

## ZUR SPRACH- UND KULTURVERMITTLUNG DURCH INTERKULTURELLE BEGEGNUNGEN ANHAND VON *FACE-TO- FACE CONTACTS*, *ETHNOGRAPHY*, TANDEM LERNEN, NETZ- UND MEDIENGESTÜTZTEN LEHR- UND LERNPROZESSEN UND KULTURSENSIBILISIERENDEN METHODEN

**Andreea Rodica RUTHNER**  
Politehnica University of Timișoara, Romania

**Abstract:** Ob der Kontakt zu fremdkulturellen Gemeinschaften im Rahmen von Auslandsaufenthalten anhand von persönlichen interkulturellen Treffen (*face-to-face contacts* und *face-to-face Tandem Lernen*) aufgenommen wird oder mithilfe virtueller Interaktionsformen, d.h. in virtuellen Klassenräumen und in Internetforen, durch *Videoconferencing*, *Videoarbeit* oder *e-mail-Tandem-Lernen* hergestellt wird, ermöglicht er jedes Mal interkulturelle Lernprozesse. Von den erwähnten methodischen Vorschlägen sind viele eher in heterogenen Gruppen wirksam, in Rumänien arbeiten jedoch Lehrer für gewöhnlich mit kulturell homogenen Lerngruppen, deswegen sind interkulturelle Vermittlungsmodelle in diesem Fall von besonderer Bedeutung.

**Schlüsselwörter:** interkultureller Fremdsprachenunterricht, interkulturelle kommunikative Kompetenz, digitalisierte Lernprozesse, methodische Vorschläge.

### 1. Einleitung

Den öffentlich formulierten Empfehlungen nach wird in der heutigen Ära der Digitalisierung von den Lernenden erwartet, eine viel aktivere Rolle im interkulturellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu übernehmen, als es im traditionellen Unterricht üblich ist. Der Beitrag der Lernenden ist im interkulturellen kommunikativen Lern- und Lehrprozess von großer Bedeutung, denn interkultureller kommunikativer Unterricht baut vor allem auf zwei Faktoren auf: Auf das Vorwissen der Lernenden und auf ihre Bereitschaft es an die Mitstudierenden und sogar an die Lehrenden weiterzugeben. Auf diese Weise kann der Unterricht in der Form eines Gruppendialogs gestaltet werden, der alle Unterrichtsteilnehmer in den Lernprozess einbezieht und ein gemeinsames Lernen bewirkt.

Es sind also Unterrichtsformen gefragt, die folgende Kriterien erfüllen:

- das Nutzen von Vorwissen der Schüler
- die Chance, eigene Zugänge und damit individuell einen Bezug zum Thema zu finden
- die Möglichkeit zum Austausch über die Inhalte im Dialog der Schüler untereinander
- die aktive Einbindung aller Schüler in diesen Austausch (vgl. Hölscher/Roche/Simic 2009: 2).

Folglich sind Lehrende nicht länger die einzigen Vermittler von Wissensbeständen, sondern man legt viel Wert auf einen Austausch von Informationen, der „auf gleicher Augenhöhe“ (Hölscher/Roche/Simic 2009: 2) erfolgt.

Außerdem kann das Vorwissen der Lernenden auch den Lehrenden von Nutzen sein, vor allem jenen, die mit heterogenen Gruppen arbeiten: Es ist schwer möglich, ein gründliches Wissen über den kulturellen Hintergrund aller Lernenden einer solchen Gruppe zu besitzen.

In diesem Fall ändert sich auch die Rolle der Frage: Sie ist nicht mehr dazu gedacht, Lernende dazu aufzufordern, „vorher eingegebene Lerninhalte“ (Hölscher/Roche/Simic 2009: 2) zu wiedergeben, denn „die interkulturelle Frage [an das bisher Fremde] weiß die Antwort nicht im voraus“, sonst würde sie sich „selbst dementieren“ (Hunfeld 1997: 5).

Selbstverständlich sind Veränderungen auch im Verhalten der Lehrenden zu erwarten, denn im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht ist eine überlegene Haltung in einer demokratischen Beziehung nicht rechtfertigt.

Autoritäre Lehreraus- und -fortbildung, einseitig gesteuerte Veränderungsprozesse verhindern Austausch, Interaktion, Offenheit, vor allem die Risikobereitschaft, sich lehrend auf etwas einzulassen, was man selbst in vieler Hinsicht noch lernen muss (Hunfeld 1997: 5).

Fremde Erfahrungen und Sichtweisen unterschiedlicher Teilnehmer stellen das so oft erwähnte Vorwissen dar, das die nötigen interkulturellen Gespräche (vgl. Hunfeld 1997: 6) aktiviert. Damit ein solches Gespräch nicht gleich abbricht, müssen Lernende auf zwei Aspekte vorbereitet sein: Erstens, bevor sie bereit sind, neue Wissensbestände und Fähigkeiten zu erwerben, müssen sie bestehende und als selbstverständlich betrachtete Wertsysteme und Verhaltensmuster aufgeben können (vgl. Boeckmann 2006: 8). Diese Entfremdung von „bisher als ‚natürlich‘ empfundenen Interaktionsmustern und kulturellen Praktiken“ (Boeckmann 2006: 8) wirkt sehr verunsichernd und kann möglicherweise einen inneren Konflikt auslösen. Wurde der Konflikt beendet und wurde eingesehen, dass Fremdverstehen eine objektive Perspektive auf das Eigene voraussetzt, dann erst können neue „Bewertungs- und Verhaltensschemata“ (Boeckmann 2006: 8) erworben werden; „[...] es geht im Wesentlichen darum, die Organisation und Anwendung des Wissens neu zu strukturieren, also eine Art metakognitiver Prozess zu durchlaufen“ (Boeckmann 2006: 8).

## **2. Sprach- und Kulturvermittlung durch digitalisierte Begegnungen**

Ob der Kontakt zu fremdkulturellen Gemeinschaften im Rahmen von Auslandsaufenthalten anhand von persönlichen interkulturellen Treffen (*face-to-face contacts* und *face-to-face Tandem Lernen*) aufgenommen wird oder mithilfe virtueller Interaktionsformen, d.h. in virtuellen Klassenräumen und in Internetforen, durch *Videoconferencing*, *Videoarbeit* oder *e-mail-Tandem-Lernen* hergestellt wird, ermöglicht er jedes Mal interkulturelle Lernprozesse.

Von den erwähnten methodischen Vorschlägen sind viele eher in heterogenen Gruppen wirksam, in Rumänien arbeiten jedoch Lehrer für gewöhnlich mit kulturell homogenen Lerngruppen<sup>i</sup>, deswegen sind interkulturelle Vermittlungsmodelle in diesem Fall von besonderer Bedeutung.

Seit ein paar Jahren beteiligen sich immer mehr rumänische Schulen an europäischen Projekten<sup>ii</sup> und Schüler bzw. Lehrkräfte werden meistens mit unvorbereiteten Fremdkontakten und Fremdheitserfahrungen konfrontiert. Die

angedeuteten Projekte, z. B. COMENIUS- oder Erasmusplus-Projekte, zielen auf die Förderung interkultureller Kommunikation, auf die Mobilität von Schülern und Lehrkräften der europäischen Mitgliedstaaten und auf ein optimiertes Fremdsprachenlernen durch neue Lehrtechniken und -methoden hin<sup>iii</sup> (vgl. **COMENIUS, Erasmus+**). In diesem Sinne werden Klassenkorrespondenzen auf klassischem oder elektronischem Wege (E-Mail oder *Chat communication*<sup>iv</sup>) geführt und, so oft wie möglich, finden auch interkulturelle Treffen statt (vgl. **When the sun rises**).

**2.1** Eva Burwitz-Melzer (2003) unterstreicht jedoch an dieser Stelle ein paar beachtenswerte Aspekte bezüglich der Erfahrungen, die während eines Auslandsaufenthaltes gesammelt werden und nennt an dieser Stelle **face-to-face contacts** und **ethnography** als methodische Zugänge zu interkulturellen Lernprozessen. Solche europäisch geförderten Austauschprogramme, wie oben angegeben, sind dazu bestimmt, Lernende, aber auch Lehrkräfte mit fremdkulturellen Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmustern vertraut zu machen und sie dadurch von bestehenden Stereotypen und Vorurteilen zu befreien (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 72). Bleiben die geplanten Fremdkontakte dabei unvorbereitet, „insbesondere auf die Wahrnehmung von Fremdheit und Lakunen und auf den Umgang mit kulturellen Differenzen“ (Burwitz-Melzer 2003: 73) eingehend, so werden Stereotypen und Vorurteile möglicherweise eher verstärkt.

Durch ethnografische Methoden können interkulturelle Lerninhalte früh genug gesammelt und verarbeitet werden, sodass Lernende nicht komplett unvorbereitet Kontakt zu einer fremden Gesellschaft aufnehmen. Lernende sammeln zunächst kulturspezifische Informationen aus authentischen Texten und überprüfen sie dann später im Rahmen der sogenannten *face-to-face contacts*, wo Beobachtungen von gesellschaftlichen Ereignissen und Verhaltensweisen möglich sind (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 73) und Fragen über die gesammelten Daten an Zielkulturträgern gestellt werden können (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 74). Dadurch wird „praktisches Wissen“ (Burwitz-Melzer 2003: 75) vor Ort gesammelt und verwertet.

Die Lernenden werden nicht mehr für einen speziellen Bereich, touristische Kontakte oder kulturelles Wissen über die Zielkultur ausgebildet, im Mittelpunkt steht nicht mehr der erfolgreiche Einkauf von Brötchen oder die Interpretation eines romantischen Gedichts, sondern ‚das Unvorhergesehene‘ (Burwitz-Melzer 2003: 74).

Die Autorität der Lehrer steht folglich nicht länger im Vordergrund des Lehrprozesses, denn diese agieren nur als Kulturvermittler und werden selbst zu Mitlernenden (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 74).

**2.2** In der **Tandem-Lernkonzeption** ist die Anteilnahme des Lehrers am Unterricht gleichfalls von geringem Ausmaß<sup>v</sup> oder, falls das Tandem-Lernen als freie Arbeitsform zwischen zwei Personen stattfindet, übernehmen diese der Reihe nach die Rolle des Lehrers (vgl. Vences 1998: 190).

Das Tandem-Prinzip entstammt den Begegnungsprogrammen des deutsch-französischen Jugendwerks (1968), innerhalb deren der Gedanke entstand, „Fremdsprachenerwerb im Austausch, auf Gegenseitigkeit zu ermöglichen“ (Steinig 1993: 307).

Im Rahmen der Tandem-Treffen, die regelmäßig stattfinden müssen, werden intensive Gespräche in beiden Sprachen der Reihe nach und zu Themen, die für beide

Gesprächspartner von Interesse sind, geführt. Das Tandem-Lernen bedarf zweier Lernenden unterschiedlicher Muttersprachen, die vor allem dazu bereit sind, sich mit dem Tandem-Partner gegenseitig im Lernprozess zu unterstützen und voneinander zu lernen, sodass beide sich davon in gleichem Maße Vorteile schaffen (vgl. Vences 1998: 189).

Tandemlernen stellt eine authentische Kommunikationssituation dar, die den beiden Beteiligten ausgezeichnete Möglichkeiten bietet, die Fremdsprache zu sprechen und zu hören sowie ständig individuell Fragen an einen Experten oder eine Expertin stellen zu können, die sich in ihrer Muttersprache sicher bewegt. Beide erleben ein unmittelbares feed back, das direkt auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, und zwar sowohl im inhaltlichen Bereich wie bei der Korrektur von sprachlichen Fehler, viel mehr, als das der traditionelle Unterricht je leisten könnte (Vences 1998: 190).

Ein anderer Vorteil liegt darin, dass beide Partner sowohl als Lernende wie auch als Lehrende im Rahmen dieser Treffen agieren und dadurch die gewohnte Unsicherheit und Befangenheit der Lernenden beseitigt wird (vgl. Vences 1998: 190), vor allem was den mündlichen Ausdruck anbelangt. Die Tandem-Arbeit stellt außerdem viel Freiheit dem Tandem-Paar bereit, in der Auswahl der Themen, auf die eingegangen wird<sup>vi</sup>, sie fordert jedoch viel Selbstverantwortung von einem jeden für den eigenen Spracherwerb. Die Gespräche müssen Problemsituationen behandeln, die keinen offensichtlichen Ausweg anbieten und somit Anlass zu Vermutungen und Interpretationen geben (vgl. Steinig 1993: 309).

Während der Auslandsaufenthalte im Rahmen verschiedener Schüleraustausche oder Studienreisen sind unseres Erachtens Tandem-Partnerschaften besonders willkommen, denn sie vermitteln den Zugang zu fremdkulturellen Perspektiven, beseitigen Stereotypen und Vorurteile und helfen dadurch denjenigen, die sich in einem fremdkulturellen Umfeld befinden, den kulturellen Schock schnellstens zu überwinden. Partnerschaftliches Lernen ist nicht nur „ein funktionaler, lernzielorientierter Prozeß, sondern eine komplexe persönliche Erfahrung“ (Steinig 1993: 321), die das Interesse und die Zuneigung für den Partner und für die fremde Kultur möglicherweise weckt (vgl. Steinig 1993: 308).

Auslandsaufenthalte sind aus verschiedenen Gründen nicht allen Fremdsprachenlernenden zugänglich und dann stellt sich die Frage, wie kann man direkte authentische Kommunikation und Interaktion mit Zielkulturträgern für die Mehrheit der Fremdsprachenlernenden möglich machen?

**2.3** Im virtuellen Raum finden Lernende einerseits Zugang zu authentischen Texten und zu landeskundlichen Informationen und können Texte hören bzw. Videos sehen, um Hörverständnis und Wortschatz zu optimieren. Andererseits haben Lernende die Möglichkeit sich in **virtuellen Klassenräumen und Internetforen** an E-Mail-Tandems, Diskussionsforen, Chat- und Newsgroups (vgl. Reising-Schapler 2003: 2) zu beteiligen, unzählige Kontakte zu zielkulturellen Gesprächspartnern anzuknüpfen und dadurch Einblick in einer Vielfalt von fremdkulturellen Perspektiven zu gewinnen. Folglich lässt sich der virtuelle Raum

[...] weiter in verschiedene Lernräume wie z. B. einen Informationsraum, einen Instruktorraum, einen Kommunikationsraum, einen Kollaborationsraum, einen Dokumentationsraum, einen Multimediarraum oder einen Simulationsraum unterteilen, die jeweils spezifische Lernaktivitäten ermöglichen (Lang/Pätzold 2002: 30).

Der große Vorteil liegt für die Lernenden in diesem Fall darin, dass sie die Gelegenheit haben „im eigenen Lerntempo“ zu arbeiten, „gezielte Fragen an den betreuenden Lehrer, den sogenannten E-Tutor“ oder auch an die anderen Gesprächspartner zu stellen, „auf den Input von vielen Lernern zu reagieren“ (Reising-Schapler 2003: 1) und selbst daraus Kenntnisse zu erwerben.

Konkret findet man im Internet gut ausgestattete Lernplattformen, die den Interessenten zugleich entsprechend ausgebildete Tutoren zur Verfügung stellen (vgl. Reising-Schapler 2003: 4)<sup>vii</sup>, teilweise auch kostenlos. Oder sie bieten Online-Betreuung durch muttersprachliche Gesprächspartner und Deutschstudentinnen<sup>viii</sup>, und sehr oft findet man Angebote für *language exchange learning* oder *e-Tandem*: In diesem Fall kann man kostenlos mit anderen Tandemteilnehmern schriftliche oder mündliche Gespräche via *text chat* bzw. *voice chat* zu einem ausgewählten Thema führen<sup>ix</sup>. Lernplattformen wie **Livemocha**, **Im Tandem lernen**<sup>x</sup> oder **My Language Exchange.com**<sup>xi</sup> stellen solche Internetforen zur Verfügung. Zusätzlich findet man als Lehrer *e-Tandem-Partner* für Klassen oder andere Lernergruppen (vgl. **Im Tandem lernen** oder **Livemocha**) oder als Einzelperson kann man E-Mail-Korrespondenzen (*pen-pals*) führen (vgl. **My Language Exchange.com**).

Gleichfalls stellen viele Universitäten ihren Student(Inn)en Vermittlungen von Sprachlernpartnerschaften bereit, wie z. B. das Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik **treffpunkt sprachen** in Kooperation mit dem **Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft** der **Karl-Franzens-Universität Graz**. Vorteilhaft ist es für alle Beteiligten, dass sie nicht nur ihre sprachlichen und soziokulturellen Kompetenzen optimieren, sondern „in entspannter Atmosphäre“ (treffpunkt sprachen) interessante Erfahrungen und Kenntnisse austauschen können.

*E-Mail-Projekte* oder *Tandem-Projekte* (vgl. Tandem Projects) sind weitere interkulturelle Lernverfahren, die themenorientiert und zwei- oder sogar mehrsprachig sind und in einem vorgegebenen Zeitraum stattfinden müssen (vgl. Reising-Schapler 2003: 3). Wir finden z. B. auf der Internet-Plattform der Ruhr Universität Bochum eine Reihe von Tandem-Projekten, die im Zeitraum 1998-2002 stattgefunden haben. Darunter:

- European Union SOCRATES - LINGUA-D Projekt: **Tandem Language Learning Partnerships for Schools** (Dezember 1998 - November 2000);
- TRIS-Projekt-Moderne Fremdsprachen: **Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen** (Januar 2000 - Juni 2001);
- DAAD-Pilotprojekt: **Test DaF-Vorbereitung durch eTandem-Lernpartnerschaften** (Juli 2001 - Juni 2002) (vgl. Tandem Projects).

Im Rahmen dieser Projekte versucht man eine authentische Lernumgebung im Fremdsprachenerwerb zu schaffen, sodass die Beteiligten die Möglichkeit haben, ihre Sprechfertigkeiten in einem optimalen Lernumfeld einzuüben und „ihre landeskundlichen Kenntnisse im Dialog mit dem zielsprachlichen Partner zu differenzieren, was zu einer größeren Behaltensleistung führt“ (TRIS-Projekt).

Auf bestimmten Lernportalen finden Fremdsprachenlernende eine große Auswahl von Lernangeboten zur Erweiterung fremdsprachiger und -kultureller Kenntnisse. Das **Alumniportal Deutschland**<sup>xiii</sup> bietet aktuelle Artikel und Texte zu unterschiedlichen, einschließlich beruflich relevanten Themen in verschiedenen Sprachniveaus, interaktive Übungen, Aufgaben und Umfragen zu geschichtlichen

Themen, Videos und Texte zu kulturspezifischen Themen und sogar interkulturelle interaktive *Online-Quizzes* zum Thema Sprache. Auf **Web German**<sup>xiii</sup> findet man Links zu verschiedenen Internetseiten, die interaktive Grammatikübungen, authentische Texte (von Geschichten und Märchen bis zu Artikeln verschiedener Online-Zeitschriften), Texte zur deutschen Landeskunde, Geschichte, Kultur und Politik, Nachschlagewerke, kulturspezifische Spiele, Rätsel und Comics, Freizeitangebote und virtuelle Reiseführer, Sprachvereine, Angebote für Geschäftsdeutsch online usw. zur Verfügung stellen.

Wir möchten jedoch abschließend darauf hinweisen, dass die aufgezählten Chaträume, E-Tandem-Gespräche, E-Mail-Projekte, Tandem-Projekte und alle weiteren netzgestützten Lernmethoden Sprachkurse und Lehrbücher eher ergänzen, als sie zu ersetzen. Fast alle Fremdsprachenlernenden, die ein niedriges Sprachniveau besitzen, brauchen unserer Meinung nach in erster Linie einen Lehrer oder einen Online-Betreuer, der ihnen grundlegende Sprach- und Kulturkenntnisse vermittelt, um später dann das vorhandene Wissen vielseitig zu vertiefen.

**2.4** Im Gegensatz zu den oben angedeuteten netzgestützten Lernmethoden, die meistens ohne professionelle Betreuung anzuwenden sind, ist die Anwesenheit ausgebildeter Lehrkräfte im Verlauf der **Videoarbeit** sowohl in der „Produktionsphase“ wie auch in der „Rezeptionsphase“ (Timmermann 2012: 3) unvermeidlich, denn Videoarbeit ist ein produktives, prozessorientiertes Lehr- und Lernverfahren (vgl. Timmermann 2012: 3).

An der Produktion eines Videofilms können entweder eine multikulturelle Gruppe oder zwei oder mehrere verschiedenenkulturelle homogene Gruppen arbeiten, wobei selbstverständlich interkulturell geprägte Themen bearbeitet werden (vgl. Timmermann 2012: 4, 5). In der Produktionsphase können „Collagen von Bildern oder kurzen Videosequenzen, Interviewprojekte, abgefilmte Rollenspiele und die dokumentierende Aufzeichnung von eigenen Aktivitäten“ (Timmermann 2012: 4) zusammengestellt werden, wofür jedoch Recherchearbeit und thematische Diskussionen erforderlich sind. Die Gruppe gewinnt an dieser Stelle einen tieferen Einblick in die eigene und möglich auch in die fremde kulturspezifische Perspektive und wird darauf vorbereitet, in der Rezeptionsphase Eigen- und Fremdperspektive aus einer Zwischenstellung zu betrachten. Zusätzlich kann die Aufgabe „nur unter Benutzung der gelernten Fremdsprache erfolgreich bewältigt werden“ (Schlickau 2000: 2).

Die Reaktionsphase ermöglicht interkulturell geprägte Diskussionen, die innerhalb von zeitlich begrenzten Videokonferenzen stattfinden und im Verlauf derer die Lernenden ihre kommunikativen Kompetenzen weiterentwickeln und soziokulturelles Wissen erwerben (vgl. Timmermann 2012: 4). Die Lernenden werden dadurch auf mögliche Auslandsaufenthalte vorbereitet, indem sie schon im Voraus Kontakt zu Zielkulturträgern aufnehmen und psychische Blockaden vor der ersten Begegnung mit der fremdkulturellen Gesellschaft somit vermeiden (vgl. TRIS-Projekt).

Die Potentiale dieser Arbeitsform (Handlungsorientierung, autonomes und kreatives Arbeiten, selbstständiges Recherchieren, soziales Lernen, Anregung zur Evaluation und Reflexion des eigenen Tuns) korrespondieren weitgehend den Anforderungen, die auch interkulturelle Lernziele stellen (Timmermann 2012: 4).

**2.5 Kultursensibilisierende Methoden** werden im Rahmen der *interkulturellen Trainings* angewendet und sind ursprünglich für berufliche

Austauschprogramme entwickelt worden (vgl. Allemann-Ghionda 2007: 48, Bernhard 2002: 200). Von der Ansicht ausgehend, dass der einfache Kontakt zu fremdkulturellen Personen während eines Auslandsaufenthaltes keine spontane interkulturelle Lern- oder Sensibilisierungsprozesse auslöst (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 73, Allemann-Ghionda 2007: 48, Boeckmann 2006: 10), hat man interkulturelle Trainingsmethoden zur Sensibilisierung der Auszubildenden für soziokulturelle Unterschiede geschaffen. Damit das Training die Beteiligten in direkte Verbindung mit fremdkulturellen, alltagsgetreuen Denk- und Handlungsmustern setzt und keine standardisierten Varianten eines simulierten Alltags anbietet, wird in der Fachliteratur empfohlen, dass das Training erst nach ein paar Wochen Auslandsaufenthalt stattfindet. Die Trainees verfügen dann über genug Zeit, eigene Erfahrungen innerhalb der fremdkulturellen Gemeinschaft zu sammeln und so die Übungen aus der Ausbildung an dem eigenen Erfahrungshorizont anzuknüpfen (vgl. Bernhard 2002: 200).

Das *interkulturelle Training* wird als ein „Prozess der zunehmenden Sensibilisierung“ (Allemann-Ghionda 2007: 49) oder als „gezielte Irritationen der Teilnehmer“ (Bernhard 2002: 201) beschrieben, und ist dazu bestimmt, die Teilnehmer in interkulturellen Stresssituationen hineinzusetzen, die sie dann unter entsprechender Betreuung meistern. Anschließend findet eine *debriefing*-Phase (vgl. Bernhard 2002: 204, Leenen/Grosch 1998: 321) statt, im Rahmen derer „die eigenkulturelle Prägung thematisiert und aufgearbeitet“ (Bernhard 2002: 201) wird. Wolf Rainer Leenen und Harald Grosch (1998) erwähnen an dieser Stelle vier verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf interkulturelle Irritationen: a) Konfliktverdrängung und Fluchtreaktionen, b) Protest und Auseinandersetzung, c) stillschweigende Verhaltensanpassung und d) interkulturelles Lernen (vgl. 1998: 321). Offensichtlich strebt man in den erwähnten Trainings die letzte Reaktionsvariante an.

In der Fachliteratur werden zwei Beispiele an Modellen des interkulturellen Trainings erwähnt: Thematische Fallbeispiele (*critical incidents*) oder Simulationen bzw. Rollenspiele, „die mehr den Charakter einer Parabel haben, [abstrakt und stilisiert] wie in den Spielen BaFa-BaFa, Abigale, Albatros“ (Allemann-Ghionda 2007: 50). *Barnga* z. B. ist ein Kartenspiel, das eigentlich aus einer Simulationsphase zur kulturellen Irritation (vgl. Leenen/Grosch 1998: 320) und der erwähnten reflexiven Phase (*debriefing*) (vgl. Bernhard 2002: 201) besteht. Die Spieler dürfen nicht während des Spielens mündlich oder schriftlich miteinander kommunizieren und die Spielregeln sind nicht jedes Mal die gleichen, sodass sich ganz schnell Konfliktsituationen ergeben, zu denen die Spieler eine gemeinsame Verständigungsbasis finden müssen (vgl. Bernhard 2002: 202). In der zweiten Phase werden im Rahmen eines Gesprächs Eindrücke und Erfahrungen ausgetauscht, Bezüge zum Alltag hergestellt und Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen interkulturellen Sensibilisierung in realen Interaktionssituationen herausgearbeitet (vgl. Bernhard 2002: 202).

Alle erwähnten Trainingsmethoden können und müssen im Fremdsprachenunterricht an den Alltag der Lernenden angepasst werden (vgl. Allemann-Ghionda 2007: 51), sodass ihre Teilnahme an den Simulationen und Spielen hundertprozentig ist.

### 3. Schlussfolgerung

Selbstverständlich wäre es empfehlenswert, dass wir alle erwähnten Methoden gleichermaßen im Unterricht anwenden, es ist dennoch ausreichend, wenn wir eine

oder zwei der erwähnten Methoden in Betracht ziehen. Nicht nur in Rumänien sind Auslandsaufenthalte oder Schüleraustausche nur für ein kleines Prozent an Fremdsprachenlernenden möglich, sondern weltweit, wir haben aber bemerkt, dass immer mehr rumänische Schulen an COMENIUS-Projekte teilnehmen möchten<sup>xiv</sup>. Außerdem haben immer mehr Schulen Internetzugang und dadurch Zugriff zu den erwähnten Lernplattformen und Chatträumen.

### Literaturverzeichnis

1. Allemann-Ghionda, C., 2007. "Warum war es nötig, eine „interkulturelle“ Bildung zu erfinden? ", in Heinz A. (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*, Heidelberg: Universitätsverlag, , pp. 29-57.
2. Bernhard, N., 2002. "Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz", in L. Volkmann/K. Stierstorfer/W. Gehring (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Narr, pp. 193-216.
3. Burwitz-Melzer, E., 2003. *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr.
4. Hunfeld, H., 1997. "Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen", BMW AG (Hrsg.) *LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk)*, München: mimeo.
5. Lang, M./Pätzold, G., 2002. *Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen*, Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
6. Leenen, W. R./Grosch, H., 1998. "Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung", in Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 317-340.
7. Steinig, W., 1993 "Partnerschaftliches Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht", in N. Boteram (Hrsg.) *Interkulturelles Verstehen und Handeln: Beiträge aus Erziehungs, Sozial- und Sprachwissenschaften*, Pfaffenweiler: Centaurus, pp. 305-323.
8. Vences, U., 1998. "Sprachlernen im Tandem. Vom Schüleraustausch zur interkulturellen Begegnung", in Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 188-203.

### Webseiten

1. Boeckmann, K.-B., 2006. "Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann.htm>, 11(3)/2006 [25.03.2014].
2. "COMENIUS - das europäische Programm für die schulische Bildung", *Pädagogischer Austauschdienst*, <http://www.kmk-pad.org/programme/comenius.html#c5021>, [31.7.2013].
3. "Erasmus+ - Proiecte de mobilitate", <https://www.erasmusplus.ro/proiecte-de-mobilitate> [3.4.2019].
4. Hölscher, P./Roche, J./Simic, M., 2009. "Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm>, [13.05.2014].

5. Reising-Schapler, M., 2003. "Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-) interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Reising-Schapler1.htm>, [13.05.2014].
6. Schlickau, S., 2000. "Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm>, [16.05.2014].
7. "Tandem Projects. Language Learning in Tandem", *Server Bochum. Ruhr Universität Bochum*, <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng31.html>, [2.8.2014].
8. Timmermann, W., 2012. "Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>, [2.4.2014].
9. "treffpunkt sprachen - Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik", *KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ*, [http://www.uni-graz.at/fszwww/fszwww\\_u\\_zusatzangebot/fszwww\\_u\\_zusatzangebot-sprachlernpartner\\_schaften.htm](http://www.uni-graz.at/fszwww/fszwww_u_zusatzangebot/fszwww_u_zusatzangebot-sprachlernpartner_schaften.htm), [3.8.2014].
10. "TRIS-Projekt-Moderne Fremdsprachen: Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen (Januar 2000 - Juni 2001)", *Tandem-Server Bochum. Ruhr Universität Bochum*, <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tris-deu.html>, [3.8.2012].
11. "When the sun rises". *Comenius-Projekt 2005/2006*, <http://www2.vobs.at/sunrise/>, [29.3.2015].

<sup>i</sup> Mit Ausnahme der Schulen für Minderheiten.

<sup>ii</sup> Z. B. an COMENIUS Projekten - das europäische Programm für die schulische Bildung (vgl. Promovarea dimensiunii europene a educației, <http://educatie.inmures.ro/educatie-traditionala/promovarea-dimensiunii-europene-a-educației-prin-proiectele-scolare-comenius.html> [31.7.2014] oder Parteneriate școlare - Proiecte bilaterale, <http://www.llp-ro.ro/llp.php?id=231&d=41> [8.8.2014]).

<sup>iii</sup> Sie zielen außerdem auf die Förderung der Qualität und der europäischen Dimension der Lehrerbildung und auf die Verbesserung pädagogischer Ansätze und der Schulverwaltung hin (vgl. COMENIUS).

<sup>iv</sup> D.h. Online-Gespräche.

<sup>v</sup> Dem Lehrer fällt die Aufgabe zu, passende Gesprächsthemen vorzubereiten (vgl. Steinig 1993: 309), ein paar didaktisch-methodische Anweisungen vor den partnerschaftlichen Lernphasen zu erteilen, sie regelmäßig zu beraten und auch im Nachhinein die Erfahrungen mit den Lernenden zu besprechen (vgl. Steinig 1993: 322).

<sup>vi</sup> Sogar Aufgaben mit landeskundlicher Fragestellung können besprochen werden, in diesem Fall ist es jedoch meistens notwendig, dass sich die Tandem-Partner kurz darauf vorbereiten (vgl. Vences 1998: 189).

<sup>vii</sup> Die Livemocha-Lernplattform z. B. stellt den Fremdsprachenlernenden ausgebildete Sprachlehrer zur Verfügung, die *one-to-one* mit den Lernenden via *video chat* arbeiten, Studienpläne für sie erstellen, ihre Kompetenzen bewerten und zu zielorientiertem Sprachtraining verhelfen (vgl. <http://livemocha.com/pages/private-tutoring/>).

<sup>viii</sup> Das Goethe-Institut stellt z. B. einen Chat-Raum zur Verfügung, der ein Teil der multimedialen Lernumgebung [JETZT Deutsch lernen](http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm) ist (vgl. <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>).

<sup>ix</sup> Gleichfalls stellt die Livemocha-Lernplattform die Möglichkeit bereit, mit der Livemocha-Gemeinschaft Online-Gespräche zu führen (vgl. <http://livemocha.com/pages/the-livemocha-community/>).

<sup>x</sup> Vgl. dazu <http://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/index.html.de>.

<sup>xi</sup> Vgl. dazu <http://www.mylanguageexchange.com/Learn/German.asp>.

<sup>xii</sup> Vgl. <http://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache.html>.

<sup>xiii</sup> Vgl. <http://webgerman.com/germlinks/>.

<sup>xiv</sup> Siehe Parteneriate școlare - Proiecte bilaterale: <http://www.llp-ro.ro/llp.php?id=231&d=41> [8.8.2014].