten (siehe Kapitel 3.2).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Rollenspiels besteht in der bereits angesprochenen sozialen Auseinandersetzung. Spiele im Allgemeinen und vor allem Rollenspiele werden zu mehreren gespielt und das Ziel des Spiels kann meist auch nur in der Auseinandersetzung mit dem Mitspieler oder den Mitspielern erreicht werden. Wie bereits ausgeführt werden in diesem Miteinander Prozesse der Perspektivenkoordination angestrebt, indem sich mit eigenen Wertevorstellungen, Haltungen und Meinungen auseinandergesetzt wird (Vgl. FURNESS 1978: 15). Dieses kollektive Erlebnis ist konstitutives Element mimetischen Lernens (siehe Kapitel 3.2).

Rollenspiele zur Förderung des Perspektivenwechsels zeichnen sich also durch mehrere Charakteristika aus: Sie enthalten das Moment der Freiheit im Spiel, das sich beispielsweise durch Kreativität und Selbstständigkeit der Spieler äußern kann. Spiele sind durch Regeln gekennzeichnet, die den Spielenden deutlich gemacht werden müssen. Rollenspiele zum Perspektivenwechsel ermöglichen fiktives, also Probehandeln, in dem es möglich ist, andere Identitäten zu

erproben. Dazu trägt ein Aufgehen in der Rolle bei, das die Spielenden der Realität für die Zeit des Spiels entrückt. Rollenspiele funktionieren zudem nur im sozialen Miteinander und auf ganzheitlicher Basis.

Mit dieser Analyse konnte nachgewiesen werden, dass sich das theoretische Konzept mimetischer Lernprozesse zur Förderung des Perspektivenwechsels in der klassischen Methode des Fremdsprachenunterrichts, dem Rollenspiel, wiederfindet. Damit kann meine Hypothese theoretisch fundiert werden, dass das Rollenspiel eine Methode zur Förderung des Perspektivenwechsels im Fremdsprachenunterricht darstellt.

4.4 Analyse und Bewertung von Beispielen

Meine gesammelten Erkenntnisse zum Perspektivenwechsel und zum Rollenspiel möchte ich nun an einem konkreten Beispiel erproben. An einem Unterrichtsvorschlag für ein Rollenspiel zur Förderung des Perspektivenwechsels möchte ich kriteriengeleitet herausarbeiten, ob nach meiner theoretischen Vorarbeit eine Förderung des Perspektivenwechsels stattfinden kann. Dazu möchte ich zunächst meine theoretischen Grundlagen zusammenführen und damit die Bewertungskriterien transparent machen.

4.4.1 Analyse Kriterien

Zunächst möchte ich noch einmal die Zielsetzung konkretisieren: Das Rollenspiel soll die Schüler dazu anleiten, eine fremde Perspektive temporär einnehmen zu können. Es geht nicht um eine Übernahme der Perspektive in dem Sinne, dass sich fremde Haltungen, Meinungen, Standpunkte zu eigen gemacht werden, sondern um das kognitive Erfassen und Nachvollziehen der genannten Aspekte, ohne die bestehende Differenz aufzulösen (Vgl. SCHINSCHKE 1995: 39 und WULF 2005: 63, siehe Kapitel 3 und 3.2). Die Schüler sollen also dazu befähigt werden, eine fremde Innensicht zu rekonstruieren (RÖSSLER 2010^b: 142). Eine Rollenspielanalyse muss also ermitteln, ob das Rollenspiel die Schüler dazu anregt, fremde Perspektiven, Haltungen, Meinungen etc. kognitiv zu erfassen, nachzuvollziehen und zu rekonstruieren, ohne die eigenen Maßstäbe aufgeben zu müssen.

Mit dem Schritt des Perspektivenwechsels, der im Rollenspiel angebahnt werden kann, ist allerdings nur eine Vorbereitung dessen geleistet, was tatsächlich interkulturelle Kompetenz auszeichnet. Weiterführend ist es notwendig, dass Schüler in der Lage sind, die eingenommene Perspektive anschließend zu den

eigenen Erfahrungen, Werten, Haltungen und Meinungen in einem Reflexionsprozess in Beziehung zu setzen. Das endgültige Ziel wäre demnach eine Perspektivenkoordination, die in einer Auswertung und Reflexion des Perspektivenwechsels angebahnt würde (Vgl. GRÜNEWALD/KÜSTER/LÜNING: 2011: 51 und VENCES 2007:14, siehe Kapitel 3). Der Bereich dieser nachfolgenden Reflexion fällt nicht mehr in das eigentliche Spiel, allerdings betrifft er die Auswertung dessen. In einer Rollenspielanalyse wäre deshalb zu überprüfen, ob eine Perspektivenkoordination angebahnt wird.

Damit das Rollenspiel funktionieren kann, müssen Regeln aufgestellt werden (Vgl. KLEPPIN 1980: 10 und KLIPPEL 1980: 44). Diese Regeln müssen den Schülern transparent sein, damit sie im Rollenspiel sicher agieren können, das heißt, dass sie eindeutig und klar verständlich sein müssen (siehe Kapitel 4.3). Als eine förderliche Bedingung für den Perspektivenwechsel gelten Aufgabenstellungen, die den Maßgaben der *critical incidents* entsprechen. Aufgaben, die so konzipiert sind, dass sie unerwartete und unerklärliche Situationen hervorrufen und so potentiell zu Missverständnissen und Konflikten führen (Vgl. HESSE / GÖBEL 2007, siehe Kapitel 3.1). Damit einher geht die Vorgabe, dass die Schüler diesen Konflikt erleben müssen, ihm also nicht etwa aus dem Weg gehen können. Dem hinzuzufügen wäre ein Spielrahmen, der die Schüler motiviert, sich auf das Spiel einzulassen. Diese Motivation kann über thematisches Interesse oder die Relevanz der gespielten Ereignisse zum Beispiel vermittelt über eine alltagsnahe, realistische Situation initiiert werden.

Für den erfolgreichen Nachvollzug fremder Perspektiven scheint außerdem die Begegnung mit Individuen anderer Kulturen maßgeblich zu sein, wobei diese Begegnung direkt und personal oder auch vermittelt über Medien erfolgen kann (Vgl. Rössler 2010^b: 123, siehe Kapitel 3.1). Die kreative Nachahmung und Auseinandersetzung mit diesen Vorbildern anderer Kulturen machen es dann erst möglich, kulturelle Bedingtheiten in ihren Tiefenstrukturen zu erfassen (WULF 2005: 42, siehe Kapitel 3.2). In diesem Zusammenhang kommen Stereotypen eine besondere Bedeutung zu. Sie können als Orientierung und Ausgangspunkt der kreativen Auseinandersetzung dienen (HU 1995: 405, siehe Kapitel 3.1), dürfen durch das Spiel allerdings nicht manifestiert werden, sondern müssen kritisch hinterfragt oder systematisch aufgebrochen werden.

Ebenfalls bedeutsam ist der Aspekt der Freiheit im Spiel (Vgl. KLIPPEL 1980: 40). Freiheit bedeutet Spaß und Freude am Spiel zu haben und Neugierde und

Offenheit gegenüber Fremdem zu ermöglichen, wobei damit Haltungen/Einstellungen angesprochen sind, die als Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz gelten (siehe Kapitel 2.1 und 2.2.1). Dieses ludische Moment des kreativen Ausprobierens, des unbeschränkten Sichhineinbegebens in den Umgang mit dem Fremden eröffnet hier die Möglichkeit des Perspektivenwechsels. Der Faktor der Kreativität stellt dabei ebenfalls einen Aspekt der Freiheit im Spiel dar (Vgl. KLEPPIN 1980: 9, siehe Kapitel 4.3). Während Spaß und Freude sicherlich sehr individuelle Faktoren sind, kann doch beurteilt werden, inwieweit die Aufgabenstellung einen kreativen Umgang mit dem Fremden zulässt.

An das zuletzt Genannte schließt sich direkt die Vorgabe des fiktiven Handelns an (Vgl. KLIPPEL 1980: 41). Die Rollenspielvorgaben müssen es dem Spielenden ermöglichen, in der Rolle zu handeln und dabei von seiner Persönlichkeit unabhängig zu agieren. Dieses fiktive Handeln setzt dabei wichtige Aspekte interkultureller Kompetenz notwendig voraus. Um in der Rolle sinnvoll und nachvollziehbar agieren zu können, ist es unerlässlich, dass der Spielende sich in diese Rolle hineinversetzen kann. Offenheit und Neugierde sind dafür sicherlich hilfreich, reichen aber nicht aus, um die Rolle mit Leben zu füllen. Dazu bedarf es einem Mindestmaß an Empathiefähigkeit, das es dem Spielenden ermöglicht, sich in die Rolle zu denken und dann als Rolle zu denken, zu handeln, vielleicht sogar zu fühlen. Insofern gilt der Aspekt der Empathiefähigkeit reziprok: Er ist notwendige Voraussetzung für den Perspektivenwechsel, wird aber gleichzeitig mit ihm gefördert und ausgebaut (siehe Kapitel 3 und 4.3). Die zweite wichtige Voraussetzung für fiktives Handeln besteht in kulturellem und sozialem Wissen. Auch hier macht erst diese Grundlage Handeln möglich oder erleichtert es zumindest wesentlich. Sehr kreative Schüler können sicherlich auch ohne Wissen über die zu spielende Kultur in einer Rolle agieren, für die meisten Schüler stellt dieses Wissen und seien es auch Stereotype wichtige Orientierungspunkte und Handlungsgrundlagen dar. Wird fiktives Handeln ermöglicht, können die Schüler fremde Identitäten erproben und so die eigene Identität in Prozessen der Perspektivenkoordination weiter ausbilden (siehe Kapitel 2.2).

Basierend auf den hier zusammengetragenen Ergebnissen meiner theoretischen Vorarbeit, möchte ich nun eine konkrete Aufgabenstellung zur Förderung des Perspektivenwechsels im Rahmen von Rollenspielen untersuchen.

4.4.2 Analyse des Beispiels *Quand les ‚Comme-ci‘ rencontrent les ‚comme-ça‘*

An dieser Stelle möchte ich den Vorschlag von VATTER / ZAPF „*Quand les ‚Comme-ci‘ rencontrent les ‚comme-ça‘ – Une simulation interculturelle / ‘comme-ci‘ und ‘comme-ça‘ – Eine interkulturelle Simulation*“ diskutieren (siehe auch Anhang). Der Vorschlag der beiden Autoren erschien in dem Heft „*Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Französisch. Unterrichtsvorschläge mit Multimedia-CD*“, das der Klett Verlag 2012 publizierte. Dieses Heft verspricht konkrete Unterrichtsvorschläge zur Förderung interkultureller Kompetenz mit Kopiervorlagen, die von Lehrern demnach direkt in der Praxis angewendet werden können. Das Heft führt zunächst kurz theoretisch in die Begriffsdefinition zur interkulturellen Kompetenz ein, bevor dann 31 Unterrichtsbeispiele für Lerner verschiedener Sprachniveaus folgen. Das Heft ist also zusätzlich zum Lehrwerksunterricht einsetzbar. Die Theoretische Rahmung sowie die Aktualität der Publikation lassen vermuten, dass sich die neuen theoretischen Erkenntnisse zur interkulturellen Kompetenz in diesem Heft widerspiegeln. Das konkrete Beispiel von VATTER/ZAPF habe ich gewählt, da es explizit die Methode des Rollenspiels mit der Zielsetzung, den Perspektivenwechsel zu fördern, verbindet. Es ist für Sprachanfänger konzipiert, die zumeist in der 7. Klasse sind.

In ihrem konkreten Unterrichtsvorschlag „*Quand les ‚Comme-ci‘ rencontrent les ‚comme-ça‘ – Une simulation interculturelle / ‘comme-ci‘ und ‘comme-ça‘ – Eine interkulturelle Simulation*“ formulieren die Autoren die Lernziele: „Sensibilisierung für die Entstehung von Selbst- und Fremdbildern sowie von interkulturellen Konflikten“ und „Funktionsweisen von Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozessen“ (VATTER / ZAPF 2012: 123). Damit geben die Autoren an, ein Rollenspiel zur Förderung des Perspektivenwechsels konzipiert zu haben. Dies wird noch einmal sehr deutlich in der Fragestellung zur Auswertung des Rollenspiels „Ist der Perspektivenwechsel gelungen?“ (VATTER / ZAPF 2012: 124). Neben der konkreten Nennung des Perspektivenwechsels, gehen die Autoren in diesem Zusammenhang auf die als wichtig herausgearbeiteten Aspekte der Fremd- und Selbstwahrnehmung ein (siehe Kapitel 2.2). Zudem deutet der Begriff der „Funktionsweisen“ an, Stereotypenbildung aufdecken zu wollen. Damit könnten reflexive Momente der

Perspektivenkoordination angesprochen werden. Mit diesen Zielsetzungen entspricht die Unterrichtskonzeption den von mir erarbeiteten Vorgaben.

Die bereits dargestellte Mehrdeutigkeit in der Verwendung des Begriffs ‚Rollenspiel‘ spiegelt sich auch in diesem Unterrichtsbeispiel wider, denn während im Titel von einer „Simulation“ die Rede ist, wird als Sozialform in der Beschreibung das Rollenspiel genannt. Die Autoren verwenden also beide Begriffe synonym. Legt man SURKAMPS Definition einer Simulation zugrunde, ist dieser Unterrichtsvorschlag nicht als Simulation zu bezeichnen, denn für eine Simulation gilt:

Die Lerner schlüpfen in eine Charakterrolle und beteiligen sich aus dieser heraus an der Lösung eines Problems oder Konflikts. Die Situationen sollen so realitätsnah sein, dass die Lerner von sich aus ein Bedürfnis zum Handeln verspüren. Durch den Rollenschutz werden sie allerdings davor bewahrt, für vertretene Meinungen mit ihrer eigenen Person einstehen zu müssen. Simulationen sind somit für die Behandlung brisanter Themen sehr interessant (SURKAMP 2008: 12).

Dieser Unterrichtsvorschlag ist also nicht als Simulation zu beschreiben, da die Schüler nicht dazu aufgefordert werden, gemeinsam, einen Konflikt oder ein Problem zu bearbeiten. Zwar ist das Rollenspiel darauf angelegt, dass ein Konflikt oder zumindest Kommunikationsprobleme entstehen, allerdings lösen die Schüler diese nicht in der Gruppe in Diskussionen und Aushandlungsprozessen, sondern allein, vielleicht mit ihrem Gesprächspartner. In jedem Fall handelt es sich jedoch um eine kommunikative Spielsituation, die ein soziales Miteinander der Spielenden erfordert.

4.4.2.1 Aufgabenstellung und Vorbereitung des Rollenspiels

Die Aufgabenstellung (*Anhang fiches de travail*) des Rollenspiels enthält formal klare Formulierungen, sodass die für die Spielpraxis wichtigen Regeln für die Schüler transparent sind. Sicherlich kann diskutiert werden, ob Zeitangaben für die Schüler die Anforderungen der einzelnen Schritte verdeutlichen könnten, allerdings kann dies auch Teil der mündlichen Lehrer-Schüler-Interaktion sein, weshalb es hier nur kurz vermerkt wird.

Wie bereits erarbeitet muss eine Aufgabenstellung, die die interkulturelle Kompetenz im Rollenspiel fördern soll, so angelegt sein, dass die Schüler eine kritische Situation im Sinne der *critical incidents* bewältigen müssen, die sich dadurch auszeichnet, dass ein Konflikt oder ein Problem bearbeitet werden

muss, das für die Schüler unerwartet entsteht (siehe Kapitel 3.1). Die Aufgabenstellung hätte so ludisches Potential, wenn durch Missverständnisse komische Situationen entstehen, die wiederum für mimetische Lernprozesse essenziell sind. Dieses ludische Moment zeigt sich auch daran, dass die Schüler Spaß und Freude bei der Ausführung des Rollenspiels erleben. Auch wenn diese Emotionen schwerlich zuvor angeregt werden können, ist es doch wahrscheinlich die Schüler durch die Verdeutlichung der Relevanz und oder thematisches Interesse für die Bearbeitung der Aufgabe, in diesem Fall das Mitspielen zu gewinnen.

Die Aufgabenstellung ist so angelegt, dass jeweils ein Schüler der einen „Kultur“ sich einen Schüler der anderen „Kultur“ sucht und ein Gespräch führen soll. In der Schüleraufgabe steht dazu nur „*Allez voir les autres*“ (VATTER / ZAPF 2012: 127). Im dazugehörigen Leitfaden für die Lehrkraft findet sich zudem die Anweisung, die Schüler sollen „mit mindestens drei anderen nacheinander sprechen“ (VATTER / ZAPF 2012: 124). Es stellt sich allerdings die Frage, worüber sie konkret miteinander sprechen sollen. Einen Anhaltspunkt dafür liefert die vorbereitende Aufgabe, in der sich die Schüler jeweils fünf Sätze oder Fragen für die Konversation mit der anderen Kultur überlegen sollten (Vgl. VATTER / ZAPF 2012: 127).

Nach meiner vorangegangenen theoretischen Arbeit bewerte ich die konkrete Umsetzung der Aufgabenstellung in mehreren Aspekten als kritisch: Zunächst stelle ich die Motivation der Schüler in Frage, an diesem Rollenspiel teilnehmen zu wollen. Hier kritisiere ich die kulturunspezifische Vermittlung interkultureller Kompetenz. Sie schafft einen realitätsfernen Rahmen, der auf die Schüler konstruiert wirken muss. Die Teilnahme am Rollenspiel kann nicht durch einen lebensweltlichen Bezug hergestellt werden und auch das thematische Interesse kann kaum geweckt werden, da keine Einbettung der Situation erfolgt. Spielfreudige Schüler kann diese Aufgabe zwar ansprechen, bedenkt man allerdings die Anmerkungen CASPARIS, dass Schüler in diesem Alter oft Schwierigkeiten haben, sich in neue Situationen hineinzusetzen und besonders schamhaft und empfindlich sind, wirkt diese Aufgabenstellung vermutlich eher hemmend (Vgl. CASPARI 2010: 61). Stattdessen ist es denkbar, dass sie andere Strategien entwickeln, die Konversation zu bestreiten, indem sie Sprachmuster ohne emotionale Beteiligung anwenden oder sie sich beispielsweise sperren. Es fehlt eine konkrete Notwendigkeit für die Schüler, mit

den anderen Schülern tatsächlich ins Gespräch zu kommen. Hilfreich wäre hier möglicherweise eine Information oder Hilfe, die die Schüler für die Bewältigung einer bestimmten Aufgabe benötigen, aber nur über das Gespräch mit den Schülern der anderen „Kultur“ erhalten können. Diese Konzeption würde auch das Ausdenken der Fragen in der Vorbereitung zielgerichtet verlaufen lassen. Etabliert man diese Notwendigkeit der Konversation durch eine übergeordnete Aufgabenerfüllung, kreierte man ein künstliches Interesse, eine artifizielle Relevanz, am Spiel teilzunehmen.

Die Autoren geben an, bewusst darauf zu verzichten, reale Kulturen spielen zu lassen, um der Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen vorzubeugen (Vgl. VATTER / ZAPF 2012: 123), allerdings bleibt hier unberücksichtigt, dass das Handeln im Rollenspiel immer kulturelles Handeln ist. Unter Berücksichtigung meiner Erkenntnisse zu Identitätsbildungsprozessen, aber auch in der Auseinandersetzung mit der fremdsprachendidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Kulturvermittlung ist festzuhalten, dass sämtliche non-verbale Kommunikation und Interaktion sowie die Sprache Ausdruck von Kultur sind. Deshalb ist es zum Einen für die Schüler gar nicht möglich, in der fiktiven Kultur zu handeln, da sie außer einer Begrüßungsgeste keine Anhaltspunkte zur non-verbalen Kommunikation haben. Zum Anderen verwischen die Autoren ihre Zielsetzung selbst, da die Schüler auf Französisch Fragen stellen sollen und somit Ausdrucksmittel der französischen Kultur verwenden. Insofern handelt es sich hier um eine Mischform zwischen kulturunspezifischer und kulturspezifischer Vermittlung interkultureller Kompetenz, die Ausdruck eines unklaren Kulturbegriffs ist, der als höchst problematisch zu betrachten ist, insofern er die Sprache selbst als kulturelles Ausdrucksmittel auszuschließen scheint.

Die für die Förderung des Perspektivenwechsels als notwendig herausgearbeitete Voraussetzung eines *critical incident* sehe ich konzeptionell erfüllt. Der Konflikt soll dadurch entstehen, dass die verschiedenen Kulturen sich anders begrüßen und sich eines vollkommen anderen gestischen Codes bedienen, der teilweise genau gegensätzlich ist. Hier sollen Missverständnisse und Konflikte initiiert werden, die von den Schülern nicht explizit intendiert werden. Zwar können hier kritische oder auch witzige Situationen entstehen, es stellt sich allerdings die Frage, ob diese von den Schülern als solche erlebt

werden. Dazu ist es notwendig, dass die Schüler mimetische Lernprozesse durchlaufen, worauf ich im Folgenden näher eingehen werde.

4.4.2.2 Durchführung des Rollenspiels

Auf das Argument der Stereotypisierung möchte ich noch einmal aus einem anderen Blickwinkel eingehen. Die Autoren benennen zwei wichtige Schlüsselmomente in ihrer Konzeption: So erklären sie ihr Vorgehen über Fantasielkulturen als notwendig wie folgt: „Bei interkulturellen Simulationen ist es wichtig, nicht in die Rolle von Personen realer Kulturen zu schlüpfen, da sonst vor allem die schon bestehenden Stereotype und Vorurteile gespielt werden“ (VATTER / ZAPF 2012: 123). Daneben halten die Autoren fest: „Wichtig ist, die Rolle zu ‚leben“ (VATTER / ZAPF 2012: 123). Genau an dieser Stelle entsteht ein Konflikt.

Es wurde dargestellt, dass ein wichtiges Element von Rollenspielen darin besteht, dass die Schüler in der Lage sind, sich in die Rolle hineinversetzen zu können. In diesem Zusammenhang wurde betont, dass die Schüler sich aus ihrer Realität entfernen, sich also in die Rolle ‚hineinleben‘. Dieses Vorgehen hatte ich mit den mimetischen Prozessen der Anähnlichung in Verbindung gebracht (siehe Kapitel 3.2 und 4.3). VATTER / ZAPF gehen hier also auf einen essentiellen Bestandteil eines Rollenspiels und zugleich des mimetischen Lernens ein, wenn sie sagen, dass es wichtig sei die zugewiesene Rolle zu ‚leben‘. Wird eine Rolle gelebt, geht dies über die Vorgaben einer Rollenkarte oder das Ablesen eines Textes hinaus. Hier werden kreative Prozesse angedacht. Der Schüler verinnerlicht die Rolle und denkt sie kreativ, selbstständig weiter. Er bringt eigene kulturelle Erfahrungen mit Hypothesen darüber zusammen, wie er der Zielkultur ähnlich werden kann und spielt das Ergebnis dieser Prozesse. Dieses kann sich in den genannten kulturellen Ausdrucksformen (Gestik, Körperhaltung, Sprache etc.) zeigen. Dieser Aspekt der kreativen Auseinandersetzung und Selbsttätigkeit im Spiel ist wiederum entscheidend, wenn es um interkulturelle Lernprozesse geht. Ein reines Nachspielen oder Vortragen kann zwar kognitive Prozesse anregen, die affektive, mimetische Seite interkulturellen Lernens wird jedoch vor allem dann angesprochen, wenn ein Sich-hinein-Versetzen, ein Leben-der-Rolle stattfindet.

VATTER / ZAPF gehen davon aus, dass die intensive Beschäftigung mit Rollenkarten die Schüler dazu befähigen kann, ihre neue Rolle mit Leben zu erfüllen. Dazu schlagen sie eine dreischrittige Vorgehensweise vor: die

Rollenkarten lesen, Eigenschaften der eigenen Zielkultur in Adjektiven notieren, Fragen an die fremde Zielkultur überlegen (Vgl. VATTER / ZAPF 2012: 123f.). Hier sehe ich eine sehr große Herausforderung für Schüler. Im Zusammenspiel mit der Zeitvorgabe für das gesamte Spiel von 45 Minuten (Vgl. VATTER / ZAPF 2012: 123), ist sicherlich fragwürdig, ob es Schülern möglich ist, sich allein über das Lesen einer Rollenkarte und das Notieren einzelner Adjektive zur Zielkultur diese so anzueignen, dass sie danach ihre Rollen ‚leben‘ können.

Die Tatsache, dass es sich hierbei um Fantasielkulturen handelt, erschwert dieses Vorgehen zusätzlich. Entsprechend meiner theoretischen Auseinandersetzung mit Stereotypen als Gefahr und Chance interkultureller Erwerbsprozesse haben die Schüler kaum Orientierungspunkte, auf die sie in der Ausgestaltung ihrer Rolle zurückgreifen können, denn Stereotype, als Möglichkeit der Reduktion kultureller Vielfalt, können sie nicht für sich nutzen (siehe Kapitel 3.1). Wenn die Schüler überhaupt den Schritt machen, ihre Rolle auszugestalten, können diese Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen und demnach auch mehr oder weniger zielführend sein. Das Arbeiten mit Fantasielkulturen birgt vielleicht weniger das Risiko, Stereotype zu bilden, dafür aber die Gefahr, dass Schüler sich zu wenig mit der Kultur identifizieren können, um tatsächlich ihre Rollen leben zu können. Damit können dann interkulturelle Lernprozesse weniger auf der imaginativen als auf der kognitiven Ebene stattfinden. Der Mehrwert des Rollenspiels, der darin besteht die Situation mimetisch nachzuempfinden und demnach interkulturelles Lernen affektiv zu erleben, zu begreifen würde obsolet. Gleichsam ist das wichtige Merkmal der Freiheit in Rollenspielen und die Möglichkeit, fiktiv zu handeln in dieser Rollenspielkonzeption stark eingeschränkt. Wie schon erläutert kann diese Freiheit vor allem in Kreativität und Selbsttätigkeit der Schüler bestehen und ist vor allem für die Prozesse der Identitätsbildung unabdingbar (siehe Kapitel 2.2). Allerdings wird ihre Kreativität hier darauf beschränkt, fünf bis acht Adjektive und fünf Fragen zu ihrer Kultur zu notieren, wobei noch einmal auf die Irritation der französischen Sprache an dieser Stelle hingewiesen werden muss. Den Schülern wird kein Spielrahmen geschaffen, der es ihnen möglich macht, sich tatsächlich in diese fiktive Kultur hineinzudenken. Eine Geschichte oder Illustrationen zu den Zielkulturen könnten die Kreativität anregen, aber so sind die Schüler recht orientierungslos mit dieser Aufgabenstellung allein gelassen.

4.4.2.3 Auswertung des Rollenspiels

In der Auswertung eines Rollenspiels sollte es nun darum gehen, eine Perspektivenkoordination bei den Schülern anzuregen. Dabei ist es der „Vergleich zwischen eigener und fremder Perspektive“ (SCHINSCHKE 1995: 42), der zur Perspektivenkoordination führt (siehe Kapitel 3).

Dieser Ansatz wird von VATTER/ZAPF durchaus verfolgt. Sie schlagen vor, dass sich die beiden Gruppen nach dem Rollenspiel wieder zusammenfinden. An der Tafel werden dann zunächst Adjektive zusammengetragen, die das jeweilige Selbstbild beschreiben. Sowohl negative als auch positive Adjektive werden dazu an der Tafel festgehalten, wobei die Autoren aus Erfahrung anmerken: „Üblicherweise ist das Selbstbild überwiegend positiv“ (VATTER/ZAPF 2012: 124). Im nächsten Schritt „erfolgt dasselbe Vorgehen mit dem Fremdbild“, wobei laut den Autoren hier negative Zuschreibung meist überwiegen (VATTER/ZAPF 2012: 124). Diese Einschätzung der Autoren erscheint dabei nicht wirklich nachvollziehbar. Gerade wenn die Schüler einen Perspektivenwechsel vollzogen haben, muss das Fremdbild nicht unbedingt negativ sein.

In einem dritten und letzten Schritt werden die Ergebnisse nun reflektiert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, „wie es zu den Zuschreibungen und damit zu den Selbst- und Fremdbildern kam“ (VATTER/ZAPF 2012: 124). Hier soll sich nach den Autoren nun herausstellen, ob die Schüler sich in die andere „Kultur“ hineinversetzen konnten, ob sie aushalten konnten, dass sich die „Fremden“ anders verhalten haben oder wie sie innerlich und äußerlich darauf reagiert haben (Vgl. VATTER/ZAPF 2012: 124).

Während diese Phasen der Rollenspielauswertung stringent auf eine Perspektivenkoordination hinarbeiten, fehlt es anschließend an dem nötigen Transfer. Zwar fragen die Autoren zuletzt: „Haben sie [die Schüler] verstanden, dass unser Umgang mit dem Fremden durch Selbst- und Fremdbilder bestimmt ist?“ (VATTER/ZAPF 2012: 124), regen allerdings durch die Aufgabenstellung nicht zum Verstehen an. Es fehlt die Rückbindung der abstrakten Situation der fiktiven Kulturen an die tatsächliche Erfahrungswelt der Schüler. Auch eine kulturunspezifische Vermittlung interkultureller Kompetenz muss diesen Schritt leisten und verdeutlichen, wie die gesammelten Erfahrungen in die Lebenswelt der Schüler zu integrieren ist. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Schüler diesen Schritt automatisch erreichen. Hier wird das Potential des Rollenspiels verschenkt, das durch seine Nähe zu mimetischen Lernprozessen eine

nachhaltige Wirkung haben kann. Die Schüler könnten hier Erkenntnisse gewinnen, die durch die intuitive Verbindung mit ihren affektiven Erfahrungen ihnen auch über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen. Vor allem entstehen aber auch in diesem Schritt Prozesse, die die affektiv durchlebten Erfahrungen in kulturelles Wissen übertragbar machen und so auch die individuellen Einstellungen/Haltungen verändern können. Es wäre jedoch leicht möglich, diesen Erkenntnisprozess durch Reflexionsaufgaben anzuregen, die die Schüler auffordern, vergleichbare Erfahrungen aus ihrem Alltag zu suchen und sie mit den Erfahrungen aus dem Rollenspiel in Beziehung zu setzen. Genau an dieser Stelle liegt auch das Potential zur Bewertung der Schülerleistungen, wie ich in meiner Weiterentwicklung dieses Rollenspiels zeigen werde.

4.4.3 Fazit der Rollenspielanalyse

Die Analyse des Rollenspiels „*Quand les ‚Comme-ci‘ rencontrent les ‚Comme-ça‘ – Une simulation interculturelle I ‚Comme-ci‘ und ‚Comme-ça‘ – eine interkulturelle Simulation*“, spiegelte zunächst einige meiner theoretischen Erkenntnisse wieder. Vor allem die Uneindeutigkeit der begrifflichen Verwendung des Rollenspiels zeigte sich bereits in der Spielbeschreibung.

Das Rollenspiel, das nur scheinbar auf einer kulturunspezifischen Vermittlung interkultureller Kompetenz basiert, weist klare Regeln durch eine strukturierte Aufgabenstellung auf und leitet zur Bewältigung der Aufgabe im sozialen Miteinander an. Es ist ebenfalls festzustellen, dass die Aufgabenkonstruktion vermutlich in den meisten Fällen zu einer kritischen Situation nach Maßgabe der *critical incidents* führt, allerdings bleibt zu bezweifeln, dass diese kritische Situation von den Schülern ‚erlebt‘ wird.

Problematisch scheint allerdings vor allem das Ausklammern der Sprache als kulturspezifisches Phänomen, denn, auch wenn die Schüler an fiktiven Kulturen arbeiten, sprechen sie Französisch. Zudem ist kritisch zu bemerken, dass die Schüler kaum die Möglichkeit bekommen, das Moment der Freiheit im Spiel zu erleben, da die kreative Weiterentwicklung der Rolle stark eingeschränkt wird. Auch führt die Verwendung fiktiver Kulturen wahrscheinlich dazu, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, sich in die Rolle hineinzuversetzen, also tatsächlich eine andere Identität zu erproben und in ihr fiktiv zu handeln. Neben der knappen Zeitvorgabe wird dies durch das Fehlen von (kulturellen) Modellen, Imaginationen (Vorstellungsbildern) und Vorbildern einer Realkultur erschwert, die Voraussetzung für mimetische Prozesse der kreativen Nachahmung sind.

Daneben ist auch eine Orientierung und Reduktion durch Stereotypen nicht möglich, die die Auseinandersetzung mit einer real existierenden Kultur bieten würde.

In der Auswertung werden entscheidende Schritte zur Perspektivenkoordination angebahnt, die vor allem die Reflexion der Erfahrungen in Bezug auf Eigen- und Fremdperspektive beinhaltet. Dagegen bleibt ein Transfer auf die eigene Lebenswelt unberücksichtigt, weshalb das kulturunspezifische Rollenspiel auf der kulturunspezifischen Ebene zurückbleibt und nicht an realkulturelle Erfahrungen der Schüler angeknüpft wird. Die Möglichkeiten, die das Rollenspiel aufweist, nämlich affektive Erfahrungen in interkulturelles Wissen zu übersetzen, das Fremde begreifbar zu machen und so vielleicht die eigenen Einstellungen/Haltungen zu verändern, bleiben ungenutzt.

4.5 Überarbeitung des Rollenspiels

Auf der Grundlage des vorgestellten Rollenspiels möchte ich nun unter Berücksichtigung der erarbeiteten Aspekte zum Erwerb interkultureller Kompetenz und des Perspektivenwechsels diese Aufgabe weiterentwickeln. Dazu stelle ich analog zu dem bereits diskutierten Beispiel die Weiterentwicklung vor, die ich in den wichtigsten Punkten anschließend erläutere.

4.5.1 Entwurf eines Rollenspiels zur Förderung des Perspektivenwechsels

Lernziele/ Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Sensibilisierung für die Entstehung von Selbst- und Fremdbildern sowie von interkulturellen Konflikten• Förderung des Perspektivenwechsels durch den Einsatz mimetischer Lernprozesse anhand einer kulturspezifischen Situation• Förderung der Perspektivenkoordination durch die reflektierende Auseinandersetzung mit dem Erlebten• Transfer einer kulturspezifischen Erwerbssituation auf eine kulturunspezifische interkulturelle Begegnungssituation
Einstimmung/ Entlastung Durchführung	Die Schüler arbeiten an einer realen Situation, in die sie durch eine lebensnahe Vorgeschichte eingestimmt werden müssen. Dieses Rollenspiel zur Förderung interkultureller Kompetenz arbeitet mit realen Kulturen. Die Arbeit an realen Kulturen bietet für die Schüler die Möglichkeit über Stereotype ihre Rollen weiterzuentwickeln und eine Orientierung zu haben. Gleichzeitig kann in der Vorarbeit auf Vorbilder zurückgegriffen werden, die mimetische Lernprozesse ermöglichen. Dennoch darf die Gefahr der Verfestigung von Stereotypen nicht unterschätzt werden, weshalb der Aufbau des Rollenspiels diese bereits unterlaufen muss.

Vorgehensweise:

- Die Schüler werden in zwei etwa gleich große Gruppen eingeteilt. Die Gruppen „Deutsche“, die nach Frankreich kommen und „Franzosen“, die einen Gast Schüler empfangen.
- Optionale Erweiterungen: Die Begegnungssituation kann auch noch einmal in Deutschland stattfinden. In der anschließenden Reflexion könnte man der Frage nachgehen, ob es einen Unterschied macht, ob man im eigenen oder fremden Land ist.
Nicht nur peerkulturelle Begrüßungen sind möglich. Die Schüler können auch Eltern begrüßen, auf den Lehrer oder Direktor treffen. So können auch Höflichkeitsformen einbezogen werden.

Spielphasen:

1. Phase: Vorbereitung:

- Zur Einstimmung lesen die Schüler in den Gruppen die zu ihrer Situation passende Vorgeschichte gemeinsam („Ihr macht eine Klassenfahrt nach Frankreich und werdet dort von euren Gast Schülern empfangen. Ihr kennt nur den Namen eures Gast Schülers und müsst euch durchfragen etc.“ / „Ihr seid Franzosen und lernt heute eure Gast Schüler kennen. Ihr holt sie vom Bahnhof ab, kennt aber nur den Namen etc.“).
- Die Schüler ziehen jeweils Rollenkarten, auf denen der Name der Person steht, der Name seines Austauschpartners und festgelegt ist, wie diese Person andere Personen begrüßt. Dabei wird darauf geachtet, dass die typischen Stereotype (Franzosen begrüßen sich mit Küsschen, Deutsche mit einem Handschlag) mal eingehalten, mal gezielt unterlaufen werden. Zur Ausarbeitung der verschiedenen Begrüßungsrituale bekommen die entsprechenden Schüler Video-, Text- und Bildmaterial zur Verfügung gestellt.
- Danach entwickelt jeder Schüler allein eine Rollenbiographie zu einer Rolle. Je nach Leistungsniveau kann dies ausschließlich auf Französisch ausformuliert werden oder mithilfe eines Steckbriefs angeleitet werden. Binnendifferenziertes Arbeiten ist in Form einer Lerntheke möglich, auf der die Schüler einzelne Eigenschaften, Vorgeschichten etc. zu möglichen Charakteren zur Verfügung gestellt bekommen.
- Die Schüler notieren zusätzlich ihre Erwartungen an die erste Begegnung mit dem Austauschpartner.
- Nach der Ausarbeitung ihrer Rollenbiographie stellen sich die Schüler in ihrer Rolle ihrer Gruppe vor.

2. Phase: Begegnung 1:

- Die Schüler treffen nun aufeinander und sollen ihren Austauschpartner finden. Dazu sind sie gezwungen, mehrere Personen zu begrüßen und den Namen der Personen zu erfahren.
Optionale Erweiterung: Die Schüler treffen auch auf Eltern, Lehrer oder den Direktor und müssen so auch verschiedene Höflichkeitsregeln in der Begrüßung beachten.

Auswertung

Die Auswertung findet im Plenumsgespräch statt. Der Lehrer übernimmt dabei eine moderierende Funktion.

1. Phase: Erarbeitung des Selbstbilds

- Die Schüler notieren, wie sie ihr Selbstbild erlebt haben und fixieren diese Zuschreibungen an der Tafel.
- Der Lehrer sortiert diese Zuschreibungen in positive und negative Aspekte.

2. Phase: Erarbeitung des Fremdbilds:

- Das gleiche Vorgehen wird nun anhand des Fremdbilds vorgenommen.

3. Phase: Perspektivenkoordination

- Im Gespräch wird mit den Schülern erarbeitet, wie es zu den unterschiedlichen Wahrnehmungen gekommen ist. Dazu wird noch einmal explizit auf die zu Beginn notierten Vorerwartungen der Schüler eingegangen.
- Die Schüler erleben so nicht nur die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, sondern auch den Einfluss von Vorurteilen und Stereotypen auf eine interkulturelle Kontaktsituation.

4. Phase: Transfer

- Die Schüler setzen sich mit einer unbekanntem Begrüßungssituation zweier Kulturen in Form eines Bilds/Films auseinander.
- Die Schüler übertragen so ihre Erfahrungen auf eine neue interkulturelle Kontaktsituation. Hier stellt sich heraus, ob die Schüler in der Lage sind, das kulturspezifisch erworbene Wissen auch auf andere Situationen zu übertragen.

4.5.2 Zur Aufgabenstellung des Rollenspiels

Wie bereits erläutert ist Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme und Mitgestaltung eines Rollenspiels, wie bei jeder Form des Spiels, die Einführung von Regeln oder im schulischen Kontext einer Aufgabenstellung (siehe Kapitel 4.3). Diese sollte für die Schüler klar und eindeutig sein und die einzelnen Arbeitsschritte strukturiert verdeutlichen.

Dabei ist zunächst bedeutsam, das Interesse der Schüler für die Aufgabe zu gewinnen (Vgl. ARENDT 2003: 90). Dies kann über die Attraktivität der Aufgabe an sich bereits möglich sein. Im Fall des Rollenspiels ist, wie schon aufgrund des Alters begründet, möglich, dass nicht alle Schüler sich grundsätzlich für die Aufgabe begeistern können (siehe Kapitel 3.1). Besonders schüchterne und schamhafte Schüler, die sich nicht gerne präsentieren haben hier vielleicht Probleme, sich auf die Aufgabe einzulassen. Die Sprache selbst kann auch Hemmungen hervorrufen, da insbesondere die Aussprache Schüler verunsichern kann. Deshalb ist für Rollenspiele allgemein wichtig, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, die den Schülern Sicherheit gibt. Zudem wies ich bereits auf die Funktionalität der Rolle hin, hinter der sich die Schüler verstecken können und Peinliches ihrer Rolle zuschreiben können (siehe Kapitel 4.2). Diese Funktion sollte den Schülern immer wieder verdeutlicht werden.

Die Motivation für diese Aufgabenstellung kann darüber hinaus auch über Aktualität oder Relevanz für die Schüler gelingen (Vgl. ARENDT 2003: 90). Im Falle der Erarbeitung von Begrüßungsritualen ist es möglich, über eine reale Situation die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen. Hier bietet sich die Situation des Schüleraustauschs an, der auch in den Lehrwerken häufig in den Anfangsklassen thematisiert wird. Die Schüler sollen sich vorstellen, sie kommen gerade im Austauschland an und begrüßen nun ihre Austauschschüler. Wie verhalten sie sich? Besondere Relevanz hat diese Aufgabenstellung für Schüler, die an einem Austausch teilnehmen wollen, aber auch für Schüler, die keinen konkreten Austausch planen, schließt sich diese Aufgabenstellung direkt an die Lebenswirklichkeit der Schüler an und hat dadurch motivierenden Charakter. Die konkrete Handlungssituation in Form dieser Hintergrundgeschichte macht es den Schülern außerdem möglich, ihre Rollen kreativ weiterzuentwickeln, da die vorgegebene Situation ihnen dazu Orientierungspunkte bietet. Ihr Weltwissen über den Ablauf eines Schüleraustauschs ist dazu ebenfalls hilfreich.

Die Arbeit an realen Kulturen birgt natürlich das Risiko der Stereotypisierung. Das Rollenspiel verlief nicht im Sinne einer Lernprogression zur Förderung interkultureller Kompetenz, wenn die deutschen Schüler die französischen mit Handschlag begrüßten, während die französischen verzweifelt versuchten, ihnen ein Küsschen auf die Wange zu drücken. Ein solches Spiel würde wohl eher Stereotype und Vorurteile verfestigen, als sie abzubauen. Stattdessen sollte die Spielkonzeption bereits eine gezielte Dekonstruktion von Vorurteilen beinhalten.

Dazu ist es notwendig, neben der allgemeinen Spielszene, die für alle Spielenden gleich ist, über eine individualisierte Erarbeitung von Rollenkarten, unterschiedliche Situationen zu erzeugen.

Die Vorbereitung des Rollenspiels ist deshalb von großer Bedeutung. Im Sinne mimetischen Lernens arbeiten die Schüler verschiedene Begrüßungsrituale heraus, die auf ihre Rollenkarte abgestimmt sind. Dazu können Videos gezeigt und Bilder analysiert werden, aber auch Cartoons, literarische und Sachtexte, können Schülern verschiedene Begrüßungsrituale verdeutlichen. Im Sinne einer binnendifferenzierenden Herangehensweise ist es sogar sinnvoll, verschiedene Lernzugänge zu wählen und so über die verschiedenen Kanäle die Schüler Modelle, Vorbilder erarbeiten zu lassen, an denen sie ihr eigenes Handeln orientieren können. Ihrer Gruppe entsprechend sehen einige Schüler abgesehen von den erwarteten Stereotypen französische Schüler, die sich die Hand reichen oder einfach nur „hallo“ sagen, während sich andere Schüler an deutschen Jugendlichen orientieren, die sich mit Küsschen begrüßen. Im Rollenspiel können auf diese Weise lustige, irritierende und unerwartete Begegnungen entstehen, die einmal Klischeevorstellungen bedienen und ein anderes Mal diese unterlaufen. Je nach Lernniveau der Schüler kann dieses Rollenspiel mehr oder weniger non-verbale oder verbale Elementen enthalten oder auch individualisiert sprachlich angepasst werden.

Mit dieser Aufgabenkonzeption ist dann sowohl das Merkmal eines *critical incident* verwirklicht, als auch die Vorgabe mimetischen Lernens erfüllt, ludische Momente zu erzeugen und als Lerngelegenheit zu nutzen. Durch die Aufgabenstellung sind die Schüler darauf angewiesen, mit den anderen Austauschschülern ins Gespräch zu kommen, da sie ihren Austauschpartner finden wollen, von dem sie bislang nur den Namen kennen. Dazu müssen sie verschiedene Personen begrüßen und deren Namen erfragen. Die optionalen Erweiterungen machen die Situation noch komplexer und bringen auch Höflichkeitsformen in das Spiel. Vor allem, wenn sie sich in die Rolle hineinversetzt haben und ihnen deshalb bewusst ist, dass sie die nächste Zeit bei diesem Gast Schüler verbringen, werden sie versuchen mit den anderen Schülern ins Gespräch zu kommen. Auch die Gast Schüler wollen sich und ihr Land vermutlich positiv präsentieren, schließlich beinhaltet der Austausch ja, dass sie auch einmal zu Gast sein werden. Sie wollen möglicherweise einen guten Eindruck hinterlassen oder zumindest keine peinliche Situation

hervorrufen. Es kann aber auch sein, dass der eine oder andere Schüler seine Rolle ganz anders entwickelt und in seiner Rolle dem Austausch negativ gegenübersteht. Auch so können kritische Momente entstehen, die in Prozess der Perspektivenkoordination fruchtbar reflektiert werden können. Allgemein wird die Befolgung der Aufgabe und der Rollenvorgabe unweigerlich zu einem kritischen Erlebnis in Form einer kulturellen Begegnung führen, die für sie unerwartet, vielleicht sogar unangenehm ausgeht, denn nicht alle Austauschschüler werden gleich reagieren, sondern auf unterschiedliche Art begrüßen.

4.5.3 Vorbereitung des Rollenspiels

Unter der Maßgabe, dass das Rollenspiel fiktives Handeln ermöglichen soll und die Schüler in ihre Rolle schlüpfen können, sie mit Leben füllen müssen, reicht es vermutlich nicht aus, die Schüler eine Rollenkarte lesen oder auch intensiv studieren zu lassen. In Vorbereitung auf das Rollenspiel sollten die Schüler sich vielmehr intensiv mit ihrer Rolle auseinandergesetzt haben, sie vielleicht sogar selber entwickeln oder weiterentwickeln.

Das Schreiben einer Rollenbiographie bietet sich für eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle an. In Rahmen dieser Rollenbiographie erarbeiten die Schüler eine Biographie ihrer Rolle. Die Schüler können sich dadurch in die Rolle bereits vor dem eigentlichen Spiel „hineindenken und einfühlen“ (FREITAG 2008: 8). Dabei bleibt es der Lehrkraft überlassen, ob diese Aufgabe beispielsweise als vorbereitende Hausaufgabe oder im Rahmen des Unterrichts bearbeitet werden soll und auch, ob die Rollenbiographie schriftlich ausformuliert werden soll oder nur in Form eines Steckbriefs notizenhaft dargestellt wird. Der Leistungsdifferenzierung sind hier wenig Grenzen gesetzt. Von der Sprache abgesehen, in der die Schüler die Rollenbiographie verfassen, ist es auch möglich ihnen weite Teile vorzugeben, die sie lernen und sich dann auf die spielerische Ausgestaltung konzentrieren. Auch Leitfragen können helfen, eine solche Rollenbiographie zu erstellen. Solche Leitfragen sollten sich auf den persönlichen und familiären Hintergrund der Rolle beziehen und dessen Alltagsleben beziehen. Sie umfassen Fragen wie: *Comment tu t'appelles? / Quel âge as-tu? / Quelle est ton apparence physique? / Est-ce qu'il y a quelque chose de spécial concernant tes gestes, ta voix, ta mimique? / Décrit une journée typique dans ta vie?* (Vgl. FREITAG 2008 : 10). Die Schüler sollten bereits in diesem Teil zur Kreativität angeregt werden. Es ist also auch denkbar, dass die

Schüler nicht alle Fragen schriftlich beantworten, sondern sich ihnen kreativ widmen. Sie können ihre Rolle malen oder ihren Alltag einem anderen Gruppenmitglied erzählen. Vor allem sollten die Schüler Gelegenheit bekommen, in dieser Vorbereitungsphase in ihrer Rolle ihr Handeln zu erproben. So können sie verschiedene Identitäten schaffen, bevor sie sich für eine entscheiden.

Neben allgemeinen Fragen, die bereits helfen, ein Bild von einer Rolle zu bekommen, sollten auch Fragen zur persönlichen Selbsteinschätzung, des Selbstbildes Teil einer Rollenbiographie sein. Beispiele hierfür wären: *Comment est-ce que tu te caractérises ? / Quelles sont tes valeurs morales? / Quels sont tes rêves, tes soucis, quelles sont tes peurs?* (Vgl. FREITAG 2008. 19). Die Komplexität der Rollenbiografie ist natürlich stark abhängig von dem Leistungsniveau der Lerngruppe und dient dann als Grundlage für das Handeln in der Rolle, „jedoch sollte darauf geachtet werden, dass die Ausführlichkeit der ihnen enthaltenen sprachlichen und inhaltlichen Vorgaben ein spontanes Reagieren der Schüler nicht unterbindet“ (GEDICKE 2000: 23). Wichtig ist, dass den Schülern genügend Freiraum gelassen wird, die Rolle selbsttätig weiterzuentwickeln und sich so bereits in die Rolle hineinzudenken. An dieser Stelle findet eine wichtige Vorarbeit statt, indem die Empathiefähigkeit der Schüler gezielt gefördert wird. Durch unterstützende Fragen, können die Schüler animiert werden, sich in ihre Rollen hineinzusetzen. Sie können durch die Arbeit an einer konkreten Kultur, ihr Wissen über Musik, Hobbies, Alltagsrituale einbringen. Die Schüler müssen hier nicht in Standardcharakteren verhaftet bleiben, sondern dürfen durchaus ihren Rollen auch Ticks und Eigenheiten andichten. Solche Zuschreibungen ermöglichen es Schülern, Identitäten zu erproben und vermitteln auch Spaß und Freude an der Ausgestaltung. Für die weitere Erprobung schlage ich außerdem vor, dass die Schüler sich in ihrer Rolle den anderen Gruppenmitgliedern ihrer Gruppe nach der Ausgestaltung der Rollenbiographie einmal vorstellen. Sie können sich so vor dem eigentlichen Spiel bereits in die Rolle einfühlen. Für die Auswertung des Rollenspiels ist es wichtig, dass die Schüler in der Rollenbiografie auch ihre Erwartungen an die Situation notieren. Insbesondere sollen sie hier formulieren, wie sie erwarten, von dem Gast Schüler begrüßt zu werden.

Neben der Arbeit an den Charakteren der Rollen sind auch sprachliche Aspekte nicht zu vernachlässigen. So können die Schüler bereits in dieser Phase typische Aussagen ihrer Rolle erarbeiten und so mögliche Fehlerquellen präventiv

bearbeiten (Vgl. GEDICKE 2000: 23). Hierzu ist es besonders wichtig, dass die Schüler bereits die Aufgabenstellung im Blick haben, damit sie relevante Fragen und Aussagen antizipieren können. Hier ist binnendifferenziertes Arbeiten möglich. Sprachschwächere Schüler können zum Beispiel auf vorgegebenes Sprachmaterial zurückgreifen, aus dem sie passende Aussagen für ihre Rolle herausuchen. Sprachlich stärkere Schüler können eigene Formulierungen entwickeln. Auch die gemeinsame Erarbeitung in kleineren Gruppen mit ähnlichen Charakteren ist möglich. In dieser Zusammenarbeit

können Schüler sich gegenseitig mit Argumentationshilfen unterstützen, sprachliche Probleme vorklären und damit einer inhaltlichen, sprachlichen und emotionalen Verunsicherung einzelner Schüler während des Rollenspiels vorbeugen (GEDICKE 2000: 23).

Bei der Ausgestaltung der Rolle ist es, wie bereits kurz ausgeführt, im Sinne der kreativen Nachahmung bedeutsam, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, sich an möglichst authentischen Vorbildern zu orientieren. Bei der Auseinandersetzung mit Begrüßungsritualen geht es vor allem um „Formen praktischen Wissens, die in körperbezogenen, sinnlichen Prozessen mimetisch gelernt werden und die es möglich machen, in Institutionen und Organisationen kompetent zu handeln“ (WULF 2005: 59). Der kreative Nachvollzug dieses Rituals kann nur erfolgen, wenn die Schüler die Gelegenheit bekommen, mit Beispielen in Kontakt zu kommen. Dabei geht es um Prozesse der Anähnlichung, dem Wunsch nämlich nicht unangenehm auffallen zu wollen, „[w]ie das Vorbild werden, wie dieses sich darstellen, aufführen und ausdrücken ist das Ziel“ (WULF 2005: 71). Ich verwies in diesem Zusammenhang bereits auf die Verwendung unterschiedlichen Materials, zur Erarbeitung der Begrüßungsrituale mithilfe verschiedener Lernzugänge (siehe Kapitel 4.5.2).

4.5.4 Auswertung des Rollenspiels

Die Auswertung des Rollenspiels muss nun dazu beitragen, die erlebten Ereignisse zu reflektieren und so zu einer Perspektivenkoordination beizutragen. Der vorgestellte Auswertungsvorschlag von VATTER/ZAPF erscheint dabei in seiner Grundkonzeption angemessen (siehe Kapitel 4.4.2.3).

Auch ich schlage deshalb vor, in einem Plenumsgespräch an der Tafel die gesammelten Erfahrungen auszuwerten. Die Aufteilung, zunächst Eigenschaften und Gefühle zum Selbstbild und dann zum Fremdbild zu sammeln, erscheint mir sinnvoll, da sie eine gute Reflexionsgrundlage darstellt. Diese zum Teil

divergierenden Einschätzungen können dann mit einleitenden Reflexionsfragen nach VATTER/ZAPF (Vgl. VATTER/ZAPF 2012: 124) reflektiert werden. An dieser Stelle werden auch noch einmal die formulierten Erwartungen der Schüler bezüglich ihres Schüleraustauschs in die Diskussion aufgenommen. Die Schüler sollen darüber ins Gespräch kommen, welche Erwartungen sie an ihren Gastschüler hatten und ob diese Erwartungen erfüllt oder unterlaufen wurden.

Die Arbeit an diesen Vorerwartungen macht es möglich, Stereotype und Klischees zu verdeutlichen, die die Schüler ganz automatisch in die Situation hineingetragen haben. Vielleicht haben die Schüler auch in ihrer Rollenausgestaltung auf Stereotype zurückgegriffen, die in diesem Zusammenhang hinterfragt werden können. Gleichzeitig kann kritisch reflektiert werden, wie diese Stereotype entstanden sind. Es ist außerdem möglich, zu thematisieren, dass die Bildung von Stereotypen im Einzelfall vielleicht sogar geholfen haben kann, weil sich der Schüler auf das Küsschengeben eingestellt hat, das auch stattgefunden hat, dass Stereotype aber auch zu Irritationen und Missverständnissen führen können, wenn man darauf beharrt.

In einem letzten Schritt ist es in dieser kulturspezifischen Vermittlung interkultureller Kompetenz notwendig, die Reflexion auf eine Metaebene zu heben. Dazu können banale Fragen helfen, wie: Was hat uns dieses Rollenspiel gebracht? Es ist aber auch möglich, eine Bild oder eine Filmsequenz zu zeigen, in der zwei Personen offensichtlich unterschiedlicher Kultur aufeinandertreffen und ein Klassengespräch anzuleiten, wie diese Situation wohl verlaufen wird und welche Erfahrungen aus dem Rollenspiel ihnen bei der Bewältigung einer solchen Situation weiterhelfen können.

Im Anschluss an das Rollenspiel sehe ich Möglichkeiten der Bewertung, die im Sinne einer Aufwertung des Rollenspiels im unterrichtlichen Kontext genutzt werden sollten.¹⁰ Möglich ist, eine ähnliche Situation vorzugeben, in der Personen zweier Kulturen aufeinandertreffen. Bild- oder Videomaterial, aber auch eine Textpassage kann hier als Ausgangspunkt dienen. Die Schüler können in der Analyse der Situation zeigen, ob sie die neue Situation problemorientiert erfassen können. Ist es ihnen möglich das Konfliktpotential zu erkennen? Können sie sich in die eine oder andere Person hineinversetzen und deren

¹⁰ Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nicht möglich, hier ein praxistaugliches Konzept zu erarbeiten. Die folgenden Leitfragen sollen jedoch verdeutlichen, dass eine Bewertung des Perspektivenwechsels im Rollenspiel in dieser Richtung möglich und nötig ist.

Situation kognitiv und auch affektiv nachvollziehen? Sind sie in der Lage, Lösungen zu antizipieren und einen Konflikt zu verhindern?

Auch das Rollenspiel selbst kann von den Schülern ausgewertet werden. Eine Videoaufnahme ihres Rollenspiels kann von den Schülern ebenfalls als Analysegrundlage genutzt werden. Erkennen die Schüler das Konfliktpotential der Situation? Können sie auch die Lage ihres Gesprächspartners affektiv erfassen? Sehen sie im Nachhinein Handlungsalternativen?

Mit Hilfe dieser Leitfragen kann bewertet werden, ob ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat. Gleichzeitig werden sie dem Rollenspiel gerecht, das durch seine Nähe zum mimetischen Lernen im Besonderen affektive Komponenten interkultureller Kompetenz herausarbeiten kann. Ein Verzicht auf eine Bewertung würde dem Rollenspiel seine Bedeutung im Fremdsprachenunterricht absprechen, die es nach meinen theoretischen Vorüberlegungen verdient hat.

5. Fazit und Ausblick

Diese Arbeit hatte als Ausgangspunkt die Überlegung, interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Die Relevanz dieses Vorhabens ergab sich dabei vor allem aus der Schwerpunktsetzung der bildungspolitischen Vorgaben, die die Förderung der interkulturellen Kompetenz als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts benennen.

Bevor der Frage nachgegangen werden konnte, wie interkulturelle Kompetenz im Kontext des Französischunterrichts gefördert werden könne, musste diese Kompetenz erst einmal definiert werden. Dies gestaltete sich als durchaus schwierig, denn wenngleich sich der Begriff in mehreren wissenschaftlichen Diskursen wiederfindet, so gibt es dennoch eine umstrittene Definition dessen, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Auf der Suche nach einer Möglichkeit der Eingrenzung erschien es deshalb sinnvoll, nicht nur fremdsprachendidaktische, sondern auch erziehungswissenschaftliche Diskurse in den Blick zu nehmen. Die Untersuchung beider Sichtweisen führte zu dem Ergebnis, dass beide Diskurse zu großen Teilen parallel verlaufen und zu dem ähnlichen Ergebnis kommen, dass interkulturelle Kompetenz sich in drei Aspekten manifestiert: Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten. Darüber hinaus findet in den unterschiedlichen Diskursen je nach Disziplin eine andere Schwerpunktsetzung statt.

Die für die unterrichtliche Praxis relevante Frage nach den konkreten Möglichkeiten der Förderung interkultureller Kompetenz schien schwierig zu

beantworten, da die verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz ganz unterschiedliche Anforderungen stellen. Während die Vermittlung interkulturellen Wissens hier keine größeren Herausforderungen an die Lehrkraft stellt, scheinen Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel wesentlich komplexer. Dieser erschien aber als übergeordnete Qualifikation interkultureller Kompetenz als besonders relevant, weshalb ich mich mit diesem Konzept noch einmal genauer auseinandersetzte.

Auf der Suche nach einer konkreten Förderungsmöglichkeit des Perspektivenwechsels im Unterricht zeigte das erziehungswissenschaftliche Konzept mimetischer Lernprozesse besondere Nähe zum Rollenspiel als klassischer Methode des Fremdsprachenunterrichts. Eine genauere Betrachtung der Methode machte es möglich, die Parallelen von Rollenspielen und mimetischen Lernen aufzuzeigen. Dadurch war es mir möglich, theoretisch nachzuweisen, dass Rollenspiele, die den Voraussetzungen mimetischen Lernens folgen, den Perspektivenwechsel fördern. Somit habe ich das Rollenspiel als Methode zur Förderung des Perspektivenwechsels im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet.

Die Analyse eines konkreten Beispiels konnte dann noch einmal nachdrücklich die entscheidenden Schaltstellen des Rollenspiels für die Förderung des Perspektivenwechsels verdeutlichen. In der Weiterentwicklung dieses Beispiels konnte ich meine theoretischen Grundlagen in eine Vorlage zur praktischen Anwendung bringen und erste konkrete Anregungen zur Überprüfung des Perspektivenwechsels im Rollenspiel geben.

In meiner Arbeit konnte ich nur einen kleinen Beitrag zur Bedeutung der Fremdsprache für den Erwerb interkultureller Kompetenz leisten, indem ich Sprache als Ausdrucksmittel von Kultur aufzeigte und mit dem Konzept mimetischen Lernens in Verbindung brachte. Hier sehe ich allerdings noch großes Potential für eine Weiterarbeit und Präzision. Dies gilt nicht nur im Bereich der Rollenspiele und des Perspektivenwechsels, sondern allgemein für die Konkretisierung von Erwerbsprozessen interkultureller Kompetenz. Gerade die Analyse des Rollenspielvorschlags zeigte, dass die Unklarheit über die Bedeutung der Sprache für den Erwerb interkultureller Kompetenz zu nicht nachvollziehbaren Unterrichtskonzeptionen führen kann, wenn in einem kulturunspezifischen Rollenspiel Französisch gesprochen werden soll.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich auf den Perspektivenwechsel als Teil interkultureller Kompetenz fokussiert und habe nur anreißen können, welcher Zusammenhang zwischen diesem und Einstellungen/Haltungen und Wissen besteht. Insbesondere der Bereich der Einstellungen/Haltungen sollte m.E. stärker in den Blick der Forschung rücken, um auch hier eine begriffliche Schärfung zu erreichen und Verbindungen zu den Bereichen Wissen und Perspektivenwechsel theoretisch fundiert aufzeigen zu können.

In einem nächsten Schritt wäre es nun notwendig, meine theoretische Vorarbeit empirisch zu überprüfen. Im besonderen Maße sehe ich die Auseinandersetzung mit der Bewertung als wichtigen Anhaltspunkt für die Weiterarbeit. Hier sehe ich nicht nur konkrete Möglichkeiten, sondern auch die Verantwortung, Lehrern Kriterien an die Hand zu geben, damit diese dem Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht den Raum geben, den es haben sollte.

6. Literaturverzeichnis

- ARENDE, Manfred (1997): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/1997/26: 4-10.
- BARKOWSKI, Hans (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: AGUADO, Karin (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengehren: Schneider: 297-312.
- BECHTEL, Mark (2007): Ein Modell zur Analyse und Darstellung von Perspektiven beim interkulturellen Lernen im Sprachentandem. In: BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 40-50.
- BECHTEL, Mark (2013): Förderung interkultureller Kompetenzen im Französischunterricht: Analyse einer Aufgabe aus Band 1 des Lehrwerks Découvertes - Série jaune. In: GRÜNEWALD, Andreas / PLIKAT, Jochen / WIELAND, Katharina (Hrsg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 110-122.
- BENNETT, Milton (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: *International Journal of intercultural relations* 10/1986: 179-196.
- BLEYHL, Werner (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 9-20.
- BLUDAU, Michael (2000): Szenisches Spielen – ein Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln: Vorschläge für den Englischunterricht der Mittelstufe. In: *Fremdsprachenunterricht* 44(53)/2000/1: 15-21.
- BREDELLA, Lothar / MEIßNER, Franz-Joseph / NÜNNING, Ansgar / RÖSLER, Dietmar (2000): Einleitung: Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BREDELLA, Lothar / MEIßNER, Franz-Joseph / NÜNNING, Ansgar / RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr: IX-LII.
- BREDELLA, Lothar (2010): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett: 120-125.
- BURGESS, Peter (1993): Improvisational acting and language learning. In: *English Teaching Forum* 31/1993/4: 20-23.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- CASPARI, Daniela / SCHINSCHKE, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 78- 100.
- CASPARI, Daniela (2008): Zu den interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards. In: FÄCKE, Christiane / HÜLK, Walburger / KLEIN, Franz-Joseph (Hrsg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schuhmann. Stuttgart: Ibidem: 19-35.
- CASPARI, Daniela / SCHINSCHKE, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: HU, Adelheid / BYRAM, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenzen und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr: 273-288.
- CASPARI, Daniela (2010): Aufgaben zum Interkulturellen Lernen. In: LEUPOLD, Eynar / KRÄMER, Ulrich (Hrsg.): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer: 57-65.
- CASPARI, Daniela (2012): Stereotype, Klischees, Vorurteile. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 9/2012/3: 15-16.
- CHRIST, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 51-77.
- DIRIM, Inci / MECHERIL, Paul (2010^a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul / DIRIM, Inci / KALPAKA, Annita / MELTER, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz: 99-115.
- DIRIM, Inci / MECHERIL, Paul (2010^b): Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul / DIRIM, Inci / KALPAKA, Annita / MELTER, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz: 121-148.
- ECKE, Peter (2001): Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 38/2001/3: 159-165.
- FINKBEINER, Claudia / KOPLIN, Christine (2000): Handlungsorientiert Fremdverstehen lernen und lehren. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/2000/4: 254-261.
- FREITAG, Britta (2008): Szenische Interpretationsverfahren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/95: 8-11.
- FRIEDRICHS, Ulrike (1995): Das Fremde erfahren. Interkultureller Kontakt als Rollenspiel. In: *Friedrich Jahresheft* 1995/13: 12-14.
- FURNESS, Pauline (1978): *Soziales Rollenspiel. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis*, Ravensburg: Otto Maier.

- GEDICKE, Monika (2000): Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht – eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation? In: *Fremdsprachenunterricht* 44(53)/2000/1: 22-28.
- GRAU, Maïke (2006): Genau hinschauen... Übungen zum interkulturellen Lernen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2006/5: 46-50.
- GROSCH, Harald / GROß, Andreas / LEENEN, Wolf Rainer (2000): *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Saarbrücken: ASKO Europastiftung.
- GRÜNEWALD, Andreas/ KÜSTER, Lutz/ LÜNING, Marita (2011): Kultur und Interkulturalität In: MEIßNER, Franz Joseph / KRÄMER, Ulrich (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten*. Seelze: Klett: 49-80.
- GRÜNEWALD, Andreas (2012): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: GNUTZMANN, Klaus / KÖNIGS, Frank / KÜSTER, Lutz (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr: 54-71.
- GUILHERME, Manuela (2013): Intercultural competence. In: BYRAM, Michael / HU, Adelheid (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, 2. Aufl.. London / New York: Routledge: 346-349.
- HELMKE, Andreas (2005): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, 4. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- HESSE, Hermann-Günter / GÖBEL, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: KLIEME, Eckhard / BECK, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz: 256-272
- HU, Adelheid (1995): „Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle?“ In: BREDELLA, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer: 405-412.
- HU, Adelheid (2010): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer: 75-79.
- HUNFELD, Hans (1994): Fern vom „versöhnten Zustand“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 94-100.
- HYLAND, Ken (1993): Language Learning Simulations: A practical guide. In: *English teaching forum* 31/1993/4: 16-21.
- JAGUSCH, Birgit (2002): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbewegungen – aber wie? In: IDA / JUGEND FÜR EUROPA: *Dokumentation zur Fachtagung „Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden? Ziele und Methodenantirassistischer Projektarbeit in internationalen Jugendbewegungen 17.-19.09.2002*. Online einsehbar unter: http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelles_Lernen_.pdf [20.08.2014].

- KLEPPIN, Karin (1980): *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- KLIEME, Eckhard (2008): Systemmonitoring für den Sprachunterricht. In: DESI-KONSORTIUM (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz: 1-10.
- KLIPPEL, Friederike (1980): *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1980.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaften und kulturelle Differenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/1999/2: 149-165.
- KUBE, Klaus (1977): *Spieldidaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- KÜPPERS, Almut/ TRAUTMANN, Matthias (2008): Rezension zu: Göbel, Kerstin: Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie. In: *Zeitschrift für interkulturellen Englischunterricht*. Online einsehbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/docs/Goebel.pdf> [20.08.2014].
- LÖFFLER, Renate (1989): Ganzheitliches Lernen. Grundlagen und Arbeitsformen. In: BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke: 42-67.
- MATTIG, Ruprecht (2012): Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive. In: MIETHE, Ingrid / MÜLLER, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich: 77-93.
- MENDEZ, Carmen (2005): Spielerisch engagiert und sprachlich überzeugend diskutieren: Das Planspiel als komplexe Aufgabe. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 2/2005/4: 35-44.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2013): Intercultural Training / Cross-cultural Training. In: BYRAM, Michael / HU, Adelheid (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, 2. Aufl., London / New York: Routledge, 2013: 349-352.
- PECK, Christiane (2008): Interkulturelles Lernen mit Filmen - Chancen und Probleme, methodische Vorschläge. In: VENCES, Ursula (Hrsg.): *Sprache – Literatur – Kultur. Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: Edition tranvía: 161-182.
- REINFRIED, Marcus (2006): Das Prinzip der Ganzheitlichkeit. In: NIEWELER, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett: 49-52.
- RÖSSLER, Andrea (2010^a): Interkulturelle Kompetenz. In: MEISSNER, Franz-Joseph / TESCH, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer-Klett: 137-149.

- RÖSSLER, Andrea (2010^b): Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: CASPARI, Daniela / KÜSTER, Lutz (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 40. Frankfurt a.M.: Lang:115-129.
- RÖTTGER, Evely (2004): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Dr. Kovač.
- SCHINSCKE, Andrea (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: BREDELLA, Lothar/ CHRIST, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr: 36-50.
- SCHUMANN, Adelheid (2009): Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: LEITZKE-UNGERER, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem: 171-186.
- SEIDEL, Juliane (2012): *Das Potenzial der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur Förderung der interkultureller Kompetenz im Italienischunterricht*, Berlin: Freie Universität Berlin. Online einsehbar unter: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000002242/MA_Juliane_Seidel_komplett.pdf [20.08.2014].
- SURKAMP, Carola (2001): Fremdverstehen durch short plays. Das Kurz drama Survival in the South von M.A. Freeman. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5/2001: 27–31.
- SURKAMP, Carola (2008): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/2008/95: 12-13.
- VATER, Heinz (2002): *Einführung in die Sprachwissenschaft*, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn: Fink/UTB.
- VATTER, Christoph / ZAPF, Elke Christine (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln Französisch*. Stuttgart: Klett.
- VENCES, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16/2007: 12-17.
- VOGT, Karin (2007): Bewertung interkultureller Kompetenzen: die Quadratur des Kreises? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2007: 7-11.
- VOLKMANN, Laurenz (2000): Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma in der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: BREDELLA, Lothar / MEIßNER, Franz-Joseph/ NÜNNING, Ansgar / RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr: 164-190.
- VORBECK-HEYN, Manja (2010): Rollenspiele: Freies Sprechen im Anfangsunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 7/2010/5: 4-6.

VERNAL SCHMIDT, Janina (2011): Lernaufgaben zum interkulturellen Lernen im Spanischunterricht: der deutsch-kolumbianische Film Dr. Alemán in der Sekundarstufe II. In: *Hispanorama* 2011/133: 25-33.

WITTE, Sigrid (1998): Theater im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht im Theater. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35/1998/2: 104-107.

WULF, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, Bielefeld: transcript.

WULF, Christoph (2009): Bildung für europäische Bürgerschaft: eine interkulturelle Aufgabe. In: DELORY-MOMBERGER, Christine / GEBAUER, Gunter et al. (Hrsg.): *Europäische Bürgerschaft in Bewegung*. Münster/New York: Waxmann.

WULF, Christoph (2010): Innerstädtische Schulen als Kontaktzonen und Orte interkultureller Begegnungen. In: *Paragrana* 19/2010/2: 167-178.

Bildungspolitische Vorgaben:

KMK^a (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Online einsehbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [20.08.2014].

KMK^b (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Online einsehbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [20.08.2014].

RLP^a (*Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I*) (2006) herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport, Berlin 2006. Online einsehbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf?start&ts=1394618125&file=sek1_franzoesisch.pdf [20.08.2014].

RLP^b (*Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe*) (2006) herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport, Berlin 2006. Online einsehbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_franzoesisch.pdf?start&ts=1394618125&file=sek2_franzoesisch.pdf [20.08.2014].

7. Anhang

Quand les « Comme-ci » rencontrent les « Comme-ça » – Une simulation interculturelle / „Comme-ci“ und „Comme-ça“ – Eine interkulturelle Simulation

In dieser Simulation erfahren die Schüler viel über ihr eigenes Verhalten, ihre Kommunikationsfähigkeit und ihre interkulturelle Kompetenz. Dabei schlüpfen sie entweder in die Rolle der Fantasiekultur „Comme-ci“ oder in die der „Comme-ça“ und erleben, wie Stereotype und Fremdbilder entstehen können.

- Lernziele / Kompetenzen**
- Sensibilisierung für die Entstehung von Selbst- und Fremdbildern sowie von interkulturellen Konflikten
 - Funktionsweisen und Ablauf von Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozessen

Organisatorisches	
Dauer	45 Minuten
Sozialform	Rollenspiel in der Gruppe
Raum	Das Klassenzimmer sollte genügend freien Raum bieten, damit sich die Schüler darin bewegen können. Ggf. ist ein weiterer Raum für die Vorbereitungsphase nötig.
Material	<ul style="list-style-type: none">• Rollenkarten• Moderationswand, Moderationskarten
Unterrichtssprache	Französisch (auch für Anfänger, außer bei der Auswertung)

Einstimmung / Entlastung Da in dieser Übung interkulturelle Kompetenz thematisiert wird, bietet sich zur Hinführung die Behandlung folgender Übungen an:

- 11 *C'est comme ça qu'on fait ! – Mes préférences culturelles / So geht's am besten! – Meine kulturellen Vorlieben*
- 12 *De qui parlent-ils ? / Über wen sprechen sie?*

Durchführung Bei interkulturellen Simulationen ist es wichtig, nicht in die Rollen von Personen realer Kulturen zu schlüpfen, da sonst vor allem die schon bestehenden Stereotype und Vorurteile gespielt werden. Deshalb werden in der interkulturellen Arbeit häufig Fantasiekulturen gewählt, deren Rollenkarten je nach Lernziel gestaltet werden.

Vorgehensweise

Das Spiel wird kurz vorgestellt:

- Die „Comme-ci“ und die „Comme-ça“, Vertreter zweier Fantasiekulturen, werden sich kennenlernen.
- Nach Möglichkeit sprechen die „Comme-ci“ und die „Comme-ça“ französisch. Falls dies nicht möglich ist, dürfen sie auch deutsch sprechen.
- Die eine Hälfte der Klasse erhält „Comme-ci“-Karten, die andere Hälfte „Comme-ça“-Karten.
- Die Schüler sind ab dem Moment, in dem sie die Rollenkarten in den Händen halten, Angehörige einer der Fantasiekulturen. Wichtig ist, die Rolle zu „leben“. Schon dieser Schritt erfordert eine hohe Empathiefähigkeit, um nicht die jeweilige Kultur aus der Außenperspektive zu betrachten.
- Je ein Schüler aus der „Comme-ci“-Gruppe und einer aus der „Comme-ça“-Gruppe erhalten ein Aufgabenblatt, auf dem die Arbeitsanweisung ausformuliert steht.
- Falls möglich, sollte nun eine Gruppe in einen anderen Raum gehen.

Spielphasen

1. Phase: Vorbereitung

- Die Schüler machen sich mit ihrer Rolle durch Lektüre der Rollenkarten vertraut und spielen die Begrüßungsszene zur Einübung.
- Danach sucht jede Gruppe fünf bis acht Beschreibungen ihrer Fantasiekultur aufgrund der Rollenkarte und notiert diese auf Moderationskarten – am besten mit Adjektiven, z. B.: „gastfreundlich“, „respektvoll“ etc. Diese werden anschließend beim Lehrer hinterlegt.

- An dieser Stelle sollte nochmals deutlich gemacht werden, dass die Schüler jetzt in ihrer Rolle sind und somit das Verhalten der „Comme-ci“ oder der „Comme-ça“ für sie völlig selbstverständlich ist. Sie sollen nicht aus der Rolle heraustreten, sondern aus ihrer (Innen-)Sicht die jeweilige Kultur bewerten!
- Im Anschluss daran wird das Treffen mit den Angehörigen der anderen Kultur vorbereitet. Dazu überlegen sich die Schüler, welche Fragen sie stellen könnten.

2. Phase: Begegnung

Die Schüler treffen sich, d. h., „Comme-ci“ und „Comme-ça“ kommen im Klassenzimmer zusammen. Jeder „Comme-ci“ sucht sich einen „Comme-ça“ und alle versuchen, mit einem Mitglied der jeweils anderen Kultur ins Gespräch zu kommen. Dabei sollen sie mit mindestens drei anderen nacheinander sprechen.

3. Phase: „Zwischen-Auswertungsphase“

Im Plenum leitet der Lehrer als Moderator eine erste Aussprache zu diesem Aufeinandertreffen der Fantasiekulturen. Dabei können folgende Fragen als Leitfragen dienen:

- „Wie habt ihr euch bei der Begegnung mit der anderen Kultur gefühlt?“
- „Wie habt ihr die Begrüßungssituation gemeistert? Hat sich einer durchgesetzt? Habt ihr beide Begrüßungsrituale nacheinander durchgespielt?“

4. Phase: Rückkehr in die eigene Gruppe

Die Schüler gehen wieder in die jeweiligen Gruppen im entsprechenden Klassenraum und beschreiben nun die andere Gruppe mit fünf bis acht Adjektiven, die sie auf Moderationskarten festhalten.

Auswertung Zur gemeinsamen Auswertung treffen sich beide Gruppen wieder im Klassenzimmer. Der Lehrer fungiert dabei als Moderator. Die Schüler heften in folgenden Schritten ihre Ergebnisse an die Pinnwand:

1. Schritt:

- Die Schüler pinnen zuerst ihr „Selbstbild“ („Wie sehen wir uns?“) an die Moderationswand.
- Der Lehrer macht eine kurze Abfrage: „Sind diese Zuschreibungen positiv oder negativ?“ und vermerkt die Ergebnisse mit einem „-“ oder „+“ (in unterschiedlichen Farben) auf den Moderationskarten. Bei manchen Zuschreibungen kann auch beides gelten.
- Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer als Moderator darauf hinweist, dass Adjektive der Beschreibung oder der wertenden Interpretation dienen können.
- Üblicherweise ist das Selbstbild überwiegend positiv.

2. Schritt:

Danach erfolgt dasselbe Vorgehen mit dem Fremdbild. Hier überwiegen in der Regel die negativen Zuschreibungen.

3. Schritt:

Nun wird mit den Schülern besprochen, wie es zu den Zuschreibungen und damit zu den Selbst- und Fremdbildern kam.

Folgende Aufforderungen können für die Diskussion hilfreich sein:

- Vergleicht die Zuschreibungen der Selbstbilder der „Comme-ci“ und der „Comme-ça“.
- Vergleicht die Selbstbilder mit den Fremdbildern.
- Vergleicht dabei auch, welche Adjektive verwendet wurden.

Häufig werden von jeder Kultur dieselben Adjektive verwendet. Diese werden dann jedoch von den Mitgliedern der anderen Kultur völlig anders interpretiert. Die Schüler sind an dieser Stelle häufig verblüfft oder auch betroffen.

Es ist wichtig, deutlich zu machen, dass es völlig „normal“ ist, dass das Selbstbild in den Zuschreibungen eher positiv, das Fremdbild jedoch eher negativ ausfällt. Entscheidend ist, wie mit der Situation umgegangen wird:

- Ist der Perspektivenwechsel gelungen?
- Konnten die Schüler es aushalten, dass sich die anderen anders verhalten?
- Haben sie sich in Empathie geübt, d. h., konnten sie sich in andere hineinversetzen und entsprechend kommunizieren?
- Haben sie verstanden, dass unser Umgang mit dem Fremden durch Selbst- und Fremdbilder geprägt ist?

Vorschlag für die Gestaltung der Moderationswand

<p>Wie beschreiben die „Comme-ci“ die „Comme-ci“?</p> <p>„Comme-ci“ → „Comme-ci“</p>	<p>Wie beschreiben die „Comme-ça“ die „Comme-ça“?</p> <p>„Comme-ça“ → „Comme-ça“</p>
<p>Wie beschreiben die „Comme-ci“ die „Comme-ça“?</p> <p>„Comme-ci“ → „Comme-ça“</p>	<p>Wie beschreiben die „Comme-ça“ die „Comme-ci“?</p> <p>„Comme-ça“ → „Comme-ci“</p>

Vertiefung (möglicher 4. Schritt)

- Je nach Diskussionsverlauf können Themen wie Stereotypenbildung, Entstehung von Missverständnissen, Kultur, kulturelle Werte etc. vertieft werden. Folgende Fragen können als Impulsfragen dienen:
 - Wie viel Anpassung an eine andere Kultur ist notwendig?
 - Was werden wohl die jeweiligen Vertreter ihrer Kulturen zuhause über die jeweils andere Kultur erzählen? (Entstehung von Stereotypen / Vorurteilen)
 - Wie reagieren daraufhin die Mitglieder der jeweiligen Kulturen, wenn sie auf „andere“ treffen?
- Die Simulation bietet einen praktischen Einstieg in die Thematik Interkulturelle Kommunikation. Im Anschluss können folgende komplexere Übungen zum Perspektivenwechsel bearbeitet werden:
 - 22 *Le revers de la médaille – Inverser les standards culturels / Die zwei Seiten der Medaille – Kulturstandards umdeuten*
 - 23 *Les valeurs culturelles en carré / Kulturquadrate*
- Auch folgende Übungen zu Kommunikationsstrategien bieten sich im Anschluss an die Simulation an:
 - 27 *Avant de se lancer dans la communication interculturelle... / Bevor wir uns in die interkulturelle Kommunikation stürzen ...*
 - 29 *Parler dans la langue étrangère – Stratégies et défis / Herausforderung Fremdsprache: Kommunikationsstrategien und -tipps*
 - 30 *Pour une communication réussie / Für eine gelungene Kommunikation*
- Alternativ kann im Anschluss an die Beschäftigung mit Fantasiekulturen auch mit interkulturellen Missverständnissen in der deutsch-französischen Zusammenarbeit weitergearbeitet werden. Dazu eignen sich die Übungen:
 - 19 *Rencontres dans le pays partenaire : Etudes de cas / Begegnungen im Partnerland: Fallstudien*
 - 20 *La coopération franco-allemande : Etudes de cas / Deutsch-französische Zusammenarbeit: Fallstudien*
 - 21 *La négociation en France : Etude de cas / Französische Verhandlung: Fallstudie*

Quelle in Anlehnung an Losche, Helga: Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. 3. Aufl. Augsburg: Ziel; 2003, S. 150 f.

Fiches des rôles / Rollenkarten

Les « Comme-ci »

- se saluent en croisant les mains et en les serrant 3 fois.
- montrent leur respect en s'approchant étroitement de leur interlocuteur pour sentir son odeur ; ils aiment se toucher, en se donnant par exemple une tape dans le dos ou sur les épaules...
- donnent beaucoup d'importance à la famille et spécialement aux hommes et essaient tout de suite d'avoir des informations sur le père, le frère, le grand-père, l'oncle etc. de leur interlocuteur.
- apprécient de recevoir des hôtes tout en veillant à leurs habitudes et traditions.

Les « Comme-ça »

- se saluent en s'inclinant l'un face à l'autre à un mètre de distance, puis joignent les mains et tournent ensuite la tête d'abord à gauche puis à droite.
- montrent leur respect en gardant de la distance physique avec leur interlocuteur.
- s'intéressent aux questions économiques et demandent par exemple à leurs interlocuteurs ce qu'ils gagnent et s'il est possible de travailler chez eux.
- apprécient de recevoir des hôtes, mais essaient tout de suite de voir s'il est possible de monter une activité économique avec eux.

Les « Comme-ci »

- se saluent en croisant les mains et en les serrant 3 fois.
- montrent leur respect en s'approchant étroitement de leur interlocuteur pour sentir son odeur ; ils aiment se toucher, en se donnant par exemple une tape dans le dos ou sur les épaules...
- donnent beaucoup d'importance à la famille et spécialement aux hommes et essaient tout de suite d'avoir des informations sur le père, le frère, le grand-père, l'oncle etc. de leur interlocuteur.
- apprécient de recevoir des hôtes tout en veillant à leurs habitudes et traditions.

Les « Comme-ça »

- se saluent en s'inclinant l'un face à l'autre à un mètre de distance, puis joignent les mains et tournent ensuite la tête d'abord à gauche puis à droite.
- montrent leur respect en gardant de la distance physique avec leur interlocuteur.
- s'intéressent aux questions économiques et demandent par exemple à leurs interlocuteurs ce qu'ils gagnent et s'il est possible de travailler chez eux.
- apprécient de recevoir des hôtes, mais essaient tout de suite de voir s'il est possible de monter une activité économique avec eux.

Les « Comme-ci »

- se saluent en croisant les mains et en les serrant 3 fois.
- montrent leur respect en s'approchant étroitement de leur interlocuteur pour sentir son odeur ; ils aiment se toucher, en se donnant par exemple une tape dans le dos ou sur les épaules...
- donnent beaucoup d'importance à la famille et spécialement aux hommes et essaient tout de suite d'avoir des informations sur le père, le frère, le grand-père, l'oncle etc. de leur interlocuteur.
- apprécient de recevoir des hôtes tout en veillant à leurs habitudes et traditions.

Les « Comme-ça »

- se saluent en s'inclinant l'un face à l'autre à un mètre de distance, puis joignent les mains et tournent ensuite la tête d'abord à gauche puis à droite.
- montrent leur respect en gardant de la distance physique avec leur interlocuteur.
- s'intéressent aux questions économiques et demandent par exemple à leurs interlocuteurs ce qu'ils gagnent et s'il est possible de travailler chez eux.
- apprécient de recevoir des hôtes, mais essaient tout de suite de voir s'il est possible de monter une activité économique avec eux.

Les « Comme-ci »

1. Lisez attentivement vos fiches de jeu de rôle. Si vous ne comprenez pas tout, cherchez les mots dans le dictionnaire ou demandez à votre professeur.
2. Ensuite, jouez avec les autres « Comme-ci » la façon dont vous vous saluez. Prenez le temps de bien vous entraîner car, lorsque vous rencontrez les « Comme-ça », la manière de vous saluer doit être tout naturelle pour vous.
3. Trouvez 5 à 8 adjectifs pour décrire votre propre culture et prenez une carte par adjectif. Relisez bien votre fiche de jeu de rôle pour cette tâche. N'ajoutez pas d'autres qualités. Vous êtes par exemple « accueillant », « respectueux » etc.
4. Trouvez au moins 5 phrases ou questions pour votre conversation avec les « Comme-ça ».
Vous pouvez par exemple demander :
 - « Comment va votre père ? »
 - « Avez-vous des frères ? »Vous pouvez également parler de vous-même :
 - « Mon oncle va très bien. »
 - « J'ai 3 frères. »
5. Allez voir les autres.

Les « Comme-ça »

1. Lisez attentivement vos fiches de jeu de rôle. Si vous ne comprenez pas tout, cherchez les mots dans le dictionnaire ou demandez à votre professeur.
2. Ensuite, jouez avec les autres « Comme-ça » la façon dont vous vous saluez. Prenez le temps de bien vous entraîner car, lorsque vous rencontrez les « Comme-ci », la manière de vous saluer doit être tout naturelle pour vous.
3. Trouvez 5 à 8 adjectifs pour décrire votre propre culture et prenez une carte par adjectif. Relisez bien votre fiche de jeu de rôle pour cette tâche. N'ajoutez pas d'autres qualités. Vous êtes par exemple « accueillant », « respectueux » etc.
4. Trouvez au moins 5 phrases ou questions pour votre conversation avec les « Comme-ci ».
Vous pouvez par exemple demander :
 - « Où est-ce que tu travailles ? »
 - « Combien gagnes-tu ? »Vous pouvez également parler de vous-même :
 - « Dans mon entreprise, on fabrique des gâteaux. »
 - « Je gagne 2.500 euros par mois. »
5. Allez voir les autres.